



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL INOVADOR: UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA**

Clara Cabral Neves Martinho

Brasília, março de 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL INOVADOR: UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA**

Clara Cabral Neves Martinho

**Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde.**

ORIENTADORA: LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

Brasília, março de 2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CM385p	<p>Cabral Neves Martinho, Clara Processo de construção de um espaço de Educação Infantil Inovador: uma experiência coletiva / Clara Cabral Neves Martinho; orientador Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino. - Brasília, 2018. 120 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2018.</p> <p>1. Educação Inovadora. 2. Educação Infantil. 3. Formação de professores. 4. Infância. 5. Construção coletiva. I. Helena Cavasin Zabotto Pulino, Lúcia, orient. II. Título.</p>
--------	--

Esta dissertação recebeu apoio financeiro da Capes/DS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE
BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia. PED/PDS

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro Externo
Universidade de Brasília – FE/TEF

Profa. Dra. Maristela Rossato – Membro Interno
Universidade de Brasília – IP/PED/PDS

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, março de 2018

Dedico este trabalho a Maria Helena de Oliveira Torres,
por ser, mais do que minha avó, uma estrela que sempre me guia
em momentos de angústia e na euforia das conquistas. Dedico também a
Helena, que deu vida aos sonhos da minha vida

Agradecimentos

A minha mãe por desbravar os caminhos que a vida nos trouxe desde que nasci, com amor e fé. Por manter-se calma e firme sempre que eu precisei amolecer. Por sua bravura, persistência e humildade de colocar-se diante da vida como eterna aprendiz, compartilhando seus saberes para que crianças, educadoras, mães e pais possam vivenciar um mundo mais humano.

Ao Matheus pela caminhada desde a escola e por me dar segurança quando mais precisei. Obrigada pelos incentivos e confiança. Cada palavra certamente me levou um passo adiante.

Às crianças, Helena e Bernardo, que se propuseram a tornar-me mãe e desvendar a cada dia esse mundo novo. A graça, doçura e o companheirismo de vocês dão sentido aos dias mais difíceis e explodem meu coração de vida e amor para com vocês e para com o mundo.

A Luisa pela amizade, companheirismo e admiração. Tornar-me um exemplo para você fez com que eu buscasse ser uma pessoa melhor. Viver perto de você me orgulha cada dia mais.

A Yara, Marcelo, a meu pai e Ana Paula pelo que são, dando-me apoio e alegria para viver o presente com o que há de melhor nesta vida: amor e família.

A Cláudia Sanz e Fátima Rodrigues por serem pessoas inspiradoras que me apresentam a possibilidade de construir um mundo mais humano, igualitário, justo, feliz e diverso. Sem as provocações de vocês eu não estaria nessa aventura maravilhosa que é a Educação.

A Rayanne Linhares Azevedo por fazer possível essa trajetória acadêmica com sua simpatia, amizade e carinho, que sempre me colocaram no colo, dando-me forças e esperanças para continuar. E, mais, obrigada por sonhar junto comigo!

A Lúcia Helena Pulino a orientação, trazendo inspiração para olhar a criança, a escola, o desenvolvimento humano e a aprendizagem de uma forma tão única e especial.

À Capes o apoio financeiro que tornou essa pesquisa possível.

Resumo

Esta dissertação teve como objetivo compreender como tem ocorrido o processo de construção de um espaço escolar inovador pelos seus membros. Estabeleceu como princípio a perspectiva dos pais, mães e educadores implicados nesse caminho, que busca a valorização da criança e de suas questões no próprio processo de construção. Na fundamentação teórica, buscou subsídios, entre outros autores, em Walter Kohan: provocações filosóficas que permitem ressignificar as práticas e o processo de transformação da construção de um espaço escolar pensado na infância; em Walter Benjamin: o entendimento da experiência, da temporalidade, da linguagem e da singularidade da infância; em Jorge Larrosa: o apoio para a discussão sobre experiência, trazendo questões afins com amorosidade, alteridade, princípios da liberdade e da transformação e uma visão de busca da reconstrução da educação; em Miguel Arroyo, Edgar Morin, Polianne Delmondez, José Pacheco e Regina Pedroza: apoio para a descoberta de um caminhar coletivo inovador e questionador; por fim, em Paula Sibilía e Lúcia Helena Pulino: questões relativas à construção da práxis escolar perante a demanda das famílias nesse cenário de um espaço escolar inovador em espaço-tempo compreendido na sociedade contemporânea, bem como a modos de ser e estar específicos, mantendo sempre em aberto o lugar da criança no acolhimento e em seu desenvolvimento tanto no espaço escolar que se cria quanto no ambiente familiar. A investigação, apoiada na metodologia qualitativa, teve inspiração na cartografia com procedimentos de observação, de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa com pais, mães e educadores, e dos registros em diário de campo. No final, entenderam-se alguns fatores como possíveis contribuições: a construção do lugar como possibilidades de compreensão, problematizações e realização de um espaço escolar que considerasse a valorização da criança; a construção coletiva de uma escola; o papel de pais e mães na sociedade contemporânea; e o desafio de tornar-se educador, por meio da reflexão sobre o que pode ser a educação que queremos: sem respostas ou soluções a aplicar, mas com a formação de uma comunidade em constante reflexão, mostrando-se como lugar único e essencial de transformações.

Palavras-chave: infância, educação inovadora, construção coletiva; educação infantil, formação de professores.

Abstract

This dissertation aimed to understand how the process of building an innovative school space by its members has taken place. It established as a principle the perspective of the parents, mothers and educators involved in this path, who seeks the appreciation of the child and his issues in the construction process itself. In the theoretical basis, it sought the support of Walter Kohan among other authors: philosophical provocations that allow us to re-signify the practices and the process of transformation of the construction of a school space thought of in childhood; in Walter Benjamin: the understanding of experience, temporality, language and the singularity of childhood; in Jorge Larrosa: support for the discussion about experience, bringing related issues with amorosness, alterity, principles of freedom and transformation and a vision of the search of the reconstruction of education; in Miguel Arroyo, Edgar Morin, Polianne Delmondez, José Pacheco and Regina Pedroza: support for the discovery of an innovative and questioning collective walk; finally, in Paula Sibilía and Lúcia Helena Pulino: questions regarding the construction of school praxis in response to the demand of families in this scenario of an innovative space-time school space in contemporary society, as well as specific ways of being, keeping always open the place of the child in the host and its development both in the school space that is created and in the family environment. The research, based on the qualitative methodology, with inspiration in cartography with observation procedures, semi-structured interviews and discussion with parents, mothers and educators, and field diary records. In the end, some factors were understood as possible contributions: the construction of the place as possibilities of understanding, problematizations and realization of a school space that considered the valuation of the child; the collective construction of a school; the role of fathers and mothers in contemporary society; and the challenge of becoming an educator, through reflection on what education can be: without answers or solutions to be applied, but with the formation of a community in constant reflection, showing itself as a unique and essential place of transformations.

Keywords: childhood, innovative education, collective construction; child education, teacher formation.

Sumário

Agradecimentos	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Capítulo 1 – Apresentação do trabalho	1
Capítulo 2 – Fundamentação teórica.....	11
O sonho coletivo de um espaço escolar inovador	11
Escola inovadora – o que é? de onde veio?.....	11
Reflexões filosóficas sobre a prática inovadora	15
Modos de ser e de tornar-se educador.....	18
Experiência e tempo escolar.....	18
Cuidar, educar e brincar	23
O trabalho de educar e viver soluções coletivas	29
A construção da práxis escolar perante a demanda das famílias	36
Maternidade e paternidade na sociedade contemporânea	36
Incorporando a participação e o desejo das crianças.....	40
Capítulo 3 – Objetivos	46
Capítulo 4 – Metodologia	49
Contexto histórico, experiencial e pedagógico da pesquisa	51
Participantes	56
Instrumentos	57
Procedimentos para construção das informações.....	57
Procedimentos para construção da análise.....	58

Cuidados éticos, riscos e benefícios	59
Capítulo 5 – Resultados	60
Capítulo 6 – Discussão	92
Capítulo 7 – Implicações do Estudo	97
Referências.....	99
Anexos	107
Anexo A – Questões orientadoras para a entrevista semiestruturada – Mães e pais	107
Anexo B – Questões orientadoras para a entrevista semiestruturada – Educadoras	107
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Adultos	108
Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Crianças	109

Apresentação do trabalho

Pensar coletivamente um espaço escolar, sob a perspectiva que se procura nesse contexto, é, no que diz respeito aos tempos da infância e educação, conceber que “a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível” (Skliar, 2012, p.24), ou seja, planejamentos, atividades, brincadeiras, avaliações, reuniões, espaços e relações devem perder um tanto do peso que têm na maioria das escolas para dar lugar ao trabalho de educar, ao tempo da infância no que ela realmente é e deixá-lo prevalecer. Assim, caminhar para um espaço-tempo que dê à criança protagonismo, atenção e cuidado, de forma a deixar que o seja, e educar aprendendo com ela, a partir dela. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo compreender os caminhos do processo de construção de um espaço escolar inovador considerando seus membros participantes: pais, mães, crianças e educadores.

Na metodologia e nos objetivos dessa pesquisa, considera-se a interação do sujeito com seu contexto social, histórico e cultural em permanente processo de transformação com esses meios que se constroem e são intrinsecamente construídos pelas ações desse sujeito, em relação com o outro e o mundo, sempre mediadas pela cultura. Assim, se faz presente a concepção de que os adultos estão em constante desenvolvimento no processo de se tornarem pais e mães e educadores; assim como de considerar as crianças em seu devir, a fim de que possam criar um espaço de trocas entre eles, as crianças e outros educadores que entendem esse processo dialógico na transformação da educação que pensam.

Em um mundo globalizado que se modifica por diversas questões integrantes das construções sociais e dinâmicas de grupo, a aprendizagem a respeito de quem somos, do outro e do mundo conduz os processos de identificação a certas preferências iniciais, as quais direcionam, por sua vez, o desenvolvimento pessoal e coletivo. Logo, se com as mudanças nos padrões de socialização novas formas de mediação nas diferentes práticas surgem e

mudam, também se alteram os modos de construir conhecimento e as práticas de ensinar e aprender, tornando relevante examinar os processos de construção inicial de conhecimento.

A escola apresenta-se como um microcontexto para as construções dos processos de identificação, notadamente quando a escolarização está assentada no conhecimento das histórias locais e regionais e na ampliação de um tipo de conhecimento que parte de práticas de ensinar e aprender das comunidades. A entrada na escola abre um mundo diferenciado para os alunos e proporciona relações entre o conhecido, o próprio, o lugar e a memória social do grupo, com a valorização de outros conhecimentos que visam à construção de cidadãos participantes e críticos.

De acordo com Leite & Barbato (2011) a educação é concebida como mediadora de produção de significados e de construção da realidade; fornece habilidades, formas de pensar, sentir e falar, que podem ser negociadas. Ela não é neutra nem está destituída de consequências econômicas e sociais, pois é política, não está sozinha e não pode ser planejada como se estivesse; existe em uma cultura, e essa trata de poder, de distinções e de recompensas. A escolarização constitui-se, portanto, num exercício de negociação, em possibilidades de atividades reflexivas individuais e comunitárias e como um meio de aquisição de conhecimentos e habilidades de forma colaborativa e numa autonomia socialmente referenciada. A escola é um espaço culturalmente dependente, está inserida em um tempo e um lugar. É a experiência da escola que a maioria dos alunos tem que direciona o significado que esses alunos lhe atribuem. Por isso a escola e a aprendizagem apresentam um caráter situacional.

Ainda de acordo com as autoras Leite & Barbato (2011), o saber que o indivíduo possui refere-se ao reconhecimento de que todos dispõem de um tipo de conhecimento, que é considerado um determinado tipo de saber. O segundo ponto importante é referente ao lugar em que o indivíduo vive, motivo por que o conhece muito bem. Nesse sentido, entende-se o

processo a partir de uma contextualização sobre o mundo contemporâneo. Logo, a compreensão de que o lugar constitui o espaço real de vida das pessoas molda sua consciência espacial e possibilita a proposição de práticas pedagógicas pautadas no saber de cada um. Considerando-se que a cidadania relaciona-se à vida em sociedade e que essa é analisada na perspectiva de sua organização pela ciência geográfica, pode-se inferir a importância da consciência espacial para a formação do cidadão, notadamente no contexto escolar de perceber o espaço, perceber-se no espaço e constatar que ambos estão dialeticamente relacionados.

O mundo em que vivemos pode ser descrito por sua complexidade, como apontam Leite & Barbato (2011), já que talvez seja essa a característica mais marcante da contemporaneidade, pois o mundo em que vivemos articula uma multiplicidade de facetas, que fragmenta o indivíduo e as relações sociais. A essência desse novo regime consiste na internacionalização crescente da economia do mundo, associada a uma nova forma de produção que é introduzida pela revolução tecnológica e fundamentada no conhecimento científico e na informação. A rede mundial de computadores torna-se responsável pela articulação da significativa diversidade de pessoas para os mais diversos fins e interesses, num processo em que a distância geográfica não se constitui fator impeditivo de contato. Em contrapartida, a fragmentação abre possibilidades de permanências e emergências de culturas diversificadas com a produção de resistência e crítica ao controle do Estado.

Pensando na questão do lugar – tão importante para a compreensão de pertencimento e construção do ser humano enquanto ser histórico, cultural, político e social – Leite & Barbato (2011) apontam que o lugar é um conceito antigo e qualificado pela experiência humana, que lhe confere significados particulares; é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas. O lugar expressa a intencionalidade do indivíduo, na relação entre as intenções próprias do sujeito e os atributos objetivos do lugar.

Um importante papel da educação é instrumentalizar os atores envolvidos no contexto das relações ensino/aprendizagem, no sentido de compreender que todos os seres humanos dispõem de um saber pautado em suas próprias experiências, o que se constitui em significativa mediação no processo de construção de conhecimento. Estudar o lugar é importante parte da educação quando se trata de seu papel na interpretação de si, do outro e do mundo. Conhecer o lugar possibilita o estabelecimento de uma noção de cidadania, uma vez que permite construções de significados que relacionem deveres e direitos referentes à vida em sociedade. Conhecer o lugar fundamenta a construção das referências pessoais e coletivas, a apreensão da realidade, a percepção das diferenças, a dialética do viver.

A consciência espacial é adquirida ao longo da vida do indivíduo por meio de inserção nas relações de trabalho e pela produção em condições determinadas de sua própria vida. Subordinada à lógica do trabalho tal percepção está ligada à experiência vivida. Essa constatação revela, então, que é a trajetória vital de cada um que dimensiona o que é ou não importante em sua vida.

Torna-se interessante observar, nesse contexto, que, ao constatar que o espaço não é homogeneamente de todos, que o poder sobre ele se dá de modo desigual, o indivíduo infere sua posição nele, percebendo a função que lhe está reservada pelas relações sociais de produção, em papéis distintos. Assim, o papel da escola não se restringe às funções de mostrar conceitos e questões relacionadas ao mundo, mas de significar, juntamente com o aluno, o lugar que o cerca – em um processo que envolva a observação, a descrição, o registro pelo desenho, a comparação, a correlação, a conclusão, a síntese e a conclusão. Sendo assim, num trabalho que envolva os conhecimentos do aluno e as diversas questões geográficas, essas podem ser apresentadas e trabalhadas em um sistema dialógico entre alunos e professores.

Alves (2013) nos encoraja a percorrer caminhos desconhecidos, sem certezas e que

nos demandam abertura para o que possa vir na construção da educação enquanto forma de liberdade, autonomia e humanidade, posto que, segundo o autor, “Acordada, a inteligência se põe a trabalhar para realizar o sonho. A ciência é serva do amor” (p.9).

Isso se faz, no contexto do processo aqui delineado, dialogando com autores atualizados e que comungam de visão de mundo, tempo e educação capaz de dar lugar ao outro, ao tempo da infância, à possibilidade de ser, devir, refletir, filosofar e reconstruir tanto uma sociedade quanto uma escola mais plural, justa, humanizada e coletiva – juntamente com uma metodologia que se entende por pesquisar o processo sendo parte dele e abrindo-se, ao longo do processo, para caminhos que se vão delineando. E utilizando, como procedimentos de coleta de informações, a observação participante, rodas de conversas, entrevistas semiestruturadas e registros do diário de campo da pesquisadora para construir uma discussão sobre os processos de construção de um espaço escolar democrático, apresentando reflexões e discussões como resultados.

As relações construídas na educação, de suma relevância para os sujeitos delas participantes, transmitem valores, sentimentos, pensamentos, energia e podem, ou não, contribuir para que os indivíduos sejam capazes de atuar sobre seu espaço e seu tempo. Nesse sentido, este processo tem o subsídio de autores que nos ajudam a repensar a educação em termos da possibilidade de construção de um espaço escolar que acolha a criança pequena em sua alteridade, deixe-a ser o que é e consiga desenvolver um trabalho coletivo com familiares e educadoras que valorizem “Um espaço que é espaço-tempo. Um espaço que se torna (...)” (Pulino, 2008, p.240), ou seja, um espaço escolar que entrelace a criança em seu tempo e teça a vivência de tornar-se mãe e pai à revelia da sociedade que inviabiliza a experiência, acovarda o educador e assoberba maternidade e paternidade.

Em estudos anteriores, como na dissertação *Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil*, de Júlia Chagas (2010) –

em que ela traz diversos elementos acerca da gestão democrática em espaço escolar público sob a proposta de uma intervenção inovadora do psicólogo escolar –, é possível notar a importância da existência de espaços em que as escutas são atentas e sensíveis aos sujeitos envolvidos naquele local, assim como exercem funções ativas de coletividade visando legitimar relações democráticas, livres e responsáveis com aquele grupo e com a sociedade.

Em *A diferença cultural na escola: uma cartografia de processos de subjetivação de adolescentes e professoras/as*, de Polianne Delmondez (2013), a questão da diversidade, que constitui qualquer espaço escolar, e a importância de manter-se aberto à prática dos professores e das professoras em discutir e criar momentos de reflexão ajudam-nos a compreender a complexidade que envolve a criação de escolas que sejam inclusivas para todos os alunos e alunas.

No artigo “Gestão democrática da instituição de educação infantil: a experiência da Vivendo e Aprendendo”, Pulino (2001b) apresenta uma experiência de escola organizada mediante gestão democrática que envolve todos os sujeitos participantes em seu processo, tanto no aspecto administrativo como no pedagógico e quanto à tomada de decisões.

Tamine Rodrigues (2011), em “Vivendo e aprendendo a ser educadora: diálogos com memórias e práticas educativas de uma escola de educação infantil”, relata nuances de um caminho que a educadora trilha dentro do contexto da mesma escola infantil democrática focalizada por Lúcia Pulino (2001b). Nesse trabalho, Rodrigues (2011) mostra como a vivência de crianças em um espaço democrático possibilita aprendizados e reflexões nem sempre compreendidos em outros espaços. Ainda aponta os obstáculos encontrados e os caminhos que essa escola necessita traçar para ser reconhecida como legítima dentro da sociedade.

E, por último, em entrevista realizada por Caio Junqueira (2017), “ex-pai” de uma

escola associativa de educação infantil alternativa e autor de um texto que compõe o “Livro 35 anos” dessa escola – ainda em fase de produção, mas já disponibilizando o texto no *site* da escola – percebe-se um fator indissociável à criação da escola Vivendo e Aprendendo, citada por Pulino (2001b) e por Rodrigues (2011): os movimentos que dão origem a espaços escolares que buscam “ir em outra direção oposta ao ensino tradicional” são diretamente ligados a ideias revolucionárias, no sentido de procurar construir em coletivo outra forma de viver, de ser e de estar em sociedade.

Esta dissertação estrutura-se em seis capítulos. O primeiro – este que está sendo apresentado nesse momento – é o da Apresentação do trabalho, com a introdução ao tema da educação infantil e educação inovadora, trazendo autores e referências de estudos realizados nessas temáticas. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, dividindo-se em três subcapítulos: o primeiro, “O sonho coletivo de um espaço escolar inovador”, subdivide-se em mais dois títulos – “Escola inovadora – o que é? de onde veio?” e “Reflexões filosóficas sobre a prática inovadora” –, apoiando-se em autores como Dewey (2002), Saviani (1999), Kohan (2005), Pulino (2016a) e Morin (2011) para abordar questões sobre a educação, o ato de ensinar, a aprendizagem e como estão relacionadas ou podem ser pensadas/repensadas no âmbito do que propõe a educação inovadora, ou seja, em primeiro lugar, que se repense para que serve a educação, para quem é a educação e quem a faz e como. O segundo subcapítulo, “Modos de ser e de tornar-se educador”, traz Larrosa (1999, 2016a) e Pulino (2012b) e Benjamin (1994, 1995) para refletir sobre os conceitos de experiência e tempo. O conceito da experiência torna-se central nessa pesquisa, uma vez que aponta uma forma de viver e construir o espaço escolar. Ainda nesse subcapítulo, Pulino (2016a), Bogarim (2012) e Arroyo (2012) instigam olhares sobre três esferas muito presentes no trabalho do educador infantil – cuidar, educar e brincar –, examinando o modo como elas se relacionam, se influenciam no trabalho e na postura que o educador tem diante de si e de seus alunos/alunas.

Pedroza (2012), Pacheco (2012), Vygotsky (1991) e Freire (2007, 2011) encerram esse subcapítulo trazendo o trabalho coletivo para o espaço escolar e subsídios para criação de formas para construí-lo. No último subcapítulo, “A construção da práxis escolar perante a demanda das famílias”, maternidade e paternidade ganham lugar de reflexão diante do contexto da sociedade contemporânea e suas mudanças de comportamento, visão e construção do ser humano nas suas relações com o outro e com o mundo. Aborda-se também a questão de a criança e relevantes particularidades da infância deverem ser ponto de partida para as constituições sociais, como, por exemplo, a escola. Para tanto, apoia-se em Sibilía (2012), Pulino (2008, 2016b) e Delmondez (2012), Larrosa (1999), Arroyo (2012) e Kohan (2005).

O terceiro capítulo apresenta as justificativas que elucidam a relevância da realização dessa pesquisa, assim como o objetivo geral de compreender como tem ocorrido o processo de construção de um espaço escolar inovador por seus membros e os objetivos específicos de compreender as motivações e a participação de pais e mães na experiência de construção coletiva de um espaço escolar inovador para seus filhos e filhas; compreender as concepções de educadoras em suas práticas docentes no processo de construção coletiva de um espaço escolar; construir formas de incorporar em um espaço escolar os desejos e a participação das crianças.

O quarto capítulo, da metodologia, discorre sobre o contexto de pesquisa; os participantes – pais, mães e educadoras por meio das entrevistas semiestruturadas; e crianças através do olhar da pesquisadora transportado para o diário de campo e por meio das falas dos outros participantes; os instrumentos; os procedimentos para construção das informações; os procedimentos para construção da análise e os cuidados éticos, riscos e benefícios. Caracteriza-se, aqui, uma pesquisa qualitativa, empírica e no contexto da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) e na cartografia (Passos, Kastrup & Escóssia, 2015).

O capítulo cinco apresenta a análise dos resultados obtidos com as entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com as famílias (pais e mães) e a equipe do espaço escolar pesquisado (educadoras e coordenadora). O sexto capítulo contém a reflexão e discussão sobre o que foi construído na pesquisa em relação ao objetivo e às teorias que a fundamentam, apontando caminhos de novas pesquisas.

A pesquisa em questão aparece para mim a partir das lembranças que tive da minha trajetória escolar. Estive em escolas alternativas e com professoras que me faziam esquecer o resto do mundo enquanto estava com elas na escola. Enquanto íamos aprendendo e conhecendo o mundo, elas me transporrtavam para outros lugares. Espaços e tempos em que podia ser eu, me sentia especial, via meus amigos e amigas sentindo-se assim também. O amor, a amizade e a vontade de estar juntos permeavam diariamente nossa rotina escolar. Junto com a paixão da minha mãe pela educação e por um mundo melhor para as crianças, construí meu sonho de ser professora e de ter uma escola. No meu imaginário, era apenas um sonho de criança. Conforme a vida foi acontecendo, minha filha trouxe meu sonho para a realidade. Ainda na faculdade me aproximei de projetos que buscam novas formas de educar e de ser, propõem reflexões profundas sobre a maneira como nos relacionamos com as coisas, com os outros e conosco. Aos poucos, questionava minha realidade, queria entender mais a fundo as ações e palavras das pessoas ao meu redor e dos representantes que ocupavam algum cargo de poder que encontrava nos espaços que frequentava. Com a chegada da maternidade, mais do que nunca precisava construir o lugar em que queria tanto trabalhar quanto ver minha filha e outras crianças que se aproximaram crescer e aprender felizes, no meu modo de ver a felicidade. Então, começaram as perguntas incessantes: como fazer uma educação que seja afeto? Como as crianças podem estar nas escolhas das rotinas que vão viver na escola? Como fazer dialogar um grupo diverso de pais, mães e educadoras? Qual ou quais metodologias nos dariam o que queríamos? O que é importante para a criança pequena?

As perguntas inquietantes não deixariam de existir e isso foi só o início da transformação que vi e vejo acontecer com minha família nesse espaço escolar e com várias outras famílias.

Fundamentação teórica

O sonho coletivo de construir um espaço escolar inovador

Escola inovadora – o que é? de onde veio?

