



Educação Democrática e Humanizadora

A pedagogia e a infância que queremos

Bernard Charlot | Celso Vasconcellos
Jaqueline Moll | Marineide Gomes (Organizadores)





Educação Democrática e Humanizadora

**A PEDAGOGIA E
A INFÂNCIA QUE QUEREMOS**

Organizadores

Bernard Charlot
Celso dos Santos Vasconcellos
Jaqueline Moll
Marineide de Oliveira Gomes

UniProsa – Universidade que versa a prosa

São Paulo - SP

Setembro de 2023

Copyright © 2023 UniProsa – Universidade que versa a prosa
www.uniprosa.com.br

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS ORGANIZADORES. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, para uso comercial (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998). É autorizado o uso do livro ou de partes do livro para ações de formação, desde que sejam indicados o título do livro, o nome dos organizadores, a editora e, se for usado um texto particular, o nome do autor e o título desse texto.

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica
Paulo Santos Lima Júnior e Adriana Beatriz Gandin

Revisão
Educon

ISBN: 978-65-00-83434-5
DOI: doi.org/10.29380/978-65-00-83434-5

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371 A pedagogia e a infância que queremos [recurso eletrônico] : / organizadores Bernard Charlot ... [et al.] . – Dados eletrônicos. – São Paulo : UniProsa, 2023. Livro eletrônico. Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader [PDF], Leitor ePub e Kindle. ISBN 978-65-00-83434-5 DOI: doi.org/10.29380/978-65-00-83434-5 Demais organizadores: Celso dos Santos Vasconcelos, Jaqueline Moll, Marineide de Oliveira Gomes. 1. Educação. 2. Infância. 3. XXX. I. Charlot, Bernard. II. Vasconcelos, Celso dos Santos. III Moll, Jaqueline, Gomes, Marineide de Oliveira. IV. Título. CDU: 37

Bibliotecário responsável: Cristiane Pozzebom - CRB 10/1397

Coleção Educação Democrática e Humanizadora – UniProsa, dirigida por Celso dos Santos Vasconcellos e Valdo José Cavallet.

LIVRO JÁ PUBLICADO:

Por uma Educação Democrática e Humanizadora (2021).

Acesse em <http://uniprosa.com.br/ebooks>



www.uniprosa.com.br



Educação Democrática e Humanizadora

A PEDAGOGIA E

A INFÂNCIA QUE QUEREMOS

Autores

Adriana Beatriz Gandin
Ana Ruth Starepravo
Bernard Charlot
Celia Maria Rodrigues da Costa Pereira
Celso dos Santos Vasconcellos
Cesar Nunes
Cipriano Luckesi
Danilo Gandin
Eanes dos Santos Correa
Eliane Pinheiro Fernandes
Isabel C. H. Parolin
Itamar Nunes da Silva
Jane Patricia Haddad
Jaqueline Moll
Júlio Furtado
José Carlos Libâneo
José Pacheco
Katia Cristina Barbatano dos Santos Borges
Luca Rischbieter

Maria Agraciada
Maria Carmen Silveira Barbosa
Maria de Lourdes Rangel Tura
Maria do Socorro de Souza
Marineide de Oliveira Gomes
Mário Sérgio Vasconcelos
Matheus Batalha Moreira Nery
Miriam Augusto da Silva
Paulo Santos Lima Júnior
Pedro Demo
Raquel da Silva Basto
Roseli Ferreira de Souza Araújo
Simone Datoguêa Silva
Susan Regina Raittz Cavallet
Terezinha Azerêdo Rios
Tiago Rufino Fernandes
Veleida Anahí Cápua da Silva Charlot
Yan Wagner Cápua da Silva Charlot

Sumário

PREFÁCIO-APRESENTAÇÃO

Bernard Charlot, Celso dos Santos Vasconcellos, Jaqueline Moll, Marineide de Oliveira Gomes 6

SER CRIANÇA: AS INFÂNCIAS..... 14

CRIANÇA: UM PEQUENO SAPIENS QUE HERDOU UM MUNDO HUMANO
Bernard Charlot 15

“O PAI DO HOMEM”: ÓRFÃO DE SI MESMO?
Júlio Furtado 20

INFÂNCIA, RESSIGNIFICAÇÃO DE OBJETOS E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADE
Tiago Rufino Fernandes 24

GERAÇÕES DIFERENTES EM UMA PROSA SOBRE INFÂNCIA: O QUE FOI, O QUE É, E O QUE PODE VIR A SER
Maria do Socorro de Souza 28

O QUE PODE A CRIANÇA DO FUTURO? A CRIANÇA DO FUTURO É UMA CRIANÇA?
Eanes dos Santos Correia, Veleida Anahi C. da Silva Charlot 36

O ESPAÇO-TEMPO DA INFÂNCIA BRASILEIRA
Matheus Batalha Moreira Nery, Yan Wagner Cápua da Silva Charlot 41

O VIVER CRIANÇA
Maria de Lourdes 47

APRENDER COM O OLHAR DA CRIANÇA
Celso dos Santos Vasconcellos 52

EU E AS CRIANÇAS 58

LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA, VIVÊNCIAS, RESSONÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
José Carlos Libâneo 59

SE FOSSE POSSÍVEL
Susan Regina Raittz Cavallet 66

QUEM É O SUJEITO CRIANÇA FRENTE AO IMPERATIVO “SEJA FELIZ”
Jane Patrícia Haddad 72

REUMANIZANDO
José Pacheco 79

QUANTA VIDA CABE EM 14 ANOS?
Adriana Beatriz Gandin, Paulo Santos Lima Júnior 84

PEDAGOGIA E A INFÂNCIA QUE QUEREMOS
Maria Agraciada 88

INFÂNCIA E FELICIDADE
Terezinha Azerêdo Rios..... 92

EU QUERO QUE AS CRIANÇAS POSSAM BRINCAR_“DE GUERRA”
Luca Rischbieter 98

CRIAR, EDUCAR, FORMAR.....	103
TODA IDADE É IDADE CERTA	
Pedro Demo	104
A MEDICALIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS	
Isabel Cristina Hierro Parolin	108
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVIDADE: O DUALISMO DESUMANO NA ESCOLA	
Mário Sérgio Vasconcelos	114
A CIÊNCIA E A CRIANÇA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL	
Ana Ruth Starepravo	119
RESILIÊNCIA, ALTRUÍSMO: AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	
Eliane Pinheiro Fernandes	125
LUDICIDADE E INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA	
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira	132
A SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM TOQUE DE CLASSE NO DESENVOLVIMENTO DA ALTERIDADE E NA INTERAÇÃO NO MEIO SOCIAL	
Itamar Nunes da Silva	138
O QUE ENTENDER POR INFÂNCIA E POR EDUCAÇÃO INFANTIL: UM COMEÇO DE CONVERSA	
Cesar Nunes	143
EM RESPEITO AOS BEBÊS, CRIANÇAS, SUAS FAMÍLIAS, TERRITÓRIOS E FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORAS: CONSTITUIR UMA FORMAÇÃO INICIAL CONSISTENTE, CRÍTICA, SENSÍVEL E PROPOSITIVA	
Maria Carmen Silveira Barbosa	148
PERÍODO DE FORMAÇÃO ESCOLAR, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	
Cipriano Luckesi	153
O QUE ESPERAR DA PESSOA QUE CONCLUI O ENSINO MÉDIO	
Danilo Gandin	157
PARA NÃO FALAR COM AS PAREDES: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO E DA ESCUTA PARA CONSTRUIR RELAÇÕES SAUDÁVEIS NA ESCOLA	
Katia Cristina Barbatano dos Santos Borges, Miriam Augusto da Silva, Raquel da Silva Basto, Roseli Ferreira de Souza Araujo, Simone Datoguêa da Silva	162
INFÂNCIAS, ESCOLAS, PEDAGOGIAS E CONTEXTOS: MEMÓRIAS E FAZIMENTOS	
Jaqueline Moll	168
INFÂNCIAS E DIREITOS: QUANDO AS INFÂNCIAS GANHAM ROSTO (E VOZ)	
Marineide de Oliveira Gomes	174
OS AUTORES DO LIVRO.....	180
UniProsa - Apresentação	188

PREFÁCIO-APRESENTAÇÃO

Este livro traz contribuições de proseadores - educadores, pesquisadores, intelectuais da UniProsa/Universidade que versa a Prosa - que têm em comum o apreço pela boa conversa (interessada ou desinteressada) e a certeza de que no Brasil o acesso a uma educação democrática, cidadã e humanizadora ainda não é realidade para a maioria da população, à semelhança da sociedade desigual e carregada de obstáculos à concretização de direitos em que vivemos, entre outros aspectos, resultante da matriz autoritária e violenta da nossa sociedade.

O livro é o segundo produzido pela UniProsa. O primeiro é intitulado *Por uma Educação Democrática e Humanizadora*, título que define o universo filosófico, ético, político e pedagógico que une os membros da UniProsa e os autores dos seus livros, além das diferenças, reais, entre eles.

Por que escrever livros? O projeto é disponibilizar textos que possam ser usados na formação ou autoformação de educadores e professores e, de forma mais geral, de qualquer pessoa interessada na questão da infância e da educação. Tal projeto implica, também, escrever textos curtos, de acesso fácil do ponto de vista teórico e linguístico e disponibilizados em um e-book gratuito. Essa foi a única obrigação dos autores. Além dela, sua liberdade foi total, tanto na escolha do tema, como no estilo do texto. A organização do livro e o sumário foram construídos a posteriori pelos organizadores – que tiveram que escolher entre várias possibilidades de agrupamento dos textos. Portanto, o próprio leitor pode passear à vontade pelo livro e até construir outro livro a partir dos vários textos, o livro do seu coração e da sua mente.

Os proseadores (autores) do livro que trazem histórias e percursos trilhados em contextos, gerações e ambientes diversos, tiveram a tarefa de responder à pergunta: Que Infância e Pedagogia

queremos? Esse querer, como desejo coletivo, é compreendido aqui no entrecruzamento que envolve os processos educativos humanizadores e democráticos e a urgência em contribuir para a reflexão de educadores, especialmente aqueles que desenvolvem seus ofícios no terreno das infâncias, convidando-os a revisitar concepções, práticas, formas de organizar os tempos-espacos institucionais e alargar horizontes sobre as crianças reais que adentram cotidianamente esses ambientes educacionais.

São infâncias (no plural), reais, determinadas historicamente, com formas diversas de viver os tempos de ser criança, considerando as lacunas sociais, econômicas e culturais que dificultam que todas as crianças possam ser vistas, viver e fruir desse período privilegiado da vida, longe da visão romântica e descontextualizada de bondade e inocência, inspirada em ideais pedagógicos, infelizmente, ainda presentes na atualidade.

Do ponto de vista legal, as crianças conquistaram a condição de sujeitos de direitos e de produtoras de cultura, como seres integrais, potentes, enigmáticos, sensíveis e capazes de agir de forma inteligente diante das coisas do mundo, em um processo crescente de experiências e descobertas, com lugar central para as linguagens simbólicas, que permanecem na vida adulta. Pelas palavras de Bachelard (2009, p. 95) “uma infância potencial habita em nós.”

Ser criança significa pensar e sentir de forma diferente dos adultos, o que se faz por meio das percepções e dos sentidos, pelo uso da intuição, imaginação e da capacidade de inventar, olhar e, insistentemente, fazer perguntas curiosas e instigadoras. O brincar, o encantar-se, as analogias e as metáforas são recursos de primeira hora usados pelas crianças para dar sentido ao mundo, na tentativa de interpretá-lo, assim como a realidade que a contorna e poder se encontrar em um lugar nesse mundo. Por essa ótica, a criança não é um vir-a-ser, ela já é!

Ao fazer a pergunta sobre a Pedagogia que queremos, nos ocupamos dos ambientes em que ocorrem os processos educativos em que a formação humana acontece de maneira intencional, o que supõe considerar a dinâmica da realidade que é multifacetada, multidimensional e em permanente mudança e abriga contradições e disputas que carecem de leitura e interpretação, à luz de uma perspectiva de direitos (para todos).

O livro segue uma lógica que foi produzida pelos organizadores a partir da leitura dos textos, buscando preservar as intenções de cada proseador, autor e autora. E ao responder à pergunta-objeto do livro, foi necessário que os autores que aceitaram esse desafio, percorressem olhares, revisitassem memórias, escritos, saberes e fazeres, destacando a essência da contribuição de cada um nos textos, sem descuidar do aprofundamento, capaz de produzir um diálogo que faça sentido aos leitores.

Vamos à obra.

A primeira parte do livro traz perspectivas sobre o “Ser criança: as infâncias” - considerando tanto a especificidade etária, como a diversidade da compreensão das infâncias. As reflexões versam sobre os processos de hominização e de humanização e o papel da Educação, considerando a trajetória histórica da humanidade e a autonomia na construção dos próprios caminhos, sendo a infância um período privilegiado que marca a vida adulta, o que implica na superação de concepções dicotômicas (por exemplo: o lúdico versus o trabalho), a produção da experiência infantil pelo brincar e a resignificação na constituição de subjetividades.

Em uma perspectiva de passado, presente e futuro, pessoas de diferentes gerações concebem as infâncias a partir de linhas-mestras: os cuidados, as conquistas e os desafios de cada tempo histórico, em que a consciência do corpo e do ‘eu’ ocupam lugar importante nos processos educacionais. São infâncias atravessadas por múltiplas simultaneidades, não padronizadas, vistas a partir do viver-criança, em

que a inteligência, a afetividade e a sensibilidade ganham destaque. Uma educação democrática, integral e humanizadora supõe um olhar em direção ao outro e um olhar para o mundo, reeducando o olhar do educador com novas atitudes e posturas, a partir das lições dadas aos adultos, pelas crianças.

Na segunda parte, o tema “Eu e as crianças” permitiu aos proseadores trazerem diferentes perspectivas sobre o assunto, em um exercício simultâneo de revisitação das memórias das próprias infâncias, com posicionamentos sobre os desafios atuais nesse campo. Uma delas é a importância do meio físico e social no desenvolvimento infantil e no protagonismo dos professores e da escola na apropriação e no impulsionamento de valores simbólicos e da cultura, que dão sentido à experiência humana. Outra perspectiva é compreender o educar como processo de convivência com o outro, sendo a educação democrática e humanizadora uma aposta que supõe ações educacionais que visem a decolonialidade, a emancipação, o acolhimento e os cuidados, podendo transformar as práticas escolares em um processo de reumanização, em que a escuta e o acompanhamento estejam presentes, por meio da reedição de desejos e da mediação efetiva entre humanos, em uma escola organizada de forma a fazer sentido para os sujeitos que a produzem.

Nessa reflexão, não se deve esquecer que a humanidade que compartilhamos se realiza sob várias formas culturais e, portanto, que se é criança de forma diferente nos povos originários, nas periferias ou na classe média dos bairros centrais de nossas cidades. De todo modo, a infância é um período de ingresso no mundo humano, mas as formas desse mundo são diversas e, portanto, as infâncias são plurais, bem como as formas de ser criança.

A felicidade e as infâncias teriam lugar nas escolas? Para alcançar essa intenção seria necessário criar condições institucionais objetivas para o exercício da vida plena, da convivência aberta e criativa, do bem comum (ética) e para a existência cidadã, pelo olhar

crítico, profundo, abrangente guiado pelo desejo de aprender das crianças. Nessa escola feliz seria importante ter lugar para brincadeiras de faz-de-conta que abrigassem repertórios diversos, como ambientes imagináveis e de descargas de frustrações e de afetividade.

A terceira e última parte do livro “Criar, educar, formar”, a mais densa, busca apresentar os desafios presentes em processos educativos que envolvem essa tríade (já tratada nas partes anteriores), nos diferentes ambientes em que o ser humano se desenvolve como espécie, como ser social e como sujeito do conhecimento, aberto a novas aprendizagens. Nessa parte do livro os proseadores apresentam reflexões acerca de representações de educadores e educadoras sobre a criança como sujeito ativo do processo educacional, com abordagens institucionais, políticas e com consequências pedagógicas práticas. O livro é finalizado com uma reflexão acerca do atual papel da escola e das instituições educacionais na sociedade, que sejam capazes de dar conta de uma educação plena que atue na incompletude humana, na dimensão humana ontológica de “ser mais” (FREIRE, 1996).

Sobre as representações de crianças e suas consequências pedagógicas, para fazer frente a uma sociedade desigual que produz uma escola excludente, a construção de uma escola democrática e acolhedora implicaria na criação de ambientes seguros para a aprendizagem e o desenvolvimento, que valorize a produção das subjetividades humanas, por meio de uma educação integral, conectada territorialmente e com a vida, que aproxime a criança do cientista, por meio de um olhar investigativo, revisitando e recuperando, de forma crítica, termos capturados pela políticas neoliberais como as habilidades socioemocionais, a meritocracia, o individualismo, o conformismo e a naturalização da exclusão.

A ludicidade, a ética, o compromisso profissional das equipes escolares e a relação dialógica com as famílias são outros ingredientes imprescindíveis em instituições educacionais humanas e democráticas, com especial destaque para as artes, pelo desenvolvimento dos

sentidos, valores, emoções e tradições culturais. Essa representação de criança, obviamente, rompe com a ideia de que há uma idade certa para aprender isso ou aquilo e com a medicalização da infância que, muitas vezes, decorre dessa ideia.

Desde a educação infantil (primeira etapa da educação básica) e adentrando no ensino fundamental, isto é, nas primeiras etapas da educação básica, seria importante que a organização do trabalho pedagógico fosse pautada na consistência, na crítica, na sensibilidade e na proposição, a partir da unidade teoria e prática, de modo articulado com as políticas de formação de professores para esse segmento etário, que precisariam ser mudadas, uma vez que a elevação do patamar de qualificação profissional de professores polivalentes (nível superior) que atuam com crianças pequenas não alterou a qualidade educacional em creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental. Vale lembrar que a atual educação básica no Brasil passou por mudanças e reformas e representa um período fundamental na formação humana e cidadã (0-17 anos), não obstante a evasão escolar e o ensino-aprendizagem não satisfatórios serem fantasmas que rondam o cotidiano das escolas e que merecem ser vistos e superados, em sua complexidade.

Por essa razão, transformações, mais que mudanças, são necessárias na educação básica para que um jovem recém-saído do ensino médio seja um cidadão aberto à curiosidade, tenha desenvolvido nesse percurso formativo a esperança, utopias e a consciência social, com capacidade para transformar realidades (em processos coletivos intencionalizados para a justiça social, por meio do exercício da participação e da divisão de poder).

Ao terminar o livro e como forma de fazer frente aos dilemas e desafios colocados até aqui, os proseadores alertam para a urgência de se promover relações saudáveis por dentro das escolas, com trabalho coletivo, na forma de parcerias críticas entre educadores, com tempos institucionais de escuta, visando a construção de vínculos, a

validação de saberes e o estímulo à sede de aprendizagens entre as equipes de trabalho e, de modo análogo, com os estudantes, com a alteração de rotinas escolares, via de regra pautadas em controles e imposições.

Trata-se assim de “desarrumar a casa”, desemparedar/desconfinar as infâncias e aprender as lições que as crianças nos oferecem cotidianamente, entendendo as escolas e as instituições educacionais, em geral, como ambientes de viver, brincar, desfrutar e apreender, entremeando saberes escolares, práticas sociais/culturais e experiências de vida, elementos imprescindíveis para pautar as políticas educacionais e sociais. É preciso ainda - como pessoas adultas, educadores, pesquisadores - garantir e preservar avanços históricos e fortalecer redes territoriais de direitos para as infâncias, em meio às desigualdades, violências e invisibilidades, de modo a alcançar políticas intersetoriais, transversalizadas por um olhar educativo com e para as novas gerações, que clamam por um mundo mais igualitário, democrático, humano e fraterno.

Até aqui os proseadores puxaram a conversa sobre que infâncias e pedagogias queremos em uma sociedade com uma perspectiva educacional pautada nos valores humanos e democráticos, em uma tecitura instigadora e complexa de pontos de vista, que se fazem (e se refazem) no dia a dia das escolas e instituições educacionais. Assim como quando contamos histórias para as crianças, convidamos você, leitor ou leitora, a adentrar nessas breves narrativas e imaginar-se em uma prosa coletiva - sem início ou fim - e continuar a trilhar conosco esse caminho (real) de posicionamentos e indagações, podendo recriá-los.

Boa leitura!

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Bernard Charlot
Celso Vasconcellos
Jaqueline Moll
Marineide de Oliveira Gomes
(Organizadores)

SER CRIANÇA: AS INFÂNCIAS

CRIANÇA: UM PEQUENO SAPIENS QUE HERDOU UM MUNDO HUMANO

Um bebê nasce. Seus pais o sonharam fofinho, com pele macia e rosto sorridente. Na realidade, ele nasce sujo, mais ou menos vermelho, com a pele coberta por uma substância levemente viscosa (o vernix) e uma cabeça grande que às vezes parece um pouco amassada. Ele grita, o que tranquiliza os pais: os pulmões estão funcionando bem. Na verdade, ele grita porque acaba de viver a sua primeira aventura traumática: estava alojado e alimentado, em um ninho quente e sossegado, embora cada vez mais apertado, e foi expulso, teve que passar por um canal estreito, avançar com dificuldade, desembocar num espaço branco luminoso e, além disso, receber uma tapinha nas costas.

Essa é a conclusão da primeira fase da sua vida, a da hominização. A epopeia começou geralmente com a união sexual de sua mãe e do seu pai. Ele ainda não estava lá para se beneficiar, mas assim ocorreu o primeiro momento crucial de sua existência virtual: o encontro do espermatozoide do papai com o óvulo da mamãe. O núcleo de um se fundiu com o da outra e assim se formou o zigoto. Essa primeira célula se dividiu, as divisões celulares se multiplicaram, um embrião se desenvolveu e nasceu um pequeno sapiens.

Isso pode parecer fácil e óbvio, mas já é fruto de uma aventura muito longa, a que formou a espécie Sapiens. Pode-se atribuir diferentes pontos de partida a essa aventura, dependendo do período que se escolhe. Pode ser o chamado Big Bang, 13,8 bilhões de anos atrás. Ou o momento em que começaram a divergir, a partir de um ancestral comum, os que viriam a ser chimpanzés e os que viriam a constituir o gênero *Homo*, há 7 milhões de anos. Pode ser, também, *homo ergaster*, o *robustus* africano que temos a certeza de que ele era mesmo humano, há 1,8 milhão de anos, ou o antepassado comum a

Neandertal, Sapiens e Denisova há 500.000 anos, ou o antigos Sapiens há 150 ou 120.000 anos, ou aquele Sapiens que já era quase semelhante a nós, há cerca de 40.000 anos. Com certeza, muitas coisas tiveram que acontecer, ao longo de alguns milhões de anos, para que, de repente, possa nascer aquele bebê que parece tão simples. Somos os herdeiros de múltiplas espécies humanas, que frequentemente coexistiram na Terra por dezenas de milhares de anos. Somos a última espécie viva de um gênero humano que, com uma só espécie, poderia ser considerado em extinção. Portanto, somos a última chance para que a aventura humana continue - se não fizermos bobagens; se não continuarmos fazendo bobagens....

Essa criança que acabou de nascer é um resultado não programado da aventura da hominização, que ela acabou de reviver em uma forma específica em nove meses. Milhares de homens e mulheres fizeram sexo juntos para que essa criança nascesse. Isso não era seu objetivo principal, claro, mas se um daqueles encontros sexuais não tivesse acontecido, essa criança não teria nascido, dezenas de milhares de anos depois - outra, talvez, mas não esta criança. Além disso, ela teve sorte de poder nascer, graças ao que se chama de altricialidade secundária. Quando os seres humanos se tornaram bípedes, sua pélvis encolheu; numa época da evolução em que o crânio humano tendia a ficar maior! Portanto, o nascimento tornou-se mais difícil - mais traumático para a criança e mais doloroso para a mãe. Sobreviveram mães com quadris maiores e crianças nascidas mais cedo do que o previsto, de tal sorte que a gravidez da mulher, que deveria ser de 18 a 20 meses, agora é de 9 meses. Em outras palavras, a criança humana nasce antes de ser terminada! Seu cérebro já tem cem bilhões de neurônios, mas eles ainda precisam ser conectados - ou desconectados. A criança vai "acabar" seu cérebro (entre aspas, porque, na verdade, o cérebro só vai acabar quando esse ser humano morrer) em um útero social e cultural: o mundo humano. Isso vai ter, claro, consequências fundamentais.

A criança já viveu, antes de nascer, o processo de hominização: o encontro do espermatozoide com o óvulo produziu um pequeno sapiens. Agora que nasceu, ela entra em outra aventura, a da humanização, ou seja, da participação em um mundo humano. Não há ser humano sem hominização: podem criar um bebezinho chimpanzé, ele nunca vai falar, porque não é humano (já foi tentado). Mas também não há ser humano sem humanização: se você abandonar o pequeno sapiens numa floresta e se, com muita sorte, essa “criança selvagem” sobreviver, tampouco vai falar. O que liga a hominização e a humanização é a educação; é por isso, cientificamente falando, que a educação é humanizadora.

A criança nasce em um mundo humano. Esse mundo é a sedimentação do que viveram, pensaram, sentiram, imaginaram, sonharam, fizeram, por centenas de milhares de anos, homens e mulheres que pertenciam a várias espécies humanas, ele é uma “síntese objetiva” da espécie humana (Charlot, 2020). “Humano” tem dois significados: que pertence à espécie Sapiens, que faz parte do mundo humano. O tempo da gravidez e o nascimento resolveram a primeira condição, a hominização; a vida e a educação vão resolver a segunda, a humanização.

Os homens saíram aos poucos do ambiente tropical onde surgiram, construindo mundos específicos, graças a mediações técnicas, sociais, culturais (ferramentas, máquinas, instituições, conceitos, práticas específicas etc.). A criança entra em um mundo particular, dependendo do espaço e do tempo em que nasce. Mas os vários minimundos compartilham uma característica específica: são mundos *humanos*, isto é, mundos que foram criados por uma espécie que se criou no próprio movimento pelo qual criou mundos. Para se tornar humano, o recém-nascido sapiens tem, por sua vez, que se tornar também um criador de mundo, ou seja, viver, e, portanto, inventar, modos de ser que não lhe foram dados geneticamente. O que seu genoma lhe deu foi a capacidade de inventar. Mas chega a um

mundo que já existe e onde, no início, inventar modos de ser é aprender o que as gerações anteriores já inventaram. Afinal, ser humano é isso: nascer sapiens em um mundo humano, apropriar-se das mediações fundamentais pelas quais as gerações anteriores construíram esse mundo e, ao fazê-lo, tornar-se membro da espécie e do grupo em que se nasceu, viver nesse mundo uma história singular que gera um sujeito original. Ser humano é viver essa aventura.

Já nos primeiros dias, o bebê estabelece uma relação com a sua mãe que não obedece a uma lógica puramente biológica; é na relação com o outro que se entra para o mundo humano. Pelos seis ou oito meses, o bebê olha a seu redor de forma atenta e um tanto perplexa; de fato, mas ainda não de forma reflexiva, obviamente, ele entendeu que há um mundo. Pelos 18 meses, descobre que ele mesmo é um outro, o que o espelho lhe confirma. Por volta dos 24 meses, ele entra de verdade na história cultural de seu grupo e da espécie humana: começa a falar. A sua aventura já está andando. Duas coisas o humanizam, sejam quais forem o espaço, o tempo e o grupo em que nasceu: ele fala e ele aprende a regular e negociar seus desejos de acordo com as normas do grupo e os desejos dos outros (Charlot, 2020). Seis anos é uma idade chave da infância; a criança resolveu o que a psicanálise chama de complexo de Édipo e, assim, construiu uma estrutura básica para controlar o desejo e a norma; também, ele entra no mundo da escola e da Cultura. Outros tempos da vida humana virão: o da paixão amorosa, com suas iluminações e suas tristezas; o da maturidade social e profissional, com suas esperanças e suas decepções; para alguns, o dos sonhos de mudar o próprio mundo para que apareçam outros mundos possíveis; para outros, o da arte, para mostrar e expressar outras formas humanas de experimentar o mundo. Chega o momento em que aquele que foi criança engendra ele mesmo filhos, o que induz, de certa forma, uma meta-infância, ou seja, uma forma de relacionar-se com a infância em segundo grau, e, por fim, vem o tempo da velhice, quando de novo se é tratado por muitos

como uma criança incapaz e dependente e é preciso, novamente, como na infância, resistir, em nome da sua liberdade e da sua dignidade. Então vem a morte, o fim dessa aventura singular que foi uma pequena gota perdida no oceano da evolução, mas a aventura da espécie humana continua andando. A propósito, nestes tempos de ameaça ecológica, a espécie humana vai mesmo continuar? Para produzir que tipo de ser humano?

O que torna possível a aventura humana, o que é uma condição para que ela possa acontecer, é a educação. A aventura humana requer, ao mesmo tempo, que se aceite a herança e que se caminhe na sua própria trilha. Tal deve ser também, portanto, o princípio básico da educação, sem a megalomania de refazer o mundo a partir do zero e sem a neurose obsessiva de repetir sempre o Mesmo, mas acompanhando a criança no seu processo de descoberta-devoração-singularização-sonho do mundo humano, aquele que a sua espécie construiu e que cabe a ela decidir o que quer fazer com ele (Charlot, 2020).

Referência

CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

Bernard Charlot

Universidade Paris 8 e EDUCON-Universidade Federal de Sergipe
(UFS)

“O PAI DO HOMEM”: ÓRFÃO DE SI MESMO?

A frase "A criança é o pai do homem" que é parte do famoso poema "*My Heart Leaps Up*" ("Meu Coração Salta"), escrito pelo poeta inglês William Wordsworth foi o pontapé inicial das minhas reflexões sobre a importância dos cuidados e da atenção que a Infância merece em toda a sociedade. Ela pode ser interpretada de várias maneiras, mas geralmente indica que as experiências e influências da infância moldam a pessoa e repercutem no ser humano que alguém se torna na idade adulta. Sugere que a essência e as características fundamentais de uma pessoa são construídas em sua infância e que nossas experiências e interações durante a infância moldam nossa visão de mundo, nossos valores, nossas crenças e nossa forma de lidar com os desafios da vida.

Podemos dizer que a infância, enquanto fase importante da vida, começou a ser historicamente valorizada em tempos muito recentes. A infância era, nas Idades Média e Moderna, tratada com bastante indiferença. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, pelo fato de ser pouco aconselhável investir muito tempo, esforço ou afeto em um pobre animal suspirante, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. As crianças que conseguiam sobreviver somente eram valorizadas ao começarem a fazer coisas que os adultos faziam. A infância era ignorada e ser adulto era a única referência de sentido na vida.

Segundo o pesquisador Colin Haywood, a infância foi “descoberta” ao longo dos séculos XV, XVI e XVII, quando se começou a perceber que as crianças precisavam de tratamento especial, uma espécie de quarentena, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos, fazendo, assim, com que elas deixassem de ser criadas “misturadas” aos adultos. Essa quarentena passou a ser a escola, que acabou se tornando, junto com a família, as principais instituições responsáveis pela educação desses pequenos seres. A família começou

a se organizar tendo a criança como centro e dando-lhe a importância que fez a infância sair de seu antigo anonimato e tornar-se uma fase merecedora de total atenção dada sua importância no desenvolvimento humano.

No século XX, a Infância passou a ser escrita com letra maiúscula e constituiu-se em área importante de estudo da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e da Educação. As crianças passaram a ser definidas como seres de natureza singular, que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e possuem ideias e hipóteses originais sobre o mundo e sobre aquilo que procuram desvendar. O conhecimento infantil passou a ser concebido como fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

A partir do momento em que as experiências da infância ganharam o status de fortes influenciadoras dos comportamentos e crenças da fase adulta, foram criadas várias políticas e programas que visam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania infantil. A criança deixou de ser alguém que vai se tornar um cidadão para ser, já, um cidadão em seu tempo e espaço.

A Antropologia nos dá evidências de que em culturas caçadoras e coletoras, as crianças aprendem o que precisam para se tornar adultas através do ato de brincar e de explorar. Os fortes impulsos infantis para o lúdico surgiram durante nossa evolução, para servir ao propósito da educação. Adultos, em sociedades caçadoras e coletoras, parecem compreender muito bem isso e dão liberdade quase total às crianças para brincarem por conta própria, porque reconhecem que brincar é a forma mais natural que há de aprender.

A agricultura fixou o homem ao solo e transformou a criança em mão de obra, reduzindo o tempo de brincar e experimentar. O tempo de brincadeiras e descobertas foi praticamente extinto com o advento da industrialização e da urbanização que, em seus primórdios, transformou a criança em força de trabalho. A principal lição que as

crianças passaram a ter que aprender era obedecer aos adultos e suprimir suas vontades. A escola, por sua vez, adotou firmemente o propósito de extirpar a espontaneidade infantil para criar o bom trabalhador. Tal educação, felizmente, nunca obteve sucesso. Os instintos lúdicos e exploratórios infantis são tão poderosos que não podem ser totalmente retirados de uma criança.

Cabe, aqui, ressaltar o nascimento do antagonismo entre brincar e explorar versus trabalhar. Esse antagonismo foi nutrido pela escola que até hoje define estudar como sendo o “trabalho” das crianças e com isso, mantém nas salas de aula a pseudo contradição que coloca a brincadeira como “inimiga” da aprendizagem. Essa “inimizade” nutre, até hoje, a validação histórico-social da escola enquanto principal instituição doutrinadora de crianças e adolescentes, em parceria com a igreja, fonte da doutrinação de valores, com os donos do capital, origem da doutrinação disciplinar e da obediência e tolerância a horas de trabalho tedioso e, também, em parceria com os líderes nacionais, que demandam a doutrinação de patriotas.

A escolarização como doutrinação parece ser tema imune ao questionamento, o que alimenta a atitude de inculcar certas verdades e modos de pensar nas mentes infantis. Doutrinar exige método e o melhor método conhecido de doutrinação é forçar a repetição e testar a memorização daquilo que foi exaustivamente repetido. Infelizmente isso ainda nos remete à escola e as suas mais frequentes formas de ensinar. Muitas crianças cujo instinto lúdico é demasiado forte para suportar as aulas doutrinantes da escola não são mais espancadas como há séculos, elas são medicadas.

Elucidemos aqui que estamos nos referindo ao conceito de educação como o processo de apropriação da cultura que tem como objetivo a formação do ser humano histórico, sujeito e autor de seu caminho. Esse paradigma se opõe radicalmente à doutrinação como metodologia de ensino pois o ato educativo somente ocorre quando a criança se transforma através da apropriação voluntária da cultura. Ela

vai construindo-se cada vez mais humana na medida em que se apropria da realidade. Paulo Freire resume tudo isso em sua célebre frase “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

A pergunta que nos angustia e ao mesmo tempo nos move é como colocar em prática uma pedagogia que salve “o pai do homem”, sendo fiel ao mais profundo conceito de educação? Certamente é uma pedagogia que propicia ao sujeito educando construir-se através do sentido da realidade. Precisamos buscar uma escola em que a criança aprenda através da busca, uma escola que fale sua língua lúdica que propicie movimento, participação, interação e, acima de tudo, construção de sentido.

Estamos falando de uma pedagogia do querer, de uma pedagogia do “fazer querer” que só é viável a partir de uma relação dialógica, que ouve e faz intervenções respeitadas no sentido de oferecer recursos para uma apropriação cada vez mais autônoma de uma realidade que precisa ser percebida o mais próximo possível de como ela é. Estamos em busca de uma escola que viabilize a construção de sentidos que como sabemos, é o combustível do esforço cognitivo, responsável pela viabilização da aprendizagem. Uma escola em que as crianças esqueçam da hora de ir embora. Uma escola em que o prazer de aprender seja reforçado a cada dia e se torne o elemento propulsor da busca por uma sociedade mais justa e equilibrada, uma escola em que salvemos o homem de ficar órfão de si mesmo.

Referências:

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

Júlio Furtado

Orientador Educacional do CPA – Colégio Professor Anselmo em
Mesquita, RJ.

INFÂNCIA, RESSIGNIFICAÇÃO DE OBJETOS E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Lembro-me de quando acessei pela primeira vez os escritos de Walter Benjamin reunidos em uma obra que, em português, recebeu o título *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2009). Sem a intenção de resenhá-la, apenas faço referência a ela para pinçar uma ideia que me pareceu tão sutil quanto reveladora, reelaborada à minha maneira, qual seja, a de que, no brincar, entre outras coisas, a criança produz a sua experiência a partir de uma ressignificação de objetos. Quero, com isso, fazer um exercício de pensamento sobre a infância na chave da reconstrução daquilo que foge à lógica da utilidade constitutiva de nossa relação com o mundo.

Infância é tempo de invenção! Inventar constitui um tipo próprio de produção do cotidiano, em que imaginação e devaneio formam a própria estrutura da realidade. Quando brinca, a criança opera sobre os objetos do mundo reconfigurando-os, de maneira que uma vassoura se torna um cavalo, outro pedaço de madeira qualquer se torna uma espada e uma toalha se torna a capa de um super-herói. Independentemente de qual seja a tradução simbólica das práticas, os objetos são reconfigurados e ganham novos usos dentro de um imaginário que confere sentido ao que a criança está concebendo como *o real imaginado*.

Entregar-se à experiência com profundidade e na intensidade exigida pela infância só é possível quando os mecanismos de coerção cedem lugar a uma expressão que fura o bloqueio dos mecanismos institucionais (como na escola formatada em horários rígidos, controles, disciplina e docilização). Nem sempre as instituições conseguem favorecer a expressão de uma sensibilidade dirigida aos objetos do cotidiano. Estes são uma fonte permanente para o *ser* infantil, pois o material de que é feita a experiência do brincar não carece de instrumentos altamente elaborados. A experiência infantil,

ou as experiências infantis, é sempre um *devenir*, um vir a ser autopoietico. Seu caráter produtivo, e não produtivista, é gerador de potência e, em sentido espinosano, promove alegria, ampliando a potência de agir.

O brincar é uma prática de liberdade. Nessa ação, a criança cria outros mundos possibilitados pelo investimento afetivo e corporal – isso mesmo, o brincar atravessa nosso corpo de uma maneira incontornável – em uma prática que é fruição contínua de intensidades. No brincar, forma-se uma trama de percepções, gestos e discursos em que a estrutura de espaço-tempo não é apenas contexto, mas é transformada. O espaço se modifica, e até o cenário mais precarizado pelas condições sociais de uma desigualdade abissal se torna território de potência e resignificação. Já o tempo se modifica completamente, alterando a própria percepção da duração.

