



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO CRIATIVA E
BRINCANTE EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM**

TAÍSA RESENDE SOUSA

Brasília, dezembro de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO CRIATIVA E
BRINCANTE EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM**

Táisa Resende Sousa

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano e Cultura.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, dezembro de 2019

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

Rp RESENDE SOUSA, TAÍSA
PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: EXPERIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO CRIATIVA E BRINCANTE EM UMA COMUNIDADE DE
APRENDIZAGEM / TAÍSA RESENDE SOUSA; orientador REGINA
LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA. -- Brasília, 2019.
181 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. PSICANÁLISE. 2. EDUCAÇÃO. 3. BRINCAR. 4.
CRIATIVIDADE. 5. COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM. I. LÚCIA
SUCUPIRA PEDROZA, REGINA, orient. II. Título.

Esta tese de Doutorado recebeu apoio financeiro da agência **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq** (número 152500/2016-2).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

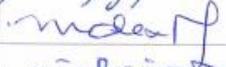
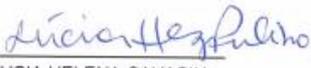
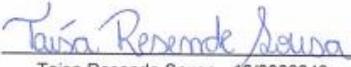
Profª Drª Maria Regina Maciel – Membro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação

Profª. Drª Maria Alexandra Militão Rodrigues – Membro
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Profª Drª Fátima Lucília Rodrigues Vidal – Membro
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Profª Drª Regina Lúcia Sucupira Pedroza - Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, dezembro de 2019

RELATÓRIO DE DEFESA DE TESE		Universidade de Brasília - UnB	
DOUTORADO		Decanato de Pós-Graduação - DPG	
		Secretaria de Administração Acadêmica - SAA	
1 - Identificação do Aluno			
Nome		Matricula	
Taisa Resende Sousa		16/0000343	
Curso			
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde			
Área de Concentração		Código	Departamento
Desenvolvimento Humano e Educação		2861	PED
2 - Sessão de Defesa de Tese			
Título			
"PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO CRIATIVA E BRINCANTE EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM"			
3 - Comissão Examinadora			
Nome	Função	Assinatura	
FATIMA LUCILIA VIDAL RODRIGUES (Doutor)	Membro Interno não vinculado ao programa Departamento de Teoria e Fundamentos		
MARIA ALEXANDRA MILITAO RODRIGUES (Doutor)	Membro Interno não vinculado ao programa Departamento de Métodos e Técnicas		
MARIA REGINA MACIEL (Doutor)	Membro Externo não vinculado ao programa Universidade do Estado do Rio de Janeiro		
REGINA LUCIA SUCUPIRA PEDROZA (Doutor)	Membro Interno vinculado ao programa (Suplente) Departamento de Psic. Escolar e do Desenvolvimento		
4 - Resultado			
A Comissão Examinadora, em 16/12/2019 após exame da Defesa de Tese e arguição do candidato, decidiu:			
<input checked="" type="checkbox"/> Pela aprovação da Tese		<input type="checkbox"/> Pela aprovação da Tese , com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 dias para apresentação definitiva do trabalho revisado.	
<input type="checkbox"/> Pela reprovação da Tese		<input type="checkbox"/> Pela reformulação da Tese , indicando o prazo de _____ para nova versão.	
Preencher somente em caso de revisão de forma:			
<input type="checkbox"/> O aluno apresentou a revisão de forma e a Tese foi aprovada.		Autenticação	
<input type="checkbox"/> O aluno apresentou a revisão de forma e a Tese foi reprovada.		Presidente da Comissão Examinadora	
<input type="checkbox"/> O aluno não apresentou a revisão de forma.		_____/_____/_____ Data	
		 LUCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO (Doutor) - Presidente - PED	
Autenticação		Ciente	
Coordenador do Curso		Aluno	
_____/_____/_____ Data		 Taisa Resende Sousa - 16/0000343	
Assinatura/Carimbo		Data	
Este relatório não é conclusivo e não tem efeitos legais sem a aprovação do Decanato de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade de Brasília.			
Aprovação do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação			
Decisão:			
<input type="checkbox"/> Homologar			
_____/_____/_____ Data		_____ Assinatura do Decano	

Dedico este trabalho a todas as crianças do mundo, em especial, aos meus dois filhos:

Davi e Mateus

Agradecimentos

Quando lemos o significado da palavra *gratidão*, vemos que tem a ver com o reconhecimento por uma ou mais pessoas que nos ajudaram de algum modo. Esse conceito também traz junto outros sentimentos, como: amor e amizade!

Então, começo agradecendo a Deus e a Nossa Senhora, pelo amparo celestial!

Agradeço na sequência à minha família: obrigada marido e filhos! A você, Gustavo, obrigada por sempre me apoiar e me mostrar que podemos caminhar lado a lado, nas nossas infinitas semelhanças e diferenças. Você fica com os números e eu, com as palavras, rs. Obrigada por tanto amor! Aos meus amados filhos: Davi e Mateus! Obrigada por entenderem que a mamãe ama vocês mais que tudo nesta vida, mas que também adora a UnB e os estudos. Que vocês dois continuem nos inspirando e nos dando forças para sermos pessoas melhores. Davi, você é incrível! Obrigada por me ensinar tanto, com tanto amor e tanta intensidade! Mateus, sentir você se mexendo no meu ventre é mágico, já me ensina muito, mesmo antes de nascer! Gratidão por me permitirem ser mãe!

Aos meus amados pais: Gilmar e Cleusa. Obrigada por serem a linha da minha pipa, por me permitirem sonhar e voar, oferecendo um ambiente seguro para esses vôos. Vocês dois, cada um ao seu modo (que também é muito diferente um do outro), são fonte de doação de amor e de entrega. Obrigada por tudo! Obrigada por permitirem que eu seja o que eu sou!

Ao meu irmão: Lucas. Agradeço a companhia em vários momentos da vida, inclusive os acadêmicos. Você é o meu maior motivo para não querer um filho só. Obrigada por dividir comigo várias descobertas e desafios!

Às cunhadas: Débora, Carol e Núbia. Aos cunhados: Eduardo e Fábio. Agradeço ao cuidado e ao amor que vocês oferecem não só a mim, mas também aos meus filhos. Sentir o amor de vocês é fortalecedor e revigorante!

Aos meus sogros: Domingos e Neiva. Agradeço pela possibilidade de estar junto com o Gustavo e construir a nossa vida, com base naquilo que vocês conseguiram construir e ajudar na formação tão humana do meu marido.

Aos meus afilhados: Maria, Breno e Cairo. Às minhas sobrinhas: Laura, Rafaela e novo bebê. Obrigada, criançada. Vocês não têm noção de como me ensinam. Brincar com vocês é muito divertido! Que vocês nunca parem de brincar e de sonhar!

A todos os meus familiares: Obrigada!

Especialmente, à minha avó Mariinha, pela sabedoria e por todos os ensinamentos.

Às madrinhas Karina, Líbia e Neusa, ao padrinho Élcio, e ao primo Fernando, pelo apoio e pelo carinho.

À professora Regina Pedroza. Obrigada, querida, por ser fonte de inspiração e por orientar os meus desejos e a minha escrita neste processo. Agradeço a sua postura tão respeitosa, acolhedora e brincalhona! Caminhar com você no mestrado e no doutorado me fez crescer muito profissionalmente,

mas para além disso, pessoalmente! Obrigada por cada palavra e por cada sugestão. Como é bom ir caminhando para uma escrita com sentido, sempre.

À professora Maria Regina Maciel: gratidão por este encontro! Que bom que nos encontramos no Rio de Janeiro. Que bom que nossa parceria foi se fortalecendo, de uma maneira bem descontraída e respeitosa. Agradeço a sua leitura tão atenta e carinhosa e às preciosas contribuições! Que a gente continue mantendo os bons encontros na vida!

À professora Lúcia Pulino. Obrigada pela leitura do meu trabalho e obrigada por toda a parceira, desde o mestrado. Trabalhar com você e compreender a perspectiva da infância de um outro modo foi inspirador! Gratidão por fazer parte da banca, trazendo seu olhar peculiar.

À professora Alexandra Militão, muito obrigada por mostrar uma leitura e uma escrita tão sensíveis. Nunca me esquecerei de que quem escreve é o anfitrião que convida alguns autores para a composição do banquete / texto. Gratidão por participar da banca e por compartilhar a sua sensibilidade!

À professora Fátima Vidal Rodrigues. Obrigada, flor, primeiro por fazer parte da minha banca do mestrado e por permitir que nos conhecêssemos naquele momento. Obrigada por ter me acolhido tão bem quando fui professora substituta na Faculdade de Educação. Agradeço, mais uma vez, por participar da minha banca, agora de doutorado. Você também traz uma luz e uma sensibilidade que são imprescindíveis para se pensar nos processos educacionais e nas nossas crianças.

Às minhas raízes, em especial, à Universidade Federal de Uberlândia. Às professoras Sílvia Maria e Maria José Ribeiro: obrigada por despertarem em mim o desejo para estudar mais os processos escolares e educacionais, sobretudo, na infância. Aos professores Maria Lúcia Castilho Romero, Anamaria Silva Neves e João Luiz Paravidini: obrigada por me apresentarem a psicanálise de maneira tão amorosa e pulsante.

Ao laboratório *Ágora Psiquê*, obrigada por tantas reflexões!

Aos meus amados amigos, tanto de Uberlândia, como de Brasília e do mundo, rs. Gratidão por me ampararem em momentos importantes!

Aos secretários do PED: Tiago e Maria, e aos estagiários, pela disposição em ajudar.

Aos alunos das disciplinas: *Tópicos Especiais em Psicologia do Desenvolvimento - Desenvolvimento Sexual Infantil e Desenvolvimento Psicológico e Ensino*. Essas foram as duas matérias que ministrei no período do doutorado, junto com as professoras Maíra Volpe e Regina Pedroza. Obrigada pelas intensas discussões e reflexões. Sempre sinto um prazer muito grande em estar em sala de aula. É uma experiência incrível!

Aproveito para agradecer o encontro com você, Maíra. Como foi bom compartilhar as discussões psicanalíticas, elaborar e dividir a disciplina em 2017. Compartilhamos, além disso, a vivência gestacional. Eram duas professoras barrigudas falando sobre psicanálise e se encantando com isso. Foi muito importante também a escrita em conjunto do nosso artigo. Obrigada por essa troca frutífera!

À Alba Lúcia Dezan, à Sandra Baccara e a todas as pessoas que fazem parte do grupo de estudos no *Espaço Winnicott - Brasília*. Foi excelente encontrar vocês e pensar junto sobre as contribuições winnicottianas. Obrigada por serem tão acolhedoras e amorosas, desde a preparação do ambiente para que nossos encontros acontecessem, desde os chás e lanches, até as palavras que provocam tantas reflexões e inspirações! Especialmente, agradeço a você: Alba. Obrigada pelas supervisões dos casos dessa pesquisa. Foi fundamental seu olhar, sua escuta, sua leitura atenta, sensível e questionadora.

A todas as crianças que participaram da pesquisa. Em especial à educadora que acompanhamos. Obrigada pela confiança, desde o primeiro contato com a diretora, que me recebeu tão bem na CAP. Obrigada por viverem comigo tantas experiências e por provocarem tantas reflexões! Estar na CAP e vivenciar um pouco mais de perto seus processos, sobretudo, na construção de uma educação com sentido, transformadora, criativa e brincante, foi fantástico! Cada dia era de muitas surpresas, desafios, dúvidas e encantos. Gratidão!

Por fim, agradeço ao financiamento oferecido pelo CNPq, o que com certeza permitiu que eu me dedicasse mais em todos os processos do doutorado.

"Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças"

Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade de aprender que é em vocês natural. Eu queria uma escola que educasse seu corpo e seus movimentos: que possibilitasse seu crescimento físico e sadio. Normal. Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a natureza, o ar, a matéria, as plantas, os animais, seu próprio corpo. Deus. Mas que ensinasse primeiro pela observação, pela descoberta, pela experimentação. E que dessas coisas lhes ensinasse não só o conhecer, como também a aceitar, a amar e preservar. Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a nossa história e a nossa terra de uma maneira viva e atraente. Eu queria uma escola que lhes ensinasse a usarem bem a nossa língua, a pensarem e a se expressarem com clareza. Eu queria uma escola que lhes ensinasse a pensar, a raciocinar, a procurar soluções. Eu queria uma escola que desde cedo usasse materiais concretos para que vocês pudessem ir formando corretamente os conceitos matemáticos, os conceitos de números, as operações... pedrinhas... só porcariinhas!... fazendo vocês aprenderem brincando...

Oh! meu Deus! Deus que livre vocês de uma escola em que tenham que copiar pontos. Deus que livre vocês de decorar sem entender, nomes, datas, fatos... Deus que livre vocês de aceitarem conhecimentos "prontos", mediocrementemente embalados nos livros didáticos descartáveis. Deus que livre vocês de ficarem passivos, ouvindo e repetindo, repetindo, repetindo... Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver em comunidade, em união. Que vocês aprendessem a transformar e criar. Que lhes desse múltiplos meios de vocês expressarem cada sentimento, cada drama, cada emoção.

Ah! E antes que eu me esqueça:

Deus que livre vocês de um professor incompetente.

Carlos Drummond de Andrade

Resumo

Este trabalho contribui com uma reflexão sobre os conceitos do brincar, da criatividade e da infância no âmbito da educação democrática, por meio de um olhar psicanalítico, principalmente a partir das obras de Freud e de Winnicott. A tese que defendemos é que as escolas e as comunidades de aprendizagem com propostas transformadoras, alternativas e democráticas promovem e estimulam a capacidade criativa e brincante dos sujeitos. Apresentamos a interface entre psicanálise e educação, para estudar principalmente a infância, a criatividade e o brincar. Contextualizamos o nosso campo de pesquisa, que foi a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP), em uma Região Administrativa no Distrito Federal (DF), que se baseia nos valores de autonomia, solidariedade, amor e respeito. Descrevemos os diferentes percursos de algumas escolas democráticas, até chegar na construção e nas características específicas da CAP, com base no seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O objetivo geral foi compreender a experiência de crianças e educadores na CAP e como eles constroem uma educação transformadora, brincante e criativa. Especificamente, objetivamos: 1. Entender como essas crianças e educadores vivenciam: a criatividade, a escola/educação, o brincar/a brincadeira e a infância; 2. Criar um ambiente de diálogo e de brincadeira para compreender as experiências pessoais na CAP e os desafios no processo de construção de uma educação transformadora; 3. Analisar como a CAP pode se constituir um espaço brincante e criativo. A metodologia baseou-se no método psicanalítico e, para construir as informações, realizamos dois dias de observação participante, quatro oficinas de rabiscos com 16 crianças com idades entre 8 e 12 anos do Núcleo de Projeto/Consolidação da Alfabetização, o que inclui o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, e sua educadora. Além disso, realizamos uma roda de conversa com 13 educadores da CAP, dividida em um momento pela manhã e outro à tarde. Todas as informações foram registradas em um diário de campo e, posteriormente, analisadas também com base no método psicanalítico. Como resultados e discussão, criamos seis temas de análise: 1. Acolhimento, autoridade e limite: a importância da sobrevivência do objeto; 2. Desenhando e rabiscando: ressaltando o vínculo e a expressão dos sentimentos; 3. Brincando com as palavras e criando outros sentidos: o uso de objeto; 4. Psicanálise, educação, criatividade e democracia: oficina de pão de queijo; 5. Sobre o olhar: implicações de um espaço democrático na experiência humana; 6. Dores e delícias dos educadores na construção de uma educação transformadora. Nas considerações finais, ressaltamos o brincar como uma experiência criativa, relacionada ao sentimento de continuidade do ser e à transicionalidade. Evidenciamos que a CAP, com essas propostas transformadoras, está construindo a possibilidade de ser um ambiente suficientemente bom, permitindo a continuidade aos processos de desenvolvimento da criança, partindo daquilo que elas já são. Nesse espaço, é possível ser você mesmo, ser criativo e colocar algo de si nas ações do mundo.

Palavras-chave: Psicanálise; Educação; Brincar; Criatividade; Comunidade de Aprendizagem.

Abstract

This work contributes to a reflection on the concepts of child play, creativity and childhood, within the scope of democratic education, through a psychoanalytical look, especially from the works of Freud and Winnicott. The thesis we defend is that schools and learning communities with transformative, alternative and democratic proposals foment and encourage the creative and playful capacity of the subjects. We carry out an interface between psychoanalysis and education, mainly to study childhood, creativity and play. We contextualize our research field, which was the Paranoá Learning Community (CAP), in an Administrative Region in the Federal District (DF), which is based on the values of autonomy, solidarity, love and respect. We describe the different paths of some democratic schools, until we reach the construction and specific characteristics of CAP, based on its Pedagogical-Political Project (PPP). As a general purpose, we seek to understand the experience of children and educators at CAP and how they build a transformative, playful and creative education. Specifically, we aim to: 1. Understand how these children and educators experience: creativity, school/education, act of playing/child play and childhood; 2. Create an environment of dialogue and child play to understand the personal experiences at CAP and challenges in the process of building a transformative education; 3. Analyze how CAP can be a play-friendly and creative space. The methodology was based on the psychoanalytical method and, in order to gather and consolidate information, we did the following: two days of participating observation, four scribbling workshops with 16 children aged 8 to 12 years of the Center of the Project/Consolidation of Literacy, which includes the 3rd, 4th and 5th grades of the Brazilian Elementary School, and its educator. In addition, we had a conversation circle 13 CAP educators, split into two moments: one in the morning and another in the afternoon. All information was recorded in a field journal and subsequently analyzed, based on the psychoanalytic method. As results and discussion, we created six analysis topics: 1. Welcoming, authority and limit: the importance of object survival; 2. Drawing and doodling: highlighting the bond and expression of feelings; 3. Playing with words and creating other senses: the use of object; 4. Psychoanalysis, education, creativity and democracy: making Brazilian cheese bread workshop; 5. Towards the regard: implications of a democratic space in the human experience; 6. Educators' pains and delights in building a transformative education. In the final considerations, we emphasize playing as a creative experience, regarding the feeling of continuity of the being and its transitional phenomena. We evidence that CAP, with these transformative proposals, is building the possibility of being a good enough environment, allowing the continuity of the child's developmental processes, starting from what they originally are. In this space, you can be yourself, be creative and leave something of yourself into the actions of the world.

Key words: Psychoanalysis; Education; Play; Creativity; Learning Community.

Lista de siglas e abreviaturas

- BIA – Bloco de Iniciação à Alfabetização.
- CAP¹ – Escola Classe / Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.
- CEF – Centro de Ensino Fundamental.
- CEI – Centro de Educação Infantil.
- CEP/CHS – Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB.
- CEU – Centro Educacional Unificado.
- CIEM – Centro Integrado de Ensino Médio.
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para uma nova Educação.
- CPCD – Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento.
- CREP – Criar, reciclar, educar e preservar.
- EAPE – Escola de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.
- ENA – *Encuentro Nuestra América*.
- GENTE – Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais.
- GEPEPI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Práticas Inovadoras.
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
- IINN-ELS – Instituto Internacional de Neurociências de Natal - Edmond e Lily Safra.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.
- ONG – Organização Não-Governamental.
- PEAC – Projeto de Extensão de Ação Contínua.
- PET – Programa de Educação Tutorial.
- PPP – Projeto Político Pedagógico.
- PROCAD – Programa de Cooperação Acadêmica.
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- RA – Região Administrativa.
- SEE – Secretaria de Estado de Educação.
- SVS – *Sudbury Valley School*.
- TA – Termo de Assentimento.
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- UEG – Universidade Estadual de Goiás.

¹ Temos a autorização para a utilização do nome próprio da Escola Classe – Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (Anexo 1 deste trabalho).

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

UFC – Universidade Federal do Ceará.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

UnB – Universidade de Brasília.

Unesp – Universidade Estadual de São Paulo.

UNIFAI/SP – Centro Universitário Assunção, antiga FAI (Faculdades Associadas Ipiranga).

USP – Universidade de São Paulo.

Sumário

Agradecimentos	viii
Resumo	xii
Abstract	xiii
Lista de siglas e abreviaturas	xiv
Capítulo 1: Apresentação	1
Capítulo 2: Revisão de literatura	6
2.1: Psicanálise e educação: infância, criatividade e brincar	6
2.1.1: Infância, educação e psicanálise: um olhar pela teoria de S. Freud	8
2.1.2: Infância, educação e psicanálise: um olhar pela teoria de D. W. Winnicott	17
2.1.3: Reflexões sobre a criatividade e o brincar	29
2.2: Educação, escola e comunidade de aprendizagem democrática, criativa e brincante	34
2.2.1: Formação de grupos e democracia	36
2.2.2: Relação entre a arte, a criatividade e a educação: movimentos de resistência	37
2.2.3: Diferentes percursos das escolas democráticas: experiências criativas e brincantes ..	40
2.2.4: Escola da Ponte – Portugal: inspiração para a CAP	46
2.2.5: Experiências de educação democrática, brincante e criativa no Brasil	50
2.2.6: Especificidades de Brasília e a influência do projeto <i>Autonomia</i> para a CAP	55
2.2.7: Percurso de construção e características da CAP: reflexões a partir do PPP	59
Objetivos	62
Capítulo 3: Metodologia	63
3.1: Pressupostos metodológicos	63
3.2: Participantes da pesquisa	64
3.3: Procedimentos	64
3.3.1: Observação participante	64
3.3.2: Oficinas de rabiscos com crianças e sua educadora	65
3.3.3: Roda de conversa com educadores	66
3.3.4: Diário de campo	67
3.4: Procedimentos de análise	67
Capítulo 4: Resultados e Discussão	69
4.1: Acolhimento, autoridade e limite: a importância da sobrevivência do objeto	69
4.2: Desenhando e rabiscando: ressaltando o vínculo e a expressão dos sentimentos	76
4.3: Brincando com as palavras e criando outros sentidos: o uso de objeto	93
4.4: Psicanálise, educação, criatividade e democracia: oficina de pão de queijo	101

4.5: Sobre o olhar: implicações de um espaço democrático na experiência humana.....	107
4.6: Dores e delícias dos educadores na construção de uma educação transformadora.....	126
Capítulo 5: Considerações finais.....	146
Referências	149
Anexo 1: Autorização para a utilização do nome próprio da CAP	155
Anexo 2: Termo de Assentimento (TA)	156
Anexo 3: Parecer Consubstanciado do CEP-CHS (UnB).....	157
Anexo 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	162
Anexo 5: Termo de autorização para utilização de imagem para fins de pesquisa	163
Anexo 6: Aquecimento para a roda de conversa com os educadores da CAP	164

Capítulo 1: Apresentação

“Tudo que eu não invento é falso”

Manoel de Barros (2003)

Esta pesquisa contribui com uma reflexão sobre os conceitos do brincar e da criatividade, no âmbito da educação democrática, por meio de um olhar psicanalítico, principalmente das obras de S. Freud e de D. W. Winnicott. Defendemos a seguinte tese: as escolas e as comunidades de aprendizagem com propostas transformadoras, alternativas e democráticas podem ser espaços para estimular a capacidade criativa e brincante dos sujeitos. Sabendo que tudo o que não inventamos, torna-se falso, como Manoel de Barros (2003) afirma, defendemos a necessidade de reinventar o nosso processo educacional, incluindo a nossa formação como seres humanos, valorizando sobretudo nossas vivências emocionais e não apenas cognitivas nas escolas e nas comunidades de aprendizagem.

O interesse em desenvolver essa pesquisa surgiu de meus questionamentos e inquietações levantadas, principalmente, na pesquisa de Mestrado. Esta teve como objetivo problematizar a violência no contexto escolar infantil, com o foco nas concepções das crianças de uma turma do primeiro período da Educação Infantil sobre essa questão, dando espaço para suas diversas percepções e interpretações (Sousa, 2014).