Seria o papel do educador aquele de conduzir o aluno? Teria o aluno algo pronto dentro de si que precisasse de um “outro” para fazê-lo ser? Ou poderíamos pensar em uma relação dialógica entre educador e aluno? Talvez até envolvendo outros sujeitos, mediados pela cultura. Neste trabalho, essa definição é compreendida a partir da perspectiva de que existem inúmeras descobertas pelas crianças e pelos próprios educadores oriundas do conhecimento do meio em que estão. Assume-se que umas e outros percorrem o caminho de educar sempre em uma relação de constituir-se no processo, que se vai desvelando e se transformando. Pensar os processos educativos dessa perspectiva, entretanto, é uma tarefa que pode ser entendida como uma prática inovadora, uma percepção diferente, algo que proponha o processo de inovar costumes, práticas, culturas, teorias. Como Dewey (2002, p.26) aponta, “a escola alheou-se, isolou-se de tal forma das condições e motivações correntes da vida que o lugar para onde enviamos as crianças com o fito de lhes inculcir a disciplina é o lugar do mundo onde é mais difícil adquirir experiência.

Em boa parte das escolas concebidas na sociedade atual assume-se a pedagogia tradicional pautada pelas características aqui apresentadas por Saviani (1999, p.77): “pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc.”. Essa forma de educar normalmente valoriza aspectos mais cognitivos e disciplinares. Todavia, na construção de um espaço escolar inovador infantil, valorizam-se questões como afetividade, o papel ativo e central da criança, o acolhimento e a participação da família como instrumentos fundamentais para a prática e manejo desse espaço. Além de, conseqüentemente, estar lidando com uma relação dialógica constante que acredita na transformação daquele espaço assim como do espaço familiar e dessa sociedade que os sujeitos implicados transformam, sendo,

concomitantemente, por eles transformados. Nesse sentido, uma pedagogia histórico-crítica.

Na construção dessa perspectiva de educação inovadora estão iniciativas como o método de Maria Montessori, conforme apresentado em *Método Montessori* (Lillard, 2017): com base na autoeducação, em que as salas de aula devem ser preparadas para que as crianças possam nelas ser atuantes; o professor é um observador das atividades que são desenvolvidas de acordo com as características da fase de desenvolvimento da turma e das necessidades individuais de cada aluno; os materiais instigam a curiosidade e não mostram um aprendizado definido e organizam em turmas crianças com diferentes idades; bem como ideias decorrentes de estudos da Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner (Bogarim, 2012) – movimentos que têm relação direta com a proposta pedagógica abordada pelo espaço escolar aqui pesquisado – entre outros movimentos e teóricos que buscaram inovar as práticas e ideais de uma forma de educação que não mais atendiam ao que a sociedade estava demandando; e que, portanto, necessitavam ser repensados, transformados à luz de novos modos de ser e de uma nova proposta de formação do ser humano e de relação com o meio em que ele vive.

A Pedagogia Waldorf, criada em 1919 pelo austríaco Steiner (25.2.1861-30.3.1925), propõe trabalhar com a criança a partir de uma visão integral de seu desenvolvimento, com base na antroposofia. Compreendendo todo o processo pedagógico, o desenvolvimento da criança e até a rotina das escolas no conceito da trimembração, que consiste em três conceitos-base: o sentir, o querer e o pensar (Bogarim, 2012)

Esses movimentos, cada qual de sua forma, buscaram criar e colocar em prática ferramentas e concepções de educação da infância e do papel do professor e da professora que se diferenciavam daquilo que estava sendo realizado.

O reconhecimento da educação infantil ocorre, no Brasil, apenas no final do século XIX, na época da Proclamação da República, com a entrada das mulheres no mercado de

trabalho e sua luta pelo direito a instituições de educação que pudessem cuidar de seus filhos e filhas enquanto estivessem trabalhando. Esses espaços destinados a crianças pequenas começam, então, a ser pensados apenas como lugar que lhes assegurasse higiene, alimentação e cuidados básicos, e principalmente pensados para os segmentos mais pobres da população, devido a questões demográficas e de cunho político-social (Chagas, 2010).

Após os anos 70, esse movimento foi ganhando força, destaque em discussões politicamente influentes e fortalecendo a ideia de ser um direito da criança financiado e provido pelo Estado brasileiro – não um mero lugar para abrigar as crianças enquanto suas mães trabalhavam – e, assim, ganhou existência na Constituição de 1988 e, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; e, mais à frente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, em termos gerais, visam à formação para a cidadania com princípios da democracia – mesmo que ainda guardem diversos pontos que provocam críticas quanto à forma como foram promulgadas, divulgadas e postas em prática – que, em termos gerais, afirmam o direito à educação para todos, o acesso ao conhecimento da realidade social e política do Brasil, o trabalho com as diversas etnias e culturas em sala de aula, principalmente o ensino das culturas indígena, africana e europeia, e o desenvolvimento de habilidades e valores.

Ainda que se trate da educação infantil, já assegurada legalmente pelo Estado, ganhou enfoque na preparação para o ensino fundamental, ou seja, as crianças pequenas precisavam aprender a se preparar para o que viriam a enfrentar na alfabetização. O aspecto cognitivo era o mais importante. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a criança passa a ter suas características e seus direitos de brincar considerados, bem como passa a ser ela mesma considerada de outra forma, a partir de um olhar que integre seu afeto e sua linguagem (Chagas, 2010).

Apesar de os espaços escolares serem assegurados, a família que busca uma alternativa de educação para seu filho ou filha está diante de desafios, de certa forma, se formos compreender todas as dificuldades enfrentadas pela maioria das famílias ao precisar de uma vaga seja em instituição pública ou mesmo no monopólio da rede particular de educação com seus preços altos e padrões tradicionais de ensino. A questão financeira aparece como forte dificuldade enfrentada pelas famílias para arcar com custos de escolas particulares; assim, é preciso buscar locais cujas perspectivas sejam adequadas a cada família. Mais do que isso, é necessário, por parte da instituição escolar, repensar as lógicas mercadológicas para que não se afirmem em detrimento de sua proposta de educar.

Procurando alternativas a essa concepção de educar, este trabalho destina-se a refletir sobre o processo de construção de um espaço escolar em que as crianças e os educadores estejam abertos a aprender juntos, as famílias e os educadores sejam atentos à escuta da infância, e todos possam dialogar, conscientes dos processos necessários de transformação e mudanças. Como colocado por Dewey (2002): que as crianças aprendam no processo de viver e na interação com essa vivência.

Assim, fazendo um retorno a espaços escolares anteriores às Revoluções Industrial e Francesa, constatam-se espaços em que a criação e a educação podiam ser feitas por familiares, pessoas mais velhas e reconhecidas por sua sabedoria; em que o ensino era mais próximo das aprendizagens práticas da vida – antes mesmo de uma sociedade sistematizada, mas na experiência enriquecedora das comunidades arcaicas de criação coletiva de suas crianças, em que os saberes e fazeres eram transmitidos de uma geração a outra, o conhecimento era prático e aprendido por ofícios.

Concluindo, “a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (Dewey, 2002, p.26), ou seja, o espaço escolar que se pretende inovador em sua prática também o é na concepção de participação da família e do

trabalho do educador que estão constituindo uma pequena sociedade, com papéis a desempenhar, uma cultura escolar que ali se forma e a proposta de estarem imbricados no olhar amplo de acolhimento e educação transformadora para os sujeitos ali implicados.

Reflexões filosóficas sobre a prática inovadora

Ensinamos e não sabemos o que quer dizer ensinar. Por isso perguntamos sobre o que significa ensinar. Também por isso, como ensinantes, nos perguntamos sobre o significado de ensinar. No mesmo movimento, perguntamos e somos perguntados sobre o significado e o sentido do que fazemos quando ensinamos (Kohan, 2005, p.185).

Refletindo filosoficamente sobre a tarefa de ensinar segundo a perspectiva compreendida nessa pesquisa não cabe como objetivo determinar quais subjetividades propriamente ditas serão construídas ou mesmo dizer que um modo ou outro de educação – e de construção simbólica – é melhor. Compreendemos que:

Somos seres históricos, que nos construímos na cultura e na concretude das relações sociais. E, como a história, a cultura e a sociedade em que nos constituímos como humanos estão, elas mesmas, em constante processo de construção e reconstrução, graças a nós mesmos, que as modificamos, o contexto humano é um terreno movediço, marcado pela transformação, por graus de incerteza, de incompletude (Pulino, 2016a, p.49).

Portanto, pelo contrário, o intuito é somente colocar questionamentos verdadeiros de puras inquietações que aparecem no processo de construção de um espaço que considera e valoriza o brincar livre, o conhecimento por meio da conscientização ambiental, práticas de liberdade e autonomia, temporalidades não rígidas ou individualizantes, as artes como meio de aprender e a experiência de ser com o outro – seja ele uma criança, um bebê ou um adulto.

Quando nos colocamos em uma posição de perguntar por que, como e para que

estamos realizando determinada atividade, nos deparamos com provocações filosóficas importantes a questionar – inquietudes pessoais, que desvelem nosso próprio “eu” enquanto as perguntamos, uma vez que, para fazer a pergunta do outro, necessitaríamos ser o outro. Sendo assim, o espaço coletivo está todo imbricado de “por ques”, “para ques” e “comos” de diversos sujeitos. Quando esse espaço de que estamos falando é o da escola, deve-se pensar em muito mais do que formação intencional de pessoas.

A intencionalidade formadora da escola tem sido reconhecida de forma crescente: os profissionais de educação afirmam, de forma explícita, que se interessam, sobretudo, pela “formação” de seus visitantes; que a escola se propõe não só, ou não especificamente, transmitir conhecimentos, mas antes que outras coisas, formar pessoas, produzir certos tipos de subjetividades. (Kohan, 2005, p.77)

Isso porque cada sujeito envolvido é singular em sua forma de ser, e o processo acontece quando se juntam todas as singularidades para criar um outro “quase sujeito”.

Partindo do princípio de que a educação pode contribuir com a construção de sujeitos, cabe colocar o “princípio da transformação” (Larrosa, 2016a), segundo o qual a experiência forma e transforma o homem, por si mesma e também por sua capacidade de estar em transformação.

A disposição do espaço, as formas meticulosas de regular a vida interna da instituição, a distribuição de pessoas e funções constituem um bloco compacto de capacidade-comunicação-poder. Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica (Kohan, 2005, p.79).

Desse modo, para a constituição de sujeitos capazes de autonomia, solidariedade e responsabilidade, a educação precisa ser construída de forma a permitir que o sejam.

Praticando um ensino tecnicista, conteudista priorizam-se algumas questões; e, quando se propõe o contato com outras ferramentas e modos de ensinar, procuram-se outras formas de constituir o sujeito, tanto o que aprende quanto o que ensina.

Edgar Morin (2011) aponta sete saberes necessários à educação do futuro que podem orientar as reflexões propostas. O primeiro deles refere-se aos erros e ilusões do conhecimento, fazendo com que seja mantido sempre o processo de conhecimento e considerar os funcionamentos que constituem o homem, como características cerebrais, mentais, culturais e psíquicas em detrimento de cair no erro de entendê-lo estático. O segundo seria a educação do conjunto, dos complexos em vez das divisões em diversas áreas e disciplinas, um conhecimento fragmentado que se junta em partes. Propõe-se construí-lo em seu conjunto completo. O terceiro refere-se a ensinar a condição humana entendendo o homem como um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, sendo necessária a compreensão dessa condição para entender as identidades individuais e coletivas. O quarto relaciona-se com a condição terrena que toda a população mundial vive em seu contexto desigual e, assim, fazer entender que todos vivem sob uma mesma condição de existência. O quinto ensina o lugar da incerteza diante de todas as certezas que as ciências trouxeram e trazem, por meio das ciências físicas, das ciências da evolução biológica e das ciências históricas. O sexto ponto diz respeito a ensinar a compreensão entre todos e, para que seja possível, a reinvenção das mentalidades. Por último, mas não menos importante, a ética do gênero humano com relação ao tripé que cada ser humano é enquanto indivíduo, espécie e sociedade, valorizando a democracia e a sociedade enquanto comunidade planetária (Morin, 2011, p.15-18).

Ainda nesse sentido, é necessário pensar qual caminho a escola quer trilhar para, como em todo caminho, chegar em algum lugar. Assim, quais subjetividades pretendemos construir? Onde e por que optamos por determinadas atividades? Por que ter aulas de

educação ambiental? Por que a prioridade em espaços afastados da cidade, em ambientes mais naturais?

Modos de ser e tornar-se educador

Experiência e tempo escolar

Segundo Larrosa (2016a), a experiência enquanto forma de ser e estar no mundo é algo que se passa com os indivíduos, e o sujeito da experiência se permite passar por alguma situação – não em sentido de alienação ou falta de ação, mas de se deixar viver, ter experiência. São sujeitos da experiência aqueles que estão abertos a deixar que se transformem e formem, sejam construídos e reconstruídos, posto que a experiência é sempre imprevisível e requer ausência de pré-saberes ou determinações diante de algo.

A escola se faz em espaços de experiências. Todos os dias crianças e professores estão vivenciando esse ambiente. Nesse sentido, Pulino (2012b, p.184) questiona o que é educar e logo aponta o que aqui se quer repensar: “Certamente, não é um processo que se aplique a todas as pessoas, de forma padronizada. Nem que se aplique sempre da mesma maneira para a mesma pessoa”.

Pensar essas vivências a partir da experiência, entretanto, não é só observar o meio escolar; é preciso permitir espaços de construção da experiência ou simplesmente permitir que a experiência o seja, como se pode refletir e, segundo o que afirma Benjamin (1994, 1995), compreender os espaços e a temporalidade da infância em um processo de contínua transformação e visão de mundo que se transfigura por um olhar de descoberta, simplicidade, de encantamento e conhecimento por meio das linguagens narrativas.

Conseqüentemente, pensar as rotinas e os planejamentos das atividades não pode ser algo desligado do restante da proposta pedagógica. Sendo assim, os educadores precisam estar atentos ao espaço que a experiência necessita para existir, às nuances das expressões das

crianças e a um movimento de autoeducação para desconstruir-se diante de práticas que trazem outro tempo escolar, que não o tempo da experiência.

A temporalidade da escola tem sido quantitativa, descartando-se o aspecto qualitativo; nela não há espaço para deixar acontecer, para considerar pressuposições. As crianças têm sempre que estar seguindo a constância dos conteúdos que lhes são passados – passados, aliás, já prontos, pensados para atividades e tarefas que não deem margem às respostas das crianças, mas apenas às respostas que os professores querem das crianças. E isso as crianças percebem. Assim, segundo Benjamin (2002), o que se apresenta na escola é uma vivência. A experiência não está relacionada com a informação; a vivência está. A experiência requer um mistério e outra duração; a vivência é fragmento, objeto. A experiência percorre o âmbito do tempo qualitativo; a vivência só existe no tempo quantitativo. As escolas, em sua maioria, não têm tempo de ensinar a partir de uma relação dialógica com o conhecimento; ministram suas aulas de forma mecanizada; ensinam a seus alunos como se sempre estivessem atrasadas para “dar” o conteúdo do próximo capítulo do livro didático.

Assim, as mudanças trazidas pela modernidade, de acordo com Benjamin (1995) suscitaram diversas consequências para a construção da sociedade, do mundo e de como os homens se relacionam uns com os outros, com o exterior e consigo mesmos. A história, que se pode dizer ser um objeto de estudo desse teórico, entrelaça concepções e leva a transformações diferentes conforme a perspectiva por que é considerada. A questão da temporalidade se faz presente no pensamento linear e cronológico, e, conseqüentemente, vazia da historiografia burguesa e da historiografia progressista, predominantes no advento da modernidade.

Mesmo que não seja possível conceituar a experiência de acordo com o autor, visto que ao longo de toda a sua obra a experiência vai-se compondo e se decompondo, é possível afirmar que a experiência (*Erfahrung*, em alemão) se transforma, entre outros pontos, nessa

nova relação da história e de seus desmembramentos para com outras questões que desvela. Na realidade, a modernidade caracteriza-se pelo declínio da experiência, possibilitando apenas a vivência (*Erlebnis*).

Benjamin retoma a questão da “Experiência”, agora dentro de uma nova problemática: de um lado, demonstra o enfraquecimento da “*Erfahrung*” no mundo capitalista moderno em detrimento de um outro conceito, a “*Erlebnis*”, experiência vivida, característica do indivíduo solitário; esboça, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado a desagregação e o esfacelamento do social (Gagnebin, 2004, p.9).

Outro ponto a ressaltar nos estudos desse autor é sua relação com a narração. Estaria aqui uma questão fundamental para compreender o declínio da experiência com as mudanças do século XIX, pois é com a substituição dos contos, histórias, lendas e formas antigas da experiência de contar por meio da informação e do romance que a *Erfahrung* dá lugar à *Erlebens*, e somente a ela.

O que nos interessa aqui, em primeiro lugar, é o laço que Benjamin estabelece entre o fracasso da “*Erfahrung*” e o fim da arte de contar, ou, dito de outra maneira inversa (mas não explicitada em Benjamin), a ideia de que uma reconstrução da “*Erfahrung*” deveria ser acompanhada de uma nova forma de narratividade (Gagnebin, 2004, p.9).

Mas por que não seria mais possível a experiência em sua forma original? Por que, para o homem moderno, só seria possível a vivência? O declínio da experiência vem com o tempo quantificado, rápido, veloz e sempre igual, tal como o que o capitalismo instala no mundo. Não seria mais possível contemplar, partilhar ou sequer construir experiências. As teorias do progresso e a vida passam a se basear na busca incessante do futuro. O passado deve ser superado, esquecido, ignorado em um presente que vive em prol do futuro. O que vai ser produzido, alcançado, construído no futuro é o grande objetivo da vida dos homens. O

que pertence ao passado não faz mais sentido, e a própria vida não teria razão de ser não fosse pelo que cada um vai fazer no presente visando ao futuro.

A maneira de contar a história da humanidade também se modifica, como tantos outros aspectos do cotidiano – as escolas, as paisagens, as brincadeiras, o trabalho –, e com essa mudança surgem os grandes interesses e alicerces da palavra que guia o mundo moderno: a informação – com seus excessos e bombardeios – e a valorização dos romances, seja nos livros, nas histórias, nas novelas, nas relações humanas. Com isso, a sociedade e os homens vão-se constituindo de outras formas, e disso o espaço escolar não está livre; é possível e provável perceber tanto a inexistência de experiência, tal como proposta por Benjamin (1995), nas práticas escolares quanto a precariedade da narração.

E o que seria essa narração contada na modernidade? O que Benjamin caracteriza pela ignorância da arte de contar? Ignorância aqui usada não só no sentido de desconhecer a importância de algo, mas também compreendida pela falta de conhecimento do que seja a arte de contar, visto que hoje lidamos com as vivências e não mais com experiências. De acordo com Benjamin (apud Gagnebin, 2004), as condições para a falta do saber contar se devem, primeiramente, ao caráter comum que a contação demanda, ao desrespeito à noção de comunidade entre os indivíduos, o que o capitalismo rejeita sem ressalvas, e ao distanciamento entre as pessoas, o que as torna frias e individualistas. O primeiro e o segundo aspectos estão vinculados, visto que a prática artesanal dá lugar à produção em série, mecanizada e técnica. Que relação teria o artesanato com o fim da arte de contar? Pois bem, o tempo do artesão configura-se por “um tempo mais global, tempo onde ainda se tinha, justamente, tempo para contar” (Gagnebin, 2004, p.11); além disso, o artesão, na arte de seu ofício, não agride a matéria utilizada; pelo contrário, ela se transforma em produto em constante diálogo com o artista que a manipula, permitindo que ele a modifique e lhe dê nova forma. Exatamente como os velhos, antigamente, contavam suas histórias aos mais jovens a

fim de simplesmente dar continuidade ao que desejavam partilhar, repassando-lhes ensinamentos e explicações profundas sem sequer apontar caminhos ou conclusões. Este ensaio pauta-se na narrativa da pesquisadora diante do que foi vivido. Assim, traz reflexão em tempo do que foi aprendido, vivenciado. Mesmo que não tenha sido experiência, do ponto de vista de Benjamin (apud Gagnebin, 2004), pois essa não seria possível em tempos que se seguiram às mudanças da Modernidade, este trabalho tem caráter das narrativas às quais ele se refere, visto que, assim como com o fazer do artesão, o que é narrado aqui o é por meio do que foi vivido e modifica-se em nova maneira de ser visto, interpretado, refletido, enfim, em “tempo para contar”.

A preciosidade do tempo qualitativo está justamente em permitir às crianças que se constituam não de forma almejada pelos adultos ou predefinida, mas agindo como os artesãos faziam: transformando sua matéria – o conhecimento – em um constante, mas nada contínuo, trabalho de respeito e reconstruções de um eterno saber que se modifica em meio a uma dança entre o contato com o mundo, os outros e suas próprias ideias. Saber que, se posto em relação com o acontecimento lembrado por Benjamin (apud Mitrovitch, 2007), não é finito e depende de ligações feitas pelo indivíduo para que se torne memorável, constituído em conhecimento.

*O tempo-do-agora é o momento do despertar: despertar no presente esse sonho que se chama passado é a tarefa da experiência. Uma tarefa, segundo Benjamin, profundamente coletiva, a qual depende do irromper da consciência desperta, ou seja, depende da *Erlebnis*, mas tem como prioridade a transformação (Mitrovitch, 2007, p.86).*

Estaria nesse tempo-do-agora a possibilidade de escape a uma vivência pautada no tempo quantitativo, reprodutivista, moderno. Estaria presente, portanto, a possibilidade de fazer experiência e viabilizar intensos e únicos momentos de resgatar a experiência perdida com as mudanças trazidas pelo século XIX.

Portanto, transpondo para um trabalho realizado com as crianças, seria preciso e necessário resgatar exatamente esse tempo-do-agora ao qual Benjamin (apud Mitrovitch, 2007) se refere, pois é possibilitando o diálogo com o processo de construção do conhecimento, o tempo qualitativo, a narrativa, como ele coloca, e, talvez mais explicitamente, comparando com o trabalho do artesão que as crianças poderiam reconstruir suas ideias e ser participantes do processo de aprendizagem a que a instituição escolar tanto se propõe.

Utilizando as palavras de Larrosa,

A temporalidade da espera, no entanto, é uma temporalidade aberta: não é antecipação, mas atenção, disponibilidade, escuta, a única forma de temporalidade em que o inesperado pode acontecer (Larrosa, 2008, p.193).

Estaria nessa temporalidade da espera, a possibilidade de construir novas formas de educação, de relação com o outro – incluídas as crianças – para que o novo pudesse acontecer nas escolas, permitindo reinventar espaços e criar lugar para viver a experiência com outras subjetividades.

Cuidar, educar e brincar

É comum ouvir relatos de educadores colocando os diversos papéis que desempenham em seu cotidiano. Eles têm funções de professores, terapeutas, mães, pais, familiares, amigos, babás... e a lista vai se alongando. No cerne dessa questão está o verdadeiro papel do educador – mas qual seria ele na sociedade contemporânea e em uma proposta de espaço escolar inovador?

Primeiramente, há que pensar sobre aprendizagem. E Pulino (2016a, p. 55-56) elucida a compreensão que geralmente temos acerca do que é a aprendizagem escolar: “Como processo de construção de conhecimento, que se dá na escola a partir do encontro de

educadores e alunos, que entram em contato com a produção de gerações passadas (...)”. Mas por que é importante pensar nesta concepção – a da aprendizagem – quando estamos falando sobre o papel do professor? Simplesmente porque a postura, os valores, o olhar, as exigências, as atividades e todo o restante que envolve o trabalho docente estará partindo de sua concepção de aprendizado, quem é seu aluno, como ele enxerga essa relação e o que acredita ser seu trabalho.

De acordo com Dias (2009), o emprego tornou-se algo exclusivamente focado na produção, proporcionando, assim, desenvolvimento ético, reconhecimento social e posição de destaque na sociedade. Essa concepção de trabalho, entretanto, muitas vezes, distancia o homem de relações mais humanas e o coloca em um sistema de competição em que é preciso estar sempre ganhando do outro, pouco se importando com esse trabalho em conjunto para o bem comum.

Contudo, a visão proposta é de que o professor não seja o dono do conhecimento, tendo como tarefa expor o que já está pronto e dado. A proposta que cabe nessa perspectiva é, como Pulino (2016a) aponta, a de que o professor esteja em conjunto com seus alunos construindo e reconstruindo o conhecimento de gerações anteriores, trabalhando com valores, ideias, práticas e costumes.

Quando falamos sobre um espaço escolar inovador, esvaem-se as funções tradicionais de um professor – planejar sua aula, transmitir o conteúdo aos alunos, avaliá-los em dias predeterminados e entregar boletins no final do ano. É preciso compreender que outras demandas surgirão, outro tempo será proposto, entre tantas outras questões que o professor precisa saber trabalhar com coletividade, improvisos e reconstruções. E nenhuma dessas características se aprende na formação docente.

Para as tarefas de educar e cuidar, todos desempenham funções de igual importância e assim são reconhecidos por toda a comunidade escolar. O controle do que está sendo feito

também é responsabilidade daqueles que o desempenham porque estão todos envolvidos nas atividades da escola e se beneficiam do trabalho em conjunto; caso um deixe de se empenhar, todo o trabalho fica comprometido, visto que tanto os ganhos quanto as perdas afetam todo o grupo escolar. De acordo com Althusser (1985), a escola é um aparelho ideológico do Estado que, de alguma maneira, acaba por criar sujeitos que condizem com aquilo em que a escola acredita. Dessa forma, pode-se perceber que, devido a diversos mecanismos que possam vir a ser criados dentro de um espaço escolar inovador, há uma preocupação em construir com os alunos uma escola que mostre conceitos como solidariedade, responsabilidade, respeito e trabalho em equipe.

Na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser *naturais* para serem predominantemente *sociais*. Neste sentido é que a sociedade capitalista rompe com a ideia de comunidade para trazer, com toda a força, a ideia de sociedade (Saviani, 1999, p.155).