O espaço-tempo, na (re)construção do brincar, não são contínuos ou lineares, são dinâmicos, e sua qualidade se processa nessa experiência como categoria de ordem superior. Não é incomum, quando interrompemos uma criança em sua entrega apaixonada à experiência do brincar, que “sentamos” sua saída de um universo próprio de realização subjetiva geralmente acompanhada por uma contestação ou resignação que mostra claramente seu desprazer com o retorno a um absoluto princípio de realidade. Esse trânsito entre princípios (prazer *versus* realidade) precisa ser percebido por nós quando estamos interessados no processo de constituição subjetiva de uma criança.

De toda essa reflexão sobre os tempos, espaços e sentidos do brincar, o que se apresenta a nós como exigência educativa é um olhar para o caráter de ampliação dos horizontes existenciais possibilitados por essa prática, o que nos leva a considerar especialmente os objetos utilizados como matéria-prima para a construção simbólica infantil. A imagem sugerida por Benjamin para analisar a atenção das crianças aos objetos é a do *canteiro de obras*. Quem já esteve em um sabe que

muitos objetos, ferramentas e materiais estão dispostos de maneira por vezes aparentemente caótica, mas configuram – e isso para as crianças é especialmente importante – espaços construtivos e de operação sobre objetos.

Para as finalidades deste exercício reflexivo, proponho entender o canteiro de obras como uma grande metáfora para remeter aos espaços construtivos de subjetividade, lugares – que podem até ser físicos, como ateliês e laboratórios do brincar – onde se processam novas e (in)coerentes relações com o mundo – e aqui ainda é Benjamin ecoando. Nesse contexto, a criança fabrica seu mundo com fragmentos de todos os mundos à sua volta, pois ela produz um amálgama quase onírico de tudo o que recepciona. Na infância tudo pode ser ressignificado, em especial o que as grandes pretensões desconsideram: o cotidiano, o mezinho, o inútil, o menor, o periférico, o fragmentário, o residual, o insólito, o descartável. Para a criança, tudo se torna meio de subjetivação.

Se faz sentido pensar a potência da infância com algumas das características propostas até aqui, então, como educadores, precisamos levar a sério a experiência do brincar. Será que temos sido capazes, em nossa lida com as crianças, de permitir a emergência dessas práticas do brincar como construção e invenção do mundo? Será que temos pavimentado caminhos possíveis de constituição de subjetividades ativas nos espaços da infância nos quais atuamos? Fica como um convite à reflexão a ideia de que conceber a infância como potência de agir, como tempo construtivo e de operação sobre os objetos, pode nos interrogar sobre a nossa contribuição para o processo formativo das crianças, onde quer que estejamos atuando.

Encerro este texto propondo que pensemos sobre o que significa educar na sociedade atual, em que os espaços de produção de subjetividade da infância estão repletos de recursos e novos objetos (brinquedos estruturados, aparelhos tecnológicos etc.). Seriam as atividades que temos oferecido às crianças capazes de permitir alguma

experiência significativa em sua relação com o mundo ou seriam as nossas proposições apenas práticas de reprodução do existente na estrutura do mundo adultocêntrico? Temos respeitado o fundamento da infância como tempo de exploração e experimentação ou apenas encerrado as crianças nos limites das experiências possíveis em face da lembrança de um passado distante?

Espero que este texto, que não possui nenhuma pretensão senão a de convidar o leitor para um diálogo, contribua para uma reflexão sobre a nossa relação com as crianças e as infâncias que desejamos.

Referência

BENJAMIN. Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

Tiago Rufino Fernandes

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador
(GEPEFE-FEUSP)

GERAÇÕES DIFERENTES EM UMA PROSA SOBRE INFÂNCIA: O QUE FOI, O QUE É, E O QUE PODE VIR A SER

O objetivo deste texto é narrar a prosa entre pessoas de gerações diferentes: duas que viveram sua infância há mais de 90 anos (proseadores 1); duas que viveram há 70 e 60 anos (proseadoras 2); uma há 40 anos (proseadora 3); duas há 27 anos (proseadoras 4); e um que nos seus 10 anos, ainda está vivendo (proseador 5). A escuta ativa e sensível da prosa fez-me narradora deste texto e sua organizadora em três momentos significativos: a infância que eu tive e tenho visto hoje; como eu quero ver a infância dos meus filhos, sobrinhos, netos... a infância no futuro da humanidade; e o que a escola e nós familiares, e todos os humanos, podemos fazer para que essa infância seja realidade entre nós?

Assim começa a prosa.

A infância que eu tive e tenho visto hoje.

Como foi a infância de vocês há 90 anos? – Puxou conversa um dos proseadores 2.

Na nossa época não se falava essa palavra infância, ela só se fez presente quando, há 60 anos, a escola chegou na nossa cidade e, com ela, o jardim da infância, para atender as crianças de 5 e 6 anos, pois era comum nos chamarem de pirralhos, curumins. Éramos crianças convivendo com os adultos e, embora tivéssemos momentos de brincadeiras, estes eram poucos, pois nos tratavam como adultos em miniatura, até as roupas não tinham grandes diferenças (Proseadores 2).

Como eram esses poucos momentos de brincadeiras?

Brincávamos de roda, de casinha, peteca, cadeirinha de alugar, boneca de palha de milho, a minha esquerda está vazia, entre outras, mas eram poucas. As crianças acompanhavam passivamente os adultos em tudo e, como não tínhamos escolas, assistíamos aulas somente quando apareciam alguns professores de boa vontade que ensinavam a ler, escrever e fazer as quatro operações matemáticas. As aulas eram dadas separadamente, aos meninos e às meninas. Tempo para brincar não sobrava quase nada. As coisas eram muito difíceis em todos os sentidos, tanto para os adultos como para as crianças. (Proseadoras 4)

Na nossa época as crianças estudavam juntas. A escola tinha o período de recreio com muitas brincadeiras e nós ainda brincávamos ao chegar em casa. Depois de fazer as lições, também brincávamos. Continuávamos a participar dos trabalhos dos adultos, inclusive domésticos, mas tínhamos a oportunidade de fazer outras atividades, embora o foco fosse no futuro termos um ofício. (Proseadores 2)

Disseram as proseadoras 4 relembando fatos de 20 anos atrás:

Na minha infância pude ter o prazer de conviver sempre com a família e a escola em conjunto. Minha mãe fazendo parte do meio educacional me proporcionou sempre experiências únicas. Lembro bem de ir para a Bienal do Livro junto com minha irmã e passarmos horas e horas por lá fazendo várias atividades e nos encantando com interações teatrais ligadas a histórias contadas nos livros. Ter a cultura inserida na minha infância foi algo que sempre terá a minha gratidão, pois me fez crescer enxergando a diversidade de realidades que existem e onde eu estou inserida. (Proseadoras 4).

Para mim a infância foi sinônimo de leveza e aprendizado. Estando sempre em equilíbrio uma com a outra e em constante diálogo. Ter crescido em um ambiente repleto de amor e cuidado, tanto em casa quanto na escola, foi elemento crucial para ajudar a moldar quem sou hoje. A parceria entre escola e família também foi um dos pilares que tornaram esse desenvolvimento ainda mais especial, uma vez que, a cada momento, era possível reproduzir os aprendizados de um ambiente no outro de modo a complementar as convivências e vivências. (Proseadoras 4).

A proseadora 3 entrou na prosa e lembrou:

Particpei de uma infância que não tinha acesso à internet. As brincadeiras eram simples, as crianças mesmas criavam. Eu tinha liberdade de expressão, gostava de ler, me sentia rodeada de afeto abastecido pelos meus pais e minhas tias, que me levavam ao teatro e outras atividades culturais. Hoje sou criativa, resolutiva, acredito que a criança que fui tenha influenciado. Como mamãe de dois filhos ainda crianças, tento também dar autonomia a eles, estar perto, ensiná-los a respeitar o outro e buscar ser respeitado. (Proseadora 3).

O mais novo do grupo acrescentou:

Gosto de ver TV, de brincar com meu irmão e meus amigos, de jogar futebol, usar o celular, brincar de videogame. Meus pais me estimulam a estudar, me sinto amado pela minha mãe e pelo meu pai. (Proseador 5)

Este início de prosa me fez como ouvinte narradora concordar com Reichert (2013, p. 37), quando defende infância como “idade sagrada, períodos preciosos e sensíveis do nosso desenvolvimento”. A

autora quando faz esta afirmativa nos desafia a pensar, inclusive, na nossa infância, e nos mostra que a infância não foi e não é vista sempre como idade sagrada. Há concepções diferentes de infância, que pode ser vista como uma etapa da vida da pessoa e como vida de um sujeito histórico, social e cultural, conforme os participantes da prosa trouxeram, quando falaram das suas infâncias. Ela pode ainda ser vista em vários contextos do mundo em trabalho infantil, onde o “desrespeito à sacralidade é uma dura realidade”.

A criança na contemporaneidade passou a ser considerada sujeito de direitos, compreendendo direito como afirma Gomes (2021, p. 74): “Não dádiva, mas fruto de luta e de resistência”. Acrescenta a autora o que Gomes (2021, p. 73) afirma:

Na história do Brasil, especialmente as oriundas de famílias de menor poder aquisitivo, tiveram seus direitos garantidos devido à mobilização, lutas demandas de movimentos de mulheres, movimentos feministas e de pesquisadores que colocaram na ordem do dia as demandas por acesso e permanência em instituições educativas, não como assistencialismo e/ou caridade, mas como direito.

Foram estas lutas que permearam e foram mudando essa linha de tempo apresentada sucintamente na prosa. A primeira geração não teve acesso à escola; a segunda começou a ter, embora fora da sua cidade natal; a terceira se considerou assistida e abastecida de escola, cultura, arte, literatura; e a quarta teve acesso mais fácil e em tempo adequado à escola e muitas outras possibilidades.

A prosa continuou e voltei à escuta ativa e sensível, pois a indagação era: como queremos ver a infância dos nossos filhos, sobrinhos, netos... no futuro da humanidade?

Disseram os proseadores 1:

Em primeiro lugar queremos que as crianças tenham acesso à escola, oportunidade de aprender, pois nossa geração não conseguiu avançar na leitura, chegando a ditar oralmente para os mais novos escreverem suas cartas, quando aprenderam. Melhorou a situação da educação, em especial no interior, quando nós pais fizemos de tudo para que a geração seguinte tivesse acesso e concluísse os estudos mesmo morando fora de casa. (Proseadores 1)

A voz da geração dos proseadores 2 falou testemunhando essa luta quando concluíram os estudos na terra natal e vieram estudar na capital sozinhos sem os pais.

Mesmo assim nós já tivemos mais possibilidades de estudo e de brinquedos e brincadeiras diversas, inclusive acesso a serviços de saúde. (Proseadores 2)

Os proseadores 1 retomaram a fala e disseram:

Este é outro direito que devemos garantir para a infância, pois na nossa infância as crianças morriam e não se sabia a causa, não tinha vacina e nem se falava em médicos pediatras. (Proseadores 1)

Disse uma das proseadoras 4:

Acredito que a escola seja um lugar de formação que precisa de convivência e experiências fora da zona de conforto dos alunos, mostrando-lhes como o mundo é imenso e que ele faz parte de uma pequena parte dele. (Proseadoras 4)

Imagino que a maioria das crianças daqui a 10 anos vão estar mais imersas em tecnologias e aparelhos como celulares e computadores, talvez mais afastados de educação e cultura..., mas penso que minha família vai fazer parte da imersão cultural em que fui ensinada por toda a minha vida, vivenciando a cidade por parte da educação ou do lazer, e sempre tendo acesso a leituras e filmes dentro de casa que agregavam novas descobertas sobre a vida. (Proseadoras 4)

E continuou a outra:

Espero que as próximas gerações possam usufruir desse mesmo privilégio, estar em convívio constante com materiais, brincadeiras, canções, leituras e conversas que ajudem a construir não somente o intelecto, mas também o sentimental e o emocional, tornando-se indivíduos sensíveis e empáticos consigo e com os outros. (Proseadoras 4)

O proseador 5 acrescentou:

Desejo que as crianças tenham muito amor da família e possam brincar muito, mamar, comer... (Proseador 5)

E o que a escola e nós familiares podemos fazer para que essa infância seja realidade entre nós? – se indagaram os proseadores 1 e 2:

É urgente ser reafirmado o direito de toda criança ser criança, estudar, ser assistida integralmente na sua saúde, e não ser um pequeno adulto envolvido em trabalho e vida dura. (Proseadores 1).

Compreendemos que essa urgência seja um grande desafio, pois pesquisas realizadas com pais, docentes e crianças apontam alguns descompassos. Os efeitos desses descompassos se manifestam, por exemplo, em dificuldades de relacionamento e de interação entre crianças e adultos no ambiente escolar e familiar. Isto porque, em função da nossa idealização, as crianças deixam de ser olhadas e percebidas a partir do que elas são, pensam, sentem, sonham e projetam o mundo e a vida. Assim, produzem sentidos por meio de encontros, experiências, curiosidades, afetos e mediações. Logo, elas devem ser ouvidas, estimuladas. (Proseadoras 2).

As proseadoras 3 e 4 reafirmaram a importância da:

... parceria entre família e escola, a qual não deve se preocupar só com o conteúdo, mas ensinar as crianças a terem confiança em si, amor ao próximo, projetar-se ressignificando o mundo e a vida. (Proseadoras 3 e 4)

Considerações da ouvinte narradora da prosa sobre infância

Esta escuta foi iniciada em 2004, quando decidi entrevistar meus pais, tios e primos do meu pai que tinham entre 80 e 90 anos de idade. As entrevistas foram individuais, mas não eram para compor uma pesquisa acadêmica, e sim para melhorar o conhecimento da minha história familiar. Para sistematizar esta narrativa ouvi novamente as gravações de 2004, fiz novas entrevistas individuais e fui ligando as gerações nesta prosa da linha da infância. Nossa! Sou grata pela oportunidade, pois pude perceber o valor das prosas intergeracionais, para que a infância tenha o seu desenvolvimento não somente relacionado a fatores internos como o processo de maturação do indivíduo, mas sejam também incluídos no seu desenvolvimento os fatores sociais, entendendo-se o ser humano como uma unidade complexa e indivisível, mas interdependente do contexto, dos seus ancestrais, de tudo que há na vida humana e na humanidade. Neste sentido, concordo que o cuidado com o desenvolvimento da pessoa se inicia no pré-natal. Reichert (2013, p 93, 103) afirma que “o útero é o primeiro ambiente do bebê”, e acrescenta que “a condição vital e energética deste habitat terá uma representação de aceitação e rejeição já nos primeiros momentos da vida”. “Desenvolver-se é a lei primária da existência humana”. Diz ainda Reichert (2013, p. 328):

Se os pequenos forem suficientemente acolhidos e estimulados por seu país e pela sociedade, milhares de novas sinapses acontecem em seus cérebros, criando um amplo leque de desenvolvimento. Entretanto, se eles são massacrados e desrespeitados, se não há estimulação afetiva e física, um processo de poda elimina diversas conexões neurais em formação, abortando talentos, afetos, capacidades cognitivas e a potencialidade criativa e humana das novas gerações.

A prosequidora 3 enfatizou isto quando afirmou ser uma adulta criativa, resolutiva influenciada pela infância que teve.

Nas últimas décadas, políticas públicas em prol da infância e da adolescência ganham espaço nas agendas nacionais. Somando-se a isto podem ser citados ganhos sociais advindos para os cidadãos brasileiros com o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA,1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993 e sua reformulação em 2011). E muitas outras políticas nacionais, estaduais e municipais têm surgido a favor da infância nos últimos anos. Tudo isso representa um grande avanço no campo dos direitos humanos e sociais, entretanto, a história tem nos mostrado, inclusive a história de vida das pessoas desta prosa, que não há um modo absoluto de conceber a infância, pois as ideias em torno desse tempo de vida ganham sentido na sociedade e na época em que são construídas. A indagação que emerge é: qual infância está sendo construída atualmente? A mais nova geração falou em brincar, usar o celular, mas não se referiu, como a terceira e a quarta prosequidoras, a cultura, leitura, arte...

Isto significa dizer que a infância é construída social e historicamente, e os adultos têm papel decisivo nessa construção. Reichert (2013, p. 40) defende:

Mesmo que as relações carinhosas e responsáveis possam ser chaves do desenvolvimento positivo das crianças, estas relações não se limitam apenas aos pais, mas ao ambiente social próximo e todos que convivem com elas direta e indiretamente. A proteção da infância é uma questão de cidadania, de preservação da humanidade em nossa espécie.

É nesta perspectiva que os grandes desafios contemporâneos, como a relação da criança com a mídia e o consumismo devem ser enfrentados por pais, cuidadores, educadores.

Como percebemos na prosa, a criança de hoje está cada vez mais imersa em um mundo muito diferente daquele de décadas atrás ou da nossa época. Ela participa de diversas esferas da vida social, experiência mais atravessada pela tecnologia, pela mídia, as quais têm trazido um diferencial bem visível nas experiências que as crianças apresentam.

Essas experiências fazem a criança possuir conhecimentos que não estão mais restritos ao âmbito da família e da escola, mas se processam nas interações com a mídia e com os mais diversos meios de informação. Em contrapartida, nós, adultos, somos de outra geração, e de repente deparamos com uma criança muito diferente da que fomos.

Por isso vale empreender diálogos intergeracionais para preservarmos o necessário e fundamental para o desenvolvimento humano, que poderá ser tecido com fios dos ancestrais entrelaçando novos fios em um processo pedagógico existencial. Com foco na vida humana, na espécie, isso tanto na escola quanto além dela, deve-se agir em rede de formação e cuidado integrando saúde e educação, na qual a educação faça parte como um dos fios comprometidos com a existência humana em sua totalidade, desde a infância, dando-lhe vida e evitando a sua mortalidade.

Finalizo este relato agradecendo aos proseadores que escutei e a todos que colaboraram e colaboram com a sacralidade da minha infância, tornando-a espaço de formação do meu ser, abastecendo as idades que vieram depois. Guardo-os com carinho na memória, realimentando as ações da minha trajetória de educadora sanitária. Gratidão a todos! Desejo continuar proseando com você, como ouvinte, narradora, curiosa. Por isso indago: como foram, como são, e como

poderão ser a saúde e a educação da infância com a minha, a sua, a nossa colaboração?

Referências

GOMES, Marineide de Oliveira. Notas sobre a infância e o direito à educação em tempos de pandemia. *In*: CHARLOT, Bernard *et al.* **Por uma Educação Democrática e Humanizadora**. São Paulo:

UniProsa, 2021. p. 73-76. Disponível em:

<https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

REICHERT, Evânia. **Infância idade sagrada**: anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos. 4. ed. Porto Alegre: Vale do Ser, 2013.

Maria do Socorro de Sousa

Pedagoga e professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O QUE PODE A CRIANÇA DO FUTURO? A CRIANÇA DO FUTURO É UMA CRIANÇA?

Partindo da premissa de que a criança é um sujeito histórico e de direito, percebemos que há pouco tempo ela começou a ser considerada como tal. E o que ela era antes disso? A história conta vários percursos e distinções sobre esse sujeito criança. Biologicamente, a criança foi, é e sempre será uma pessoa em desenvolvimento, mas socialmente esse conceito muda, transita e produz formas distintas de se pensar sobre ela, de acordo com o lugar e a época. O que caracterizaria uma criança seria somente sua fisiologia, sua idade cronológica, uma questão normativa jurídica ou uma convenção psicanalítica? Pensemos sobre a criança no início da história da humanidade com os primeiros humanos, as funções que ela exercia em seus pequenos grupos sociais. Pensando no nosso presente, questionamos que criança gostaríamos de ser se pudéssemos escolher. Diríamos, de imediato, que queríamos ser apenas crianças, mas forçando a memória, tentamos lembrar que queríamos ser um monte de coisas quando pensávamos em nosso futuro. Talvez agora, como adultos, provavelmente gostaríamos de ter vivido mais da nossa infância, ter brincado mais, caído mais e tomado banho de chuva sem preocupação em ficar doentes e não termos que colocar o despertador do relógio ligado para não perdermos o horário do trabalho/escola às 5h da manhã.

Uma coisa boa da infância é que não temos muito julgamento de valor e isso nos faz pensar em Espinosa (2007), na *Ética*, no livro três, em que ele fala sobre o conceito de *Conatus*. E nesse conceito faz uma pergunta: “o que pode o corpo?”. Acreditamos que esse filósofo faz uma pergunta para cada um que o lê: “o que pode você?”. O que pode você, ele, nós e as crianças. Pensando na criança que fomos e sempre seremos, pois habita em nós um N+1 dessa criança, perguntamo-nos: o que pode a criança do futuro? Essa criança do

futuro é uma criança? Ela brinca, corre, cai e se machuca? Ela aproveita sua condição de criança, ou seja, vive sua infância e ingenuidade? Tem direitos normativos? Vai à escola?

O que podemos garantir é que essa criança nasce numa condição humana que, ao adentrar no mundo, por uma porta estreita – digamos que apertada pela elasticidade do útero materno – vai estar confrontada com a necessidade de aprender e se humanizar através das relações sociais (CHARLOT, 2020). Logo dão-lhe um nome, grupo sanguíneo, religião, nacionalidade, número de CPF, registro de nascimento, peso, estatura, uma língua, e possivelmente, um gênero/sexo. Para ser humanizada – essa criança que nasce careca, sem dentes e chorosa, pura pulsão, que a todo momento quer se saciar da fome, do frio, da dor e da luz fluorescente que lhe ofusca – passa por um processo complexo, pois ela tem que se reconhecer como tal.

Para explicar esse processo genuinamente humano, trouxemos, em momento inicial, o Estádio do Espelho. A primeira pessoa a estudá-lo foi o Psicólogo francês Henri Wallon. À época, em 1931, esse estágio era conhecido como “teste ou prova do espelho”. De forma original, Wallon desenvolve esse assunto, sobre a importância do espelho na etapa de formação da consciência do Eu, posteriormente pesquisada por Jacques Lacan.

Esse Estágio é a etapa responsável pela função do sujeito, do “eu” para a criança que tem entre 6 e 18 meses. Essa função do eu da criança, sujeito social, ocorre empiricamente pela presença do outro. O papel do outro introduzido por Lacan, nessa etapa, é um aspecto de grande importância na experiência arquetípica da criança porque ela não está sozinha contemplando a imagem em frente ao espelho, pois é necessária a aprovação do olhar do Outro, que lhe designa verbal e fisicamente sua imagem. Então, por meio do olhar e da aprovação verbal do cuidador que segura a criança e como imagem ortopédica do outro, começa a entender que o reflexo no espelho é uma imagem dela mesma (LACAN, 1998).

Para Lacan, o Estádio do Espelho é, *a priori*, uma convenção analítica específica na psicanálise. A imagem especular (eu ideal), esse outro imaginário, meu semelhante, tem um papel de importância na formação do eu (*moi*). Esse sujeito (*moi*) será lançado ao olhar do Outro (tesouro do significante) cuidador ou de seus pais. Então, após sua contemplação no espelho (*moi*), a criança terá a sua aprovação pelo olhar do Outro na constituição do Eu (*je*). Esse processo não ocorre de modo repentino, mas é contínuo e esclarecedor para a criança na sua formação psíquica em tempos “lógicos”, ou seja, em três tempos: em um primeiro tempo, a criança consegue perceber apenas o outro no espelho. Depois, em segundo tempo, a criança começa a desconfiar que não se trata de uma imagem do outro, todavia, a imagem que ela supõe ter do outro. E, por último, terceiro momento, ela conclui que a imagem que visualiza é a sua em uma operação dialética entre a criança e o espelho, eu e o outro, Eu e o Outro (LACAN, 1998).

Em um segundo momento, a criança do futuro deve ser educada. A cria humana, um animal geneticamente hominizado pela evolução da sua espécie, tem o direito de ser educada, pois essa é uma condição antropológica. A educação, a partir da constituição antropológica que acreditamos, é um triplo processo de socialização (ser membro de uma sociedade, ocupando um lugar com valores compartilhados), singularização (construção de si como sujeito, uma forma singular do homem) e humanização (acessar formas locais e compartilhadas com outros humanos num processo histórico, tornar-se homem). Dessa forma, se a educação é efeito de uma história sedimentada pela humanidade, a criança também é um sujeito sob formas particulares no espaço e no tempo (CHARLOT, 2020). Por ser uma pessoa humana, social e singular, a criança ocupa, também, uma posição de relação com o mundo, o outro e consigo mesma, ou seja, ela também se enquadra numa relação com o saber (CHARLOT, 2000).

Por isso, a criança do futuro frequenta a escola, é um ser pensante, criativo, que se mobiliza e adentra nas lógicas simbólicas do espaço educacional com sentido, desejo e prazer. A escola da criança do futuro é lugar de construção de conhecimento, de aprendizagem, de experiências, de inclusão, de compartilhamento de saberes e de descobrimento daquilo que se faz novo para ela.

É neste momento do futuro que a Educação se faz humanizada, em que a criança continua sendo um sujeito histórico e de direito, em que os saberes e fazeres estão juntos de forma indissociável, numa relação dialética fundamental. É nessa relação que a Educação se estabelece na sociedade contemporânea, como dispositivo que faz funcionar a dinâmica humana, o movimento humano para promover a existência e a aventura do *Homo sapiens* no planeta que chamamos de casa, Terra (CHARLOT, 2020).

Dessa forma, nós, professores, pesquisadores, pais, escola e sociedade precisamos nos conscientizar da nobreza e importância da função da Educação para a promoção e manutenção da humanidade, da qualidade de vida, do lazer, do bem-estar social, da preservação do meio ambiente, da inclusão, da equidade de gênero, da luta contra o preconceito (e seus espectros), desigualdade social e econômica, como também para a preservação da criança e combate à barbárie. Posicionando-nos, também, como militantes a favor de uma Educação e uma escola democrática que alcance a todos, provida de sentido, mobilização, desejo, prazer e afetividade. Assim, a criança nunca deixará de ser o que é, mesmo que os modos de produção mudem. Afinal de contas, ela continuará sendo humana e interpelada pelo Outro/Educação.

Referências

CHARLOT. Bernard. **Educação ou Barbárie?** Um a escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

Eanes dos Santos Correia

Universidade Federal de Sergipe - EDUCON

Veleida Anahi C. da Silva Charlot

Universidade Federal de Sergipe - EDUCON

O ESPAÇO-TEMPO DA INFÂNCIA BRASILEIRA

Imagine a seguinte cena. Em uma sala de aula, um professor está distribuindo uma prova para uma turma do final do ensino fundamental I em uma escola particular. Nas paredes, há desenhos, mapas e, acima da porta, há uma pequena câmera de segurança. Ao entregar o exame a um dos alunos, este o rejeita. O professor se agacha e o explica que não há nada na prova que o estudante não consiga fazer. O garoto olha para o professor com tensão, ao passo que este o observa com parcimônia. Sem ter sido instado pela escola para preparar uma avaliação adaptativa, o docente decide seguir com a distribuição das provas. Momentos depois, o aluno se levanta, quebra objetos e agride verbalmente os colegas. O professor tenta contê-lo segurando seus braços, mas é empurrado pelo aluno que deixa a sala. Toda a turma começa a chorar. A coordenação é chamada para ajudar a localizar o estudante, que, trancado no banheiro, faz ameaças ao docente e a escola através de uma rede social. No trabalho, o pai do estudante é notificado da transmissão ao vivo do filho. Atônito com o conteúdo, ele corre para a escola. Lá, se encontra com outros pais que também assistiram à transmissão e viram seus filhos chorarem pelo sistema de vigilância eletrônica da instituição. Eles demandam por uma explicação. O pai do aluno que proferiu as agressões ameaça entrar com um processo judicial contra a escola. O professor é chamado. Sem saber ainda que sua vida havia sido ameaçada, ele é cobrado por sua conduta. Paradoxalmente, ninguém consegue concordar sobre o que de fato aconteceu.

Esta cena inclui uma questão central que pode ser examinada em uma analogia filosófica à Teoria Especial da Relatividade. Em 1905, Albert Einstein propôs um experimento mental para analisar a dilatação do tempo em um evento aparentemente simultâneo, de modo a ilustrar a compreensão do que conceituou como espaço-tempo (EINSTEIN, 1905; EINSTEIN, 1905). Neste, um passageiro que aguarda em uma

estação de ferroviária, observa um trem se aproximar em altíssima velocidade da esquerda para a direita. Uma passageira viaja no vagão central do trem e no exato momento em que ela olha diretamente para o passageiro que aguarda na estação, dois raios caem simultaneamente nas extremidades da plataforma. Para ele, a luz dos dois raios se movem uniformemente, a sua esquerda e a sua direita. No entanto, para ela, que viaja no trem em movimento, a percepção das luzes dos dois raios é distinta. A luz do raio que cai à direita aparece primeiro do que aquela que cai à esquerda do passageiro que aguarda na estação, pois ela está se movendo em direção a uma das luzes e se afastando da outra. Trata-se de uma dilatação do tempo que permitiu que a física moderna começasse a repensar as leis do universo. O elemento central deste experimento mental é o de que as duas percepções dos passageiros são igualmente válidas.

Observado a cena escolar relatada há pouco, percebemos o quanto a infância é atravessada por múltiplas simultaneidades que, muitas vezes, a partir de uma convicção absurda, se tornam igualmente válidas na interpretação de quem as defende. Aqui vale ter em mente a noção de constituição da subjetividade infantil enquanto um elemento fundamental do desenvolvimento psicológico. Trata-se de uma ideia de uma subjetividade diferenciada, a partir de um espaço-tempo tão relativo como nas noções da Teoria Especial da Relatividade. Em seu âmago, na subjetividade infantil, o tempo somente passa a ser representado na idade da narrativa. Neste momento, as frases infantis passam a incorporar eventos, sejam eles reais ou ficcionais, do passado, do presente ou relativos ao futuro, em um espaço-tempo no qual se partilham elementos também da própria identidade infantil. Emerge aqui a possibilidade de um conflito através da dissociação ou da continuidade dos ideais propagados no seio familiar em face com aqueles que começam a ser apresentados na própria escola (CYRULNIK, 2022).

A revolta do aluno com a prova do professor, a agressão nas redes sociais não significada pela escola e a renovação das ameaças pelos pais se inscrevem aqui como simultaneidades que ocorrem, no espaço-tempo infantil, de forma distinta dos demais ciclos de vida. Assim, atravessam o espaço-tempo da infância as contestações subjetivadas infantis e a própria atuação da escola, que fornece acesso a recursos tecnológicos, sem problematizar sua utilização para a constituição do pensamento crítico tão necessário à educação. No meio deste caldeirão, há também o professor tentando sobreviver enquanto é imprensado pelas incompreensões dos alunos, dos pais e da direção escolar.

Enquanto adultos, gostamos de pensar que deveríamos ter vivido mais em nossa infância. Porém, raramente pensamos no quanto o espaço-tempo do desenvolvimento subjetivo infantil é diferente da vida adulta. Ademais, no âmago escolar, pouco pensamos na escola como um universo com simultaneidades, que incluem o direito à subjetividade infantil e à sua personalidade. Adotamos um ideal de universalização da educação e recorremos, corriqueiramente, a metodologias que meramente tornam a coreografia da sala de aula em um espaço militarizado, expresso pela autoridade daqueles que tentam dar conta da infância. Porém, esquecemos que é no espaço-tempo da infância que as crianças formulam algumas questões que serão centrais para suas existências. No fundo, ao universalizarmos os procedimentos da vida moderna para a infância em torno do aparato escolar, deixamos de lado as singularidades humanas e distorcemos o próprio espaço-tempo em que esta se constitui.

Agora, pense por um instante que o mesmo professor acossado na cena descrita na escola particular também trabalha em uma escola pública. Ele sobrevive fazendo *moonlight*, ou seja, possui múltiplos empregos para poder compor sua renda familiar mínima (MAROTTA, 2019). No dia seguinte ao fatídico episódio, ele chega para trabalhar e descobre que o governo do estado de São Paulo decidiu não aderir ao

Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). As escolas de sua rede estadual passarão a ofertar apenas material digital aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Com conhecimentos Básicos em tecnologia, sem ter participado de nenhuma ampla discussão sobre a temática, ele e seus colegas passam a cogitar como farão o trabalho dali em diante. Sentem que seu universo escolar foi moldado subitamente pela presença de uma nova política pública implementada a despeito dos elementos históricos e sociais daquela comunidade. Paradoxalmente, com a presença deste novo e pesado objeto, ninguém consegue vislumbrar o que acontecerá com a aprendizagem infantil.

A ideia filosófica por trás da Teoria Especial da Relatividade aponta para a noção de que um evento que ocorre simultaneamente para um observador, pode ocorrer de forma distinta para um outro. Já na Teoria Geral da Relatividade, adiciona-se a gravidade para explicar que, grandes massas, provocariam curvaturas dinâmicas no espaço-tempo. Para tanto, Einstein (1916) analisou como um eclipse solar total impactaria a posição das estrelas fixas visíveis. Na ocasião de tal eclipse, tais estrelas próximas ao sol se mostrariam deslocadas de sua posição normal. Analogicamente, podemos imaginar uma criança colocando um objeto de decoração, tal qual uma bola pesada de cristal, em cima de um colchão onde estão também pequenas bolas de gude. Tal objeto, ao pressionar o tecido do colchão provocaria também covinhas, fazendo as bolinhas de gude rolares em direção a pesada bola de cristal. A gravidade seria assim provocada por uma curvatura no espaço-tempo, em uma noção quadridimensional que incluiria altura, profundidade, largura e o tempo, e não mais um campo de força mutuamente experimentado pela atração de dois objetos.

Se pensarmos as políticas públicas para a educação infantil pela mesma ótica, percebemos facilmente a linearidade com que são pensadas a despeito das múltiplas dimensões que provocam curvaturas no espaço-tempo da infância. Trata-se da ideia de que o

tempo e o espaço da escola se constituem apenas como o tempo e o espaço da educação, onde práticas, metodologias e políticas são pensadas, muitas vezes, a despeito da historicidade educacional e dos problemas contemporâneos que atravessam a infância. Constituem-se assim como um tempo e espaço desconectado do espaço-tempo infantil, onde não são considerados elementos essenciais para sua singularidade, seu direito à subjetividade e sua personalidade, nem muito menos o peso da implementação de novas e pesadas políticas para o cotidiano infantil. O argumento simplório e cínico de que já vivemos em um mundo digitalizado representa somente mais uma negação à singularidade humana que se encontra aprisionada em um paradigma de universalização dos processos de humanização da vida social.

“As coisas não têm significação: têm existência...”, recita Fernando Pessoa os versos de Alberto Caeiro (PESSOA, 2016, p. 79). Filosoficamente, pensamos na infância de cima para baixo, enquanto deveríamos pensá-la através das simultaneidades. Pensar nos eventos simultâneos que atravessam a infância e nas distorções provocadas pelas políticas públicas educacionais implica em analisar que tais eventos ocorrem em um espaço-tempo que possui enorme dinamicidade. Em teoria, as políticas públicas procuram corrigir problemas educacionais, mas também provocam impactos subjetivos. Assim, devemos também pensá-las através das singularidades presentes em eventos simultâneos e das distorções que provocam. A educação deve reconhecer o espaço-tempo da infância como o de uma existência singular. Este é um pressuposto epistemológico que deve anteceder o jogo de forças universais presentes na própria educação.

Referências

CYRULNIK, Boris. **O lavrador e os comedores de vento**: a liberdade interior e o conforto da servidão. L&PM: Porto Alegre. 2022.

EINSTEIN, Albert. On a Heuristic Viewpoint Concerning the Production and Transformation of Light. **Annalen der Physik**, 17, 132-148, 1905.

EINSTEIN, Albert. On the electrodynamics of moving bodies. In *The Principle of Relativity*. **Dover Publications**. pp. 35-65, 1905.

EINSTEIN, Albert. The Foundation of the General Theory of Relativity. **Annalen der Physik**, 49, 769-822, 1916.

MAROTTA, Luana. Teachers' Contractual Ties and Student Achievement: The Effect of Temporary and Multiple-School Teachers in Brazil. **Comparative Education Review**. 63, 2019.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. São Paulo: Martin Claret, 2016.

Matheus Batalha Moreira Nery
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Yan Wagner Cápuia da Silva Charlot
Grupo de Estudos e Pesquisa EDUCON (UFS)

O VIVER CRIANÇA

Falar de crianças nos leva há um certo encantamento vendo aquele ser que vai se constituindo, aprendendo, brincando, indagando, chorando, admirando. Um ser que tem um sorriso lindo e uma alegria contagiante.

A criança nos ensina o interesse em aprender. Aprender é propriamente o sentido do seu existir. Aprender a andar, a falar, a escutar, a correr, a dançar, a raciocinar, a brincar, a amar. Um aprender que está a nos ensinar uma importante forma de viver, especialmente para aqueles que pensam que já sabem tudo. Viver aprendendo, aprender a viver.

A vida é complexa, múltipla e atualmente o que chama nossa atenção é o processo de constantes mudanças e transformações deste mundo. Neste contexto, a criança vai precisar se preparar para viver num espaço instável. Nada está posto de uma vez para sempre. E devemos pensar também nos diversos lugares de existência dos meninos e meninas que são igualmente múltiplos e diferentes. Lá está uma roça onde convivem o antigo e o moderno e vários tempos estão em confronto e convivência. Desta mesma forma estão também se organizando os sítios, as cidades pequenas, as cidades grandes, as favelas, os bairros da zona sul e da zona norte, os apartamentos, as casas, a sala, o quarto, os jardins, o parque infantil, a casa da vovó e os tantos outros lugares em que vivem nossas crianças. Por isso, elas também são múltiplas e muito diferentes.

Podemos pensar num bebê que começa a ver o mundo em sua volta e quer ir mais além e, então, tem o momento em que ele consegue engatinhar, se mover de um lado para o outro e isto é tudo que ele quer. Conhecer o mundo, se aproximar de muitos lugares. É de manhã, tudo brilha no céu e entra por sua janela a luz do sol. Agora, ele é levado para passear lá fora e vê as flores nascendo nos campos, muito som, muita gente caminhando e sorrindo para ele. O dia vai

passando e a noite vem chegando. A lua tão bonita está a brilhar no céu!