Durante o Mestrado, realizei um intercâmbio nacional na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD), formado pelas seguintes instituições: Universidade de Brasília (UnB), tendo a professora Lúcia Pulino como facilitadora dessa troca de experiência; a UERJ, lugar que conheci a professora Maria Regina Maciel; a Universidade Estadual de São Paulo – Araraquara (Unesp) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Esse programa foi composto por um ciclo de missões, com a duração de quatro anos, sendo que 2012, ano que participei, foi o último ano de execução do programa: *Biopolítica, escola e resistências: infâncias para a formação de professores*.

Nesse período, participei do VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação e entre tantas atividades estive na palestra de Carlos Skliar, sobre *as interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância*. Ele apontava a necessidade de se pensar a criança: Qual? Onde? Quando? Pois, a criança tem sido vista como algo que *será*, o que ela poderá *vir a ser*, sendo uma pergunta frequente: *o que você vai ser quando crescer?* Ademais, há um desejo desatinado de resposta sobre: *o que é uma criança?*

Skliar (2012) defende que a infância é a duração, é o *estar sendo* criança, se baseando em uma perspectiva do *aión*, o tempo de vida, e não no *chrónos*, o tempo cronológico, problematizando que as escolas, algumas vezes, acabam interrompendo infâncias, ao ser um lugar voltado para as crianças se tornarem adultos! Portanto, faz-se urgente repensar nas formas de educação, assumindo os riscos da

mudança, inaugurando “*a infância na educação e em nós!*”. Essa fala também provocou em mim um desejo de estudar mais sobre a infância e as formas de construção da educação.

Aqui já podemos fazer uma ligação com os conceitos de Winnicott acerca da noção de *self*: como cada um se reconhece sendo! Na psicanálise, é possível ampliar a concepção de infantil, pois ela não se limita apenas aos primeiros anos de vida, uma vez que “há algo em nós que não se desenvolve, entretanto cria. O interessante, neste caso, é a criança que no adulto sonha, cria, brinca” (Maciel, 2017, p.2).

Na teoria do amadurecimento emocional winnicottiana, apenas a partir do sentimento de continuidade do ser, o indivíduo pode ir se desenvolvendo, adquirindo o estágio do *eu sou*, processo resultante da integração do ego. Com esse estado de diferenciação do *eu*, o sujeito caminha para uma conquista básica para o seu amadurecimento emocional e para a sua saúde a construção de seu verdadeiro *self* e de seu sentimento de realidade, o que é facilitado por um ambiente que seja suficientemente bom e que inspire confiança (Winnicott, 1975).

Além disso, durante esse período na Faculdade de Educação, na UERJ, destaco uma vivência com o grupo do professor Walter Kohan, acerca do projeto de filosofia com crianças: *em Duque de Caxias, a filosofia en-caixa?* Com alguns pretextos para iniciar as conversas, surgiam várias perguntas que almejavam a reflexão e não necessariamente as respostas. As crianças me permitiram pensar além do óbvio, fazendo questionar as minhas certezas, as minhas respostas, entendendo que o processo de educação se faz ao caminhar, ao se questionar, refletir e construir junto.

A partir dessas experiências e também pelo fato de ser mãe, passei a me interessar mais pelas propostas alternativas ao modelo tradicional de educação, entendendo que é possível construir um ambiente de respeito, de autonomia, estimulando o potencial criativo de cada um.

Sendo assim, nesta pesquisa de Doutorado, temos como objetivo geral compreender a experiência de crianças e educadores na CAP e como eles constroem uma educação transformadora, brincante e criativa. Especificamente, objetivamos: 1. Entender como essas crianças e educadores vivenciam: a criatividade, a escola/educação, o brincar/a brincadeira e a infância; 2. Criar um ambiente de diálogo e de brincadeira para compreender as experiências pessoais na CAP e os desafios no processo de construção de uma educação transformadora; 3. Analisar como a CAP pode se constituir um espaço brincante e criativo.

Para desenvolver este trabalho, contaremos com dois capítulos de revisão de literatura: 1. Psicanálise e educação: infância, criatividade e brincar; e 2. Educação, escola e comunidade de aprendizagem democrática, criativa e brincante. No primeiro, trazemos as contribuições teóricas para se pensar a infância, sobretudo entendendo-a como um fenômeno que vai além do tempo cronológico do desenvolvimento humano, sendo necessário considerar as crianças como sujeitos que *já são*. Defendemos também a interface entre infância, educação e psicanálise, por meio das obras de Freud e de Winnicott. Finalizamos essa primeira parte com reflexões sobre a criatividade e o brincar.

Por meio das ideias winnicottianas, defendemos que essas escolas transformadoras são *ambientes suficientemente bons*, o que se refere à apresentação contínua do mundo à criança, respeitando seu tempo de desenvolvimento e sua capacidade de construção da autonomia. Esse processo implica em algumas falhas e imperfeições, por se referir a um processo que só pode acontecer pelo manejo e pelo encontro entre seres humanos, permitindo a continuidade do sentimento de existência. Trata-se de um cuidado em relação ao outro, mas um cuidado que valoriza suas possibilidades de desenvolvimento e não um controle de suas condutas, já que o ambiente não faz a criança; ele possibilita à criança concretizar seu potencial. Entendemos, portanto, que tais instituições podem auxiliar nesse processo de apresentação do mundo à criança, potencializando seu desenvolvimento, partindo daquilo que elas *já são*.

No segundo capítulo teórico, relacionamos os conceitos de educação, escola e comunidade de aprendizagem democrática, criativa e brincante. De início, trazemos as contribuições winnicottianas acerca de sua definição de democracia e a ligação com um *bom lar comum*, com base no texto *Algumas reflexões sobre o significado da palavra “democracia”* (Winnicott, 1950). Na sequência, discorremos sobre o processo de formação de grupo, principalmente com a obra de Freud (1921/1996), *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*. A partir disso, propomos uma relação entre a arte, a criatividade e a educação como movimentos de resistência social. Em seguida, são trazidos alguns percursos das escolas democráticas, as quais consideramos como experiências criativas e brincantes, passando pelas contribuições da *Escola da Ponte*, que foi democratizada em 1976, em Portugal e é fonte de inspiração para a CAP. Abarcamos também algumas experiências de educação democrática e criativa no Brasil, até chegar nas especificidades de Brasília e a influência do projeto *Autonomia* para a CAP. Finalizamos esse segundo capítulo da revisão de literatura com o percurso de construção e características dessa instituição, com base nas contribuições de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), publicado em 2018.

A ideia de trazer todas essas informações foi também para começar a contextualizar o nosso campo de pesquisa, que foi a CAP construindo uma educação transformadora. Entendemos que as instituições democráticas não são um fenômeno novo e nem limitado a poucos países, ainda que seja uma experiência de resistência na nossa sociedade. Consideramos que elas são experiências de educação criativas e brincantes.

Partindo dos capítulos de revisão de literatura e dos objetivos da pesquisa, adentramos no terceiro capítulo desta tese, sobre a metodologia, utilizando o método psicanalítico. Nessa parte, colocamos os participantes da pesquisa, que foram 30 pessoas, sendo elas: 16 crianças (7 meninos e 9 meninas) e 14 adultos (12 mulheres e 2 homens). Trazemos ainda nossos procedimentos: observação participante; oficinas de rabiscos com crianças e sua educadora; roda de conversa com educadores; e diário de campo.

Com os resultados construídos, passamos para a discussão nos apoiando nos seguintes temas de análise: 1. Acolhimento, autoridade e limite: a importância da sobrevivência do objeto; 2. Desenhando e rabiscando: ressaltando o vínculo e a expressão dos sentimentos; 3. Brincando com as

palavras e criando outros sentidos: o uso de objeto; 4. Psicanálise, educação, criatividade e democracia: oficina de pão de queijo; 5. Sobre o olhar: implicações de um espaço democrático na experiência humana; 6. Dores e delícias dos educadores na construção de uma educação transformadora.

Com todas essas vivências práticas e teóricas, consideramos que a escola e/ou comunidade de aprendizagem, na nossa sociedade, se constitui como um ambiente fundamental na vida infantil. Assim sendo, precisa cuidar dos sujeitos que recebem, estimulando seus potenciais de desenvolvimento, bem como criar espaços para a manifestação da criatividade, da afetividade, do respeito, da autonomia, da liberdade, da solidariedade, da responsabilidade, do brincar espontâneo, dentre outros. Dessa forma, tanto crianças como educadores necessitam de cuidado e de espaços para a fala.

A CAP se inspira nos princípios de educação comunitária, conceituada como um conjunto de princípios e de hipóteses que busca explorar outras estratégias em educação, visando a transformação social e cultural da comunidade. Parte do pressuposto de uma participação real da população, por meio da expressão de suas necessidades, considerando os sujeitos como protagonistas de suas histórias. Nesse processo participativo, há uma valorização do sujeito e de sua cultura, capacidade de reflexão sobre a vida cotidiana, capacidade de criar e recriar objetos e, além disso, novas formas de vida e de relacionamento social (Sirvent, 1984; Pacheco, 2019).

Esse conceito de educação comunitária relaciona-se com a criatividade, pois considera o sujeito como protagonista de sua história, sendo participante, reflexivo e criativo, valorizando sua individualidade e seu sentimento grupal. Essas pessoas podem dar novos formatos ao já conhecido, gerar novas interpretações e normas de ação institucional e comunitária, elaborar situações transformadoras para algumas situações desafiantes do cotidiano. Desse modo, não há uma separação entre o que se aprende na escola ou na comunidade.

Trazemos essas conceituações aqui para entender como a CAP pode ser pensada como uma prática transformadora em educação, possibilitando o ato de criar entre os sujeitos, dinamizando os recursos da própria comunidade. Nesse sentido, o educador tem um papel de orientar e promover recursos de aprendizagem, identificando possíveis dificuldades de aprendizagem e buscando ultrapassá-las, englobando vários dispositivos e materiais. O trabalho é organizado por meio de projetos, em que o currículo objetivo se organiza de forma dinâmica e reflexiva, levando em conta o currículo subjetivo. Os recursos de aprendizagem são, assim, preparados a fim de facilitar a construção do conhecimento de cada um, o que envolve sobretudo o desenvolvimento emocional (Sirvent, 1984; Pacheco, 2019).

Nesta tese, relacionamos esse conceito de educação comunitária com o pensamento winnicottiano acerca da criatividade, definida como algo que pode estar presente nos diversos momentos de nossas vidas. Pois, para ser considerada criativa: “uma pessoa tem que existir, e ter um sentimento de existência, não na forma de uma percepção consciente, mas como uma posição básica a partir da qual operar” (Winnicott, 1975, p.23). É um movimento de colocar uma marca própria nas ações do mundo.

Assim, viver criativamente diferencia-se das criações artísticas que envolvem a produção de um objeto: seja uma carta, uma poesia, uma escultura, dentre outros. A existência criativa é uma necessidade universal, sendo que o “sintoma de uma vida não-criativa é o sentimento de que nada tem significado, o sentimento de futilidade, de que nada importa” (Winnicott, 1970, p.36).

Entendemos, com isso, ser fundamental repensar e reconstruir as relações nas instituições escolares, para que as experiências tenham significado e não caiam no sentimento de futilidade e de que nada importa. Este trabalho se justifica pela importância de que crianças e educadores sejam reconhecidos como seres ativos em seu processo constituidor, construindo sua realidade e sendo construídos por ela. Cientificamente, ainda são poucas as pesquisas que investigam as escolas e as comunidades de aprendizagem com projetos transformadores, a partir do olhar da psicanálise, sendo essa uma contribuição desse trabalho. Socialmente, é preciso pensar como os espaços escolares são construídos a fim de respeitar e acolher crianças e adultos, para que eles possam desfrutar da sua capacidade brincante e criativa.

Portanto, defendemos o conceito de educação criativa e brincante como sendo um processo que exige o respeito mútuo. Esse processo não é perfeito, apresentando falhas e desafios. Trata-se de um desejo de construção de algo com sentido para as pessoas que estão envolvidas, para que possam ser elas mesmas e desfrutar de sua condição de existência no mundo, colocando suas marcas próprias em seu caminhar. Relacionamos ainda psicanálise, educação e infância para apresentar possibilidades educacionais em um espaço alternativo e democrático.

Ressaltamos, por fim, que a CAP é uma instituição pública, com esse ideal democrático, que pode permitir o acesso a todos a uma educação de boa qualidade, o que é um direito social, como escrito na nossa Constituição Federal de 1988. De acordo com o artigo 205 desse documento: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania”.

Além disso, prioriza-se a valorização de seus profissionais e a *gestão democrática do ensino público*, garantindo um padrão de qualidade para todos. Essas informações justificam, principalmente, a nossa escolha por uma instituição pública, enfatizando como é essencial valorizarmos esses espaços na nossa sociedade, para que sejam – de fato – acessíveis e com boa qualidade para todos os sujeitos.

Capítulo 2: Revisão de literatura

2.1: Psicanálise e educação: infância, criatividade e brincar

Antes de trazer as contribuições psicanalíticas para se pensar a infância, a criatividade e o brincar, julgamos necessária uma breve retomada histórica sobre o reconhecimento da infância como uma fase específica do desenvolvimento humano. Para isso, nós nos apoiamos, na obra de Ariès (1973/1981): *História social da criança e da família*.

Até por volta do século XII, a infância era desconhecida ou não representada, sendo que as crianças eram consideradas como *adultos em miniatura*. Depois, emergiu a imagem do *anjo* e, até o século XIV, permaneceu esse sentimento da infância atrelado ao menino Jesus. No fim da Idade Média, ele começou a aparecer despido nas pinturas, geralmente, de forma assexuada. Aos poucos, outras crianças foram representadas no colo de suas mães e/ou nos ambientes escolares (Ariès, 1973/1981).

Uma tendência de separar o mundo infantil do mundo dos adultos foi se desenvolvendo, a fim de educar e de moralizar as crianças, considerando-as como frágeis, sem uma personalidade definida e com pouca sabedoria. Apenas no século XVIII, com o surgimento e a extensão das práticas contraceptivas, a infância começou a ser *reconhecida* como uma fase específica do desenvolvimento humano, caracterizada pelas análises de retratos e pinturas de cada época (Ariès, 1973/1981).

Esse reconhecimento veio atrelado à ideia da educação e da moralização dos costumes, ligado ao sentimento de fraqueza das crianças, sendo um reflexo da pureza divina, colocando a educação como uma das principais obrigações humanas. Brincadeiras de conotação sexual passaram a ser reprimidas, buscando uma inocência infantil. Isso explicaria, em partes, a expansão das instituições escolares e a evolução de seus hábitos, buscando uma disciplina mais rigorosa para as crianças (Ariès, 1973/1981).

Pela teoria de Ariès (1973/1981), o reconhecimento da infância como uma fase específica do desenvolvimento humano se deu a partir da Idade Média, tendo consciência de sua particularidade, distinguindo a infância das outras etapas do desenvolvimento humano. Atrelado a esse reconhecimento, emergiu o apego às crianças, interesses psicológicos e pedagógicos, bem como a preocupação moral.

Partindo para outra dimensão sobre o conceito de infância, Kohan (2005), no livro *Infância: entre educação e filosofia*, pontua que sua *invenção* é anterior ao período da modernidade. Com os estudos de Platão, já se percebia uma relação entre infância, educação e política, sendo que a ideia de educar as crianças estaria associada à busca por um adulto prudente e obediente.

A partir da etimologia da palavra infância, do latim *infantia*, definida como a ausência da fala, podemos, atualmente, ampliar seu entendimento e pensar em outra imagem da infância, rompendo com uma temporalidade linear. Pois, essa ausência da fala pode deixar de ser associada a uma etapa cronológica e passar a ser entendida como uma possibilidade de existência humana, definida como uma condição de ser e estar afetado. A ausência de voz não é uma falta propriamente dita, mas sim uma

postura de abertura para pensar de outras formas, dando espaço para as surpresas e as novidades, em qualquer fase da vida (Kohan, 2005).

Além de uma ausência de linguagem, há também uma possibilidade de introdução nela. A infância nos permite olhar a criança e nos relacionarmos com ela, em um encontro genuíno, na condição de sujeito ativo, aberto para aprender a sentir, a falar, a estar no mundo, a nos afetar e a ser afetado. Nós, adultos, somos capazes de promover e mediar o encontro das crianças com o mundo, ampliando a noção de apenas apresentá-lo a elas. Podemos entendê-las por meio de suas *possibilidades criativas* de se tornarem humanas, preservando a dimensão da infância que também nos caracteriza como adultos. Todos nós estamos nesse processo de nos tornarmos humanos, abertos ao encontro com o outro e com o mundo. Pensar a infância é pensar as possibilidades de ser humano, de nascer, ser, criar e tornar-se único, no meio de tantas formas de se desenvolver, em um contexto histórico, político, econômico, cultural, institucional e social (Pulino, 2017).

A partir do encontro com o outro, torna-se possível sair do nosso lugar, ouvir o desconhecido, ver cenas diferentes, brincar um novo jogo, brincar de ser o outro e de ser com o outro. Pensar sobre a criança, numa perspectiva filosófica, é pensar em *lugares de infância*, entendendo que no processo de desenvolvimento humano, há um movimento contínuo de nascer: uma ruptura, um desequilíbrio, um reconhecimento de não saber tudo, não falar tudo. Trilha-se um caminho de buscas, de novos territórios, de possibilidades de encontro, de alteridade, de experiência e de infância (Kohan, 2005; Pulino, 2017).

Nessa perspectiva de um reconhecimento e de uma invenção da infância, há uma valorização da presença enigmática da infância. As crianças são seres diferentes de nós mesmos, escapando às nossas tentativas de captura e inquietando nossas certezas. Isso nos convoca a refletir sobre a nossa postura ao receber as crianças e ao construir seu processo educacional. Para receber esse outro que pouco ou nada sabemos, também precisamos nos renovar, estando abertos a novos começos. A educação seria a realização do possível, ligada a tantas chances de desenvolvimento. A partir do encontro com o outro, podemos nos tornar sujeito da experiência, estando dispostos a “perder o pé e deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida” (Larrosa, 2010, p.197).

Com essa disposição a perder o pé e nos deixar tombar rumo à experiência, fazemos um convite para pensar o conceito de infância e na forma de lidar com as crianças, construindo em conjunto seu processo de educação. Defendemos a ideia de uma infância como uma fase específica do desenvolvimento humano e, para além disso, como algo criador que se faz presente em todas as pessoas, independentemente de sua idade.

Trazendo outros olhares acerca da infância, notamos como Freud (1915a/1996) contribui com o conceito de inconsciente na teoria psicanalítica, ao defender que somos regidos pelo nosso inconsciente que é atemporal, rompendo também com essa relação restrita ao tempo cronológico, em que passar do tempo do relógio não faz tanta diferença. As obras freudianas possibilitam o entendimento

da noção de *infantil* como algo que escapa a essa temporalidade linear, já que estamos falando de um outro tempo psíquico: o inconsciente.

Desse modo, há sempre uma infância em nós. Na medida em que nós nos desenvolvemos, carregamos conosco todas as nossas experiências, o que vai nos constituímos como sujeitos. Quando a criança conhece seus desejos, pode encontrar maneiras de se desenvolver com gosto, buscando o conhecimento e o aprendizado. Quando ela gosta daquilo que faz, se empenha e a experiência adquire um sentido (Dolto, 2005).

As escolas e/ou comunidades de aprendizagem podem ser lugares de vida e de humanização, como um espaço de construção conjunta, em que cada adulto propõe algo, considerando sobretudo o desejo das crianças. Assim, elas se desenvolverão com gosto, tendo um sentimento de liberdade, podendo ser autênticas e sentindo-se amadas em suas singularidades. Portanto, a educação é um processo que só se dá pelo exemplo, pela afeição, pelo respeito e pelo encontro com o outro (Dolto, 2005). Com essas reflexões, traremos adiante, especificamente, as contribuições freudianas sobre a relação entre psicanálise, educação e infância.

2.1.1: Infância, educação e psicanálise: um olhar pela teoria de S. Freud

A relação entre infância, psicanálise e educação faz parte de uma discussão dentro da própria psicanálise, desde sua criação. A clínica com crianças foi construída, por Freud, pela experiência com adultos, desvelando a sexualidade desde a mais tenra infância. Apesar de não ter feito nenhum atendimento infantil diretamente, deixou várias contribuições acerca do atendimento psicanalítico no texto *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*, publicado em 1909. Nesse trabalho, o autor traz suas contribuições sobre a psicanálise infantil, a partir de encontros e orientações ao pai do menino. Em seu desenvolvimento teórico, buscou comprovar as descobertas sobre a sexualidade, principalmente do pequeno Hans, abarcando ainda a vida mental e educacional das crianças que estariam entrelaçadas (Freud, 1909/1996).

Na perspectiva freudiana, quando se analisa um adulto, procura-se descobrir suas formações psíquicas, construindo hipóteses sobre sua sexualidade infantil. Freud (1909/1996) defendia a possibilidade de observar, diretamente nas crianças, aqueles impulsos e desejos sexuais que tentamos acessar no discurso do adulto, demonstrando que a psicanálise com crianças é uma atividade realizável, ainda que ele não tenha se debruçado nisso.

Freud (1909/1996), em um rápido encontro com o pequeno Hans, junto com seu pai, em tom de brincadeira, foi falando e interpretando os conflitos do garoto, trazendo à tona algumas questões do seu inconsciente que desembocavam na fobia de cavalos. O autor fazia importantes relações do amor e da hostilidade do menino em direção ao pai, considerando-o como um rival junto de sua mãe,

discorrendo sobre a vivência e os desdobramentos do complexo de Édipo e do complexo de castração, experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Ao conceituar a infância, pela psicanálise, encontramos uma relação com a educação. O modelo repressivo da época que almejava separar crianças de adultos para não ter contato com questões sexuais, foi sendo substituído – posteriormente e processualmente – por uma educação menos coercitiva, trazendo o esclarecimento das fantasias sexuais da criança. Com isso, foi possível pensar em diferentes formas para educar as crianças, o que abriu espaço também para o aparecimento e a difusão da clínica psicanalítica infantil como técnica de psicoterapia, no meio social e científico. No entanto, prevalecia ainda uma ideia de *educar* como uma intervenção profilática de higiene mental, para que a criança pudesse se desenvolver de maneira saudável, buscando prevenir futuros distúrbios de ordem emocional, como a psicose e a perversão (Abrão, 2001).

Sobre essa relação entre psicanálise, educação e infância, inicialmente, partimos de uma concepção sobre o interesse psicológico da psicanálise no desenvolvimento infantil. Na abordagem freudiana, é importante um estudo aprofundado das manifestações sexuais infantis para o conhecimento da vida sexual adulta. Além disso, a descoberta sobre a sexualidade infantil foi revolucionária, trazendo marcas relevantes no processo de formação de professores. Aos educadores, seria importante essa aproximação com a psicanálise para uma melhor aproximação e acolhimento das crianças. Pois, eles exercem grande influência sobre elas, no âmbito da transferência e da contratransferência (Pedroza, 1993).

Esses educadores precisariam renunciar atividades programadas e controladas, buscando se aproximar da teoria psicanalítica a fim de obter uma outra ética. Seria um modo diferente de ver e de compreender sua prática educativa. Pois, tudo aquilo que se ensina e se aprende confronta-se com a subjetividade, o que poderá possibilitar a criação de outros conhecimentos. É necessário fazer esse paradoxo entre a defesa da psicanálise sobre a presença do inconsciente desde a mais tenra infância, com um desejo de controle e de adaptação advindos da educação. Nesse sentido, o inconsciente trata-se do imprevisto, do imponderável e do que nos escapa, tornando-se um desafio pensar em uma metodologia pedagógico-psicanalítica, já que isso implicaria em ordem, estabilidade e previsibilidade (Kupfer, 1989).

Mesmo com esses desafios e com algumas vertentes que acreditam na impossibilidade de uma relação entre psicanálise e educação, nós defendemos sua possibilidade. Acreditamos que cada campo do conhecimento possui sua especificidade, mas é possível um diálogo entre eles. Nos espaços escolares e de comunidades de aprendizagem, podemos pensar na importância de os professores estarem atentos aos desejos dos alunos. Esses desejos recaem sobre eles, por meio da relação transferencial, colocando o educador frente a expectativas que extrapolam a sua função de ensino de conteúdos formais (Pedroza, 1993).