Tradicionalmente, as escolas refletem o que a sociedade é e a maneira pela qual ela se percebe. Em ambiente escolar que acredita em outras questões e trabalha com proposta pedagógica diferente de uma lógica que reflete o sistema capitalista, o sujeito pode ser concebido de outra maneira e percebe-se que existe sempre uma luta em preservar aquele espaço organizado em comunidade. E mesmo nesse meio de cooperação as diferenças aparecem e outros problemas surgem, precisando que o trabalho e o engajamento estejam sempre se renovando e sendo repensados. Também se evidenciam as percepções sobre esses aparelhos repressores e ideológicos quando interagimos em outros espaços, porque uma vez que se adapte a uma visão crítica, participativa e criadora, o comportamento daí decorrente há de manifestar-se em todos os momentos nas mais diferentes situações. Não é, contudo, fácil a tarefa de estar atento aos acontecimentos e posições tomadas, questionando-os permanentemente, embora seja extremamente importante para a compreensão do mundo e das formas como ele se organiza e faz com que o homem viva de determinado jeito, já que

influencia diretamente aspectos do próprio sujeito. Portanto, ir de encontro àquilo que já estamos acostumados a realizar, rotineiramente, é uma tarefa árdua, mas dá-nos esperança, pois que, “reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e as educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador” (Arroyo, 2012, p.62).

Tratando-se de um espaço escolar para crianças ainda na primeira infância, as tarefas de cuidar e de educar são dois importantes eixos desse trabalho. Nem a uma, nem a outra deve-se dar destaque, posto que é necessário desempenhar as duas e em ambas encontrar seu lugar como educador. Nesse sentido, a Pedagogia Waldorf traz como essencial nessa fase de desenvolvimento da criança – entendida como um ser humano cuja educação demanda um olhar holístico – a ilustre tarefa de ensinar que o mundo é bom trabalhando no âmbito de três sentidos: o sentir, o querer e o pensar. Sendo assim, o cuidado com suas necessidades básicas, a atenção às demandas e a escuta são fundamentais para quem lida com a educação infantil, assim como a preocupação com e o planejamento das atividades e dos espaços que serão oferecidos à criança.

Valendo-me aqui do que traz Larrosa (1999, p.51), “essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo”. Em um contexto de cooperação para estabelecer as relações entre educadores, crianças e suas famílias, fica evidente a necessidade de conceber a tarefa de educar não pelo viés exclusivo – da técnica e da metodologia –, mas por uma formação que vai além e edifica o sujeito a tornar-se digno dessa tarefa de educador, encontrando espaço para o educando em sua alteridade, liberdade, necessidade de ser cuidado e amado por seu professor.

Miguel Arroyo (2012) conduz-nos em uma bela direção quanto à forma como devemos lidar com o aluno e conosco para que possamos enxergar a criança que está diante de nós assim como nos redescobrir também. Sobre essa questão, aponta que “as autoimagens docentes nos levaram a construir e manter determinadas imagens de alunos(as). Os

confrontos sobre se os olhamos e como os olhamos refletem como nos olhamos” (p.54). Dessa forma, devemos estar atentos aos planejamentos e questões pedagógicas quando estamos dentro de sala de aula ou em uma escola, mas é preciso aprofundar o conhecimento sobre nossa essência, nossas subjetividades, nossos papéis, sobre os valores, hábitos e costumes que adotamos nos ambientes em que escolhemos viver. A maneira como nos compreendemos – ou não – educa nosso olhar sobre a criança e, com esse olhar educado, direciona nossas ações, falas, silêncios e sentimentos sobre a relação que construímos com nossos alunos e alunas e com nosso trabalho de educar e cuidar deles e de nós, já que “a maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e os educamos. Pode ser determinante da maneira como vemos nossa humana docência (p.62).

Tratando-se de crianças pequenas – mas, principalmente, de seres humanos – devemos estar comprometidos e não mais ignorar as maneiras como organizamos nossa sociedade, nossas escolas, nossos espaço de convivência. Existem, hoje, diversos lugares que investem em outras formas de educar, procurando modificar olhares e repensar saberes. Estaríamos caminhando para uma reinvenção da pedagogia? De nosso modo de viver?

Humanizando nosso olhar docente poderemos estar reeducando o prazer, a alegria, a sensibilidade, a imaginação, a interrogação... potencialidades que entram em jogo quando o foco da mirada humana são crianças, adolescentes, jovens ou adultos. A mirada humana sobre os educandos(as) poderia ser humanizadora da docência (Arroyo, 2012, p.65).

As crianças da educação infantil estão na escola, na maioria das vezes, porque precisam, já que seus pais estão trabalhando. Elas precisam de amor, de carinho, de atenção. Precisam do aconchego e acolhimento da professora ou do professor. Assim como descobrir e explorar em atividades que trabalhem com artes, música, corporeidade, natureza e diversos outros elementos. Não se está tirando a importância da aprendizagem e do estímulo. Apenas não é necessário nos deixar tolher e a eles nos limitar. A vida não é feita disso. Tampouco a

escola precisa ser. Logo,

Estamos caminhando para alguns consensos: que é urgente conhecer melhor os alunos; que olhares negativos, preconcebidos e preconceituosos não nos permitem entender-nos; que é necessário conhecer suas trajetórias escolares para além dos clássicos boletins e registros de notas, conceitos, aprovados ou reprovados; que sem conhecer suas trajetórias humanas não conheceremos suas trajetórias escolares (Arroyo, 2012, p.81).

Existe muito mais em uma sala de aula do que simplesmente conhecimentos sendo construídos e compartilhados. As escolas são plenas de diversidade, possibilitam a convivência diária de crianças e adultos com infinitas possibilidades de ser, de falar, de se comportar. Misturam-se costumes, hábitos, valores, crenças, opiniões. São tantos os processos de desenvolvimento que acontecem em pequenas relações e interações entre os pares envolvidos, que o educador precisa ter elucidação do valor de seu trabalho. Deixar-se envolver pela sobrecarga de tarefas – problema que advém de diversos motivos, mas que também pode ser resolvido no diálogo coletivo – ou pelo acúmulo de ações que o cuidado com a criança pequena demanda pode ser, às vezes, mais fácil e automático. Mas se existe a oportunidade de tomar pelas próprias mãos a nobreza que tem um profissional da educação infantil... não há dúvidas de que é possível criar e recriar condições plenas de vida, de crescimento, de aprendizagem, de desenvolvimento humano respeitado.

Para tanto, o educador deve questionar-se, se reinventar, sair da conformidade e colocar-se à prova também. Infelizmente, “resolvemos por nossa conta reduzir a função que a sociedade nos delegou de socializar, formar e acompanhar o desenvolvimento pleno dos educandos, apenas a informar, instruir suas mentes” (Arroyo, 2012, p.129). Se não são impossíveis, as mudanças, entretanto, não acontecem de um dia para o outro, e, antes de tudo, é preciso nos certificar de que estamos realmente olhando para essa questão.

O trabalho de educar e viver soluções coletivas

Ensinar é participar dos processos de construção do conhecimento do aluno. O trabalho do professor deve dirigir e orientar o planejamento na realização das aulas e das atividades curriculares, além de avaliar o processo de conhecimento do aluno com base em determinados propósitos, em conteúdos específicos e em modos adequados para conseguir alcançar seus objetivos.

Ser professor significa mais do que ser um mediador entre o aluno e o saber constituído socialmente. Ser professor é ser um sujeito ativo do processo da construção do saber, ao mesmo tempo em que está em formação e formando a personalidade dos seus alunos (Pedroza, 2012, p.227).

Nesse processo de ensino, considerado socioconstrutivista, o aluno é ativo porque ele é o sujeito do processo, e, por isso, sua atividade mental ou física é fundamental para a relação dinâmica com os objetos do conhecimento; e o professor é ativo porque é ele quem faz a mediação entre o aluno e aqueles objetos. Nesse sentido, o saber elaborado só é objeto do conhecimento se for questionado, confrontado com outros entendimentos, incluindo-se o entendimento do próprio sujeito.

O intuito deste trabalho é reforçar alguns aspectos de análise desses pontos e acrescentar outros a fim de extrair suas implicações para uma metodologia centrada no princípio orientador básico da necessidade de confrontar as representações sociais dos alunos e os conceitos científicos a ensinar.

A construção de conceitos é habilidade fundamental para a vida cotidiana, uma vez que possibilita à pessoa organizar a realidade, estabelecer classes de objetos e trocar experiências com o outro. E para compreender esse processo de construção do conceito é preciso prestar atenção em conceitos do socioconstrutivismo. Assim, as funções mentais superiores do homem (percepção, memória e pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos.

Na relação do homem com o mundo ocorrem dois processos que cabe destacar em função de suas implicações educacionais: o processo de ensino e o desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1991) a aprendizagem escolar pode puxar o desenvolvimento e fazer com que ele ocorra antecipadamente. O autor, entretanto, destaca o conceito de zona de desenvolvimento proximal, com o intuito de trabalhar com funções e processos ainda não amadurecidos pelos alunos, munindo o professor de um instrumento significativo na melhoria da qualidade de suas aulas, no tocante ao desenvolvimento intelectual dos alunos, e, em consequência, propiciando condições melhores de aprendizagem efetiva.

As possibilidades do desenvolvimento do pensamento na escola, pela escola, dependem em boa parte da qualidade dos instrumentos mediadores, destacando-se, dentre eles, a fala. Faz-se então presente a relevância da mediação do professor em uma relação dialógica de ensino. Conforme foi assinalado, na sua relação cognitiva com o mundo, o homem exerce uma atividade mediada por instrumentos e signos, e com eles, então, opera material e racionalmente o mundo, podendo, portanto, compreender sua realidade e estar em constante construção e transformação de seu meio.

A internalização consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e interessam particularmente ao contexto escolar porque lidam com formas culturais que precisam ser internalizadas pelo sujeito. Na internalização há um processo de transformação, de modificação da compreensão individual, há uma reorganização individual em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura.

O professor e os amigos da turma são referência do outro, do social, assim como é a cultura socialmente elaborada. Todos são importantes para a construção do conhecimento de

cada indivíduo. Logo, o desenvolvimento psicológico deve ser considerado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual; os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento, a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados.

Da mesma forma, o conceito de lugar deve ser construído pelo aluno a partir dos valores e atitudes praticados na vivência cotidiana no seu bairro e deve resultar em reavaliações de uma ética ambiental. O trabalho com os mapas mentais tem por finalidade conhecer o nível de consciência espacial, ou seja, entender como os alunos percebem o lugar em que vivem.

Uma criança, como, aliás, em geral qualquer indivíduo, é capaz de fazer mais com o auxílio de outra pessoa do que faria sozinha. Sendo assim, as atividades de aprendizagem programadas pelo professor não devem requerer apenas as capacidades e habilidades presentes no aluno, mas devem pautar-se pelas possibilidades futuras, potencializadas com o trabalho de cooperação. As atividades de cooperação entre os alunos são importantes para o processo de socialização, para o desenvolvimento e, logo, para a aprendizagem.

Evidencia-se o fato de que a maioria das escolas dispõe de mecanismos que individualizam as crianças – avaliações, atividades em sala de aula, distribuição de tarefas pelo professor, entre outros. Então, quando aparece um trabalho em que as crianças precisam unir-se para realizar, elas estranham. Adaptaram-se a ter sempre alguém que lhes dê ordens e, mais, aprenderam a relacionar-se de forma individual. Convivem diariamente em um mesmo ambiente, mas distantes da coletividade, da autonomia e do exercício da liberdade. Pensar um ambiente coletivo acarreta pensar pessoas trabalhando em conjunto e, sobretudo, a questão da autonomia.

É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e

de trocas sociais. Conclusão: a autonomia convive com a solidariedade (Pacheco, 2012, p.3).

Paulo Freire (2007) aponta características da consciência ingênua e da consciência crítica que ajuda a pensar como os sujeitos envolvidos em um mesmo propósito devem estar sempre atentos à maneira como buscam soluções e se apresentam uns diante dos outros para a resolução dos conflitos que, naturalmente, pelo próprio processo de mudança se fazem presentes. Cultivar a consciência crítica é talvez um desafio, posto que pode significar o êxito ou o fracasso, visto que é com essa forma de ser e conviver que se entende a realidade como mutável e se traz para si a responsabilidade pelos atos e acontecimentos, sem a transferir para o outro e o culpabilizar – e ainda, como princípio, fazendo a relação de diálogo extremamente essencial dentro de um processo de funções e objetivos coletivos.

Segundo Freire (2011), o opressor impõe ao oprimido uma forma de pensar e, logo, de compreender o mundo. Assim, para que a opressão deixe de se exercer nos oprimidos, sua sombra teria que ser expulsa e substituída pela autonomia, processo, entretanto, que não é simples nem de fácil realização.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la (Freire, 2011, p.47)

Assim, transgredir uma condição opressora passa pelo medo da liberdade e o desafio de expulsar essa condição de opressão. A liberdade, contudo, não é algo externo ao sujeito. Ela lhe pertence, mas é necessário encontrá-la e ter consciência de seu ambiente. É preciso buscar a liberdade e estar constantemente nessa busca.

Nesse processo, existem, naturalmente, problemas. Uma das questões é a dualidade, ou seja, descobrir que não é possível realmente ser se não for livre. Para ser livre, é preciso libertar-se de ser oprimido. Logo, sentir-se confortável em seu mundo já não é considerável,

pois essa situação deve transformar-se em um mundo de limitações e provocar o surgimento da crença de que é preciso transformar a própria realidade para superá-la.

Compreender-se em sua realidade e comprometer-se a transformá-la tampouco são tarefas de fácil execução. Na estrutura oprimido/opressor em que a sociedade, o Estado e, portanto, as escolas estão definidos, é fundamental que haja o trabalho por uma Pedagogia do Oprimido. E para que esse seja efetuado, primeiramente, o opressor precisa estar envolvido e empenhado em mudar sua realidade de opressão. A ele se segue o processo de mudança do oprimido para a Pedagogia dos Homens, em que a liberdade estará presente e em constante processo. Para tanto, Paulo Freire coloca:

Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente (Freire, 2011, p.54).

Dessa forma, um dos problemas que se opõem à libertação também é o de “inserção crítica” dos oprimidos. A libertação exige deles o compromisso com o que vivem e não somente mera explicação ou debates vazios. O opressor nesse momento tem um papel importante e determinante para essa crítica acontecer ou não, já que segundo o autor os opressores não têm interesse em incentivar a mudança do estado de imersão de suas realidades oprimidas.

O opressor, nessa busca da transformação e prática de uma Pedagogia do Oprimido também enfrenta desafios. Um deles relaciona-se com o medo da liberdade, embora diferente daquele sentido pelo oprimido. É o medo de “perder” a sombra do opressor que fica nos oprimidos, possibilitando-lhes novas oportunidades e visões de mundo. Logo,

Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência (Freire, 2011, p.49).

Cabe entender a diferença entre ação humanizada e humanitarista. A primeira realmente pode operar mudanças e romper com a imersão do oprimido em sua condição; a segunda não constitui caminho de libertação, visto que mantém uma relação distante com o opressor. Isso porque “a solidariedade verdadeira com eles está em *com* eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro” (Freire, 2011, p.49). A Pedagogia do Homem não pode ser efetivada por opressores, já que isso caracterizaria os oprimidos como objetos da prática humanitarista.

Para além das questões das relações entre opressor e oprimido, Freire (2007) apresenta uma proposta que está inteiramente presente neste trabalho e na proposta do espaço escolar em estudo, que é a de uma comunidade que se transforma em conscientização. Ou seja, a partir da consciência que tomam e da qual se apropriam, seus membros tornam-se capazes de um processo de mudança da sua realidade, processo de que participam ativamente caminhando para a busca de uma educação libertadora, freireana, que passa pela transformação social e uma implicação política desse grupo para com si e com o pequeno grupo que começa a se constituir.

Veiga-Neto (2005, p.135) elucida a questão ao afirmar que, “se quisermos que o sujeito desde sempre aí cumpra sua dimensão humana, devemos educá-lo, para que ele possa atingir ou construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam; só assim ele será capaz de se contrapor efetivamente à opressão e à exclusão e, em consequência, conquistar a sua soberania”. É possível seguir esse raciocínio pensando no conceito da vontade de poder quando se compreende que o poder em si carregado no sujeito não determina que afete apenas o dominante, mas o dominado, que não está excluído a instituições ou ao Estado, mas que faz morada no sujeito e em suas relações e subjetividades, uma vez que alude ao desejo de ação sobre o outro.

Assim, uma vez instaurados num espaço socialmente organizado e sistematizado,

ainda que pautado pela liberdade e criatividade – importante não confundir com falta de regras e responsabilidades –, cabe aos sujeitos envolvidos mais um desafio: reconstruir para construir novas maneiras de conceber o que é o trabalho, o que são relações horizontais dentro de uma hierarquia de funções e, principalmente, manter-se verdadeiros no processo de ressignificação das relações de poder e de trabalho tão enraizadas em todos os sujeitos dessa sociedade, sendo necessário para o bom êxito dessa empreitada estar aberto para erros e acertos, tentativas e diálogos.

A liberdade de experiência diz respeito à possibilidade de o indivíduo sentir-se confortável para ser e estar em determinado espaço; para entender-se como sujeito que pode atuar sobre esse ambiente em constante transformação com ele; vendo a construção coletiva como um dos alicerces daquele lugar. Assim, segundo Pacheco (2012, p.2), “Autonomia não é um conceito isolado, nem se define em referência ao seu oposto – define-se na contraditória complementaridade com a dependência, no quadro de uma relação social aberta”. Esse, porém, não é um mecanismo simples, porque não é de qualquer troca que resulta um processo de autonomia. Ela precisa basear-se, substancialmente, em outra forma de enxergar o sujeito, na organização do espaço e de seus agentes transformadores – o que não é o mais comumente observado nas relações hoje valorizadas pelas escolas ou pela sociedade em que estão inseridas.

Sendo assim, o exercício de relacionar-se com o outro é um desafio para muitos. Mesmo que essa frase seja contraditória, visto que uma vez utilizando o verbo “relacionar” apresenta-se um outro de forma intrínseca, simplesmente porque, ao se relacionar, é com um outro objeto ou pessoa que se está agindo, transformando, sendo transformado – mesmo que dessa relação não resulte uma mudança propriamente visível à primeira vista. É um desafio porque, nesse exercício, os sujeitos envolvidos precisam do respeito, da confiança, de uma inteligência intrapessoal e interpessoal. Logo, falar em crises e soluções requer ainda que se

pense além dos exemplos formatados em diversas instituições da sociedade capitalista e individualista, como, por exemplo, as escolas – uma vez que esses espaços têm por base a aplicação de metodologias, regras e leis que aparecem prontas apenas para que sejam cumpridas e validadas. Falando em construções coletivas desse espaço – que é a escola – as discussões coletivas agregam públicos com interesses antagônicos quando todos deveriam ser em prol da educação das crianças. Para esse fim, é preciso pensar junto sobre os conceitos de infância, de escolarização, do papel do professor e da família nesse processo.

A construção da práxis escolar perante a demanda das famílias

Maternidade e paternidade na sociedade contemporânea

Neste momento, propomos a reflexão sobre o papel da maternidade e da paternidade dentro de uma sociedade específica, marcada por concepções muito bem definidas, mecanismos e ferramentas tradicionalmente concebidos que nos dão um modo de viver em relação à escolha e criação de crianças e de um espaço que as acolha e eduque da maneira como se julgue melhor. De acordo com Pulino (2016a, p.52),

A contemporaneidade caracteriza-se como momento histórico em que muitas mudanças se dão, na esfera das relações sociais, nas configurações de poder entre as nações e no interior de cada país e, conseqüentemente, na constituição de identidades nacionais e de subjetividades individuais.

Para refletir sobre a escola na sociedade contemporânea que se coloca e nos traz desafios constantes de modos de ser e agir – assim como de pensar e sentir – Sibilía (2012) entrelaça e provoca questionamentos que fazem repensar o papel da escola e dos sujeitos que possam nela estar envolvidos. Assim, podemos nos indagar sobre uma complexa e profunda questão trazida pela autora em seus referenciais: “de que tipo de escola – ou de que substituto dela – necessitamos?” (p.11).

O nascimento de uma escola concebida e construída pela coletividade pode

assemelhar-se ao nascimento de uma criança no seio de sua família: o homem e/ou a mulher preparam-se para tornar-se pai e mãe, pensam no que vão fazer, imaginam como será a melhor forma de apresentar e inserir seu bebê no mundo; recebem aquele ser totalmente dependente com o desafio de conhecê-lo para poder criar uma rotina: como o irmão alimentar e adormecer, mantê-lo seguro, fazê-lo divertir-se. No momento do nascimento de uma criança não só a mãe e o pai ganham esse novo papel, mas todo o restante da família passa a ter novos papéis; suas mães tornam-se avós, seus pais tornam-se avôs, sua irmã torna-se tia, o filho único do casal torna-se irmão... e assim as relações vão-se modificando, transformando-se, agregando-se. Cada um nessa família agora precisa encontrar seu lugar, a forma como vai ser avó, mãe, irmão. São novos jeitos de ser, de sentir, de pensar. Mas todos “guiados” ou até manipulados por determinantes sutis – ou, às vezes, nem tanto:

Ser uma criança em nosso mundo ocidental significa estar sendo socializada pelos pais, professores, educadores profissionais, todos eles orientados, explícita ou implicitamente, por princípios, leis e programas criados e mantidos pelo governo de um país e pelos cânones que regem as relações políticas, sociais e éticas entre países (Pulino, 2008, p.233).

Retomando, nesse espaço escolar também acontecem esses movimentos – se quisermos usar essa metáfora –, mas os atores que precisam se reinventar e encontrar maneiras de conviver e organizar-se são outros. São os educadores, as famílias e as crianças. “Dessa forma, a instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta” (Dewey, 2002, p.26).

Em tempos nos quais cada vez menos se tem tempo, os sonhos de mães e pais de estar mais próximos de seus filhos se tornam de mais difícil realização. Muitos optam pela escola porque não têm outra alternativa e precisam trabalhar. E quando estão à procura desse lugar desejam algo que seja parecido com o que praticam em casa ou anseiam para a criação de

seus filhos. Logo, é nesse espaço coletivo que os valores são agregados, e o fazer coletivo apresenta-se como um longo caminho a ser percorrido por sujeitos pouco acostumados a vivenciar experiências construtivas e não individualizadas em outros âmbitos de suas vidas.

Agora que a criança está no mundo e pouco a pouco o domínio – já que as vontades da criança vão aparecendo cada vez mais fortes e constantes conforme vai crescendo – que a família tem sobre ela vai, naturalmente, dando lugar a uma parceria envolta em negociações e conversas, a mãe e o pai precisam encontrar seu lugar de ação. Como muito bem colocado por Pulino (2008, p.234):

Nas atitudes da mãe, aquelas de sua própria mãe, dos cursos que fez, da orientação de médicos, de psicólogos, das situações de conflito que viveu, da relação com o pai da criança, de seus desejos ocultos, de suas dores não reveladas, de seus medos pulsando por entre palavras de carinho e confiança.

Dessa forma, a relação que a mãe vai criando com seu filho e/ou filha está sempre sendo construída permeada pelas ações de outros atores sociais e culturais que, por sua vez, também o foram em suas relações de maternidade. Fala-se pouco sobre a paternidade, não à toa, já que, em geral, a sociedade em que estamos inseridos trata os cuidados da família como atribuições da mãe. Com frequência ainda é a mãe o centro das decisões e escolhas para os caminhos das crianças.

Aqui, queremos subverter esse processo de compreensão do que é a criança e o adulto. Queremos falar do tornar-se. A criança se torna, e o adulto se torna. Ambos estão em constante processo de constituição. O ser humano se torna. O tornar-se é um processo relacional, que envolve pessoas em diversos momentos da vida. E, sendo relacional, a maneira de a criança se tornar depende de sua relação com o adulto e vice-versa. Criança e adulto são mutuamente dependentes (Pulino, 2008, p.237).

Para compreender a criança que se torna, Pulino (2001a) fala em “promessa social” e “placenta social”. Ambos são processos que o pai e a mãe vivem na gestação da criança. O

primeiro se constitui das promessas históricas, culturais e sociais que definem as concepções de criança, de sua concepção e de sua educação. O segundo complementa o primeiro durante o processo que os pais vivem enquanto essa criança é gestada ao longo de nove meses. Assim como se cria uma placenta fisiológica que alimenta o bebê na vida intrauterina, cria-se uma “placenta social”, que alimenta a identidade da criança, antes mesmo de ela nascer. Os pais imaginam as feições do bebê, seu jeito de agir e ser no futuro, de acordo com seus desejos e sonhos. Dão-lhe um nome, fazem seu enxoval e preparam seu quarto. Quando a criança nasce, ela se apresenta como novidade radical (Larossa,1999) eventualmente bastante diferente e nunca igual à maneira como seus pais a imaginaram. Os pais vão confrontando a identidade preestabelecida por eles para a criança real, em sua presença concreta, e, então inicia-se um processo de “negociação” dessas identidades, ao mesmo tempo em que se evidencia o processo de mudanças intensas vividas pelo bebê no primeiro ano de vida.

A partir da compreensão apresentada acima, podemos dizer com Pulino (2008) que a criança se desenvolve, torna-se humana, num contexto de determinações históricas, sociais e culturais, e se apropria dessas determinações e as transforma, criativamente, de acordo com suas experiências, condições de vida, formas novas e originais de se colocar no mundo. Esse processo se estende pela vida toda, de modo que não apenas a criança, mas todos nós, seres humanos, temos a possibilidade de ser criativos e originais, ainda que vivendo em contextos que buscam nos educar como seres homogêneos, previsíveis. A educação, portanto, tem um papel fundamental no sentido do cultivo de nossa capacidade de criação e de autocriação.