Nosso bebê está crescendo. E é neste processo que ele vai participar dos acontecimentos do cotidiano de sua vida, das coisas da família, da creche, da escola, das festas e de tudo mais que está no seu entorno. Está aprendendo, atuando e fazendo o corriqueiro enquanto cresce. Neste caminhar, a criança vai encontrando atividades que são valorizadas pelos adultos e que ela também gosta de fazer, pois é algo que tem significado para ela. É muita coisa para saber, é muita gente para amar.

A criança está no seu espaço de existência muito ligada aos seus pais e à sua família. Esta é a sua vida. Ela está se fazendo, aprendendo de tudo, conhecendo as pessoas e se ligando nos diferentes espaços. E, especialmente, está descobrindo a cada momento algo de novo. São movimentos que estão ligados à sua forte curiosidade e alegria no descobrir o novo. É a construção de um ser, que vai caminhando de mãos dadas com seus pais e tem um olhar admirado para o mundo. Neste ponto, devemos pautar o necessário respeito que devemos ter pelas coisas que ela realiza e por suas decisões. São decisões que têm um sentido para a criança, que foram objeto de muito fazer, pensar, indagar, descobrir. Constituem-se em parte da sua vida e, por isso, exigem respeito. A criança está ficando mais independente, conversando com suas ideias, indagações e pensamentos. E agora tomou uma decisão. Tem algo que quer construir, deixar pronto.

Estes infantes têm seu jeitinho de ir fazendo as coisas conforme aquilo que aprenderam, pensaram e produziram. Têm imaginação e são capazes de inventar, pois são seres inteligentes.

Isto nos faz mais uma vez admirar a inteligência infantil, que está convivendo com as múltiplas linguagens e culturas de sua época e crescendo em situações tão diversas e espaços tão diferentes uns dos outros, num momento que precisa conhecer o mundo e se conhecer. É neste processo que ela vai participar dos acontecimentos

do cotidiano de sua vida, das coisas da família e de tudo mais que está no seu entorno. Está aprendendo, conhecendo a vida, atuando, fazendo o corriqueiro enquanto cresce. É muita coisa para saber, é muita gente para amar. Vivendo, agindo e convivendo. Não se pode neste ponto deixar de mais uma vez admirar a inteligência deste pequeno, desta pequena que está convivendo com múltiplas linguagens e culturas, crescendo em situações tão diversas e espaços tão diferentes uns dos outros e precisando conhecer o mundo e se conhecer.

Como vimos, a criança frequenta espaços diversos, onde os costumes e as regras também são muito diferentes. E ao falar nisto é bom lembrar que há lugares que são especialmente presentes em sua vida. É a creche, o espaço da educação infantil e do ensino fundamental. Lá ela vai passar um tempo muito grande de sua vida infantil, encontrar muitos amigos e amigas, professoras e professores, conhecer muita coisa, viver muito.

Há aqueles e aquelas que também se encontram nestes espaços nos primeiros momentos de suas vidas. São, por exemplo, os bebês que vão para as creches ainda recém-nascidos e lá passam boa parte de seus dias. São novos companheiros/companheiras, é um outro lugar e uma nova cultura. O bebê que está na creche é ainda muito pequeno e encontra lá um espaço para conviver com muitas pessoas e ali vai aprender outras formas de brincar e viver o cotidiano.

A criança circulando nestes diversos espaços está sempre a brincar, a sorrir, a inventar.

Assim, a atividade realizada nestes diferentes ambientes é o resultado de uma profusão de sentidos de diversos contextos e passa a ser pensada como constituída por uma gramática cujas regras estão sujeitas a mudanças no decorrer de sua aplicação.

E, nesse contexto, cabe olhar para interesse infantil, sua curiosidade em conhecer as diferentes culturas e saberes. O que está em foco então é que a criança também tem muito a nos ensinar. Ou

seja, neste ponto está indicada a importância se chegar no espaço das crianças e buscar um aprender que se faça no diálogo com as dimensões do vivido infantil. Podemos, então, observar os momentos em que a participação mais ativa das crianças se destaca. São situações em que as oportunidades oferecidas por alguma atividade da sua vida nos diferentes ambientes que habita são o motivo de sua brincadeira com seus amigos e amigas, de forma a nos fazer admirar sua criatividade e invenção. Nessas situações se apresentam a especificidade de seus modos de falar, de seus estilos e de suas preocupações e assim seu ambiente de convivência social se expressa.

Chegamos, então, num ponto de destaque neste conjunto de pensamentos. São os direitos da criança e sua dimensão de cidadania. Estamos falando da criança cidadã com seus direitos, que estão apoiados no respeito às suas formas de pensar, imaginar e decidir. Ou seja, temos aí um conjunto de ações que foram se consolidando e afirmando. Pode parecer estranho para alguns se falar na cidadania da infância, como afirmaram Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2007) e, por isso, eu quero nesta conclusão destacar este pensamento. Somos todos cidadãos, cidadãs da pátria e, portanto, temos nossos direitos que devem ser respeitados. Valores que construímos e que são importantes para nós, mas dizer isto em relação às crianças pode parecer estranho, como afirmei acima.

Fica, portanto, esta proposta para a nossa reflexão. É a lembrança de que a conversa, a prosa, o entendimento são coisas que aparecem numa interrelação muito forte quando da nossa convivência com as crianças. Estamos a todo momento tentando entender como isto acontece e como se realiza este processo. Se estamos falando na criança cidadã, estamos dizendo que na ação educativa temos que levar isto em conta e não apenas pensar em um ser imaturo, incompleto, levado, desobediente com o qual temos que agir com rigor, exigências e poucas conversas.

Ao contrário, estamos diante de um ser ativo, inteligente e sensível, que precisa antes de tudo de amor e carinho.

Referência

SARMENTO, Manuel Jacinto; ABRUNHOSA, Albertina; SOARES, Natália Fernandes. Participação Infantil na organização escolar. In: QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO de CARVALHO, Diana (Org.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 51-90

Maria de Lourdes Rangel Tura

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ)

APRENDER COM O OLHAR DA CRIANÇA

Para avançarmos em termos da concretização de uma Educação Democrática, Integral e Humanizadora é fundamental prestarmos muita atenção ao olhar da criança, seja o olhar em direção ao outro, seja em direção ao mundo:

□O olhar para o Outro

●**Confiança:** olhar que revela certeza de que é amada, é desejada, é bem-vinda a este mundo, ao ambiente em que se encontra no momento. Intui que “há um projeto” para ela, que alguém “a sonha”.

●**Profundidade:** a criança olha no fundo dos olhos, encara direta e longamente o adulto. Nós, adultos, muitas vezes temos dificuldade de olhar no olho de nosso interlocutor; olhamos um pouco e já desviamos o olhar. Sabemos que, em certas culturas, alguém de determinada casta nem pode olhar para os olhos de uma pessoa de uma casta superior, pois, como se diz, de fato, “o olhar revela a alma”. Há um documentário da BBC (British Broadcasting Corporation) que mostra uma criança pequena, no colo de sua mãe e a pesquisadora falando com ela olhando bem nos olhos, como a criança sempre demanda; a partir de certo momento, a pesquisadora continua falando só que sem olhar para a criança. É incrível como a criança se movimenta no sentido de buscar o olhar da pesquisadora. Precisamos do olhar do outro para nos constituir humanamente. Podemos lembrar aqui a clássica questão da dialética do reconhecimento a que Hegel se referia na Fenomenologia do Espírito, embora em outro contexto, Hegel já advertisse que esta é uma luta de vida e de morte...

●**Expectativa de Desafio:** o olhar da criança em relação ao adulto contém sempre uma dose de desafio, como se dissesse: “E aí, o que você vai me propor hoje? Que parte do mundo você vai me ajudar a descobrir? O que você vai propor para que eu cresça e me desenvolva?”

●**Expectativa de Validação/Reconhecimento:** a criança também espera do adulto um olhar, alguma manifestação que revele que está aprovando e achando interessante aquilo que ela está fazendo. Ela pode estar entretida em sua atividade, lá num canto, mas de vez em quando dá uma olhadinha para o adulto, aguardando a validação de sua ação. Este processo pode, inclusive, levar a criança, em alguns momentos, a começar a se dedicar ainda mais ao que está fazendo, criando um círculo virtuoso de interação, em que ela dá o melhor de si.

□ **O olhar para o Mundo**

●**Exploração:** o tempo todo a criança está “com os radares ligados”, prestando atenção a tudo que acontece ao seu redor; é extremamente curiosa.

●**Autonomia: a criança sempre** busca a autonomia na atividade: se já conseguiu fazer algo sozinha (ou se assim pensa...), não quer mais a ajuda do adulto e quer fazer por conta própria (“Eu sei!”).

●**Transcendência:** busca se superar, quer fazer algo ainda mais difícil ou complexo do que já conseguiu fazer e não se satisfaz com o que julga já ter dominado.

●**Produção de sentido:** neste processo de exploração do mundo, a atitude da criança é, o tempo todo, a de tentar entender o que se passa, atribuindo algum sentido às coisas e fatos com os quais está em contato.

Estamos nos referindo sempre à situação em que a criança está minimamente bem fisicamente (não está doente, com fome ou com sono), qual seja, que é cuidada, amada, desejada, estimulada, bem como à criança que não foi domesticada, enquadrada, imbecilizada, abusada, explorada, sufocada, ao ponto de perder sua espontaneidade.

Para ilustrar sobre este último aspecto, relatamos o que aconteceu numa atividade, na educação infantil, em que os pais também participavam: a professora, querendo se aproximar mais de

uma criança (que apresentava algumas dificuldades em sala), pergunta a ela sobre qual o brinquedo que mais gostava. A criança volta-se para a mãe e indaga: “Qual é, mãe?” Provavelmente, das duas, uma: ou a criança não se sente autorizada a falar sobre sua preferência, o que é grave, ou, de fato, não sabe qual sua preferência, o que é gravíssimo, visto que estamos falando de brinquedo, que é algo com o qual a criança costuma ter uma relação de proximidade e apreço.

Pode a Criança nos Ensinar Algo?

Se a escola é o local por excelência onde as gerações se encontram para partilhar saberes (dimensão intergeracional da educação escolar), haveria algum saber a ser ensinado pelas novas gerações? Poderíamos nos referir aos saberes que adquirem pelo acesso a outras fontes de informações (enquanto o professor está sobrecarregado dando aulas), sobretudo, hoje, com o acesso à rede mundial de computadores, a internet. O aluno pode ensinar ao professor seu conhecimento prévio, sua forma de ver o mundo, suas questões, pois de acordo com Buber (“Histórias do Rabi”, p. 25, *apud* BUBER, 1979, p. XXXIX): “O mestre inflama as almas dos discípulos; e eles o rodeiam e iluminam. O discípulo pergunta e, pela forma de sua pergunta, evoca, sem o saber, uma resposta no espírito do mestre, a qual não teria nascido sem essa pergunta.”

Mas queremos ir ao ponto fulcral: a grande aprendizagem que nós, professores, podemos fazer com as novas gerações é a **capacidade de perguntar pelo sentido das coisas.**

Esta afirmação, de caráter antropológico e epistemológico, talvez ajude a explicar a inveja, a raiva, ou até mesmo o ódio que alguns adultos têm em relação à criança: trata-se de uma característica da criança de buscar constantemente o sentido das coisas (enquanto não foi ainda deformada pelo sistema de relações com adultos que não conseguem preservar sua criança interior, ou com outras crianças que já foram sufocadas por estas relações). É

impressionante ver como a criança “trabalha” no intuito de atribuir sentido às coisas com as quais vai se deparando no seu cotidiano.

Situações de conflito dos adultos com as crianças são relativamente comuns. O conflito com as crianças pode vir, de um lado, de aspectos mal resolvidos na infância do adulto que com elas se relaciona (Freud explica!). De outro, pode advir justamente do fato de termos anestesiado esta capacidade humana essencial, produtora mesmo da humanidade e, se pensarmos em termos filogenéticos, de constituição da espécie *Homo sapiens sapiens*, que é busca de sentido.

A criança é muito séria e dedica-se profundamente à investigação do seu objeto (parece um cientista trabalhando) e, portanto, a sua atenção é focada. É certo que busca, simultaneamente, a validação, o reconhecimento do adulto, todavia está ali, inteira em sua atividade.

Na vida humana concreta e, em especial, na escola (particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental) nos acostumamos a fazer coisas que não têm sentido e depois, quando nos tornamos professores, desejamos impor essa mesma lógica às novas gerações (e forçá-la a “entrar no esquema” da escola – *Imprinting Escolar Instrucionista*).

A criança, pelo contrário, desde muito cedo, faz todo um esforço para atribuir sentido ao mundo, ao que vivencia, e, mais do que isto, luta contra o “enquadramento”, busca viver num mundo que faça sentido, recusando-se, dentro de seus limites e potência, a aceitar o que lhe parece desprovido de sentido!

Ora, um adulto devidamente “integrado”, que foi vendido ou se vendeu ao sistema, que faz coisas porque “tem que fazer”, como na perspectiva de Arendt (1999) sobre a banalidade do mal, não vê a hora de terminar o trabalho e que foge dele como da peste (Marx), como não vai se sentir profundamente incomodado com um serzinho que na sua pureza, determinação e sinceridade pede e exige, um sentido para as coisas?

Neste tenso contexto podemos compreender as duras palavras de Gilles Deleuze (Foucault, 1981, p. 72): “se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.” Não estamos sugerindo que os adultos assumam uma postura espontaneísta, de licenciosidade, de fazer “todas as vontades” da criança. Não! Ao contrário, trata-se de levar a criança a sério, respeitar sua sensibilidade, sua linguagem, seu modo de operar cognitivamente (alguns elementos de epistemologia e de neurociências podem ajudar nesta tarefa) e, portanto, sua inteligência e capacidade de buscar/produzir sentido!

Um adulto que começa a se levar “muito a sério”, no sentido de achar que sua contribuição para o mundo é imprescindível, que é melhor que os outros, que é superior, especial, torna-se um indivíduo arrogante, distante, prepotente, sisudo, autoritário, enfim, intragável. Costuma não ter a menor autocrítica, pois, afinal, “o problema só pode estar no outro, na sua insuportável incompetência ou má vontade” e, se instado a fazer uma autocrítica, é comum este tipo de indivíduo dizer que é “perfeccionista”, qual seja, até na hora de fazer a crítica faz um autoelogio... Pensa que “já chegou lá”, que só tem coisas a ensinar, nada mais a aprender, porque tem experiência. Esta experiência, no entanto, como nos alerta Walter Benjamin (1984), pode ser simplesmente uma espécie de mecanismo protetor, para não tirar ninguém da sua respectiva zona de conforto. Segundo Benjamin (1984, p. 23): A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre igual. (...) A experiência se transformou no evangelho do filisteu porque ele jamais levanta os olhos para as coisas grandes e plenas de sentido.”

A criança, ao contrário, está sempre marcada profundamente pelo espanto, assombro, surpresa, contradição, desequilíbrio, pulsão, fome, gosto, paixão, disposição epistemofílica, avidez, sede, carência, consciência da incompletude, tendência, inclinação, vontade,

curiosidade, interesse, querer, desejo, necessidade, motivação e mobilização para a aprendizagem.

No limite, a grande aprendizagem que o infante pode nos ajudar a produzir é na perspectiva de **resgatarmos (ou reconstruirmos) a criança dentro de nós**. Isto implica, por exemplo, nos aspectos da alegria, vivacidade, curiosidade, encantamento, espontaneidade, sinceridade, ingenuidade, confiança, ludicidade, amorosidade, prazer, sentido, ou como nos versos de Brant e Nascimento (1980): *“há um menino/há um moleque/morando sempre no meu coração/toda vez que o adulto fraqueja/ele vem pra me dar a mão.”*

Por fim, reafirmamos o desafio do educador reeducar o seu olhar, a partir do olhar da criança. O que nos distingue, fundamentalmente, não é o fato de sermos professores do campo ou da cidade, da educação básica ou da educação superior, da rede pública ou privada, de sermos profissionais iniciantes ou no final de carreira, e sim a nossa atitude, a nossa postura, enfim, o nosso olhar diante do mundo, da profissão, do conhecimento e, sobretudo, dos educandos!

Referências

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BENJAMIN, Walter. **A Criança, o Brinquedo, a Educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. **Bola de Meia, Bola de Gude**. *14 Bis (intérprete)*. EMI Odeon, 1980.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**, 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

Celso dos Santos Vasconcellos

Diretor do Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica

EU E AS CRIANÇAS

LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA, VIVÊNCIAS, RESSONÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Infância, aurora da vida, despontar da existência... Há muita coisa a dizer sobre esse tema, a especificidade biológica e social da infância, os contextos socioculturais, o currículo da Educação Infantil, a organização do ensino-aprendizagem, a infância e as precárias condições de vida das famílias, a insuficiência ou deficiências das escolas para a infância, a formação de professores. Especialmente, eu gostaria de trazer o tema da influência do meio físico, social e cultural no desenvolvimento da criança, conforme a afirmação de Vigotski de que “o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas” (2018, p. 90), assim como o tema da vivência da criança dessa relação, como escreve Vigotski, “como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (p. 77). Para isso, primeiro, trarei como pano de fundo minha experiência pessoal nos meus anos de infância e, segundo, algumas reflexões sobre a importância das formas de organização da escola e do ensino na Educação Infantil na configuração do meio físico, social e cultural que dá a configuração da situação social de desenvolvimento. Não farei, obviamente, um ensaio teórico, mas um compartilhamento das minhas próprias vivências. Acredito que, enquanto sujeitos, vamos nos apropriando de meios materiais e simbólicos externos que vão constituindo, pelo processo de interiorização, nossa atividade interna para lidar com o mundo, dando uma certa configuração à nossa subjetividade. Nesse sentido, os contextos de práticas socioculturais e institucionais podem impulsionar ou inibir o desenvolvimento social, psicológico e escolar das crianças, com repercussões nas fases seguintes da vida humana. É possível imaginar, por exemplo, o quanto experiências da infância estão impregnadas das relações entre pensamento e linguagem e da

ressonância dessas relações na socialização, ainda mais quando se sabe que o processo de aquisição da linguagem está inteiramente vinculado a traços de uma sociedade marcada por desigualdades socioeconômicas que resultam em determinadas condições sociais, culturais e materiais de vida, inclusive nas possibilidades de apropriação cognitiva das mediações simbólicas que possibilitam “vivenciar” as experiências.

Penso que outro domínio investigativo de interesse para compreender as relações entre o meio e o desenvolvimento humano diz respeito aos motivos, ou seja, as condições internas de nosso psiquismo que direcionam nossa atividade para o mundo, sejam os primários, sejam os secundários. Eles vão dando conformação aos nossos objetivos pessoais, sempre na dependência das exigências sociais postas externamente conforme as condições de vida. Muitas outras considerações ligadas ao desenvolvimento psicológico e social na infância mostram a importância dessa fase da vida humana, por exemplo, as condições sociais e culturais da socialização, o papel da brincadeira e do jogo na relação com o ambiente, os processos de aprendizagem e identificação por imitação, e como isso vai levando à formação de atitudes e valores morais e à internalização de normas de estruturação do comportamento.

Enfim, o que as experiências e vivências das crianças pequenas têm a ver com o desenvolvimento da inteligência, da linguagem, dos motivos, dos valores, da identidade? Como esses processos e consequentes práticas educativas são impactados pelo pertencimento a diferentes classes e grupos sociais? O que sabemos, por exemplo, acerca do nível de desenvolvimento na linguagem dos estratos sociais mais baixos da estrutura social? Em que isso rebate na socialização, na aprendizagem bem-sucedida e no desenvolvimento humano? Qual o papel da família e da escola no provimento das condições para o desenvolvimento das capacidades e habilidades visando à formação da consciência e da autonomia na relação com o mundo?

Essas perguntas me mobilizam a trazer um pouco das lembranças da minha infância, especialmente em relação às vivências, isto é, a significação atribuída às situações geradas na dinâmica do meio físico, social e cultural de modo a unir a experiência com a reflexão, as emoções vivenciadas e a cultura. Minha origem social, cultural e material está ligada ao meio rural. Nasci no ano de 1945 numa família de lavradores numa pequena cidade do interior do Estado de São Paulo. Aos seis anos me sentei na carteira de uma escola multisseriada onde fiz os dois primeiros anos escolares. Os dois anos seguintes fui para o Grupo Escolar da cidade e, antes de passar pelo temível exame de admissão, aos dez anos, fui matriculado em um seminário católico onde permaneci oito anos. Meus pais eram quase analfabetos, trabalhavam na roça. Meu pai era um desses trabalhadores que luta, luta, luta e nunca consegue nada e então eu cresci num quadro de muita privação. Lembro-me desde os cinco anos levando almoço ao meu pai, na roça, num caldeirãozinho de alumínio: arroz, virado de feijão, ovo frito. Lembro de meu pai, na condição de meeiro, tendo conflitos com o proprietário da terra que não estava cumprindo o contrato verbal de distribuição de porcentagem da produção.

Esse período da minha infância se deu num contexto sociocultural e material tipicamente pré-capitalista: um bairro rural de pequenos sítios que residiam distantes uns dos outros, praticando agricultura de subsistência. O social, o cultural e a vida material na localidade em que vivi minha primeira e segunda infância confluíam num contexto de vida coletiva, economia de subsistência, relações de compadrio, solidariedade, hospitalidade, tolerância, muita religiosidade. Até meus nove anos, cresci naquela cultura católica tradicional de reza do terço, procissão, catecismo, de associações religiosas como a congregação mariana. Vigorava, também, uma cultura muito próxima de padrões patriarcais ajustados às características dos segmentos empobrecidos da pirâmide social. Era,

assim, um mundo com muita rigidez moral, severidade na educação dos filhos, percepção negativa em relação ao corpo, pouca demonstração física de afeto, linguagem cotidiana restrita, pouca comunicação verbal. Ainda dentro de um pedaço da minha infância, aos 10 anos, fui mandado para um seminário menor católico, onde eu permaneceria até o final do ensino médio e, depois, no seminário maior, no primeiro ano do curso de filosofia. Essa nova experiência me introduziu num mundo inteiramente distinto da minha cotidianidade até então. O cotidiano do seminário consistia em uma rotina de internato rigorosa: num dormitório coletivo, levantar-se muito cedo, arrumar a cama, depois dirigir-se à capela em fila para fazer meditação e assistir à missa; após o café coletivo, aulas durante toda a manhã, almoço, estudo individual durante a tarde, jantar, um período de conversas num imenso pátio, jogos, música, e, finalmente, dormir. E muita vigilância, por vários meios. Em relação aos estudos, fui beneficiado por uma autêntica formação geral dentro dos melhores padrões humanistas, um currículo enriquecido, uma formação espiritual e moral dentro do padrão católico tradicional. Não quero agora fazer juízo de valor sobre essa formação moral, mas considero importante assinalar o empenho da educação jesuítica em uma educação onilateral, isto é, um ideal educativo de formação do espírito cultivado, de rica vida interior, visando um sujeito autônomo e emancipado capaz de autodesenvolver-se. Aprendi muito bem o português, sete anos de latim, três anos de grego, além da matemática, história, ciências. Podíamos ouvir música clássica, havia muito esporte, campeonatos, aulas de ginástica, aulas de música, teatro, exercícios de oratória, coral. Tudo o que pode ser chamado hoje de formação cultural e científica. Imagine-se eu, um menino pobre, filho de lavradores, que nunca tinha tido acesso a nada disso, de repente, com 10 anos, eu tinha lá tudo isso disponível, num novo meio físico e sociocultural. A minha vivência desse contexto me inspiraria,

mais tarde, uma proposta de escola pública para os filhos das camadas empobrecidas da sociedade.

Presumo que os leitores que me leram até aqui compreendam a importância da situação social de desenvolvimento que aparece no relato de minhas experiências de infância. Esse conceito de Vigotski, junto com outro, o de vivências, me permitem atribuir sentido a esses acontecimentos de modo a compreender o impacto de dois meios físicos, sociais e culturais muito diferentes no desenvolvimento psicológico e social e as formas de reação dos sujeitos. Para Vigotski, não se trata, apenas, do papel do meio físico e cultural na constituição da subjetividade, nem de um papel determinista entre o ambiente e o desenvolvimento individual. Comprovada a relevância indiscutível do meio ambiente, há que se considerar a atuação do sujeito em dar sentido à suas experiências e, assim, orientar seu próprio desenvolvimento. Isso significa que as vivências sintetizam o externo e o interno no processo de desenvolvimento.

Chego, assim, ao segundo objetivo da escrita deste texto, como compreender a Educação Infantil e a pedagogia da infância. Considerando-se os fluxos do meio sobre o desenvolvimento pessoal e como as crianças vivenciam essa experiência, cabe perguntar de que modo as crianças pequenas podem se apropriar de valores simbólicos da cultura e, assim, desenvolverem estratégias e habilidades para atribuir sentido às experiências de vida e, assim, formar sua atividade para lidar com o mundo, os outros e consigo mesmos? Como ajudar as professoras a compreenderem a relevância da situação social de desenvolvimento das crianças e, especialmente, que elas fazem parte dessa situação social?

Na perspectiva em que me posiciono a partir da teoria histórico-cultural, a educação escolar consiste em processos específicos de apropriação, pelos alunos, da cultura e da ciência desenvolvidas social e historicamente, formando capacidades e habilidades humanas que os ajudam a organizar seu comportamento e suas ações, pelo processo

de interiorização. Para isso, a escola e os professores precisam ser capazes de selecionar e organizar os conhecimentos, isto é, os elementos da ciência e da cultura - capacidades, habilidades, valores - que precisam ser internalizados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos, e de organizar adequadamente o ensino para a apropriação desses conhecimentos pelos alunos. Sendo assim, a Educação Infantil representa o processo de humanização e emancipação que acontece com crianças pequenas. A escola infantil é onde as crianças, conforme as idades, se apropriam das capacidades humanas encarnadas na ciência, na arte, na filosofia, na moral, nos hábitos, nos valores, nos modos de agir, nas práticas de sobrevivência etc. Ora, sendo o meio físico, social e cultural a fonte direta do desenvolvimento psíquico, como conceber as formas de organização da escola infantil e a organização do ensino tendo em conta a diversidade sociocultural e as desigualdades sociais que os alunos trazem para a escola e que demarcam fortemente as vivências desses alunos? Se os conteúdos, como parte do meio, dizem respeito aos modos de atividade humana historicamente desenvolvidos e expressos na cultura, na ciência, na arte, na moral, na tecnologia, como eles devem ser selecionados e organizados na Educação Infantil? Como professoras e professores podem aprender a extrair dos conteúdos capacidades e habilidades humanas generalizadas ao longo do desenvolvimento histórico e social? Como chegar a um currículo mais sistematizado para a Educação Infantil considerando atividades próprias da faixa etária das crianças e as situações de diversidade sociocultural e de desigualdades sociais vividas por elas e que demarcam fortemente suas vivências?

Não cabe aqui trazer respostas a essas questões. Não pretendi com este texto nem buscar um refinamento teórico e nem fazer um exercício terapêutico, minha infância está longínqua e a situação social de desenvolvimento vivenciada por mim já foi suficientemente esquadrihada para extrair daí os benefícios e perdas na constituição

da minha subjetividade. Minha intenção foi tão somente exemplificar com minhas lembranças e vivências o papel do ambiente social e cultural sobre o desenvolvimento individual e extrair daí derivações para a organização da escola e do ensino na Educação Infantil. Com isso quis, também, ressaltar o papel da escola como meio físico, social e cultural propulsor ou inibidor da aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

Referência

PRESTES, Z. e TUNES, E. (eds.). **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

José Carlos Libâneo

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SE FOSSE POSSÍVEL

O tempo, este recurso finito que suporta a nossa relação com o ser-estar-desejar-agir no mundo e na vida, a temporalidade e suas tantas nuances e a pergunta sobre o que fazemos com nossos tempos me colocam em ato nesta escrita. Em *Esconderijos do Tempo*, Mario Quintana (2013, p. 36) poetiza a vida e o tempo: “A vida ... deveres que nós trouxemos para fazer em casa. (...) Quando se vê passaram 60 anos... (...) E se me dessem – um dia outra oportunidade (...) seguia sempre, sempre em frente...”. A única falta será a desse tempo que nunca mais voltará.

Neste momento de compreensão dos desafios de nosso tempo, particularmente no que concerne à justiça social, intolerância e sustentabilidade, registro uma informação que denuncia a minha fala em escrita: fui uma estudante que gostou da escola e gostou de aprender; senti a escola como uma luz para as minhas escolhas e a caminhada; um lugar que me possibilitou colocar em questão o olhar sobre as coisas da vida – algumas que eu imaginava saber e outras que sequer sabia existir. Principalmente, a escola me auxiliou a fazer conexões – com pessoas diferentes, com saberes diversos, com lugares e modos de olhar, entender e viver. Mesmo quando passei por conteúdos descontextualizados, que apenas cumpriam protocolos, aprendi. Aprendi, principalmente, que estaria comigo a responsabilidade de dar o melhor lugar a estas vivências no tempo e no território. Portanto, asseguro que a educação dentro e fora da escola foi significativa para mim. É deste lugar que procuro articular a questão: se fosse possível: se eu fosse criança hoje, com a experiência acumulada de tantos aprendizados compartilhados, qual educação e quais práticas pedagógicas fariam sentido e me provocariam a expressar o melhor de mim mesma e agir no mundo?

Carrego marcas ancestrais e as reverencio. Minha avó paterna alfabetizava em residências do campo no Vale do Contestado (Água

Doce, SC), acompanhada por meu pai. Minha avó materna repetia a história de encantos com seu livro escolar e que queriam levá-la para continuar os estudos, porém não foi possível deixar sua mãe. Tive a oportunidade de conversar com ela, antes que partisse, sobre os nossos percursos de escolarização. Meus avôs aproximaram-se da alfabetização já adultos. Minha mãe vive, aos 87 anos, a ânsia de saber mais e saber os porquês. As perguntas, além do sorriso cativante, são suas principais marcas. Meu pai, um visionário, idealista, autodidata deixou a casa dos pais aos 13 anos em busca de possibilidades. Tinham pouca terra para tantos irmãos, meu avô não queria comprar mais pois temia endividar-se. Meu pai amava os livros, as conversas, a construção comunitária; sonhava, semeava ideias, construía processos que nem sempre foram compreendidos no seu tempo. São incontáveis as vivências que tive com meu pai acompanhando-o desde pequena.

Com seis anos, a vida nos limites familiares, estava ficando entediante. Entrei na escola no dia que completei sete anos. Nunca cursei educação infantil (isso explicaria a minha dificuldade de brincar e socializar?). Meu primeiro dia de aula foi emocionante. A organização das atividades, a abertura para novas experiências, as conversas, as brincadeiras, os aprendizados trouxeram novos coloridos para a rotina diária e utopias.

Passados sessenta anos, tenho um olhar menos glamouroso. Conversando com meu neto e minhas duas netas, me dou conta de que, se por um lado as minhas vivências tiveram a riqueza das relações próximas e situações concretas, por outro, deixaram lacunas e marcas inibitórias. Era relativamente fácil passar pelas situações sendo obediente e seguindo os parâmetros prescritos. Aprendi cedo a obedecer! Porém, ousar ser diferente... tinha outras cores e sombras. Tornei-me aprendiz na leitura de contextos e expressões e guardei em lugar praticamente inacessível percepções e desejos que não cabiam naquilo que imaginava ser possível. Foram muitos anos de

desconstrução para me encontrar. Sustentar posicionamentos foi um valor importante que a vida me proporcionou.

Emoções memorizadas da infância me auxiliam nas representações que se tramam. A curiosidade pelo enigma das letras; a vergonha pela queda de um vaso; o susto e a tristeza inexplicável diante da morte de duas colegas; a simplicidade das trocas de materiais e aprendizados das diferenças; a liberdade e a confiança de caminhar sozinha para a escola (morar em uma cidade do interior tem destas facilidades!); a dúvida diante das primeiras escolhas; as expectativas por novos significantes com cada novo(a) professor(a). Enfim, marcas de encontros com o real que foram se enlaçando com construções imaginárias e representações simbólicas compartilhadas ou solitárias. É preciso destacar que na casa de meus pais os livros eram presentes esperados e as conversas alimentavam os fazeres compartilhados do dia a dia. Um assunto não falado levava à pesquisa; livros me fizeram companhia. Lembro de buscar entender melhor desafios subjetivos como “juízo”, “verdade”, “conciliação”, “equilíbrio” no velho Manual de Filosofia (guardo-o com apego, bem como o gosto pelos dicionários). Constatado que foi possível encontrar e abrir frestas.

Entretanto, permanecem perguntas: e se, compartilhássemos culturas diferentes? Se os julgamentos e a culpa fossem menores? Se coubessem as emoções nas elaborações dos currículos formais e dos modos de existir colonizados para a obediência? Se a história tivesse sido contada com diferentes matizes? Se o pensamento crítico permeasse com sua força, naturalmente? Se os conflitos conduzissem diálogos e os tempos de silêncio e aprendizados fossem respeitados? E se a nossa relação com a natureza fosse mais integrada?

Não tenho dúvidas sobre a potência das aproximações, das explorações e experimentações, das investigações e descobertas (especialmente daquelas autônomas); sobre a força do pertencimento; sobre estes encontros com o real das possibilidades e limitações

diversas. Reconheço que não foi fácil elaborar solidão, isolamento, sentir que não cabia naquele mundo, mas que não podia reclamar porque o que tinha era muito (suavizados quando descobri a alegria de participar, ajudar, ensinar, escutar).

Gosto de pensar o educar como o diz Humberto Maturana – como um “processo em que a criança ou o adulto convive com o outro” e, ao conviver ocorre uma transformação estrutural contingente com esta história. Educaríamos para recuperar a harmonia fundamental, avessa à destruição, à exploração, ao abuso; um relacionar-se que não pretende dominar o mundo natural, mas deseja conhecê-lo, conjugando a aceitação, o respeito, o bem-estar humano e da natureza em que se vive. “É preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser harmonia, sem submissão” (MATURANA, 2009, p. 29-35).

Avançando algumas décadas no tempo, lanço a atenção sobre o modo de vida aligeirado, automatizado, encarcerado entre muros e paredes de um lado, e escancarado nas redes e no consumo, de outro. É fácil constatar que ganhamos conforto, agilidade, acesso e até possibilidades! Porém, frequentemente esquecemos que os conhecimentos, os fazeres e as nossas relações foram também colonizados excluindo saberes e seres, em processos de dominação complexos.

Então, ao retomar a pergunta que me colocou neste trabalho - ***se fosse possível: se eu fosse criança hoje, o que esperaria da educação?*** - Algumas palavras e outras questões se põem:

- A educação humanizadora e democrática que objetivamos contribui para a aposta ou resgate da potência do ser-fazer-sentir-conviver, das possibilidades dos grupos, das relações e das trocas com os outros?
- Promovemos experiências significativas de aprendizado com oportunidades de vivências de autoria singular e coletiva?

- Usufruímos das brincadeiras e da alegria, que estimulam a confiança em si, a criação e a cooperação?
- Contribuímos para incluir histórias singulares em um universo diverso e inclusivo?
- Como tecemos os espaços “entre”: os currículos; os meios e fins; os saberes sistematizados e os saberes locais; as igualdades e as diferenças; os dizeres e os olhares e escutares; a responsabilidade e a leveza; entre o desejo de saber e o desejo de ensinar?
- Construímos uma práxis pedagógica que engaja Real, Simbólico e Imaginário e suas respectivas incompletudes possibilitando o jogo do vir a ser, enlaçando o desejo e a respectiva responsabilidade?
- Quais respostas produzimos nos eixos de cuidado da OMS – Organização Mundial da Saúde para entender saúde e violência – individual, relacional, comunitário e social estrutural?

Com a sensação de que eu deveria ter errado mais, resgato as potentes palavras que norteiam o ENA - Encuentro Nuestra América - Decolonização, Emancipação e Transformação – imersas em processos humanizados e democráticos construídos no acolhimento e no cuidado, com respeito às singularidades, mas também engajadas com as problemáticas humanas, sociais e sustentáveis mais amplas.

O “se fosse possível” me foi trazido de um pequeno recorte nos escritos de Freud tratando de ofícios impossíveis – governar, psicanalisar e educar – e a sua ponderação que coloca o limite e a possibilidade. Acredito que há algo de possível nas fronteiras do impossível. Por meio da fala e da escrita que ressoa, o simbólico inscreve um corte na impossibilidade e bordejia o possível do Real. Engajados no muito a se fazer e a ressignificar, me somo ao Movimento de Alternativas para uma Nova Educação - MoANE, aberto àqueles(as) que buscam transformar os processos educacionais formais e não formais em todos os níveis de escolarização e tempos da vida.

Referências

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável [1937]. In: **Obras Completas de Sigmund Freud**, Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996 (p. 231-270).

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. 1ª. ed. Atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MoANE - Movimento de Alternativas para uma Nova Educação - **Canal no YouTube** (816) Movimento de Alternativas para uma nova educação.

QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. E-book. (p. 36)

Susan Regina Raittz Cavallet

Movimento Alternativas para uma Nova Educação – MoANE

QUEM É O SUJEITO CRIANÇA FRENTE AO IMPERATIVO “SEJA FELIZ”

Se quisermos saber como melhorar a memorização do curso ou como a leitura de grafemas pode produzir fonemas, é para o lado das neurociências que devemos olhar e não para o lado de uma teoria da relação com o saber. Mas se quisermos saber por que o aluno escuta (ou não) o curso e porque ele lê o livro em vez de ir jogar futebol com os amigos, as neurociências dificilmente têm utilidade e é pela relação com o saber que temos que nos interessar.

Bernard Charlot (2021, p. 3)

Quem é o sujeito criança que nós adultos mais experimentados em nossas vidas, estudos, pesquisas, leituras e debates estamos deixando escorrer pela educação? Minha trajetória na educação como professora me fez buscar a psicanálise para conversar e atuar. Passados trinta anos atuando no magistério, posso dizer que o meu fazer educacional foi e é orientado pela psicanálise, apesar de reconhecer o que Freud escreveu em seu texto *Análise Terminável e interminável* (1937), em que já nos alertava sobre os três ofícios impossíveis: educar, psicanalisar e governar. Educar e psicanalisar é da ordem do impossível, já que a pulsão é ineducável, educar está longe de ser um conjunto de procedimentos e técnicas de como se dar bem e ser feliz.

Freud, que escreveu para todos, embora poucos suportem lê-lo, já dizia que a psicanálise, ao lado da ciência, era apoiada na busca incessante de um conhecimento mais aguçado da realidade, no sentido do esclarecimento, sempre incompleto, por isso educar foi considerado por ele uma das profissões do impossível. Entre aquilo que eu falo, e o que outro escuta, tem um vasto mundo. O mesmo autor afirmava que muitas vezes, aprendemos por admiração aos nossos mestres, até mais do que nosso próprio interesse em determinada matéria ou conteúdo científico.