Consideramos que, hoje em dia, é fundamental discutir sobre o que é *educar*. Com o aporte teórico psicanalítico, é necessária uma postura crítica à educação de massa, já que é uma teoria que se

refere a um sujeito singular fundado pela alteridade (Maciel, 2016). Na obra de Freud, conforme a revisão feita por Maciel (2016), ressaltamos alguns textos que fundamentam essa interface psicanálise-educação: *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (1912/1996); *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* (1914a/1996); *Prefácio a juventude desorientada de Aichhorn* (1925/1996); *Explicações, aplicações e orientações* (1932/1996) e *Análise terminável e interminável* (1937/1996).

Em *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise*, Freud (1912/1996) traz a importância da atenção flutuante como técnica no trabalho de análise, bem como a valorização dos processos inconscientes, tanto do médico como do paciente. A questão da transferência e da transmissão da atitude do analista para o tratamento do analisando também é fundamental. Todavia, existe um perigo de realizar uma atividade educativa em que o médico indica novos objetivos ao paciente. Além disso, nem todo neurótico é capaz de utilizar o mecanismo de defesa da sublimação e, se insistirmos nesse caminho, pode ser que sua vida se torne mais árdua do que já é (Freud, 1912/1996).

Portanto, tanto a ambição educativa como a terapêutica precisam ter seus cuidados. Para Freud (1912/1996), a sublimação não é aconselhável em todos os casos, cabendo uma dupla atenção: não relacionar sempre a atividade educativa à capacidade sublimatória e cuidar das indicações de médicos e professores que acabam por refletir um intuito de modificarem seus pacientes e alunos à sua própria imagem e aos seus próprios desejos.

Em *Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar*, Freud (1914a/1996) relembra o seu processo de escolarização e revive uma emoção ao encontrar seu antigo professor, afirmando que “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (p.248), dizendo que a personalidade dos mestres tem grande influência. Sentimos uma afeição pelos nossos educadores, estando “inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e respeitá-los. A psicanálise deu nome de ‘ambivalência’ a essa facilidade para atitudes contraditórias” (Freud, 1914a/1996, p.248).

A construção do conhecimento depende dessa relação professor-aluno, por meio da transferência. A qualidade das primeiras relações das crianças é fundamental, podendo se transformar ao longo de sua vida, sendo que as demais pessoas que elas conhecem tornam-se figuras substitutas às *imagos* parentais. Estas novas relações são obrigadas a lidar com um tipo de “herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos” (p.249). As crianças começam a se relacionar com seus professores, que se tornam uma espécie de pais substitutos, transferindo para eles os sentimentos ligados primariamente às figuras parentais, tratando-os também com ambivalência emocional (Freud, 1914a/1996).

Em *Prefácio a juventude desorientada de Aichhorn*, Freud (1925/1996) acrescenta a ideia que nenhuma das construções psicanalíticas despertou tanto interesse e esperança, atraindo diversos colaboradores, quanto no desenvolvimento da relação entre psicanálise, educação e infância. Nesse

sentido, as crianças foram se tornando o tema principal de pesquisa em psicanálise, substituindo o foco nos neuróticos, que foram os primeiros e principais estudos de Freud, pois:

A análise demonstrou como a criança continua a viver, quase inalterada, no doente, bem como naquele que sonha e no artista; lançou luz sobre as forças motivadoras e tendências que estampam seu selo característico sobre a natureza infantil e traçou os estádios através dos quais a criança chega à maturidade. Não é de admirar, portanto, que tenha surgido a expectativa de que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação, cujo objetivo é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem (Freud, 1925/1996, p.307).

Nesse texto, o autor descreve as três profissões impossíveis: *educar, curar e governar*. Contribuindo com essa ideia, no texto *Análise Terminável e Interminável*, Freud (1937/1996) indica que não existe a perfeição em nenhuma delas. Mesmo entendendo essa impossibilidade e imperfeição, Freud (1925/1996) apontava a necessidade de uma formação psicanalítica para os professores, além da análise pessoal, sendo esses relacionados ao valor profilático aos educadores. No entanto, existem seus limites: “a psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação” (p.308).

Em *Explicações, aplicações e orientações*, texto que está nas *Novas conferências introdutórias à psicanálise*, Freud (1932/1996) discorre um pouco sobre a relação entre psicanálise e educação. Ele reconhece que não conseguiu aprofundar esses estudos, desabafando: “sinto-me contente com o fato de pelo menos poder dizer que minha filha, Anna Freud, fez desse estudo a obra de sua vida e, dessa forma, compensou a minha falha” (p.145). Para ele, sua contribuição foi reconhecer a sexualidade desde a infância e estudar o papel da repressão, sabendo que a criança vai tentando controlar seus impulsos primitivos, por meio da educação.

Verificou-se que a criança é muito propícia para o tratamento analítico; os resultados são seguros e duradouros. A técnica de tratamento usada em adultos deve, naturalmente, ser muito modificada para sua aplicação em crianças. Uma criança é um objeto psicologicamente diferente de um adulto. De vez que não possui superego, o método da associação livre não tem muita razão de ser, a transferência (porquanto os pais reais ainda estão em evidência) desempenha um papel diferente. As resistências internas contra as quais lutamos, no caso dos adultos, são na sua maior parte substituídas, nas crianças, pelas dificuldades externas (Freud, 1932/1996, p.146).

Nessa perspectiva, a psicanálise poderia contribuir no campo da educação como uma tentativa de encontrar medidas profiláticas às crianças, já que elas precisam aprender a controlar suas pulsões, cabendo à educação: “inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história” (p.147). A questão seria “descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o

máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios” (p.147). Sabemos que é impossível um mesmo método que seja considerado bom para todas as crianças, sendo uma tarefa difícil do educador “reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade” (Freud, 1932/1996, p.147).

Freud (1932/1996) aponta a importância de uma educação psicanalítica, insistindo na formação psicanalítica dos educadores, bem como na análise pessoal de professor-educador, como uma medida profilática eficiente. Além disso, uma contribuição relevante é o reconhecimento que o professor não tem controle dos efeitos de suas palavras e ações sobre seus alunos, não sabendo o que o aluno associará àquelas ideias e nem como tomará para si aquilo que faz sentido para seu aprendizado.

Encontramos ainda em *Reflexões para os Tempos de Guerra e Morte*, a ideia defendida por Freud (1915b/1996) acerca do processo educacional como um auxiliar na transformação das pulsões más e egoístas em pulsões sociais e altruístas, por meio da exigência civilizatória de necessidade de amor dos seres humanos e de mistura dos componentes sexuais.

Na *Conferência XIII: Aspectos arcaicos e Infantilismo dos sonhos*, em Viena, Freud (1916/1996) afirma que as crianças, nos anos iniciais, não possuem certas censuras e exemplifica que elas não demonstram aversão às excreções, por exemplo, e vão adquirindo essa repugnância por meio da educação. Algumas barreiras sociais são estabelecidas e a educação desempenha papel fundamental, tendo em vista que nenhuma censura “existia desde o começo; foram estabelecidas apenas gradualmente, no decorrer do desenvolvimento e da educação [...] todas as manifestações sexuais de uma criança são prontamente, energicamente suprimidas pela educação” (p.210).

A civilização, por impor uma quantidade de frustração e privação, acaba gerando um sentimento de desamparo nos sujeitos, sendo a educação e o uso do intelecto formas de lidar com ele. No caso das crianças, elas não podem:

Completar com sucesso seu desenvolvimento para o estágio civilizado sem passar por uma fase de neurose, às vezes mais distinta, outras, menos. Isso se dá porque muitas exigências pulsionais que posteriormente serão inaproveitáveis não podem ser reprimidas pelo funcionamento racional do intelecto da criança, mas têm de ser domadas através dos atos de repressão, por trás dos quais, via de regra, se acha o motivo da ansiedade (Freud, 1927/1996, p.51).

A substituição do princípio do prazer pelo de realidade não se dá sem privações e frustrações; pelo contrário: é exatamente essa sensação de desprazer, de sofrimento e de frustração que permite que o *eu* reconheça que existe um mundo externo (Freud, 1927/1996).

No texto *O mal-estar na civilização*, Freud (1930/1996) discorre sobre o antagonismo irremediável entre as exigências pulsionais e as restrições sociais, partindo da ideia que a proibição do incesto é um fator fundamental para a existência da civilização, sendo a primeira grande regra para a

convivência em sociedade. Ademais, como dito no parágrafo anterior, o princípio de realidade vai sendo instaurado e possibilitando a diferenciação eu/outro, fazendo com que o *eu* reconheça a existência de um mundo externo. Nas palavras de Freud: “uma criança recém-nascida ainda não distingue o seu ego do mundo externo como fontes das sensações que fluem sobre ela. Aprende gradativamente a fazê-lo, reagindo a diversos estímulos” (p.75). O próprio reconhecimento do seio como um objeto externo, diferente do corpo do bebê, é algo que se dá processualmente. Tal reconhecimento só acontece pelas “frequentes, múltiplas e inevitáveis sensações de sofrimento e desprazer, cujo afastamento e cuja fuga são impostos pelo princípio do prazer, no exercício de seu irrestrito domínio” (p.76).

Há uma tendência a isolar o ego de toda e qualquer fonte de desprazer, no entanto, é impossível esse total isolamento, cabendo ao ego o uso de mecanismos de defesa para tentar desviar certas excitações desagradáveis tanto no mundo interno como do mundo externo. Então, “o ego se separa do mundo externo. Ou, numa expressão mais correta, originalmente, o ego inclui tudo; posteriormente separa, de si mesmo, um mundo externo” (Freud, 1930/1996, p.77). Cada sujeito se esforça para obter a felicidade e evitar o desprazer. Para lidar com esse sofrimento, o autor aponta alguns caminhos: o uso da arte, da religião, das substâncias tóxicas, o trabalho, o amor, a sublimação e o aniquilamento dos instintos.

Nenhum desses caminhos nos leva a tudo o que desejamos. A felicidade, no reduzido sentido em que a reconhecemos como possível, constitui um problema da economia da libido do indivíduo. Não existe uma regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo. Todos os tipos de diferentes fatores operarão a fim de dirigir sua escolha. É uma questão de quanta satisfação real ele pode esperar obter do mundo externo, de até onde é levado para tornar-se independente dele e, finalmente, de quanta força sente à sua disposição para alterar o mundo, a fim de adaptá-lo a seus desejos (Freud,1930/1996, p.91).

A constituição psíquica de cada um desempenha um papel importante, mesmo com o mais variado contexto externo. A felicidade é um fator essencialmente subjetivo e um dos principais objetivos da civilização é regular os relacionamentos entre as pessoas, mesmo que para isso seja necessário abrir mão dessa felicidade individual (Freud,1930/1996).

A primeira exigência da civilização, portanto, é a da justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo [...] O resultado final seria um estatuto legal para o qual todos – exceto os incapazes de ingressar numa comunidade – contribuiriam com um sacrifício de seus instintos, que não deixa ninguém – novamente com a mesma exceção – à mercê da força bruta (Freud,1930/1996, p.102).

A existência e o desenvolvimento da civilização impõem restrições às noções de liberdade, ao sentimento de felicidade e ao poder individual; já que a justiça exige que ninguém escape a tais

restrições. Freud (1930/1996) aponta a sublimação como um dos caminhos para o desenvolvimento cultural, pois “é ela que torna possível às atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas, o desempenho de um papel tão importante na vida civilizada” (p.103). A sublimação é uma tentativa: um dos caminhos a serem trilhados pela pulsão, a partir das exigências civilizatórias, que impõe sacrifícios tanto à sexualidade quanto à agressividade humana. Nesse cenário, as pessoas trocam uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança, o que pode explicar a dificuldade de conseguir ser feliz em uma civilização.

Segundo a formulação freudiana: “quando uma tendência instintiva experimenta a repressão, seus elementos libidinais são transformados em sintomas e seus componentes agressivos em sentimento de culpa” (Freud,1930/1996, p.141). O processo de desenvolvimento humano “nos parece ser um produto da interação entre duas premências, a premência no sentido da felicidade, que geralmente chamamos de ‘egoísta’, e a premência no sentido da união com os outros da comunidade, que chamamos de ‘altruísta’” (p.143). No processo civilizatório, a finalidade é a criação de uma unidade a partir dos indivíduos, estando o objetivo da felicidade em segundo plano. É uma luta dentro da economia da libido, sendo “a questão fatídica para a espécie humana [...] saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e de autodestruição” (Freud,1930/1996, p.147).

Sobre o desenvolvimento de cada indivíduo e sua interação com o meio social, recorremos a outros artigos freudianos: *Totem e tabu* (1912), *O futuro de uma ilusão* (1927) e *O mal-estar na civilização* (1930). Nesses textos, a ideia defendida é que a sociedade exerce uma pressão no sujeito, desde a mais tenra infância, pela educação, dissimulando a curiosidade e a investigação infantil de tudo aquilo que possa se relacionar com a questão da sexualidade. Pela leitura freudiana: um dos objetivos da educação é instaurar o princípio de realidade.

A psicanálise contribui ao defender que é preciso uma educação afetiva, possibilitando a criação de uma sensibilidade relacional com os outros. A aprendizagem vai além das capacidades cognitivas, envolvendo, sobretudo, o aspecto emocional. É uma possibilidade de os educadores terem uma compreensão mais profunda ao que acontece com cada um de seus educandos, aproximando-se deles de forma mais íntima (Pedroza, 2010).

A partir das contribuições freudianas no campo da psicanálise, sua articulação com a infância e com a educação, passamos a compreender todos os atores da escola como sujeitos do inconsciente. Desse modo, não controlamos e prevenimos nossos comportamentos. Os educadores precisam ter consciência de que suas ações e suas palavras influenciarão seus alunos de diferentes maneiras, de acordo com a constituição subjetiva de cada um. Podemos problematizar a ideia de profilaxia de futuras neuroses como algo impossível de ser conseguido. Um ideal de boa educação não garante essa profilaxia justamente pela dinâmica do inconsciente e dos diversos caminhos de desenvolvimento humano. Nessa linha teórica, entendemos que o processo educacional envolve uma relação entre sujeitos e abarca o

encontro entre inconscientes, desejos e pulsões, sendo o vínculo um elemento essencial para a construção do aprendiz.

Defendemos que o encontro entre psicanálise e educação é frutífero, partindo dos primeiros escritos de Freud e continuando até os textos de educadores e psicanalistas mais contemporâneos. São dois campos teóricos e práticos de autocriação subjetiva (Maciel, 2016). Em relação ao conceito de infância, especificamente, percebemos como Freud foi revolucionário ao defender que as crianças possuem conflitos psíquicos, desvendando e reconhecendo a sexualidade na vida infantil, no início do século XX.

No texto *Três ensaios sobre a sexualidade infantil*, Freud (1905/1996) voltou seu interesse para a vida sexual da criança, contrariando a ideia que predominava na época, de que a pulsão sexual estaria ausente na infância, sendo despertada apenas na puberdade. Para ele, até mesmo o recém-nascido traz consigo movimentos sexuais, tornando-se reprimidos e/ou sublimados, em seu processo de desenvolvimento ligado à educação.

Na medida em que prestam alguma atenção à sexualidade infantil, os educadores portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como “vícios” todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas. Nós, porém, temos todos os motivos para voltar nosso interesse para esses fenômenos temidos pela educação, pois deles esperamos o esclarecimento da configuração originária da pulsão sexual (Freud, 1905/1996, p.168-169).

Em relação à teoria do desenvolvimento psicosexual, Freud (1905/1996) postulou que, a partir do desejo e do cuidado materno, a criança vai sendo introduzida no campo da sexualidade. Por meio do contato com o corpo da mãe (ou de um substituto), o corpo do bebê vai se tornando erogenizado. Por exemplo, o movimento do bebê de colocar o dedo na boca (chuchar) não se relaciona com a função nutritiva, mas com o prazer ligado à boca, que tem a ver com as lembranças de sucção do seio materno. Esse é apenas um dos exemplos para caracterizar a erogenização do corpo, sendo possível abranger tantos outros, uma vez que as zonas erógenas vão se constituindo por meio do desenvolvimento infantil, pois são como uma parte do corpo em que alguns tipos de estimulação e sensação provocam certos prazeres ligados a condições inconscientes.

A primeira fase do desenvolvimento está relacionada à zona oral como fonte de prazer, em que “o alvo sexual consiste na *incorporação* do objeto – modelo do que mais tarde irá desempenhar, sob a forma de *identificação*, um papel psíquico tão importante” (p. 187). Posteriormente, a zona anal torna-se central no desenvolvimento da sexualidade relacionada a outras funções corporais. Nela, os distúrbios intestinais são sintomas frequentes que revelam a condição emocional de cada criança. As crianças que conseguem tirar “proveito da estimulabilidade erógena da zona anal denunciam-se por reterem as fezes até que sua acumulação provoca violentas contrações musculares e, na passagem pelo

ânus, pode exercer uma estimulação intensa na mucosa” (Freud, 1905/1996, p.175). A segunda fase pré-genital do desenvolvimento infantil, ligada à organização *sádico-anal*, apresenta uma divisão entre *masculino-ativo* e *feminino-passivo*, que perpassa toda a vida, considerando que a atividade predominante é produzida pela pulsão de dominação, por meio do controle dos esfíncteres, que depois se desenvolve em outros segmentos.

Entendendo que as fases do desenvolvimento infantil não são lineares, podendo haver fixações em momentos anteriores e/ou uma mistura de características entre elas, Freud (1905/1996) propôs que, aproximadamente, dos três aos cinco anos de idade, inicia-se a terceira fase, em que as atividades são relacionadas à pulsão de saber ou de investigar, caracterizando-se como a fase fálica. Essa pulsão é atraída pelas questões sexuais, em que o primeiro enigma que a criança se propõe a desvendar é: *de onde vêm os bebês?* Nessa época, a vida escolar e a vida emocional se relacionam mais diretamente, pois as primeiras investigações e curiosidades – ligadas ao enigma do nascimento dos bebês – vai desembocar no interesse pelos estudos, pela leitura e pelas possíveis respostas que podem ser encontradas (ou não).

Posteriormente, o sujeito vivencia a quarta fase: de latência. A partir da resolução do complexo de Édipo, iniciam-se as escolhas objetais. Faz-se necessário problematizar que as demandas no ambiente escolar, como o pavor de fazer uma prova ou a tensão ao fazer alguma atividade ou ainda a dificuldade de atenção, contam sobre o mau relacionamento da criança com a escola e também sobre a irrupção de manifestações sexuais, revelando o estado emocional (Freud, 1905/1996).

Nessas circunstâncias, é muito frequente surgir uma sensação estimuladora que incita o contato com a genitália, ou ainda um processo da natureza de uma poluição, com todas as suas conseqüências desconcertantes. O comportamento das crianças na escola, que propõe aos professores um número bastante grande de enigmas, merece, em geral, ser relacionado com o desabrochar da sua sexualidade. O efeito sexualmente excitante de muitos afetos que em si são desprazerosos, tais como a angústia, o medo ou o horror, conserva-se num grande número de seres humanos por toda a vida (Freud, 1905/1996, p.192).

Essas contribuições de Freud (1905/1996) no texto *Três ensaios sobre a sexualidade* e nos demais trabalhos citados revelam importantes questões acerca do desenvolvimento infantil e do conceito de infância para a psicanálise, bem como sua relação com a educação. Ressaltamos, mais uma vez, a noção do tempo do inconsciente que nos rege e que vai além do tempo que passa no relógio. Portanto, até mesmo essa teoria do desenvolvimento psicosssexual precisa ter uma leitura crítica e cuidadosa para não ficar refém das idades que Freud (1905/1996) escreveu sobre a teoria da psicosssexualidade. Separamos a noção de *desenvolvimento infantil* de uma concepção de *infância*. Esta é uma condição humana que se faz presente para além das experiências que as crianças vivenciam, escapando à noção do tempo cronológico em si.

Ressaltamos ainda a importância da formação de professores para que os educadores se sintam seguros para poder acolher esses diferentes sentimentos e manifestações da sexualidade infantil que aparecem em sala de aula. Adiante, discutiremos o enlace entre psicanálise, educação e infância, por meio da teoria psicanalítica de D. W. Winnicott.

2.1.2: Infância, educação e psicanálise: um olhar pela teoria de D. W. Winnicott

Winnicott, médico e pediatra – inspirado nos trabalhos de Freud e também na sua prática clínica – tornou-se psicanalista e desenvolveu uma obra vasta, voltando seu olhar especialmente para a relação mãe-bebê e para a primeiríssima infância. Isso já se diferencia da trajetória de Freud, que voltou seus estudos para a triangulação edípica, por exemplo, e não fez nenhum atendimento direto a crianças. A função materna e o fator ambiental são centrais em seus estudos, entendendo a *mãe suficientemente boa* como aquela capaz de cuidar e sustentar seu bebê para que ele possa ir seguindo a sua linha de vida (Ferreira, 2007).

É por meio dos cuidados e da adaptação da mãe às necessidades do bebê, que ele pode passar a conhecer o mundo, ao seu modo, construindo e expandindo seu verdadeiro *self* em seu processo de desenvolvimento (Winnicott, 1963a). Além de valorizar o papel da mãe, o autor ainda aponta para a importância do pai, como aquele sujeito que oferece suporte à mãe, sustentando o par como autoridade, encarnando a lei e a ordem (Costa, 2007).

Vivendo no período das duas Guerras Mundiais, diversas transformações políticas, econômicas e sociais, bem como a conquistas dos direitos dos trabalhadores e um novo lugar ocupado pelas mulheres, Winnicott deu também um novo olhar à infância, tendo esse contexto social um papel essencial em sua teorização (Ferreira, 2007). Para o autor, as crianças que recebem cuidados suficientemente bons nas primeiras etapas da vida, apresentam uma tendência maior para a *integração* da sua personalidade. As figuras parentais representam papéis fundamentais na facilitação de processos de desenvolvimento, podendo adquirir uma capacidade em desfrutar de certo prazer com o aspecto agressivo inerente a elas, acompanhando ainda gratidões nas experiências da vida infantil (Winnicott, 1971).

Esse importante psicanalista inglês teve um ambiente bastante feminino em sua vida: sua mãe, duas irmãs mais velhas, a babá e a governanta. Sua babá foi muito importante, “mesmo quando adulto, em Londres, ia visitá-la e a assistiu na velhice. Sua ligação com os empregados deve-se possivelmente a algum distanciamento com sua mãe, Elizabeth, que pelos relatos biográficos nos sugere ser uma pessoa que sofreu de depressão” (Ferreira, 2007, p.4).

Como pediatra, trabalhou em vários hospitais, estando no *Paddington Green*, em Londres, por mais de 40 anos, realizando suas pesquisas e atendimentos clínicos. Com essa prática, foi percebendo que apenas os tratamentos médicos eram insuficientes e que a pediatria poderia caminhar junto com a

psicanálise para atender as necessidades das pessoas. Em 1927, começou sua formação na Sociedade Psicanalítica, tornando-se o primeiro homem a atender crianças, pela abordagem psicanalítica, o que até então era dominado pelas mulheres, especialmente: Anna Freud e Melanie Klein (Ferreira, 2007).

Desde a década de 1920, elas trilhavam caminhos diferentes e opostos em relação à análise com crianças, pois “Klein considerava sua técnica do brincar como uma substituição comparável à regra básica da associação livre na análise de adultos. Anna, por sua vez, via a interpretação do brincar de uma criança como mera interpretação de símbolos [...] portanto, insuficiente” (p.7). O resultado desse e outros conflitos entre elas foi a criação do *Middle Group* (grupo intermediário ou grupo do meio), composto por psicanalistas que não apoiavam o grupo freudiano/annafreudiano ou o grupo kleiniano, recusando-se a ser um grupo organizado politicamente com a presença de um líder. Porém, “mesmo assim, tornou-se uma força dentro da Sociedade Britânica e em 1960 constituiu-se como um grupo, hoje chamado de ‘independente’” (Ferreira, 2007, p.9). Dele, fizeram parte: Michael Balint, John Bowlby, Masud Khan e outros. A ideia era que esse grupo intermediário funcionasse com base em um trabalho coletivo.