Alguns desafios passam a existir no enfrentamento que a mãe e o pai começam a viver quando a criança vai-se mostrando tal como é. As idealizações são grandes, e muitas famílias buscam “corrigir os erros de suas vidas” ao criar seus filhos e filhas. O que se propõe é que as crianças ganhem voz e sejam escutadas para ser protagonistas de suas vidas. Para que tenham de percorrer menos percalços idealizados, dando antes lugar à construção de relações entre

mãe e filho(a) e pai e filho(a).

A pessoa adulta pode, como educadora, abrir brechas para acolher a criança, com sua maneira específica de ver o mundo, e, com ela, lidar com a tensão entre o mundo adulto pronto e o mundo infantil aberto (Pulino, 2008, p.239).

Para concluir, mas não deixar essa questão fechada a outras indagações, é ainda Pulino (2008, p.243) que, em sua perspectiva, nos traz uma expressão extremamente interessante de ser pensada e colocada em prática em todas as relações entre adultos e crianças: a “de ‘criançarmos’ com elas”, ou seja, permitirmo-nos vivenciar outra temporalidade, vivenciar os mesmos espaços – ou outros – com um olhar mais próximo da nossa criança – seja essa criança a do nosso filho e filha ou de nós mesmos. Quem sabe, assim, possamos legitimar seu lugar diante do mundo, com o mundo e para o mundo?

No trabalho a ser feito entre educadores e família para as crianças nas escolas, na perspectiva da coletividade, “O que se deve ter em mente (...) é que a creche não supre a atenção da família sobre a criança, mas a complementa. É importante focá-la como espaço do cuidar e do educar, que não se confunde com a família, mas atua junto e coopera com ela” (Delmondez, 2012, p.209). Assim, de acordo com a autora, as famílias podem – e devem – ter seu lugar na construção e manejo de qualquer espaço escolar, da mesma forma que precisam enxergar as professoras e funcionários desse local como parte importantíssima da educação que escolheram para seus filhos e filhas. Do mesmo modo, as educadoras precisam compreender as famílias como são, com suas configurações, seus estilos parentais e demandas contemporâneas para que possam fazer seu trabalho considerando todos esses aspectos.

Incorporando a participação e o desejo das crianças

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância

nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la (Larrosa, 1999, p.186).

Toda proposta de espaço escolar inovador que visa ser construído por seus membros passa por uma questão extremamente especial para ser pensada, que é a da criança. Falando em um espaço de educação infantil, com crianças tão pequenas, é mais do que inovador agregá-las nessa construção; é um processo humano. Como Arroyo (2012, p.190-191) aponta, “Se ao menos na escola lhes fosse dada a oportunidade de vivenciar que são crianças, que estão no tempo da adolescência ou juventude. Se fossem ao menos na escola reconhecidos e respeitados em seus tempos”. Assim, talvez pudessem existir outras formas de olhar a criança, de lhe dar espaço e garantir-lhe o direito de ser criança. Isso porque dificilmente as crianças ganham espaço para sua infância na maioria dos lugares que frequentam. Quase sempre estão à mercê das vontades, das preferências, dos medos e das escolhas dos adultos.

O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos (Kohan, 2005, p.40).

Decerto que esses têm um papel fundamental a desempenhar junto às crianças, uma vez que elas ainda não têm capacidade para tomar as rédeas de suas vidas e começar a fazer todas as escolhas que precisam para se desenvolver e aprender. Certamente, porém, as crianças têm muito a ensinar aos adultos sobre seus modos de ser, de viver e de estar neste mundo.

O que pretendemos salientar é que o indivíduo não pode ser pensado fora de sua historicidade – a da espécie e a de cada indivíduo –, da cultura e da sociedade. Ao nascer, então, a criança não encontra um espaço vazio a ser preenchido por ela, mas começa a viver num universo povoado de imagens inspiradas na possibilidade de sua existência. Ao nascer, entretanto, a criança se mostra um ser radicalmente novo. Inicia-se, a partir daí, um processo de diálogo entre as imagens criadas pelos pais e a do bebê que surge efetivamente (Pulino, 2016b, p.127).

Cabe a quem estiver disposto e aberto a reconhecer esse lugar abrir-lhes um espaço de acolhimento. Pretende-se, aqui, falar literalmente da construção de um espaço que é físico, que é de rotinas, que é subjetivo, que é de relações a partir das crianças e com elas. Afinal, o que elas nos mostram? Estaria o adulto disponível para as ouvir? Como transformar o espaço e os velhos costumes a fim de incorporar novas formas de brincar, de lidar, de responder? O caminho é curioso e desconhecido, mas intensamente enriquecedor na relação que pode surgir entre adultos e crianças.

Para tanto, mais uma vez, mostra-se necessário pensar na lógica do tempo institucionalizado nas escolas para que se possa dar lugar aos desejos e modos de brincar, sentir e se expressar das crianças. Simplesmente porque o tempo, tal qual foi delineado e inculcado nas rotinas escolares, nas organizações pedagógicas e, conseqüentemente, na forma como professores e alunos podem se relacionar em sala de aula,

É uma lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e os espaços tanto do professor quanto do aluno, em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos. (...) É uma lógica temporal, dá prioridade ao caráter “precedente” e “acumulativo” dos conteúdos, de sua transmissão e aprovação. (...) Ainda há um pressuposto mais perverso: essa lógica temporal se articula em torno de supostos “ritmos médios” de aprendizagem. (...) essa lógica temporal supõe “simultaneidade” das aprendizagens. (...) Essa lógica trabalha com tempos predefinidos para cada domínio e habilidade (...) Essa lógica temporal vem sendo reduzida a tempos cada vez mais curtos. (...) Essa lógica temporal é dicotômica

(Arroyo, 2012, p.193-195).

Falar sobre o tempo da escola é importante pois que ele, por mais que não se lhe dê tanta relevância, organiza todo o funcionamento dessa instituição. E como base para sua lógica, acaba por influenciar imensamente as possibilidades de relação entre os envolvidos. Ela é fundamental para a formação da cultura escolar que determina modos de pensar, de se constituir, de construções sociais, emocionais e simbólicas de professores e alunos (Arroyo, 2012, p.206).

Por que resistimos a repensar essa lógica temporal? Por que defendemos todas essas características dessa férrea lógica linear, seriada? Talvez porque nela nos sentimos tão seguros quanto o pássaro que nasceu na gaiola. Duvidamos e até resistimos a questionar essa férrea lógica temporal porque termina ficando mais cômodo mantê-la do que reinventar outra? Porque quebrando essa lógica temos medo de nos quebrar? Reinventar outra exigirá reinventar-nos? (Arroyo, 2012, p.195).

Como todo processo de mudança, os sujeitos nele envolvidos precisam criar outra forma de viver naquele espaço, e isso vai abrindo oportunidade para que se recriem em todos os aspectos de suas vidas. Torna-se preciso uma reinvenção por completo. Não só devido à comodidade, aos hábitos já adquiridos e ao contentamento de viver com o conhecido, mas porque nós, seres humanos, “antes mesmo de nascermos já somos seres de um tempo histórico determinado, de uma cultura específica e ocupamos um lugar na sociedade” (Pulino, 2016b, p.125).

Os olhares movem-se para outras direções, os corpos movimentam-se de outras maneiras, ocupando lugares antes não vividos; os pensamentos e a linguagem ganham outros âmbitos de ser. Talvez por isso seja a mudança a situação em que o medo e a apreensão aparecem tantas vezes. Normalmente, opta-se por continuar sendo e vivendo o que já é – sem mudanças drásticas – em vez de questionar diversas organizações instituídas há séculos.

A autonomia das escolas e de seus profissionais tem de chegar à gestão dos

tempos da docência. Tem de se chegar a explicitar tanto os entraves a essa autonomia quanto os esforços concretos que vêm sendo feitos para alargar as margens da liberdade e controle sobre o tempo de ensinar. (...) sem esquecer que o referencial para nossas escolhas serão os tempos dos educandos (Arroyo, 2012, p.212).

Aqui, desperta, com a autonomia dos profissionais da educação e daqueles ligados a ela, uma aposta de escolha. Uma aposta do que poderia ser ou, ao menos, por onde poderia começar. E não por outro início que não seja o das crianças. Dando-lhes espaço e voz pode aparecer o caminho a seguir na reinvenção dos espaços escolares. Pensando não apenas em itens mais práticos de organização de atividades pedagógicas, atividades recreativas, diversificação de materiais de apoio pedagógico, mas pensando, ainda melhor, também na estruturação dos espaços físicos. Construir os espaços com as crianças, a partir delas, é dar-lhes responsabilidade em suas experiências e também dar aos adultos que ali convivem provas físicas de que é possível e gratificante reinventar-se. Dessa forma, “o exercício de debater e negociar com as crianças arrumações do ambiente deve fazer parte do planejamento crítico que respeite a criança como coautora do seu desenvolvimento (Moreira, Almeida & Vasconcellos, 2012, p.214). Congregando a participação das crianças com a mediação do adulto em uma análise do que pode ser esse espaço, muito mais do que “somente um espaço”, estará sendo transformado:

Mediante a apropriação, podemos transformar o espaço em lugar, isto é, criar sentido de lugar que oriente as ações, concepções e atributos físicos de um espaço. A noção de lugar intensifica o sentimento de pertença da criança a determinado espaço e, conseqüentemente, a possibilidade de transformá-lo em diferentes lugares (lugar para se esconder, lugar para brincar com os colegas, lugar para descansar, lugar para correr...). E a pertença da criança ao tomar a creche em seus diferentes lugares passa também pela abertura que a creche promove para as famílias, respeitando a ansiedade destas quando deixam suas crianças pela primeira vez, suas vivências singulares e a compreensão sobre o trabalho da creche. As famílias, quando tomam o espaço da creche como lugar, criam sentido às ações aí realizadas, da

mesma forma que os educadores podem dar sentido às ações realizadas pelas famílias (Moreira, Almeida & Vasconcellos, 2012, p.214).

Logo, partindo-se da escolha de dar protagonismo às crianças e adentrar um mundo que se inicie do desejo delas, tanto no espaço físico quanto em outros que desse virão, os caminhos que podem surgir são inúmeros e belos, uma vez que todos os envolvidos ganham novas formas de conviver, de se transformar, de construir suas simbologias.

Objetivos

As respostas para os problemas educacionais não estão somente nos livros, nos meios acadêmicos, nas palavras dos teóricos mais renomados e, muito menos, nas soluções sistematizadas e entregues para ser aplicadas. Os projetos e a reinvenção da escola estão na coragem do fazer. Assim como o nascimento de uma criança é único, especial, misterioso e incomparável, a construção de cada escola também o é. O que vai ser construído em cada espaço escolar pode ser uma verdadeira concha que vai sendo polida, cortejada, crescendo e se abrindo em seu tempo com suas particularidades, em um fazer com o outro. E só assim seu conteúdo pode deixar de ser areia e tornar-se pérola. Construir uma escola, nesse sentido, não apenas para sua inauguração, mas a cada dia, requer, antes de tudo, que se faça a partir dos sujeitos envolvidos naquele espaço em uma relação de corresponsabilidade, autonomia construída, solidariedade, amorosidade e, principalmente, de respeito ao outro. Assim, essa pesquisa se caracteriza por questionar como se dão os processos de pais, mães, educadores e crianças na construção de um espaço escolar inovador.

Pessoalmente, esse tema aparece em minha trajetória escolar e, sobretudo, na Universidade de Brasília, quando fui conhecer e aprofundar um pouco do que poderiam ser outras formas de educar e construir a sociedade em torno de uma educação pautada pela autonomia, corresponsabilidade e solidariedade. Mais adiante, após o término da graduação e o nascimento de minha filha, aproximei-me de um grupo de mães, pais e educadoras dispostos a pensar um espaço escolar que respeite a criança pequena, inclua os pais e mães com suas necessidades, valores e questões sobre o processo da maternidade e paternidade nos moldes contemporâneos, e ainda abrace os educadores com seus questionamentos e perguntas acerca da educação.

A contribuição deste trabalho para a prática social é pensar (ou repensar) a educação de outra perspectiva, pois se percebem muitas lacunas, queixas e dificuldades enfrentadas

pelos educadores, pais, mães e crianças em seu cotidiano nas escolas. Ainda sobre essa questão, é importante ressaltar que espaços com práticas pedagógicas inovadoras, abertura para as famílias no funcionamento da escola e princípios de uma educação por meio da natureza estão sendo cada vez mais requisitados. Por outro lado, entretanto, as famílias ainda esbarram na dificuldade de encontrar espaços com esses princípios, e as iniciativas educacionais que por eles se pautam enfrentam desafios consideráveis para acontecer e acolher essas famílias. Cabe lembrar ainda o desconhecimento de grande parte de pais e mães que, apesar de desejar escolas como essas, não sabe como isso pode ser feito ou – ainda – que existem outras possibilidades de educar que fogem ao ensino tradicional.

Nesse sentido, a relevância teórica da pesquisa está em apontar para uma carência de reconhecimento de conhecimento justamente sobre essa questão, visto que ainda são poucos os espaços escolares que se propõem a modificar e reinventar sua prática porque não sabem como fazer, já que é vagarosamente que a academia está se abrindo para estudos e pesquisas que se delineiam nessa perspectiva – o que se pode perceber ao buscar teses, artigos ou dissertações em plataformas científicas. O aumento da produção sobre os processos de construção de um espaço escolar inovador por seus membros, que a pesquisa representará, pode, além disso, contribuir para a disseminação e o acesso de pessoas que procuram outras práticas pedagógicas cujos enfoque e reflexão se vêm fazendo necessários em um momento importante de reinvenção da educação pública e particular.

A importância metodológica do estudo ora proposto está no fato de pensar os processos apresentados de uma posição específica e ainda inovadora nas pesquisas, a de pesquisador que abre mão de uma visão hierarquizada que aplique a contribuição dos autores lidos e o conhecimento adquirido, simplesmente. Ou que busca respostas para perguntas previamente estabelecidas. Assim, a cartografia encontra lugar nessa pesquisa e aponta para novos olhares e perspectivas de compreensão.

Objetivo geral

Compreender o processo de construção de um espaço escolar inovador por seus membros.

Objetivos específicos

- I. Compreender as motivações e a participação de pais e mães na experiência de construção coletiva de um espaço escolar inovador para seus filhos e filhas.
- II. Compreender as concepções de educadoras em suas práticas docentes no processo de construção coletiva de um espaço escolar.
- III. Construir formas de incorporar em um espaço escolar os desejos e a participação das crianças.

Metodologia

Introdução

Trata-se de pesquisa qualitativa, em que o pesquisador se assume como tendo uma “participação observante” (Passos, Kastrup & Escóssia, 2015), relacionando-se com os sujeitos e os campos de intervenção e de análise. Esse estilo de pesquisa possibilita a produção do conhecimento “acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (González Rey, 1999, p.35).

A pesquisa aqui relatada apoia-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) sobre o desenvolvimento humano, que afirma constituir-se o sujeito nas relações que estabelece com o outro, sendo essas relações sempre mediadas por ferramentas técnicas ou semióticas. E, ainda, que o sujeito é um ser inserido em determinada cultura e assim se constrói em constante transformação e troca com o meio. Nesse processo, quando da gestação de uma criança, os pais criam uma imagem sobre esse sujeito que os vai surpreender quando nascer. Assim, ainda no movimento que perdura em sua vida entre a projeção de sua família, sua singularidade e as relações com o meio em que se modifica e é transformado, sua personalidade se constitui; considera-se, portanto, a importância de o espaço escolar defender o direito daquela criança de ser, de pensar, de repensar, de filosofar – e não só ela, mas todos os envolvidos, em interação, promoverem essa dança constante de refletir sobre sua prática.

Vygotsky (2001) ainda nos traz o entendimento de que na pesquisa não há neutralidade, visto que o pesquisador está imbricado no processo tanto por ser ele que fará todas as escolhas de como olhará para os sujeitos quanto por ser também participante desse processo, já que as informações de pesquisa são construídas junto e ao longo do caminho. Sem esquecer que esse mesmo pesquisador realiza um trabalho interventivo em um espaço social e cultural, transformando-o e sendo transformado.

Ainda nessa perspectiva de Vygotsky (2001), pode-se apontar para o fato – que faz

muito sentido nesta pesquisa, uma vez que se trata de uma cartografia – de que ele considera que o acontecimento desenvolve o caminho. Ou seja, por mais que haja hipóteses e trajetórias traçadas anteriormente, não só é necessário como natural que a pesquisa vá sendo desvelada ao longo de sua realização, fazendo despontar, algumas vezes, novos objetivos, novos olhares e, outras vezes, trazendo de outra forma aquilo que estava previsto.

A pesquisa que se apresenta é empírica, considerando-se que o pesquisador vai a campo; o trabalho é feito na presença e relação com os sujeitos e campos da própria pesquisa. Envolve, assim, as experiências vividas pelo pesquisador e, principalmente, a prática que ele procura ao dialogar a partir das e com as relações sociais que os sujeitos envolvidos vivem em um processo.

A cartografia, que nos inspira, dá conta de uma pesquisa que se pretende no fazer enquanto processo de experiência em sua construção e seu caminho.

Ela compreende que o pesquisador desenvolve relatos de experiência, dispositivos de construção de informações e aberturas para vivências com os sujeitos da pesquisa, em que se relacionem, e construam coletivamente os caminhos para a pesquisa, de acordo com os problemas e questionamentos emergentes ao longo do processo – um caminho metodológico, portanto, que vai do “saber-fazer ao fazer-saber (Passos & Barros, 2015, p.18).

Nesse sentido, a escolha do método da cartografia deu-se não só por acompanhar a história da elaboração de todo o processo dessa pesquisa como pesquisadora – por estar envolvida na construção desse espaço escolar – como também por permitir abertura de uma metodologia que reconhece os processos como são: acontecimentos que vão surgindo nas relações que vão sendo construídas.

Contexto histórico, experiencial e pedagógico da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um espaço escolar no qual, há aproximadamente três anos, alguns pais, mães e educadores se juntaram para pensar, repensar e construir, no Distrito Federal, um ambiente que valorizasse o tempo-espaço da infância, a vivência e o contato com a natureza, a alimentação orgânica e saudável, as artes e a corporeidade como meios de aprendizagem. Tomaram-se por base os processos de tornar-se mães, pais e educadores em prática diária de coletividade, liberdade, autonomia, criatividade e gestão democrática, e, principalmente, as direções que as próprias crianças apontavam para a organização dos dispositivos e ritmo da escola.

O sonho desse espaço mistura-se com o imaginário da pesquisadora quando pensava sobre suas escolhas profissionais. Sempre quis ser professora – como a mãe e as boas educadoras que teve na infância – e o sonho ficava em seu canto, esperando um dia acontecer. Anos passaram e após o nascimento da primeira filha, através do chamado de algumas mães que estavam retornando ao trabalho e procuravam um lugar para seus filhos e filhas ainda tão pequeninos, sem encontrar aquilo que queriam. O sonho começou a tornar-se realidade no quintal da casa, onde um espaço ia se formando, ganhando cor e som de crianças, tomando formas e cantinhos de brincar. A cada novo dia, uma nova experiência – sempre vindo da observação e da brincadeira com alguma das crianças desse grupo – mais uma ideia surgia para construir aquele espaço.

E assim foi crescendo a sementinha da escola. Uma amiga que ficava encantada pelo relato da outra amiga que já fazia parte desse coletivo, um pai que ficou sabendo pelo colega de trabalho, enfim, os relatos das famílias que estavam construindo esse lugar espalhavam-se, e mais pessoas iam chegando. Cada uma com a sua história particular ia se colocando naquele grupo e agregando novos conhecimentos, outras experiências e olhares para crescer e fortificar um pequeno espaço escolar para as crianças.

A proposta pedagógica foi sendo construída em coletivo, pensando o que era objetivo de formação, aprendizagem e desenvolvimento para cada um dos sujeitos que estariam envolvidos. Inspirações em outras pedagogias, incorporação de atividades e logísticas que cada um já tinha vivido ou visto em outros espaços. Assim estava sendo desenhada toda a proposta desse espaço, trazendo sempre seus princípios básicos que não seriam deixados para trás – o contato com a natureza, a alimentação orgânica e saudável, as artes e a corporeidade por meio do brincar livre e do contato afetivo com as crianças.

Atravessado pela simplicidade e valorização das relações humanas, esse espaço é hoje composto por uma grande área verde com balanços para bebês e outros para crianças pequenas, onde elas cantam e se divertem com o vento; um tanque de areia – cuidadosamente encomendada de uma comunidade localizada próximo de um rio e que faz o trabalho de reflorestamento – com alguns baldinhos, carrinhos e pazinhas com que a areia se transforma em bolos, tortas, castelos e casas das formigas (que são observadas nos caminhos que fazem enquanto as crianças brincam); uma casinha de madeira construída por dois pais na primeira vivência escolar, ainda no início da história da escola; uma casinha da árvore que conserva as formações descontínuas próprias da madeira natural, incluído o tronco de uma árvore que já estava no local e que passa por dentro da casinha (feita por outro pai); um brinquedo “trepa-trepa” de madeira com várias formas de escalar e escorregar acompanhado de três burrinhos – cavalinhos, vaquinhas, girafas – construídos por um pai da escola a pedido da coordenadora que observava a vontade das crianças de brincar de escalar, cavalgar e se esconder em cantinhos. Movidas pela prática do dia a dia, as educadoras solicitaram um banheiro próximo do parque, então existe um espaço adaptado para limpeza de mãos e pés que no final do dia estão totalmente enlameados e cheios de terra. Para as crianças bem pequeninhas, um espaço no parque com chão gramado e um pergolado coberto pela ramagem do pé de maracujá plantado na aula de educação ambiental pretende fazê-las acostumarem-se aos

poucos com a grama, as pedrinhas e os bichinhos característicos da área verde natural. Com toras de madeira e pneus, a ideia de um carro que se transforma a cada nova brincadeira de cada criança que se aventura a se equilibrar por ali. E nesse carrinho – às vezes um trem, um avião, um navio, um submarino ou um barco –, eles vão para o zoológico, o shopping, a casa da vovó, o parque de diversão ou o clube. Às vezes, é uma loja ou um restaurante onde os maiores vendem seus produtos e alimentos e os menores são ajudados a comprar, comer e beber. Por fim, em um espaço lateral do parque está a estrutura da educação ambiental: galinheiro com um buraco baixinho na cerca para as crianças darem o resto das frutas e verduras do lanche; a horta com todo tipo de plantas e as pegadas das crianças que aprendem a circular entre os canteiros quando vão plantar, regar, preparar a terra ou fazer a colheita; a espiral de ervas com os canteiros de flores onde os mais aventureiros gostam de cheirar e experimentar a erva-doce; o viveiro com os materiais para o início do plantio com as mudas e, no cantinho, a composteira para produzir o adubo.

Nesse parque, as crianças ficam todos os dias durante uma hora, e sempre é pouco demais. Todas brincam juntas, independente de sua idade que vai de um a cinco anos. Elas aprendem a conviver, observam os limites uma das outras, cuidam dos menores e os ajudam a subir em alguns brinquedos. Inventam brincadeiras de correr, observam o formato das nuvens quando deitam na grama, debruçam-se a observar os caminhos que as formigas fazem pela grama e os casulos das borboletas e cigarras, desafiam-se a carregar uma minhoca ou uma lagarta – sob o olhar e cuidado de todas as educadoras, que se revezam e brincam com todas as crianças de todas as turmas. Quando uma educadora passa de uma turma para a outra, no parque acabam com a saudade e brincam juntas. Joelhos ralados, pés cheios de terra, água fresquinha para beber fazem parte da rotina, e todas correm felizes e livres pelo gramado.

Nas salas e nos ambientes internos, a simplicidade é o pilar. Nada de muitos brinquedos, emborrachados ou imagens que sobrecarregam. Nas paredes só os desenhos, as

pinturas e o calendário dos aniversários das crianças. Uma sapateira no lado de fora da porta na altura das crianças (da turma de um a cinco anos) para que elas possam guardar seus sapatos sozinhas quando chegam. Cabides para as mochilas ficam dentro da sala, perto das mesas do lanche. Em um tapete no centro da sala elas brincam juntas. E descansam num colchão com almofadas em um canto da sala. Um trocador com os materiais de higiene e uma prateleira com os copos para beber água. No outro canto, a casinha. Toda de madeira com um pano para cobrir e ser o telhado, um fogão com pia e panelinhas com frutas e verduras de pano. Para brincar, ainda dois caixotes de madeira com livros e bolas de pano ou plástico, bonecas de pano, bercinhos, paninhos e alguns brinquedos de encaixe.

Nas atividades internas, as crianças exploram as artes com tinta guache, giz de cera, barbantes coloridos, colas coloridas, papéis de diversas texturas fazendo colagens individuais e coletivas, pinturas com pincéis e com as mãos. Brincam de massinha modelando o que quiserem; minhocas, bolinhas, comidinhas, casas da sua imaginação e bichinhos. Constroem brinquedos e objetos com materiais reciclados que às vezes levam para casa, outras brincam na escola e outras continuam nas aulas de educação ambiental.

Aprendem a cuidar de todos os brinquedos e móveis da sala e de uso pessoal no Projeto do Cuidar, quando participam de atividades com paninhos e esponjas para limpar a sala e todos os dias cantam uma música para ajudar a guardar e organizar a sala, coletivamente. Compartilham momentos de leitura com os livros do Projeto do Livro Amigo em que semanalmente cada criança leva um livro de um amigo para casa e lê com sua família, trazendo-o na semana seguinte e trocando com outro amigo. Também aprendem a brincar juntas com o Projeto do Dia do Brinquedo (a segunda-feira), quando trazem de casa um brinquedo escolhido para brincar juntos em sala – um baita desafio!