Arrisco dizer que aprendemos *por amor a alguém*, objeto perdido ao nascermos e jamais achado, seria esse o amor que tanto buscamos? O amor ao primeiro objeto de amor? O que buscamos quando estudamos determinadas disciplinas? Tantas perguntas e

quase nenhuma resposta, apenas pistas de marcas subjetivas que me fizeram professora e psicanalista.

No ano de 2021, me inaugurei como avó, para ser mais precisa, no 28 de janeiro de 2021, nasceu minha neta Maria Luiza, ainda na Pandemia do covid-19. De lá para cá, algo do meu desejo, se renovou, não sei se foi pela sensação de que poderia morrer na pandemia ou se foi algo em mim acordado. Mas fato é que reeditei meu DESEJO, tentarei em poucas palavras marcar o meu entendimento sobre o desejo em Psicanálise. Na espécie humana, o bebê humano não consegue sobreviver sozinho, suas necessidades mais primárias precisam ser acolhidas e cuidadas por um Outro (primeiro objeto de amor do bebê humano), com letra maiúscula, que seja capaz de transformar necessidade em demanda para que esse bebê humano atravesse do lugar de desejo dos pais para lugar de desejar, de vir-a-ser um sujeito desejoso.

Bom, voltando ao nascimento, fiquei pensando sobre meu desejo e sonhos a serem realizados ainda na educação, desejo esse que sustento há 59 anos: Seu nascimento foi um divisor de águas, marcando meu retorno a navegar sobre o início da vida. Meu amor por dois saberes: a pedagogia e a psicanálise me movem. O que quero deixar para você? Minha aposta no sujeito Criança e o desejo de ser construtora de uma educação que humaniza e só acontece na mediação com outro humano.

Essa humanidade, que nasce na presença de um Outro primordial, o primeiro a constituir para a criança a hipótese de um sujeito. *“A humanidade não é uma natureza presente nela desde o nascimento, mas, sim, o que as espécies Homo produziram ao longo do tempo e é apropriando-se desse mundo que a cria geneticamente hominizada se humaniza. Por causa da condição humana, o mundo é sempre a ser conquistado, a ser inventado, e por isso a própria humanidade não é dada de uma vez por todas, ela deve ser construída, em um processo que nunca está terminado e que, por definição, não*

pode terminar” (Charlot, 2021, p. 12). É na humanidade que reside, ao mesmo tempo a invenção e reinvenção de ser e estar no mundo.

Ah minha criança, tornar-se humana é trabalhoso, penoso, e requer sustentação contínua do próprio desejo de viver, é atravessar sua história singular e encontrar o seu lugar, mesmo que provisório, sair do lugar de “ser falado” e aprender a falar, nomear, incorporar e separar-se das idealizações infantis tão necessárias para que possamos sobreviver à família e suas idealizações de filhos perfeitos, projetados para um futuro que está por vir, deixar-se vir a ser e comprometer-se com você e com o outro semelhante. Bom, se depender desta sua avó aqui...ainda vou ser parte dessa relação de saber, não saber, essa aventura humana. Certa vez, li que: *“A infância é o único lugar onde sempre poderei voltar”*. A escrita deste texto me fez voltar, retornar e avançar a cada lugar, isso é escrever e tornar-se humana, aprender requer uma poção de “dor”, não é isento de frustrações e privações (artigos de luxo em tempos de felicidade e bem-estar), os laços humanos não são fáceis, mas necessários, livros e saberes não podem ser (não devem) ser descartáveis, acredite: em alguns momentos, eles serão suas melhores companhias e você poderá criar relações íntimas com suas ideias, pesquisas e experiências. *“Entrar em um mundo humano requer uma forma específica de regulação do desejo”* (Charlot, 2021, p. 14). Portanto vou me colocar à disposição de te escutar em suas tensões e pulsões de vida e morte.

Ao escrever este pequeno texto para nosso e-book da UniProsa, fiz uns dez rascunhos e retornei ao primeiro escrito, escrever é uma forma de deixar marcas do meu desejo, esse meu traço particular que quero deixar para você. Esse texto é fruto de uma experiência íntima e intransferível, mas algo quero transferir a você. A transferência, nos ensina Freud, é um fragmento da repetição, e a repetição é uma transferência do passado esquecido. Não sou sua mãe e nem uma irmã mais velha, sou sua avó e acredito na infância. Minhas asas serão suas palavras. Pode sonhar Maria Luiza, você vai voar nas palavras, marcar

reticências em sua vida e eu? Eu estarei aqui, aí, te acolhendo e acompanhando. Na retrospectiva da minha história, isso faz toda diferença e com certeza aposto que fará para sua também. O que quero transmitir para você? Como escolher uma boa escola para você? Onde está o adulto do mundo atual? Será possível ajudar você a sobreviver como espécie humana? Pois, às vezes tenho a impressão de que os adultos estão se demitindo de suas funções. Os adultos parecem recusar em se responsabilizarem pelas crianças, abandonando-as aos seus próprios recursos, protegendo vocês de qualquer infelicidade, omitindo leis de convivência, e noções de cultura. Quem serão os professores daqui a sete anos? Já que, *“(...) A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua responsabilidade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo”* diz Arendt (2002, p.239). Lembremos, que foi observando a sociedade repressora que Freud conseguiu chegar a muitos adoecimentos psíquicos e barbáries.

Seu nascimento, evocou lembranças da minha própria infância, minha percepção de desamparo, frente aos adultos que me cercavam, mas também revivi a importância que teve o afeto que recebi da minha tia Salua, responsável pelo que me tornei e também revivi a lembrança das minhas primeiras professoras, que não me condenaram ao silêncio. *“Um bebê não se lembra de ter sido bem cuidado – o que ele se lembra é da experiência traumática de não ter sido cuidado bem o suficiente”* (Winnicott, 2020, p.76). Seu nascimento trouxe esperança em tempos de desesperança, minha energia pulsional deslucou-se ainda mais para finalidades psíquicas e sociais das quais sou muito envolvida. No momento que te vi, fui tocada (pelo *objeto a*) no sentido lacaniano: *“o desejo remete assim a uma luta moral. Não é uma demanda, nem uma necessidade, nem a realização de uma aspiração inconsciente, mas uma busca de reconhecimento impossível de saciar, uma vez que ele incide sobre uma fantasia, isto é, uma ilusão ou uma produção do imaginário. Ele é desejo do desejo do outro”* (Roudinesco,

(2019, p. 95). E também pelo sentido charlotiano (2000, p. 81 e 82): *“O desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender”*, essa dinâmica interna do movimento, em que *“o desejo é a mola da mobilização”*. Então, como vocês podem me acompanhar, Educação e Psicanálise se entrelaçam na minha relação com o saber e também nas minhas agonias entre formação de professores e a clínica psicanalítica. Sigo viva, lendo, escrevendo, pesquisando e acolhendo e mantendo meu desejo VIVO apesar dos tempos em que vivemos.

Acredito que com seu nascimento, eu nasci de novo, renasci de um tempo de covid, minha criança não cessa de se inscrever e transcrever palavras. O modo infantil? Esse está mais acordado e vivo em cada um de nós adultos sobreviventes de tantos imperativos de ter que se encaixar e dar PROVAS em “esquemas cognitivo-comportamentais” do tipo: altas habilidades, hiperativas, deprimidas, dissociativas, violentas, autistas... algo que possa acalmar adultos ansiosos e em falta com seu próprio desejo; classificar é um imperativo contemporâneo onde pais, professores, médicos e psis brincam de GURU. Enfim, acredito que algo conseguirei te transmitir: o desejo de SABER, de escrever, de buscar na memória, essa que revisitei, e que não se evoca com a neurociência e seus imperativos de seja normal, feliz, e sim em sua relação com o saber de si, para poder saber do outro e do mundo, que queremos ajudar a existir e a sobreviver esses momentos sombrios. Passei a abrir um baú (interno) repleto de memórias guardadas e até recalçadas em tempo de final de análise (que me encontro), perguntas sobre minha história, visitei mesmo sabendo sem saber meus amigos invisíveis daquela época, me recordei de tantas vezes que brincava de ser professora e até tirei do meu baú (externo) minha boneca preferida (Giovana, presente da minha tia Salua), e hoje, é sua boneca preferida, juntamente com meu primeiro diário escrito no ano de 1973, que guardo até hoje, no auge dos meus 59 anos.

Para uma Psicanalista atenta e uma Educadora humanizada, deparar com a própria castração e seus fantasmas, por si só... já é uma travessia de uma educação idealizada para um ideal de educação. [...] *Por isso, fuja de temas gerais, refugie-se naqueles que seu cotidiano lhe oferece, descreva suas tristezas e seus anseios, os pensamentos fugidios e a fé em uma beleza qualquer - descreva isso tudo com sinceridade íntima, silenciosa e humilde e utilize coisas ao seu redor para se expressar, as imagens presentes em seus sonhos e os objetos de sua memória*" (Rilke, 2022, p. 22-23).

Olhe para dentro de si e toque a humanidade de cada UM.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Editora Cortez, 2020.
- CHARLOT, Bernard. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. *Revista Internacional Educon*, Volume 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021, p.1-18.
<https://doi.org/10.47764/e21021001>.
- FREUD, Sigmund. *Análise Terminável e Interminável: (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 23)* (1937). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LACAN, Jacques. A locução sobre as psicoses da criança. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003 (original de 1968).
- RILKE, Rainer M. *Cartas a um jovem poeta*. Tradução Cláudia Dornbusch. - São Paulo: Planeta do Brasil, 2022.

ROUDINESCO, Elisabeth. *Dicionário amoroso de Psicanálise*. Tradução André Telles. - 1.ed.- Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

WINNICOTT, Donald W. O ambiente saudável na infância. In D. Winnicott, *Bebês e suas mães*. Ubu, 2020 (trabalho originalmente publicado em 1967).

Jane Patricia Haddad
Avó, pedagoga e psicanalista

REUMANIZANDO

O decrepito edifício tinha sido reinaugurado, há mais de cem anos, conforme atestava a lápide afixada na parede de estuque esburacado, de onde despontavam as ervas todo o ano e formigas de asas pela Primavera.

O caruncho apostava em acabar com o que restava das velhas carteiras. O soalho, também de madeira, era como um campo de golfe, mas com mais buracos. No anexo ainda pairava o odor ao queijo da Caritas. Só não havia quarto de banho digno do nome, mas não se pode pedir tudo.

Na quarta classe de 76, que a velha escola albergava, a variedade das origens sociais correspondia à variedade dos odores. O Simão exalava a suave fragrância a água-de-colónia. O Tó, o aroma da alfazema. O Jorge, o perfume barato do fixador que lhe domava as irreverentes melenas.

Nas manhãs frias, o Arnaldo tresandava a aguardente. A maioria, criada na bouça e na rua, trazia entranhado nas pobres vestes um intenso cheiro a terra e suor que, na força do Estio, se confundia com o da decomposição dos cadáveres das ratazanas e de outros bichos que coabitavam o desvão do telhado.

Mas, a aparência rude escondia a doçura das almas. O Zé António era um miúdo franzino e tímido. Contava dez anitos num corpo frágil que aparentava seis ou sete. Só tinha a seu favor uma prodigiosa imaginação. Era o ás do “texto livre”.

O novo professor não era adepto das enfadonhas redações com tema e número de linhas pré-fixados. E, pela primeira vez na sua curta vida de estudante, o Zé António soltava amarras e partia à aventura:

“Eu fui com o meu irmão a uma mina perigosa. Encontrei uns anõezinhos muito aflitos, quase a morrer. Agasalhei-os muito quentinhos.”

Ou mesclava desejos com a nostalgia de sonhos perdidos:

“Se eu fosse um passarinho. Não. Esta história acabou porque eu já não sei mais. O que eu gostava de ter era uma andorinha. Mas, quando chegasse o Inverno, ela partia e eu tinha um desgosto muito grande.”

Num dos seus muitos escritos, deixou escapar um secreto e jamais confessado remorso coletivo:

“Eu sinto um segredo em mim... O nosso professor é muito bom para nós. Nós também podíamos ser bons para ele.”

Infantil remorso, talvez, pois aqueles trinta mafarricos infernizavam a vida das professoras que por lá passavam. O Domingos, que nos seus quinze anos era o decano da turma, só à sua conta tinha conhecido doze. Um despachava os malfadados para o último professor “agregado” que lá caísse no ano seguinte. Outras agarravam-se ao atestado como o náufrago à boia salvadora e desapareciam para nunca mais.

Nas manhãs de invernia, quando algum deles se deixava ficar no aconchego dos lençóis, era “menos um para aturar”. Nas manhãs primaveris, quando outros se perdiam pelo caminho, a jogar à bola ou na caça aos girinos dos charcos, era “um alívio”.

Quase todos acumulavam várias reprovações. À chegada, avisaram o novo professor de que aquela era a “turma do lixo”, “o refugio da escola”.

“Ó, senhor professor, isto que não saia daqui!” – A Maria Balota, vizinha e conselheira, aproveitou o intervalo do primeiro dia e atirou do portelo:

“Ó senhor, eles são todos uns gandulos. Desta massa não se espere milagres”.

Depois, num tom mais condescendente, acrescentaria:

“Eles não vão a bem. Mas, coitados, nem todos tiveram uns pais como o senhor professor.”

O Bourdieu ainda levaria um bom par de anos até descobrir o sábio e naturalizado equilíbrio da “reprodução”. De um lado, os

nascidos em berço de ouro; do outro, os ranhosos, as pestes. E, entre uma turma e outra turma, nada de misturas. A família os engendrava, a escola os confirmava, a sociedade os excluía. Por mais inverosímil que hoje nos pareça, era assim naquele tempo.

O Zé António fez a quarta classe com dez anos. O professor perdeu-lhe o rasto nos atalhos da vida e nas teias do trabalho infantil. Voltou a encontrá-lo aos dezoito, esquelético, minado pela miséria.

Leu naqueles olhos despojados do brilho e candura da infância a profunda humilhação de “pedir à Junta um atestado de pobreza por não ter maneira de pagar custas ao tribunal”.

Conheceu a prisão, a solidão e o desprezo. Perdeu o direito a nome próprio, ganhou fama de ladrão e drogado. Um dia, enquanto se chutava, quis a sorte que a aids lhe penetrasse as veias. O seu calvário findava.

O Zé António foi a sepultar num final de tarde em que me foi concedido o privilégio de reconhecer a distância que vai da violência “disciplinadora” de antanho à ternura dos braços de uma Ana, que viveu, por dentro, o quotidiano de um bairro degradado.

Entre outros dramas, conheceu o de uma criança por todos considerada “violenta”, hóspede quase permanente de um “quarto escuro”, onde cumpria longas horas “de castigo”.

Porém, nem o isolamento domava a juvenil fúria. Em sucessivas vagas, a soco, a pontapé, à dentada, forçava a fuga das companheiras, e abreviava o regresso ao “quarto escuro”.

Recém-chegada, a Ana depressa se apercebeu daquele ciclo vicioso de “crime e castigo”. Poucos dias decorridos, aproveitando um momento de distração da endiabrada rapariga, prendeu-a nos seus braços.

A pequena ainda esperneou, mas sem conseguir escapar ao amplexo. Resignada, julgou chegado mais um momento de recolher à punitiva escuridão. Tremeu quando a Ana a beijou na face. Correu para novas tropelias, logo que a Ana a largou. Não levou muito tempo a

regressar. Ia direita ao “quarto escuro”, de orelha pendurada, quase arrastada pela vigilante que a surpreendera em flagrante delito.

De novo, a Ana intercedeu por ela. A vigilante largou-a nos seus braços. A pequena já quase não opôs resistência. Sentiu o abraço como abraço e recebeu um beijo sem frémito aparente. Sem demora, foi procurar mais sarilhos e voltou – qual pássaro, há muito tempo, sem ninho – ao aconchego de abraços.

Algumas idas e vindas depois, o íman do afeto a prendeu, definitivamente.

A vida dos professores está recheada de atos humanizadores dignos de narrar e, como não há duas sem três...

Ávido de prodígios, pesquisador de almas inquietas, fui em demanda da professora Lúcia e da sua tão comentada escola de lugar único, escondida num vale, para além do Marão, ao norte de Portugal.

Depois de muitas voltas por estreitas estradas, estava quase decidido a voltar para trás, quando deparei com uma placa indicando a proximidade da aldeia.

Segui por um caminho de terra onde mal passava um carro. O receio de encontrar alguma viatura em sentido contrário foi-se esvaindo à medida que me aproximava da aldeia e talvez por efeito do sossegado silêncio entre montanhas, pontuado pelo chilrear dos pássaros. Ia tão distraído que, no desfazer de uma curva, por pouco não fui de encontro a uns cornos fora de mão.

“Ei! Ei, Arreda!” – gritou uma velhinha, de agulhão em punho, empurrando a vaca para o rego de água que bordejava o caminho.

Pedi desculpa pela perturbação gerada e perguntei à senhora se conhecia a escola e se ainda ficava longe dali.

“Não senhor, meu senhor, é mesmo aqui pertinho. Não tem nada que enganar. O senhor vai por aqui, sempre neste correr. Quando der com a casa do meu filho, meta a descer para o lado esquerdo. A escola é logo ali à beirinha.

Retomei a marcha com o mesmo pressentimento de me haver perdido, mas a desconfiança desvaneceu-se ao deparar com “a casa do filho”. Era a única, ao fundo do caminho. E lá estava a azinhaga, do lado esquerdo, envolta numa latada, uma espécie de túnel, ao fundo do qual vi “a luz”.

A singela construção do “plano dos centenários” iluminava-se com o riso das crianças. A gélida sala de aula amornava-se com o calor de gestos sábios e transbordava de doce ternura. Havia mais pedagogia naquele lugar ermo do que em todos os compêndios que eu já tinha lido.

Compreendi por que razão certos docentes recorriam a uma abundante adjetivação – “líricos”, “lunáticos”, “utópicos” e outros epítetos bem menos lisonjeiros – quando se referiam a professores como a minha amiga Lúcia. Alguns faleceram, outros estão à espera de alguém que os descubra.

Insisto numa busca que não cessa, por ter sido nessa busca que me encontrei e encontrei razões para me manter professor. A esses “utópicos” devo quase tudo o que de bom possa ter e ser.

Voltei da escolinha da minha amiga Lúcia com mais alento e vontade de não desistir. Voltei mais consciente do muito que teria de me melhorar e do quanto teria de aperfeiçoar a minha prática. Voltei à minha escola com uma “fé pedagógica” fortalecida. Porque, à semelhança dos magos que se deixaram guiar por uma estrela, até uma claridade que rompia as trevas de um casebre, eu mantivera a crença de encontrar a casa de um filho de uma velhinha, marco de referência de uma escola que irradiava uma luz perturbadora de desumanas trevas.

José Pacheco

(designer educacional e aprendiz de utopias)

QUANTA VIDA CABE EM 14 ANOS?

Estamos muito felizes em participar deste segundo livro da UniProsa. Nele, temos a grata oportunidade de conectar as observações e os pensamentos de nossa grande aventura diária como professores, com relação à seguinte pergunta: O processo de escolarização, nos moldes em que hoje é praticado, faz sentido para um jovem do século 21?

Este livro se propõe a trazer uma reflexão sobre como desejamos que uma criança ou um adolescente esteja nessas fases de desenvolvimento. Para tanto, nada mais adequado do que observarmos um exemplo que temos em casa: o menino Caio, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino fundamental.

O Caio, como um bom exemplo dos jovens de todas as eras (passadas e vindouras) de nossa história é ávido por conhecimento e muito interessado nas coisas que gosta. Infelizmente, a escola não está na lista das *top 10* coisas de sua preferência. Ele não é um caso isolado: se junta a um imenso coro de vozes que nós ouvimos, diariamente, quando trabalhamos nas escolas de todo o Brasil. Infelizmente, naqueles momentos em que organizamos um bate-papo de aquecimento, nas palestras para adolescentes, as respostas mais frequentes que recebemos para a pergunta "por que vamos à escola?" e temos como respostas: "para ganhar nota" ou "para ver os amigos".

Como educadores, nossa preocupação primordial é proporcionar um ambiente que permita às crianças crescerem e se desenvolverem como indivíduos completos, preparados para enfrentar os desafios da vida com confiança, responsabilidade e sabedoria. Para tanto, entendemos que seria importante a escola e a família (que precisam atuar em comunhão harmoniosa sincronia) observarem com cuidado, alguns pontos essenciais.

Assim, olhando para o futuro dos pequenos entrantes de hoje na escola, com 3 ou 4 anos e pensando como desejamos que eles

estejam ao atingir 14 anos (ao se despedirem, portanto, do ensino fundamental), vamos considerar três dimensões cruciais: **relacionamentos, conhecimentos e espiritualidade**. Entendemos que cada uma dessas dimensões contribui de forma significativa para a formação integral do ser humano.

Na dimensão dos **relacionamentos** desejamos que uma criança, aos 14 anos, esteja envolvida em uma rede de relacionamentos saudáveis, cultivando conexões significativas. Isso inclui as conexões familiares, as amizades profundas e as interações sociais positivas, na escola e fora dela. A importância de relacionamentos saudáveis não pode ser subestimada, pois eles fornecem apoio emocional, compreensão e senso de pertencimento, além de desenvolver habilidades de comunicação. Dessa forma, é essencial que a criança experiencie a empatia, o respeito, a resolução de conflitos e a valorização da diversidade. Encorajar a participação em atividades em grupo, como esportes, clubes ou atividades comunitárias são meios de ajudar a criança e o adolescente a construir relacionamentos sólidos e a desenvolver habilidades de colaboração.

Na dimensão do **conhecimento**, esperamos que aos 14 anos uma criança esteja constantemente nutrindo a curiosidade e o aprendizado contínuo, mergulhando no mundo do conhecimento de maneira ativa e apaixonada. Ao sistema educacional caberia proporcionar um ambiente que incentivasse a curiosidade, a criatividade e a busca pelo conhecimento. Além do currículo acadêmico, é crucial promover habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas, aprendizado autônomo, cuidado com o outro, cuidado com o ambiente, autoconhecimento, aprendizagem socioemocional e ética. Seria ainda desejável que a criança e o adolescente estivessem em contato com uma ampla gama de conhecimentos, como as artes e os esportes, permitindo que descobrisse suas paixões e interesses, por meio do incentivo à leitura,

a pesquisa e a exploração independentes, como base sólida para o desenvolvimento intelectual.

Por fim, na dimensão de **espiritualidade**, desejamos que este jovem, ao atingir 14 anos, entenda que a espiritualidade não se limita à religião, mas sim a um senso mais amplo de propósito e de valores. Nesta idade, o adolescente está em um processo que culminará no desenvolvimento de uma compreensão de quem somos e qual é o nosso papel no mundo. Isso envolve explorar valores pessoais, a ética e o senso de responsabilidade social. Permitir que a criança entre em contato com diferentes perspectivas espirituais e filosóficas pode ajudá-la a formar sua própria identidade espiritual. Práticas como meditação, reflexão e voluntariado podem nutrir a espiritualidade, ao promoverem a autodescoberta e a conexão com algo maior do que elas mesmas.

Gostaríamos de fazer ainda uma pequena reflexão. Para que tudo isso funcione, o conjunto da obra deve funcionar pois escola, família e sociedade estão conectadas. Desta forma, é preciso um pouco mais de esforço dos adultos. Ou melhor, muito mais esforço. Não sabemos se responderemos à pergunta do início do texto, mas pelo menos, encararemos a verdade (às vezes, dura de engolir) de que nada adianta a sociedade colocar seus filhos na escola para que esta reproduza seus valores, conhecimentos e costumes, se esta mesma sociedade está doente em diversos aspectos. Por essa razão, propomos uma reflexão sobre como seriam os pais e os professores que irão educar e cuidar desses jovens, até que eles atinjam os 14 anos de idade.

Desejamos pais que não superprotejam seus filhos, pois eles não são de porcelana. Às vezes, é necessário que deixem os filhos experimentarem frustrações, em um ambiente seguro. Que leiam para os filhos, quando pequenos, todas as noites e sempre que possível. Que diminuam o uso dos celulares e redes sociais. Que considerem as opiniões e os desejos individuais de seus filhos e os ajudem a formular bons pensamentos e argumentos. Que os ajudem nas questões de autonomia, em todos os campos (organização, alimentação, estudo,

entre outros). Que procurem dedicar um tempo considerável ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais pessoais e dos seus filhos.

Desejamos professores que, acima de tudo, amem o que fazem. Que sejam apaixonados por aprender e ensinar. Isso é fundamental para que o exercício da profissão docente não seja somente uma forma de ganhar dinheiro para pagar as contas. Queremos professores que fomentem a autonomia e o interesse dos estudantes e, principalmente, acreditem em seu potencial. Que proponham constantemente desafios intelectuais nos quais possam desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Que não foquem demasiadamente em notas e em resultados, pois isto cria um ambiente de pressão desnecessária. Que não se prendam apenas à teoria. Que integrem projetos práticos, experiências de campo, projetos de estudos e situações do cotidiano, para que eles vejam a relevância do que estão aprendendo. Que permitam o erro e, acima de tudo, permitam-se errar! Os erros são grandes oportunidades de crescimento.

Quando imaginamos um jovem de 14 anos, com adultos equilibrados interagindo com ele, visualizamos um ser humano mais completo, amoroso e curioso. Os relacionamentos saudáveis oferecem apoio emocional, os conhecimentos nutrem a mente e a espiritualidade traz um senso de propósito. Como educadores, é nossa responsabilidade criar um ambiente que valorize todas essas dimensões e encoraje as crianças e os adolescentes a crescerem de forma integral. Ao fazermos isso, estamos investindo no futuro de indivíduos que não apenas terão sucesso acadêmico e profissional, mas também contribuirão positivamente para suas comunidades e para este mundo tão machucado em que vivemos.

Adriana Beatriz Gandin

Pedagoga, especialista em tecnologias educacionais e em gestão de pessoas.

Paulo Santos Lima Júnior

Biólogo, mestrando em Educação na Universidade do Rio Grande/RS.

PEDAGOGIA E A INFÂNCIA QUE QUEREMOS

Antes mesmo de falarmos sobre pedagogia, devemos falar sobre a infância na cosmopercepção dos Povos Originários. Falar sobre a infância é falar sobre comunidade, sobre a nossa sociedade. Nós somos um país múltiplo, invadido, construímos nossa base social a partir dessa invasão. Darcy Ribeiro passou muitos anos tentando compreender quem é o brasileiro, que país é esse, que tem o preto, que tem o indígena, que tem o europeu. Então, como nos constituímos enquanto nação? Qual é a construção social que estamos fazendo? Por que a escola enquanto prédio, enquanto instituição, se tornou tão essencial? Será que ela realmente é um lugar de aprendizado ou ela é um depósito de crianças para que os escravos adultos possam ter tempo de produzir para o capital?

No início de tudo, os Povos Originários não tinham seus territórios demarcados, porque não havia necessidade. Eram povos livres, inicialmente coletores. Com a introdução da agricultura, quando um lugar de cultivo se esgotava, eles iam para o outro, e a primeira terra conseguia se regenerar. Além da caça e da pesca, muitas das espécies comestíveis foram domesticadas por eles para se alimentarem. Assim viveram milhares de anos nesse continente, nesse território.

A sociedade atual encontra-se desterritorializada. Foram criados artifícios para servir a um sistema de escravidão, do preto, do pobre, do excluído, e também do indígena. Há que se pensar muito nisso, nesse envolvimento primordial.

Para que estamos educando nossas crianças?

Para que serve a pedagogia?

A serviço de quê está a pedagogia?

Será que está a serviço da vida, ou está a serviço de um sistema escravocrata?

Essas são questões a se pensar.

Uma das grandes tragédias desse sistema colonialista capitalista é a separação das crianças de suas famílias, dos seus parentes. Para os Povos Originários, é muito importante quando uma criança convive com um ancião, porque dali vem toda a sabedoria da comunidade. Essa criança desde o começo aprende a sobreviver, a interagir com o planeta, com a natureza, com tudo e todos que estão a sua volta. Assim, a criança desde muito cedo já está sendo educada para a autonomia.

Fala-se tanto em sustentabilidade, mas não estamos olhando para nossa criança no sentido dessa formação global, e sim para uma formação intelectual. Hoje, para que o movimento da educação integral, que contempla todas as áreas necessárias do saber, seja realmente posto, temos que começar a olhar para o nosso sistema social. Enquanto não fizermos isso, de uma certa forma estamos "enxugando gelo". É necessário que se questione esse modelo, para que tenhamos, por exemplo, um sistema econômico mais humanizado. Não dá para falar de uma nova sociedade, de uma nova construção social, de infâncias ou juventude se não falarmos de território. O primeiro território a se firmar é o território-corpo, o nosso pertencimento enquanto cultura.

"O ser humano é uma galáxia ambulante de sistemas celulares", como diz Antônio Nobre. Interagimos uns com os outros através das nossas memórias ancestrais e através do nosso DNA. Falando-se em território-corpo, a primeira coisa a se fazer é compreender onde estão nossas raízes, para que as infâncias possam frutificar.

Atualmente, a criança está "voando", não tem respeito com os mais velhos, não tem entendimento do seu pertencimento e nem de onde ela vem. É como se o ser humano estivesse criando diversas bolhas sem inter-relação com a comunidade ao redor. A pedagogia é um projeto de formatar pessoas para o mercado de trabalho. O conceito de comunidade de aprendizagem está sendo mal interpretado.

Esse é um conceito ancestral, muito claro para os Povos Originários. O aprendizado se dá todo tempo, com tudo e todos, em todo lugar a partir do Bem Viver.

Transmitir conhecimento é algo muito mais profundo que ganhar dinheiro. Nosso território originário foi invadido por causa do dinheiro, o planeta está sendo destruído por causa do dinheiro. Temos uma sociedade triste, deprimida. Então, pensar em adestrar nossas crianças para que elas acreditem que entrando para o mercado capital e ganhando muito dinheiro serão felizes, como uma única possibilidade, parece frágil. O mundo inteiro foi escolarizado. Por que todas as crianças vão à escola? Existem sábios que nunca foram à escola, porém têm a sabedoria da medicina transmitida pela própria floresta. O sentido dessa existência, a morte, o Bem Viver, as soberanias, não estão sendo dialogadas nesses espaços escolares. Esse projeto escolar que visa formatar para o mercado de trabalho não atinge a todos.

Talvez tenhamos que dar muitos passos pra trás para voltarmos a conviver com nossos afetos, para que a coletividade possa ser vivida, para que voltemos a conversar com as crianças, para que nos olhemos nos olhos, para que possamos compartilhar os sonhos que tivemos a noite e qual o caminho eles nos apontam. Nossa sociedade brasileira anda muito enferma, pois desde o princípio tudo foi usado, extraído e roubado.

Queremos uma infância livre para experimentar, para afetar e ser afetado, pelos humanos, não humanos e invisíveis.

Uma infância intergeracional em que as crianças e os mais velhos possam conviver cotidianamente, com tempo de qualidade, foco e atenção nas relações.

Que os pais não precisem ser ausentes, física, emocional ou espiritualmente, para suas crianças por causa de um apelo capital da cultura da escassez.

Que crianças possam conviver umas com as outras de diferentes idades em autonomia, que os mais novos aprendam com os mais velhos pela oralidade e pelo exemplo.

Que as crianças possam ter mais tempo para o ócio, para o vazio e o silêncio. Que possam crescer com espírito da coletividade e que ao chegar à adolescência possam saber se relacionar com a terra de maneira sustentável, em todos os sentidos, respeitando os que vieram antes e deixaram seus legados.

Que a curiosidade, a alegria, a celebração e o brilho nunca saiam de seus olhares.

Que diante de qualquer perigo iminente possam contar dentro de si com a proteção dos Encantados.

Que possam rir sem medida e chorar sem repressão.

Que sonhem que possam tomar banho de rio. E que tenha um rio para se banharem.

Que possam se aquecer ao sol e dançar na chuva.

Que saibam plantar sua comida e que celebrem as mudanças das estações.

Que amem a terra onde pisam. Porque ninguém preserva o que não conhece.

Maria Agraciada
Instituto Etno

INFÂNCIA E FELICIDADE

Quando meus filhos eram pequenos, colocamos na parede de seu quarto um pôster que fizemos com uma foto tirada no Chile por um de nossos amigos. Era uma inscrição num muro e dizia “*Los niños nacen para ser felices*”. A foto acabou se estragando, mas o significado da inscrição não se apagou entre nós. Continuamos acreditando nele, até porque pensamos que não apenas as crianças, mas todos os seres humanos nascem para ser felizes. Julgo, entretanto, que vale a referência específica às crianças, no sentido de propor uma reflexão sobre a forma como elas vêm sendo consideradas nas sociedades e nos tempos em que vivemos. Será que se reconhece mesmo, nas famílias, nas escolas, o seu direito à felicidade? E será que são empreendidos esforços na criação de condições para a construção de uma infância feliz?

É à filosofia, meu espaço de formação e de trabalho, que recorro para propor a reflexão. Pensar à luz da filosofia é realizar o esforço de assumir uma atitude crítica diante das questões que nos inquietam e desafiam. Tenho recorrido frequentemente a uma afirmação de Guimarães Rosa, que se encontra em seu livro *Grande Sertão: Veredas*. Ali, o jagunço Riobaldo diz: “*A cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total*” (ROSA, 1965, p. 320).

Olhar criticamente significa procurar ver com *clareza, profundidade e abrangência* a realidade e nós mesmos, na relação com ela. Procurar “aumentar a cabeça, para o total” implica, portanto, uma atitude humilde e corajosa. A atitude crítica é *humilde*, no sentido de reconhecer nossos limites. As coisas que há são “demais de muitas”. Há muita coisa que ainda não conhecemos. Só quem reconhece que não sabe, que há ainda muito por ser conhecido, empreende uma busca no sentido de ampliar seu saber. E é *corajosa*, porque sempre

tende a enfrentar perigos, ameaças. O olhar crítico desvenda, aponta coisas que podem nos incomodar, nos desinstalar, nos exigir a fazer mudanças para as quais muitas vezes não estamos preparados.

É nessa perspectiva crítica que a filosofia se aproxima da infância. O núcleo da atitude crítica é a *pergunta*. Quem reconhece não saber, pergunta. A filosofia faz perguntas. E se interessa pelas respostas, mas não as aceita sem problematizar, buscar seus fundamentos. Acredita que as melhores respostas são as que ainda guardam perguntas. Agnes Heller, filósofa húngara, afirma que *“a filosofia possui a maravilhosa capacidade, a coragem de pôr as questões mais pueris: O que é isto? Como é isto? Por que é precisamente assim? Por que deve ser assim? Que finalidade tem isto? Por que tem de ser feito assim? Por que não pode ser feito desse outro modo?”* (HELLER, 1983, p. 22-23). Perguntas que são feitas pelas crianças, sem temor, sem medo de parecer tolas, como muitas vezes pensam as pessoas adultas. Concessa, personagem criada pela atriz Cida Mendes, lembra algo importante, à moda das crianças: *“Não tem pergunta boba – tem é bobo que não pergunta!”* (CASA DE CONCESSA, 2019). Os adultos costumam ter muitas respostas prontas sobre perguntas das quais não sabem a resposta...

As crianças são pequenos seres humanos com quem sempre aprendemos, na relação que com eles estabelecemos. Elas portam saberes. E é preciso lembrar que *“os saberes dos pequenos não são saberes pequenos”* (MEIRIEU, 2006, p. 20). Portanto, há que levar em conta esses saberes, que se entrecruzam com os saberes das pessoas com quem elas se relacionam e que se conjugam na exigência de um olhar atento, uma disponibilidade afetuosa e um comprometimento sério, por parte dos educadores e educadoras, quando essa relação se dá na escola.

A educação é um movimento longo e complexo, no sentido de as pessoas nele envolvidas irem renascendo, a cada momento, junto com os outros. De ir aprendendo e ensinando, experimentando a vida

e o mundo. Na escola, esse movimento requer atenção especial, uma vez que ali deve se realizar especificamente o esforço de construção de uma educação democrática, justa e emancipadora. Assim, as políticas educacionais, os projetos pedagógicos deveriam ir ao encontro das necessidades concretas e da superação dos problemas que impedem o desenvolvimento integral das pessoas envolvidas no processo educativo escolar.

A pergunta básica, de partida, é: “Para quê educar?”

A resposta se aponta no pôster no quarto de meus filhos: para que as pessoas sejam felizes, para que possam ter uma vida plena, uma convivência aberta e criativa, juntas, na perspectiva de realização do bem comum e da existência cidadã. E é isso que a vida escolar e a organização curricular, devem proporcionar. Portanto, como trabalhar na escola para que as crianças possam exercer seu direito à felicidade? E de que estamos falando quando falamos em felicidade?

O conceito de felicidade tem seu significado construído historicamente. Por essa razão é que indagamos qual é a configuração de que ele se reveste em nossos dias. No mundo contemporâneo, a ideia de felicidade tem sido usada como sinônimo de sucesso, este entendido como destaque individualista da pessoa, desconsideração da relação solidária. Fazer sucesso é render-se às solicitações muitas vezes questionáveis do contexto, é ir ao encontro de interesses escusos, fáceis. Por outro lado, apresenta-se frequentemente uma ideia romântica de felicidade, identificada com uma vida “cor de rosa”, sem conflitos e contradições.

Embora seja difícil encontrar uma definição precisa de felicidade, acredito que é preciso rejeitar essas concepções. A felicidade se apresenta como um *estado*, sujeito, portanto, a transformações, a rupturas. Apesar de ser vivenciada como algo que se aproxima da plenitude, guarda o caráter de finitude e corre riscos, como toda experiência humana. O que se constata é que a felicidade é algo constantemente buscado pelos seres humanos, na sua vida social

(RIOS, 2009). Como essa vida tem um caráter político, aproximam-se e articulam-se os conceitos de felicidade e cidadania, na medida em que se reportam à possibilidade de *viver bem em companhia*. Cidadania, entendida como exercício de todos os direitos – civis, políticos, sociais – significa participação efetiva na vida social e possibilidade de vida digna. Vida boa para todos, bem comum. É no núcleo da ética que se encontra a referência ao bem comum. E a felicidade é outro nome do bem comum, bem coletivo, bem público. Ela se remete à possibilidade de a pessoa participar criativamente da vida em sociedade, dizer sua palavra, ser ouvida e reconhecida em sua identidade, ser considerada e saber considerar o coletivo (RIOS, 2018).