Mesmo com as divergências de pensamento, Winnicott teve grande influência de Klein, começando seu relacionamento com ela por volta de 1932, ao ler seu livro: *A Psicanálise da Criança*. Entre 1935 e 1942, fez supervisão clínica com ela, o que reflete em sua escrita nesse período. No entanto, aos poucos, foi se afastando de suas ideias, criando uma teorização própria, sem a intenção de criar uma escola winnicottiana. Ele brincava com as palavras e com as atitudes, inventando uma forma singular de compreender a psicanálise, a infância, a educação, a subjetividade atravessada por paradoxos, a criatividade, a transicionalidade, o gesto espontâneo e a cultura; oferecendo ainda novas proposições sobre a teoria e a técnica psicanalítica (Ferreira, 2007).

Clare Winnicott, escrevendo sobre a vida e a obra de seu marido, valoriza sua própria “*capacidade de brincar*, que nunca lhe desertou, que o conduziu de modo inevitável para a área de pesquisa que conceituou em termos de objetos e fenômenos transicionais” (p.2). Para ela, essa *capacidade de brincar* é igual à *qualidade do viver*: “não estou falando de brincar de jogos e brinquedos, mas sim sobre a capacidade de operar na área intermediária sem limites, em que a realidade interna e a realidade externa se compõem na experiência de viver” (p.3). Clare e Donald Winnicott brincavam com as coisas, dando uma nova disposição a elas, de acordo com o humor. Segundo suas palavras: “brincávamos com ideias, atirando-as de um lado para outro aleatoriamente, com a liberdade de saber que não precisávamos concordar e que éramos suficientemente fortes para não sermos feridos um pelo outro” (Winnicott, 1978, p.10).

Ao escrever *Desenvolvimento emocional primitivo*, em 1945, Winnicott traz sua experiência clínica partindo do interesse pelo paciente infantil, expandindo o estudo para os psicóticos em análise. Com isso, discute os processos iniciais do desenvolvimento: a integração; a personalização; a realização (apreciação do tempo, do espaço e de outras características da realidade). No processo de desenvolvimento infantil, inicialmente, a personalidade não se encontra integrada, sendo conceituada

como um estágio de *não-integração primária*. Isso se difere da *desintegração* da personalidade que é uma condição psiquiátrica e patológica, altamente complexa, como um movimento de regressão a essa fase inicial. A desintegração é apavorante, relacionado ao campo da psicose; ao passo que a não-integração é ligada ao processo de desenvolvimento humano, vivenciado pelos bebês.

A tendência a integrar é ajudada por dois conjuntos de experiência: a técnica de cuidado infantil através da qual a temperatura do bebê é mantida, ele é manipulado, banhado, embalado e nomeado e, também, as experiências pulsionais agudas que tendem a tornar a personalidade uma [...] Com relação ao meio ambiente, só gradualmente pequenos pedaços da técnica de cuidado infantil, rostos vistos, sons ouvidos e cheiros sentidos são reunidos em um único ser total a ser chamado de mãe (Winnicott, 1945, p.276).

No processo de adaptação à realidade, em que o sujeito vai se integrando, Winnicott (1945) traz o exemplo da relação entre o bebê e o seio materno, afirmando que nesse par, o bebê tem ímpetus pulsionais e predatórios; e a mãe – que tem o poder de produção do leite – toma a ideia de ter um bebê faminto como agradável. Mãe e bebê passam a viver essa experiência juntos: a mãe precisa apresentar “tolerância e compreensão, de forma que é ela quem produz uma situação que, com sorte, pode resultar no primeiro laço feito pelo bebê com um objeto externo, um objeto que é externo ao *self* do ponto de vista do bebê” (p.279). Existe nessa relação um momento de “*ilusão*, uma experiência em que o bebê pode tomar, *ou* como alucinação sua, *ou* como algo que pertence à realidade externa” (Winnicott, 1945, p.279).

O bebê estimulado e faminto, alucina com um objeto pronto para ser mamado e atacado; o mamilo real aparece (nos casos em que há uma boa adaptação materna às necessidades de seu/sua filho/a), fazendo com que o bebê sinta que é o mamilo que ele alucinou, como se ele tivesse criado aquele seio que apareceu prontamente para lhe satisfazer. As ideias do bebê “são enriquecidas por detalhes reais de visão, sensação e cheiro e, da próxima vez, este material será usado na alucinação. Deste modo, ele começa a construir uma capacidade de evocar o que é realmente disponível” (Winnicott, 1945, p.279). A mãe precisa continuar oferecendo esse tipo de experiência, para possibilitar o processo de integração.

Para que esta ilusão se produza na mente do bebê, é necessário que um ser humano se dê ao trabalho de trazer o tempo todo o mundo até o bebê de forma compreensiva e de maneira limitada, adequada às necessidades do bebê. Por esta razão, um bebê não pode existir sozinho, psicológica ou fisicamente, necessitando realmente de uma pessoa que cuide dele no início (Winnicott, 1945, p.281).

No movimento de integração e personalização, dando início à realização, “há ainda um longo caminho a ser percorrido antes que ele se relacione com uma pessoa total, com uma mãe total” (p.282). É fundamental reconhecer a crueldade primitiva (o estágio da pré-preocupação), em que a criança

experimenta uma relação cruel com sua mãe, cabendo à mãe uma tolerância, pois “sem essa possibilidade de brincar cruelmente com ela, não resta à criança outra saída senão ocultar esse *self*, cruel, deixando-o vir à tona apenas em um estado de dissociação” (p.282). O medo da desintegração torna-se oposto à aceitação dessa condição da não-integração primária, uma vez que “o indivíduo alcançado o estágio da preocupação, lhe é impossível não dar atenção ao resultado de seus impulsos, ou à ação de pedaços de seu *self*, tais como a boca que morde, os olhos que apunhalam, gritos que perfuram, a garganta que suga, etc.” (Winnicott, 1945, p.282).

No processo de desenvolvimento psíquico, Winnicott postulou que, nos primeiros seis meses de vida, há um estado de dependência absoluta da criança em relação ao meio, em que não há uma diferenciação entre eu e outro. A segunda fase, de dependência relativa, acontece dos seis meses aos dois anos, aproximadamente, em que a criança vai se descobrindo, aos poucos, como um ser diferente, separado da mãe e do mundo externo. Depois disso, as crianças vão adentrando no estágio de independência relativa, nunca alcançando a independência absoluta (Costa, 2007).

Essa mudança da dependência absoluta ao rumo à independência é facilitada por meio dos *objetos transicionais*, que representam a passagem do bebê de uma fase inicial de indiferenciação com a mãe para o reconhecimento da mãe como algo externo e separado. O uso desses objetos vai se ampliando, tornando o “território intermediário entre a ‘realidade psíquica interna’ e o ‘mundo externo, tal como percebido por duas pessoas em comum’, isto é, por todo o campo cultural” (Winnicott, 1975, p.19).

No livro *O brincar e a realidade*, Winnicott (1975) nos conta que introduziu os termos objetos e fenômenos transicionais para designar uma área intermediária de experiência. Seria, portanto, esse *entre* mundo interno e mundo externo; entre o polegar e o ursinho, por exemplo. É um estado intermediário entre a inabilidade de um bebê e sua crescente habilidade em reconhecer a realidade, aceitando-a. Isso tem a ver com a ilusão, e ainda, com a primeira posse nessa área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido.

O objeto não é por si só transicional! Ele representa a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que a reconhece como algo externo e separado, como um não-eu. A noção de transicionalidade relaciona-se com o sentido da experimentação, que tem como base as experiências de ilusão e de desilusão. É fundamental que as experiências de ilusão ocorram anteriormente à transicionalidade. A desilusão ocorre de forma mais presente junto e após a transicionalidade.

Sobre a experiência de ilusão, Winnicott (1975) é enfático ao afirmar que a mãe suficientemente boa começa com uma adaptação quase completa ao seu bebê. Aos poucos, essa adaptação completa vai abrindo espaços para pequenos momentos de menor adaptação quando o bebê já demonstra sua crescente capacidade em suportar essa ausência materna. Quando o bebê ou a criança tem um contato criativo com o mundo, eles conseguem se apropriar da realidade externa, enriquecendo-se com suas experiências internas.

Desse modo, a criatividade, para Winnicott (1975, p.95), seria “um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa”. A experiência de ilusão tem a ver com o criar e o achar. Paradoxalmente, o que o bebê cria o seio, que já existia antes, portanto, fora achado. Tudo isso pela capacidade da mãe em lhe oferecer o seio no momento exato que o bebê necessita dele. Pelo olhar do bebê, o aparecimento da mãe e do seio, é precisamente o que ele alucinara anteriormente, na vivência da ilusão. Esse seio é parte integrante de si, mesmo que tomado como um objeto subjetivo. A mãe suficientemente boa sustenta essa ilusão e permite que haja uma vivência de uma experiência a dois. A repetição dessa experiência vai tornar possível a passagem do subjetivo ao objetivo. O bebê, processualmente, vai percebendo esse seio como algo externo, como sendo não-eu. O brincar do bebê entre a ilusão e a desilusão é o pano de fundo do espaço transicional. Esse processo se relaciona com a *capacidade de amar*, pois, segundo as palavras de Winnicott (1975):

Um bebê pode ser alimentado sem amor, mas um manejo desamoroso, ou impessoal, fracassa em fazer do indivíduo uma criança humana nova e autônoma. Onde há confiança e fidedignidade há também um *espaço potencial*, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural (Winnicott, 1975, p.150).

No espaço potencial e no transicional, a criança vai conquistando o brincar criativo e o uso de símbolos que representam tanto os fenômenos do mundo interno quanto do externo. A separação saudável do bebê com sua mãe é permitida pela construção do espaço transicional, preenchido por experiências de ilusão e de realidade, do brincar, da criatividade, do uso de símbolos que no adulto tornam-se sua vida cultural.

A partir dessas conceituações winnicottianas, propomos agora, trazer algumas contribuições para o campo da educação especificamente. No texto *Higiene mental da criança pré-escolar*, que está no livro *Pensando sobre crianças*, Winnicott (1936a) relaciona o desenvolvimento intelectual com o emocional, apontando que, algumas vezes, ocorrem inibições intelectuais no curso de desenvolvimento infantil, envolvendo ansiedades e produzindo uma criança “que *precisa* saber, que *precisa* ser ótima aluna, e para qual o desenvolvimento intelectual é mais uma questão de defesa contra sentir-se mal do que uma questão de prazer” (p.77). Isso necessita de um manejo e de pessoas amorosas que possam conhecer seus alunos profundamente, ajudando-as a “evitar o desespero (que se revela em ataques de raiva e de outras maneiras, além da tristeza e da depressão), e não tentar moldá-las em um padrão que nós, na nossa sabedoria finita, criamos para elas” (Winnicott, 1936a, p.81).

O papel das escolas seria possibilitar um espaço para que as crianças possam, diariamente, descobrir a extensão de seus impulsos, tornando-se capazes de lidar com eles e sentir menos medo disso. Para tanto, é preciso uma grande tolerância para que as crianças possam *simplesmente ser elas mesmas*, desenvolvendo seus próprios mecanismos de controle e tornando-se mais felizes. A psicanálise pode

contribuir no sentido de reconhecer e acolher os sentimentos intensos da criança: amor, ódio, esperança, desespero, sentimento de culpa, impulsos de reparação e tentativas de colocar no mundo externo aquilo que sente ter estragado em seu mundo interno/em sua fantasia; reconhecendo as flutuações desses sentimentos e defesas das crianças (Winnicott, 1936a).

Se enxergarmos a criança inteira, poderemos ver isso, e reconheceremos que o meio ambiente bom ou mau que oferecemos à criança pequena é apenas indiretamente bom ou mau. Se somos controlados, influenciamos a criança; se ela nos ama, passa a nos conhecer, é capaz de ver a bondade em nós por causa da bondade em seu mundo interno, e nos leva para dentro dela e consegue nos manter vivos lá. E se somos brutais, somos maus para a criança, quando ela, ao lidar com pessoas brutais em suas fantasias, precisa exatamente agora do reassseguramento de que não somos brutais, e nosso fracasso em corrigir a fantasia má será uma falha nossa. A próxima criança talvez nem mesmo tenha percebido a nossa brutalidade, estando preocupada com outras qualidades naquele momento, ou tendo menos pessoas brutais do que a outra criança no seu mundo interno (Winnicott, 1936a, p.86).

Por fim, nesse texto, o autor acrescenta que cada criança é única, com suas próprias dificuldades e esperanças, criando maneiras de lidar com elas e aproveitando de forma particular a ajuda que o ambiente oferece. Em *A professora, os pais e o médico*, Winnicott (1936b) discorre que o que une essas três figuras é: *a criança*; inter-relacionando pais, professores, médicos e outros que se envolvem no manejo e na educação delas. Cada um desempenha um papel específico, sendo que os professores e as pessoas que trabalham nas escolas poderiam conhecer intimamente a história de vida de cada uma para entender melhor suas necessidades e como o ambiente poderia se adaptar de forma suficientemente boa para potencializar seu desenvolvimento.

Essa história cuidadosamente acolhida também nos daria uma indicação das crianças que deveriam receber uma oportunidade de descarga direta dos impulsos de raiva (jogos de chutar, morder, matar, etc.) e, em contraste, quais crianças precisam de mais ajuda em relação à reparação e restituição-criação ou recriação, em vez de recreação, um tornar bom, na realidade externa, o dano causado pelos impulsos de ódio na realidade interna ou nas fantasias inconscientes profundas. O último tipo de criança, especialmente se talentosa em alguma forma de arte, em geral precisa singularmente pouco de uma atividade ou manifestação agressiva direta e, na verdade, geralmente considera estes brinquedos maçantes (Winnicott, 1936b, p.95).

Ademais, no livro *O gesto espontâneo*, Winnicott (1954) – que fazia uma defesa das creches – escreveu uma carta para John Bowlby, alertando-o sobre o uso que alguns partidários da época faziam de seus escritos acerca dos efeitos nocivos da separação dos bebês de suas mães nessas instituições. Winnicott convocava Bowlby a se posicionar, já que esses partidários utilizam sua teoria como um argumento a favor do fechamento das creches. A defesa winnicottiana é que esses espaços poderiam

sim ajudar no processo de integração das crianças, entendendo a educação como facilitadora do crescimento da criança que está numa relação constante de dependência/independência com os outros.

No texto *Moral e educação*, Winnicott (1963b) relaciona os conceitos de moral, educação e desenvolvimento emocional. Para ele, a criança vai se desenvolvendo rumo a uma capacidade de senso moral próprio, sentimento de culpa e construção de um ideal. Os pais desempenham papel fundamental por oferecer um ambiente de confiança. A educação moral parte daquilo que já foi iniciado pela família, pois: “alguém deve fazer a criança acreditar naquilo que, nós, nesta família e nesta porção de sociedade, atualmente, acreditamos” (p.89).

Winnicott (1963b) faz uma ligação com a teoria do amadurecimento emocional, sendo que no processo de desenvolvimento humano, como já dito, há uma tendência para a *integração* da personalidade. O bebê vai construindo seu *self* na base do funcionamento de seu corpo, pertencente, inicialmente, a elaborações imaginosas que vão se tornando complexas e formando a realidade psíquica. Processualmente, o lactente vai tendo uma sensação de EU SOU, estabelecendo relações afetuosas com o mundo, o que depende do favorecimento de um *ambiente suficientemente bom*.

Nem Freud nem a psicanálise foram necessários para se dizer às mães e pais como providenciar essas condições. Essas condições começam com um alto grau de adaptação por parte da mãe às necessidades do lactente, e gradualmente se tornam uma série de falhas de adaptação; essas falhas são outra vez uma forma de adaptação, porque estão relacionadas com a crescente necessidade da criança de enfrentar a realidade e de conseguir separação e o estabelecimento de uma identidade pessoal (Winnicott, 1963b).

A mãe (e o pai) se adaptam tão bem às necessidades do/a filho/a que vivem um processo de identificação com ele/ela, sabendo aquilo que precisa e em que momento. O bebê, nos primeiros seis meses, vivencia um estágio inicial de fusão com a mãe, não separando ainda mãe de objetos e nem eu de não-eu, “de modo que o que é adaptativo ou ‘bom’ no ambiente está construído no armazém de experiências do lactente como se fosse uma qualidade do *self*, indistinguível, de início (pelo lactente), do funcionamento sadio do próprio lactente” (Winnicott, 1963b, p.91).

A confiança no ambiente cria uma sensação no bebê de que está sendo cuidado e amado, com isso, vai criando a sua própria concepção de confiança. O amor, inicialmente, é expresso em forma de cuidado, por meio de um ambiente favorável, em que o bebê vai se desenvolvendo de acordo com essa apresentação contínua do mundo à criança. Podemos, a partir daí, relacionar o desenvolvimento emocional com o papel da educação.

Amor aqui significa a totalidade do cuidado com o lactente ou criança, que favorece o processo maturativo. Isso inclui ódio. Educação significa sanções e a implantação dos valores sociais ou dos pais à parte do crescimento e amadurecimento próprios da criança. Educação em termos de ensino de aritmética tem de aguardar por aquele grau de integração pessoal da criança que torna o conceito de *um* significativo e também a ideia contida no pronome da primeira pessoa do

singular. A criança que conhece o sentimento de EU SOU, e que pode carregá-lo, sabe sobre *um* e então, logo a seguir, quer que lhe ensinem adição, subtração e multiplicação. Da mesma maneira, a educação moral se segue naturalmente à chegada da moralidade na criança pelos processos de desenvolvimento natural que é favorecido pelo cuidado adequado (Winnicott, 1963b, p.94).

O que Winnicott propõe é o respeito ao desenvolvimento, tanto físico como emocional e psíquico da criança, para poder pensar o seu processo de educação. As atitudes das crianças só se tornam humanizadas pelo cuidado e pela experiência com seus pais e com outras pessoas humanas com quem convive. Esses adultos precisam acolher seus impulsos também destrutivos, abarcando o conceito de *sobrevivência do objeto*. A provisão ambiental é essencial, estando ligada à presença contínua da figura materna nesse período em que bebê e criança estão se adaptando à sua própria destrutividade. Dos seis meses aos dois anos, a criança vai se integrando e reconhecendo a ideia de que, simultaneamente e paradoxalmente, destrói o objeto e o ama. Sendo que a mãe “é necessária nesse período, e necessária por seu valor de sobrevivência. Ela é uma mãe-ambiente e ao mesmo tempo uma mãe-objeto, o objeto intenso de amor” (Winnicott, 1963b, p.96). É possível também tecer um elo entre educação e emoção, ao passo que quando se propicia oportunidades, ensino de habilidades e satisfação das necessidades, a criança vai construindo e expandindo o seu verdadeiro *self*, tolerando o sentimento de culpa suscitado por seus impulsos de destruição e de reparação.

Temos de lhes propiciar, na primeira infância, na meninice e na adolescência, no lar e na escola, o ambiente favorável em que cada indivíduo possa desenvolver sua capacidade moral própria, desenvolver um superego que evolui naturalmente dos elementos da crueza do superego do lactente, descobrir seu próprio modo de utilizar ou não o código moral e o acervo geral de sua época [...] Em vez de educação moral, propiciamos à criança a oportunidade de ser criativa já que a prática das artes e da arte da vida oferece a todos aqueles que não copiam e não se submetem mas desenvolvem genuinamente uma forma de auto expressão (Winnicott, 1963b, p.98).

Em outro texto, *A mãe, a professora e as necessidades da criança*, Winnicott (1971) discorre acerca da função da escola maternal, afirmando que ela não é um substituto para uma mãe ausente, mas sim um suplemento e ampliação da função que, inicialmente, só a mãe desempenha. Essas escolas seriam uma ampliação da família, pois existem diferenças importantes a respeito do papel da mãe e da professora. A mãe não precisa ter uma compreensão intelectual de sua tarefa, estando preparada para ela, em sua essência, por uma orientação biológica ligada ao próprio bebê; essa devoção da mãe comum a torna suficientemente boa na criação de seu filho. A professora, por seu turno, precisa ter uma compreensão intelectual, para compreender o crescimento e a adaptação de seus alunos, observando com atenção e planejando seus estudos.

Nesse artigo, Winnicott (1971) ainda traz a importância da função paterna, inicialmente, por apoiar material e emocionalmente a mãe e, posteriormente, em sua relação direta com a criança. Na escola, “ele poderá tornar-se mais importante para o filho do que a mãe” (pp.215-216); pois, a criança vivencia diversas mudanças de fases, atingindo diferentes graus de maturidade. Apenas se os cuidados iniciais forem bem feitos, pela provisão ambiental dos pais, é que as professoras poderão dar continuidade à sua função de assistência e de educação.

Todas as crianças de uma escola maternal, em certos momentos e de um ou outro modo, são bebês que necessitam de assistência materna (e paterna). Também em maior ou menor grau, poderá ter havido um fracasso materno e, então, a escola maternal tem oportunidade de suplementar e corrigir esse fracasso, sempre que não seja muito grave. Por essas razões, a jovem professora precisa aprender a respeito de cuidados maternos e tem oportunidade de obter esses ensinamentos através de suas conversações com as mães e de sua observação da conduta das mães das crianças a seu cargo (Winnicott, 1971, p.216).

Uma das funções da escola, ademais, seria o oferecimento de uma atmosfera emocional menos carregada que o lar, construindo novas relações triangulares com menor intensidade do que a vivenciada em família. A escola, como uma instituição de apoio, pode criar oportunidades de novas relações com outras pessoas, tendo ainda a evolução do sentimento de culpa e da preocupação.

Nesse cenário, pode haver uma regressão à posição de dependência, cabendo à escola oferecer suporte e confiança à criança para que ela seja capaz de continuar seu desenvolvimento. O espaço escolar pode se constituir como: um lugar de brincadeiras, de confiança e de sinceridade, de construção de vínculos, de extensão e ampliação das funções parentais, de fortalecimento e enriquecimento das relações das crianças com outras pessoas, de apresentação do mundo à criança (considerando o que ela tem a dizer sobre ele); a partir de uma relação genuína entre família e escola (Winnicott, 1971).

As escolas ou comunidades de aprendizagem podem assegurar, ainda, a construção de atividades lúdicas a fim de auxiliar as crianças a lidarem com sua própria agressividade, sobretudo, adquirindo habilidades construtivas e eficazes, para que possam viver melhor em sociedade. O brincar é essencial na resolução de conflitos e questões emocionais, que fazem parte do desenvolvimento humano. Assim, os educadores precisam se aproveitar desse brincar para se aproximar das crianças, combinar uma sensibilidade à expressão simbólica delas, avaliando as necessidades individuais de cada uma em meio ao grupo. Podem ainda criar diferentes maneiras de brincar: por exemplo, dramática, inventiva, livre, organizada, construtiva. Além disso, cabe aos educadores: “exercer restrições e controles sobre aqueles impulsos e desejos instintivos, comuns a todas as crianças, que são inaceitáveis em suas próprias comunidades” (Winnicott, 1971, p.224), construindo ainda um ambiente harmonioso entre os membros da equipe.

Sobre a inserção da criança no meio escolar e de comunidades de aprendizagem, algumas condições podem favorecer ou não o desenvolvimento emocional para que comece a ocupar um lugar

na sociedade, mantendo a sua individualidade de um modo satisfatório para si mesma. Nesse processo, quanto menor for a criança, maior deve ser o relacionamento entre escola-família, sabendo que ela vivencia um processo de separação de seu núcleo original ao entrar na instituição escolar (Ribeiro, 2008).