A musicalização atravessa todas as atividades da escola, desde o acolhimento no início da manhã ou da tarde; a organização da sala e dos brinquedos; o momento de lavar as

mãos para lanche; o lanche; a saída para o parque e o retorno para a sala com o fechamento do dia. Mais do que acompanhar e guiar a rotina, a música é trabalhada mediante criações das educadoras que constroem canções simples e gestuais assim como cantam músicas que recordam a infância de cada uma e aquelas que são cantadas nas casas das crianças.

O Projeto MusiMultidisciplinar desenvolvido em parceria com o Grupo Sementes – Música e Terapia traz para as crianças aulas de musicalização – elas dançam livremente, tocam instrumentos, imitam gestos e sons, criam sons – e aulas de circo, teatro, contação de história e inglês a partir da música. A proposta é ter todas essas atividades por meio da música, feitas com música. As aulas de capoeira e de danças de raízes afro-brasileiras para as crianças de três a cinco anos agita a criançada! Elas fazem piruetas, cambalhotas, atividades de psicomotricidade, aprendem a gingar, exploram e escutam o som do berimbau, imitam os animais com diversas posições que depois viram belas gingas da roda de capoeira.

E nas aulas de culinária todas as crianças colocam a mão na massa fazendo pães, bolos e pizzas integrais. São receitas que as famílias fazem em casa, geralmente, herdadas de caderninhos de avós e bisavós. Elas experimentam cada ingrediente, cheiros, texturas, gostos, dividem-se nas tarefas da receita, sovam a massa e colocam as bolinhas para assar. Depois, deliciam-se com os quitutes e, quando sobra, levam para casa. Os pais e as mães sempre pedem para levar mais.

São 34 famílias que constroem esse espaço escolar. Delas, sete têm dois filhos e ambos estudam na escola (seis são gêmeos); nove crianças têm irmãos mais velhos que ultrapassam a idade-limite para estar na escola e 18 são filhos únicos. Os pais e as mães são de classe média, moram em bairros do Plano Piloto, Jardim Botânico, Guará, Cruzeiro e Sobradinho. As profissões são diversas: professores universitários, concursados, autônomos, jornalistas, donas de casa, servidores públicos, nutricionistas, professores de dança, educadores físicos e outros. Quando procuraram a escola, buscavam um espaço com área

externa; tempo na rotina para as crianças brincarem livremente; nenhuma tecnologia ou atividades com filmes ou desenhos animados; uma escola com proposta alternativa que tivesse vaga para crianças da idade do seu filho ou filha e o/a acolhesse; um lugar onde pudessem ter liberdade, mas fossem orientados de alguma forma com regras e combinados; e que oferecesse uma alimentação saudável. Essas eram questões que as famílias traziam no momento da entrevista e da visita à escola.

As educadoras são recém-formadas que ou estão em seu primeiro emprego ou trabalharam em outras escolas como auxiliar e queriam uma oportunidade para ser professoras. Todas tiveram trajetória escolar em ambientes tradicionais de ensino e suas formações acadêmicas também incluem essas visões e linhas pedagógicas, questões que trazem ao fazer a entrevista para o processo seletivo e depois no dia a dia. Elas demonstram muito interesse em ver como funciona um espaço com tais propostas inovadoras, pedem auxílio para se adaptar e saber mais sobre como fazer e o que propor para as crianças. Atualmente, são quatro professoras – três delas pedem para ficar o dia inteiro na escola a fim de complementar sua renda – e quatro estagiários, um homem e três mulheres, duas delas também optam pelo horário integral. Ainda compreendidos como educadores, de acordo com a filosofia e proposta da escola, estão duas auxiliares da limpeza e cozinha; um funcionário do jardim e serviços gerais; e as duas coordenadoras – também mãe e filha e idealizadoras do projeto. Integram a equipe as professoras e professor do Projeto MusiMultidisciplinar e o professor de capoeira e danças afro-brasileiras.

Participantes

Participaram dessa pesquisa cinco sujeitos compreendidos como famílias (pais e mães) e três educadoras de um espaço escolar inovador em construção coletiva no Distrito Federal. Dos sujeitos das famílias participantes, quatro são pais de duas crianças e um de uma única criança. As crianças participam da pesquisa através do olhar da pesquisadora transposto

para o diário de campo, bem com por meio das observações feitas e das falas dos outros participantes. Como critérios de inclusão optou-se por famílias identificadas como sujeitos envolvidos na gestão do espaço escolar a ser construído e que tivessem sido ou ainda fossem membros da escola por, pelo menos, seis meses. E pelos educadores que estivessem trabalhando nesse espaço escolar em 2017. Não participaram educadores que então não faziam parte do corpo docente nem famílias – compreendidas aqui como mães, pais e/ou filhos(as) – que se relacionavam com esse espaço escolar sem participar de suas atividades (reuniões e mutirões) e/ou gestão. Essa escolha deveu-se ao fato de se entender que é necessário que famílias e educadores estejam ativos no processo de construção coletiva desse espaço escolar para se alcançarem os objetivos propostos na pesquisa.

Instrumentos

Enquanto instrumentos da pesquisa foram utilizados gravador digital de áudio, papel, caneta e computador para transcrição das entrevistas.

Procedimentos para construção das informações

Em se tratando de uma cartografia e, portanto, “não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (Passos & Barros, 2015, p.17), foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas com pais e mães, pretendendo-se entender como percebem o papel da escola na sociedade contemporânea em que vivem e como pode essa ser feita em um processo coletivo de construção; três entrevistas semiestruturadas com educadores a fim de compreender suas concepções sobre o papel do educador e suas singularidades na prática pedagógica de um espaço escolar inovador; o diário de campo da pesquisadora e sua observação participante com escritas que auxiliaram a compreensão da processualidade dessa construção coletiva e particularidades que as crianças demonstraram em determinados momentos; e as rodas de

conversas nos encontros com educadores e famílias com intenção de perceber mais um momento de troca entre esses sujeitos, cujos relatos sobre situações que vivenciaram foram então colhidos.

Para a participação nessa pesquisa foi solicitado que os entrevistados e participantes das rodas de conversa assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; tendo sido informados sobre os objetivos e com a possibilidade de ser acolhidos em possíveis questões que pudessem apresentar, assim como a assinatura dos responsáveis de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação das crianças.

Em resumo, a construção das informações deu-se a partir de três situações: as entrevistas semiestruturadas com as famílias e as educadoras; as observações registradas no diário de campo da pesquisadora; e as observações realizadas nas reuniões com essa comunidade escolar.

Procedimentos de análise

As informações construídas foram analisadas e discutidas sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky, utilizando-se como inspiração metodológica a Pesquisa-Intervenção da Cartografia; para a análise do material produzido – entrevistas, relatos de campo, registros sobre as rodas de conversas – essa pesquisa inspirou-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2009) e em reflexões feitas no compartilhamento com o grupo do Programa de Pós-Graduação do Laboratório Ágora Psyché, de que a pesquisadora participa, bem como desenvolveu análise ao longo da pesquisa, como recomendado no processo de pesquisar pela cartografia.

A escolha desse procedimento deveu-se à possibilidade de permitir que o pesquisador interpretasse as informações construídas ao longo do processo, tendo, conhecimento das percepções e contradições que aparecem via os instrumentos de construção das informações.

Após esse processo de leitura, foram criadas categorias de análise para que o pesquisador desse andamento a mais uma leitura que permitiu agregar as falas dos participantes, então analisadas com fundamento na teoria que embasa a pesquisa.

As informações obtidas foram pensadas com base no referencial teórico a fim de problematizar e refletir acerca das questões da pesquisa, mantendo, porém, em aberto espaço para novos questionamentos e direções que a cartografia, enquanto processo de caminhar dentro dessa pesquisa, pudesse trazer.

Cuidados éticos, riscos e benefícios

Essa pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, assim como foi coletada a assinatura dos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que a pesquisadora garante sigilo e responsabilidade sobre as informações, resguardando o participante. E para participação das crianças foi utilizado outro Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pedindo a autorização dos responsáveis para garantir todos os seus direitos éticos e de sigilo, resguardando-as da mesma maneira.

Por se tratar de pesquisa em que há a possibilidade de os participantes resgatarem lembranças de sua vida escolar com experiências negativas ou de mexer com a vida familiar, durante as entrevistas semiestruturadas o pesquisador contou com a possibilidade de perguntar se o participante estava apto a prosseguir com a conversa e abrir um espaço em que ele pudesse ser acolhido, caso sentisse necessidade.

Os benefícios dessa pesquisa constituem o pensar (ou repensar) a educação de outra perspectiva, pois se percebem muitas lacunas, queixas e dificuldades enfrentadas pelos educadores, outros profissionais que atuam nas escolas, pais, mães e crianças em seu cotidiano nesses espaços

Resultados

Análise das entrevistas semiestruturadas com a equipe e dos relatos registrados no diário de campo

Para a análise das entrevistas realizadas com as educadoras do espaço escolar focalizado, a pesquisadora as reuniu em oito categorias. Essas categorias foram criadas já que apareceram de acordo com o estudo categórico feito pela pesquisadora sobre todas as falas dos entrevistados. As categorias apresentadas surgiram a partir do que foi falado e mostraram-se reflexo das questões trazidas pelas entrevistadas a partir das perguntas geradoras feitas pela pesquisadora. Fez-se uma análise complementar com os relatos registrados no diário de campo da pesquisadora que têm relação com as categorias selecionadas, a fim de fazer sentido e que conversem.

1. Paternidade e maternidade na sociedade contemporânea

Hoje isso é uma ruptura muito forte, porque os pais vão trabalhar, as mães ficam aqui muito tempo, e elas têm esse estranhamento com o mundo e se sentem inseguras, têm medo; elas não têm muito contato, e aqui, por ser pequeno, a gente dá importância ao brincar; a gente dá muito tempo de brincadeira, uma hora e meia (EDUCADORA A).

Na fala dessa educadora é possível perceber questões que os próprios pais e mães trazem a esse respeito. A relação que a família tem com o trabalho faz com que deixe seus filhos e filhas um tempo prolongado do dia na escola, o que provoca alguns sentimentos como insegurança e medo – nas crianças pequenas – sobre o lugar que habitam. Ainda é possível perceber a importância dada aos momentos de brincadeira e ao olhar mais íntimo para a criança; entendo que isso pode auxiliá-la a sentir-se segura no ambiente escolar. Referindo-me ao diário de campo, em uma de minhas conversas com uma das mães da escola, ela me dizia que estava tendo um processo muito difícil na sua casa, de mudança de rotina e de tudo o que as crianças costumavam fazer – comer sozinhas, dormir em suas camas, brincar entre elas quando todos estavam em casa à noite – e que, com a entrada na escola as duas filhas estavam demonstrando uma saudade de casa que não tinham antes. E ela

se sentia culpada por ter que deixar as crianças na escola, mas o que lhe acalmava o coração era chegar e ver que as filhas estavam bem, estavam felizes, que tinham amigos e amigas que brincavam com elas, mas, principalmente, porque as professoras e monitoras eram carinhosas e faziam parecer que as filhas estavam em família. Então com todas as dificuldades que estava passando, tinha que “aguentar a barra” pois sabia que ia passar.

2. Formação e prática docente “intuitiva”

Hoje, como professora, posso dizer que as coisas não são tão simples como mostram os livros, que muita coisa a gente só entende vivendo (EDUCADORA B).

Na faculdade, as monitoras, as professoras mesmo formadas... A faculdade não tem prática educacional, não tem vivência. Deveria ser igual médico que faz residência e vai para dentro do hospital. Os professores deveriam ir para dentro de uma escola. É muita teoria, para zero prática, então, quando elas chegam em sala de aula, elas não têm ritmo de sala de aula, elas se sentem coagidas pelas crianças; então muitas vezes elas não se colocam no lugar desse mestre (EDUCADORA A).

Para mim, assim, eu não faço muita reflexão sobre isso não; para mim a teoria, na verdade, vem de uma forma bem prática, é espontâneo, eu vejo que eu tenho essa facilidade, digamos assim; eu tive filha jovem, eu tinha 18 anos, e eu vejo que desde então eu fui me separando do grupo da minha idade, porque eu já queria dar uma atenção, já me envolvi muito cedo com a maternidade; nesse sentido, então, eu já fui priorizando algumas coisas, mesmo eu tendo outra filha aos 30, eu vejo que desde muito cedo eu já tinha uma relação com a minha filha de práticas inovadoras, digamos assim; então eu aprendi um pouco com meu pai, que também é uma pessoa que tem muitos irmãos, que também é uma pessoa que procura trazer um outro modo de vida (EDUCADORA A).

De certa forma, sim, a prática é muito momento; ali, como você lidar com as situações; mas a teoria te dá um norte, de como você deve agir, porque vem da filosofia como você vai mediar as situações, conversar com a criança; eu acho que daria um apoio maior, eu estaria mais amparada (EDUCADORA C).

Tem toda a teoria que eu vi, que acho bacana, eu gosto muito de psicologia, mas acho que

vai muito do momento de tentar mediar a situação ali. Não que eu me lembre de usar alguma teoria específica, “ah, eu vou usar essa teoria”, sabe? É mais o dia a dia mesmo, mais o conversar, e cada dia é uma surpresinha, um pacote de surpresas, um presente mesmo, e aí você vai vivendo, vai vendo como você pode lidar, como você vai lidar com a situação, como a criança vai lidar com o que aconteceu (EDUCADORA C).

acho que te dá uma base, um norte de você ver e você lembrar que fulano falou disso ou de que faz parte de um processo no qual a criança está realmente participando, só que ele não te explica como agir na situação; ele fala que é isso por causa disso e disso, mas... e aí? eu vou fazer o quê? E aí você se vira... e aí? o que adianta ele ter me explicado o que é aquilo que ela está vivendo, se eu não vou saber como agir naquela situação? (EDUCADORA B).

Nessas seis falas, as educadoras ressaltam a relação da teoria e da prática. Aparentemente, sentem dificuldade ainda de encontrar em sua formação um ponto em comum; um ponto na teoria que se possa traduzir na prática e um desejo de, na prática, encontrar a teoria. Também apontam que quando estão em sala de aula, já formadas como professoras, tendem a adotar práticas “intuitivas” com as crianças. Fazem aquilo que sentem ser o melhor e assim se relacionam com seus alunos e com o aprendizado. As experiências de vida de cada uma também são fontes essenciais para suas práticas, uma vez que em diversos momentos, remetem-se a alguma atitude de um familiar ou a algo que já viveram fora da escola. Em nossas reuniões de coordenação, quando discutíamos sobre alguma criança – algo que ela fizera e as professoras pediam ajuda para resolver, como uma briga com coleguinhas, por exemplo – tentávamos abordar alguma teoria, e certo dia uma professora que estava muito envolvida na situação nos disse “é, realmente... agora que vocês estão dando o exemplo que eu vivi, faz todo o sentido esse texto que vocês estão dizendo”. (Diário de campo)

Imagino que algumas coisas que eu faço não sejam tão diferentes de uma escola tradicional, mas uma coisa que sempre me acalma é saber que a forma de olhar para as crianças é diferente (EDUCADORA C).

Nesse discurso, a educadora declara carregar atitudes “tradicionais” em sua prática, mas ressalva que sua forma de olhar para a criança faz diferença em seu trabalho. Nessa construção de práticas com as crianças, em reuniões coletivas, sempre voltávamos aos assuntos de como adotar quais posturas diante de situações que eram rotineiras com as

crianças – mordida, dividir um brinquedo, desperdi-se da família ao chegar, e outras – e quase sempre começávamos a abordar a questão com “lá onde eu trabalhava, fazíamos dessa forma” – e daí partíamos para pensar o que poderia ser diferente, por que não fazer de tal maneira e como criar outras formas de comunicação e acolhimento. (Diário de campo)

Não sei, é mais dessa questão de você estar trabalhando e você ter que ajudar, que isso faz parte da sua prática, aí você vai ajudando, aí você tem outros compromissos, aí você vai deixando de lado, e acaba que você vai fazendo no automático, muitas coisas vão saindo no automático do dia a dia, mas que você não sabe exatamente o porquê; você sabe que está fazendo o bem, o certo, mas o que baseia aquilo você não sabe; você faz porque você já acostudou e aprendeu daquele jeito (EDUCADORA B).

Mais uma vez, o trabalho docente aparece com práticas automáticas de ação. É possível observar que a reflexão sobre o que se está fazendo ou mesmo o motivo por que se está fazendo ganha menos força do que a demanda do dia a dia. A forma como cada professora conduz seu trabalho no cotidiano com as crianças, nas pequenas tarefas, traduz-se em bom senso individual e ajuda coletiva.

3. A escola e a família educando as crianças: educação coletiva?

Percebi quanto as crianças foram se desenvolvendo, repetindo mais o que fazíamos, sentindo prazer nos momentos de brincadeira e tendo liberdade para demonstrar o que sentiam e queriam (EDUCADORA C).

Só uma vez que eu mandei uma agenda para um aluno que a mãe não gostou muito; acontece, não é?! E assim, é criança, às vezes a criança bate, se estressa e não sabe como lidar, como reagir, empurra e bate. Eu acho que a família tem que entender que faz parte do processo, tem que aprender a lidar também com isso. Foi uma coisa que a gente estava até conversando na reunião de pais no sábado, que eu achei muito interessante, que acaba que quando você está grávida, você idealiza uma criança perfeita, do que seu filho vai gostar, como ele vai ser, como ele vai agir, e na verdade a criança é um outro ser, é um outro indivíduo, com outras características, com outros jeitos, outras manias, e é uma criança que está aprendendo a lidar com tudo aquilo que ela está sentindo no momento. E acaba que os pais têm que aprender a lidar também com as crianças (EDUCADORA C).

A educadora retrata um desafio na relação com as famílias, pois que vive uma realidade que frequenta as salas de educação infantil – já que as crianças ao longo de suas fases de desenvolvimento estão também aprendendo a conviver e se relacionar em um meio social – e que nem sempre coincide com o que as famílias querem escutar a respeito de seus filhos e filhas. Aqui cabe a transcrição de um relato registrado no diário de campo e que bem ilustra a fala da educadora C, mas sobretudo a complementa, apontando outra vertente da questão, que, se não é fácil para as educadoras, não o é também para mãe nenhuma: “hoje vivi uma situação um pouco difícil. Tive que conversar com uma mãe sobre a filha estar mordendo as outras crianças da sala, e ela não gostou do que ouviu. Disse-me que a professora não estava preparada para lidar com a situação e que estávamos tratando a filha como vilã da história. Contei-lhe que apenas tinha sido conversado com a criança sobre fazer dodói no amigo se ela mordesse. Como foi na hora que a mãe estava chegando para buscá-la, a criança começou a chorar excessivamente o que causou certo susto na mãe e em nós, que estávamos todas conversando com a criança sem problema nenhum. Depois que a mãe levou a filha para o carro, me chamou e pediu desculpas, dizendo que tinha percebido que a filha estava fazendo “um *show*” por causa da presença da mãe e pediu que eu mandasse seu pedido de desculpas para a professora também.” (Diário de campo)

aqui o pessoal é muito tranquilo, as famílias são muito abertas ao diálogo, acho que assim, aqui existe um posicionamento deles em entender a gente como uma coisa que veio para somar, que veio para ajudar; são amigos, que estão ali para ajudar; eu noto muito, que algumas famílias que estão aqui hoje adotam essa postura, de ser muito cooperativo, de pensar coletivo; tem algumas exceções que você nota assim, “sou uma família, estou pagando seu salário, então eu quero isso”... pelo menos essa visão que eles passam para a gente quando vem pegar, quando vai levar... que conversam umas coisas, do coletivo mesmo, mas assim como amigos, mas não com aquela cobrança de você é professor, eu pago seu salário e você tem que fazer assim assim e assim (EDUCADORA B).

é muito ruim você trabalhar e você estar todo o tempo sofrendo uma pressão de que isso está certo, aquilo está errado; então eu acho que esse clima leve deles [das famílias] só ajuda sua postura (EDUCADORA B).

Na relação das professoras com a família, o ambiente aberto e coletivo permite que se

sintam em conjunto no trabalho de cuidar das crianças. Não há uma visão de obrigação por conta da questão financeira que as famílias pagam e ambos os grupos demonstram compreender seus papéis na relação que criaram. Vez ou outra temos que conversar com algumas mães que chegam na escola procurando algo que não tem – salas esterilizadas, ambientes emborrachados, álcool para passar em tudo o tempo todo, móveis cobertos de proteções – e até fazendo alguma reclamações de sol, grama que pinica o pé, formigas no jardim. Nesses momentos, temos que nos manter firmes na proposta pedagógica da escola e lembrar para aquela família o que nos propomos com “educar” e como fazemos isso. (Diário de campo). Mesmo estando no início e precisando financeiramente – e obviamente por outros motivos – que as crianças estejam na escola, não podemos deixar para trás a proposta de educação que queremos em função de exigências descabidas para o lugar que queremos. É um risco, mas vale a pena. E, quase sempre, as crianças não demonstram incômodo ou desgosto. Pelo contrário, parecem que estão se sentindo livres como nunca foram.

Há pais – na verdade, mães – que estão constantemente preocupados em criticar em vez de conversar ou aceitar as decisões coletivas. Há princípios que vêm sendo criados e que sustentam a prática pedagógica. Eles podem ser questionados e discutidos e, eventualmente, mudamos algumas práticas ou as aprimoramos. O que não podemos é aceitar que a escola mude todos os dias, como se troca de roupa. Temos que conversar, fundamentar nossas posturas em teorias e em posicionamentos éticos e políticos. (Diário de campo)

4. Gestão participativa: as relações de um trabalho coletivo

Uma coisa muito interessante de trabalhar aqui é o fato de a escola ainda estar no começo, e dessa forma, a gente consegue viver muito os processos de criação para que essa possa se tornar uma escola diferente (EDUCADORA C).

Elas [as professoras contratadas] não conseguem abrir muito a cabeça, e elas têm essa necessidade de alguém que fique cobrando, orientando, dizendo eu estou aprendendo a fazer isso (EDUCADORA A).

Nesses dois trechos percebem-se pontos opostos da visão do trabalho coletivo. De um lado, a professora mostra-se com um sentimento de pertença ao grupo, sente-se bem-vinda à construção do espaço escolar em conjunto. De outro lado, outra professora coloca sua visão de que existe uma cobrança para que o trabalho seja orientado, mandado, cobrado para que

aconteça. Em uma reunião, uma professora falou para mim “eu não queria voltar a ter tantas regras para seguir, não mesmo. Mas preciso de algumas. Você pode me dizer o que fazer? Eu já não sei como planejar atividades para esse mês e também queria que você conversasse com aquela mãe, porque estou tendo muita dificuldade com ela”. (Diário de campo). Assim, é comum sentirem-se mais seguras se tiverem alguém que por elas responda. Às vezes é complicado ser sempre você a tomar as rédeas das situações.

eu enfrento vários desafios, como... assim, eu não gosto de ser dona, eu detesto hierarquia, desde pequena na escola já não gostava, no grêmio eu nunca gostei de ir lá, mas eu fui aprendendo a importância e a necessidade de um bom gestor, de um bom líder, pois um bom líder faz toda a diferença, e hoje eu costumo falar isso para mim mesmo, porque se eu conseguir aprender a dar o meu melhor e aprender a me expressar, poder orientar, na verdade eu estou ensinando, passando um conhecimento que outros vão poder aprender, mas isso para mim me custou porque, assim, eu não gosto de delegar, eu não gosto também de ter que ficar falando uma, duas, três vezes, de ter que ficar meio fiscal, ficar cobrando, eu não gosto disso, mas eu vi, tanto na área empresarial, lá de alimentos, como aqui, independe, de estar chegando e não ter essa experiência, não tem uma visão mais ampla (EDUCADORA A).

um dia uma funcionária, uma professora, falou pra mim: “então, chefe, o que que a gente vai fazer?”, e ali caiu a ficha de que eu precisava me pôr nesse lugar, como dona, não é; porque é diferente a questão de ser administradora, de ser só professora, coordenadora, é diferente, e aí no início foi assustador, pois eu tinha que ver todos os detalhes, coisas muito pequenas, e como somos poucos, poucos recursos humanos e poucos recursos financeiros, então dá muito trabalho (EDUCADORA A).

Nas duas falas da professora, evidenciam-se a dificuldade e o desafio de colocar-se em uma posição de hierarquia em relação a outras pessoas que ela precisa coordenar e que dela demandam comandos e posições. É possível notar também como é importante a relação de troca quanto ao que as professoras levam para ela como necessidade; importante para que esse papel seja assumido, construído.

eu ainda me sinto na corda bamba, ainda não me sinto assim, estruturada, estou sempre assim, na corda bamba; então, como todo empresário, estamos sempre matando um leão por

dia, mas eu me sinto muito bem e gosto quando as crianças me dão um retorno incondicional; então, quando eu vejo esse desenvolvimento delas, vejo esse potencial... eu tive esse retorno hoje; ontem eu tive ali com o menino, e aí eu levei ele e fomos dar comida para as galinhas, e aí ele abraçava e brincava com os pintinhos, e ele estava se sentindo seguro naquele espaço; isso me traz uma força... (EDUCADORA A).