Na instituição escolar, educadores e educadoras propõem-se a formar jovens e crianças como cidadãos e cidadãs. Lembremos que a escola não forma *para* a cidadania ou *para* a vida como algo que será experimentado no futuro. A formação é para o único tempo em que vivemos, todos nós – o presente. Portanto, a vida boa, aqui e agora, em que se começa a criar a vida futura, deve ser o objetivo considerado no trabalho. Proporcionar vida boa para as crianças significa criar espaço para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, para a abertura ao mundo, para o exercício da inteligência, da imaginação, dos sentimentos. Lembremo-nos do lamento de Carlos Drummond de Andrade no belo poema em que saúda o nascimento de seu neto Luís Maurício: *“Do mundo o espetáculo é vário e pede ser visto e amado. / É tão pouco cinco sentidos!* As crianças nos mostram que é possível uma espécie de multiplicação dos sentidos – seus corpos se dispõem a explorar o ambiente, seus gestos procuram expandi-lo, numa constante aprendizagem. Meri, uma menininha de dois anos, revela isso de um jeito lindo. Quando perguntam a ela: “Meri, você sabe nadar?”, sua resposta é: “Não, mas sei aprender”.

As crianças sabem aprender. É muito importante que as pessoas adultas se disponham a aprender com elas, que essa disposição se revele na escola, na escuta cuidadosa da palavra daqueles e daquelas

que por muito tempo foram chamados de “sem palavra”. No diálogo com eles e elas, reconhecemos a permanência da infância em nós, nas crianças que guardamos nas pessoas adultas em que fomos nos tornando. Somos essas pessoas, com essas características, em virtude das crianças que fomos. Moram em nós a criança que fomos e a pessoa mais velha que desejamos ser no futuro. “Trança de gente”, como diz Ana Maria Machado em seu belíssimo livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1981).

Dialogar, aprender, partilhar com jovens e crianças o espírito da pergunta, do riso, da amizade, da transgressão. Saborear o mundo. Saber e sabor têm a mesma origem etimológica. Conhecer o mundo é sentir o seu gosto. O mundo, que no dizer de uma criança, “é o aqui lá fora, onde estão todas as coisas”, é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. Tarefa fundamental de educadores e educadoras, que devem procurar, ao construir, transformar e socializar o conhecimento, colaborar na formação da *felicidadania*.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. A Luis Maurício, Infante. Disponível em <https://www.pensador.com/frase/MTE1MjYyNw/> Acesso em 30.08.2023.

CASA DE CONCESSA, *Fisologia*, 30 de maio, 2019. Disponível em https://www.facebook.com/casadconcessa/videos/fisologia/450076542451971/?locale=pt_BR. Acesso em junho 2019.

HELLER, Agnes. *A filosofia radical*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. São Paulo: Editora Salamandra, 1981.

MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RIOS, Terezinha A. Felicidade em tempos pós-modernos: desafio à educação. In DIAS, Elaine T. D. e LORIERI, Marcos A. (org.) *Teorias e políticas em educação*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 13-22.

RIOS, Terezinha A. Felicidade. In STRECK, Danilo, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (org.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, Autêntica, 4a. Ed., 2018, p. 228.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1965.

Terezinha Azerêdo Rios

GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – FE/USP

EU QUERO QUE AS CRIANÇAS POSSAM BRINCAR “DE GUERRA”

A infância que eu quero é uma infância em que todas as crianças encontrem boas condições para brincar. Inclusive, diante da realidade do mundo, para brincar de guerra, para usar objetos como espadas e revólveres de brinquedo.

O espantoso não é que meu desejo seja esse, mas que até eu ache estranha a defesa desse tipo de brincadeira.

Talvez alguém ainda tenha a lembrança de que, para crianças de classe média brasileiras, houve um tempo em que ninguém se preocupava se elas brincavam de guerra ou de banguê-banguê. Eu mesmo, lá pelos 8 anos de idade, em 1970, ganhei uma incrível metralhadora de plástico de presente da minha avó e essa foi apenas uma de muitas armas de brinquedo de todos os tipos (espadas de plástico, espingardas de rolha, revólveres de espoleta etc.), que povoaram a minha infância e a das crianças de minha geração.

Nossas mães jamais tentaram proibir essas brincadeiras e, no recreio da escola, as professoras também não coíbiam o faz de conta “violento”.

Mas o mundo mudou e o medo da violência fez surgir um movimento contra as armas de brinquedo e até contra as brincadeiras em que crianças dramatizam cenas violentas.

A vida de certos segmentos de nossa sociedade era mais tranquila em outras épocas, e quase ninguém imaginava que brincar de “bandido e mocinho” pudesse estimular a formação de pessoas agressivas. E, isso é o mais importante, não pode mesmo. Aliás, muito pelo contrário. Vejamos o argumento, que é bem sensato:

O que se tem constatado há muito tempo nas pesquisas com pessoas muito violentas, dessas que agridem a esmo ou pegam uma arma e atiram nos colegas, é que a infância delas foi solitária e/ou traumática e que elas não brincavam muito de mocinho e bandido,

segundo Gerard Jones, um autor norte-americano que nos anos 1990 pesquisou a violência nas brincadeiras. Segundo ele:

Biografias de adolescentes violentos geralmente não exibem quantidades exorbitantes de brincadeiras violentas na infância. Na verdade, costumam mostrar o contrário: adolescentes violentos na maior parte das vezes, tiveram dificuldades para se relacionar com outras crianças nas brincadeiras infantis (JONES, 2004, p.41).

Para quem estuda Psicologia não há nada de surpreendente nessa descoberta, e o jogo simbólico é visto há décadas como um excelente remédio para a criança que está com raiva, frustrada ou traumatizada. Não há nada de errado com o fato de, muitas vezes, os modelos oferecidos por desenhos animados e seriados da televisão tornarem-se veículos para jogos de faz-de-conta em que a criança brinca com sua própria agressividade.

Brincar com a própria agressividade. Isso é fundamental para a criança. É brincando que ela aprende que sua agressividade não afeta a realidade, que desejar a morte de alguém, por exemplo, não significa que esse alguém vai morrer “de verdade”.

Nos jogos, pode-se morrer e, mais importante, ressuscitar à vontade. Quando as crianças podem brincar com suas fantasias agressivas, em pouco tempo desenvolvem plena consciência da diferença entre a violência de brincadeira, dramatizada em seus jogos, e a violência de verdade.

Quando o adulto que não quer essas brincadeiras coíbe a dramatização agressiva, na verdade, está passando uma mensagem terrível para as crianças. Mensagem que a criança pode perceber mais ou menos assim: “eu, que deveria estar no controle, não sei como controlar sua agressividade. Tenho medo de que essa violência de brincadeira acabe virando violência de verdade”.

Em vez de brincar com a agressividade e aprender a sua ineficácia, a criança pode aprender que os adultos parecem temer essa agressividade. O pior que pode acontecer é que ela própria passe a ter

medo de sua agressividade. Isso é grave e é algo que uma escola de educação infantil ou uma família podem ensinar sem querer, mesmo com a melhor das intenções...

É preciso preocupar-se não com a criança que participa de brincadeiras em que são encenados tiroteios e brigas, mas sim com aquela que nunca participa delas. Por quê? A resposta é simples: porque a agressividade, em vez de ser dramatizada e expressa nos jogos de faz-de-conta, pode estar sendo reprimida.

Uma criança tímida demais, que não brinca, pode estar acumulando inconscientemente uma agressividade que explodirá muitos anos mais tarde, sob a forma de agressão aos outros, ou a si mesma.

Quando uma escola de educação infantil, ou uma família, tenta proibir jogos de violência ou com armas, pode encontrar muitas dificuldades. Por exemplo: quando vão brincar de Lego, a primeira coisa que muitos meninos fazem com as pecinhas são “revólveres”. Quando essa possibilidade é censurada, podemos ver pedaços de madeira ou até dois dedos de uma mão simulando um “revólver”. Quando até essas brincadeiras são coibidas, a triste consequência é que a agressividade proibida nos jogos poder vir a eclodir de forma não simbólica, resultando em agressão, e em problemas, de verdade.

É difícil reprimir todos os jogos de faz-de-conta violentos e, como estamos vendo, não é aconselhável tentar fazer isso. Novamente Gerard Jones (2004, p.44), resume os trabalhos de uma colega inglesa: “as pesquisas recentes de Penny Holland em pré-escolas britânicas descobriram que, quando se permitia que as crianças brincassem com armas de brinquedo, os jogos se tornavam mais ‘agressivos’ no curto prazo, mas a atmosfera na sala estava notavelmente mais relaxada, mais tarde, no mesmo dia.”

As pesquisas parecem confirmar uma ideia antiga: crianças que podem vivenciar a violência de faz-de-conta fazem uma verdadeira catarse de algumas de suas experiências emocionais mais fortes.

Pode parecer paradoxal, mas, se queremos crianças menos violentas e mais relaxadas, é importante favorecer ambientes em que elas descarreguem as frustrações e a agressividade em jogos de faz-de-conta. Tentando proibir os jogos em que situações violentas são dramatizadas, estamos dificultando a qualidade das relações para nós mesmos (os adultos) e, o que é mais grave, para as crianças.

É lógico que tudo tem limites e o bom senso nos permite perceber em que momento as brincadeiras agressivas podem se tornar presentes demais e ocupando muito tempo na rotina das crianças, mas na maioria dos casos, as coisas não acontecem assim, e as crianças não mostram o desejo de dramatizar somente situações de violência.

Um bom exemplo vem de um grupo de três crianças que brincavam juntas na “Descolônia de Férias” organizada pela Casa Labirinto (da qual sou sócio) em Curitiba, em julho de 2023. Brincando com tijolinhos de espuma, as crianças iniciaram uma guerra entre elas; em um dado momento, surgiu a ideia de fazer os “inimigos”. Com caixas de papelão empilhadas, as crianças montaram três “soldados” e começaram a jogar os tijolos neles, antes de começar a dar “tiros”, fazendo furos de “feridas a bala” no papelão e até pintando de vermelho o “sangue” nas feridas; então uma delas sugeriu: “Vamos fazer curativos neles?”; imediatamente as três crianças assumiram o papel de médicos e, com papel, tesouras e cola, começaram a fazer curativos nos “soldados” e quando todos os buracos de bala estavam com os curativos, a brincadeira se encerrou, como um drama que apresenta um bom desfecho.

Esse episódio permite lembrar que as recomendações dos psicólogos a respeito de um desenvolvimento infantil saudável têm implicações pedagógicas muito claras: ao mesmo tempo em que devemos definir limites e coibir a violência física real entre as crianças, podemos permitir e até criar meios para facilitar a expressão simbólica da violência.

Em um mundo como o nosso, em que as mídias e o cotidiano colocam a criança diante de cenas e situações em que a agressão e a violência estão presentes, nos jogos de faz-de-conta em que essas cenas podem ser dramatizadas isso é fundamental. Portanto, trata-se de um tema importante, a ser informado e debatido em processos de formação de educadores no campo da educação infantil.

Por isso a Pedagogia, a “infância que eu quero”, busca formas de maximizar as possibilidades de brincar de faz-de-conta. E ela faz isso tendo consciência de que, como nos ensinou Vigotski (1983), é o jogo simbólico infantil que dá origem à imaginação, competência humana fundamental e cada vez mais necessária nos dias atuais.

Para concluir, podemos afirmar que existe uma indicação simples para saber quando é necessário coibir a atividade violenta das crianças. Basta verificar quando elas estiverem brigando, se elas estão brigando de verdade ou se brigam de brincadeira. Se a briga for real, devemos intervir; do contrário, isso não é necessário.

Por incrível que possa parecer, a melhor coisa que uma pessoa adulta pode fazer, quando uma criança “atira” nela com um revólver de brinquedo, é entrar na brincadeira, colocar as mãos no peito e morrer de mentirinha...

Faculdades de Pedagogia deveriam ensinar isso.

É preciso respeitar e criar condições para que o jogo simbólico, o faz-de-conta, a criatividade, a dramatização e a imaginação tenham cada vez mais espaço na educação das crianças e também na de jovens e adultos(as).

Referências

JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros**. São Paulo: Conrad, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

Luca Rischbieter
Casa Labirinto-Labirintos Lúdicos

CRIAR, EDUCAR, FORMAR

TODA IDADE É IDADE CERTA

Perambulou um vídeo na UniProsa, mostrando uma menina de 7 anos fazendo palestra de adulto. Considerei exploração infantil, porque, nessa idade, nenhuma criança faz palestra, a não ser domesticada pelos pais ou por algum coach. A infância é para outras atividades, sobretudo lúdicas, que vão desenvolvendo as condições de um sujeito que, aos poucos, no seu tempo, vai vislumbrando poder protagonizar, mesmo apenas relativamente, sua história. Piaget, pesquisando como a criança aprende, reconheceu que ela pode aprender bem cedo alguns rudimentos da educação científica, digamos no pré-escolar, com 4 anos. Na verdade aprende desde que o cérebro entra em formação, na condição fetal, e, nos primeiros anos, não se conhece “engenho” mais capaz de aprender do que uma criança. Por exemplo, brincando com colequinhas, aprende uma segunda língua “sem querer”. No pré-escolar ela pode, curiosa e lúdica, interessar-se para perguntar sobre a realidade, ensaiando esquemas explicativos iniciais, nos quais a realidade se encaixaria. Logo descobre que nem tudo aí se encaixa e ensaia novas hipóteses. Para Piaget, esta desequilíbrio mental sem fim, em toda idade, é aprender. Criança gosta de experimento, de laboratório, de indagação – ludicamente – porque é um jogo humano sem fim tentar conhecer a realidade que nos cerca, inclusive conhecer a nós mesmos. É comum aceitarmos a ideia de que o melhor tempo para aprender é na infância, porque o cérebro se mostra tanto mais efetivo em sua maleabilidade e auto-organização, indicando o estilo autoral de aprender ativamente. Organismo passivo não aprende – por isso a criança é um organismo que não dá para desligar, mexilhona, incansável, curiosa.

Temos sempre quem queira medir, cronometrar as habilidades humanas, e, para tentar redimir uma história paralisada de alfabetização na escola, veio a proposta de que alfabetização se dá em até 3 anos. Um prazo estranho, porque é um ato falho: como sabemos

que a escola não dá conta de alfabetizar minimamente bem, exceto para as classes favorecidas, inventa-se um prazo, porque prazo parece coisa séria e vai ser resolvido ... no prazo! Não funcionou, não só pela leseira escolar e dificuldades maiores das crianças mais pobres, mas também porque aprender não tem prazo. De novo, o MEC quer reinventar a alfabetização e, requentando o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e ecoando a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), agora o prazo é de até 2 anos (embora na BNCC se ameace com um período sem fim de ortografização, do arco da velha). Aprender é uma dinâmica aberta, talvez a dinâmica biológica mais maleável que conhecemos. Toda idade é idade certa para aprender, embora seja visível facilmente que aprendemos melhor na infância. Mas, mesmo na velhice, podemos aprender; nunca é tarde. Nem é o caso apressar a idade, como no vídeo da menina que, aos 7 anos, faz palestra, na posição de manipulada.

Convém distinguir entre aprender e alfabetizar-se; aprender é habilidade genérica, que não tem começo, não tem idade inicial; alfabetizar-se é uma aprendizagem específica das sociedades letradas que acham ler, escrever e contar uma habilidade imprescindível. Dificilmente, hoje em dia, uma criança não vê letra, número em seu entorno, ou em casa. Crianças de famílias abastadas veem letra e número cedo, sobretudo no celular, que vem se tornando um efetivo método de alfabetização, mais efetivo que a escola. Por ser alfabetização também um processo de aprendizagem, é dinâmica aberta. Seria mais adequado considerar a escola básica toda como alfabetização. Terminando a escola básica (o ensino médio), terminou a escola ou a idade escolar, não a alfabetização. Em seu lado aberto, segue até ao fim da vida.

O que ainda não aprendemos bem, é que aprender não vem de fora, exceto como mediação. Não há ensino que produza diretamente aprendizagem, porque esta não pode ser causada de fora linearmente. O professor pode contribuir muito, como fator externo, para a

aprendizagem da criança, se aceitar que sua função é maiêutica. Este desafio está longe de ser bem equacionado. Em pré-escolares razoáveis, o ambiente pode ser muito adequado à criança – lúdico, instigante, variado, colorido, ativo... – ela é a razão dos adultos que a cercam. Também não há prazos rígidos, nem aula, prova, avaliação formal. Há ritmos abertos, não prazos. Chegando ao ensino fundamental, para se alfabetizar, tudo muda. Prazo é mais importante que o aluno: 50 minutos de aula. Precisa ficar sentado escutando o adulto falar, quieto, atento. Lá no pré-escolar, a criança se senta e logo se levanta, anda e volta, fala e se diverte. Na escola não. Está sob comando disciplinar com hora marcada. Uma criança presta a atenção alguns minutos ou segundos. Pretender que ela se concentre tanto tempo, é uma interferência adulta, uma manipulação. Seria mais adequado merecer a atenção da criança, aliás um princípio pedagógico fundamental da escola e da universidade. Não estamos dando conta da alfabetização, em parte pelo menos, porque não é uma proposta para a criança; é para a escola, o professor, o diretor. A menina de 7 anos que faz palestra, indica não ser algo dela e para ela, mas do adulto para o adulto. Isto sugere que para alfabetizar crianças, primeiro, é preciso o alfabetizador à altura da criança. Segundo, sua preocupação maior não será repassar currículo ou cumprir prazos e tamanhos, mas cuidar do desenvolvimento integral da criança, em seu ritmo, em sua motivação, em sua ludicidade. Terceiro, não se tratando de produto acabado, mas de processo aberto, o que mais importa é achar na criança sua expressão própria, ritmo, passo, autoria. O alfabetizador, propriamente, não alfabetiza; cuida que a criança se alfabetize nas atividades de aprendizagem da quais ela é a protagonista.

A ideia de uma “idade certa” é uma cronometragem alucinada, inventada para desviar a atenção da inépcia generalizada da alfabetização escolar para uma idade certa, que teima em ser incerta. O mais certo da idade certa é que não é certa. A idade, certa ou incerta, passa. A idade certa está entre as motivações mais comuns para se

adotar a progressão automática: deixando para depois, nunca mais acontece adequadamente. O Brasil é prolífero em programas de alfabetização, da direita e da esquerda, e tem o patrono mundial da alfabetização (Paulo Freire), mas ainda não resolveu na escola, porque esta não é feita para a criança. Observando que sequer metade das crianças, depois do prazo, não se alfabetizou, isto indicaria que elas foram vítimas de uma pedagogia alienada. Daqui a 10 anos, faremos outra proposta de alfabetização e mexeremos, de novo, nos prazos.

De repente, alguém com 60 anos de idade busca uma EJA e aparece na escola. Esta logo estigmatiza como fora da idade. Perdeu o trem. Em si, é edificante ver alguém buscando alfabetizar-se depois da “idade certa”, tanto que reconhecemos como direito. Mas a escola, bem concretamente, não acolhe; se vinga. Não faz uma proposta para esta pessoa com 60 anos, que é razão da proposta. Oferece a mesma escola, porque a pessoa deveria ter 6 anos. Resultado: grande parte dos alunos da EJA não conclui. É ainda mais contundente em quem, depois de expulso na “idade certa”, volta para recuperá-la. Como a escola só oferece alfabetização na idade certa, expulsa de novo, em nome de Paulo Freire, amém.

Pedro Demo

Professor titular aposentado Universidade de Brasília (UNB)
PPGDH e PPGPIJ (CEAM)

A MEDICALIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Antes de tudo, vale uma apresentação

Na UniProsa, além de sermos amigos, trabalhamos sobre três pilares fundamentais: gostamos muito de Conversar entre nós, com as pessoas que nos circundam, de nos encontrar ou desencontrarmos em nossos pensamentos, porque sabemos da importância da diversidade e, sobretudo, por nos humanizarmos na **conversa**. Por isso, a **humanização** é ponto de partida, funda os nossos pensamentos e as nossas trajetórias e é ponto de chegada, que está sempre além... Conversamos sobre o humano que há em nós e no outro e trabalhamos para que reconheçamos o outro como nosso parceiro nesse complexo processo humanizador da escola, do ensino, da aprendizagem e da formação humana. Entendemos, também, que a **democracia**, como um sistema de organização social, contempla nossos anseios. Vislumbramos, esperançosamente, boas possibilidades de partilha, de aprendizado, como nos ensina o nosso querido e eterno pensador Paulo Freire. Apesar de sabê-la ainda em construção cotidiana, buscamos a democracia a cada gesto, a cada ação, quer seja no âmbito individual ou coletivo, sem perder a perspectiva de ela estar, muitas vezes, ameaçada, inconclusa, num vir a ser.

Portanto, nossas contribuições sempre miram os valores acima citados como alicerces, na esperança sempre viva de participarmos ativamente de um processo coletivo de mudança do nosso modo de sentir-pensar e viver a escola, de reconhecer suas vozes e territórios.

Que infâncias queremos?

Sobretudo a infância plural, entendida como amplamente diversa. A infância tem uma base biológica, que se funde numa cultura capaz de confirmá-la e alimentá-la. Sendo estas reconhecidas em suas diferenças constitutivas (orgânicas, sociais, afetivas, econômicas, geográficas – local onde vive), entendidas a partir dos inúmeros

desdobramentos que esse olhar para a pluralidade suscita, elas acontecem em cenários muito individualizados, em diferentes dinâmicas familiares, escolares e socioeconômicas, com temperaturas emocionais igualmente diversas. Essa multiplicidade de fatores provoca repercussões nos níveis do desenvolvimento humano, que resultam em comportamentos, que podem ser lidos por nós, se estivermos em condições, e com o desejo de, a partir desse olhar e escuta, promover uma tecitura amorosa no entorno dessa criança.

A infância medicada

Aqui, é infância mesmo, no singular! Um tipo determinado de infância, a idealizada pela sociedade como “normal! Você, leitora/or, deve estar pensando se existe normalidade e digo que não. Esse conceito foi socialmente produzido e terá de ser desconstruído em nossa cultura. O mito da normalidade muito nos atrapalha, pois ao tentarmos que todos sejam muito parecidos, quase iguais, acabamos impondo ritmos, rotinas, resultados, procedimentos que não contemplam a pluralidade das infâncias com as quais convivemos.

Para piorar, e muito, a esse mito da normalidade acopla-se a ideia de performar o tempo todo. As crianças não ficam mais deitadas no chão ou no sofá de pernas para cima, olhando o nada; não vão a praças, praias, sem algum brinquedo eletrônico nas mãos, o que lhes tira a capacidade de conectarem-se, de sentirem-se, de exercitarem os sentidos, viverem o tédio e de perceberem-se criativos e capazes. *“Eu não tenho do que ou com quem brincar!”*, essa frase, com certeza, já ecoou em nossos ouvidos. Falta, às nossas crianças, a oportunidade de olhar para as nuvens, deitados na grama, de ouvir histórias narradas por seus educadores, andar de bicicleta, escutar o silêncio que viabiliza o ensimesmar-se.

Não podemos deixar de destacar que há crianças sem acesso aos bens culturais, vivendo em dinâmicas familiares não propícias ao desenvolvimento pleno, em espaços geográficos e socioemocionais

muito adversos e que sofrem abandono afetivo. Logo, não se pode avaliá-las a partir dos mesmos pressupostos ou instrumentos/protocolos, pois as condições individuais determinam aspectos importantes para a desenvoltura de cada um. Não é raro serem diagnosticadas, por exemplo, com disfunção executiva atencional, não exatamente por um transtorno, mas por elas não terem tido oportunidade de desenvolver essas habilidades.

O movimento social hegemônico tende a medicar os comportamentos, justamente, porque eles refletem o empobrecimento dos laços sociais, denunciam uma dinâmica de luta por atenção, afeto e tempo, e esse espelhamento incomoda. De modo algum nego a existência de transtornos, déficits e distúrbios. Chamo atenção para o olhar apressado, contaminado por essa cultura que busca caminhos rápidos e milagrosos, medicando crianças, eximindo-se de viver o processo de educá-las. Quando se pensa que o comportamento de uma determinada pessoa destoia do que se espera dela, tende-se a encontrar uma patologia, um defeito, uma anomalia e um remédio que “conserte” aquela deficiência.

Não raro, recebemos no consultório pessoas perguntando se “trabalhamos com laudos, com Ritalina...” Trabalhamos com pessoas e suas dinâmicas para que entendam e aprendam a Ser no mundo! Não se trata de negar a ciência, mas de ampliar às ciências humanas.

Precisamos aprender a olhar a criança, saber o que ela sabe, o que gosta de fazer, com quem vive, onde vive: aspectos sociais, afetivos, emocionais, cognitivos e biológicos. Quando se tem apenas o foco na dimensão cognitiva e biológica, perde-se o todo contextual, e o medicamento resolve uma parte, geralmente o incômodo do adulto, deixando de lado outros aspectos da criança, de suas necessidades e o histórico evolutivo. O remédio não ensina. Ele modula as reações químicas que podem ajudar a criança a aprender. Contudo, ela precisa de um esforço pessoal para aprender e de alguém que medeie esse complexo processo.

As crianças que não aprendem na escola, seguem um longo caminho de testes, exames, laudos, que sinalizam porque elas não estão em condições para aprender. Independentemente de esses resultados retratarem ou não as causas, chamo atenção para o caráter de poder do olhar do avaliador, da repercussão na dinâmica familiar e escolar: *“Eu sabia que ele tinha alguma coisa errada”*, exclamam aliviados muitos familiares ou professores/coordenadores, ao tomarem contato com esses relatórios/laudos. Ao identificar a “doença” do não aprender, muitas vezes, libera-se o educador de suas responsabilidades na participação da construção do processo de aprender ou de não aprender. Há a tendência de terceirizar a aprendizagem, ou a reaprendizagem, fora do contexto em que as dificuldades acontecem ou, ainda, a dinâmica que mantém a criança “adoecida” e há escolas que não aceitam receber a/o aluna/o se não estiver medicada/o.

A dicotomia criança “normal” e “problema” tem gerado em nossas dinâmicas sociais muito mais exclusão do que se consegue avaliar. O caminho natural tem sido a criança passar a ser enquadrada como da “saúde” e não da “educação”, do “neurologista” e não da “professora”, dos “testes” e não da “observação integral”.

Precisamos construir espaços mais seguros para as crianças aprenderem. Temos de cuidar com o modo de lidar com o diagnóstico que estigmatiza e rotula, que gera na criança o sentimento de anormalidade. Um jovem veio até meu consultório, quando foi para o ensino médio e me pediu: *“quero ser tratado como uma pessoa normal. Você consegue isso? Tenho dislexia, eu sei que preciso de ajuda, mas todos acham que eu não sou normal.”* É importante cuidar, com humana delicadeza, da maneira como as crianças e jovens constroem suas subjetividades, recebem e vivem essas oportunidades de aprendizagem. Gosto muito de como Pennac (2008, p.236) termina o livro dele: *“uma andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final.”* Como esse reanimar pode acontecer? Depende de inúmeros

fatores, possibilidades, contextos e limites; espero que não seja pela mágica, única, do “milagre ingerido e sim pelo delicado e competente processo educativo.

Que pedagogia contempla esses preceitos todos?

A pedagogia que entende que a criança precisa de infância.

Acredito ser a escola um território importante em que um número de educadores lá se encontra por terem desejo, intencionalidade e conhecimento para trabalharem com crianças e jovens. Em seu livro, Postman (1999, p.167) afirma, com muita assertividade, que é inadmissível que a cultura esqueça que precisa das crianças, como crianças! *“(...) e está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância. Aqueles que insistem em lembrar prestam um nobre serviço.”*

A escola não pode esquecer que faz parte de territórios conectados e de que essa consciência fortifica e traz as possibilidades de combatermos, com mais eficiência, a ignorância. O nosso mestre Paulo Freire nos alerta para a necessidade da transformação de si, dos outros e do mundo no qual vivemos, entendendo que essa transformação, apesar de individual, ocorrerá em grupos conectados aos territórios de aprendizagem, na escuta das vozes que nos dizem de si, de seus olhares e necessidades. Busca-se o ser humano que deseja trabalhar na construção de uma comunidade, que se conecta com territórios **integrados** (aos múltiplos contextos), em uma abordagem integral (potencialidades cognitivas, afetivas e socioculturais), para a formação de um sujeito **íntegro**.

O centenário Morin (2019, p. 52) nos faz um atraente convite, quando diz que:

Precisamos criar e multiplicar pequenas ilhas de alternativas de vida, como se estivéssemos em embarcações, uma espécie de mini arcas de Noé, navegando nas incertezas do tempo. Se a regressão avança, essas pequenas ilhas serão espaços de resistência fraterna. E se aparecerem clarões de uma aurora, eles serão os pontos de partida de uma fraternidade mais generalizada numa civilização reformulada.

Quero convidá-las/los a fazer parte desse trabalho de humanização da escola e das nossas relações societárias. Temos de nos ver como capazes de fazer frente à medicalização das infâncias, sobretudo, quando esta destrói os valores que fundam o processo de humanização. Vivemos um momento de distopia que as redes sociais nos impuseram, a partir de suas ofertas tão sedutoras de amizade, convívio, de sucesso, de tempo relacional, conhecimento, verdade, ciência. Entendo que o nosso olhar, como educadores, deve ter clareza do momento histórico em que vivemos, dos territórios que habitamos e com que nos conectamos – mesmo sendo penoso e difícil de engolir – sabendo resistir e acionar nossa esperança freireana em ações incansáveis na direção das ilhas alternativas, repletas de possibilidades de entender a criança no seu todo, em suas potencialidades e diferenças.

Referências

MORIN, Edgar. *Fraternidade: para resistir à crueldade do mundo*. São Paulo: Palas Athenas, 2019.

PENNAC, Daniel. *Diário de Escola*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Isabel Cristina Hierro Parolin

Pesquisadora do grupo GAE- Pontifícia Universidade Católica - Paraná
(PUCPR)

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVIDADE: O DUALISMO DESUMANO NA ESCOLA

Como o professor percebe a criança?

Essa pergunta, de resposta aparentemente simples, nos instigou a constatar que, no âmbito escolar, é frequente a existência de uma concepção de infância na qual educadoras e educadores dividem a criança em duas partes: a cognitiva e a afetiva. As atividades escolares que visam às disciplinas clássicas são associadas à dimensão racional (cognitiva). Por outro lado, comportamentos das crianças que ocorrem dentro da escola, mas que são considerados de origem “extraescolar”, são atribuídos à dimensão afetiva. Nesta perspectiva dualista, dificuldades de aprendizagem são percebidas como consequência de um desequilíbrio ou alteração em uma dessas dimensões (Kupfer, 2003). Cabe, então perguntar: Quais são as origens dessa visão dualista na escola? Que consequências trazem para a produção do conhecimento das crianças?

Para refletir sobre essas questões, faremos um breve relato sobre o trajeto histórico que alguns modelos teóricos, organizadores do pensamento na escola, e que influenciados pela filosofia, psicologia e pedagogia, orientaram e ainda orientam práticas dualistas no contexto educacional. Posteriormente, partindo da premissa de que pensamento e afetividade são dimensões indissociáveis no funcionamento psíquico humano, procuraremos destacar o trajeto funcional de construção dos afetos e do pensamento e suas implicações para a prática pedagógica. Para concluir, apresentaremos sugestões de alguns princípios que podem contribuir para que professores e professoras possam produzir um trabalho educativo que leve em consideração o desenvolvimento humano de forma integral e que favoreça uma educação humanizadora das crianças.

Sabemos que não é recente a discussão sobre o papel da afetividade na constituição da subjetividade humana. Inserida na

história da filosofia, no contexto das relações entre razão e emoção, foi motivo de aquecidos debates envolvendo grandes filósofos que ora valorizavam os conflitos existentes entre razão e afetividade, ora a dicotomia ou o papel superior de um aspecto sobre o outro. Aristóteles, numa perspectiva demasiadamente dualista, reiterava que os sentimentos residem no coração e que o cérebro (razão) tem a missão de esfriar o coração e os sentimentos nele localizados. Immanuel Kant, destacando a supremacia da razão, construiu uma perspectiva negativa das emoções e dos sentimentos, chegando a afirmar que as paixões são a enfermidade da alma. De um modo geral, o que se evidencia nos escritos filosóficos, da Grécia antiga até a modernidade, é uma concepção na qual a razão quase sempre tem *status* superior em relação aos sentimentos.

Na história da psicologia, configurou-se um cenário mais ameno, mas não totalmente diferente. Com a consolidação de grandes teorias psicológicas como a Psicanálise, o Behaviorismo, a Epistemologia Genética e a Psicologia Sócio-histórica, o problema passa a ser debatido de modo mais aprofundado por cada modelo teórico-metodológico e começam a aparecer estudos sobre as relações entre cognição e afetividade. Mesmo assim, algumas teorias, como, por exemplo, o Behaviorismo, insistiram em continuar alimentando uma distinção radical entre cognição e afetividade. Desse modo, mesmo no campo da psicologia, ainda hoje persiste, para alguns, a ideia de que cognição e afetividade são instâncias dissociadas.

Na área educacional, o trajeto também não foi e não é muito diferente. Conforme observamos inicialmente, um dos maiores mitos hoje ainda presente na maioria das propostas educacionais é o dualismo entre afetividade e cognição. A crença nessa oposição leva a se considerar o pensamento calculista, frio e desprovido de sentimentos, apropriado para a instrução das matérias escolares clássicas. Acredita-se que apenas o pensamento leva o sujeito a atitudes racionais e inteligentes, cujo expoente máximo é o

pensamento científico e lógico-matemático. Já os sentimentos, vistos como “coisas do coração”, não levam ao conhecimento e podem provocar atitudes irracionais. Produzem fragilidades de segundo plano, próprias da privacidade inata de cada um. Seguindo essa crença, instituições educacionais caminharam para a ênfase da razão, priorizando tudo o que se relaciona diretamente ao mérito intelectual (Marimón; Vilarrasa, 2018).

O atual sistema educativo, desde a educação infantil, já está voltado à transmissão de uma série de conhecimentos considerados fundamentais para que a pessoa possa se preparar para o mundo profissional, no qual poderá ingressar no futuro. Porém, na maioria das vezes, todo esse investimento é feito basicamente por uma *pedagogia da instrução*, que não valoriza os aspectos afetivos, os conflitos interpessoais, a construção de valores, bem como não investe numa formação integral do educando que possa ir ao encontro de uma concepção de sujeito realmente próxima do funcionamento psíquico humano.

Por tais motivos, estamos convencidos de que a escola deve incorporar, em sua doutrina, uma outra concepção de sujeito. Uma concepção na qual cognição e afetividade são dimensões indissociáveis no ser humano. Nessa perspectiva, poderemos tratar nossos alunos e alunas com um novo olhar, numa orientação de *formação* e não apenas de *instrução*. Nos parece que esse olhar, por si só, lança um desafio radical aos profissionais da educação.

A psicologia contemporânea tem demonstrado que os afetos, o pensamento, a socialização e o conhecimento – faces constituintes e indissociáveis da personalidade humana – não são dadas *a priori*, tampouco apenas pelos estímulos sociais. São construídas com base nas interações do indivíduo com o meio e com a cultura na qual vive. Conhecidos pesquisadores do desenvolvimento humano, como Piaget, Wallon e Vygotsky, comprovaram essa vertente. Constataram também que o indivíduo não é um ser passivo e/ou apenas um depósito de

informações. Pelo contrário, é ativo é inter/ativo em todo o processo de desenvolvimento psicológico e de construção do conhecimento. É no espaço das interações da criança com o mundo físico, social e cultural que se encontram as tensões e contradições históricas necessárias, que possibilitam o avanço do desenvolvimento infantil para o desenvolvimento adulto. Na ação da criança, nas relações entre as próprias crianças, nas brincadeiras simbólicas, nas relações com os adultos, na tomada de consciência das regras sociais e na resolução dos conflitos, a criança pouco a pouco vai construindo seus afetos e pensamentos. Assim se constitui o sujeito e a criatividade humana (Vasconcelos, 2007).

É inegável que a concepção que o educador tem de “sujeito” afeta a formulação de seus objetivos educacionais e suas relações concretas com os educandos. Sem dúvida, a percepção que temos da criança e do adolescente influi em nossos procedimentos pedagógicos. Será que estamos investindo numa concepção ativa e interativa de sujeito/aluno? Como promover projetos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, do estudante?

Sabemos que não é possível, num passe de mágica, resolver os problemas educacionais e alterar as representações que professores e professoras fazem a respeito das crianças e dos adolescentes. Sabemos, também, que para uma análise mais completa e ampla sobre o papel do educador e da escola precisamos considerar muitas variáveis presentes na realidade. É preciso levar em conta os aspectos individuais, culturais, econômicos e institucionais envolvidos na situação. Contudo, algumas ações que podem contribuir para superar visões dualistas e promover o desenvolvimento do aluno estão ao alcance imediato dos educadores. Nesse sentido, apontaremos alguns aspectos que consideramos de extrema relevância:

- a interação como princípio educacional;
- o reconhecimento do sujeito/aluno ativo;

- o pensamento humano como processo em construção;
- a qualidade afetiva como processo em construção;
- o pensamento e o afeto como indissociáveis;
- a importância do imaginário na organização dos afetos e da inteligência;
- o conhecimento como processo;
- a importância da cultura onde a escola está inserida;
- os valores presentes na comunidade escolar.

Dessa forma, a nosso ver, pensar uma escola formadora que favoreça o desenvolvimento integral da criança e do adolescente implica admitir a superação de dualismos históricos que têm marcado o olhar e as práticas no cotidiano escolar. Significa não mais dividir o aluno em duas metades: a cognitiva e a afetiva. Caso contrário, a discussão sobre procedimentos educacionais adequados resultará desumana e estéril.

Referências

KUPFER, M. C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. *In: ARANTES, V. A. (org.). Afetividade na escola: teorias e práticas alternativas.* São Paulo: Summus, 2003. p. 35-52.

MARIMÓN, M. M.; VILARRASA, G, S. *Como construímos universos: amor, cooperação e conflito.* São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

VASCONCELOS, M. S. (org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo.* São Paulo: Moderna, 2007.