A família que consegue fornecer os cuidados psicológicos no começo da vida da criança lança bases para a saúde mental desta [...] A mãe vai apresentando o mundo ao bebê, orientada por sua extrema identificação com ele, o que permite que ela forneça os segmentos do mundo do melhor modo e da melhor hora, do ponto de vista do filho. Winnicott chama de amor materno essa possibilidade de alguém se adaptar ativamente às necessidades do outro e também de ir gradualmente falhando à medida que a criança possa utilizar tais falhas para o seu amadurecimento emocional e desenvolvimento mental (Ribeiro, 2008, p. 159).

Tanto a criança como a mãe precisam de tempo para ir vivenciando estas tantas experiências. Cabe à escola: paciência, segurança e acolhimento nesse processo. Especificamente sobre a entrada das crianças nas escolas, elas podem ou não se beneficiar dessas relações e “uma criança pode requerer dos professores uma sustentação que o seu lar não pôde lhe dar – o que em Winnicott não significa ‘culpar as famílias’ e sim identificar a etiologia das dificuldades” (Ribeiro, 2008, p. 161). A escola ocupa uma posição intermediária entre os primeiros cuidados e a ampliação da vivência em grupos sociais. Tanto as crianças podem continuar tendo um desenvolvimento emocional sadio quanto uma possibilidade de reparação de algumas falhas iniciais em seu amadurecimento pessoal.

A escola, podendo ser um ambiente de confiança *suficientemente bom* para a criança, auxilia também em seu processo de reconhecimento intersubjetivo, como afirma Honneth (2017). Este autor faz uma ligação com o pensamento winnicottiano, ao defender a relação amorosa como um processo de reconhecimento recíproco. A criança só aprende a se conceber como *um* sujeito autônomo através da relação com o *outro*; portanto, nos constituímos na e pela diferença.

No processo de desenvolvimento, há uma vivência de dependência absoluta do bebê em relação à mãe, ao passo que a mãe também precisa viver essa disposição em estar servindo o bebê, em um estado de fusão, inicialmente. Essa assistência acompanhará o processo de desenvolvimento da criança, partindo de uma fase de intersubjetividade indiferenciada – e de simbiose – para um processo de diferenciação. A questão que se coloca é: como acontece esse processo de separação e como mãe e bebê vão aprender a aceitar, a amar e a se reconhecer como pessoas independentes?

A passagem da dependência absoluta para a dependência relativa se dá por meio de uma desadaptação gradativa da mãe às necessidades do bebê, além da capacidade cognitiva do bebê em diferenciar o próprio ego do ambiente, suportando a ausência materna em curtos períodos. Esse processo de desilusão (aceitação do princípio de realidade), que acontece nessa relação mãe-bebê, implica em um sentimento de “‘ser-si-mesmo em um outro’, o qual pode ser concebido como padrão elementar de todas as formas maduras de amor” (Honneth, 2017, p.168).

A criança pequena é capaz de resolver essa tarefa na medida em que seu *ambiente social* lhe permite a aplicação de dois mecanismos psíquicos que servem em comum à elaboração afetiva da nova experiência; o primeiro dos dois mecanismos foi tratado por Winnicott sob a rubrica de “destruição”, o segundo é apresentado por ele no quadro de seu conceito de “fenômenos transicionais” (Honneth, 2017, p.168).

A percepção gradual da realidade externa está ligada também a uma disposição do bebê para a agressividade, dirigida primeiramente à mãe, aplicando-lhe mordidas e empurrões, por exemplo. Essas ações agressivas testam – de maneira inconsciente – o objeto afetivamente investido (a mãe). Se ela sobrevive a esses ataques sem revidar, começa o processo de formação de meios construtivos em que a criança reconhece a mãe como um ser separado de si e com direitos próprios; podendo o bebê destruir o objeto externo (Honneth, 2017).

Pensando no âmbito escolar, podemos dizer que as pessoas que lá trabalham também precisam sobreviver a esses ataques agressivos das crianças, para que forneçam possibilidades de construção e de expansão do verdadeiro *self*. A sobrevivência do objeto relaciona-se ao processo de reconhecimento intersubjetivo e de diferenciação entre eu/outro, em que a criança vivencia a experiência primária do *estar fundido* e, posteriormente, do *estar separado*. Por meio do “relacionamento lúdico com os objetos afetivamente investidos, a criança tenta amiúde lançar pontes simbólicas sobre o abismo dolorosamente vivenciado da realidade interna e externa” (Honneth, 2017, p.171). Isso se relaciona com os conceitos de objeto e fenômeno transicionais, associados à ideia de ilusão intersubjetivamente concebida; e ainda ao conceito de criatividade.

A criança só está em condições de um relacionamento com os objetos escolhidos no qual “ela se perde” quando pode demonstrar, mesmo depois da separação da mãe, tanta confiança na continuidade da dedicação desta que ela, sob a proteção de uma intersubjetividade sentida, pode estar a sós, despreocupada; a criatividade infantil, e mesmo a faculdade humana de imaginação em geral, está ligada ao pressuposto de uma “capacidade de estar só”, que por sua vez se realiza somente através da confiança elementar na disposição da pessoa amada para a dedicação (Honneth, 2017, p.172).

Os conceitos de criatividade e de reconhecimento estão, desse modo, ligados ao conceito de amor e da capacidade de *estar / ser só* na presença de alguém; o que depende da confiança no ambiente. Se o amor da mãe for confiável e duradouro, a criança desenvolve uma confiabilidade intersubjetiva e uma confiança na satisfação social, criando essa capacidade de *estar / ser só*, descobrindo uma maneira descontraída de criar e lidar com sua própria vida pessoal, entregando-se aos seus impulsos internos – sem o temor do abandono – de forma criativa e aberta à experiência (Honneth, 2017).

A partir dessa relação entre reconhecimento intersubjetivo, amadurecimento emocional, amor e criatividade, esse *poder-estar/ser-só* torna o amor uma relação de reconhecimento recíproco,

quebrando o estado de simbiose inicial por meio de uma desilusão mútua. Entendemos que as relações de amizade construídas nas escolas e/ou nas comunidades de aprendizagem, por exemplo, podem ser uma experiência de diálogo e de estar-junto, espontânea e criativamente.

Ademais, Bogomoletz (2018) escreveu o livro *Educação: uma questão de saúde pública - contribuição de Winnicott para a educação*, começando com a seguinte nota encontrada após a 2ª Guerra Mundial, num campo de concentração nazista:

Prezado Professor: Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e saber aritmética só são importantes se fizerem nossas crianças se tornarem crianças mais humanas (Bogomoletz, 2018, s/p).

Desse modo, retomamos que no processo de desenvolvimento humano: é a segurança que leva ao sentimento de amor. O bebê precisa muito mais se sentir seguro do que do alimento em si para a sua sobrevivência. Pois, “um bebê inseguro não saberá amar quando crescer. Um bebê inseguro verá perigos em todos os lados, e em *todas* as pessoas, mesmo naquelas em que conscientemente confia. Tratará de se defender, não de se relacionar” (Bogomoletz, 2018, s/p). Isso tudo tem a ver com a importância do amadurecimento emocional tanto no âmbito familiar quanto nos demais, por exemplo, nos espaços educacionais.

A partir dessa teoria do amadurecimento emocional, vem o reconhecimento da espontaneidade nas relações, sendo que o gesto espontâneo está ligado aos conceitos de falso, verdadeiro *self* e ambiente suficientemente bom. É necessário que exista um ambiente que responda ao gesto, recebendo e acolhendo, também de forma espontânea (Winnicott, 1960).

Em relação a isso, Bogomoletz (2018) retoma que os professores também precisam agir de maneira espontânea para o acolhimento desses diferentes gestos das crianças e, ainda, fornecer o *holding*, uma sustentação emocional no ambiente escolar. Isso implica na disponibilidade em olhar cada aluno como um fenômeno único, tratando-os como precisam ser tratados, não como a escola e a sociedade costumam determinar. A escola precisa partir da ideia que todo aluno é especial e cumprir de fato a sua função como uma instituição educadora.

Este autor faz uma ligação com a noção de cidadania e cita as contribuições de José Pacheco, da *Escola da Ponte* (que será descrita mais adiante), ao afirmar que não devemos educar *para* a cidadania, mas sim *na* cidadania. Se o professor não é de fato um cidadão, não conseguirá ensinar pelo exemplo, muito menos pelas suas palavras. Esse é o *holding*, a sustentação mínima para que qualquer um se sinta um sujeito ativo na construção social. A educação inclusiva, por exemplo, tem a ver com a

atitude de *holding*, sabendo que de fato todos precisam ser incluídos – pois somos todos diferentes – o que se relaciona também com o respeito e o acolhimento. A partir disso, adiante, serão trazidas algumas reflexões sobre o brincar e a criatividade, bem como a relação com o conceito de transicionalidade.

2.1.3: Reflexões sobre a criatividade e o brincar

“As crianças não chegam a este mundo para brincar de viver, para elas, brincar é viver!”
(Pereira, 2013, p.61)

A fim de tecer reflexões sobre a criatividade e o brincar, iniciamos com as contribuições freudianas acerca da teoria do brincar. No texto *Escritores criativos e devaneios*, o autor discorre sobre alguns aspectos da vida infantil, introduzindo a ideia de que o brincar na infância corresponde à fantasia e à escrita criativa na vida adulta. Ambos criam um mundo próprio, ou ainda, possibilitam que o sujeito adapte alguns elementos de seu mundo, tornando-o mais agradável (Freud, 1907/1996). Sobre a noção de criatividade, em outro texto, *História de uma neurose infantil* ou *o Homem dos Lobos*, Freud (1918/1996) relaciona o sonhar como sendo outra maneira de lembrar e, ao mesmo tempo, de criar, imaginar e brincar com alguns conteúdos.

No texto *Além do Princípio do Prazer*, Freud (1920/1996) a partir da observação detalhada da brincadeira de seu neto, reconhece e interpreta o jogo do *fort-da*, encenando o desaparecimento e o retorno. A interpretação do jogo relaciona-se ao fato de deixar a mãe ir embora e a esperança de seu retorno: a experiência da criança se transformou em brincadeira, por repetidas vezes, passando de uma posição passiva para uma ativa, como forma de lidar com as pulsões. O brincar seria definido como um modo de expressão característico das crianças.

Para Winnicott (1975), o brincar é uma *experiência criativa*, merecendo ser estudado como um tema em si mesmo. O brincar vai sendo conquistado, a partir do encontro com o outro, já que o objetivo é trazer o sujeito de uma condição em que não é capaz de brincar para um estado em que é. Esse conceito é postulado a partir da existência de um *espaço potencial* entre o bebê e sua mãe (entre o mundo interno e a realidade externa), é aquilo que une e separa, ao mesmo tempo e paradoxalmente, expandindo-se para outras instituições sociais: da família à escola, por exemplo. Apenas a partir do sentimento de continuidade do ser, o indivíduo pode ir se desenvolvendo, adquirindo o estágio do EU SOU, processo resultante da integração do ego. Com esse estado de diferenciação do *eu*, o sujeito caminha para uma conquista básica para o seu amadurecimento emocional e para a sua saúde: a construção de seu verdadeiro *self* e de seu sentimento de realidade.

A dimensão do brincar vai se ampliando para além de modo de expressão característico das crianças, estando relacionado à continuidade do ser. O brincar tem um tempo e um espaço, referindo-se à adaptação do outro, à capacidade de ir e vir; como uma maré, um ritmo contínuo; é algo conquistado

pela criança. Esse espaço é definido como um *playground*, um *espaço potencial* entre a realidade interna e externa, num movimento de vai-e-vem. Ele é possibilitado por um ambiente que inspira confiança, pois tem o potencial de ser transicional, alternando entre a sensação de fusão inicial mãe-bebê e a percepção de diferenciação eu-outro (Winnicott, 1975).

O brincar, além disso, conduz e facilita os relacionamentos grupais, sendo que “as crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona” (Winnicott, 1975, p.67). O autor ainda nos alerta sobre a disponibilidade que os adultos precisam ter com as crianças ao brincar: não significa que é necessário ingressar e interferir na brincadeira, pois quando o organizador se envolve de forma a administrar o brincar, corre o risco de desconsiderar a capacidade da própria criança se envolver com a atividade e tomar para si o que faz sentido. As crianças são criativas, se comunicam ao brincar e aprendem brincando!

O brincar permite também a integração do *self*. O bebê, que se encontra em um estado inicial de não-integração, ao sentir confiança e segurança no ambiente, vai se desenvolvendo rumo à integração (Winnicott, 1975). A transição do estado de não-integração para o estado de integração remete à evolução do funcionamento psíquico do princípio de prazer ao princípio de realidade, postulado por Freud (1920/1996). Com a introdução do princípio de realidade, o fantasiar, que começa nas brincadeiras infantis e se conserva em forma de devaneio nos adultos, abandona a dependência de objetos reais, possibilitando a criação e a imaginação. Essa noção de transicionalidade refere-se ao viver criativo, à maneira com que cada um encontra de estar vivo e lidar com a realidade interna e externa, construindo seu verdadeiro *self*, imprimindo uma marca pessoal nas ações do mundo.

A passagem da dependência absoluta para a relativa é facilitada por meio dos objetos transicionais, como já descrito neste trabalho, relacionados ao processo de diferenciação eu/outro. Os objetos, que podem ser um bicho de pelúcia, um cobertor, um travesseiro ou outro representativo de afeto e da extensão materna vão se ampliando, tornando-se os fenômenos transicionais que também vão se ampliando, tornando-se o “território intermediário entre a ‘realidade psíquica interna’ e o ‘mundo externo, tal como percebido por duas pessoas em comum’, isto é, por todo o campo cultural” (Winnicott, 1975, p.19).

O objeto transicional refere-se à primeira posseção não-eu, usado transicionalmente. O objeto que tem, por exemplo, o cheiro da mãe, tem um valor para o bebê – não apenas pelo cheiro – mas também pela possibilidade de ter consigo a sensação de que a mãe existe e está com ele, consolidando o sentimento de continuidade da existência (Sekkel, 2016).

O conceito de transicionalidade envolve a passagem que o bebê faz de um mundo próprio e onipotente para um mundo compartilhado, no qual o outro é reconhecido como outro e não como uma extensão de si mesmo. Existe uma área intermediária de experimentação que tem a participação tanto da realidade interna como externa. É um estado intermediário entre a inabilidade de um bebê e sua crescente habilidade em reconhecer e aceitar a realidade, o que tem a ver com a ilusão, e ainda, com a

primeira possessão nessa área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido (Winnicott, 1975).

Com esse conceito de espaço transicional, o psicanalista inglês nos convida a entender as crianças com uma visão diferente, enfatizando sobretudo a importância do brincar. Precisamos reconhecer que as crianças sabem das coisas muito mais do que pensamos. A nossa relação com elas também está em um espaço *entre*, como algo em permanente construção. As crianças conseguem brincar e criar com materiais que são descartados por nós, adultos. Elas são pessoas ativas, não são seres futuros, mas sim seres atuais que tem muito a nos ensinar. Na perspectiva winnicottiana, não há uma separação entre a criança e seu ambiente, mas sim um processo fluido que envolve experimentação, intuição e brincadeiras (Aitken, 2017).

O que é fundamental em todo esse processo é que o objeto possa ser aniquilado, destruído pela criança, sobrevivendo e existindo independente da consciência dela. Quando isso acontece, a criança se torna capaz de dar significados diferentes a essas experiências, indicando não mais a vivência de controle e onipotência. Quando o objeto sobrevive e não culpa a criança pelo seu aniquilamento, torna-se possível a construção de uma qualidade do *self*, diferente dessas primeiras vivências de onipotência, que é justamente a criatividade.

Para Winnicott, ao contrário de Freud e Klein, a separação não é necessariamente dolorosa ou um golpe para o narcisismo ou ilusão de onipotência do bebê. Pelo contrário, ela é caracterizada como uma transição para um período produtivo de autorrealização [...] O ponto importante das relações objetais de Winnicott para o pós-estruturalismo é que a natureza da “infância” necessariamente muda à medida que os objetos ao redor da criança – política da sociedade, relações sociais e estruturas familiares – mudam. Embora possa parecer excessivamente reducionista, o conceito de espaço transicional de Winnicott, no entanto, oferece a possibilidade de errar e de fazer tentativas difusas para estabelecer categorias de existência (Aitken, 2017, p.97).

Além disso, vemos que, em Winnicott, a noção de cultura ganha um novo significado, diferente da perspectiva freudiana, que considera a civilização como frustrante e proibidora, entendida como a lei paterna externa e coercitiva. Na leitura winnicottiana, o início do processo de simbolização começa a partir da própria capacidade da criança escolher e fazer uso dos objetos e fenômenos transicionais. A capacidade de simbolizar e de brincar vão se expandindo para o viver criativo e toda a vida cultural. O brincar, portanto, é a criação de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, construção do mundo.

Com essa leitura pós-estruturalista que Aitken (2017) faz da obra winnicottiana, conseguimos relacionar com a noção de infância como abertura ao novo. Pois, estar aberto à surpresa e à novidade que cada criança nos apresenta tem a ver com um original criativo, como algo que não se fecha a um pensamento totalitário e absoluto. Por isso, a abordagem winnicottiana torna-se tão importante por fazer um enlace entre a infância e essa disponibilidade ao novo e ao viver criativo, como algo que pode estar

presente em toda a vida das pessoas, o que vai além de uma criatividade como elaboração artística, por exemplo. Na medida em que os objetos e as relações mudam, há também a possibilidade de criação. O brincar e a criatividade seriam, portanto, um ato revolucionário!

Percebemos, assim, como a noção de transicionalidade refere-se ao viver criativo, à maneira com que cada um encontra de estar vivo e lidar com a realidade interna e externa expandindo o verdadeiro *self*. Relacionamos aqui, mais especificamente, o brincar com o conceito de criatividade para Winnicott (1975), definida como algo presente em todos os momentos da vida de um sujeito: seja de uma pessoa com dificuldades que vibra com cada respirar, seja de outra pessoa que cria objetos artísticos; ambos ligados à provisão ambiental.

Expandindo a noção do infantil para as demais fases da vida, Winnicott (1970) relaciona a criatividade à possibilidade de alguém ver tudo como se fosse a primeira vez. É uma maneira que conseguimos a percepção, por meio da concepção e da apercepção, mesmo que aquilo que criamos já esteja lá. Viver criativamente implica ser você mesmo!

Esse conceito de criatividade e do viver criativo está pautado na ilusão onipotente do bebê, isto é, ele tem o sentimento que é Deus e que cria o mundo, que acontece nos primeiros seis meses de vida em que há uma dependência absoluta do ambiente. A origem da criatividade está ligada à função da mãe que, pelo estado de preocupação materna primária, proporciona exatamente aquilo que o bebê precisa. O bebê passa a sentir que realmente foi ele quem criou os objetos que lhes são oferecidos. Mas, o bebê só tem a sensação de ter criado o seio, por exemplo, porque a mãe estava pronta a oferecê-lo no momento exato que o bebê necessitou (Abram, 2000).

O ato criativo, relacionado às obras artísticas, é diferente do viver criativo que se situa nos primórdios da vida e na relação mãe-bebê. Esse viver criativo se relaciona com o conceito de criatividade primária, um impulso inato rumo à saúde, vinculado a muitos dos temas winnicottianos, tais como: ilusão, sentimento de onipotência, preocupação materna, agressão, sobrevivência do objeto e transicionalidade, além da “capacidade demonstrada pela mãe de oferecer uma resposta ao gesto espontâneo do bebê, facilitando o desenvolvimento do sentimento de *self* originado a partir do verdadeiro *self*” (Abram, 2000, p.84)

A teoria winnicottiana tem a sua especificidade, diferindo-se, por exemplo, da teoria freudiana. Resumidamente, para Freud, a criatividade está ligada aos processos de sublimação, evocando o termo sublime, que no campo das artes, refere-se a uma produção bela, elevada e com grandeza. No campo da química, designa o processo que faz passar um corpo diretamente do estado sólido para o estado gasoso. O pai da psicanálise foi se apropriando desse termo, já utilizado em outros campos, para explicar algumas atividades humanas que não visam, aparentemente, um objetivo sexual, por exemplo: a investigação intelectual, a criação artística ou ainda atividades valorizadas socialmente. Mesmo assim, existe um componente propulsor na força da pulsão sexual. Na obra freudiana, a criatividade é uma atividade que refere à sublimação, visando objetos socialmente aceitos, por meio da transformação das pulsões sexuais (Laplanche & Pontalis, 2001).

A criatividade e o brincar relacionam-se também com o gesto espontâneo: “aquele que vem de lá de dentro da essência do ser que brinca, somente ele, poderá abrir o portal permitindo a manifestação do impulso de vida” (Pereira, 2013, p.33). Fazendo uma ligação com a educação, é fundamental incluir o verbo acolher, para poder compreender como serão organizados os espaços educacionais voltados para a infância. O brincar, “vem originalmente do vocabulário *brincos*, que vem da raiz latina *vincro-vinculare*, vínculo que nos remete à essencialidade desse verbo para a construção de nossa humanidade” (Pereira, 2013, p.33).

Nessa perspectiva, os primeiros sons de uma mãe acalentando seu filho nos braços eram chamados de *brincos*, que originaram as primeiras canções de ninar em que mãe e bebê – envolvidos pelo ritmo e pela sonoridade – criavam seus vínculos. Pensando no processo educacional das crianças, é importante o desenvolvimento de vínculos de amor e confiança. Assim, as crianças poderão expressar sua curiosidade, fazendo perguntas e recebendo respostas adequadas, pois a curiosidade é o caminho de iniciação à investigação científica. Os professores precisam dar atenção a essa fase exploratória do mundo, sendo que as escolas e comunidades de aprendizagem podem ser lugares das perguntas e das indagações (Pereira, 2013).

Por meio da brincadeira, a criança pode experimentar novas formas de estar no mundo. Ela pode ser criativa, imaginando situações, reproduzindo e criando momentos importantes de sua vida. O brincar é uma forma de lazer que inclui vivências tanto de prazer quanto de desprazer, sendo uma fonte de conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo. Nas escolas, pode ser usado para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos – tanto para crianças como para educadores – favorecendo o processo de tomada de decisões, de solução de conflitos, de raciocínio e, sobretudo, de desenvolvimento do potencial criativo. Isso permite um ambiente de descontração e de informalidade. Os educadores podem usufruir disso com uma nova postura em relação aos alunos: estando mais descontraídos e acreditando na capacidade deles de aprender brincando (Pedroza, 2005).

Em sala de aula, há um encontro de inconscientes envolvendo diferentes aspectos afetivos, cabendo aos professores serem mais do que mediadores do conhecimento. Eles estão, ao mesmo tempo, em processo de formação humana e formando a personalidade de seus alunos. A brincadeira pode, de maneira descontraída, contribuir para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos. Torna-se uma prática reflexiva e criativa, oferecendo condições de uma sensibilidade relacional, assumindo suas contradições e paradoxos. O professor não deve se anular enquanto um sujeito que deseja, nem anular os desejos de seus alunos. Esse reconhecimento mútuo é o que possibilitará um ensino verdadeiro, com respeito, autonomia e acolhimento à diversidade. A brincadeira pode indicar possíveis caminhos que levem os alunos a conhecerem seus próprios desejos e quererem construir seus saberes, com base em suas experiências de mundo interno e externo (Pedroza, 2012).

Além disso, ao brincar, a criança pode elaborar tanto seus próprios conflitos quanto se manifestar criativamente perante as ações do mundo. Torna-se de suma importância que as escolas e comunidades de aprendizagem criem oportunidades para o brincar espontâneo, que é uma forma de

comunicação das crianças no mundo. Até mesmo o espaço precisa ser bem pensado para acolher as crianças em suas necessidades, pois elas precisam se movimentar e sair dos seus lugares, a fim de explorar o mundo ao seu redor. O brincar permite ainda a criação e o fortalecimento do vínculo entre crianças e adultos, potencializando as suas tantas chances de desenvolvimento (Sousa, Pedroza & Volpe, 2019).