Aqui, as professoras trazem um grande motivo de suas escolhas em trabalhar como professoras: a recompensa que as crianças lhe dão na vivência escolar. Um dia, decidimos fechar a escola. Não aguentávamos mais tantos problemas, tantas coisas para decidir, tanto trabalho. Estava mais pesado do que leve. Pois bem, naquele dia nos falamos por telefone e ficou decidido que levaríamos tudo até o final do ano. Quando chegamos no meio do ano, muitas famílias se interessaram pela proposta e quiseram se juntar a nós. Famílias novas, opiniões novas, energia nova. E foi tudo de que estávamos precisando. Sem saber explicar muito bem, sentíamos que era para ter sido sempre daquele jeito, com aquelas pessoas. Agora iria fluir! O alívio, a alegria e o sentimento de força para criar outras formas e abrir espaços de convivência foi tão grande, que decidimos continuar. Até um grupo de estudos os pais e as mães nos pediram para formar no ano seguinte! Amizades entre eles, sugestões positivas, enfim, um grupo que realmente pensava no melhor para todos. (Diário de campo)

Eu acho que faz parte do processo tradicional de que eu vim também, porque, querendo ou não, na escola tradicional você é muito cobrado, a pressão é muito grande para todas as coisas darem certo, e quando eu vim para cá foi o contrário. As coordenadoras deixam a gente fazer do nosso jeito (EDUCADORA C).

A gente sempre tem o apoio de mostrar a elas e ver o que elas acham, é uma parte muito bacana, de parceria mesmo. Agora o que eu acho meio difícil é porque esse lado também tem um lado ruim. Você faz as coisas muito sozinha, às vezes você fica procurando “ah, eu posso fazer isso?”, “já está na hora de fazer isso?” (EDUCADORA C).

Essas falas remetem aos processos da autonomia e do trabalho coletivo. Ora a cobrança amena é ponto positivo, ora deixa a desejar. Mas, como um processo, a abertura entre coordenação e professoras mostra-se caminho de comum acordo e possível de trabalhar. Uma monitora fez-me um pedido: “posso usar um gravador e ficar gravando as coisas que a fulana [coordenadora] fala? É tão lindo! Tanta coisa que eu não sei e nunca ouvi falar! As

crianças ficam tão diferentes quando ela fala!” (Diário de campo)

Eu não sei se seria uma questão de organização em si, mas de um cargo que não tem como ser ocupado, que fica distribuído nas duas e as sobrecarrega (EDUCADORA C)

Como coordenação, ficam com um papel específico de correr atrás de tudo, de fazer acontecer mesmo, da organização do evento... e aí elas [as coordenadoras] chegaram já depois, na festa junina, por exemplo, aí as coisas já estavam mais montadas (EDUCADORA C)

E eu achei isso [a retirada das professoras do grupo do Whatsapp que agregava as famílias, a coordenação e as professoras] muito bacana, acho que foi a melhor decisão, porque acaba protegendo eu e a outra profesora de problemas que têm que ser levados para a coordenação; há uma liberdade nossa com a família de responder: “o neném comeu, dormiu”, [coisa] de professor mesmo; as famílias são bem tranquilas, mas a gente tenta reportar muito para a coordenação: “ah, sobre isso quem vai poder te responder é a coordenação” (EDUCADORA C).

As professoras, aliás, resguardam-se atrás da coordenação em uma espécie de relação de confiança, acreditando que serão tomadas as melhores decisões e ajudando a construí-las.

É porque é difícil; a gente fala assim, a gente tem muito problema, e tem também que a gestão não é uma coisa fácil, não cria uma coisa do nada e daqui a um mês, dois meses vai estar tudo perfeito, não vai; porque você sabe que não é tão simples; eu acho que às vezes falta um pouco de..., não sei se é de atenção, ou se é de controle daquilo que você quer, de como você quer, de uma clareza de como você fala, que eu acho que isso é uma coisa que ajuda, porque às vezes é muito simples, mas por falta de falar e de conversar, não sai do jeito que as pessoas querem, e aí acabam rolando os problemas de uma gestão; eu acho que você tem que aprender a exigir aquilo que quer, e as pessoas também têm que aprender a falar e a cobrar o que querem; eu acho que não adianta nada eu falar que tem que melhorar isto e aquilo, se eu não sei falar, não me exponho ao falar; então, assim, eu acho que [precisa] tanto eu saber falar e saber pedir quanto a pessoa saber ouvir (EDUCADORA B).

Porque, se você está gerindo um negócio e tem pessoas trabalhando que você coloca naquela

função, por mais que você confie, você tem que estar do lado, porque você precisa concordar ou não com aquilo que a pessoa está fazendo, e se impor; se você não concorda, você se impõe e fala “não é assim por causa disso, disso e disso” – e não “porque não, porque não pode” –, e “é por isso, isso e isso”; e aí esse ano não, esse ano as meninas estão aqui todos os dias, elas já conversam, têm as reuniões que ajudam em relação ao planejamento, então assim, existe todo um processo que mudou do formato que era o Ipê [para] o formato que temos hoje; mas assim, que isso eu acho que é o tempo, eu acho que as coisas vão falando, eu preciso disso e agora tem isso aqui que eu pedi porque eu soube chegar e falar e pedir, e elas souberam ouvir e entenderam a necessidade (EDUCADORA B).

A equipe é pequena, não somos muitos, mas acho que na medida do possível a gente tenta, acho que às vezes existe um problema assim com o horário e com acordos que às vezes a gente não cumpre, tanto da minha parte como de outras pessoas, então, assim, o trabalho coletivo, dentro de todos os furos que tem, ele vem com tranquilidade, a gente conversa a gente faz (...) eu acho então que tem que ter um comprometimento (EDUCADORA B).

Por fim, as falas da professora apontam melhorias para um trabalho coletivo mais claro, em que todos saibam e sintam-se contemplados, bem como reconhecem o tempo e a necessidade de reconstruir ao longo do processo.

5. Os desafios e a vivência de um espaço escolar da experiência

Estagiei em uma escola particular, trouxe dessa experiência algumas bagagens que tive que abandonar (ainda bem) ao começar a trabalhar aqui (EDUCADORA C).

Sempre sonhei em trabalhar em um lugar onde pudéssemos respeitar o tempo da criança e “viver” essa criança que temos dentro de nós (EDUCADORA A).

Nossa! O que eu sinto trabalhando aqui? Me sinto leve. Não há cobranças excessivas e desnecessárias (...) nós construímos e confeccionamos tudo junto com as crianças. Trabalhar nessa escola é se sentir livre, você pode ser criança junto com seus alunos. É assim que me sinto, feliz. Em relação às dificuldades e desafios com os quais me deparo é realmente a insegurança de trabalhar com o que acredito, mas não me sentir preparada na teoria (EDUCADORA C).

Eu fiz estágio na escola tradicional, a creche também foi tradicional. Supertradicional, assim de criança de dois anos sentar à mesa e fazer atividade, papel e “essa é a letra A”, “vamos fazer a letra B”. O Ipê foi uma superdescoberta, superadaptação, porque é um mundo completamente diferente do tradicional, às vezes a coordenadora fala até hoje que eu fico meio fixa em horários, “não pode cair”, “tem que tomar remédio”, é uma preocupação muito grande, vinda da escola tradicional principalmente, e eu gosto muito de estar aqui (EDUCADORA C).

Eu lembro que eu ficava boquiaberta, “mas como assim, gente, a professora pode comer a comida dos alunos junto com eles, pode participar do lanche?!”, porque lá na outra escola não tinha isso, o lanche era para as crianças; hoje eu compreendo e superapoio, para você incentivar a criança a comer, você tem que experimentar. Na escola tradicional o menino não pode se sujar, não pode sujar a roupa, não pode sujar a manta, então foi uma adaptação muito grande. (...) mas logo a gente vai pegando o jeito, vai se adaptando, vai se tornando um processo mais natural, tanto o cair, o se sujar, tocar, conhecer; é mais tranquilo, mais natural mesmo; é da criança, faz parte do processo (EDUCADORA C).

E o processo da criança, acaba que quando você vem de uma escola tradicional, eu ficava muito naquela coisa: o menino não pode cair; não pode se machucar; não pode se arranhar; não pode ser mordido; não pode ter nada disso. É uma pressão psicológica muito grande, principalmente em cima de monitor que é quem está lá diariamente, assim de cuidar, de trocar roupa, e quando eu vim para o Ipê eu dei uma relaxada, porque faz parte do processo, a criança tem que passar por isso também, vai acontecer querendo ou não (EDUCADORA C).

ficava um pouco perdida, ficava muito limitada de querer trazer coisas prontas; e a escola não tem essa sistemática dos meninos construir, dos meninos aprender, de se entender, de se aceitar do jeito que fazem, não é tão ruim, de não ser concreto, eu não posso trazer uma imagem pronta porque não tem a ver com propósito (EDUCADORA B).

gostar de estar no ambiente, o gostar de estar com as crianças... é o que me faz estar aqui, por assim [dizer]. É o que eu sonhava?!, não é! O ideal era eu estar mandando os meninos estarem sentados e me ouvindo e eu fazendo tudo lindo, só que não é; mas o gostar de estar

com eles, de todo dia eu vir conversar, abraçar e rir. É o que me faz vir todos os dias; eu acho que é o amor à profissão mesmo assim que me mantém assim querendo, eu não vou te dizer assim que tipo, “ah, você não gosta de estar aqui” não, eu gosto, é legal e diferente do que você está acostumado assim, mas quando você constrói uma coisa na sua mente e precisa desconstruir é um processo muito longo, e para mim muito mais ainda, porque eu sou muito teimosa; é isso, é isso, “não é isso”, não! Eu estou errada, mas eu digo que é isso. E para desconstruir isso demora um tempo (EDUCADORA B).

quando eu vim para a entrevista [a entrevista de seleção para contratação], eu pesquisei o que era uma escola de método natural porque eu nunca tinha feito experiência nenhuma. Uma coisa é você ler, outra coisa é você vivenciar; aí eu li, cheguei lá na entrevista, fiz tudo, vim conversei e tal, aí eu entendi um pouco, mas é diferente você ler entender e você vir e vivenciar; aí eu falei assim, não, beleza, cheguei aqui aí eu vi que é bem diferente; tinha outra professora, que virou minha amiga, e nós conversávamos muito; então eu entendi. O que me fez entender assim mesmo foram esses diálogos com elas... ela me esclareceu como que era, e ela ia falando, e eu ia vendo na prática como era, agora ela já não está mais aqui, mas eu agora já consigo entender o porquê e como da criança ter o seu espaço. No semestre passado tiveram muitas palestras e nas que eu pude, eu participei, e me ajudou, porque, como você vem de um método muito tradicional, palestras com essas pessoas te ajudam a ter uma clareza maior do que é sua função aqui, não só como profissional, mas assim o mundo dessas pessoas. São famílias diferentes que pensam diferente das tradicionais (EDUCADORA B).

As educadoras demonstram estranhamento e curiosidade quando se deparam com outro jeito de fazer, outro modo de conceber a prática docente, as relações com as crianças, as relações com os limites e possibilidades. No início apontam ter grande dificuldade em se adaptar e rever conceitos e costumes. Mas, depois que se permitem indagar e experimentar, apontam diálogos marcados por alegria, esperança e contentamento de participar de algo diferente do que foram acostumadas em outras vivências de trabalho.

6. Concepções e reflexões sobre a infância

É por elas que tento fazer o melhor trabalho possível, por elas e por uma sociedade melhor no futuro, que terá adultos melhores, porque tiveram sua infância respeitada (EDUCADORA

A).

É comum perceber no discurso das professoras o amor e carinho que cultivam pelas crianças e a vontade de fazer melhor por elas; para elas.

Deixar as crianças brincarem livremente é algo diferente do que já tinha vivenciado. O espaço então... É algo pensado para o bem-estar das crianças! (EDUCADORA B).

Para tanto, permitem-se experimentar algo novo, uma proposta nova, observar como as crianças se comportam diante do espaço que lhes é dado. Quando começamos a escola, em todos os quatro espaços que já ocupamos, não chegávamos com tudo pronto. Tínhamos uma ideia inicial. Sabíamos que precisaríamos de um escorregador, um tanque de areia, balanços e brinquedos de areia para o parque. Nas salas queríamos o mais simples possível: um colchão com almofadas, uma casinha feita como uma tenda, fogãozinho, panelinhas, alguns livros, alguns brinquedos e uma mesa com cadeiras. Mas nada tinha seu lugar definido. As crianças podiam compor a sala como queriam. Arrastar, mudar, trocar. Misturar os brinquedos entre as salas dos grandes e dos pequenos. Compartilhar. Se elas quisessem trocar de sala por um tempo, também não havia problema. No parque, elas criavam seus cantinhos. Era um pneu, uns brinquedos, uns panos que davam lugar ao cantinho que queriam. E lá estava inventado um novo espaço. E observando onde elas gostavam de estar e sobre o que queriam brincar lá, elaborávamos uma casinha de madeira, um balanço de pneu para caber mais de uma criança, um tronco no chão para o trenzinho, alguns tocos de madeira com pneus para um carrinho, um pergolado para sombrear aquele canto tão preferido mas ensolarado, um brinquedo trepa-trepa para aqueles meninos gastarem energia depois de se entediarem com o restante. Até um banheirinho arquitetamos com as professoras depois de elas sugerirem para facilitar a logística da saída do parque para a sala. Do jeito que elas queriam: tanque alto (para não sentirem dor nas costas) com escadinha, pia baixa e um banquinho em todo o redor para as crianças se sentarem e calçarem os chinelos. (Diário de campo). Enfim, são só alguns exemplos do espaço sendo construído a partir das crianças.

sobretudo essa questão do desenvolvimento da criança de uma forma diferente do que a gente vê na academia; essa questão do corpo, do instinto, da personalidade dela eu aprendi muito com isso (EDUCADORA B).

E, com isso, ganhar novas maneiras de entender a infância, as suas manifestações, a formação das subjetividades infantis, outros modos de se relacionar com elas.

7. Para que serve a escola

essa questão de ouvir o próximo, de amor ao próximo, respeito, a questão até do perdão, não é? hoje as crianças ficam tão incomodadas, você encosta nelas, brinca assim e empurra, parece que ofende, é algo que elas se sentem violentadas, e algo que é super-relativizado, não é? como é esse convívio, todo mundo passa por isso na humanidade (EDUCADORA A).

eu tenho tido retorno de crianças de cinco, seis anos todos os dias, e eu me pergunto isso, como que essas crianças estão aprendendo, o que estão fazendo com elas e assim; elas não conseguem o exercício que eu passei, que é, assim, ficar sentado, para lanchar, elas não conseguem ter concentração; e uma competição o tempo todo de uma desafiando a outra, “eu vou contar pro seu pai, eu vou dizer ...” é de delatar, e de dizer o meu é melhor, esse é meu, não tem uma ... e não tem concentração, começa uma brincadeira já quer outra, muito dispersa, e se joga no chão, não conseguem ficar sentadas em roda, alguns minutos; eu fico preocupada com isso, e ao mesmo tempo, quando a gente compara com valores educacionais, de outros países, a questão da necessidade da criança de ficar com um membro da família na infância, um período, o incentivo do educador, a importância do educador (EDUCADORA A).

como o brasileiro dá importância às aparências, então são escolas muito bem equipadas, têm brinquedos sempre novos, um recurso material muito grande, porém afetivo, muito pobre, muito pouco, e isso é o que a criança pequena mais precisa; então elas são muito carentes; em pouco tempo elas já me abraçam, já me escutam; ontem já me pediram “você pode ir para a minha casa?” “você pode ir para a minha escola?” “eu não quero ir embora”, porque o pouquinho que você dá, que você estimula, você se aproxima, e a questão da cooperatividade, elas não estão aprendendo; e o que se fala tanto na empresa, a necessidade de ser cooperativa, a necessidade de ouvir o outro, a necessidade de ser criativo (EDUCADORA A).

só interagindo, dando afeto, carinho, dialogando. E também são turmas pequenas, isso facilita muito, então, essa criança que eu estou contando vive em um contexto de 25 crianças,

e aqui ele está em um contexto de 12 crianças, ele é ouvido, ele pode prestar atenção, existe um silêncio, existe uma, dentro da rotina, existe uma rotina, ele tem espaço, então o educador ele interage, e ele tem que aprender todo esse afeto também, como se colocar nesse lugar (EDUCADORA A).

As quatro falas da professora ocupam um lugar importante quando se pensa o objetivo de um espaço escolar. Para que se está fazendo tal tarefa. Assim como aponta, por meio de sua experiência e relatos que ouve de adultos e crianças, as preferências que têm sido dadas para a educação infantil. E como essas se refletem em alguns comportamentos observados pela professora em seu cotidiano com as crianças em um lugar diferente do que elas estão acostumadas.

8. A relação entre educar e cuidar

Então em três dias ele já começou a falar alguns sons e está dormindo mais calmo, pois ele voltou mais tranquilo, e aí é um retorno que eu estou tendo das famílias, porque as crianças, elas não são daqui, e elas voltam mais calmas; então, uma das coisas que eu descobri que é uma diferença tão simples, do Rudolf Steiner, ele traz essa questão natural, que é a questão do conviver, de estar em grupo, que hoje em empresas se fala muito disso, não é? de trabalho organizacional, das inteligências emocionais, então eles dão um monte de nome, mas que simplesmente é você ter esse contato, é o tato, o contato, essa criança principalmente, por que eles estão aí no jardim de infância, para o mundo (EDUCADORA A).

O papel do educador, eu acho que vai muito da necessidade de você trazer os princípios básicos, noção de espaço, de tempo, do cuidar, igual eu converso com as crianças, não é voltado para o ler ou escrever, é mais para entender um pouco mais do que tem na vida, do que está perto dele, as coisas. Eu vejo como princípio básico do momento que está vivendo ali, o ambiente sociável (EDUCADORA B).

As professoras tratam o que é educar de uma perspectiva até simplista nas relações. Questões mínimas de convivência, como o tato. Apresentam suas formas de ver o que é educar e cuidar de crianças pequenas. Convivendo com professoras e monitoras que muitas vezes estão em seu primeiro emprego, e ainda em uma escola inovadora – diferente daquilo que vivenciaram ou do que ouviram as pessoas falando – as indagações de “para que isso?” ou

“o que eu estou fazendo aqui?” são muitas. E se vê nitidamente nas atitudes da pessoa quando ela não está entendendo, quando não está fazendo sentido para ela nada do que está sendo proposto pela escola. Essas não ficam; rapidamente, saem. Vão percorrer outros caminhos. Não só na equipe pedagógica isso acontece; nas famílias também. Às vezes, assim que a família chega para visitar a escola ou quando decide matricular por conta do preço ou porque achou legal ter poucas crianças, já sabemos que é uma família que não vai ficar muito tempo ou não vai entender boa parte do dia a dia. Esse, porém, é um processo muito pessoal, e cada um tem que descobrir por si. Acolhemos, explicamos e acolhemos também quando decidem sair. (Diário de campo)

A gente acaba criando um vínculo de afeto muito grande; a maioria das crianças que ficam aqui pela manhã é integral, e eu fico integral também, então acaba que eu estou sempre aqui, as crianças estão sempre aí, e acaba que a gente vai aprendendo a lidar um com o outro, vai brincando junto. Quando eu cheguei tinha uns já do ano passado, então eles eram superapegados com a outra professora, porque ela já vinha do ano passado, então todo mundo já conhecia ela. Os novatos foram se chegando e pegando intimidade; agora todo mundo é família do mesmo jeito (EDUCADORA C).

Lembro-me perfeitamente de dois dias na escola: a saída de duas famílias que eram já como amigas. Eu e a outra coordenadora e dona da escola choramos juntas quando chegamos em casa e ficamos relembando os passos que aquelas crianças deram, coisas que elas nos falavam, as brincadeiras que fazíamos juntas. (Diário de campo). Durante a convivência que as educadoras têm com as crianças, laços de amizade e carinho são construídos com elas e com suas famílias. Por se tratar de um pequeno grupo, essas relações são mais estreitas e figuram-se quase como se fizessem grande parte de suas vidas.

A gente aplica as atividades, dá auxílio na realização das atividades, o cuidar em si, dar banho, trocar fralda, é muito meu papel também com os pequenos, é muito notório isso, tentar mediar as situações de conflitos entre eles, principalmente com os maiores, com os pequenos não tem muito. Mas também lidar com as frustrações das crianças; em diversos momentos elas se frustram e choram, se sentem insatisfeitas com alguma situação; estar ali para dar apoio, para deixar esse processo mais natural, porque faz parte da vida. A gente tem uma mãe que fala com os filhos “isso que você está sentindo é frustração, isso vai acontecer diversas vezes na vida”, e eu acho isso muito bacana, eu tento pegar um pouco

disso também, porque a criança tem que ter noção do que ela está sentindo e aprender a lidar com aquele sentimento que está vindo nela: de raiva; angústia; dor (EDUCADORA C).

Trata-se, ainda, de trabalhar com as emoções das crianças, com o que vivem no dia a dia, com o que vivenciam nas suas relações com outras crianças. A professora mostra que o exemplo dado por uma mãe lhe possibilita acrescentar atitudes a sua prática e modos de ver.

Essa necessidade de cuidar, de estar junto, de rir, de cantar, porque alfabetização em uma escola tradicional ela é muito maçante, é um processo muito cobrado e muito difícil para a criança de descoberta mesmo, porque é um processo longo também, e nem sempre, sei lá, eu não sei se todas as crianças, ali da escola onde eu estava fazendo estágio, sentiam prazer em ser alfabetizadas, é meio tortura. Eu acho que seria interessante para o Ipê se tornar essa escola também (EDUCADORA C).

E, pensando no que as pessoas acreditam quanto a poder fazer parte desse espaço escolar, onde se reinventam e aprendem diariamente com as crianças, com colegas de trabalho, com as famílias e consigo mesmas, fica o desejo de abarcar outras formas de educar também, como a alfabetização, para crianças maiores.

Análise das entrevistas semiestruturadas com as famílias

1. Paternidade e maternidade na sociedade contemporânea

Esse formato propicia um melhor entendimento por parte da criança no sentido de que ela não entenda que está sendo “deixada por um período para que os pais possam fazer suas atividades de trabalho”, mas sim que estão ficando aos cuidados de pessoas que irão suprir todas as suas necessidades de atenção durante o período da escola. Essa percepção favorece o entendimento de que elas são queridas tanto por seus pais quanto pelos cuidadores, já que é visível o carinho e amor com que todos são tratados. Em outras escolas sabemos que nem sempre há esse cuidado, e as crianças acabam se sentindo largadas na escola apenas para que seus pais possam fazer suas rotinas. Em todos os casos isso é verdade, o que muda é a percepção que a criança tem, e isso faz toda a diferença! (MÃE D).

Inclusive a gravidez, uma boa parte da gravidez do meu filho mais novo, nesse esquema, era

uma coisa boa porque assim, claro que tinham momentos em que o trabalho apertava mais, e eu ficava mais horas, eu fiz duas viagens internacionais de trabalho, mas era muito tranquilo a manutenção da rotina (...) então eu passei um ano dentro de casa com os dois, trabalhava, mas trabalhava de casa, fiz uma pós, terminei, trabalho final de especialização em casa, e aí, esse negócio, eu enlouqueci, tipo eu estava desesperada para voltar a trabalhar (...) foi a libertação assim, eu fiquei felicíssima, então agora que tem, eu estou numa fase que estou com dois empregos, fora os outros projetos de que eu participo; eu estou trabalhando muito; eu fui de 0 a 100 muito rápido; e estou numa fase que estou sentindo muita saudade deles, porque eu passo muito tempo fora (...) me sinto culpada por não ser tão presente com o pequeno como eu era com o primeiro filho, mas, ao mesmo tempo, tipo assim, “da vida não é?” vamos lá (...) eles estão felizes, eles foram atendidos nas necessidades deles e, quando eu chego com saudade deles, a nossa relação fica tão melhor, você tem que ter saudade do seu filho também. O tempo que eu passo com eles hoje é muito pouco, não é nem metade do que eu passava antes, mas é um tempo de muita qualidade, eu acho que a escola tem seu papel nisso (MÃE E).

Às vezes ela fala “a gente não vai voltar mais?”, sabe, assim, na hora do almoço? “vamos ficar em casa”, então eu acho que isso é uma sugestão de que, às vezes, ela não quer voltar, mas na maioria das vezes ela não fala nada. Ela vem e aí ela não gosta que eu vá embora, mas não o fato dela vir (MÃE F).

ela é mais fechada no negócio de contar, até para eu saber o que se passa com ela nos outros lugares quando ela não está comigo. É uma escuridão, eu vejo pela percepção dela, dela estar mais nervosa, dela estar mais cansada, mais articulada, de falar o que aconteceu mesmo (MÃE F).

Nesses quatro relatos observa-se o que as mães vivem e sentem ao deixar as crianças longe para ir trabalhar e fazê-lo de forma consciente e tranquila por entender que as crianças estão em um ambiente seguro e acolhedor que elas escolheram. São famílias que ficam muito atentas ao que seus filhos e filhas comentam sobre o seu dia de aula. Sempre trazem elogios ou perguntas sobre o que aconteceu no dia anterior a partir do que ouviram das crianças.

Eu acho que respeito, respeito pela história de cada família e ter essa relação, esse respeito

em princípio. Além de todos os profissionais que estejam envolvidos, que tenham também essa essência que a escola precisa, além da formação, que eu também dou bem valor nisso. Para a formação que tem, de onde veio e a estrutura física, que seja acolhedor (MÃE F).

eu e o pai dela não convivemos, então se a escola tiver, por exemplo, uma integração que seja da família e possa vir os pais, seria uma oportunidade dela ter os pais dela na mesma atividade. Coisa que a gente até tenta no dia a dia, mas não dá, então seria um lugar neutro (MÃE F).

Uma das características que mais aparecem para nós, quando somos questionadas sobre o motivo de as famílias gostarem da escola é o sentirem-se acolhidas e respeitadas em suas individualidades. Por mais que não possam ter tudo o que gostariam de ter na escola, elas veem que nesse formato podem se abrir e dialogar para chegarmos a um ponto comum. Um caminho coletivo que abarque soluções coletivas.