Mário Sérgio Vasconcelos
Universidade Estadual Paulista - Unesp

A CIÊNCIA E A CRIANÇA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL

*Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Loris Malaguzzi*

*“Sendo cientista eu seria pago para ser criança o resto da vida”*Ouvi essa frase em um programa de entrevistas. Foi dita pelo renomado neurocientista brasileiro Miguel Nicolelis quando indagado acerca de sua escolha profissional. Ela capturou minha atenção completamente, a ponto de me fazer voltar, repetidas vezes, ao trecho no qual foi proferida. Achei sensacional o poder de síntese do autor.

Fazer ciência exige muita disciplina. É algo que só se realiza com método e rigor científico, ou seja, trata-se de uma atividade circunscrita, minuciosa, repetitiva, detalhada e exaustiva. Tudo isso remete a um trabalho árduo e sério, o oposto da brincadeira. Ou daquilo que se entende, em geral, por brincadeira. O mundo do jogo e o mundo do trabalho - denuncia o poema de Malaguzzi - são tidos como antagônicos em nossa cultura.

A figura do cientista, entretanto, parece colocar em cheque essa polarização entre trabalho sério e brincadeira. Há diferenças? Certamente! Contudo, ao aproximar o cientista da criança, a frase de Nicolelis nos permite refletir acerca do que há em comum entre brincar e fazer ciência.

Carl Sagan, o admirável astrofísico e divulgador científico estadunidense, chamava a atenção para duas formas de pensar que, mesmo parecendo opostas, são centrais para o desenvolvimento do pensamento científico: o **ceticismo** e a **admiração**.

Ceticismo tem a ver com o desejo de compreender, de encontrar razões e estar atento às contradições. Quem é cético é questionador e não se contenta com qualquer explicação: exige argumentos racionais. Saber conviver com a dúvida, em vez de agarrado à certezas imutáveis, é, também, um modo de experimentar o ceticismo.

A admiração, por sua vez, se caracteriza pelo deslumbramento diante do desconhecido. Não se produz ciência sem esse sentimento sublime. Nesse sentido as crianças pequenas são verdadeiras cientistas. Não lhes falta admiração pelo mundo e uma imensa vontade de compreendê-lo. Elas são curiosas e intelectualmente ativas. Fazem experiências e as repetem metódica e exaustivamente. Não têm medo de fazer perguntas porque essas emanam de sua genuína curiosidade pelas coisas. É verdade que aceitam explicações fantasiosas e até demonstram muito gosto por elas. Entretanto, à medida que vão se desenvolvendo e estabelecendo novas relações entre diferentes fatos, as sementes da dúvida começam a brotar. Em algum momento, a criança irá questionar os adultos sobre a onipresença do Papai Noel na noite de Natal ou sobre a capacidade de um simpático mamífero botar ovos de chocolate na Páscoa, não é mesmo?

Penso que o ceticismo e a admiração são condições necessárias à aprendizagem de modo geral. É preciso ser afetado pelo objeto de conhecimento para desejar desvendá-lo, conhecê-lo, torná-lo seu. Como grande admiradora da obra de Piaget, compreendo que conhecer é agir sobre o objeto de conhecimento, transformando-o e se transformando a si mesmo nesse processo. Ninguém aprende pelo outro, ninguém pode transferir conhecimentos. Aprender exige ação por parte de quem aprende, um tipo de ação muito semelhante à do cientista: metódica, minuciosa, repetitiva e exaustiva. Um tipo de ação que vemos frequentemente as crianças realizando quando estão brincando ou quando estão empenhadas em desvendar algo que se apresenta para elas como um verdadeiro mistério.

O que aproxima o cientista e a criança é a relação lúdica que ambos estabelecem com seus objetos de conhecimento. Como um cientista suporta repetir exaustivamente um mesmo experimento? Como uma criança pode passar tanto tempo observando uma formiga que carrega sobre si uma folha muito maior do que ela mesma?

É claro que a ciência já explicou como a formiga é capaz de carregar até 20 vezes o seu peso, mas para a criança aquele é ainda um mistério a ser explicado. Assim, tanto o cientista quanto a criança, estão em busca de explicações. E o desejo por desvendar mistérios funciona como motor para suas ações. Um tipo de ação que em outro contexto pareceria enfadonha, ali adquire uma conotação diferente. O trabalho sério se torna lúdico. Não porque a atividade em si careça de seriedade, mas porque a relação que o sujeito estabeleceu com ela é guiada pelo desejo de conhecer, de compreender, de ver sentido naquilo que lhe causa estranhamento, porque é permeada por uma espécie de maravilhamento. É uma ação voluntária, desobrigada de qualquer direcionamento ou vontade alheia, na qual o tempo adquire outra dimensão. Demora-se na atividade porque é preciso experimentar e observar. A experiência, nesse caso, é sempre guiada por uma antecipação do resultado (hipótese). Quando não se atinge o esperado, é preciso analisar, rever procedimentos, reajustar materiais. Trata-se de um processo moroso, que requer uma boa dose de imaginação e no qual o fracasso é parte inerente e componente indispensável.

Para fazer ciência, assim como para aprender, é necessário agir e refletir sobre a ação. E nesse processo o outro exerce um papel fundamental. Cientistas discutem seus achados com seus pares em busca de validação. Além disso, outros pontos de vista são essenciais para se evitar as sedutoras armadilhas do viés de confirmação, não é mesmo? A criança, como nos ensina Piaget, tende à assimilação pura, na qual ela muda o objeto de saber para que se "encaixe" em suas estruturas prévias, evitando assim o difícil processo de acomodação, que implica em modificar-se. O outro, nesse caso, pode tornar

observáveis a incoerência e/ou a contradição antes não percebidas pela criança. Isso só acontecerá, entretanto, se houver liberdade para a investigação e elaboração de ideias, se houver abertura para a expressão dessas ideias, mesmo quando erradas, incompletas e/ou insuficientes.

Cientista e crianças precisam de um laboratório para fazer seus experimentos. Penso que para as crianças não há melhor local do que a natureza. Por ainda se verem como parte dela, as crianças exploram a natureza sem medos, sem o desconforto de quem dela já se apartou. Na escola deveriam ser ajudadas nessa exploração, incentivadas a observar, interagir e a se interrogar cada vez mais. Ali deveriam estar mais próximas da natureza. Se lhes falta espaço natural, poderiam reproduzi-lo em seu interior, imitando-o, ao invés dele se distanciar. Um laboratório permite recriar, em outra escala, fenômenos aos quais o cientista não tem acesso direto.

Assim como esse imenso laboratório chamado natureza, a escola deveria ser um local para surpreender as crianças, cheio de possibilidades no qual é preciso demorar-se para conhecer. A natureza nos convida a caminhar, sem pressa de chegar, porque ela é o próprio destino. Um local que acolha a criança e proteja sua infância garantido-lhe o direito de viver no seu próprio tempo. Que lhe garanta o direito de ser criança e não uma pequena consumidora de materiais didáticos, de folhas fotocopiadas, de atividades ritualísticas, que todas devem realizar ao mesmo tempo, da mesma forma, chegando ao mesmo resultado após percorrer exatamente o mesmo caminho. Um local no qual não recebessem explicações, mas fossem encorajadas a elaborá-las. No qual os resultados de suas criações e descobertas estivessem expostos para apreciação de todos: colegas, equipe pedagógica e familiares.

É sabido que a ciência vem sofrendo ataques em nosso país nos últimos tempos. Cortam-se financiamentos, encurtam-se prazos, impõem-se metas e cobranças de uma produtividade incompatível com

os processos criativos. O mesmo temos visto nas escolas: a preocupação com as demandas curriculares e com uma perspectiva métrica crescente que se manifesta por meio de um sistema avaliativo classificatório, exige uma progressiva racionalização do tempo que acaba tornando cada vez mais escassa a existência de espaços para errar - em seu duplo sentido. Propaga-se o culto à técnica porque se concebe o mundo como uma cadeia de utilidade sem fim, no qual tempo é dinheiro.

Sonho com uma escola onde se possa caminhar, na qual o tempo seja visto como tecido de vida. O filósofo italiano Adriano Labucci nos lembra que *“não se caminha para chegar depressa, caminha-se para que as coisas nos alcancem no tempo propício, caminha-se para ficar com os sentidos despertos e para fazer o ar circular pela mente e pela alma.”* Que possamos desacelerar para fazer das nossas escolas espaços onde o sonho, a fantasia e as múltiplas formas de expressão da criança possam conviver com o ceticismo, a disciplina e o trabalho árduo. Onde jogo e trabalho sério se entrelacem para humanizar e não para robotizar. Que a escola opere por contraste e de forma crítica à sociedade, como proposto por Franco Lorenzoni: *“se todo mundo corre, tem que haver um lugar onde se possa andar devagar. Se a gente andar devagar, aumentam as chances de que todos cheguem, e talvez se abra a oportunidade de encontrar algo de uma maneira realmente profunda.”*

Gosto de exercitar minha imaginação e sonhar com uma escola que se pareça menos com uma barra de rolagem infinita dos nossos celulares e mais com uma boa caminhada junto à natureza. Sonhemos juntos(as)!

Referências:

LABUCCI, A. **Caminhar, uma revolução.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LORENZONI, F. **As crianças pensam grande:** crônicas de uma aventura pedagógica. São Paulo: Summus, 1986.

MALAGUZZI, Loris. De jeito nenhum. As cem estão lá. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016. p.20-21.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios:** a ciência como uma vela no escuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Ana Ruth Starepravo
NUMERALIZA

RESILIÊNCIA, ALTRUÍSMO: AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Mesmo com o tensionamento das forças conservadoras que seguem se organizando para impor seu projeto político, no momento em que escrevo esse texto parte do povo brasileiro respira aliviada: após apertada disputa eleitoral, deixou a presidência da república um homem declaradamente anti-vida e foi reeleito outro que defende o Estado democrático de Direitos. Progressistas celebram! Viva a democracia!

Entretanto, nas bordas dos grandes centros urbanos e em áreas rurais distantes, onde não há cinemas, parques e teatros; onde ainda não há saneamento básico; onde se espera meses por uma consulta médica; onde não há acesso à internet de banda larga; onde o Estado mata jovens negros; onde não se sentiu diferença entre Ditadura e Estado Novo quando o assunto é truculência... há um povo que ainda aguarda as grandes vantagens da democracia burguesa.

E para quem essa democracia é o melhor dos mundos? Para aqueles que usufruem o Direito à propriedade privada, saúde, segurança, alimentação, lazer, educação... Aqueles que podem ofertar a seus filhos e netos o acesso aos bons colégios e não temem que seus meninos sejam assassinados pela polícia no caminho de volta da escola; os que gritam “meus direitos!” e são ouvidos. Essa classe que vive bem, concluindo o óbvio (que a sociabilidade capitalista é superior ao sistema feudal e que a democracia é melhor que a ditadura) entende a manutenção do Estado Liberal como o fim da história e não como transitoriedade, como se não fosse necessário nem possível outro modo de vida, superior. Daí acreditarem que seja possível conciliar: luta antirracista sem luta anticapitalista; a crítica ao genocídio dos povos originários e invasão de suas terras com a ética do lucro acima da vida; a defesa da liberdade humana com o sistema que aliena o trabalho, a consciência e os humanos entre si. Temerosos que o

conforto da democracia que lhes serve seja perturbado com revoluções creem que a desigualdade social é mero defeito a ser corrigido na sociabilidade atual, quando na verdade, essa é sua forma essencial; acreditam que o capitalismo seja humanizável. É a partir dessa ideia que os liberais se organizam para direcionar os passos da educação formal do país. E se é verdade que “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes [...]”, então “A classe que tem à sua disposição os meios da produção material também dispõe dos meios da produção espiritual” (Marx e Engels, 1845/2007, p. 47). O objetivo da escola deve ser, então, a formação de pessoas para a cidadania no Estado Liberal e manutenção da democracia burguesa.

Espera-se que a professora Ana, mulher pobre, que mora no mesmo bairro que os estudantes e suas famílias, seja a porta-voz das boas novas da democracia burguesa: que ensine ao Carlos - menino que viu a mãe ser assassinada pelo pai e nunca foi atendido pelo serviço de psicologia ou assistência social-, à Maria - garotinha que sai e volta do abrigo de serviço de atendimento à infância e adolescência algumas vezes durante o ano-, ao Rui, adolescente autista que há dois anos espera consulta com o fonoaudiólogo... que se tiverem bastante consciência que os direitos liberais são também direitos seus, passarão a usufruí-los. Espera-se que a professora Ana trabalhe diariamente em favor da reprodução da sociabilidade que oprime a si mesma e aos seus.

A transposição das ideias dominantes à educação exige que sejam elaboradas pedagogias. São as pedagogias hegemônicas, pautadas na concepção liberal, tais como o ensino tradicional, o escolanovismo, o construtivismo, a escola de conhecimentos mínimos e “acolhimento social, destinada ao pobre” (Libâneo, 2012). Dentre elas, há a recente ideologia das competências socioemocionais. Sem uma base teórica coerente, aproxima-se mais de um pretexto para sustentar como prática pedagógica os argumentos economicistas do estadunidense James Heckman (2008). As competências

socioemocionais para a educação escolar se erguem sobre um ecletismo de teorias do campo da psicologia que mistura a psicanálise de Winnicott, o construtivismo de Piaget e a psicologia materialista histórico-dialética de Vigotski como se fossem complementares. Tais competências, que visam à educação do comportamento e a autorregulação das emoções, foram importadas ao Brasil por empresários da educação e constam na Base Nacional Comum Curricular.

Heckman (2008), o principal precursor das competências socioemocionais, realizou pesquisa longitudinal de 30 anos de duração cujo objetivo era buscar as relações entre educação moral (ou socioemocional, como prefere denominar) e a diminuição de comportamentos de risco, o aumento da produtividade escolar e do trabalho. Os participantes foram crianças com idade de três a cinco anos, oriundas de famílias monoparentais pobres que, segundo o pesquisador, eram as mais propensas à delinquência. Sua hipótese era que, se ensinados desde muito cedo a ter um comportamento mais adaptativo, com melhores respostas emocionais às situações não confortáveis ou violentas, os indivíduos se tornariam adultos mais resilientes, suportando melhor as frustrações cotidianas e buscando alternativas individuais para os desafios enfrentados. A resposta às questões de ordem objetiva estaria não na transformação objetiva das coisas, mas subjetiva, nos próprios sujeitos. De fato, os resultados confirmaram que modelar as emoções das crianças pequenas pobres na perspectiva das competências socioemocionais, incide na *diminuição* das taxas de abandono escolar, desemprego, envolvimento no crime e gravidez na adolescência; bem como no *aumento* do aproveitamento escolar e da produtividade no trabalho e na redução dos gastos do Estado com a criminalidade.

Em outras palavras, ao invés de se revoltarem contra problemas sociais estruturais e lutarem coletivamente organizados para sua superação, os sujeitos tenderiam a ser mais perseverantes e

autodeterminados em busca de saídas individuais. Como no Poema de Brecht, em lugar de se voltar para margem que violentamente comprime o rio, compreende-se que o rio é que é violento e deva ser descaracterizado. O que *custa* menos ao Capital? Destruir a si mesmo em nome de um modo de vida mais ético para todos e todas? Manter o Estado liberal a salvo de rebeliões e investir na redução das desigualdades por meio de políticas de inclusão? Encarcerar em massa os excluídos e sustentá-los em prisões? Ensiná-los desde a primeira infância a se adaptarem? Heckman calculou bem *os custos* e chegou a uma conclusão: investir na subjetivação das competências socioemocionais por crianças de zero a seis anos de idade é mais eficiente no combate à desigualdade do que a distribuição justa de renda entre ricos e pobres (Caputo, 2017). As competências socioemocionais são, portanto, o “elogio à moderação” que concebe ser “possível amar o bem sem odiar o mal” (Adorno, 1969/1995, p. 158).

E como as escolas têm operado essa ideologia? As práticas pedagógicas sugeridas para o ensino da educação moral segundo as competências socioemocionais revelam, em coerência com a concepção liberal de ser humano, a compreensão de que razão e emoção são hierarquizáveis e propõe atividades escolares para educar as emoções por meio da iluminação racional. Daí que, para ensinar seus valores morais, são sugeridas tarefas apostiladas de análise de problemas do cotidiano isolados da totalidade social e exigindo-se que os estudantes apontem respostas individualizantes a essas questões. Cito como exemplo a tarefa escolar “Eu, estudante, superando limites” (Instituto Ayrton Senna, 2022, p. 6) cujo objetivo é desenvolver as competências de autoconfiança, assertividade e determinação. As virtudes contidas nessas competências são: “Ter pensamento positivo”, “ter mentalidade de crescimento e proativa, não ficar ruminando ou obcecado por fracassos e frustrações”, “se motivar, trabalhar duro” (Instituto Ayrton Senna, 2022). É proposto que o

estudante responda a um questionário com 10 questões abertas para que chegue a uma “radiografia” de sua vida de estudante. Por fim, deve produzir seu próprio “Laudo do exame”, levando em conta o que favorece e o que dificulta a vida de estudante. A partir da identificação das dificuldades, deve-se responder as perguntas como: “O que posso fazer para superá-las?”; “Com quem posso contar?”¹. O modelo aqui exposto evidencia a tendência à valorização do comportamento que não cause perturbação à ordem estabelecida: os estudantes são encorajados a nomear os sentimentos e pensamentos, o que é muito importante, sem dúvida. São orientados, porém, a buscarem por si mesmos respostas para seus problemas, desconsiderando as mediações contidas nas dificuldades enfrentadas, como se os sofrimentos individuais não tivessem relação com questões ético-políticas. Aquilo que, na aparência, pode ser visto como expressão de amabilidade, respeito e força para enfrentar os desafios cotidianos, em sua essência, é expressão dos valores liberais de meritocracia, individualismo, naturalização da exclusão, conformismo.

Não é esta a escola que queremos para os filhos e filhas da classe trabalhadora. A escola que queremos não se destina a formar cidadãos para manutenção da democracia burguesa, “incluindo-os” por meio das migalhas do Estado à vida mínima. Não tem como finalidade “modelar” por meio da alienação da consciência para que os estudantes sejam colaboradores do sistema que os oprime. Mesmo com toda a licença à sobrevivência do pobre concedida pelo Estado democrático burguês², os incluídos se sabem marginalizados. Bader Sawaia (2001), ao tratar da dialética inclusão-exclusão refere que, com

¹.Em outra tarefa, denominada “Levanta, Sacode a Poeira e dá a volta por cima” (*Ibidem*), o estudante é convidado a pensar em como se manter resiliente durante a pandemia por Covid 19. O foco é desenvolver a “Confiança: Ser capaz de perceber que outros têm boas intenções e de perdoar aqueles que cometem erros; evitar ser ríspido e categórico, dar sempre uma segunda chance”.

². Um pequeno apartamento com pouco mais de quarenta metros quadrados para toda uma família, adquirido por um programa de moradia popular; agasalho e calçados quentes para frequentar a escola; auxílio financeiro para a cesta básica.

a manutenção das classes sociais, a inclusão é uma caricatura que, mesmo com as concessões assistencialistas, mantém as pessoas na pobreza, denominando-a, assim, de “inclusão perversa”. Embora sobejem as análises sociológicas e econômicas sobre a exclusão, a inclusão perversa não ocorre “abstratamente”, mas se materializa na vida dos sujeitos, produzindo rejeição, humilhação e sofrimento.

Por qual escola lutamos, movidos por indignação e esperança? É aquela que instrumentalize, por meios dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, seus sujeitos para que possam apreender a realidade para além da aparência sedutora que fala em igualdade e mantém a desigualdade. Para que possam desvelar as ideologias e todo o funcionamento da estrutura da sociabilidade que explora, segrega e mata todos os dias; para que, ao invés de a ela se adaptar, possam superá-la como sujeitos históricos, em comunhão. Que se saibam pertencentes à genericidade humana, com direito não à vida mínima, mas a toda riqueza material e imaterial produzida pelos homens e mulheres; que, para além da democracia liberal que impõe limites ao ser mais, carreguem a certeza de que é possível conquistar concretamente a “completa emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas”. À resiliência, resistência! Ao altruísmo, justiça social! Às pedagogias (neo)liberais, práxis crítica anti-hegemônica!

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CAPUTO, V. **Investir na criança é mais eficaz que distribuir renda, diz Nobel**. Exame Virtual, 25 set. 2017. Disponível em: <https://exame.com/economia/investir-na-crianca-emas-eficaz-que-distribuir-renda-diz-nobel/> . Acesso em 13 ago. 2023.

HECKMAN, J. J. Schools, skills and synapses, **Economic Inquiry**, Oregon City, n. 3, v. 46. 2008, p. 298-324.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Proposta de atividades socioemocionais para estudantes ensino médio.** São Paulo, 2022.

Disponível em

<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/proposta-de-atividade-ensino-medio-atividade-5.pdf>. Acesso em 13 ago. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SAWAIA, Bader. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

Eliane Pinheiro Fernandes

Coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de
São Paulo

LUDICIDADE E INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

A escolha dessa temática tem dois motivos que me empolgam; o primeiro, o prazer de ter iniciado minha prática docente na educação infantil, experiência que me fez entender o trato com as criancinhas, dando-me a certeza da profissão por mim escolhida: educar por opção e amor. O segundo, o acompanhamento do meu netinho, Tiago, de 4 anos, na educação infantil, numa escola particular, na cidade do Recife, há 2 anos, a Escola Integrar³, situada no Bairro Ilha do Retiro, Recife-PE. Tal acompanhamento reafirma minha convicção quanto á relevância da Educação Infantil na formação inicial da pessoa, possibilitando a socialização, a descoberta do mundo e de si mesma, alicerçando o seu desenvolvimento ao longo da vida.

Meu olhar na prática pedagógica cotidiana e na análise que fiz na Proposta Pedagógica dessa escola, permitiu encontrar a coerência, consistência e compatibilidade entre teoria e prática, relação firmada nos pressupostos do sócio construtivismo de Vygotsky e na teoria das múltiplas inteligências. A prática educativa dessa escola evidencia ênfase na ludicidade, proporcionando às crianças atividades diversificadas, através de momentos do prazer de aprender, mediante uma prática pedagógica dirigida para os fins almejados, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Lembramos que nos últimos tempos, vemos maior preocupação com o educar na infância, devido à inclusão dessa temática, com maior visibilidade, nos cursos de formação docente e na oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu* para professores que atuam nessa área.

³ Nossos agradecimentos aos que fazem a **Escola Integrar** pela contribuição na forma de pensar e agir na educação infantil.

Associa-se a isso a rica e vasta literatura à cerca da educação infantil, abrindo novos horizontes, em que a ludicidade é ressaltada.

Contudo, constatamos que ainda se mostra presente a oferta de uma educação infantil assentada numa perspectiva que atravessou séculos, por falta de clareza teórico-conceitual, de formação acadêmica e de vontade governamental, sendo ofertada, de forma aligeirada e sem maiores fundamentos sobre o educar na infância.

Em que pese tais limitações, vislumbramos experiências exitosas, dignas de socialização, devido às propostas vivenciadas por várias escolas, proporcionando um novo olhar à luz de fundamentos teórico-metodológicos que apontam mudanças significativas na educação infantil. Daí a motivação que me fez explicitar, em grandes linhas, a prática pedagógica da Escola Integrar, cujo olhar educativo se enquadra numa perspectiva paradigmática crítico- transformadora.

Quanto à ludicidade, foco de nossa reflexão, tem sido alvo de uma vasta produção teórica em que a brincadeira experimentada pela criança lhe permite a exploração do mundo que a cerca, das pessoas, das coisas, da natureza e da cultura, cuja compreensão se dá a partir de diferentes linguagens, não apenas na linguagem verbal. Assim, vemos que o desenho, a pintura, os gestos, a dança, o teatro, a música, a mímica, as artes plásticas, a literatura infantil, dentre tantas outras, como o brincar com plantas, areia, tinta e a vivência de manifestações culturais, constituem atividades lúdicas importantes na educação infantil.

A ênfase na dimensão lúdica na educação infantil, se encontra claramente presente na prática educativa cotidiana da **Escola Integrar**, não como algo descolado, sem direção, mas pautada nos objetivos pretendidos, nas habilidades e atitudes que deseja desenvolver nas crianças, proporcionando a efetivação de aprendizagens significativas e do prazer de aprender brincando.

A **Escola Integrar**⁴ nos evidencia uma prática firmada na ética, no compromisso, no profissionalismo de sua equipe e, sobretudo no amor. Demonstra a preocupação com a formação das crianças como seres cada vez mais humanizados, com condições de conviver de forma ética e empática. Como seres capazes de enfrentar os desafios e os conflitos que o mundo apresenta, de forma coletiva e de respeito a si mesmo e aos outros. Sua ação educativa sinaliza, portanto, para o desenvolvimento de uma convivência solidária e democrática.

Na sua Proposta Pedagógica a escola anuncia o Sócio Construtivismo de Vygotsky como pilar de sua prática cotidiana afirmando que o “pensamento infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, no qual a criança constrói o conhecimento a partir de suas descobertas, quando em contato com o mundo”. Nesse sentido, o ato de educar não se restringe ao trato de conteúdos, mas de estimular o desenvolvimento mental ao proporcionar ao aluno vivências e experiências que instiguem o ato de pensar, criticar e criar.

A Teoria das Inteligências Múltiplas também é explicitada na Proposta dessa escola, reforçando que todo ser humano é detentor de diferentes tipos de inteligência e em níveis diferentes, e que, a partir das situações de aprendizagem proporcionadas à criança, podem ser desenvolvidas. Anuncia que as sete inteligências constituem alvo de desenvolvimento da criança no processo educativo da escola: “inteligência verbal ou linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência visual ou espacial”, além da “inteligência corporal ou cinestésica, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal, inteligência naturalista e inteligência existencialista”.

O cotidiano educativo da **Escola Integrar** demonstra claramente a vivência de uma metodologia pautada na humanização e

⁴ Proposta Pedagógica da Escola Integrar, disponível no Instagram: “Escola Integrarpe”.

na afetividade, reconhecendo os alunos como pessoas singulares, dotadas de inteligência e agentes ativos de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, cada criança é considerada artífice de sua aprendizagem, construtora de seus conhecimentos, mediante a convivência com as crianças, educadores e os objetos do conhecimento.

Nessa perspectiva, as temáticas trabalhadas pela referida escola reafirmam a preocupação com o desenvolvimento da criança em suas diferentes dimensões, vivenciando atividades diversificadas. Nelas, a ludicidade adquire visibilidade, aguçando o gosto de aprender de diferentes formas: arte plástica, dança, expressão corporal, contação de história, literatura de cordel, música, encenação, visitas a museus, a lugares históricos e culturais, passeios, dentre tantas outras experiências. Tais vivências contribuem para o aguçamento do interesse por aprender com alegria, curiosidade e muita diversão, práticas que permitem descobrir o mundo, num processo permanente de aprendizagens significativas.

Dentre as múltiplas temáticas trabalhadas, proporcionando às crianças o seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor, podemos citar a vivência de projetos como Viva meu Museu incluindo a participação de avós e avôs; Projeto do Cais ao Sertão, Projeto História para Contar, Projeto Criança e Poesia, Projeto “Frevalelê”, a Magia do Circo e Brincando com os animais.

A prática pedagógica vivenciada busca a interação constante com a família, incluindo-a nas atividades e as mantendo informadas do desempenho da criança, seus avanços e dificuldades, apresentando semestralmente aos pais um consistente relatório da vivência escolar de seus filhos, incluindo registros fotográficos.

Pelo exposto, constatamos a relevância da ludicidade como espaço educativo, ratificando que o brincar faz parte da natureza infantil, devendo ser o foco de apreensão de conhecimentos, de descoberta do mundo, junto a outras crianças, num processo permanente de socialização, de forma respeitosa e comunicativa.

O que me fez ressaltar, em grandes linhas, na prática educativa da Escola Integrar é o acompanhamento que tenho feito do desempenho de Tiago, aluno que vem apresentando significativo avanço, tanto na convivência social, como na apreensão de conhecimentos. As experiências por ele vivenciadas tem contribuído no processo de leitura do mundo, apresentando interesse pela investigação, aguçamento da curiosidade, sinais de criticidade, valorização da cultura, gosto apurado pela arte, interessando-se em visitar museus, demonstrando amor à natureza, carinho pelos animais e apreciação das plantas, dentre outras posturas frente à realidade.

Tais constatações me deixam admirada pela profundidade das perguntas por ele feitas, pelo questionamento que faz sobre suas observações da realidade, expressando-se com uma linguagem articulada e com vocabulário rico de significados para a idade dele. A análise crítica de situações cotidianas serve de parâmetro para medir o avanço intelectual de Tiago. A participação da família no seu processo educativo tem reforçado a prática educativa da escola, ao proporcionar-lhe a vivência de várias atividades desenvolvidas pela escola, ampliando o seu leque de diversificadas aprendizagens.

A experiência aqui relatada comprova a educação infantil como espaço de formação humano-social do indivíduo, da criança que desejamos formar com vistas à humanização do mundo que almejamos ter, de uma convivência solidária, firmada no respeito às diferenças, às diversidades culturais e de gênero, às individualidades, mediante a adoção de uma pedagogia pautada nos princípios da democracia e da cidadania.

A análise que faço da experiência escolhida, não é com o olhar caduco de avó, mas com o olhar pedagógico de uma educadora que sempre se preocupou com o desenvolvimento infantil, pela prática docente nesse nível de educação, pelo exercício da coordenação pedagógica, como técnica em planejamento de políticas educacionais

e como mestra ainda em exercício na UFPE, espaços que ampliaram meu horizonte na questão político-pedagógica da educação infantil.

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira
Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE

A SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM TOQUE DE CLASSE NO DESENVOLVIMENTO DA ALTERIDADE E NA INTERAÇÃO NO MEIO SOCIAL

A música é uma arte, uma manifestação cultural que se firma em tradições, valores, sentimentos e que se expressa por meio de sons harmoniosos. Ela mexe com as emoções, corações e mentes, com a sensibilidade, com o sentir através dos sentidos. Como expressão cultural de um povo traz em si, histórias, narrativas contos, causos que exprimem os valores de um povo ou nação.

Ela também auxilia na coordenação motora, na interação socioemocional, na percepção sonora e no próprio processo de Alfabetização. Nesse aspecto, além de alentar a dimensão emotiva aguça, ao mesmo tempo, as dimensões cognitiva e psicomotora, portanto seu alcance envolve a totalidade do ser.

Os ritmos, especificamente, presentes nos vários gêneros musicais instigam o gosto pela dança que traz momentos de prazer e de bem-estar para o corpo e mente. É prazeroso ver a alegria de uma criança ao ouvir músicas de ninar. Isso me lembra minha própria prole. Ao cantar para meus filhos dormirem eles me olhavam com olhos de alegria e não muitas vezes ao invés de dormirem riam de mim e do canto. Hoje, é semelhante com minha linda netinha. Quando cantamos, além de mostrar alegria e emoção, sem ainda articular bem todas as palavras, já cantarola, tentando nos imitar. Dessa forma, indagamos, qual criança que, ao sentir um trecho musical de uma peça bem ritmada (por exemplo um frevo de rua, um samba, um rock progressivo, um funk ou um reggae bem sincopado ou um jazz) não balança o corpo querendo acompanhar o tempo da canção e marcar bem a cadência dos compassos e movimentos da peça?

Nessa perspectiva, é possível apreender, que a vivência dos sons organizados de forma harmoniosa e utilizada como recurso

didático-pedagógico, nos aspectos supracitados, se comporta também como excelente indutor na compreensão da vida, de suas muitas facetas e de inúmeros campos do conhecimento, a exemplo da difícil área da matemática.

Os ritmos das partes dos maviolos sons se expressam através de uma fórmula de tempo e compasso, isto é, seus movimentos. Sendo assim a maneira como eles se apresentam, através de fórmulas e regras bem-marcadas (por ex. compassos simples, $\frac{3}{4}$, $\frac{2}{2}$, $\frac{4}{4}$ ou compostos $\frac{9}{3}$ etc.) é pura matemática, pois tem uma lógica, dimensão do conhecimento que está bem presente entre os primeiros filósofos gregos e aqueles grandes pensadores do início da modernidade.

Nos tempos hodiernos do mundo contemporâneo uma nova expressão surge nos meios sociais e políticos, a “pós-verdade”, expressão essa que indica um momento em que os fatos objetivos valem menos do que as crenças e emoções. Nesse sentido, os corações e mentes são os protagonistas para os influenciadores digitais na busca de afirmação de ideias-força, mesmo que seja inverdade nos tempos de pura fake News.

A introdução da cultura artística das manifestações musicais como recurso curricular de conteúdo obrigatório crítico, transformador e transdisciplinar, desde a primeira infância, poderá contribuir como instrumento indutor de maior equilíbrio entre a tensão presente no meio social nesta era da prevalência das redes sociais e do mundo digital.

Estudos mostram que plantas submetidas a peças musicais eruditas apresentam maior desenvoltura no seu crescimento. Ficam mais vistosas e belas em seu desenvolvimento. As ondas sonoras estimulam certos genes responsáveis pelo seu progresso, evolução e amadurecimento.

Se olharmos as lutas sociais e libertárias de muitos povos originários e, de povos e nações escravizadas, especialmente, nos

continentes americanos e africanos, veremos que os cânticos de dor, de banzo, de crítica da situação e de denúncia de cativos institucionalizados foram lemas de conformação e, sobretudo, de muitas lutas que estimularam movimentos em prol de suas libertações. A exemplo do Negro Spiritual.

Nesta breve introdução acerca da música, sobretudo na vida das crianças, percebemos a sua importância na existência desses lindos seres em desenvolvimento, em todas as épocas históricas, isto é, da antiguidade aos tempos hodiernos.

Sabemos que o cérebro é o órgão da sensação e da inteligência, porém, foi apenas no século XIX que surgiram os primeiros estudos científicos sobre o cérebro (Morato, 2000). O interesse pela cognição surgiu também nessa mesma época, quando a psique deixou de ser vista como um atributo divino e passou a ser vista como um atributo humano. Desde então, o estudo do cérebro vem avançando de maneira rápida e significativa.

Assim, sem chegar ao extremismo Nietzscheano de que “Deus está morto” em suas famosas reflexões, o deslocamento do teocentrismo para o antropocentrismo possibilitou o entendimento do mundo através do conhecimento científico, o que de certa forma colocou a ciência no lugar de um deus que tudo explica por meio da gnose.

Particularmente no desenvolvimento da criança, estudos mostram que o cérebro, nas etapas iniciais de sua vida, indica que existe uma parte dirigida para a área musical e que, normalmente fica mais ativa. Por isso, mesmo que a criança não tenha uma sensibilização musical, os cânticos entoados pelos próprios familiares no âmbito do lar, influenciam, enormemente, o gosto delas pela música e, portanto, para o seu desenvolvimento emocional.

Nessa perspectiva, para Del Ben e Hentschke (2002),

a música contribui diretamente no aluno: A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a

capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura”. (p. 52-53)

A título de exemplificação, a série de animação infantil brasileira “O Mundo Bitá” aborda muitos temas como animais, dinossauros, fundo do mar, safari, circo, parabéns, dormir, viajar, carnaval etc., é, portanto, um excelente entretenimento bem como uma educação para o mundo.

Enfim, algumas ideias-forças podemos extrair dessa breve reflexão:

a) a música na primeira infância, quando bem trabalhada, se constitui como peça muito maior do que apenas entreter a criança. Ela se presta muito bem para a formação da personalidade crítica e de atitudes de solidariedade e de respeito às diferenças multiculturais e religiosas, de gênero, de etnias, de racismo, de feminismo e de LGBTQIA+. Ainda exemplificando, a música criada por Jairzinho (Jair Oliveira) fala sobre respeito às diferenças: “normal é ser diferente” (disponível em: <https://www.vagalume.com.br/jair-oliveira/normal-e-ser-diferente.html>, acessado em 31/08/23).

Tão legal, minha gente
Perceber que é mais legal
quem compreende
Que amizade não vê
Nem continente
E o normal está nas coisas
diferentes
Amigo tem de toda cor, de toda
raça
Toda crença, toda graça
Amigo e de qualquer lugar
Tem gente alta, baixa, gorda,
magra

Mas o que me agrada e
Que um amigo a gente colhe
sem pesar
Pode ser igualzinho a gente
Ou muito diferente
Todos tem o que aprender e o
que ensinar
Seja careca ou cabeludo
Ou mesmo de outro mundo
Todo mundo tem direito de
viver e sonhar

b) O documento Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) destaca que a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

A título de conclusão percebemos a importância da música ao longo da vida das crianças, mas não apenas delas; aqui em casa, respiramos música a todas as horas, em todos os lugares. O uso de instrumentos musicais a exemplo do piano, do violão, da viola, da escaleta, do ukulele, das percussões e da própria voz nos traz uma paz e alegria que encanta e nos torna mais humanos e compreensivos um com os outros. Por isso, ela está presente em todos os espaços, na igreja, nas escolas e universidades, nos barzinhos da esquina, nas ruas do meu lindo Recife, nos shows que assistimos. Bom mesmo seria se pudéssemos utilizar todo o seu potencial em nossos corações e mentes para a construção de um mundo mais humano, mais feliz e de maior justiça social.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

MORATO, Edwiges. Neurolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Eds.) **Introdução à linguística 2**. São Paulo: Cortez, p. 143-170, 2000

ROMANELLI, G. Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, n.14, p.24-25, 2009.

Itamar Nunes da Silva

Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

O QUE ENTENDER POR INFÂNCIA E POR EDUCAÇÃO INFANTIL: UM COMEÇO DE CONVERSA

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, contém 28 vezes a palavra “Educação”. Não se trata de um mero capricho quantitativo começar esse texto com essa minha afirmação. É muito mais. Tenho considerado que essa mesma Constituição mudou radicalmente a concepção de Educação em nossa trajetória histórica e em nossa prática social, ao nos devolver ao “estado democrático de direito”. Trata-se da definição da Educação como Direito e do Direito à Educação, como pressuposto para toda e qualquer consideração analítica ou interpretativa. Foi a mesma Constituição Federal de 1988 que retirou o conjunto de práticas e de significados que pautavam o atendimento institucional das crianças “menores”, até então presentes na esfera da Promoção e da Assistência Social, quando não do mais estreito assistencialismo, inserindo-as formalmente no campo propriamente da Educação, do chamado Sistema Nacional de Educação, ainda em franco processo de construção histórica. A Educação Infantil passou a compor organicamente a estrutura da Educação Básica a partir da Constituição Brasileira de 1988. É a porta de entrada da Educação Básica.