Entendemos ainda que o brincar espontâneo permite que as crianças sejam elas mesmas e encontrem seus próprios caminhos no mundo, por onde forem. Para nós adultos, é importante pensar em atividades voltadas para eles, mas para além disso, é fundamental o brincar junto, o envolvimento em cada tarefa proposta. Ainda é um desafio a criação de espaços para que as crianças sejam escutadas, respeitadas em seus direitos (principalmente do brincar) e devemos caminhar para criar e fortalecer tais espaços, sendo uma construção diária (Sousa, 2019).

Retomando a ideia winnicottiana que viver criativamente implica ser você mesmo, sendo o oposto do sentimento de que nada importa, entendemos ser fundamental repensar e reconstruir as relações nas instituições escolares. Para que, assim, as experiências tenham significado. Com isso, partilhamos de um desejo de mudança, o que pode ser feito em espaços mais acolhedores, suficientemente bons, que respeitem o tempo e o ritmo de desenvolvimento de cada um, e, sobretudo, que seja um lugar de infância, possibilitando o brincar, estimulando o potencial criativo, acolhendo e expandindo o gesto espontâneo dos indivíduos. Adiante, traremos algumas contribuições sobre escola e comunidade de aprendizagem com propostas de uma educação alternativa, democrática, transformadora, criativa e brincante.

2.2: Educação, escola e comunidade de aprendizagem democrática, criativa e brincante

“Repetir, repetir, até ficar diferente”

(Manoel de Barros, 2010)

Ao partilhar de um desejo de mudança com a criação de espaços acolhedores, acreditamos na possibilidade de uma reinvenção da educação. Entendemos que, por vezes, em contextos escolares e de comunidades de aprendizagem, precisamos repetir, repetir, até ficar diferente (Barros, 2010).

Iniciamos com uma reflexão sobre a palavra *democracia* e a expressão *um bom lar comum*, embasados na obra de Winnicott (1950): *Algumas reflexões sobre o significado da palavra “democracia”*. Esse autor diz estar ciente de tecer comentários acerca de um tema que foge à sua especialidade, afirmando que a palavra *democracia* é usada com vários significados, sendo eles:

1. Um sistema social onde quem manda é o povo;
2. Um sistema social em que o povo escolhe o líder;
3. Um sistema social em que o povo escolhe o governo;
4. Um sistema social em que o governo dá liberdade ao povo em relação a: a) pensar e expressar opiniões, b) empreendimentos;

5. Um sistema social que, existindo num período de sorte, pode permitir que os indivíduos gozem de liberdade e ação (Winnicott, 1950, p.249).

Winnicott (1950) continua desenvolvendo a sua ideia, relacionando uma sociedade democrática como uma sociedade madura que tem seus membros saudáveis. Em termos psiquiátricos, seria o indivíduo maduro, normal e saudável. A partir disso, ele questiona: “como se pode estudar o desenvolvimento emocional da sociedade?” (p.251).

Seria preciso estudar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento emocional da sociedade junto ao do indivíduo. Nessa perspectiva, o bom funcionamento da democracia resultaria dos trabalhos de um bom lar comum. O autor aponta alguns fatores adversos ao funcionamento de um bom lar comum, como: a dificuldade justamente em reconhecer que a essência da democracia está baseada nessas relações de um bom lar comum; o desafio em respeitar os pais, ou seja, as pessoas que ocupam lugares de autoridade; a assistência que os pais (ou os políticos) venham precisar pode retirar parte de suas responsabilidades correndo o risco de deixar de serem os criadores do fator democrático inato; o fato de que muitos pais (ou políticos) não conseguem ser boas pessoas comuns; a dificuldade na compreensão das funções materna e paterna, pois “o pai, aqui, é o agente protetor que liberta a mãe para que ela se dedique ao bebê” (Winnicott, 1950, p.259).

Há muito se reconhece a importância do lar e recentemente os psicólogos descobriram muita coisa em relação ao modo como um lar estável não apenas capacita as crianças a encontrarem a si mesmas e aos outros, mas também faz com que elas comecem a se qualificar como membros da sociedade, num sentido mais amplo (Winnicott, 1950, p.259).

O que esse autor propõe é uma ampliação do que acontece em um bom lar comum para o âmbito político, em especial, de relações democráticas. Há uma ligação entre a relação pai-filhos com governadores-governados. Em eleições democráticas, há uma escolha a “pais temporários, o que significa que eles também reconhecem o fato de que até certo ponto os eleitores continuam sendo crianças” (p.265). Mesmo os pais temporários que são eleitos – os governantes de uma democracia – são crianças quando estão fora de seus mandatos, pois os líderes políticos nesta condição de pais temporários quando são destituídos de seus cargos, voltam à sua condição infantil: “é como se fosse conveniente brincar de pais e filhos porque as coisas funcionam melhor dessa maneira” (Winnicott, 1950, p.265).

É fundamental que as pessoas sejam suficientemente maduras para que não se importem de brincar de serem ora pais e ora crianças. Outro fator adverso ao funcionamento de um bom lar comum é a questão dos que estão brincando de serem pais não terem tido pais suficientemente bons em seus lares. Pois, “os ‘pais’ dos ‘pais’ são pessoas e capazes de contribuições positivas enquanto seres humanos” (p.266), além do reconhecimento dos conflitos que são inerentes às relações sociais, que podem ser acolhidos e elaborados.

A partir de todas essas reflexões, Winnicott (1950, p.270) conclui que “nem a democracia nem a maturidade podem ser implantadas numa sociedade”. Ainda assim, ele aponta um caminho de esperança por meio de uma aproximação da psicologia, da psicanálise e da educação, a fim de promover uma *tendência* democrática nas nossas relações sociais, evitando uma interferência ruim no bom lar comum e em nossos grupos.

2.2.1: Formação de grupos e democracia

Especificamente sobre essa noção de grupos, Freud (1921/1996), em *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*, discorre sobre o nosso processo de formação grupal e as implicações sobre a vida mental. Mesmo sendo um artigo publicado logo após *Além do Princípio do Prazer* (1920), recebeu mais influências advindas dos textos: *Totem e Tabu* (1912), *Sobre o Narcisismo* (1914) e *Luto e Melancolia* (1917). Parece que nós, seres humanos, temos um instinto social que talvez não seja algo primitivo e que seja possível observar melhor em um círculo mais estreito, como o da família. A hipótese freudiana é que “se os indivíduos do grupo se combinam numa unidade, deve haver certamente algo para uni-los e esse elo poderia ser precisamente a coisa que é característica de um grupo” (p.84). As questões que se colocam é: como definimos um grupo? Como um grupo exerce influência na vida mental dos sujeitos? Qual a alteração mental que se coloca em cada pessoa que participa de um grupo?

Quando estamos em grupo, somos contagiados uns pelos outros, algo que é fácil perceber, mas é difícil explicar. Também existe uma sugestibilidade que vai além desse efeito de contágio. Um grupo é mutável, impulsivo e irritável, sendo levado por questões inconscientes, obedecendo a uma série de impulsos que podem ser generosos ou cruéis, covardes ou heroicos, não podendo tolerar nenhuma demora entre o desejo e a sua realização. Há um sentimento de onipotência: parece que a noção de impossibilidade desaparece para cada indivíduo. Além disso, parece que os grupos não esperam pela verdade, mas sim vivenciam ilusão e fantasia, advindas de um desejo irrealizado. O grupo também apresenta uma necessidade de ir ao encontro de um líder: “deve ser fascinado por uma intensa fé (numa ideia), a fim de despertar a fé do grupo; tem de possuir vontade forte e imponente, que o grupo, que não tem vontade própria, possa dele aceitar” (Freud, 1921/1996, p.91).

A respeito da mente grupal, quanto maior for a quantidade de pessoas vivenciando a mesma emoção, de forma mais intensa aumenta a compulsão automática, porque cada sujeito vai perdendo a sua noção crítica e vai se deixando levar pela mesma emoção do grupo. Quanto mais grosseiros são os impulsos emocionais, mais eles se propagam no grupo. Há uma obediência à nova autoridade que pode colocar a criticidade de cada um fora de ação. Mesmo que existam essas questões que precisam ser problematizadas, Freud (1921/1996) aponta que há uma tendência para esse processo de formação de grupos, sendo algo necessário para nós.

As contribuições da psicanálise são que quase todas as relações emocionais que perduram por certo tempo, sejam elas de amizade, de casamento, ou entre pais-filhos, contém além do sentimento de amor: a hostilidade, a aversão e a agressividade. Estas só escapam à percepção em consciência da repressão. Os intensos vínculos emocionais fazem parte do processo de formação de grupos, sejam eles democráticos ou não.

Os membros de um grupo permanecem na vivência ilusória de que são amados justa e igualmente pelos seus líderes. O líder do grupo ainda se equipara com o temido pai primevo, sendo que o grupo parece querer ser governado por uma força irrestrita e uma paixão extrema por quem ocupa a função de autoridade. Assim, vai acontecendo uma gradação diferenciadora no ego, sendo que os vínculos de que um grupo depende têm o caráter de instintos inibidos em seus objetivos. Torna-se possível, a partir daí, relacionar os instintos diretamente sexuais com o processo de formação de grupos (Freud, 1921/1996).

Do ponto de vista da teoria da libido, quatro fatores são importantes para se pensar nessa relação, sendo eles: o estar amando, a hipnose, a formação grupal e a neurose. Cada um engloba uma ligação particular entre o ego e o objeto, tanto naquelas que o objeto é mantido, como nas outras em que ele é abandonado ou erigido no próprio ego, além das relações conflitantes entre o ego e o seu ideal do ego. Cada grupo possui uma especificidade, mesmo havendo alguns elementos em comum. Assim, cada análise egóica vai sofrendo influências a partir da vivência em sociedade (Freud, 1921/1996).

Com base nessas reflexões psicanalíticas sobre formação de grupo, democracia e um bom lar comum, apresentaremos na sequência algumas reflexões sobre arte, criatividade e educação que podem ser pensadas como movimentos de resistência em nossa sociedade.

2.2.2: Relação entre a arte, a criatividade e a educação: movimentos de resistência

“Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis”

(Barros, 2003)

Neste trabalho, defendemos aprendizagens com significado e relações democráticas, tanto para o aluno como para o professor e todas as pessoas que constroem as escolas e comunidades de aprendizagem. Antes de adentrar especificamente no campo da educação, das escolas democráticas, das experiências transformadoras, criativas e brincantes, sentimos a necessidade de problematizar a relação entre arte, criatividade e educação.

Defendemos, a partir da leitura winnicottiana, a criatividade como a capacidade de existir no mundo, reconhecendo o outro como diferente de si mesmo, entretanto, sem aniquilar o eu. Não se trata de uma criatividade ligada ao publicitário e ao mercado capitalista, por exemplo. É algo relacionado ao

sentimento de ser você mesmo, reconhecendo o tempo da continuidade de existência. Defendemos que também prezamos mais os insetos que os aviões e a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis, como Barros (2003) escreve como poesia.

Atualmente, parece que estamos vivendo relações anônimas e indiferentes, com várias pessoas nos aglomerados urbanos sendo bombardeadas por campanhas publicitárias e fazendo uso repetido de tecnologias consideradas como potencialmente transformadoras. A arte poderia caminhar na construção de relações menos banalizadas no cotidiano, já que ela opera no âmbito das sensações, sem que haja necessariamente um tempo demarcado para que ela aconteça e entregue um resultado final (Luz, 1998).

A arte pode, assim, estabelecer algumas rupturas entre percepção e concepção, descontinuidades e tensões criadoras de várias experiências de mundo, que são singulares e podem gerar novas percepções e concepções. Com um avanço tecnológico e com uma sociedade pautada no consumo, a arte se inscreve também nesses circuitos de produção; ainda que ela se relacione com uma capacidade criativa, sendo um *fazer* que acontece no encontro entre um *gesto* e *materiais sensíveis* (Luz, 1998).

A experiência artística nos convoca a um jogo paradoxal. É necessário que haja uma produção de uma realidade nova que não representa nem o mundo interno nem o mundo externo, mas – ao mesmo tempo – funda entre eles uma relação de diferença. Seria uma experiência comum criativa, para além da arte. Portanto, um movimento de resistência social. Essa noção paradoxal winnicottiana traz a marca do inconsciente e tem a ver com uma experiência poética, sendo um gesto sensível que pode contribuir no processo de constituição subjetiva em meio às marcas sociais e culturais (Luz, 1998).

Fazendo referência à nossa defesa de uma ideia de infância como abertura ao novo, relacionamos com a criatividade, na leitura psicanalítica, como algo que não pode ser apreensível na nossa sociedade do consumo, já que se trata de algo ligado ao gesto espontâneo. Tanto infância como criatividade escapam a esse imperativo de produção e de consumo. Estar aberto às surpresas e às novidades implica em uma posição que vai além de um entendimento do tempo cronológico, tem a ver com viver criativamente. Nesse sentido, é uma resistência à sociedade do consumo que nos convoca a produzir e inovar o tempo todo. Estaríamos na contramão desse imperativo de criação, inovação e consumo, sem nos pilharmos para criar e inovar o tempo todo, a qualquer custo. É então uma abertura ao novo que escapa ao pensamento totalitário. A arte pode ser um movimento de resistência e como uma reflexão às diferentes maneiras que estamos construindo nossas relações sociais. E é por isso que sentimos a necessidade de fazer essa ligação entre arte e criatividade como resistência social, partindo para uma reflexão e problematização sobre como as vivências educacionais vem acontecendo.

A palavra educação vem do latim *educare* e *educere*, sendo uma ação cujo movimento acontece de dentro para fora (*educere*) e, ao mesmo tempo, de fora para dentro (*educare*). A etimologia da palavra escola tem sua origem grega *skhole*, no latim *schola*, que significa discussão ou conferência e ainda folga/ócio. Precisamos ter uma postura crítica em relação aos nossos programas atuais, em que o aprendiz é tido como um objeto a ser ensinado apenas. Acreditamos na ideia de que todos são capazes

de aprender e de ensinar. Traduzindo e ressignificando a palavra educação, podemos compreender sua essência como um movimento, o deixar acontecer, a manifestação dos impulsos criativos de cada um (Pereira, 2013).

Sobre os movimentos escolares e educacionais, nesta tese, propomos pensar a escola e a comunidade de aprendizagem como um *lugar de repouso*, como um movimento de resistência ao pensamento neoliberal. Defendemos a criatividade relacionado ao viver criativo, com base no pensamento winnicottiano, que vai em oposição ao imperativo de produção. Portanto, também um movimento de resistência social.

Com base no pensamento de Winnicott (1975), no texto *Objetos transicionais e fenômenos transicionais*, nós propomos essa ideia de espaços educacionais e escolares como um lugar de repouso. Sentimo-nos inspiradas em seu trecho:

Minha reivindicação é a de que, se existe necessidade desse enunciado duplo, há também a de um triplo: a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de *experimentação*, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como um lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que interrelacionadas (Winnicott, 1975, p.15).

Pensamos os espaços escolares como um lugar de descanso no âmbito da transicionalidade, como essa terceira área, relacionada à difícil e paradoxal tarefa de manter separados e interrelacionados o mundo interno e o mundo externo. Defendemos essa ideia: a escola ou a comunidade de aprendizagem – operando nessa terceira área, como um lugar criativo e brincante em que os sujeitos podem repousar, experimentar da folga e do ócio – pode possibilitar uma continuidade ao sentimento de existência de cada um.

A partir disso, vemos a necessidade de repensar os processos educacionais que vem acontecendo em nossa sociedade, carregando diversas demandas econômicas, políticas e sociais. Existem sim experiências transformadoras em educação, no entanto, parece estar ainda arraigada à instituição escolar noções de detenção de conhecimento do professor que o transmite ao aluno (que recebe de forma passiva), ritmos de desenvolvimento, propostas, práticas pedagógicas e currículos homogeneizados, desconsiderando o gênero, a origem social e a singularidade (Campolina, 2012).

As escolas, mesmo com essas marcas, são um espaço potencial para trocas intersubjetivas, podendo expressar as diferentes interações entre as pessoas, em seu meio. A construção da escola como transformadora promove um espaço favorável ao desenvolvimento dos sujeitos, possibilitando a expressão criativa de cada um, abarcando processos sociais e individuais, nos âmbitos afetivos. É preciso que as relações entre os atores escolares sejam construídas de forma horizontal, criando um espaço além da transmissão de conhecimentos, para que não ocorra uma repetição de concepções que

reforcem uma ordem de hierarquia em que uns falam e outros apenas escutam. Também é relevante entender qual a função da rotina na escola, para que as práticas não sejam enrijecidas e percam seu sentido. Precisamos, desse modo, criar alternativas e condições de desenvolvimento para diferentes experiências na organização escolar e nas práticas pedagógicas (Campolina, 2012).

Apresentamos, a partir disso, algumas experiências transformadoras, criativas e brincantes das escolas alternativas e democráticas, no nosso contexto ocidental, sabendo que cada espaço funciona de um jeito, com suas conquistas, desafios e construções diárias.

2.2.3: Diferentes percursos das escolas democráticas: experiências criativas e brincantes

“A vida é uma escola para todos, e o caminho para estar no mundo numa relação entre aprendizes supõe a criação de espaços abertos ao encontro cada vez mais centrado nas possibilidades criadoras do ser humano”
(Pereira, 2013, p.223)

Ao estudar a relação entre criatividade, brincadeira e educação, consideramos relevante trazer algumas experiências de escolas alternativas e democráticas, no nosso contexto ocidental, já que estamos considerando-as como experiências criativas e brincantes. Não temos a intenção de esgotar todas as experiências de educação transformadora, mas sim, discutir sobre estas possibilidades de construção de escolas e comunidades de aprendizagem diferentes, com mais sentido para as pessoas.

Assim como Campos (2014), entendemos ser necessário, inicialmente, diferenciar o que se entende como escola *alternativa e democrática*. Ampliando o conceito de alternativa usado como qualquer iniciativa que se diferencie das escolas tradicionais, pontuamos que as escolas alternativas são aquelas que, além disso, colocam o “foco do seu processo nas crianças – com suas singularidades e como membros ativos de sua comunidade – e nos seus interesses, em contraponto à atenção integral a um currículo decidido previamente e ao papel do professor como detentor do conhecimento” (Campos, 2014, p. 19).

Nesse contexto, escolas democráticas são alternativas – em suas definições e práticas – porém nem todas as escolas alternativas são democráticas. A escola democrática é uma das maneiras de construir uma educação alternativa, com as seguintes especificidades: gestão participativa, compartilhada por adultos e crianças, com processos decisórios democráticos e comunitários; organização pedagógica como centro de estudos, sendo que os próprios alunos definem seu caminho de aprendizagem; participação dos estudantes para elaborar e construir as decisões da vida em comunidade, nas assembleias; regras elaboradas coletivamente e respeito a elas; sentido de responsabilidade e construção em conjunto das sanções. Não se trata, de inverter os pressupostos da educação tradicional e permitir tudo o que até então foi proibido. É, na verdade, construir dia-a-dia uma nova proposta de

educação, vislumbrando a formação de cidadãos que possam viver, conviver e promover o regime da democracia (Singer, 2010).

A partir do livro de Helena Singer (2010), *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*, destacamos algumas escolas alternativas e democráticas, elencadas a partir da data de sua inauguração. A ideia de falar sobre a *Escola Yásnaia-Poliana* (Rússia - 1850), *República de Crianças* (Polônia - 1912), *Summerhill* (Inglaterra - 1921), *Sudbury Valley School – SVS* (EUA - 1968), *Free School* (EUA - 1969) e *Escola da Ponte* (Portugal - 1976) é para salientar que essas propostas transformadoras em educação não são um fenômeno novo e limitado a poucos países, mas sim presente em nossos tempos, em sociedades mais e menos desenvolvidas; mesmo que continue enfrentando inúmeras resistências sociais.

A primeira escola democrática foi criada por Leon Tolstói: a *escola Yásnaia-Poliana*, na Rússia, no final da década de 1850, e por dificuldades financeiras fechou em 1863. A finalidade pedagógica era a educação para a liberdade. A escola era gratuita e voltada para a população pobre. Em relação ao seu funcionamento, acontecia assim: as crianças escolhiam onde se sentar; não havia tarefas de casa, castigos ou recriminações; havia de cinco a sete aulas, mas dependendo do interesse do estudante, eram apenas duas ou três; o quadro docente era composto por quatro educadores, sendo que um deles morava na própria escola; cada educador possuía um diário de classe com os planejamentos, considerando as demandas dos alunos, podendo haver alterações no planejamento inicial; contavam com uma reunião aos domingos para trocar as informações da semana; as regras escolares eram construídas a partir da necessidade das crianças e os próprios estudantes organizavam o tempo, regularizando as matérias. No início, havia a atribuição de notas, mas depois foi caindo em desuso e as crianças passaram a contar tudo o que haviam aprendido, acontecendo assim a avaliação (Singer, 2010).

Depois de *Yásnaia-Poliana*, a outra escola democrática que foi noticiada no leste europeu é o: *Lar das Crianças*, um orfanato fundado por Janusz Korczak e pela educadora Stefa Wilczinska, em Varsóvia, no dia 15 de abril de 1912. Korczak viveu entre 1878 e 1942, na Polônia, no período entre guerras; era de família judia e foi uma personalidade científica reconhecida no domínio da infância e da educação voltada para a construção da autonomia das crianças, defendendo o direito de serem aquilo que são. Aos 17 anos, seu pai morreu num hospital psiquiátrico, e daí em diante, começou a se preocupar muito com a medicina, interessando-se pela pediatria. Médico, educador e escritor, foi morto no dia 06/08/1942, num campo de extermínio de Treblinka, com 200 crianças judias, as quais ele não quis abandonar no gueto de Varsóvia (Korczak, 2009).

O *Lar das Crianças* era voltado para crianças judias carentes, de até 14 anos, sendo que os fundos do empreendimento eram obtidos junto aos judeus ricos do país. Aos poucos, o orfanato foi se transformando em uma *República de Crianças*, pelos princípios da fraternidade, da justiça, da igualdade de direitos e obrigações. Em 1940, o orfanato – que já tinha sobrevivido a dois atentados populares contra os descendentes da religião judia – perdeu o comitê responsável pelo seu sustento e em 1942 foi transferido para uma pequena casa, suja, no gueto de Varsóvia (Singer, 2010).

No começo do século XX, Korczak inaugurou uma reforma completa na educação e no estatuto da criança. No campo pedagógico, sua obra dialoga com o pensamento de Pestalozzi, Montessori, Dewey, Decroly, Makarenko, Neill e Freinet. Ele deixou importantes contribuições na área da educação e da infância, defendendo que o educador não deve, jamais, se sobressair ao educando, devendo sempre considerar sua opinião, construindo um ambiente de confiança, a partir das próprias experiências dos alunos (Korczak, 2009).

Korczak (1981), no livro *Quando eu voltar a ser criança*, defende que é preciso repensar o processo educacional, buscando preparar a pessoa para a vida e não para o mero acúmulo de informações, entendendo o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica e sua criatividade. Ao estudante, deseja-se que amplie seus referenciais do mundo, podendo desenvolver todas as suas linguagens: escrita, sonora, dramática, cinematográfica e corporal.

Nesse processo, a derrubada dos muros da escola pode integrar a educação ao espaço vivificante do mundo, ajudando o aluno a construir sua própria visão do universo. Para poder questionar a educação e pensar em novas formas de fazê-la, precisamos: estar mais aberto, mais inquieto, mais vivo, mais poroso, mais ligado, refletindo sobre o nosso cotidiano pedagógico e nos perguntando sobre o futuro, pesquisando o que vem se propondo em termos de educação, dentro e fora da escola (Korczak, 1981).