Com o mais novo também foi diferente, porque ele eu acho muito pequeno, por exemplo, se a gente não tivesse a situação específica, de trabalho meu, de trabalhos meu e da mãe, eu até preferia que ele não fosse para a escola; não é que eu preferia, eu acho ótimo, entendeu, ele está felizão lá e tal (...) porque o primeiro foi mais tarde que ele; por um lado eu acho assim, por que que o primeiro pôde ficar até os três anos em casa brincando o dia inteiro, dormindo, fazendo o que for, e o mais novo não? Eu não sei se isso é melhor para ele, ou pior, nesse sentido, eu não sei o que seria melhor. Eu acho que a escola é melhor por um lado, não consigo escapar da sensação de que ele perdeu alguma coisa em relação ao irmão, entendeu? (PAI G).

eu não sou de ficar muito refletindo sobre o que deveria ser o que poderia ser; tinha uma realidade posta que era: ele precisa ir para a escola; a mãe está com três trabalhos, eu saio no início da tarde, vou trabalhar e fico até o fim da noite, então assim não tem muito como escapar, sendo assim não fico me... é uma coisa que não adianta nada eu ficar quebrando a cabeça sobre o que é o melhor para ele; será que vai ser melhor? bom vai ser melhor por um lado, melhor por outro, é da vida; eu tenho uma coisa meio... não sei se é realista ou fatalista ou conformista, então é isso, a realidade é essa, e é essa que a gente vai fazer o melhor (PAI G).

eu falei assim, “filha, você não está gostando mais da sua escola?”; e ela “por quê?” “Porque você está pedindo para eu buscar você mais cedo todo dia e tal”; e ela: “que isso, mãe, osh, adoro minha escola, eu hein! é porque eu quero brincar com a Helena”, a vizinha, que a vizinha estuda de manhã, e ela estudava à tarde (MÃE H).

Na primeira semana, no primeiro dia que eu deixei, que eu sabia que eles iam ficar até a noite, eu tive uma crise de choro, porque quando eu estava grávida não era o que eu queria. A ideia era ficar com eles até os dois anos em casa, eu ia fazer, eu ia recortar, eu ia colar, eu ia cozinhar, e aí aconteceu uma série de coisas, meu projeto era não voltar a trabalhar, mas eu voltei quando eles tinham 10 meses (MÃE I).

Aqui, as famílias trazem um pouco da sua visão sobre a entrada na escola. Por que precisam entrar? Como é o processo na entrada deles? E por mais que todos tenham uma vivência positiva, preferiam que o filho ou a filha estivesse mais tempo em casa.

Na maioria das vezes os pais trabalham e não podem passar tanto tempo com os filhos, mesmo que desejassem. Segundo, por mais que eu pudesse ficar com eles o dia todo, a minha área não é pedagogia, minha área é outra, então eu não sou a melhor pessoa para estimular, eu teria que estudar, me dedicar, pesquisar, para esses estímulos sensoriais, a psicomotricidade e tudo (MÃE I).

Hoje para mim, eles estão melhor aqui do que se estivessem em casa, porque se eles estivessem em casa com uma pessoa só que não tenha a habilitação, habilidade para isso... Até porque o espaço lá é muito menor, dentro de casa, então eu sinto que eles estão bem porque eles têm liberdade, eles estão num espaço e eles têm muita chance de descobrir muita coisa, eles exploram muito e até mesmo as relações com outros coleguinhas (MÃE I).

Aparece também a procura da especificidade do que a escola pode oferecer. Tanto em termos sociais quanto da formação com atividade específicas que as professoras podem trazer.

Você ter filhos hoje em dia, não estou dizendo que é aqui, estou dizendo que é uma realidade de Brasília, do Brasil, você querer que seus filhos vão para um ambiente bom e você simplesmente não poder... Eles estavam na fila para a creche pública, só que agora com essa

crise ficou até mais difícil, porque muito embora a renda não seja um obstáculo, a prioridade é para quem pode menos (MÃE I).

Depois de alguns dias, acho que no terceiro, quarto dia, eu pensei: “eles estão bem lá”, eles estão bem até [melhor] do que se estivessem comigo o dia inteiro, eu acho. Porque eu sou um indivíduo e tenho necessidades; com as crianças o tempo todo as minhas necessidades ficam todas esquecidas, inclusive as fisiológicas; a gente que é mãe sabe. Então sendo racional e pensando no que é bom para mim e para eles, foi rápido, depois de uns três dias, “ah, relaxa, sossega seu coração, nem tudo é como a gente planeja, o sonho romântico de ficar com eles não foi possível, então eles estão superbem, eles estão no melhor lugar que você poderia proporcionar a eles”, que é aqui por tudo que a escola oferece (MÃE I).

Existe uma espécie de “entrega” que as famílias fazem quando deixam os filhos e filhas pequenos na escola. Elas precisam confiar. Se não confiarem, não aguentam. É um processo de desgarro, uma fase bem delicada. Quase como um desmame ou um desfralde. Só que, na maioria da vezes, acontece não por uma escolha natural, mas pela necessidade. (Diário de campo)

eu descia muito com eles e via assim: “não sobe, que vai cair”, “é perigoso”, aí a criança tenta subir aquilo [um brinquedo alto, por exemplo] 57 vezes e as 57 vezes ela é tirada, aí ela vai um pouquinho mais longe ali, me dói o coração, principalmente quando eu vejo babá fazendo, porque a mãe, às vezes, nem acha certo, mas aí ela está... (MÃE I).

Então assim, as paranoias da nossa sociedade moderna; tem o risco? tem, mas eu confio em vocês, ele não estava sozinho, sei lá, por algum motivo talvez ela estivesse com ele, estava supervisionado. Eu não sou uma pessoa de ter medos, os meus filhos estão aqui hoje, eles podem não estar amanhã, eu não sou dona disso. Essa liberdade e um pouco dessa paranoia que vocês não têm, isso para mim é muito bom; em outras escolas quase tudo é perigoso, ou tudo é perigoso, subir é perigoso, descer é perigoso, a pipoca é perigosa, o balão é perigoso. Eu não, tem que aprender a mastigar e comer (MÃE I).

A confiança precisa acontecer em todos os momentos. As maneiras de cuidar e de entender segurança são diversas. Para uns isso basta, para outros isso é quase “deixar largado”. Por isso é tão importante procurar um espaço escolar em que a família se sinta bem,

se sinta segura e complementada. (Diário de campo)

2. A escola e a família educando as crianças: educação coletiva?

Eu acho que a escola ela só se completa enquanto escola, como ela deveria ser na sua concepção original, se as famílias estiverem dentro dela, em todos os sentidos. Agora falando da nossa realidade, na hora que eu posso, aqueles 10-15 minutos, de ver, de sentir, de conhecer melhor vocês, sabe, de conhecer melhor quem são as pessoas que estão ali cuidando dos meus filhos e fazendo esse projeto ir para a frente, sabe, e eu estou ansiosa por outros momentos, de festas e conhecer as outras mães, os outros pais (MÃE E).

Até para a família participar não só dentro da escola, mas fora da escola. “Ela está mais agressiva, o que está acontecendo?”, sabe? Para a família conseguir entender o que se passa dentro da escola para trabalhar dentro de casa também, porque, às vezes, a criança é completamente diferente dentro da escola. Mas, não sei, promover atividades que sejam de integração mesmo, para a família estar dentro da escola, nem que seja um dia num sábado, uma aula de culinária, a criança ensina o que ela aprendeu durante a semana, algo assim. Até para integrar os pais com o filho, eu vejo que ela gosta muito de apresentar, às vezes ela corre de um jeito como se ela tivesse apresentando “olha, mamãe, aqui é minha escola”, tipo para apresentar, para interagir mesmo (MÃE F).

Vamos lá, agora a gente sai do sonhar e vai para o real mesmo, eu acho que a família devia participar muito, muito ativamente da escola (PAI G).

A participação da família lá (no exterior), é muito esperada, ela é exigida e as famílias exigem também, elas exigem participar, aqui não, aqui o que eu vejo e que as pessoas exigem não participar normalmente (...) eu acho que a nossa participação deveria ser muito intensa nas coisas, só que aí a gente cai nessa coisa real, não sei se estou só fazendo uma racionalização, mas eu acho que da forma que a gente trabalha, acaba tendo no geral, não nós jornalistas, não nós, acaba tendo mesmo menos possibilidades de participação, embora isso, eu sei que é um pouco de racionalização, porque a gente acha tempo, a gente acha tempo para fazer um milhão de coisas, acharia tempo para fazer o que fosse necessário na escola (...) a família tem esse dever, não com a escola, com as crianças (PAI G).

a escola é uma coisa, mais assim, são muito interligadas, duas crianças com vocês, a gente não está despejando lá assim, a gente tem que saber, a gente está esperando que vocês os tratem como a gente gostaria de que eles fossem tratados, a gente fala para eles que eles precisam tratar vocês como eles nos tratam; eu odiava, tinha vontade de matar os alunos com a mentezinha assim, “estou pagando”.... desculpa assim, a gente compra tapas, nunca levei tapas na vida, mas assim, da vontade de dar; mas, enfim, isso eu acho que a gente só conquista, principalmente nessa fase, com a participação familiar (PAI G).

uma família longe da escola não é um processo que eu acho que é válido, porque os dois têm que andar juntos, e conversar mesmo, em conversa, porque se um fala uma coisa e outro fala outra coisa, não tem como (...) para as crianças verem que “meu pai se importa com minha escola, meus pais...” isso que é importante para eles também, não só me buscar me levar e reunião (MÃE H).

A participação na escola, para as famílias, é um grande impasse. De um lado, os pais e mães reconhecem e são favoráveis à necessidade de estar bem próximos, considerando isso fundamental para o pertencimento das crianças àquele espaço e deles também. Por outro lado, esbarram e enfrentam dificuldades mínimas – como horários – para poder participar. Trabalham o dia todo durante a semana, levam trabalho para casa durante o final de semana ou, quando não, querem passear e curtir os filhos e filhas em casa. Mas nas vivências e mutirões que acontecem na escola, a maioria comparece. Um ou outro falta. No geral, são famílias que, quando estão presentes, fazem acontecer. E quando não estão presentes, querem saber e opinar mesmo que de longe. (Diário de campo)

Poder compartilhar a responsabilidade sobre o lanche também é interessante – mas acho que diz mais respeito a uma relação entre os pais: o cuidado com as particularidades do grupo de crianças é de uma responsabilidade enorme, e perceber que os outros pais fazem o maior esforço para compor o melhor cardápio possível é muito legal (MÃE D).

Outra coisa legal que eu acho é meio que forçar a barra para os pais participarem. Forçar a barra no sentido assim, conscientizar você que é importante você enquanto pai participar do que a escola oferece, das tarefas que a escola oferece. Porque aí se já não é o seu perfil, você já não procura aquela escola, para depois não ficar achando “ai meu Deus, de novo a escola está me chamando” (MÃE I).

O que dá para comprar orgânico eu compro, o que dá para comprar integral e assim tem que dar, porque se eu compro para os meus eu vou dar para todos, eu não vou dar aqui só numa semana, então eu acho que isso meio que acontece com os outros pais também, se você acha que é legal para os seus, saudável, você oferece para todos. Essa questão da alimentação é legal. Claro, como a minha única experiência é com vocês, assim, aqui é tão aberto e tudo que a participação aqui está ideal, assim, hoje para o que eu poderia falar, porque vocês não cobram, mas esperam que a gente participe disso, a questão da alimentação a gente participa, a questão das sugestões são bem-vindas (MÃE I).

Uma das formas que as famílias que estavam na fase inicial da escola, quando tudo estava começando do zero, criaram para poder estar mais próximo da rotina dos filhos e filhas foi o rodízio do lanche. Cada semana uma família levaria o lanche da turma do seu filho ou da sua filha. E se revezariam. Seriam montados cardápios e quantidades para não faltar e alguns combinados gerais que abarcassem todos: não ter açúcar, não ter industrializados, priorizar frutas orgânicas e por aí continuavam as sugestões de lanche. Até hoje as famílias sentem-se muito contempladas e felizes com esse rodízio. Relatam que sentem como se estivessem oferecendo alimento para a pequena família de seus filhos e filhas. E trocam inúmeras ideias, comentários, experiências, receitas e dilemas entre elas. (Diário de campo)

quando houver uma necessidade, uma emergência, vamos deixar o estresse para o momento que for preciso, assim..., sair correndo do trabalho, vir desesperada, vamos deixar para o momento, então isso é legal, é uma coisa meio família, como se os meninos estivessem na casa da minha mãe. (...) é o cuidado, é o apoio que eu preciso e que eu gostaria, sem passar para vocês responsabilidades que são minhas, claro (MÃE I).

Por fim, o relato do sentimento de ser família junto com a comunidade escolar que se propõem a construir coletivamente.

3. Os desafios e a vivência de um espaço escolar da experiência

Procuramos 'esse tipo de escola' porque entendemos que hoje o mundo e os espaços de interação estão repletos de obrigações, de velocidade, de artificialidade, de distâncias (emocionais e relacionais) e que é extremamente importante que nosso filho, nessa primeira

infância, possa vivenciar um mundo ‘mais natural’, mais acolhedor, mais respeitador. (MÃE D).

A proposta da escola é excelente, inclusiva e respeitosa, com a vantagem da simplicidade. O fato de ser uma escola que preza a integração das crianças entre si, incentivando o desenvolvimento e respeitando os tempos individuais foi decisivo para a escolha (MÃE D).

eu gosto muito da proposta também de ter turmas que não são por idade, de ser misturado, gosto da coisa de menos é mais, não sou uma pessoa estudiosa, li um pouco, gosto também que vocês não são rígidos nas coisas, tipo assim, tem que ler historinha e tudo bem, não aquela coisa de nós somos assim e não fazemos outra coisa, entendeu, acho que vocês são super, eu percebo isso, vocês são uma escola inclusiva, isso é legal, mas inclusiva não só no sentido de ideias, inclusiva no sentido de vocês fechados, isso para mim eu acho que, eu senti isso na hora que eu cheguei lá, e para mim foi decisivo (MÃE E).

desperta um senso de responsabilidade que em uma escola tradicional não existiria, a coisa do livre brincar, de deixar ele correr, sujar, sem aquela rigidez, é claro que tem a rotina, não é sem rotina, mas tipo assim, de deixar sabe, de deixar eles descobrirem as coisas, eu não vi isso em uma escola tradicional (MÃE E).

desconstruindo um monte de coisas que a gente tinha como verdades assim, não é?; e a minha filha ter vindo para cá foi uma quebra de paradigma não só na família, eu, meu marido e elas duas, foi pros pais, assim, a família inteira, porque abriu um leque de coisas que a gente vinha sentindo, coisa assim, aí tem que mudar (MÃE H).

deu esse medo assim, gerou um impacto na família inteira, todo mundo ficou “nossa, mas você vai ter coragem?” (...) depois, gerou um impacto positivo (...) principalmente com minha mãe, assim “nossa, como ela está paciente”, e várias coisas que vocês faziam aqui, ela fazia na casa da minha mãe, diálogo (MÃE H).

Eu acho que era um medo do que não conhece, assim, do desconhecido, do que é fora do padrão, sair do padrão, aí era medo de ela vai ficar muito largada, ela vai desaprender tudo que ela aprendeu até hoje, se fosse, não é?; ela vai ficar infantilizada, porque ela vai ficar com pequeno, ela vai regredir, ela vai desaprender as coisas da idade dela, ela vai ficar...

perguntava também assim “ela não vai ficar pouco estimulada?” (...) mas aí foi desmitificando assim, ao longo do tempo, eu não precisei falar nada na verdade; assim, foi convivendo assim com ela e foi vendo (MÃE H).

Quando falamos da especificidade da proposta dessa escola, as famílias relatam o medo do desconhecido e de experimentar algo novo. E depois as alegrias que sentem propiciando essa experiência. Muitos apostam em características que acreditam ser específicas desse modo de fazer, outras simplesmente ficam felizes porque veem as crianças felizes. Em todo caso, é uma desconstrução do que têm vivido e do que conhecem.

4. Concepções e reflexões sobre a infância

ela tinha trazido para você um quadro assim, que ela já estava de ansiedade, que ela roía unha, e ela estava muito cansada de estudar, cansada de escrever, cansada de ir para a escola (MÃE H).

ela estava muito nervosa, muito assim, irritada, muito irritada; e essa irritabilidade dela passou; uma coisa bem mais tranquila, ela parou de roer unha, e é, eu acho que esse lado emocional dela, que foi o principal assim que a gente estava mais preocupado, não que assim o intelectual também, porque agora ela já está praticamente lendo, sem a gente estimular nada assim, normal, da vida (MÃE H).

É tenho certeza, agora eu fico pensando assim, sabe, sabe o que eu penso, como que as crianças vivem não sendo assim, sabe (MÃE H).

Primeiro: permitir a criança explorar, em todos os sentidos. Não restringir, não restringir porque está sujo, não restringir porque é perigoso. Criança tem que explorar, criança cai, criança se machuca e é uma forma de aprender, de aprender o mundo. Não limitar (MÃE I).

Algumas leituras sobre as crianças quanto ao que elas devem poder fazer enquanto crianças no seu direito de brincar, ter liberdade, poder fazer descobertas explorando o ambiente à sua volta. As famílias que chegam nessa escola são aquelas que pensam muito parecido com esses relatos. As crianças têm infância quando brincam ao ar livre, correm, pulam, podem se sujar na brincadeira, podem ser livres nos espaços, criativas com os

brinquedos e vivenciar o inesperado, o que não é previsto.

5. Para que serve a escola

o que eu fazia questão absoluta? eu preciso que ele fique brincando ao ar livre, para mim era primordial, antes de tudo, ele tem que ter tempo de ficar ao ar livre, porque já basta o que ele fica dentro de casa, dentro da casa dele, ele tem que ter espaço, e isso foi uma das coisas; aí eu fui lá nessa escola (...) e quando eles me falaram que o tempo de parque era meia hora, eu achei muito pouco e eu disse: olha, meia hora para uma criança na idade dele, eu acho pouquíssimo, mas aí ela, “mas ele vai chegar em casa cansado”; sim, mas ele pode chegar cansado porque está estressado não é?, pode chegar cansado por mil outras coisas (MÃE E).

Eu acho que a escola tem que ser um lugar para estimular a criatividade, que eles tenham tempo para brincar, para ser livre, para ser criança (...) que eles aprendam a lidar com problemas e resolver problemas, é isso que eu acho de uma escola e espero de uma escola, e que a escola ensine eles a serem boas pessoas (..) essa escola precisa ser uma escola que ensine o respeito ao diferente, a respeitar o outro, não só o espaço do outro, mas as pessoas que não são iguais a ele, que não têm as mesmas oportunidades que ele, que eles tenham oportunidade na escola de ver o diferente, porque o igual já tem em casa (MÃE E).

Eu acho que a escola ela tem um sentido de provocação, nesse sentido sabe, ela tem a função de auxiliar e provocar a gente (...) eu acho que a escola tem esse papel, de provocar novas discussões e ao mesmo tempo me auxiliar em coisas que eu não estou conseguindo, esse é o papel educador da escola; eu vou ensinar para eles que é importante guardar os brinquedos, mas a minha metodologia estava completamente errada; por exemplo, agora quando eu começo a cantar a musiquinha é sucesso absoluto, e eu só fui me dar conta disso por conta do informativo, eu falo para eles guardarem, mas será que eles vão? porque isso é tão pesado na minha casa, isso é só um exemplo assim (MÃE E).

Com o mais novo vocês estão fazendo um papel civilizatório no sentido assim, um papel que eu fiz com o mais velho em casa, vocês estão fazendo com o mais novo, então isso é uma experiência nova para mim (...) e eu preciso deixar ele mais independente logo, porque lá ele vai ter que se virar, se virar assim... dentro das coisas, óbvio, ter uma atenção dividida, ele

vai ter que ser mais independente, mais rápido, dizem que o segundo já é naturalmente, não é?, mais ainda nesse contexto em que ele foi para a escola antes (MÃE E).

um local onde ela seja livre para brincar, que tenha atividades lúdicas, que mexa com arte, com música, com a terra, esse é o sonho ideal que eu penso para ela enquanto criança. Mas que ela não seja tão direcionada para um mercado competitivo de trabalho, que ela tenha um senso de cooperação, não de competição (MÃE F).

Que a gente consiga dar continuidade na escola àquilo que ela tem dentro de casa e não o inverso, que ela tenha aqui todos os valores e os princípios que a gente tenta dar dentro de casa, então que seja uma continuidade da educação, tirando a parte do aprendizado, alfabetização e convivência com outras crianças, mas que seja realmente um braço, é uma segunda base (MÃE F).

porque cada indivíduo é um ser único, então, uma escola que seja democrática acaba permitindo que o universo que a criança vive, que é dentro de casa, não seja isolado do universo escolar. Então, essa integração eu acredito que proporcione um desenvolvimento emocional na criança muito melhor do que uma escola que seja tradicional (MÃE F).

a única coisa que eu imagino da escola é que seja uma escola, é difícil não ser vago, livre, no sentido de “esses meninos, eles precisam é brincar”, eles são pequenos. O meu sonho de escola para esse momento deles é algo que não tenha muita regra definida, assim que seja algo muito mais próximo de uma família do que qualquer outra coisa (PAI G).

tem espaços maravilhosos feitos com não sei o quê, sabe? não, isso para mim faz parte desse sonho, embora não tão sonhado, ele faz parte de algo. Porque se tu chega na casa de uma família como a nossa, que não é casa organizada, não é casa impecável, que as crianças não podem subir no sofá, não pode não sei o quê. Porque eu conheço gente assim, embora poucas pessoas, graças a Deus. Então assim, me parece que dentro dessa imagem de escola, desse desejo de escola, está contido algo não tão dado, não tão construído (PAI G).

Eu basicamente espero que a escola seja, um termo usado no Rio Grande do Sul, espero que seja querida, entendeu (...) eu só queria, a única coisa que eu queria da escola é que eles gostassem das pessoas, que as pessoas gostassem deles, sabe (PAI G).

uma escola que a criança possa ser incentivada a ser ela mesma, em que ela possa ser trabalhada assim, a parte emocional, a parte física, espiritual, não só a intelectual (...) que ela também fosse próxima assim do natural, que ela fosse perto da natureza, uma coisa mais natural, e que ouvisse a criança (MÃE H).

Uma escola que dá liberdade para uma criança, para um adolescente, para ser criativo, para pensar por ele mesmo, uma escola que estimula, que oferece bons recursos, artigos interessantes para serem lidos, mas de uma maneira imparcial sem influência política (estou falando de uma questão do adolescente, do aluno mais adulto, mais capaz de discernir), enfim, história, filosofia, fatos da história do mundo, mas sem ser aquela metodologia da corebela, “aprendi isso aqui porque eu acho que é importante” (MÃE I).

Liberdade que permita ao aluno, seja ele uma criança ou um adolescente, ser capaz de raciocinar, de ter uma opinião, de discordar principalmente; é basicamente isso. Eu acho que é o que a gente não tem hoje nas escolas (MÃE I).

Eu acho que a escola é primeiro muito boa pela socialização, a criança pequenininha sai de um ambiente muito restrito, que é a casa, a família, pai e mãe, às vezes um irmão, para um ambiente onde ela vai conviver com outras crianças e com outros adultos. Então a socialização é o primeiro benefício para a criança, deixa de ser um reizinho – normalmente bebê é o centro das atenções em casa – e passa a dividir espaço, brinquedo, atenção com outras crianças. E a partir daí os estímulos, sem exageros, que a escola tem muito mais condições de proporcionar do que os pais (MÃE I).

Desde o momento que eu me dispus a procurar um lugar para os meninos, era pensando no que eu posso fazer por eles para que eles sejam pessoas bacanas no futuro e felizes (MÃE I).

são dois pilares assim para a criança, o papel da escola é um papel de estimular, de auxiliar muitas vezes, a criança se ver, a se entender um pouco como ela é e aprender também a se socializar com os outros; eu acho assim como se fosse uma minissociedade, em um futuro que ela possa lidar com essas coisas de sociedade, mas que não substitui a educação que você recebe em casa, então ela só reforça assim os valores (MÃE H).

Dentre os motivos apontados como determinantes da escolha da escola para seus filhos e filhas, as famílias destacam: um lugar que dê liberdade para a criança brincar e se expressar; um lugar para a socialização; um lugar que estimule sem exageros com atividades artísticas e de psicomotricidade, música, dança; um lugar que faça daquela criança uma pessoa feliz e um adulto “melhor”; um lugar em que as crianças possam escolher a brincadeira; um lugar que seja democrático; um lugar onde possam brincar ao ar livre; um lugar em que aprendam a respeitar o outro; um lugar onde possam ser criativos.

6. A relação entre educar e cuidar

como se fosse uma caixinha onde todo mundo tivesse que se encaixar ali, tem criança que não se encaixa em nada assim, tão..., às vezes uma coisa mais individualizada para o aprendizado dela, não é? talvez seja um caminho, não sei, para mim, de escutar o que aquela criança precisa, qual a necessidade dela para ela aprender, o que ela precisa (MÃE H).

dificuldade que eu tive e que eu já criei restrição com algumas que eu visitei, era o ambiente esterilizado que eu conhecia. Eles convidam você para fazer uma visita e para conhecer, então assim, muito azulejo, os ambientes de creche que eu visitei, muito azulejo, muito limpo, muito esterilizado e pouco espaço aberto, era quase tudo fechado, entre paredes, muito brinquedo e tudo mais (MÃE I).