Mas, poderemos perguntar: o que é a Educação Infantil? Se pautarmos nossa resposta na mera estreiteza da consideração etária, diremos que, atualmente, a Educação Infantil é o período de educação formal das crianças de 0 a 05 anos, seguidas das considerações sequenciais; o Ensino Fundamental é a educação das crianças de 06 a 14 anos e o Ensino Médio refere-se à educação escolar dos adolescentes de 15 a 17 anos. Simples assim. Parece uma ordenação tranquila, mas consideramos que exigirá de nós alguns cuidados suplementares, na presente reflexão sobre a identidade da Educação Infantil, que é o propósito desse texto.

Para começo de conversa cumpre destacar que a Educação Infantil não é um período prévio ou um mero tempo educacional que existe para preparar o Ensino Fundamental. A Educação Infantil existe para realizar uma identidade educacional própria, que certamente repercutirá na vida de cada criança e, conseqüentemente, exigirá de todos nós o esforço para a construção de uma nova concepção de práticas educacionais e sociais nessa época e nesse espaço pedagógico. A Educação Infantil precisa garantir a centralidade da criança na esfera de sua identidade como sujeito pleno e organizar a experiência educacional sobre o protagonismo da criança e de suas culturas.

A primeira coisa que nos parece óbvia, ao buscar definir a Educação Infantil, é aquela que fazemos na consideração referencial sobre a idade das crianças. Identificamos uma determinada faixa etária, alinhavamos os anos e meses e parece que está tudo certo. Pronto, a Educação Infantil é aquela forma de educar que se refere à Infância. E, Infância é a faixa de idade definida entre os anos tais e tais. Definimos como sendo uma quarentena, na articulação desses dois termos, Infância e Educação Infantil, e parece que está tudo certo. Nesse sentido, a Educação Infantil parece ser, portanto, a educação das crianças de 0 a 05 anos. Será mesmo tão simples?

Não temos dúvidas de que a Educação Infantil necessita demarcar o conceito de *idade* a que se dedica, inclusive porque isso é parte de um processo social que definiu um conjunto de direitos que são direcionados exclusivamente para essa faixa etária. Hoje, no Brasil, o marco legal de proteção e de cuidado da Primeira Infância, efetivado pela publicação da Lei 13.257/2016, do dia 08 de março de 2016, rege e normatiza especificamente grande parte desses direitos. Essa é a Lei específica e própria que deve ordenar e sistematizar uma política pública de atendimento, de cuidados, de proteção e de atenção à Infância, entre outras. Não é prudente nem desejável abandonar a referência etária, mas trata-se de uma urgente disposição a tarefa de

considerar as grandes diferenças e as amplas possibilidades de sentidos entre ambas, a consideração da Infância e o significado de Educação Infantil.

Quando se considera a tipologia das crianças com os termos “bebês”, “crianças pequenas” e “crianças bem pequenas”, a caracterização que fundamenta esses conceitos parece ser de natureza corporal, referindo-se ao “tamanho” das crianças, propriamente dito. Quando estendemos ou integramos a consideração da questão corporal e do tamanho, chegaremos a reconhecer a necessidade de constituir um campo social, uma prática social com desdobramentos pedagógicos específicos, para além da primeira tipologia meramente etária. Trata-se de reconhecer a emergência histórica de um campo pedagógico próprio, específico, singular, nessa consideração. E, ao consideramos o protagonismo das crianças, do seu modo de ser e de conviver, passamos a reconhecer e a configurar um conjunto de vivências, de saberes e de experiências que não se definem pela forma “escolar”, no sentido geralmente usual. A Educação Infantil é *escola*, mas não é *escola* como o Ensino Fundamental e os demais graus ou modalidades sequenciais. Educação Infantil é tempo e espaço de cuidar e de educar, do desenvolvimento lúdico e da humanização plena das crianças.

A Educação Brasileira, em sua configuração atual, diferencia a educação de bebês e de crianças muito pequenas (de quatro meses a três anos de idade), relacionando com a educação de crianças pequenas (de quatro a cinco anos de idade). Percebe-se que se mantém a caracterização referente à idade. Mas, ao adicionar a referência descritiva do tamanho, antes da unilateral menção à idade, a legislação indica que a Educação Infantil é a primeira expressão de uma possível Pedagogia da Infância e que a Infância é um tempo social, portanto, **relacional**, que se abre à nossa consideração. Começamos a integrar a concepção de Educação Infantil e de Infância sobre a centralidade das culturas das crianças, como sujeitos plenos.

Certamente, quando comparamos o tamanho das crianças frente a seus professores e professoras, teremos que reconhecer que aquela criança é muito pequena e, por isso, demanda conhecimentos pedagógicos específicos, pois ela, em relação a seus pares, seus *amiguinhos* e *amiguinhas*, não é nem pequena, nem grande, é substancialmente parte de uma **experiência infantil coletiva** que vive na esfera do espaço da escola da infância. Aqui precisamos realizar uma diferenciação semiológica; tempo de *vida* é uma dimensão de vivência; *humanização* é uma dimensão de convivência. Consequentemente, a Idade é uma dimensão da vida. Infância é uma dimensão da humanização da pessoa. A Educação Infantil se refere à infância compartilhada num universo de experiências muito significativas, próprias do desenvolvimento humano dos cinco primeiros anos de vida e de humanização da criança no seu coletivo vivencial. Esta é a inalienável configuração pedagógica. E é no âmbito da humanização que a pessoa é reconhecida como sujeito. O espaço da escola é igualmente estruturante dessa humanização. Refere-se à singular e única experiência educacional das crianças em sua constituição como pessoa, em que o chão, os banheiros, o bebedouro, o “soninho”, as paredes, as janelas, as portas, os pátios, os jardins, as hortas, as quadras, as bibliotecas, as brinquedotecas, fazem parte da cultura da vida, do currículo e da estrutura educacional total, como conteúdo e não como continente.

Assim, à guisa de considerações finais, cumpre destacar que a Educação Infantil não é um tempo preparatório para o Ensino Fundamental. Essa noção de suposto preparo para etapas posteriores e diversas decorre de uma visão **adultocêntrica** que consiste em analisar ou identificar a criança projetando sobre sua vida apenas o adulto que ela supostamente deve ou pode ser. Paira ainda a trágica situação de que tudo o que vier a se perder, por retirar da Educação Infantil seu engendramento lúdico ou sua essência, não se recuperará

em nenhuma das etapas subsequentes. A aceleração dessas vivências igualmente, em quase nada haverá de repercutir nas demais etapas.

Como já nos alertou o filósofo John Dewey (1950), no sentido de reconhecer que o cérebro também está organicamente presente na ponta dos dedos, e as dinâmicas da corporalidade conduzem a complexas reorganizações do nosso intelecto, temos que entender que uma criança é uma plenitude, não um “corpo” que leva um “cérebro” para o espaço educacional e escolar. É uma totalidade, uma pessoa. A separação entre mãos e pensamento, entre teoria e prática é um dos aspectos mais frágeis e inconsistentes do nosso mundo atual, tão clivado e desumanizado.

A Educação Infantil deveria ser a orgânica transformação, de baixo para cima, da estrutural educação brasileira, inspirando o protagonismo, a ludicidade, a fantasia, a educação socioemocional, a colaboração e o convívio, para as demais instâncias educacionais.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional - Centro Gráfico, 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEWEY, John. **The essential Dewey**. Indianápolis: Indiana University Press, 1950.

POLLI, José Renato & NUNES, Cesar. **Educação, Humanização e Cidadania**: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. Campinas e Jundiaí SP: Editora Brasílica e Fibra Editorial, 2022.

Cesar Nunes
Grupo de Estudos PAIDEIA. UNICAMP

EM RESPEITO AOS BEBÊS, CRIANÇAS, SUAS FAMÍLIAS, TERRITÓRIOS E FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORAS: CONSTITUIR UMA FORMAÇÃO INICIAL CONSISTENTE, CRÍTICA, SENSÍVEL E PROPOSITIVA

Refletir sobre a situação da formação inicial das/dos professoras/es polivalentes é tarefa urgente. As políticas de formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tradicionalmente foram realizadas no ensino médio, curso normal ou magistério. Com a LDBEN (1996), houve um indicativo de deslocamento da formação para o ensino superior tendo em vista maior qualificação dos profissionais. Os cursos médios, de larga tradição e com caráter técnico e instrumental, foram desqualificados como se nada pudessem aportar para a reflexão acerca da formação profissional inicial.

As Diretrizes do Curso de Pedagogia (2015) constituíram um curso híbrido, que propôs a formação de um licenciado em Pedagogia, com características generalistas, somado a de docência de crianças de 0 a 10 anos. Este curso apesar de um desenho interessante, vem demonstrando muita dificuldade em formar professores para enfrentar as demandas cotidianas da educação na creche e pré-escola, ou mesmo da alfabetização, juntamente com a formação complexa dos anos iniciais, especialmente em um contexto social complexo de diversidade cultural, desigualdade social, vulnerabilidade multidimensional e urgência climática.

Apesar de todo o desenvolvimento da pesquisa e da literatura internacional e nacional sobre a educação, produzida nos últimos trinta anos, observa-se que a qualificação dos espaços educativos escolares, com propostas pedagógicas voltadas a ampliação das experiências pessoais, sociais, científicas e culturais de bebês e crianças ainda está longe de atingir a qualidade socialmente estabelecida pelos marcos regulatórios. As instituições seguem mantendo estrutura, organização

e gestão pedagógica convencional. Esta atitude demonstra um grande desrespeito às crianças, suas famílias e, especialmente, aos futuros professores e professoras que iniciam sua atuação nas instituições sem elementos para participar efetivamente da construção de um projeto educativo.

A sociedade brasileira vive um processo de transição, a virada conceitual na compreensão das crianças e da infância, como sujeito de direitos, que ocorreu a partir dos anos 70, exige uma reformulação na formação docente. Bebês e crianças pequenas precisam ser respeitados, escutados, protegidos, participar ativamente nas decisões que lhe dizem respeito e ter prioridade em diferentes situações. A(s) imagem(ns) de criança que um professor constitui em sua formação inicial são essenciais para que ele construa seu repertório educacional e exerça uma atitude pedagógica responsável. Um professor/a com formação abreviada e sem qualidade, não tem tempo para repensar vivências, romper preconceitos e reconstituir práticas e teorias relativas à temática da educação da infância. Desse modo, desrespeita-se os bebês e as crianças quando formação pedagógica é aligeirada no curso superior e não garante a responsabilidade pedagógica dos adultos para com o acolhimento e a formação humana das crianças.

Conhecer as famílias e os territórios de origem de bebês e crianças é fundamental para acolhê-las na escola. A formação para a interlocução ativa com as famílias e a análise das culturas familiares e das comunidades é uma ação docente imprescindível, para acolher com dignidade as crianças. As disciplinas de humanidades que poderiam dar sustentação as práticas de conhecimento da realidade vivida pelos pequenos têm se resguardado ao seu caráter teórico, pouco apoiando a sofisticação das reflexões e ações dos profissionais da educação. A alteridade e a empatia são estabelecidas a partir do conhecimento do Outro.

Também a relação entre as necessidades educativas de bebês e crianças, expressas em documentos legais que orientam a educação

brasileira como Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, não mantém relação direta com os currículos de formação do curso de pedagogia. É como se o fazer docente não estivesse vinculado a qualidade de seu curso de formação. Por exemplo, as DCNEI apontam o brincar como eixo da Educação Infantil e a BNCC/Educação Infantil também o apresenta como um direto de aprendizagem. Porém, analisando programas de Graduação em Pedagogia de diferentes cursos, é possível verificar que há muitos cursos de Pedagogia que não possuem nenhuma disciplina específica sobre o tema.

Vários autores comentam que a aprendizagem da profissão docente polivalente é realizada na relação direta com as instituições educativas - creches, pré-escolas e escolas - e nas interações sociais e culturais com profissionais da área que possuam longa experiência na profissão. Isto não acontece no curso de licenciatura em Pedagogia pois, diferentemente dos quadros docentes das demais licenciaturas onde os professores foram formados e trabalharam inicialmente na área de conhecimento específica, o curso de Pedagogia tem como corpo docente basicamente profissionais que não foram docentes de bebês e crianças, não tem a formação específica, envolvimento político-científico ou experiência docente nas primeiras etapas da educação básica. Como, então, constituir uma identidade docente de professor da educação básica EI e EF- Anos Iniciais?

A ausência de articulação e integração das políticas de formação com as realidades educacionais tem deixado em profundo desamparo os profissionais que são responsáveis pela qualificação da Educação Básica. A ausência das discussões sobre as práticas sociais e culturais de educação e do cuidado com bebês e crianças, no contexto contemporâneo sobre infância e as grandes urgências sociais, políticas e climáticas, esvaziaram o sentido da formação. As demandas da prática não são aprofundadas pela teoria, pela pesquisa, pela reflexão,

pela metodologia deixando as professoras e professores com pouca apropriação teórico-pedagógica e didática na formação inicial.

A dificuldade das Faculdades de Educação em deslocar do exercício apenas analítico para o analítico-propositivo tem levado outras organizações sociais como institutos, fundações, empresas a assumirem relevante papel na formação inicial e continuada dos professores. Saberes ligados a pedagogia e didática têm sido desenvolvidos em ambientes extrauniversitários ligados ao design, a educação em informática e as TICs. Durante a pandemia foi possível observar a dificuldade dos professores/as em pensar uma atuação educativa adequada com as crianças e com a ausência de formação densa e criativa, com ações pedagógicas participativas, instigantes, desafiadoras e imaginativas, acabou fazendo com que as plataformas virtuais tomassem conta das escolas e espaços de docência. Assim, a reprodução estereotipada acabou vencendo a sensibilidade e o compromisso com os processos de humanização.

Essa dualidade entre formação de pedagogo generalista e exercício profissional de professor de creche, pré-escola e anos iniciais tem tido como efeito as realidades escolares se manterem com intervenções pedagógicas com baixo suporte científico (conceitual) e didático-pedagógico (metodológico). Com as mudanças legais duas carreiras profissionais foram abandonadas, a de professor polivalente na Educação Infantil e Anos Iniciais e a de Pedagogo que entrou em obrigatória extinção.

É possível constatar que apesar da elevação oficial do nível de escolaridade dos professores não foi efetivada uma profunda melhoria na qualidade da educação e da escola. Desrespeita-se, desta forma, a pessoa ou o profissional formado na universidade, que não aprendeu a atuar, e não conhece, minimamente seu campo de trabalho, nem sabe articular pesquisa e ação, nem trabalhar coletivamente, ou ampliar horizontes culturais e científicos, comunitários e grupais que possam gerar novos Projetos Políticos e Pedagógicos.

Se transformar o país é algo que está no horizonte da população, dos políticos, pesquisadores, ativistas e professores, não há como manter a formação inicial do professor/a polivalente como se apresenta na atualidade. Espera-se que a problematização da formação profissional destes jovens docentes dê início a um caminho reflexivo em direção a uma outra formação pedagógica. É preciso mudá-la urgentemente para oferecer as novas gerações de crianças brasileiras uma educação que seja um processo real de humanização, de justiça social e ruptura com as desigualdades, uma alternativa para conviver em uma sociedade solidária, democrata e diversa.

Maria Carmen Silveira Barbosa

Pedagoga e professora titular em Educação Infantil da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

PERÍODO DE FORMAÇÃO ESCOLAR, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Psicobiologicamente, admite-se que até os 7 anos de idade ocorre o primeiro ciclo de formação neurológica de cada um de nós como seres humanos, fator que implica que, nessa idade, praticamente temos nosso Sistema Nervoso constituído, ainda que imaturo.

As tradições religiosas em geral assumem essa idade como o final da primeira fase de nosso desenvolvimento e formação de cada um, em função do que, nesse momento, são praticados variados rituais místicos. Contudo, também a sociedade em geral considera a marca dos sete anos de idade como fundamental. Por exemplo, no âmbito da Educação Institucional, é com essa idade que se ingressa na vida escolar regular que, no passado, denominava-se Escola Primária e hoje Ensino Fundamental/Primeira Fase.

Frente a esse dado, importa que nós educadores que atuamos no ensino, estejamos atentos aos dados acima registrados. A idade dos sete anos é o momento de passagem de um marco etário para outro na vida de todos nós, fato que implica em nuances tanto biológicas, com cognitivas e emocionais.

Vale sinalizar que, hoje, em termos de idade daquele que aprende e se desenvolve, a educação institucional se inicia bem mais cedo que aos sete anos de idade. Existem os Berçários que cuidam dos bebês enquanto pais e mães estão em suas atividades profissionais frente aos salários necessários para a sobrevivência de todos dentro da própria família. Existem também as instituições que atendem e cuidam das crianças nas idades anteriores aos sete anos de idade, ou seja, atuam no atendimento pré-escolar. Contudo, vale também sinalizar que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos componentes dos Currículos Escolares Formais estabelecidos em nosso país - para o Ensino Fundamental e, na sequência, para o Ensino Médio - se iniciam de modo prático aos sete anos de idade.

No meu espaço familiar, entre os anos 1940 e 1950, com sete anos de idade, seguíamos para o Grupo Escolar, espaço destinado a acolher e educar escolarmente os e as estudantes a partir dos sete anos de idade. Modelo que, praticamente, seguiu organizando o Ensino em nosso País até o início dos anos 1970, quando, através da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, se estabeleceu para a Educação Escolar no país a Estrutura do Ensino com as denominações de 1º e 2º Graus. Posteriormente, o Ensino de 1º Grau recebeu a denominação de Ensino Fundamental e o Ensino de 2º Grau recebeu a denominação de Ensino Médio. O ensino fundamental foi dividido em Ensino Fundamental I (1ª a 4ª series) e Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), e o Ensino Médio – antigo Colegial - permaneceu estruturado em três anos de escolaridade.

Hoje, permanecemos no país com as modalidades da Escolaridade Básica, acima registradas, com o acréscimo de mais um ano de atividades pedagógicas no Ensino Fundamental, que passou a ser realizado em nove anos.

Importa observar que, em termos de faixa etária, o período da escolaridade é fundamental para a formação e para o desenvolvimento do ser humano - dos 7 aos 15 anos, período da pré-adolescência e da adolescência, e dos 16 aos 18 anos, período da juventude. Desse modo, a escola em geral recebe e investe no ensino-aprendizagem dos estudantes em um período fundamental de sua formação como indivíduos e como cidadãos.

Foi nesse espaço que cada um de nós, através da aquisição de recursos cognitivos e emocionais, constituímos nosso modo de ser que, certamente, seguirá ganhando novas nuances pelos anos e períodos seguintes da vida.

Essa compreensão, a meu ver, subsidia a nós que atuamos nas Instituições de Ensino a agir pedagogicamente para que efetivamente cada estudante aprenda todos os conteúdos ensinados de tal modo que

se formem e se tornem cidadãos dignos para si mesmos e dos pares com os quais vivem e sobrevivem no meio social.

A meu ver, é importante que nós educadores que atuamos na formação de cada estudante e, pois, de cada cidadão, cuidemos para que efetivamente todos aprendam e, dessa forma, vivam e convivam da melhor forma possível.

Nesse contexto, para o bem social, do qual todos nós usufruímos, importa ultrapassarmos o fenômeno das reprovações escolares, a fim de que a Escola efetivamente cumpra o seu papel na formação dos cidadãos para o bem de si mesmo e de todos os pares na vida social.

Nesse contexto, vale observar que os países do Norte da Europa encerraram a fenomenologia da reprovação escolar e, para tanto, investiram na permanência de todos os estudantes matriculados nas instituições de ensino até a conclusão de sua formação, sempre com aproveitamento satisfatório. Os efeitos dessa decisão e dessa prática escolar são observáveis no dia a dia de quem vive nas cidades dessa região, como também no dia a dia dos seus visitantes turísticos.

A escola “não salva a sociedade”, contudo, é um fator fundamental para a garantir o bem-estar para todos os cidadãos que a compõem. Nesse contexto, importa ultrapassarmos a fenomenologia da reprovação educacional institucional, fator que, de modo usual, conduz a exclusão de muitos de nossos estudantes do percurso escolar e universitário.

Importa, pois, que todos nós educadores escolares e universitários nos comprometamos com a efetiva aprendizagem satisfatória dos conteúdos curriculares estabelecidos por parte de cada um e de todos os nossos estudantes, ou seja, comprometidos com sua formação cujo resultado final será a garantia de uma sociedade mais saudável para todos.

Desejo uma boa e consistente atividade pedagógica e educativa a todos nós que atuamos no âmbito do ensino institucional! Abraço em todos.

Cipriano Luckesi
Professor aposentado da Universidade Federal da Bahia

O QUE ESPERAR DA PESSOA QUE CONCLUI O ENSINO MÉDIO

Com muita alegria recebi o tema do artigo para o novo livro que vamos publicar na UniProsa. Para mim, isso é matéria de um Plano de Médio Prazo (parte do marco operativo) de uma escola ou de outra entidade que inclua o ensino médio. Conforme já se consolidou como modelo suficiente e necessário, esse esquema é o seguinte:

- I. MARCO REFERENCIAL
 - a. MARCO SITUACIONAL
 - b. MARCO DOUTRINAL
 - c. MARCO OPERATIVO
- II. DIAGNÓSTICO
- III. PROGRAMAÇÃO

Isso que a literatura de planejamento para entidades cujo primeiro fim não é ganhar dinheiro, mas criar comunidade e ajudar, com a educação, a construir, junto com outros campos de trabalho humano, um país mais justo nos campos social e econômico, chama-se de Marco Referencial; pode ser chamado, como já se vem fazendo, de Projeto Político-Pedagógico (PPP). Para ser eficaz, contudo, mesmo quando usado esse nome de PPP, ele deve vir construído nas suas três partes como mostra o esquema acima e, para constituir-se em PLANO, incluir os itens II e III do mesmo esquema. Então o que farei aqui é fingir que sou professor de um colégio que tem o ensino médio, que estou no processo de elaborar nosso marco operativo dentro do Plano Trienal (do individual para o coletivo) e estou contribuindo com minha parte para que se elabore, depois, a primeira versão do Marco Operativo com as contribuições de todos. Deixo claro que ficarei apenas no ideal de aluno e não cuido de outros elementos tão importantes como esses no Marco Operativo.

Assumimos, para o bem do nosso aluno, o compromisso de, gradativamente, extinguir os cinco grandes entraves que impedem

qualquer possibilidade de realizar uma educação global e própria para os dias de hoje, indicando o modo como os substituiremos. As ideias constitutivas do ensino médio originaram-se no século 18 e se firmaram no 19 com as sementes dos problemas que eram suas virtudes e que hoje são sua desgraça. São tão fortes agora que virou fantasia querer mudar as escolas atuais sem acabar com cinco pontos decisivos que constituem o cerne do ensino médio:

1. os conteúdos pré-determinados em forma de disciplina;
2. o professor falando o tempo todo;
3. a avaliação punitiva que leva à reprovação e à perda de alunos;
4. a falta de um planejamento com visão estratégica (que responda à pergunta “o que vamos fazer?” e, sobretudo: “para que vamos fazer?” E não apenas “como e com que vamos fazer?” e pormo-nos trabalhar com muito esforço em algo que venha do senso comum) e que, por isso não dê resultado;
5. vestibulares e avaliações sobre o alcançado com os esquemas atuais, com ou sem pequenas variações sugeridas.

Faremos essa transformação da forma mais radical para cada um desses cinco pontos com o espírito de que falarei ocasionalmente escola, na direção do que dirá nosso Marco Referencial:

1. Trocando os conteúdos escolares de disciplinas para temas transdisciplinares, escolhidos nos planos de curto prazo dentro dos planos globais e nos planos de aula de cada professor e trabalhando com projetos de estudo. Há um pequeno livro, muito claro e estimulante, mostrando como se lida com tais projetos, baseado em materiais de outros países que ele cita: *Metodologia de projetos na sala de aula: relato de uma experiência*, de Adriana Beatriz Gandin. Teremos, então, estudos assim: como é a floração e a frutificação das plantas; como e por que surgiu o movimento que conseguiu a independência do Brasil; como os países podem ser classificados pelo bem-estar de suas populações; quais são as substâncias naturais mais

importantes para o ser humano; que virtudes são mais importantes para um governante. Cada professor organiza seus projetos, supervisionado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), sempre ligados com o Plano Plurianual da Escola. Claro que, às vezes, podem reunir-se turmas para um e outro projeto e, até, podem ser organizados projetos de toda a escola.

2. Trabalhando assim, a função do professor, não é, principalmente, a de falar, mas a de coordenar a turma, a de dar, ocasionalmente, algumas explicações, a de trazer algum material e, até se for possível, algum especialista quando a turma necessitar.

3. Faremos uma avaliação diagnóstica periódica sobre o andamento de nossos trabalhos, descobrindo resultados bons para institucionalizarmos, e falhas, para corrigi-las. Se for necessário poderemos atribuir notas aos alunos e alunas, de preferência, iguais para toda a turma.

4. Aperfeiçoaremos nosso planejamento, seguindo a bibliografia sobre como fazer planos a cada tentativa que realizarmos.

5. Tentaremos, junto às autoridades conseguir que se evitem, para nossos alunos, avaliações tentando descobrir como está a memória sobre os conteúdos preestabelecidos que quase todos consideram obrigatórios e analisaremos melhor os exames de ingresso nas universidades para aquilatar seus males.

Faremos isso para que nossos alunos (e nossos professores) se aproximem dos ideais que para eles sonhamos. Que, como diz o estudo da Unesco, tenham desenvolvido as capacidades de APRENDER a aprender, a ser, a fazer e a conviver e que, com isso, estejam aptos à curiosidade, não se assustem com a complexidade e que pensem na dialética como processo de constituir-se a realidade e como modo mais profundo de compreendê-la. Que sejam capazes de rir de si mesmos e que tenham com os outros a maior solidariedade possível, chegando até à misericórdia. Que sejam capazes de duvidar de suas verdades e que busquem sempre essas verdades com aquilo que temos à

disposição para consolidá-las: a Ciência, a História, a Filosofia, a Fé e a Arte. A outra visão finalística que consideramos para a educação é a da Educação Libertadora. Incluímos seus ideais e seus processos e, além dos ensinamentos de Paulo Freire, queremos seguir o documento final da CELAM (Conferência Episcopal Latino-Americana) em Medellín, 1968. Assim temos para nos guiar: a Educação Libertadora busca a transformação, como meio de contribuir para a justiça social e para a participação, porque ela nasce da compreensão de que a realidade social é injusta e de que a grande carência é a falta de participação. A Educação Libertadora supõe a esperança e a crença em uma Utopia: ela crê na igualdade fundamental entre os seres humanos acima de qualquer diferença. Sempre busca algum tipo de transcendência, pelo menos a que nos permita ir além de nossos interesses imediatos quando se apresentar alguma causa coletiva mais importante. A Educação Libertadora pensa a participação como um processo em que o poder (domínio dos bens, e da fala) esteja distribuído e, assim intenta constituir-se num processo contínuo de mudança pessoal e grupal e de transformação da realidade circundante.

A Educação Libertadora organiza-se como um processo em que as pessoas sejam sujeitos do seu próprio desenvolvimento. Tendo como centro do seu processo um projeto social, ela não pensa só o sujeito como um indivíduo, mas preferencialmente o sujeito social - o grupo. Na Educação Libertadora, o processo ação-reflexão é preponderante: a ação é conscientizadora e encaminha as necessidades de saber.

Na Educação Libertadora o verbo adequado é “educar-se” e não “educar”. E esse educar-se significa:

- a. Propor e buscar a própria identidade (pessoal, de grupo);
- b. Apropriar-se de instrumentos básicos para participar na sociedade;
- c. Assumir um compromisso social;

d. Viver algum tipo de transcendência, pelo menos indo além dos interesses imediatos;

e. Estar sempre em construção.

Antes de ser um especialista num ramo de conhecimentos, o professor é uma pessoa que se educa e que organiza processos para facilitar o educar-se de outros. À Educação Libertadora não repugna a identificação com valores determinados e regras conjuntamente estabelecidas, mas pretende que eles e elas tenham sempre abertura e possibilidades de libertação. A Educação Libertadora não aceita a classificação das pessoas; incorpora a avaliação diagnóstica como processo de definir necessidades, na comparação entre a prática e o que se estabelece como horizonte. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA privilegia a conscientização e busca a compreensão da realidade com a ciência, com a arte, com a fé, com a filosofia e com a história:

a. Analisa criticamente as ideologias.

b. Parte dos problemas concretos.

c. O professor traz seu saber e sua consciência próprios e diferentes.

d. Dá importância aos métodos como possibilidade de abertura para o saber e para a consciência.

e. Privilegia o projeto social global que dá sentido à técnica.

Danilo Gandin

Mestre em educação. Especialista em Planejamento Participativo

PARA NÃO FALAR COM AS PAREDES: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO E DA ESCUTA PARA CONSTRUIR RELAÇÕES SAUDÁVEIS NA ESCOLA

Muitas são as reflexões e os desafios encontrados quando um grupo de educadoras se reúne para pensar sobre o educar numa perspectiva humanizadora e sobre o educando como ser individual, suas vivências e leituras de mundo.

Como *parceiras críticas* que somos, as reuniões sempre despertam ânimos, alimentam nosso repertório e confirmam – ou não – o que sabíamos.

De lugares diferentes da escola (gestão, coordenação pedagógica ou docência) revelamos nosso fazer e o que há de urgente e necessário para construir a partir da realidade vivida na escola pública.

Posto que o exercício da convivência com a diversidade humana é imprescindível, pensamos em identificar aqui elementos que entendemos ser importantes para a rotina escolar no intuito de fortalecer a noção de cidadania e igualdade entre todos.

Não obstante, nossas conversas nos levam às contradições existentes entre o discurso e as práticas escolares. Acreditamos que o discurso reflete aquilo que é teoricamente correto ou está nos documentos orientadores de diferentes redes de ensino, a saber, a formação integral do educando para a cidadania crítica e autônoma. Enquanto isso, encontramos práticas, que muitas vezes desconfiguram a essência das crianças que sabemos, necessitam de voz, interação, socialização, alegria, vivências e descobertas, dentre tantas outras coisas. A ausência de uma prática que contemple isso, tende a enquadrá-las num padrão que controla, impõe e cerceia.

Nessa perspectiva, ao partilhar nossas práticas, percebemos que o caminho exitoso tem início com a escuta atenta, com um olhar

sensível que vê e valida os saberes do outro a partir dos conhecimentos trazidos e socializados. Esse caminho precisa considerar a articulação entre a essência da criança e suas possibilidades, que vão além das relações entre elas e nós educadores.

Estamos afirmando que as crianças pensam sobre o mundo, cada qual com seu jeito próprio de agir, expressar suas ideias e levantar hipóteses, com suas interações e experiências. É necessário ouvi-las, dando-lhes possibilidades de construir, reconstruir e ampliar seus próprios conhecimentos.

Em uma conversa informal, num espaço de convivência construído na sala da gestão de uma escola pública, Isadora trouxe uma fala bem espontânea ao relatar sua experiência na escola anterior:

- Na hora do sono o que acontecia era que a professora falava que os alunos não dormiam porque tinham que dormir, eles dormiam porque queriam, porque eles sabiam que tinham que dormir. Mas eu falava que não queria dormir. E a professora deixava. E eu ficava acordada e eu sabia que se eu pedisse pra ela que eu quero (sic) fazer alguma coisa, eu sabia que ela ia me pedir pra dormir. Por isso que eu nunca pedi. Deixei quieto. Fiquei acordada. (Isadora, 3 anos)

- E isso te deixou feliz? (Educadora)

- Quando eu mudei de escola me deixou, porque eu não dormi na minha escola, essa daqui! Tomara que na minha outra escola eu não durma! (Isadora)

Não considerarmos o desejo de brincar, de cantar, de folhear um livro, de se movimentar, é para muitas crianças a realidade do horário do sono nas creches. Essa fala de Isadora, hoje com 4 anos, nos revela como ela pensa, compreende, reflete e age sobre uma rotina estabelecida pela escola. Ela não tem sono nesse horário destinado ao repouso e provavelmente gostaria de fazer outras coisas – se isso lhe fosse permitido. Mas, ao pensar sobre o que lhe é posto, desiste, pois sabe que sua solicitação não será atendida.

Esse é um caso em que a professora poderia valer-se de sua Zona de Autonomia Relativa⁵, para que, independentemente das estruturas escolares, ela não apenas acolhesse e ouvisse Isadora, como também buscasse alternativas junto ao grupo de crianças para a questão colocada. Paralelo a isso, seria interessante encontrar soluções com o coletivo de educadores para repensar essa condição da rotina escolar.

Nesse sentido, o planejamento abarca a tensão entre os desejos e interesses das crianças e os saberes historicamente construídos numa concepção de ampliação de repertório que não está limitada a um único caminho de ensinar, considerando que existem muitos percursos para aprender e cada educando desenvolve o seu.

Entretanto, não podemos ser inocentes em pensar que as crianças sozinhas irão sugerir que querem aprender sobre *Monet* por exemplo, se nunca ouviram falar sobre esse artista. Como educadores, nosso papel é também fomentar novos interesses e curiosidades que despertem e ampliem o repertório de cada um.

E como nem tudo é óbvio, um dos nossos principais e atuais desafios é planejar propostas pedagógicas realmente significativas, traçar planos que despertem o desejo de aprender, aumentem o vocabulário das crianças, ao mesmo tempo que possibilitem seu desenvolvimento integral. Isso tudo, partindo do princípio que cada sujeito consegue aprender quando atribui sentido, quando aprende no processo de pesquisa e se regozija com os novos saberes, ganhando domínio sobre o que estudou, colocando-os em prática em seu cotidiano.

Compreendemos ainda, que o vínculo é a essência para afetar o outro e que o ambiente escolar precisa oferecer condições humanas sadias (mental e física), além de um espaço de convívio e empatia onde

⁵ ZAR ou Zona de Autonomia Relativa – Segundo Vasconcellos, significa espaço compreendido entre o limite externo e o limite interno da ação do sujeito e/ou de uma determinada instituição.

haja diálogo e escuta, e todos se sintam aceitos, respeitados, seguros e amados.

As vivências pautadas nas diversas dimensões humanas que acessam os diferentes sentidos, constroem vínculos de qualidade e favorecem as aprendizagens.

Se como educadores/as propomos que as crianças se deitem na grama e observem o céu, mas não nos envolvemos na atividade, isso tende a configurar que não fazemos parte desse grupo; logo, não há nessa relação a construção de um elo de proximidade ou afetividade. As crianças precisam sentir que, como educadores, nós também fazemos parte do grupo. Pois, para que haja vínculos, é importante estabelecer relações de cumplicidade.

Todavia, compreendemos que para que isso aconteça, há estruturas a serem rompidas para muitos educadores: desde a necessidade da ordem, do silêncio, das filas, do controle absoluto da turma, até a estrutura da organização do tempo e o excesso de demandas burocráticas nas escolas. O exemplo de Isadora nos mostra como muitas vezes a rotina impede a escuta e o movimento de reflexão para a transformação da cultura escolar que não acompanha as transformações ao longo do século.

Em contrapartida, quando ouvimos o que as crianças têm a dizer, podemos nos surpreender com as soluções apresentadas por elas. Certa vez, novos brinquedos foram adquiridos pela escola, mas nós, professores, não entrávamos num consenso sobre o novo local que seria destinado a esse parque. Entre os argumentos, ouvimos que seria descabido ficar sem um terreno para estacionar os carros dos funcionários. Outra discussão surgiu quando foi sugerido que os brinquedos ficassem próximos às salas de aula. A maioria concluiu que a visão das demais crianças brincando ou cantarolando ali, tiraria a concentração dos educandos nas classes. Desativar a quadra de esportes não era uma opção razoável. Depois de muito pensar, resolvemos convocar uma assembleia com todas as crianças da escola.

Para nossa surpresa, minutos depois de apresentada a questão, veio dos pequenos uma ótima solução: se o problema era o barulho das brincadeiras, o novo parque poderia ser construído sob a janela do prédio anexo onde ficavam os alunos surdos, já que a movimentação não seria ouvida por nenhum deles. E assim foi feito!

Essa possibilidade de diálogo com as crianças é transformadora e muito saudável. E essa assembleia que aconteceu numa escola pública, nos remete à importância de compreender que, se as crianças são chamadas para agir, podem usar sua imaginação e expressar suas ideias a favor de um coletivo. Além disso, essa reunião possibilitou o convívio na diversidade entre crianças de diferentes idades e ampliou a dimensão do princípio de alteridade no ambiente escolar.

Para proporcionarmos mudanças de fato, é fundante que prevaleça a coletividade e o exercício da democracia. É necessário que consideremos os sujeitos que compõem o espaço escolar como seres únicos, constituídos por diferentes vivências individuais, que passam pela infância, pelas referências com as quais se inspiraram, pelos estudos e experiências educacionais em diferentes redes e com diferentes pessoas. É indispensável o desejo de mudar e a disposição para novos rumos.

Não basta se relacionar, é importante aprender a construir relações saudáveis, vínculos que se traduzam em escuta, diálogo, compreensão e acolhimento desses sujeitos que se encontram quase que diariamente, cada qual com suas riquezas e mazelas.

Revisitarmos as práticas, a organização da escola e seus espaços são aspectos fundamentais para que possamos acreditar em mudanças reais, em uma escola mais humana, com equidade, aprendizagem e desenvolvimento de todos os educandos. Possibilitar a *sede* de aprender é papel de toda a equipe escolar, sem hierarquização ou sobreposição dos saberes.

Enquanto essas mudanças *macro*, profundas e radicais não acontecem, cada qual com seu fazer “mais miúdo”, pode iniciar um

exercício de ampliar a escuta, refletir sobre o movimento da escola e agir de forma mais sensível e significativa – para não correr o risco de falar com as paredes.

Referências

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

UNINOVE – Centro Universitário Nove de Julho. Entrevista do Prof. Dr. Bernard Charlot à Profa. Dra. Nilce da Silva para DIALogia. **Revista do Departamento de Educação** – outubro de 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. 4ª. ed., São Paulo: Libertad, 2015.

Katia Cristina Barbatano dos Santos Borges

Professora de Educação Infantil de Escola Pública

Miriam Augusto da Silva

Professora de Ensino Fundamental de Escola Pública

Raquel da Silva Basto

Coordenadora de Ensino Fundamental de Escola Pública

Roseli Ferreira de Souza Araujo

Professora Recém Aposentada

Simone Datoguêa Silva

Vice-diretora de Educação Infantil de Escola Pública

INFÂNCIAS, ESCOLAS, PEDAGOGIAS E CONTEXTOS: MEMÓRIAS E FAZIMENTOS

Terminei o curso de Magistério, em 1983, ano em que iniciei a docência em uma pequena e, infelizmente, extinta escola primária da cidade onde morava. Eram tempos cinza, em que os silenciamentos eram a regra, pois o Brasil ainda vivia a famigerada ditadura civil-militar que atrasou o relógio da história, uma vez mais, e por 21 anos.