Além disso, no prefácio do livro *Le droit de l'enfant au respect*, Jésu e Defrance (2009) pontuam que Korczak viveu na mesma época que Maria Montessori e algumas décadas antes de Françoise Dolto, sendo um médico que se apaixonou pela educação, defendendo que saúde não se resume apenas pela ausência de doença, mais sim de um ambiente favorável, acolhedor e atento. Ele trabalhou buscando sensibilizar a opinião pública e as decisões políticas, promovendo uma educação ambiciosa e respeitosa. Para Korczak, para emancipar as crianças, é necessário: segurar e soltar suas mãos, ao mesmo tempo, sendo algo complexo para pais e educadores. Buscava mais a cooperação do que a competição e a experiência da democracia mais que a repetição de lógicas opressivas na vida das instituições educativas.

Partimos para outra experiência de escola alternativa e democrática: a *Summerhill*. Ela está situada em Leiston, na Inglaterra, fundada em 1921, pelo educador Alexander Neill. Assim como Korczak, ele recusava a se adaptar à rigidez das escolas, almejando a construção de uma educação mais livre. As regras são construídas pela Assembleia Geral (uma das atividades mais importantes em espaços democráticos), em que todos podem participar e a maioria toma as decisões, acontecendo uma vez por semana. Existe o Tribunal que lida com as reclamações trazidas por qualquer membro da escola; a Assembleia Especial, para discutir novas leis ou julgamentos imediatos; aulas particulares para quem apresentar dificuldades em acompanhar o curso e/ou tiver interesse em participar. Há também várias atividades fora da sala de aula: escultura, confecção, conserto de bicicletas, costura, condução de motocicletas, construção de cabanas, piano, canto, bandas musicais, leitura de revistas, organização de

festas, jogos no computador, edição de revistas, uso da televisão, administração do bar e passeios na cidade (Singer, 2010).

Também nos Estados Unidos, existe a *Sudbury Valley School (SVS)*, fundada em 1968, influenciada pela *Summerhill*, que teve como iniciativa a ação de um grupo de pais e professores. A SVS não funciona em regime de internato como a Summerhill e fica em uma mansão do século XIX, em uma área rural, mobiliada de modo a torná-la mais parecida com um lar do que como uma escola, recebendo crianças de quatro a 18 anos. A equipe é composta por educadores que trabalham lá meio período, mantendo outras atividades e, com isso, os estudantes acabam tendo contato com profissionais de outras áreas, como: historiadores, administradores, psicólogos, músicos, bioquímicos, editores e outros. Essa também é uma das características da escola democrática: não ter uma equipe composta por apenas pedagogos (Singer, 2010).

Além dessas, nos Estados Unidos, há a *Free School*, na cidade de Albany, no estado de Nova York, uma escola particular criada em 1969, atendendo desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental. Por escolha das próprias crianças, há uma divisão por faixa etária, agrupadas a cada dois anos, com um professor responsável por cada turma e uma sala base. No início do ano letivo, as crianças respondem um questionário sobre o que querem aprender e quais seus objetivos para aquele ano. A partir de seus interesses, no final da primeira semana, os professores se reúnem para montar os horários de aulas e prepará-las (Campos, 2014).

Além disso, as crianças também podem oferecer aulas ou organizar um *workshop*, pois o processo de aprender e ensinar é compartilhado, não se restringindo a uma estrutura hierárquica de transmissão de saber. Além das aulas e atividades espontâneas, tem os projetos e as viagens organizadas por cada turma, podendo ser para alguma cidade próxima, para outro estado ou até mesmo para outro país. Tem ainda a Conferência de Aprendizagem Investigativa das Crianças, que acontece todo ano, para escolher um tema que as crianças tenham curiosidade, fazer uma pesquisa e experimentos e apresentar para a escola. As atividades são construídas com base no brincar e na aprendizagem com significado (Campos, 2014).

A partir do relato de crianças que estudam ou estudaram lá, pode-se perceber e valorizar que o processo de identidade das crianças se constrói a partir da escola e com a escola, indo além de uma queixa sobre a falta de conteúdos formais, por exemplo. A escola é a criança e a criança é a escola, sendo isso fundamental na construção de subjetividades (Campos, 2014). Nesse sentido, a escola pode permitir que as pessoas se expressem criativamente, sendo elas mesmas, em um ambiente que inspire confiança.

Partindo para o contexto da América Latina, recorreremos ao documentário *A educação Proibida* de 2012, com a direção de German Doin e 704 coprodutores. Este trabalho traz diferentes experiências de escolas e espaços comunitários com propostas transformadoras em educação, nos contextos público e privado, na América Latina. São ressaltados os contextos do Chile, da Colômbia, da Argentina, do Equador, do Uruguai e do Peru. Esses projetos partem do desejo de construção de uma educação ativa,

popular, libertária, comunitária, ecológica, holística, étnica, cooperativa e democrática, a partir de uma aprendizagem significativa e contínua. É um processo que não tem fim, pois é uma educação que se faz no dia-a-dia, por meio de uma vontade de continuar buscando, aprendendo e trilhando diferentes caminhos. Parte do encontro, da escuta e do reconhecimento do outro como sujeito participante da comunidade escolar, tendo vez e voz no seu processo de ensino-aprendizagem.

Esse documentário relata as vivências no Chile (*Colégio Rudolf Steiner*); na Colômbia (*Fundación Escuela Nueva, Instituto Popular de Cultura Cali, Colégio Ideas, Colégio Alfonso J. Gutierrez e Jardín/Colégio Mundo Montessori*); no Equador (*Escuela Libre Pachamama, Escuela Intercultural Libre Inka-Samana*); na Argentina (*Proyecto Amatreya Educación Evolutiva; Colegio del Sol, Jardín Público Caramelos Surtidos, Escuela Experimental Las Lengas, Chakra la Integración, Cooperativa Educativa Olga Cossettini e Escuela de la Nueva Cultura la Cecilia*); no Uruguai (*Colegio Incre*); e no Peru (*Jardín Público Montessori Abejitas e Colégio Montessori Margaret Mead*). Além dessas experiências na América Latina, também há – na Espanha – a *Escuela Wardolf Libre Michael*.

São dezenove instituições trazidas no documentário, que tem princípios que questionam, por exemplo: o uso de filas, saberes homogêneos, educação não humanizada, testes padronizados, falta de consideração com as necessidades individuais, aulas obrigatórias, currículos desvinculados com a realidade, sistema de qualificações, classes por idades, horários rígidos, estrutura vertical e separação da comunidade em geral.

O documentário é construído a partir da fala de pessoas que trabalham nessas instituições e/ou nas Universidades, defendendo um novo tipo de escola, diferente do modelo tradicional, acreditando na educação para a liberdade. O apontamento que se faz é que as escolas, tal como conhecemos hoje: pública, gratuita e obrigatória, nasceu no fim do século XVIII e no começo do século XIX, na Prússia, almejando um povo dócil, obediente e preparado para a guerra. Hoje em dia, as escolas ainda tem uma grande influência prussiana e, desse modo, esse tipo de educação deve ser *proibida*, referenciando o título do documentário: *educação proibida*. A crítica feita à escola tradicional é no sentido de considerá-la como um meio de controle de conduta, ligada ao modelo de produção industrial, como uma educação administrativa.

A proposta é (re)começar a construção de uma educação de qualidade, podendo acontecer nas escolas e/ou fora delas, ajudando as crianças a se desenvolverem, respeitando o tempo e o ritmo de cada uma, a partir do conhecimento profundo delas e do desenvolvimento de suas potencialidades. Com o entendimento que as crianças aprendem com mais facilidade quando tem um meio que as estimule, torna-se importante o questionamento de qual ambiente estamos proporcionando a elas. Pois, para que se tornem um *ser humano*, é primordial um *ambiente humano*. Para tanto, repensar a estrutura de poder da escola torna-se urgente, trazendo as crianças para a participação dos conflitos que lá existem, para a construção do currículo e de seu caminho de aprendizagem. Pois, se o conhecimento muda permanentemente, não é possível permanecer com a mesma educação!

No documentário, aponta-se que 98% das crianças de cinco anos poderiam ser consideradas gênios, nos âmbitos da curiosidade, da criatividade, do pensamento divergente e da resolução de problemas; porém, 15 anos depois, apenas 10% permanecem com essa capacidade. Isso nos faz questionar: como as escolas podem proporcionar o desenvolvimento da capacidade criativa de cada um? Como fazer com que crianças sejam criativas?

Uma das respostas possíveis é oferecendo possibilidades e oportunidades de se expressar de diversas maneiras. Ressaltamos aqui que o encontro com o outro é fundamental no processo de aprendizagem, estimulando a motivação e a ação, intrínsecas ao caminho do aprender, a partir do reconhecimento da importância que determinado conhecimento tem para cada um. A ideia é que as crianças sejam cientistas, curiosas, criando perguntas, procurando respostas e criando ainda mais perguntas!

Ademais, outro questionamento pertinente é: quanto nos lembramos dos conteúdos ensinados nas escolas? Diferentemente da repetição de conteúdos formais, o que as escolas alternativas propõem é: aprendizagem com sentido, embasada no interesse, na vontade e na curiosidade do sujeito, podendo acontecer de várias maneiras: aprender fazendo, brincando, com o erro, pela espontaneidade, pela natureza, interação, alegria, emoção e diversidade. É preciso, assim, surpreender o educando, possibilitando que ele saia de suas carteiras e participe – de forma ativa – do seu caminho de aprendizagem. O currículo é voltado para o caminhar, sendo importante um ambiente acolhedor que estimule o desenvolvimento dos indivíduos.

A pergunta é mais importante que a resposta, por abrir caminhos ao pensamento e ao conhecimento; a escolha do que aprender, no seu tempo, é fundamental. São também essenciais: a liberdade e a responsabilidade; professores que propõem e não impõem; a criança que vai construindo seu caminho de aprendizagem; o dispositivo da auto avaliação como um intercâmbio entre aluno-escola-família; escola como um espaço aberto em que pequenos grupos desenvolvem projetos, a partir daquilo que se interessam; mistura de idades; criação conjunta das regras e sanções; existência das assembleias; trabalho em círculos e rodas; diálogo, acordo e mediação sobre os objetivos da aprendizagem; troca; afeto e aprendizagem na vida cotidiana.

Um novo paradigma é construído na educação: cada sujeito experimenta e vai descobrindo o que e como gosta de aprender; o prazer é estreitamente relacionado à aprendizagem; os professores vão semeando e criando pretextos para ensinar e aprender; alegria e diversão são importantes tanto para educando como para educadores; relação próxima entre família e escola é essencial; assim como a interrelação entre pessoas-educação-família-comunidade. Com isso, o professor se (trans)forma em sua prática, sendo a liberdade importante tanto para crianças como para adultos.

Os professores precisam também de um espaço para compartilhar angústias, sucessos e insucessos de suas vivências, construindo um trabalho em equipe. Na educação democrática, as crianças decidem sobre seu caminho de aprendizagem, os pais tem liberdade para participar e os professores também escolhem o caminho a seguir. É fundamental o diálogo, o respeito, o brincar e a criação. Pois,

cuidar das crianças é cuidar da sociedade, ensinando e educando pelo exemplo, dando espaço para o sentimento de felicidade no âmbito escolar.

As vivências trazidas nesse capítulo se baseiam na gestão democrática de ensino. Sabendo que cada instituição tem sua autonomia de funcionamento, entendemos ser fundamental a construção coletiva de uma educação como transformação social. Pela gestão democrática, cada escola pode participar ativamente da construção de seu PPP, atendendo as necessidades da sua própria comunidade, trazendo sua história e realidade social (Chagas & Pedroza, 2013).

A gestão democrática é um princípio para o ensino nas escolas públicas, de acordo com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com esses fundamentos legais, a gestão democrática, em sua definição, vem sendo marcada por diversos fatores e mudanças políticas, econômicas e socioculturais. Garantir a participação da comunidade é essencial para a melhoria tanto do funcionamento das escolas como das comunidades de aprendizagem. Essa forma de gestão não pode ser entendida apenas como a eleição de diretores, vice-diretores e representantes de cada segmento no Conselho Escolar. Ela precisa permitir a participação de todos nas vivências que acontecem em todos os segmentos da instituição educacional. É, desse modo, acolher os diferentes posicionamentos, como uma construção e um exercício democrático diário, que se faz no cotidiano das escolas e das comunidades (Chagas & Pedroza, 2013).

A partir desses diferentes percursos das escolas democráticas que consideramos como experiências criativas e brincantes, voltamos para uma no contexto europeu, apresentando a *Escola da Ponte*, uma instituição pública, situada em Portugal, na Vila das Aves, a 45 minutos de trem da cidade do Porto.

2.2.4: Escola da Ponte – Portugal: inspiração para a CAP

Em 1976, José Pacheco e um grupo de educadores tiveram a iniciativa de democratizar a Escola da Ponte, construindo princípios transformadores, como: plano de estudos, tutores, assembleia semanal de alunos, grupos de responsabilidade, direitos e deveres construídos pelos estudantes, *eu já sei, preciso de ajuda, acho bem e acho mal*. A CAP, que participou desta pesquisa, recebeu fortes influências dessa escola e das ideias de Pacheco. Azevedo (2014), no prefácio do livro *Diálogos com a Escola da Ponte*, define essa escola como:

Diferente em muitos aspectos. Numa primeira olhada destaca-se o que não tem: não tem aula, não tem turma, não tem série ou ano e, portanto, ninguém ali repete o ano assim como ninguém ali “passa de ano”. Crianças não vão ali para assistir aulas: vão para estudar e aprender. Professores, por sua vez, não estão ali para dar aulas: estão ali para orientar, acompanhar, ajudar alunos a aprender. Professores não aplicam provas, e conseqüentemente alunos não fazem provas, professores então também nem corrigem provas e nem dão notas (Azevedo, 2014, p.9).

Essa escola conta com uma equipe de pais, alunos, profissionais da educação e demais agentes educativos que buscam uma formação de pessoas e de cidadãos mais autônomos, cultos, solidários e responsáveis, comprometidos democraticamente na construção de uma sociedade que valorize as qualidades de cada sujeito. Não há uma soma hierárquica de parceiros, mas sim uma formação social em interação com o meio, a fim de alcançar a mudança desejada. Considera-se que qualquer pessoa tem necessidade educativa especial, o que pode se manifestar no processo de aprendizagem (Pacheco & Pacheco, 2014, p.172).

Portanto, é fundamental estar atento ao aluno da forma como ele é, reconhecendo-o como único e complexo, almejando descobrir e valorizar sua própria cultura, bem como ajudá-lo em seu processo de descoberta de si em interação com o outro. Sabendo disso, supõe-se a apropriação individual e subjetiva do currículo de maneira também particular. O currículo é entendido como um conjunto de competências e de atitudes que vão se desenvolvendo, ao longo do percurso escolar, a partir das potencialidades de cada um (Pacheco & Pacheco, 2014,).

Consideram-se duas dimensões no currículo: *currículo exterior ou objetivo*, que é uma meta, um perfil e/ou um horizonte a ser realizado; *currículo interior ou subjetivo* como um caminho, um percurso único no desenvolvimento de cada um, além do *currículo de comunidade*. Apenas a partir do currículo subjetivo torna-se possível validar o currículo objetivo, que é organizado em cinco dimensões: naturalista, linguística, artística, identitária e lógico-matemática (Pacheco, 2019).

O autoconhecimento é fundamental na aprendizagem, sendo um processo em que os alunos constroem significados a partir de sua própria experiência. Há uma valorização de aprendizagens significativas de maneira interdisciplinar que busca um entendimento integral dos conteúdos, ao estimular a caracterização, a percepção e a solução de problemas. Para a efetivação da aprendizagem, há um estudo individualizado e diferenciado. A avaliação acontece a partir do momento que o aluno toma consciência daquilo que sabe e do que já é capaz (Pacheco & Pacheco, 2014).

A escola é organizada por meio de Núcleos com autonomia de funcionamento, podendo trabalhar em espaços distintos e/ou integrados. Nessa organização, há: um Coordenador Geral de projetos, que assegura a articulação entre os núcleos; um Conselho de Projetos para garantir a democraticidade e a colegialidade das decisões relacionadas aos educadores educativos; um Conselho de Gestão e um Conselho de Direção, a fim de representar todos os núcleos por meio de seus coordenadores; e uma única Assembleia de Alunos (Pacheco & Pacheco, 2014).

Existem três Núcleos de Projeto: *Iniciação, Consolidação e Aprofundamento*. No primeiro, as crianças vão conquistando competências básicas para seu processo de integração na comunidade escolar, trabalhando de forma autônoma em uma gestão responsável de aprendizagem, de tempo e de espaço. A transição dos alunos de um núcleo para o outro pode acontecer a qualquer momento, sendo decidida pelo próprio núcleo que o aluno participa, pelo diálogo do tutor com o encarregado de educação, por meio de uma avaliação ampla e global das competências que o aluno desenvolveu, bem como seus interesses e expectativas. Casos especiais de progressão fazem referência às crianças que

atingem o núcleo de Aprofundamento antes dos nove anos de idade, devendo a decisão ser tomada também em conjunto (Pacheco & Pacheco, 2014).

Outro fator importante no contexto da Escola da Ponte é a busca por alternativas à educação tradicional, que se originou pelo *círculo de estudo*, em que um grupo se reúne para discutir uma matéria, sem professores, de maneira organizada. A inovação consiste na ausência de professores, pois os próprios sujeitos pesquisam e vão recolhendo as informações sobre diversos temas. O círculo é uma maneira de mediar diferentes relações, sendo que as pessoas que participam podem ir se transformando e transformando os outros, em uma construção coletiva. Nesse movimento, estão pautados: o respeito, a autonomia e a responsabilidade. Há também o princípio da negociação na escolha do interesse de estudo do grupo, uma vez que o conhecimento parte da comunicação e da partilha, por meio de um interesse emancipatório rumo a uma *práxis* emancipadora (Pacheco, 2014a).

Pacheco (2014a) cita as influências de experiências desenvolvidas da Suécia, em que os círculos de estudos tiveram seu início em 1902, associados a uma cultura democrática, discutindo também a política do governo, sobretudo na década de 1980. No século XX, o círculo de estudo era também utilizado na educação popular. Nos anos de 1920 e 1940, esses grupos tornaram-se um movimento forte entre as organizações sindicais, comunidades cristãs e universidades.

Os círculos de estudo se expandiram e, atualmente, estão presentes em diversos âmbitos, tais como: artesanato, aprendizagem de línguas estrangeiras, história da região e/ou da natureza. O número de participantes pode variar entre cinco e 15, sendo que a iniciativa parte de associações, organizações, sindicatos, empresas, ou de grupos de amigos, havendo um líder ou monitor – para organizar as atividades – e um plano de estudos. Pressupõe uma ação prolongada e coordenada no tempo nesse processo de formação em círculo. A garantia de participação e de continuidade no grupo é pelo interesse de cada um, buscando o aperfeiçoamento por prazer, com a integração de teoria e prática (Pacheco, 2014a).

Poder-se-ia afirmar que o círculo de estudo não consegue resolver todas as questões do processo de formação profissional, devendo prestar atenção às contradições internas e seus limites de atuação. Os professores não podem dispensar os recursos teóricos em sua formação e nem abrir mão de experiências práticas. O coordenador do projeto da Escola da Ponte atua como formador do círculo, tendo como características: experiência vasta, formação científica rigorosa, entendimento acerca do processo de pesquisa, participação em projetos inovadores, formação em rede de relações afetivas, abertura com os membros do grupo, capacitação para o trabalho com adultos, criação e mediação de estratégias de partilha (Pacheco, 2014a).

O caminho dos círculos é diverso, sendo que o que há de comum neles é o fato de decidirem continuar e multiplicar os projetos, acontecendo de maneira mais centrada no formador ou com mais autonomia entre seus membros. Essa formação coletiva e auto organizada permite identificar problemas e solucioná-los criando novos conhecimentos. A possibilidade de escolher livremente suas parcerias é ligada à inovação em educação, propiciando mudanças nas escolas (Pacheco, 2014a).

A informalidade é valorizada e o tempo dos encontros é tido como um tempo de formação, não separando conteúdo formal e informal, nem o trabalho do lazer e tampouco o prazer do dever. Nesses encontros de formação, a emoção ganha espaço e os professores – profissionais em educação – são valorizados como pessoas, antes de tudo. Os conteúdos levados para a formação são construídos por meio de uma apropriação crítica e reflexiva, buscando a transformação de pessoas e de suas práticas. Portanto, os círculos podem ser considerados como processos de emancipação lento e progressivo (Pacheco, 2014a).

Com isso, torna-se de suma importância o processo de: *Aprender em comunidade*, título de outro livro de Pacheco (2014b). Nesse processo, as pessoas aprendem umas com as outras e o próprio desenvolvimento da comunidade depende de a capacidade de seus membros interagirem entre si, participando e construindo coletivamente os próprios conhecimentos, de “vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente” (p.28). Assim, as comunidades dependem dessa diversidade de experiências, da curiosidade de seus membros e da incorporação desses aspectos em suas práticas. A criação de comunidades de aprendizagem implica em reconfigurações das práticas escolares já conhecidas, rompendo com um paradigma tradicional de ensino. Seria, portanto, uma “ruptura, um gesto poético de quem aprendeu a arte de colocar o sonho em ato” (Pacheco, 2014b, p.29).

As comunidades de aprendizagem são, desse modo, uma outra forma de construção do processo educacional, o que pode parecer utópico. A utopia, normalmente, vem associada com a ideia de impossibilidade. No entanto, pode ser definida como algo que indica uma direção, com uma intencionalidade e ação. Mesmo sabendo dos desafios em alcançar essa direção, não deixamos de caminhar, buscando, sonhando e acreditando em outras possibilidades de estar no mundo. Concretizar as utopias seria recriar vínculos, rever e reelaborar nossas práticas. Com isso, torna-se possível a criação de uma nova educação, em comunidade, que se pauta na noção de cidadania e de democracia, considerando os sujeitos como participativos, sensíveis, solidários, fraternos e amorosos. Com base nisso, a aprendizagem vem ampliando o seu sentido, pressupondo ganhos de consciência cívica, que é assunção efetiva da cidadania, construída rotineiramente em uma *práxis* (Pacheco, 2014b).

Em outro livro *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*, Pacheco (2019) enfatiza a importância de os professores terem compromisso ético com a educação, muito além de sentirem-se competentes e seguros em sala de aula. Antes da democratização da Escola da Ponte, todos os educadores davam *boas aulas*, bem planejadas, mas notavam que os alunos não aprendiam. Parecia então que aquilo não fazia tanto sentido para o educando. Com essa percepção, foram mudando a maneira de funcionamento da escola.

O processo de aprendizagem se dá com os outros, mediados pelo mundo. Portanto, a aprendizagem não está centrada nem no professor e nem no aluno, mas sim na intersubjetividade. Segundo as palavras do autor: “escolas são pessoas, e não edifícios. As pessoas são os seus valores e esses valores, transformados em princípios de ação, dão origem a projetos” (Pacheco, 2019, p.39).

Com a democratização da Escola da Ponte, houve uma nova contextualização também de sua proposta. A educação acontece no edifício-escola, mas também nas empresas, nas praças, nas bibliotecas públicas, nas igrejas e nos centros culturais, enfim, na comunidade em geral. Em todos esses espaços, é possível aprender e ensinar. O desenvolvimento ético vai caminhando lado a lado com aspectos emocionais, afetivos, cognitivos, políticos e sociais. Na prática educativa, há uma incorporação dos saberes formais e informais, aproveitando de todos os recursos que cada sujeitos trazia de seu cotidiano (Pacheco, 2019).

Nesse sentido, para ser considerado como inovador, um projeto precisa ser um ato coletivo, fazendo rupturas paradigmáticas em equipe, com princípios de corresponsabilização e um compromisso ético com a educação. Na década de 1970, a Escola da Ponte derrubou os muros escolares e as salas de aula foram sendo substituídas por espaços em áreas abertas, dando lugar a aprendizagem em diferentes espaços sociais. Seria um anúncio de maneiras transformadoras nas construções sociais de aprendizagem (Pacheco, 2019).