Hoje em dia, eu acho que uma realidade também triste, problemática da escola, da educação no Brasil, é o profissional da área de educação ser pessimamente remunerado, principalmente em creches, que a gente sabe que têm monitoras, às vezes não são pedagogas, não são pessoas que passaram por um treinamento ou por uma formação e a pessoa faz aquilo como se fizesse qualquer outra coisa. Então eu acho que essa questão do profissional estar habilitado, gostar do que faz e ser bem remunerado é bem importante. Que aí o profissional habilitado, acho que hoje em dia, ele já não vai se restringir à primeira infância, também não é? (MÃE I).

a maioria entrega a criança já jantada e banhada, limpinha. Aqui, quando eu vim conversar, a coordenadora me explicou que não, “você vai pegar ele sujo da brincadeira, e ele não jantou”. Porque já passa o dia aqui, a gente não participa de quase nada, vamos dizer assim: das refeições, um banho é dado aqui, uma soneca é dada aqui. Então você pega os

meninos aqui, banhados e jantados, acabou o meu dia com eles, na verdade, não é?, não tem nada (MÃE I).

meu discurso era: “não interfere”. Se eles estão brincando e não tem nada perigoso, assim fatal, ao alcance deles, não tem fogo, não tem faca, não tem veneno, então não é para interferir, era uma insistência que eu tinha, pode deixar explorar, pode deixar tentar subir, quando vê que vai cair e levar um tombo, conversa, fala. (...) Autonomia é uma coisa que é consequência dessa liberdade para explorar, autonomia, eu caio e eu levanto de novo, é normal. O bebê vai tentar subir aqui uma primeira vez e vai cair a primeira vez que ele tentou, então na segunda ele já vai tentar de outra forma. Eu li muito sobre essa primeira infância até os dois anos, e as descobertas são a todo minuto, e o aprendizado também, por repetição, inclusive; a frustração vem daí, porque tenta fazer uma, duas, três, quatro vezes e não consegue ter sucesso, mas frustrado na tentativa e não no impedimento por outra pessoa, por um adulto. Eu acho legal eles não terem medo das coisas, do inseto, da formiga, do sapo, como eu vejo muita criança com medo de tudo, não é bom para eles, depois vai ser um adolescente, depois vai ser um adulto, então não tem que ter medo (MÃE I).

Acho que o papel primordial é permitir que eles vejam rotineiramente um mundo com outras pessoas, com outras necessidades, outras exigências do mundo de casa em que, mal ou bem, eles são meio reis da casa, então a escola acaba garantindo essa primeira noção de que o mundo tem outras pessoas, com outras coisas, com outras necessidades, não é porque tu chora que tu imediatamente vai ter alguém, imediatamente assim... vai ter alguém, vai ter cinco crianças chorando ao mesmo tempo, tem uma necessidade de, tu tem que aprender a esperar um pouco, tu vê que tem outras crianças que também estão ali com seu problema, com sua necessidade imediata e tal. Porque, mal ou bem, embora a gente não mime eles, a gente mima eles, a gente os mima porque chorou a gente vai pegar, vai ver, mesmo que demore dois minutos, três minutos, para atender a necessidade ali imediata, eu sei que na escola fazem isso também, mas é isso, outras crianças exigindo atenção que são tão importantes quanto as necessidades desses dois pequenos (PAI G).

a gente não queria uma escola que personificasse, que representasse essa outra coisa, e eu fico voltando a isso, vendo as respostas, a essa coisa mais definida... ah, o processo pedagógico é x, eles precisam.... eu não acho que eles precisam de nada, eles precisam viver felizes, precisam ficar felizes na escola à tarde (PAI G).

A relação entre educar e cuidar que as famílias trazem nas entrevistas diz respeito a cuidar que as crianças tenham segurança e acolhimento para sentir-se bem naquele ambiente, ser felizes durante o período em que estão na escola. Que as profissionais que cuidam delas sejam bem remuneradas e formadas para compreender as necessidades das crianças da primeira infância. E que sejam educadas para enfrentar os problemas da vida, livres para se entender e respeitadas em sua singularidade e demandas.

Discussão

Na escola, a razão, e não a afetividade, tem sido colocada como prioridade, devendo o cognitivo ser altamente incentivado em detrimento da criatividade, liberdade e autonomia. A partir da crítica ao capitalismo, que pauta a educação pelas necessidades mercadológicas (Singer, 2010), têm surgido propostas de mudanças por parte de alguns grupos da sociedade, que defendem a educação em comunidades específicas. Esses movimentos de intelectuais e grupos sociais têm outras formas de educar. No âmbito da educação pública, foram propostas por governos progressistas políticas públicas voltadas para a superação da desigualdade social e para a inclusão de pessoas com necessidades específicas e para grupos sociais historicamente invisibilizados e excluídos.

No Brasil, como em muitos outros países do mundo ocidental, têm-se destacado movimentos educacionais conhecidos como Escolas Democráticas, Escolas Inovadoras ou Escolas Alternativas. Esses movimentos compartilham objetivos de desenvolver práticas diferentes das que existem na maioria das escolas, numa proposta contra-hegemônica, crítica da educação tradicional, excludente (Paulo Freire 2007, 2011). E todos desbravam caminhos inóspitos, fazem escolhas difíceis e necessitam de força coletiva para se inventar e reinventar.

Seja como for, o que vier a acontecer só ocorrerá nesse ambiente hiperestimulado e hiperestimulante, porque esse é o contexto no qual vivemos. Portanto, não se trata de verter todas as energias na tentativa de bloqueá-lo ou isolar-se, mas de tentar algo muito mais complicado e interessante: conceber modos de se subjetivar, pensar e dialogar nessas condições (Sibilia, 2012, p.92).

Neste trabalho, o que se propõe é que, na tentativa de construir outros modos de ser e de estar nesta sociedade, não se pode ignorar o que nela existe. É um desafio, pois que, mesmo em se tratando de pessoas dispostas e incumbidas de “fazer diferente”, estão vivendo nesta cultura, nesta sociedade, neste momento histórico e nesta política da contemporaneidade. Isso inclui jeitos de ser, de se comportar, de viver e de se relacionar

definidos por instituições e políticas bem estabelecidas. Além de tudo, é preciso quebrar paradigmas, “ir contra a corrente” e traçar na escola “espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam” (Sibilia, 2012, p.211). Essas questões são encontradas na análise das falas das mães e dos pais em relação com as das educadoras em seu trabalho coletivo de educar as crianças e nos desafios de reconstruir uma perspectiva de educação.

Com relação às questões da maternidade e paternidade nesta sociedade contemporânea, “o que pode dar sentido à escola é da mesma natureza do que poder dar sentido às nossas vidas” (Pacheco & Pacheco, 2014, p.35). Dessa forma, pais e mães encontram em meio a vidas corridas, tempos dedicados a horas de trabalho e distância de seus filhos e filhas uma forma de se dedicar ao que acreditam ser melhor para suas crianças: lugares em que, enquanto eles trabalham, as crianças possam ficar, sentindo-se felizes, seguras, acolhidas e queridas. Espaços em que reconhecem a importância de sua participação, que, entretanto, eles veem limitada diante da realidade que se coloca na vida contemporânea.

Os professores e professoras, nessa caminhada coletiva por um espaço escolar inovador pautado na participação, ainda que em um contexto não associativo, trazem aquilo que Pacheco (Pacheco & Pacheco, 2014, p.22) anuncia: “o professor é mais aquilo que faz do que aquilo que sabe. E é mais aquilo que é do que aquilo que faz. Os professores ensinam o que são.” Logo, percebem-se faltosos de formação inicial que os pudesse ter munido de mais teoria correlacionada ou aplicável à prática das salas de aula; procuram nas vivências pessoais formas de educação e relação com as crianças; surpreendem-se com as novas maneiras de conceber o espaço, as atividades e o trabalho que um espaço inovador lhes permite viver; constroem e reconstróem suas subjetividades, valores e hábitos dia a dia em sua relação com o que são, com o que se exige deles e com o que querem ser, criando cada um sua prática docente, seja por meio da brincadeira, de conversas sobre suas vidas ou de

olhar a infância com outros olhares. Além disso, percebem-se ativos no processo escolar dessa comunidade em que estão não para receber ordens e instruções prontas da coordenação ou das famílias, mas que possam questionar e sentir-se livres e com autonomia para caminhar em direção de soluções coletivas.

E nessa conversa entre famílias e educadores está um grande desafio de convivência, embora se saiba que “não se pode estar à espera de que tudo seja perfeito, mas tem que se olhar para quem trabalha conosco e sentir que existe um querer comum” (Pacheco, 2014, p.114). Esse querer comum, apontado pela pesquisa, é o desejo de acolher as crianças com amor, segurança e proximidade. Assim, estas duas esferas – escola e família – complementam-se reconhecendo, cada qual, a importância e o lugar da outra, dialogando para que os problemas sejam ajustados em conjunto e as alegrias possam ser elogiadas sem vaidades.

Arroyo (2012), sobre o olhar lançado à criança, pode ser compreendido em uma fala de uma educadora que traz seu contentamento em perceber que, por mais que faça seu trabalho sem saber muito bem se está inovando, acalma-se quando vê que sua forma de olhar para as crianças é diferente. Assim como a maneira de organizar o espaço físico da escola, os brinquedos e os lugares. Pulino (2001) elucida-nos quando fala da criança que se relaciona com o adulto em um movimento dependente e com isso os dois vão se constituindo conforme vão vivendo e tendo experiências. As mães, principalmente, idealizam situações, formas de cuidar e de viver com seus filhos e filhas ainda durante a gestação e, quando, após o nascimento, outras demandas externas exigem que aconteça tudo de outra maneira, sentem-se tendo que desconstruir o que sonharam para encontrar um lugar que possa corresponder ao que seria próximo desse ideal que queriam para sua família.

Referindo-se ao lugar da experiência de tempo menos rígido e apressado – como apontado por Benjamin (1994) – todas as esferas da microcultura escolar vão sendo

modificadas e impactando uma a uma até atingir um todo maior. “Os projetos são lócus de mudança na escola, de mudança familiar e social. A escola não muda a sociedade nem muda sozinha – a escola e a sociedade mudam em simultâneo” (Pacheco & Pacheco, 2014, p.69). Juntando-se com pessoas que saibam conviver e estejam abertas à nova escuta pode-se pensar para que serve a escola e que lugar ela ocupa em suas vidas, lembrando que o exercício coletivo de um espaço escolar inovador detém muitas surpresas do desconhecido e, conseqüentemente, da mudança. Uma vez que “não se pode pensar sem alteridade e, sobretudo, não se pode viver sem a alteridade. Bastaria essa verdade para reler a história inteira das ideias pedagógicas, para abrir escolas e para propiciar práticas educativas” (Kohan, 2010, p.8).

A proposta da educação inovadora consquita os pais e as mães, mas as educadoras têm dificuldades em adotá-la e praticá-la porque não reconhecem seu trabalho como inovador – mesmo que o estejam executando – pela falta de teoria que as fortaleça em seu trabalho como professoras. Pedroza (2012) sugere a brincadeira como forma relevante de formação e trabalho continuado que possa ser feito com as educadoras – e todos os adultos e crianças – a fim de apontar espaço aberto de se colocar e constituir-se em coletivo. Nesse contexto, poderia ser uma boa proposta de intervenção a ser realizada.

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, através do olhar e da experiência da pesquisadora – compreendida também como mãe, educadora, coordenadora e idealizadora desse espaço escolar – foi sendo formado um conceito de escola inovadora enquanto aquela que acontece na participação das famílias e no trabalho do educador para constituir uma pequena sociedade em uma prática que valoriza o brincar livre, conscientização ambiental, práticas de liberdade e autonomia fomentando o protagonismo das crianças a partir do desejo delas, construindo novas formas de conviver, transformar e construir simbologias no movimento dessa força coletiva para que esse espaço se invente e reinvente no intuito de

acolher as crianças com amor, segurança e proximidade.

Implicações do estudo

A metodologia utilizada nessa pesquisa permitiu a abertura procurada nela e um reflexo do próprio processo da construção desse espaço escolar vivenciado pela pesquisadora, compreendendo que “a educação consiste nesse processo que propicia o encontro com o outro, com o mundo e consigo mesmo” (Pulino, 2016a, p.31). Esse encontro foi traduzido em espaço para que o processo da construção fosse respeitado, levando em consideração os princípios metodológicos que toda cartografia tem. A cartografia também expressou o lugar da pesquisadora dentro do trabalho, considerando-a parte importante e integrante da pesquisa.

Por se tratar de assunto complexo – considerando os diversos âmbitos que um espaço escolar implica – a pesquisa pode se tornar extensa e com muitas questões a abordar, não permitindo, dessa forma, aprofundar um ou outro ponto que poderia merecer atenção especial. Essa limitação da pesquisa proposta, no entanto, já sugere novos caminhos a percorrer, outras pesquisas a fazer, que surgem do trabalho inquietante e até provocativo de repensar um espaço escolar que seja inovador. Até por se tratar de crianças muito pequenas – entre um e quatro anos de idade – essa pesquisa não pôde incluir entrevistas com as crianças e, dessa forma, aponta para a importância de uma pesquisa que seja feita diretamente com elas.

Conclui-se neste trabalho que o enfrentamento pessoal de mudança de perspectiva e de concepções de mães, pais e educadores para fazer acontecer uma escola diferente da que estão acostumados é uma tarefa desafiadora para todos e que traz muitas reconstruções dos motivos, dos objetivos e de onde se quer chegar.

A educação, por meio de processos de aprendizagem não só no campo cognitivo, mas afetivo, social, cultural, constitui, assim, o espaço/tempo por excelência para se refletir e atuar na formação de cidadãos, de pessoas que se humanizam e se socializam, através de processos de subjetivação, de singularização, em meio à diversidade (Pulino, 2016a, p.60).

O caminho é gratificante, cheio de relatos carinhosos, calorosos, acolhedores e positivos e que partem da observação da maneira como as crianças passam a viver e demonstrar, assim como as mudanças que as famílias começam a sentir em suas vidas. Também aparece um ponto importante em toda a pesquisa que é o fato de serem pessoas que procuram algo diferente do que vivem em sociedade. Estão procurando novas formas de conviver, outras possibilidades de construção do ser humano que pode passar a constituir-se com base em outros valores e organizações.

Na prática, este estudo auxilia os educadores dessa escola a visualizar sua trajetória, compartilhar medos, desafios, experiências, alegrias e soluções. Trazendo o que mostra-se singular neste contexto educativo que é o da autoformação, um olhar para si que possa transformar-se para transformar o que está ao redor. Um caminho para professores e professoras de formação e melhoria de seu trabalho e das relações com as crianças.

Nossa reflexão neste texto indica-nos um caminho: começarmos por uma atitude de humildade, assumindo nossas limitações. A partir dessa atitude socrática – “Sei que nada sei!” –, podemos nos dispor a suspeitarmos de nossas certezas e a buscarmos experiências que nos coloquem em situações de estranhamento do mundo (Pulino, 2016a, p.74).

Também aponta para essas e outras pessoas que é possível ser diferente, inovar na educação e construir outros modos de ser nesta sociedade, bastando apenas começar saindo de onde se está, questionando as várias possibilidades de escolha em relação a para onde se quer ir e se agregando a outras pessoas que compartilham de uma proposta. Um espaço que possibilite a constituição e construção de famílias que se formam e constroem diversificadamente e em coletivo.

Referências

- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Almeida, G. F. de. (2014). *Para onde caminham as escolas?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Althusser, L. (1985) *Aparelhos ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Alves, R. (2013). *Lições de um velho professor*. Campinas: Papirus.
- Arroyo, M. (2012). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7 ed. Petrópolis: Vozes.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34.
- Benjamin, W. (1995). *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Bogarim, M. C. S. P. B. (2012). *A qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia Waldorf: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Brandão, S. N. (2017). *A educação pluricultural na Vila Esperança: caminhos, tramas e diálogos do tornar-se sujeito*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

- Brasil. (1998a). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Recuperado em 10 de outubro de 2013, de, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>.
- Brasil. (1998b). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Recuperado em 10 de outubro de 2013, de, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>.
- Brasil. (1998c). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Recuperado em 10 de outubro de 2013, de, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.
- Campos, N. de F. (2014). *A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cavalcanti, L. de S. (1998). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus.
- Caygill, H.; Coles, A. & Klimowski, A. (2001). *Walter Benjamin para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.
- Chagas, J. C. (2010). *Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Corsino, P. (2009). Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: Jobim, S.; Kramer, S. (Org.). *Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Contraponto.

- Delmondez, P. (2013). *A diferença cultural na escola: uma cartografia de processos de subjetivação de adolescentes e professores/as*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília.
- Delmondez, P. (2012). Educação como exercício de resistência e diversidade: reflexão sobre a formação de professores. In: Pulino, L. H.; Gadelha, S. (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea.
- Devechi, C. P. & Trevisan, A. L. (abr. 2010). Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 15 (43), pp.148-201
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Dias, R. C. S. (2009). Relação homem-trabalhador: entre o bem e o mal-estar. *Omnia Saúde*, v.6, n.2, pp.1-14.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42 ed. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gagnebin, J-M. (2004). *História e narração em Walter Benjamin*. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Gallo, S. (2010). Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: Kohan, W.O. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (1999). *A investigação qualitativa em psicologia: rumos e desafios*. São Paulo: Educ.

- Ilich, I. (1973). *A sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Junqueira, C. (2017) Os pioneiros. In: *Livro dos 35 anos da Vivendo*. Disponível em: https://escolavivendoeaprendendo.files.wordpress.com/2017/12/os_pioneiros_caio_junqueira.pdf. Acesso em: 19 de janeiro de 2018.
- Kohan, W.O. (2010). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W.O. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W.O. (2005). *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. O. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. In: Kohan, W.O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: Dp&A, pp.51-68.
- Kunzle, M. R. C. (2011). *Escolas alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias e resistências pedagógicas (1965-1986)*. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Larrosa, J. (2016a) [2014]. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Larrosa, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.15-34.
- Larrosa, J. (2016b). *Tremores: escritos sobre experiência*. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 19(2), pp.4-27.
- Larrosa, J. (2008). Desejo de realidade – experiência e alteridade na investigação educativa. In: Kohan, W. O. *Filosofia, aprendizagem e experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.185-193.

- Larrosa, J. (2002). Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 19, pp.20-28.
- Larrosa, J. (1999). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Leite, C. M. C. & Barbato, S. (2011). Reflexões sobre a construção do conceito de lugar na escola contemporânea. *Espaço&Geografia*, v.14, n.2, pp.1-31
- Libâneo, J. C. (1985). *A democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.
- Lillard, P.P. (2017). *Método Montessori: uma introdução para pais e professores*. Manole.
- Mitrovitch, C. (2007). *Experiência e formação em Walter Benjamin*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco.
- Oliveira, G. M. de. (2015). *No descomeço era o verbo: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa da educação infantil*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, M. R. de. (2012). *Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Pacheco, J. (2012). *Dicionário de valores*. São Paulo: Edições SM.
- Pacheco, J. & Pacheco, M. (2014). *Diálogos com a Escola da Ponte*. Petrópolis: Vozes.

- Passos, E. & Barros, R. B. (2015). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, da L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, pp.17-31.
- Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, da L. (Org.). (2015). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Patacho, P. M. (2011). Práticas educativas democráticas. *Educ. Soc.* [online], 32 (114), pp.39-52.
- Pedroza, R. (2012). Infância e professores no espaço da brincadeira: possibilidade de formação. In: Pulino, L. H.; Gadelha, S. (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea.
- Pimenta, S. G. (1988). Democratização do ensino. In: *Pedagogo na escola pública: Uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola, pp.119-145. (Coleção educar 10)
- Pulino, L. (2016a). Diversidade cultural e ambiente escolar. In: Pulino, L.H.C.Z.; Soares, S. L.; Costa, C.B.; Longo, C.A; Sousa, F.L.de. (orgs.). *Educação e Diversidade Cultural (2016a)*. Brasília: Paralelo 15, pp.29-75.
- Pulino, L. H. C. Z. (2016b). Tornar-se humano e os direitos humanos. In: Pulino, L.H.C.Z; Soares, S. L.; Costa, C.B.; Longo, C.A; Sousa, F.L.de. (orgs.). *Educação em e para os Direitos Humanos*. Brasília: Paralelo 15, pp.125-160.
- Pulino, L.H.C.Z. (2012a) Carta a quem não sabe ler. In: P. Ramos e W. Kohan. *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea.
- Pulino, L.H.C.Z. (2012b). Resistência e criação na formação de professores: ouvindo outras vozes. In: L. H. Pulino; S. Gadelha (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea.

- Pulino, L.H.C.Z. (2011). Lugares de infância: a filosofia no cotidiano da educação infantil. In: Pereira, A.C. (Org.). *O educador no cotidiano de crianças: organizador e problematizador*. Série: Mesa Educadora para a Primeira Infância. Susy Mesquita Vargas (Ed.). Brasília: Unesco.
- Pulino, L. H. C. Z. (2010). Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. In: Kohan, W.O. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008). A educação, o espaço o tempo – Hoje é amanhã? In: S. Borba e W. Kohan (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*, p.185-256. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001a). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*, 18(73), pp.29-40.
- Pulino, L.H.C.Z. (2001b). Gestão democrática na instituição de educação infantil: a experiência da Vivendo e Aprendendo. *Em Aberto*, Brasília, 18 (73), pp.131-134.
- Pulino, L. H. C. Z.; Gadelha, Sylvio (2012). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*, v. 1. Campinas: Alínea.
- Rancière, J. (2009a). *A partilha do sensível: estética e política*. 2 ed. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34.
- Rancière, J. (2009b). *O inconsciente estético*. 2 ed. São Paulo: Editora 34.
- Revah, D. (1995). As pré-escolas alternativas. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n.95, pp.51-62.
- Rodrigues, T. C. (2011). *Vivendo e Aprendendo a ser educadora: diálogos com memória e práticas educativas de uma escola de educação infantil*. Trabalho de conclusão de

- curso (Graduação em Pedagogia). Universidade de Brasília. Brasília.
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia*. 32 ed. Campinas: Autores Associados.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Singer, H. (2010). *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas: Mercado de Letras.
- Skliar, C. (2012). As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: Xavier, I. M.; Kohan, W.O. (Org.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vasconcellos, V.M.R.; Almeida, F.M.C & Moreira, A.R.P. (2012). Os territórios da infância e a relação creche-família. In: Pulino, L. H.; Gadelha, S. (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea.
- Veiga-Neto, Alfredo. (2005) *Foucault&Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1991). *Psicologia e pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes.
- Zaneti, N. B. (2012). *A construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Anexos

Anexo A – Questões orientadoras para a entrevista semiestruturada – Mães e pais

Questões para suscitar a conversa e orientar:

- Qual seu sonho de escola?
- Qual o papel da escola, na sua opinião?
- Como foi o início do processo do seu filho ou filha na escola?
- Você enfrentou alguma dificuldade para matricular ou permanecer com seu filho ou filha na escola?
- Você acha que a escola foi boa para seu filho ou filha? E para sua família?
- O que você gostaria que tivesse em uma escola para que ela fosse “a escola dos seus sonhos”?
- O que a/o motiva a escolher uma escola inovadora?
- Em sua opinião, a família pode ter quais espaços de participação dentro da escola?
- Uma escola inovadora propicia experiências singulares para uma criança? Quais você percebe?

Anexo B – Questões orientadoras para a entrevista semiestruturada – Educadores

Questões para suscitar a conversa e orientar:

- Qual o papel do educador na educação infantil?
- O que o incentivou a trabalhar em um espaço escolar inovador?
- Como foi, para você, quando iniciou sua experiência nesse espaço escolar inovador?
- O trabalho em um espaço escolar inovador proporciona algum aprendizado pessoal para você? No seu dia a dia percebe mudanças ou práticas?
- Como você trabalha na sua prática pedagógica as teorias que embasam as escolas inovadoras? Você vê alguma dificuldade nessa união de teoria e prática?
- Com relação à gestão desse espaço escolar, quais dificuldades de atuação você, como educador, enfrenta?
- Como você percebe o trabalho coletivo dentro desse espaço escolar? Existem dificuldades? Existem benefícios nesse modelo de gestão?
- Nesse espaço escolar, como você compreende a relação entre educador e famílias?
- Como você percebe a sua relação com as crianças nesse espaço escolar?

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Processo de construção de um espaço escolar inovador com e para crianças, mães, pais e educadores” de responsabilidade de Clara Cabral Neves Martinho, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo dessa pesquisa é compreender como se dá o processo de construção de um espaço escolar inovador por seus membros. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio do registro escrito das falas dos participantes em entrevistas semiestruturadas, agendadas previamente. É para participar desses procedimentos que você está sendo convidado. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com essa pesquisa perceber como pode se dar o processo de construção de um espaço escolar inovador que se propõe ser constituído pelos sujeitos implicados, compreendendo por intermédio dos participantes como eles vivenciam as relações e concepções existentes entre o sonho de uma escola e os desafios para realizá-la na sociedade contemporânea em que vivem.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo telefone (61) 999628382 ou pelo e-mail clarinhaneves11@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de seminários e entrega de cópia da pesquisa, se assim solicitar, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Esse projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos pelo e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ___ de _____ de _____

Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) seu(sua) filho(a) _____ (incluir o nome do estudante) está sendo convidado(a) a participar do projeto “Processo de construção de um espaço escolar inovador com e para crianças, mães, pais e educadores” de responsabilidade de Clara Cabral Neves Martinho, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo dessa pesquisa é compreender como se dá o processo de construção de um espaço escolar inovador por seus membros.

O(a) senhor(a) e seu(sua) filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome e o de seu(sua) filho(a) não aparecerão, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-los(las).

A coleta de dados será realizada por meio do registro escrito das falas das crianças em observações do pesquisador, agendadas previamente. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Sua participação e do seu(sua) filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você e seu(sua) filho(a) são livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper suas participações a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo telefone (61) 999628382 ou pelo e-mail clarinhaneves11@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de seminários e entrega de cópia da pesquisa, se assim solicitar, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Esse projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília/ CEP-CHS. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos pelo telefone (61) 3107-1592 ou pelo e-mail cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____