Na Escola Normal, escola pública em que fiz o ensino médio, convivi com algumas professoras extraordinárias que, nas brechas dos diálogos cotidianos, em sala de aula, abriam caminhos de reflexão e possibilidades de descortinar outros mundos possíveis, expressão que, muitos anos mais tarde, ganharia grande importância em minha vida. Também eram tempos em que a Teologia da Libertação começava a germinar nas paróquias católicas de muitas cidades brasileiras, trazendo luz para a compreensão da estrutura social de nosso país.

Politicamente navegávamos em tempos e espaços rígidos, nos quais a repetição do passado era a tônica das ações no presente. Uma sociedade de lugares e papéis sociais marcados e intocáveis, na qual a escola representava, o que não é incomum na contemporaneidade, um mecanismo exímio para manter tudo nos conformes.

Em um país de profundos e históricos privilégios de alguns grupos, em detrimento da grande maioria explorada, esquecida, violada nas periferias das cidades, no campo, nas regiões ribeirinhas, a exclusão da escola pelo não acesso ou a exclusão na escola, pelas reprovações e repetências reiteradas ou pelas expulsões camufladas em “evasão escolar” constituía-se em uma garantia para que o edifício colonial herdado, desde a chegada dos colonizadores, fosse mantido intacto.

Não havia ecos das lutas travadas pelas populações escravizadas e arrancadas da África e nem dos povos originários, degredados de seus territórios e submetidos ao genocídio que manchou

todo território americano. Tampouco o clamor das mulheres e crianças vítimas de violências e abusos cotidianos ou de idosos ou jovens abandonados a sua própria sorte. O silêncio sepulcral era a regra de ouro para que nada abalasse a estrutura patriarcal, misógina, homofóbica, supremacista racial e de unicidade religiosa, que governava a vida das gentes, nas terras do Cruzeiro.

Neste contexto tornei-me professora e a primeira experiência docente, com uma turma sob minha responsabilidade, foi marcante e me acompanhou, sempre, nestes 40 anos de peregrinações e fazimentos educacionais.

Eram crianças pobres, filhas e filhos de trabalhadores, provenientes de regiões periféricas da cidade. Marcadas também por silêncios e medos, chegavam na escola acabrunhadas, de cabeça baixa, com seus chinelos de dedo – mesmo nos dias muito frios do inverno do sul do Brasil, e com seus poucos materiais, em geral lápis, caderno e borracha - guardados em sacos plásticos surrados, e encontravam, na escola, rotinas inflexíveis com filas, palavras (quase) de ordem, horários esquadrihados e uma organização a qual simplesmente tinham que se incorporar.

Sentadas, umas atrás das outras, copiando do quadro e respondendo ao que os professores perguntavam, passavam seus dias, esperando as notas e os boletins, sabendo, muitas delas, que o final da quarta-série seria também o final de sua vida escolar e sua entrada no mundo do trabalho adulto fora de suas casas, pois dentro delas já eram babás de seus irmãos menores, ajudantes de cozinha ou cozinheiras, arrumadeiras... saberes e fazeres ignorados, via-de-regra, pela escola. Crianças marcadas pela fome e pela carestia, que viviam infâncias quase adultas, pelas responsabilidades que muito cedo lhes eram atribuídas.

Tocada pelas ideias de Maria Montessori, Celestin Freinet, Jean Piaget, Maria Teresa Nidelcoff, pois de Paulo Freire e Anísio Teixeira sequer os nomes eram mencionados, vivia o conflito permanente de

“desarrumar a casa”, chamando as crianças à participação, desafiando o uso contínuo dos materiais didáticos tradicionais, desfazendo as fileiras das pesadas mesas (chamadas de carteiras), enchendo as paredes da sala de produções feitas pelas crianças (com materiais comprados com recursos de meu parco salário) - que eram sistematicamente arrancados pelo pessoal da limpeza e, principalmente, transpondo os muros da escola com desculpas e explicações variadas que sempre recebiam respostas quase negativas, desarmadas pelo meu ímpeto juvenil de circular, respirar, observar, interagir com as crianças, propiciando espaços e oportunidades distintas para viver, brincar e aprender.

Com o olhar e as mediações de quatro décadas passadas, diria que já tentava, tímida, mas persistentemente, desemparedar a experiência educativa daquelas crianças, pois compreendia que não era possível educar de modo confinado, enfileirado, intimidado, açodado por exercícios repetitivos, rotinas rigorosas, avaliações ameaçadoras, caras feias e resultados implacáveis.

Compreendia que era preciso deixar as crianças brincarem, rirem, conversarem, jogarem, passearem, estarem ao ar livre, visitarem lugares interessantes da cidade ou simplesmente caminharem junto comigo pela rua e irem entretecendo os saberes escolares - pensados e propostos - a estas experiências.

Não tinha o alcance, naqueles anos, de que o *modus operandi* da escola tem papel significativo no *modus operandi* da sociedade como um todo, sobretudo se considerarmos, no caso do Brasil, que praticamente um quarto da população está nos bancos escolares, majoritariamente na educação básica pública. Em outras palavras, uma escola silenciadora das infâncias e juventudes, homogeneizadora das linguagens e da visão de mundo, alijada das artes, acanhada nos seus espaços e tempos, apartada de seu território, colabora muito para a manutenção de sociedades autoritárias e violentas.

O processo de redemocratização do Brasil, fruto da luta de muitos movimentos sociais, políticos e sindicais, por justiça e direitos, recuperou, pouco a pouco, a esfera pública cidadã e a Constituição de 1988 marcou o país com a tentativa de instituir a premissa da dignidade da pessoa humana como fundamento da República, além de estabelecer os objetivos de superação das desigualdades e dos preconceitos de toda ordem, entre muitas outras coisas fundamentais para a vida democrática em sociedade.

A igualdade de condições de acesso e permanência na escola, também foi estabelecida nesta Constituição, fruto de muitas décadas de trabalho de pessoas como Anísio Teixeira e Florestan Fernandes, para que o direito a educação de qualidade não fosse/não seja um privilégio de classe, berço e sobrenome, mas direito de da todas, todos, todes.

No intrincado contexto dos governos eleitos, na esteira na redemocratização, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, de relatoria de Darcy Ribeiro, abriu possibilidades, mesmo que insuficientes, na perspectiva da autonomia das escolas, da superação do chamado fracasso escolar, das possibilidades de reorganizar as práticas pedagógicas. Sob a égide dos grandes objetivos para a educação nacional, definidos na Constituição, que afirmam o desenvolvimento integral da pessoa, o exercício da cidadania e a formação para o mundo do trabalho, esta LDBEN apontou possibilidades legais para que o trabalho escolar fosse organizado de modo a garantir a entrada, a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo da trajetória escolar, ampliada por emenda constitucional em 2009, dos 4 aos 17 anos, da educação infantil ao ensino médio.

A rigidez e a verticalidade de sociedades forjadas por violências e autoritarismos, como é o caso da sociedade brasileira, sempre retardam e postergam mudanças que poderiam desarmar ritos e processos excludentes instituídos. As décadas tortuosas da

redemocratização, interrompidas pelos processos políticos de 2016, mantiveram via de regra, infeliz e praticamente, intactas tanto a naturalização do fracasso escolar e a patologização da pobreza (Moll, 1996), quanto os muros altos das escolas e as práticas pedagógicas silenciadoras, excludentes, rígidas de uma escola alheia a vida e as infâncias que povoam a cena escolar.

Este triste quadro remete-nos a uma das tantas perguntas de Hannah Arendt, refletindo acerca da crise da educação: “Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante para o bom senso?” (2013, p. 246).

Nas dobras da história e pelo esforço de diferentes coletivos, que não desistiram de construir um país democrático e justo, muitas e diversificadas possibilidades foram construídas, tanto no âmbito da ação escolar, quanto nas políticas governamentais.

Entre estas, no período de 2007 a 2016, a construção do Programa Mais Educação, como ação do governo federal para uma educação integral e comunitária, demonstrou que é possível desemparedar a educação escolar, conectando a escola ao seu território e articulando saberes e práticas sociais e culturais significativas para o desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade.

A ampliação de tempos e espaços educativos, abrindo as salas-de-aula, conectando a escola com seu entorno, organizando espaços de brincar, de cuidar, de jogar, de plantar, de encontrar, a partir de redes de possibilidades, no campo da cultura e das artes, da educação ambiental, dos esportes, das práticas de saúde, da educomunicação, dos direitos humanos, da educação científica, entre outros, efetivou mudanças que chegaram e foram constituídas com milhões de crianças, compreendidas como sujeitos do processo pedagógico com sua compreensão de mundo, sua história e sua identidade.

Atravessando décadas, minhas memórias trouxeram de volta aqueles dias com as crianças que foram me ensinando a ser professora e que, revividas nas crianças que encontrei nas tantas andanças pelo Brasil, reafirmaram o compromisso com a reconstrução/reinvenção das bases sobre as quais a educação brasileira foi erigida, devolvendo o lugar de brincar, de desfrutar, de aprender, às infâncias que chegam hoje nas escolas e que já não deveriam sofrer a fome, o medo e as violências que ainda marcam o Brasil.

Referências

ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 10. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Jaqueline Moll

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

INFÂNCIAS E DIREITOS: QUANDO AS INFÂNCIAS GANHAM ROSTO (E VOZ)

Em tempos de dissonâncias e fragilidades políticas que o mundo atravessa, sobretudo, nas relações humanas, se faz importante a reflexão sobre as infâncias, suas condições e presenças no mundo.

O século XX fez emergir uma revolução conceitual no que diz respeito à visibilidade das infâncias (no plural) como construção histórico-social. As crianças passaram a ser entendidas não como seres universais e, mesmo que vulneráveis e necessitadas de cuidados, são inteiras, apresentam potencialidades nos planos físico, cognitivo e psicossocial e possuem múltiplas capacidades e diversidade de existências.

Ainda no século XX fica explicitada a complexidade que envolve o ser humano que nasce e desenvolve sistemas e sentidos, sensíveis à influência dos ambientes e contextos, e no caso das crianças, desenvolvem habilidades motoras aceleradas, adquirem e aprimoram de forma crescente a linguagem, fazem uso de símbolos e, por meio da ludicidade apreendem, representam o mundo e resolvem problemas, no aqui-agora.

Tivemos assim um aumento da consciência social sobre as crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais concretos, cabendo no século XXI à sociedade e aos governos, por meio de políticas públicas, a reflexão, a proposição e a mudança de práticas, dando respostas a esse novo lugar das crianças no mundo, como sujeitos ativos de direitos, pela garantia de proteção integral, seja pelo reconhecimento dos vínculos afetivos, dos deslumbramentos, encantamentos e enigmas que envolvem o ser criança, seja pelas evidências de que as crianças são o presente e não, necessariamente, o futuro.

Obviamente que as mudanças nas práticas dos adultos com as crianças não são lineares e automáticas, mas as conquistas no campo

dos direitos das infâncias representam avanços no entendimento social acerca da experiência humana em um período etário significativo e que estão consubstanciadas em orientações legais e em políticas no país (GOMES, 2018).

Embora existam avanços importantes dirigidos às infâncias, paradoxalmente, permanecem limites acerca da concretização desses direitos e que se referem às diferenças regionais, à condição socioeconômica, de raça e etnia das famílias, com destaque para a situação extrema de fome, que se revelam como pobreza multidimensional, violadoras do princípio fundamental do direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento humano integral.

Em paralelo à conquista de direitos para as infâncias, paradoxalmente, a esfera pública do campo educacional vai sendo reduzida, com a apropriação cada vez mais gananciosa dos fundos públicos por parte de grandes grupos empresariais, traduzidos (na prática) em grandes negócios.

O desafio atual consiste em garantir tais avanços, como direitos históricos, com o fortalecimento de redes de proteção social, organizadas de maneira sistêmica, em uma perspectiva de educação integral (integrada e integradora) no plano vertical (na esfera federal, pelo ordenamento legal, pela indução de políticas públicas e pela articulação e integração com as esferas estaduais e municipais) e no plano horizontal (com ações intersetoriais, partilhadas e responsabilizadas), por meio de abordagens que envolvam a participação dos agentes educativos dos territórios locais, de forma interseccional, uma vez que a multiplicidade das infâncias é atravessada pelos temas inter-relacionados de classe, gênero, raça etnia, regionalismos, capacidades etc.

A Educação (formal, não formal e informal), ao mesmo tempo que reproduz a realidade, pode exercer valioso poder para recriá-las (a educação e a realidade) transformando-as dialeticamente, pois são campos perpassados por um campo de disputas e, no caso da educação

das infâncias, é lugar privilegiado de vivência da cidadania, da alegria de conhecer, realizar trocas, interagir, perceber-se e sensibilizar-se com os outros e com o mundo. Assim, aprender com as crianças, criar espaços acolhedores e inspirá-las para o conhecimento é uma necessidade nos dias atuais em que a conexão com a humana-idade dos adultos parece ser peça de ficção.

À Pedagogia (crítica) cabe explicitar o ato educativo pela sua intencionalidade de forma a levar os estudantes a apropriarem-se dos conhecimentos histórico-culturais produzidos pela humanidade, aliados aos conhecimentos em construção como ambientes de ensinar-aprender, sendo importante considerar a disponibilidade dos adultos/educadores em se colocar na condição de aprendizes da vida, em interação com as crianças e de se rever na interação com elas, sendo necessário revisitar crenças e convicções sobre concepções de criança e infâncias, colocando-se à altura das crianças, a partir de reflexões éticas e políticas.

Isso não se faz sem tensões que são traduzidas entre o educar-cuidar, entre confinamentos e abertura às experiências, entre o brincar e o aprender, entre ensinar e o aprender, entre o ser criança e ser aluno, e também não sem contradições, uma vez que nos ambientes escolares, em geral, se deve conter os movimentos do corpo, explicitar o autocontrole, a disciplina e respeitar as regras da escola, em contraposição à autorregulação dos movimentos e dos desejos próprios das crianças.

Brincar e vivenciar experiências lúdicas se assemelha à investigação científica e ao fazer artístico, sendo a base sobre a qual se edifica a formação e a cultura humana, que ocorrem em processo, nas interações e, em geral, sem previsibilidades adultocentradas.

É nesse quadro que os sujeitos improdutivos para o sistema econômico, especialmente as crianças provenientes de famílias de baixa renda, em um país de abissal desigualdade como o Brasil, revelam seus rostos (e corpos precarizados), como corpos que são, em

geral, invisibilizados socialmente, jogados à margem da justiça e da dignidade humanas, naturalizados que estão no imaginário social como portadores de humanidade incompleta (CARNEIRO, 2010).

São crianças com rostos expressivos e sujeitos subtraídos do direito de viver os tempos das infâncias. São sujeitos constituídos de formas desiguais que estão à nossa frente cotidianamente nos faróis vendendo mercadorias ou pedindo dinheiro, alocadas no trabalho infantil, morando nas ruas com suas famílias nos grandes centros urbanos ou sendo choradas por familiares e amigos por morrerem vítimas de balas perdidas (ou achadas?), em que a vida, de forma gradual, vai sendo brutalmente banalizada, ou ainda crianças de camadas abastadas da sociedade que também têm encurtado os seus tempos de ser criança, devido a uma agenda de ocupações (que se assemelha, em quantidade de atividades, a agenda de um executivo de grande empresa), o que pode levar a uma juventude e vida adulta precoces e movidas que estão pelos apelos e fetiches do consumo, vivem quase que apartadas da vida social.

Pelas palavras de Arroyo e Silva (2012) « são corpos que interrogam nossa ética profissional » e nos instigam a produzir novos olhares e práticas acerca dos contextos que cercam as infâncias, que clamam por direitos e que produzem culturas.

Como jogar luzes sobre as fisionomias (rostos, corpos e vozes) das infâncias brasileiras, como sujeitos que fruem direitos? Para visibilizá-las é fundamental compreender seus contextos, culturas e, sobretudo, saber escutá-las, por entendê-las com repertórios, necessidades e potenciais próprios, acreditando que elas (as crianças) são as melhores informantes sobre suas condições de vida, existências e visões de mundo.

Em tempos não muito distantes as ruas e os quintais eram os locais privilegiados das crianças e das interações grupais, o que foi sendo modificado e entendido como locais impróprios para crianças pela violência urbana, a especulação imobiliária e a lógica de

condomínio, que empareda e confina as crianças de forma cada vez mais precoce em espaços especializados, o que reduz (em muito) as possibilidades de aprendizagens e trocas culturais.

Para além de reinventar ambientes educativos e práticas que incluam todas as crianças, é importante ampliar o nosso olhar sobre as cidades e como elas se organizam para as infâncias. Considerando as cidades em que todas as pessoas possam ser incluídas, se encontrar, interagir e se educar é importante compreender esses espaços geográficos como parte do currículo das instituições educativas, pelo olhar e a perspectiva das crianças, o que resulta na inversão de lógicas de prioridades urbanísticas e atuação de forma transversal e intersectorial nas políticas públicas, ampliando as oportunidades de aprendizagens para todos (TONUCCI, 2016).

O que desejamos para as crianças significa garantir os direitos das infâncias e agir (e reagir incansavelmente diante das contínuas violações desses direitos), de forma explícita e comprometida com uma educação anticolonialista, antipatriarcal e antirracista, como formação humana plena, com potencial para transformar os ambientes educativos em inclusivos e colaborativos e, principalmente, os sujeitos envolvidos com esses direitos, com interações e mediações efetivas entre adultos e crianças, em ambientes plurais, que tenham as marcas das infâncias, dos afetos, das expressões, da espontaneidade, das experiências, dos desejos, das fantasias, da autoria e da autonomia, organizados em tempos e espaços a serviço das infâncias.

Ao invés de se perguntar sobre as crianças que vamos deixar para o mundo, seria importante se questionar acerca de qual mundo vamos deixar para as nossas crianças (e essa tarefa é nossa...).

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto. (orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Sueli. A questão dos direitos humanos e o combate às desigualdades: discriminação e violência. **Universidade Livre Feminista/Mulheres Negras**, 02 de setembro de 2010. Disponível em : <https://feminismo.org.br/2010/09/02/a-questao-dos-direitos-humanos-e-o-combate-as-desigualdades-discriminacao-e-violencia/> Acesso em 10 de agosto de 2023.

GOMES, Marineide de Oliveira (org.). **Formação de professores na educação infantil**: conquistas e realidades. Santos: Leopoldianum, 2018. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/08/forma%C3%A7%C3%A3o-professores-marineide-1.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2023.

TONUCCI, Francesco. A criança como paradigma de uma cidade para todos. **Educação e Território**, Cidade Escola Aprendiz, 21 de setembro de 2016. Disponível em: Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos - Educação e Território (educacaoeterritorio.org.br). Acesso em 10 de agosto de 2023.

Marineide de Oliveira Gomes

Professora da Universidade Federal de São Paulo (aposentada) e
ativista pelo Direito à Educação

OS AUTORES DO LIVRO

Adriana Gandin

Pedagoga e pós-graduada em Tecnologias Google for Education e em Gestão de Pessoas. Autora de dois livros sobre Projetos na Escola e de diversos artigos com temas ligados à Educação e à Tecnologia Educacional. Trabalha na área da Educação desde 1988, principalmente em instituições da rede privada de ensino, atuando na educação básica e na educação superior. Atualmente, é especialista de tecnologia educacional na FTD Educação e docente em cursos de pós-graduação. Desde 1997 dedica-se à formação de professores e ao estudo sistemático do trabalho com projetos e, desde 2010, ao uso das tecnologias digitais na Educação.

E-mail: adrianagandin@gmail.com

Ana Ruth Starepravo

Doutora em Educação pela USP, Pedagoga e Mestre em Educação pela UFPR. Mãe de trigêmeos, professora, escritora e pesquisadora na área de Educação Matemática. Uma educadora inquieta, eterna caminhante e apaixonada pelos mistérios desse fascinante processo que nos acompanha e nos transforma ao longo da vida: o APRENDER.

E-mail: starepravo@uol.com.br

Bernard Charlot

Nascido em 1944, em Paris, vive no Brasil desde 2003. Formado em Filosofia, é Doutor e livre-docente da Universidade de Paris X. Professor Titular Emérito em Ciências da Educação da Universidade de Paris 8, ele já foi professor nas Universidades de Túnis e de Paris e Professor-Visitante em Porto e na Universidade Federal de Sergipe. Escreveu 15 livros, organizou mais 7, publicou dezenas de capítulos e artigos científicos. Seus livros e artigos foram publicados ou traduzidos em 18 países. Seu último livro, publicado em 2020 e traduzido em português: *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea* (Cortez, 2020). É Doutor Honoris Causa da Universidade de Patras (Grécia), da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal de Sergipe.

E-mail: bernard.charlot@terra.com.br

Celia Maria Rodrigues da Costa Pereira

Doutora em Sociologia e Mestra em Educação pela UFPE. Prof. do Centro de Educação e da Pós-graduação em Filosofia da UFPE. Membro do NEPEDH (Núcleo de Estudos e Pesquisa de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania na UFPE e membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPE. Atua nos seguintes temas: democracia, cidadania, participação, direitos humanos, gestão, escola e ensino e outros.

E-mail: celiacostapereira@gmail.com

Celso dos Santos Vasconcellos

Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação. Foi Professor (Educação Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Pós-Graduação), Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola. É consultor de secretarias de educação, diretor do Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, em São Paulo. Pós-doutorando em Devir-Criança com os professores Rafael, Bruninho, Isadora, Leonardo, Laura, Victoria e Isabella, meus netos!

E-mail: celsovasconcellos@uol.com.br

Cesar Nunes

Livre docente em Educação, Professor Titular de Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, Brasil, é Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA e Diretor do Instituto Nacional de Pesquisas e Promoção dos Direitos Humanos.

E-mail: cnunes@unicamp.br

Cipriano Luckesi

Licenciado em Filosofia, Mestre em Ciências Sociais, Doutor em Filosofia da Educação, Professor aposentado da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia.

E-mail: ccluckesi@gmail.com

Danilo Gandin

Graduado em Filosofia (Unisinos 1963 - UFRGS 1964), graduado em Letras (UFRGS, 1967), especialista em Planejamento da Educação (UFRGS, 1970), mestre em Educação (UFRGS, 1980). Atua há mais de 50 anos assessorando escolas, prefeituras e instituições de ensino.

E-mail: danilogandin@gmail.com

Eanes dos Santos Correia

Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON/UFS/CNPq.

E-mail: eanescorreia1@gmail.com

Eliane Pinheiro Fernandes

Aluna da escola pública desde a educação infantil. Professora de ensino fundamental por 21 anos na SME-SP e atualmente Coordenadora Pedagógica. Mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP); doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP); pesquisa Violência na escola e desenvolvimento da moralidade na perspectiva

da Psicologia Sócio- histórica. Membro do grupo de pesquisa CNPq Atividade Docente e Subjetividade (GADS, PUC-SP).

E-mail: elianepinfer@gmail.com

Isabel C. H. Parolin

Pedagoga, Psicopedagoga clínica e consultora institucional de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Mestre em Psicologia da Educação - PUCSP. Professora em cursos de pós-graduação na área da aprendizagem, inclusão escolar e relação família, escola e aprendizagem. Pesquisadora do grupo GAE-PUC-PR. Consultora da Educação Presente Ltda. Conselheira Nata da Associação Brasileira de Psicopedagogia-Seção Paraná. Palestrante para pais e professores. Autora de 24 livros/ e-books e 7 cursos em CDs sobre Aprendizagem e temas destinadas aos psicopedagogos, professores e familiares, tendo como tema central: como uma pessoa aprende (e o entorno do não aprender).

E-mail: isabelchparolin@gmail.com

Itamar Nunes Da Silva

Doutor em Educação, com área de concentração em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania, Mestre em Ciência Política pela UFPE. Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba. Atua no NEPEDH (Núcleo de Estudos e Pesquisa de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania na UFPE). Trabalha com os seguintes temas: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, Estado e democracia.

E-mail: itamarns@gmail.com

Jane Patricia Haddad

Mestre em Educação pela UTPR, Docência do Ensino Superior pela UNI-BH, Psicanalista com Formação em Teoria Psicanalítica UFMG e Pedagoga pela PUCMG. Uma humana que aposta na Humanidade, sou o efeito e feito da linguagem em meu percurso de vida e agente de um futuro possível.

E-mail: janepatinha@gmail.com

Jaqueline Moll

Pedagoga. Foi professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Doutora em Educação pela UFRGS e Professora Titular da Faculdade de Educação desta Universidade. Foi Diretora de Educação Integral do Ministério da Educação (2005-2013), tendo participado efetivamente da construção do Programa Mais Educação e do Programa de Integração da Educação de Jovens e Adultos a Educação profissional (PROEJA). Agraciada com o Prêmio Cora Coralina da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) pela contribuição da Educação como inclusão social. Pós Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do RJ.

E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

José Carlos Libâneo

Doutor em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutor pela Universidade de Valladolid (Espanha). Professor titular da PUC Goiás e professor aposentado da Universidade Federal de Goiás.

E-mail: libaneojc@uol.com.br

José Pacheco

Antropedagogo e Mestre em Ciências da Educação. Designer educacional. Principal culpado pelo projeto da Escola da Ponte. Cúmplice do Projeto Âncora e da Escola Aberta de São Paulo. Aprendiz de utopias.

E-mail: jpacheco.1951@gmail.com

Júlio Furtado

É graduado em Geografia, Pedagogia e Psicologia. É mestre em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Havana. É professor universitário aposentado, ex-reitor e realiza cursos de formação continuada para professores e gestores escolares em todo o Brasil há 35 anos. Atualmente é gestor escolar e orientador educacional do Colégio Professor Anselmo em Mesquita, RJ.

E-mail: juliofurtadoprof@gmail.com

Katia Cristina Barbatano dos Santos Borges

Professora, por paixão e por opção diária. Há 28 anos na rede pública municipal. Formada no magistério pelo CEFAM e na pedagogia pela UNESP. Curiosa por natureza e ofício, continua a estudar e pesquisar o fazer pedagógico com e para as crianças.

E-mail: santos.katiacristina@gmail.com

Luca Rischbieter

Luca Rischbieter vive em Curitiba e é formado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná, com Licenciatura e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Paris V. Sua atuação por mais de uma década com redes públicas de educação infantil resultou na obra "A História do Pequeno Reino", uma proposta curricular completa. É autor de três livros de literatura infantil, "O Planetinha Tosse Tosse", "O Planetinha Encharcado" e "João e Maria no Mundo da Lua". Foi consultor pedagógico, por quase três décadas, da Positivo Tecnologia. Desde 2009 é sócio da Casa Labirinto-Labirintos Lúdicos, uma iniciativa que, com a mediação de "tecnologias analógicas", se soma aos esforços para promover processos de educação e qualificação mais lúdicos, criativos e interativos.

E-mail: lucapr4@gmail.com

Maria Agraciada

Mãe, avó e costureira de mundos. Educadora, arquiteta e pesquisadora de educação indígena e arquitetura de terra. Mulher de linhagem Tupinambá e ativista das causas dos povos Pataxó Hã-hã-hãe e Tupinambá do Sul da Bahia. Idealizadora e diretora do Instituto Etno, gestora de projetos de empoderamento feminino e juvenil. Palestrante dos temas: Educação Democrática, Empoderamento Feminino, Ervas Medicinais, Arquitetura Viva e Geobiologia. Integrante da RedHumani, UniProsa, da Teia dos Povos da Bahia e São Paulo, Rede Terra Brasil, MOANE, Mulherio das Letras, ANMIGA, Aliança das Ecoversidades, pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Movimento Plurinacional Wayrakuna CNPQ/UNEB, e articuladora da Economia de Francisco e Clara.

E-mail: instituto.etno@gmail.com

Maria Carmen Silveira Barbosa

Graduada em Pedagogia, pela UFRGS, mestre em Planejamento da Educação (UFRGS), Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (2000), Pós-doutora em Educação pela Universidade de VIC (Espanha, 2013). É Professora Titular em Educação Infantil na UFRGS. Atua como professora no PPGEDU na UFRGS, atuando na Linha de Pesquisa Estudo sobre a infância, e como pesquisadora no GEIN – Grupo de Estudos em Educação Infantil. Foi consultora do Mec para as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB). Desenvolve pesquisas nas áreas de infância, currículo, didática, formação de professores, políticas públicas na Educação Infantil.

E-mail: licabarbosa@gmail.com

Maria de Lourdes Rangel Tura

Maria de Lourdes Rangel Tura tem graduação em Ciências Sociais pela PUC/ Rio de Janeiro e Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula / Rio de Janeiro. É mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ. Trabalhou como professora do Ensino Médio no campo das Ciências Sociais e como orientadora educacional no Ensino Fundamental. Atualmente é Professora Associada aposentada da Faculdade de Educação da UERJ e está ligada à Linha de Pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” do Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd/ UERJ.

E-mail: Itura@centroin.com.br

Maria do Socorro de Sousa

Graduada em Pedagogia, mestrado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR (2003), doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2014). Atualmente é professora do mestrado profissional em Ensino na Saúde da UECE, e Orientadora da Célula de Gestão do Conhecimento e Pesquisa em Saúde da

Coordenadoria de Educação, Trabalho e Pesquisa em Saúde (COEPS)
da Secretaria da Saúde do Ceará.

E-mail: sousams3@gmail.com

Marineide de Oliveira Gomes

Ativista pelo direito à Educação. Pedagoga, Mestre em Educação (FE USP) e Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas (FLACSO). Doutora em Educação (FE USP), com Pós-Doutoramento na mesma área (Universidade Católica Portuguesa - Lisboa). Professora e pesquisadora dos campos das Políticas Educacionais, Políticas para as Infâncias e Territórios Educativos.

E-mail: neide.ogomes@gmail.com

Mário Sérgio Vasconcelos

Professor de Psicologia do Desenvolvimento Humano e Coordenador de Permanência Estudantil da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Suas principais pesquisas e atuações profissionais estão direcionadas para as áreas do desenvolvimento infantil e criatividade, construção de valores na escola, inclusão e permanência estudantil no ensino superior.

E-mail: mario.sergio@unesp.br

Matheus Batalha Moreira Nery

Psicólogo, Doutor em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe, foi Visiting Scholar na Harvard University, escreve crônicas sobre Educação, Psicologia e Questões Globais.

E-mail: mbmnery@gmail.com

Miriam Augusto da Silva

Filha da escola pública, professora Alfabetizadora, em constante formação e transformação, com a carreira toda dedicada à Rede pública, por acreditar no poder transformador da educação. Formada no magistério no Colégio Progresso e licenciatura em Educação Física, nas Faculdades Integradas de Guarulhos.

E-mail: miriam70.augusto@gmail.com

Paulo Santos Lima Júnior

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. É palestrante e autor de livros dedicados à Educação e à Preservação Ambiental. Atualmente é consultor educacional especialista na FTD Educação.

E-mail: paulo.lima@gmail.com

Pedro Demo

Professor titular aposentado, Sociologia, UnB. Professor voluntário no PPGDH e PPGPIJ (CEAM), UnB. PhD Sociologia, Alemanha, 1971. Na UnB desde 1976. Emérito. Publica sobre sociologia da educação e metodologia científica. Foca o desafio da aprendizagem na escola pública, por conta dos desafios da cidadania popular. Enfatiza a importância do professor básico como mediador imprescindível e sugere centrar no direito do estudante de aprender, menos no ensino. Promove metodologias qualitativas da pesquisa social, para superar o positivismo lógico-experimental.

E-mail: pedrodemo@gmail.com

Raquel da Silva Basto

Professora e Coordenadora Pedagógica da rede pública que acredita na transformação do mundo pela ação das pessoas. Tem o conhecimento como valor maior que precisa ser compartilhado. Formada no magistério pela Escola Estadual Oswaldo Catalano e na Pedagogia pela Uninove.

E-mail: raquelsbasto@gmail.com

Roseli Ferreira de Souza Araujo

Formada em Pedagogia pela PUC -SP. Possui Especialização em “Ética, Valores e Cidadania” pela USP e em “Gestão da Educação Pública” pela Univesp - UAB. Foi Educadora em Creches da USP, Prefeitura de Guarulhos e Prefeitura de São Paulo. Agora, recém aposentada, espera encontrar descanso e alegria alfabetizando voluntariamente quem encontrar a sua frente.

E-mail: roselifsara@gmail.com

Simone Datoguêa Silva

Adulta por classificação biológica, intrinsicamente brincante, reconhece a ludicidade como propulsora de um desenvolvimento humano sadio e prazeroso. Atualmente, vice-diretora em Escola Pública. Formada no magistério na E.E. Dom Paulo Rolim Loureiro e Pedagogia pela Universidade de Guarulhos.

E-mail: simone.datoguea@gmail.com

Susan Regina Raitz Cavallet

Psicanalista, Psicóloga e Administradora. Mestrado em Educação. Atuei no serviço público estadual, municipal e federal, na Caixa Econômica e outras empresas, desde 1972. Trabalho com clínica individual, pequenos grupos, e como Educadora convidada na Especialização Alternativas para uma Nova Educação – MoANE e UFPR-Litoral. Busco facilitar encontros pela escuta.

E-mail: susan.rcavallet@gmail.com

Terezinha Azerêdo Rios

Mineira, de Belo Horizonte, reside em São Paulo. Graduada em Filosofia (UFMG), Mestre em Filosofia da Educação (PUCSP), Doutora em Educação (USP). Pesquisadora do GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (FE/USP). Membro da SOFELP – Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa.

E-mail: terezinha.rios@outlook.com

Tiago Rufino Fernandes

Possui graduação em Ciências Sociais, Filosofia, Letras e Pedagogia, é mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE-FEUSP). É doutorando pela mesma universidade. Atualmente é supervisor de ensino na Rede Municipal de Arujá/SP e professor de língua portuguesa na Rede Municipal de Guarulhos/SP.

E-mail: tiago_rufino@yahoo.com.br

Veleida Anahí Cápuia da Silva Charlot

Licenciada em Ensino de Ciências e Matemática, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, professora titular do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON/UFS/CNPq.

E-mail: veleida@academico.ufs.br

Yan Wagner Cápuia da Silva Charlot

Bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Doutorando em Direito pela Universidade Tiradentes. Editor Assistente da Revista Internacional Educon. Membro Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON/UFS/CNPq.

E-mail: yancscharlot@gmail.com

CAPA:

Leonardo Ávila Sola (8 anos), Leonardo Lima Santos (6 anos), Miguel de Brito Aguiar (7 anos), Pedro Henrique Rocha Silva (7 anos), Sophia Gomes Rufino (6 anos), Valentina do Amaral (7 anos).

UniProsa - Apresentação



A UniProsa é a Universidade que versa a prosa. A prosa que humaniza e dá sentido ao viver, numa sociedade complexa e contraditória. Uma entidade educacional Comunitária e Informal. Integrada por muitos educadores que amam o que fazem: Educar. E se educam com o que amam: a Educação Humanizadora e Emancipatória. São educadores de diferentes gerações, diferentes culturas, diferentes saberes e diferentes experiências e vivências nos Territórios Educacionais.

Rememorando a Gênese do Grupo

Vivia-se o segundo semestre de 2014. Dois avós que se conheciam e conviviam, com muitos traços de identidade compartilhados, desde o longínquo início do doutorado na FEUSP, em 1994, se encontraram mais uma vez para falar da vida, de desafios e de vivências educacionais.

Sentados no chão, da sala do Museu do Brinquedo do Libertad (Centro de Formação, Pesquisa e Assessoria Pedagógica), passaram horas brincando feito crianças, falando dos netos, contando histórias e tecendo utopias.

O tempo que contava era só o tempo de brincar e de sentir a emoção das lembranças de histórias de lutas e aprendizados vividos na esperança de construir futuros, para além das idades.

Após o longo tempo não controlado, decidiram que aquela alegria ali sentida, de avós e sonhadores de outros mundos educacionais, deveria ser compartilhada com mais amigos, que também se identificavam com o viver amoroso, fraternal e desafiador, dos campos educacionais emancipatórios.

Assim e ali nascia a UniProsa: a universidade que versa a prosa. A prosa que humaniza e dá sentido ao viver, numa sociedade complexa e contraditória. Uma entidade educacional comunitária, informal, Intergeracional, Interexperiencial, Intercultural.

Pouco tempo depois, em 21 de março de 2015, acontecia o I Encontro da UniProsa, na sede provisória (até hoje), cedida pelo Libertad, em São Paulo, com uma dezena de amigos, apaixonados pela educação.

Após muitos afetuosos prolegômenos e rodadas de prosa, foi empossado o avô El Rei Thor Celsius Primeiro e único Magnífico Reitor da UniProsa. Nessa ocasião, Valdo foi designado pelo Magnífico Rei Thor, secretário de El Rei.

Conseguimos superar, entre outras coisas, o golpe de 2016, os desgovernos de Temer e do outro, a Pandemia! Do grupo inicial, tivemos pouquíssimas baixas. Em compensação, tivemos adesões riquíssimas: outros amigos proseadores foram chegando e com eles ampliamos as linhas e cores de tudo que uma Prosa que Une pode propiciar, qual seja, Sentidos da e para a Vida.

Somos, antes de tudo, um grupo de amigos que amam de paixão a Aventura Humana, a Humanização, aquilo que comumente chamamos de Educação, especialmente na Escola! Somos um grupo em que, pela participação de cada um, pela Prosa, nos ajudamos, partilhando informações, materiais, mas também dúvidas, angústias, buscas, cuidando, sendo o ombro amigo nos momentos difíceis, parceiros nas denúncias e lutas, companheiros nos momentos de celebrar as conquistas, refletindo juntos, avançando na produção de sentido para o trabalho e para a vida como um todo, na perspectiva Democrática e Humanizadora.

“O que vale é a amizade
Foi sempre o que a gente fez
E por essa amizade
Eu faço tudo outra vez.”
(O que vale é a amizade-MPB4)

Nossos contatos para continuar a Prosa:

	<p style="text-align: center;">http://uniprosa.com.br</p> <p>Aqui você encontra os livros, o Manifesto, a Carta Aberta às Professoras e aos Professores, informações sobre os autores, fotos etc.</p>
	<p style="text-align: center;">https://facebook.com/groups/168688751936697/</p>
	<p style="text-align: center;">https://youtube.com/@uniprosa4001</p>
	<p style="text-align: center;">uniprosa.universidade@gmail.com</p>