Bogomoletz (2018), no ano de 2007, fez uma visita na Escola da Ponte, junto com sua esposa e afirmou que aquele seria um espaço onde gostaria de estudar, se voltasse a ser criança. Ele não foi recebido por professores, mas sim por duas crianças: uma menina com pouco menos de oito anos e um menino de dez anos. O que este autor destacou foi o olhar: “as crianças olhavam para nós com um olhar sereno. Sem arrogância, sem medo, sem ansiedade, sem falsa modéstia” (Bogomoletz, 2018, s/p). Nessa escola, existem salões grandes, funcionando em um galpão com poucas salas pequenas, destinadas a atividades específicas. Segundo suas palavras:

Todos, *todos*, estavam absorvidos pelo que faziam. *Todos*. Nós, os visitantes, babávamos. Eles, os visitados, não estavam nem aí. Simplesmente faziam o que tinham que fazer: pesquisar, anotar, discutir coisas com colegas sentados ao lado, às vezes fofocar um pouco, que ninguém é de ferro (Bogomoletz, 2018, s/p).

Sendo assim, na Escola da Ponte, os professores auxiliam os alunos em seu próprio caminho de descobertas, ajudando a esclarecer dúvidas, a fazer as pesquisas e a gerar mais questionamentos. O processo de aprendizagem parte do encontro entre alunos e professores, respeitando o ritmo e o tempo de desenvolvimento de cada um, estimulando ainda a autonomia, a solidariedade e o respeito. A partir dessas construções teóricas, a seguir, focaremos nas experiências de educação democrática, brincante e criativa no contexto brasileiro.

2.2.5: Experiências de educação democrática, brincante e criativa no Brasil

Para trazer algumas vivências de escolas democráticas no Brasil, recorreremos inicialmente ao filme *Quando sinto que já sei* (2014), de Antônio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima e mais 487

coprodutores, que abarca o relato de educadores e de estudantes desse contexto. O filme começa com o *Projeto Âncora* (Cotia – SP), fundado em 1995, como um projeto de assistência e desenvolvimento social, inspirada na *Escola da Ponte*, passando a oferecer também o Ensino Fundamental e Médio. Constitui-se como uma associação civil, filantrópica, educativa, beneficente e cultural, de fins não lucrativos e não econômicos. Nesse espaço, não há divisão por séries ou idades, existem espaços livres de aprendizagem e uma integração com a comunidade, entendendo o professor como um facilitador e acreditando que a educação vai muito além dos muros da escola.

Ademais, o documentário traz a vivência democrática na *Escola Municipal André Urani*, no Rio de Janeiro, com o projeto *Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE)*. A comunidade da Rocinha foi a primeira a receber esse projeto, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do RJ, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a iniciativa privada. Existem as *famílias* formadas por seis alunos e a cada três famílias, há um *time*, havendo mistura de idades, contando também com um professor-mentor, que faz a mediação da aprendizagem. Os estudantes relatam que, nesse modelo de ensino, a conversa paralela é bem-vinda, um tira dúvida com o outro, discutem e pensam juntos. Uma aluna diz que é a mais velha da sua família e ficou preocupada se ia aprender menos com os mais novos, porém percebeu que: ensinando, se aprende duas vezes mais e quando está muito ocupada ou sem vontade de explicar o conteúdo para os colegas, informa onde podem pesquisar.

A *EMEF Campos Salles*, em Heliópolis (maior comunidade de SP com mais de 40 mil habitantes), também é trazida como uma experiência inovadora em educação, sendo uma escola pública com mais de mil estudantes. Funciona como República de Crianças, com salões de estudos multisseriados e ações de marchas pela paz. Desde 2011, há o projeto república de alunos, buscando a aproximação entre professor-aluno e aluno-aluno e os estudantes tornam-se: vereadores, assessores de comissões, representantes, secretários e prefeitos, havendo uma campanha com a apresentação e discussão de projetos para uma posterior votação. Segundo Braz Nogueira, diretor da instituição, os alunos se envolvem buscando solução para os problemas da escola, mas também acabam criando outros conflitos e vão em busca de lidar com eles, a partir da criação das regras. Para ele, os pontos forte e fraco do projeto são o mesmo: o trabalho em equipe, por considerar uma competência fundamental para ser feliz e, ao mesmo tempo, acreditar que a sociedade individualista dificulta esse processo de compor equipe.

Além desses, há o *Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD)*, em Curvelo e em Araçuaí, Minas Gerais, que existe desde 1984. Buscam uma integração e criação de comunidades de aprendizagem. Onesima Mourthe, coordenadora pedagógica do projeto, conta que o planejamento das atividades tem o foco naquilo que a criança tem de melhor, buscando sempre valorizar até onde ela é capaz de ir. Para isso, acredita que a educação acontece quando se acolhe o outro, faz trocas, se encanta e se deixa encantar.

A *Escola Municipal Sebastiana Luiza – projeto Araribá*, em Ubatuba – SP, é ressaltada a partir de seus espaços de aprendizagem, aulas passeio e participação da comunidade na escola, inspirados também na *Escola da Ponte*. Neia Correia, diretora da escola, defende por meio da citação da LDB, artigo 15 que as escolas tem autonomia pedagógica, financeira e administrativa e, portanto, podem criar suas formas de aprender e de ensinar. Lá é uma escola sem paredes, sem turmas, sem classes e sem aulas, considerando essencial a valorização das emoções dos sujeitos, bem como o envolvimento da família nas ações educacionais.

A *Escola Alfredo J. Monte Verde – instituto internacional de neurociências de Natal – Edmond e Lily Safra (IINN-ELS)*, existe em três unidades: Serrinha (BA), Natal (RN) e Macaíba (RN), idealizada por Miguel Nicoletis e Dora Montenegro. Funcionam no contra turno da Escola Pública e defendem o aprender fazendo e o aprender brincando, a partir de uma educação transdisciplinar, com reuniões semanais de professores da região, educação científica para a formação de cidadãos e reuniões mensais com os professores das escolas públicas da região, para compartilhar experiências. Existe a assembleia, turmas formadas por pessoas com diferentes idades e interação com os professores. Entendem que, para haver uma transformação social, é preciso sair da zona de conforto, afetar-se e ser afetado no processo de educação, por meio da construção de vínculos.

A *Escola Livre Inkiri*, em Itacaré (BA), por fim, é um projeto de Educação Infantil da comunidade Piracanga, no litoral baiano, composto por crianças de um a 13 anos, que vivem em harmonia e com uma mistura de idades. Buscam: uma educação para autonomia, intenso contato com a natureza e integração com a comunidade. Ivana Jauregui, uma das fundadoras, diretora, professora e faxineira da escola, destaca que é uma escola não diretiva e também é uma escola com regras – criadas pelas pessoas que ali estão – como: não bater, não xingar, não desrespeitar. Não se trata de uma ausência de ordem e de disciplina, mas sim de construção conjunta delas. Não pode correr na sala, mas pode correr fora dela; não pode pular a janela, mas pode pular no parquinho e na cama elástica, pois “*cada coisa tem seu lugar*”, é uma questão de criar o que se pode fazer, como e onde, o que é primordial para a convivência em comunidade.

Ainda sobre os projetos criativos e brincantes em educação no Brasil, Ana Elisa Siqueira, diretora da *EMEF Desembargador Amorim Lima*, conta sobre sua experiência ao tirar as grades da escola, citando que um aluno disse que se sentia muito melhor sem as grades, pois “*não era nem louco e nem bandido para ficar preso*”. A escola atende todo o Ensino Fundamental, dividindo-se em ciclos: o 1º e 2º anos são a turma da *iniciação* do processo de alfabetização; o ciclo 1 é o *intermediário*, composto por crianças do 3º, 4º e 5º anos e o ciclo 2 é o *avançado*, com crianças do 6º ao 9º ano. Cada grupo misto é composto por aproximadamente 25 alunos, que se divide em pequenos grupinhos de cinco pessoas, tendo um tutor responsável. As principais atividades giram em torno dos projetos de pesquisa.

No início do ano, cada aluno recebe um roteiro de estudo, elaborado seguindo as recomendações do MEC e as atividades são disponíveis em uma plataforma *online*. Os alunos têm a opção de trabalhar

nos grupinhos ou de forma mais individual, com o objetivo é finalizar as atividades do roteiro até o fim do ano, acompanhados pelos educadores. Quando as crianças finalizam alguma atividade, ela colore e depois o educador faz a avaliação. Para cada módulo, existe uma ficha de avaliação que o professor faz, além da autoavaliação e portfólio que cada aluno produz, relatando o que aprendeu e como aprendeu. Existem ainda os grupos de responsabilidade: cuidar da horta, da biblioteca, do pátio, enfim, ser responsável pelo cuidado do espaço. Há uma forte parceria com as famílias das crianças, na criação e desenvolvimento de projetos, participação nas reuniões, organização de festas e entrada na escola quando querem, além de conversas com os professores sempre que sentirem a necessidade.

Além dessas oito experiências relatadas, citamos ainda a experiência do *Instituto Lumiar*, que em 2002, organizou um curso para debater o tema da gestão democrática e, depois disso, no ano seguinte, nasceu a Escola Lumiar que atende o público de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2006, as pessoas do instituto reuniram os educadores da Teia, almejando a criação do Instituto de Educação Democrática *Politeia* (Singer, 2010).

Em São Paulo, a *Casa Redonda: Centro de Estudos*, há mais de 30 anos, em Carapicuíba, voltada para cerca de 30 crianças, entre dois e seis anos, é considerada como um espaço brincante. A partir da década de 1980, começaram a registrar e documentar as atividades das crianças, com a autorização dos pais, para compartilhar a Cultura da Infância, tendo como ponto de partida a percepção da própria criança sobre seu processo de desenvolvimento, o que culminou na construção do livro *Casa Redonda: uma experiência em educação*.

Nele, Pereira (2013) traz as contribuições de Agostinho da Silva (1906-1994), filósofo, educador e poeta português que defendia a liberdade como a qualidade humana mais importante. Seu pensamento encontra-se na proposta da Casa Redonda, por em ouvir a criança e identificar a sua sinceridade, propondo a construção conjunta de caminhos em que o brincar e as expressões criativas estejam sempre presentes. Essa verdadeira ousadia inverte os polos tradicionais, valorizando a espontaneidade na vida infantil.

A Casa Redonda nasceu pelo desejo de criação de um espaço de sim à vida, entendendo, a partir do pensamento de Anísio Teixeira, que escola e vida não se separam. Esse sim expresso pelas crianças, poderia contagiar os adultos em suas práticas, criando um espaço aberto à experimentação. Essa instituição é considerada como uma inovadora no âmbito do brincar, defendendo uma educação que valoriza a natureza, o corpo brincante das crianças e a presença de professores com uma postura acolhedora e sensível. Esse espaço reconhece os recursos internos de crianças e adultos, somando as aprendizagens, permeando as reflexões e construindo a autonomia nas ações e nas relações. O próprio nome: *Casa Redonda*, foi batizado pelas crianças, por ser uma construção circular em uma área verde (Pereira, 2013).

O MEC, em 2015, mapeou, no âmbito da educação básica, as escolas brasileiras consideradas inovadoras, a fim de fortalecer instituições públicas, particulares e Organização Não-Governamentais (ONG's) com essa proposta. A ideia foi divulgar e articular essas iniciativas, em parceria com

universidades e secretarias de educação. Das 178 iniciativas inovadoras em educação, há alguns outros exemplos que merecem destaque: *escola indígena Kulika*, em Monsenhor Tabosa, a 285 quilômetros de Fortaleza. Nela, o ensino é bilíngue, em tupi e português, incluindo no currículo: meio ambiente, legislação e cultura indígena. A *Politeia* que é tida como escola democrática, em São Paulo, a partir da definição das suas regras de convivência, de como se usa os espaços e como se constroem os direitos e os deveres das pessoas, por meio das assembleias que acontecem semanalmente. Em Paraty, a 243 km do Rio de Janeiro, há a *Escola Comunitária Cirandas*. Nela, não existe a divisão por séries e nem a instituição de disciplinas, já que se considera que os alunos aprendem através de projetos e pesquisas de seu interesse, compartilhando conhecimentos com crianças de diferentes idades.

Indo além das ideias supracitadas, recorreremos ao *site* da Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE) para continuar encontrando outras experiências transformadoras, criativas e brincantes em educação. Essa iniciativa surgiu em 2013, quando as idealizadoras sonharam uma educação que possibilitasse vivências com significados e propósitos. Assim que compartilharam este sonho, convidaram 18 escolas e acabaram descobrindo 450 educadores trilhando este caminho, cada um com seu próprio espaço (CONANE, 2019).

Em 2015, no Centro Educacional Unificado (CEU) Heliópolis, houve um crescimento da CONANE, ampliando a rede para educadores latino-americanos, com diversos projetos, voluntários e 650 educadores, iniciando os encontros Regionais. Em 2017, fortaleceram a participação no Encuentro Nuestra América (ENA) e as CONANE's Regionais passaram a ser uma experiência de troca constantes, acontecendo nos contextos: Paulista, Caiçara, Candango, Chapada dos Veadeiros, Potiguar, Paraíba. A CONANE luta por uma educação com liberdade, para pensar, viver e aprender, reconhecendo o protagonismo infanto-juvenil.

Em 2019, foram selecionados para apresentação 62 projetos, incluindo rodas vivas que fortaleceram o diálogo e as vivências culturais. Destes projetos, 30 foram compartilhados no painel de experiências, com uma representatividade de todo o país. São eles: 1. Projeto Pró-CREP Criar, reciclar, educar e preservar – Palhoça (SC); 2. Metodologias Alternativas no Ensino Superior – Matinhos UFPR Litoral (PR); 3. CIEJA Campo Limpo – O ser transformador ciejense – São Paulo (SP); 4. Escola Nossa Senhora do Carmo – Bananeiras (PB); 5. Projeto Jovem Explorador e o Ecomuseu – Pacoti – Maciço do Baturité (CE); 6. Espaço Educacional Comunitário Contraponto – Zona Rural Congonhas do Norte (MG); 7. *CAP Comunidade de Aprendizagem do Paranoá* – Brasília (DF); 8. Escola das Águas – Santarém (PA); 9. Projeto Saberes e Fazeres do Mar – Ilhas do Pontal do Paraná (PR); 10. IFRN Campus Natal Cidade Alta – Um projeto de mudança em construção – Natal (RN); 11. Projeto Na Medida – Volta Redonda (RJ); 12. Práticas Democráticas no Espaço Mitan – Dourados (MS); 13. Semente Cinematográfica – práticas alternativas com o cinema nas escolas do quilombo Gurugi Ipiranga (PB); 14. Projeto Rima – Fazendo a cidade um grande aprendizado – Itapoã (DF); 15. Projeto Teçaia de Arte Educação Integrada – Rio de Janeiro (RJ); 16. Projeto Avizinhar-se Vargem Grande Paulista (SP); 17. Escola Vila Verde – Educar para a cultura da paz – Alto Paraíso (GO); 18. Projeto de Mediação de

Conflitos Escolares – Horizonte (CE); 19. Escola Classe 115 Norte – Uma escola em transição – Brasília (DF); 20. Escola Pluricultural Odé Kaiodê – Cidade de Goiás (GO); 21. Novas alternativas educacionais para a educação guaraní – terra indígena Araçaí – Piraquara (PR); 22. EE Vicente Ferreira – Ocupa e não preocupa – Palhoça (SC); 23. Comunidade Educadora e Sustentável de Cachoeira – Maranguape (CE); 24. EMEF Enzo Silvestrin – Jardim Pirituba (SP); 25. Projeto Santos Jovem Doutor (SP); 26. Universidade Estadual do Ceará – Limoeiro do Norte (CE); 27. Instituto Arapyau – Campus Integrado de Educação Integral – Serra Grande (BA); 28. Associação de Moradores Vila Nova – Matinhos (PR); 29. Intercâmbio Educador Transformador Educandário Humberto de Campos – Alto Paraíso (GO); 30. Projeto Escola da Serra – Belo Horizonte (MG).

Percebemos que – mesmo com resistências sociais – as escolas e/ou comunidades de aprendizagem com propostas transformadoras em educação vêm crescendo. São inúmeras as experiências, ainda que cada uma trilhe um caminho próprio. Há, nesse caminhar, uma busca pela construção de uma aprendizagem com significado, valorizando a criatividade e a brincadeira em toda a vida humana.

A partir disso, adiante adentraremos no contexto do DF, entendendo que a CAP tem diferentes inspirações e está em um contexto inspirado pelos pensamentos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que acreditavam em uma educação democrática.

2.2.6: Especificidades de Brasília e a influência do projeto *Autonomia para a CAP*

Na apresentação do livro *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*, Sousa Junior (2011) aponta que a construção de Brasília foi uma expressão do movimento modernista no Brasil, dando à cidade um *status* de monumento. Não só a dimensão estética da construção arquitetônica merece destaque, como também a ideia de transformar a sociedade por meio de uma reconfiguração política, social, econômica e cultural do país.

Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997) são figuras importantes no campo da educação, por buscar organizar uma reforma abrangente em todos os níveis de ensino, a fim de oferecer ferramentas para a emancipação social. A criação de Brasília seria, portanto, ligada a esse projeto emancipatório: “pela primeira vez no país se poderia planejar o nascimento de uma cidade simultaneamente a seu projeto pedagógico” (Sousa Junior, 2011, p.9). A proposta era oferecer educação gratuita e obrigatória a todos, sem distinção de classe social, de forma democrática.

Mendonça (2011) faz uma ressalva que Anísio Teixeira não usava o termo *educação integral* e nem de *escola em tempo integral*, mas sim de *escola comum*, em especial, utilizava-se da expressão *escola democrática*. Entretanto, entendia que para que essa proposta de escola fosse possível, seria necessário ser em tempo integral, com estudantes e professores integralmente dedicados.

O *Plano de Construção Escolar de Brasília*, formulado por Anísio Teixeira, na década de 1950, surgia no espaço aberto, no cerrado do Planalto Central, florescendo pelas mãos e mentes criativas dos educadores pioneiros, vindos de toda parte do Brasil, com uma concepção escolar alternativa aos modelos já existentes, almejando que as escolas da Capital Federal servissem de exemplo para as demais. O plano arquitetônico traçado por Lucio Costa (1902-1998) contribuía para essa proposta educacional, organizando a cidade em superquadras, com blocos residenciais, contanto com as escolas primárias, para que as crianças percorressem o menor trajeto possível, sem tanta interferência de veículos. As escolas secundárias, para adolescentes e jovens, ficariam em lugares de fácil acesso, junto com igrejas, comércio, cinema e outras instituições sociais, havendo ademais uma preocupação com a segurança dos alunos e dos professores (Pereira & Rocha, 2011).

A partir daí, a proposta para a educação em Brasília seria por meio das seguintes instituições: Centro de Educação Elementar (Jardim de Infância), para crianças de quatro a seis anos; Escola Classe e Escola Parque, para crianças de sete a 14 anos; Centro de Educação Média, voltada para a Escola Secundária Compreensiva, Parque de Educação Média e Universidade de Brasília. A Escola Parque visaria o desenvolvimento físico, artístico, recreativo e a iniciação para o trabalho, configurando a ideia de educação integral. Todavia, o aumento demográfico de forma acelerada “nos primeiros anos da nova capital não se fez acompanhar, com a celeridade necessária, de uma expansão equitativa da rede física, causando o descompasso entre a implementação do plano e as demandas educacionais decorrentes do crescimento populacional” (Pereira & Carvalho, 2011, p.105).

A experiência de educação integral, a partir das Escolas Parque, apresentavam dificuldades desde a sua instalação. Além da falta de construção de escolas para suprir o aumento das matrículas, do *déficit* de professores e dos obstáculos de ordem financeira, também havia uma resistência social ao plano proposto por Anísio Teixeira (Pereira & Carvalho, 2011).

Mesmo com esses desafios, Brasília conta com diferentes experiências transformadoras em educação. A primeira Escola Classe, instituição pública do DF, inaugurada em 1957, ainda na construção de Brasília, chamada Grupo Escolar 1, tendo o nome alterado para *Escola Júlia Kubitscheck*, é considerada uma instituição pioneira e inovadora na organização da escola e das práticas de educação, regida pelo princípio da democracia e do trabalho cooperativo. Apesar das condições adversas, “é possível fazer educação de qualidade quando os professores acreditam e assumem uma proposta pedagógica transformadora” (Pereira & Henriques, 2011, p.157).

A Escola Parque implantada em Brasília, no mesmo ano da inauguração da cidade, buscava também resgatar a ideia de educação integral, como uma forma de reconstrução social, inspirada no *Centro Carneiro Ribeiro*, conhecido como *Escola Parque da Bahia*. Esta experiência que foi considerada como o primeiro centro de demonstração dessa nova forma de se conceber e colocar em prática a educação integral, criado por Anísio Teixeira em 1950, em Salvador (Pereira & Rocha, 2011).

No Ensino Médio, as escolas Elefante Branco e o Centro Integrado de Ensino Médio (CIEM) também se destacaram como inovadoras em educação. Souza (2011) retoma o movimento de construção

de Brasília no contexto da democracia liberal e do nacional desenvolvimentismo, que emergiram no Brasil após a Segunda Guerra Mundial. A implantação do sistema de ensino em Brasília despertou diversos sentimentos e contradições, que persistem ao longo do tempo:

De um lado, o encantamento com a experiência inovadora, carregada de um ideal pioneiro que, certamente, agiu sobre o imaginário dos professores e gestores que se envolveram nessa missão. E de outro, as decepções surgidas com a realidade por trás dos sonhos e ideais dos sujeitos envolvidos (Carvalho, 2011, p.336).

Nesse cenário de contradições e paradoxos, em Brasília, continuam importantes experiências transformadoras em educação. Cerveira (2012) escreveu sobre o *Projeto Autonomia*, que surgiu, em 2010, a partir da iniciativa de pais e educadores que buscavam experiências relacionadas ao brincar, ao viver e ao aprender, no diálogo entre as pessoas da UnB com o professor José Pacheco. Por meio desse desejo, uniram-se para construir essa realidade nas escolas públicas do DF, juntamente com o coletivo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Práticas Inovadoras – GEPEPI, vinculado à UnB.

O projeto configura-se como Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC): *diálogos com experiências educacionais inovadoras*, atuando de forma interdisciplinar, com a união da Faculdade de Educação, Instituto de Psicologia e Departamento da Música da UnB, estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais da educação, pais e educadores de escolas associativas e da rede pública de Brasília. Além desse projeto, foi criado o Fórum do Autonomia, reunindo professores da Secretaria de Estado de Educação (SEE) do DF, de escolas particulares, professores, estudantes da UnB e a comunidade externa. Esse fórum acontece na UnB e se constitui como um espaço de reflexão sobre as demandas e desafios do cotidiano educacional de práticas transformadoras, buscando uma renovação no âmbito da pedagogia.

Relacionada à história desse projeto, está a história da *Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo*, fundada em 1982, por pessoas que desejavam uma escola com espaço mais democrático e participativo no contexto da Educação Infantil. A proposta foi incorporar práticas educacionais transformadoras nessa vivência associativa (Cerveira, 2012).

A *Vivendo e Aprendendo* foi idealizada e implementada com base na gestão democrática e participativa. Até os dias de hoje mantém seu funcionamento sustentado nesses princípios. É uma associação de pais e professores, sem fins lucrativos, que surgiu a partir de um movimento de pessoas que se uniram em grupos de estudos, na década de 1980, quando o país começava a sair do regime de ditadura militar. Foram diversas reflexões para reconhecer a necessidade de uma reeducação, principalmente, nas propostas escolares. Essa concepção surgia do cotidiano dessas pessoas que foram concretizando suas ações até alugarem um galpão e construírem a *Associação*. A administração é rotativa, envolvendo pais e professores, em parceria com a UnB. Como se trata de uma sociedade civil, sem fins lucrativos, permite o amplo acesso da população e a decisão democrática das pessoas

interessadas nessa proposta. Todos os sujeitos são convidados a participar de forma ativa da rotina de sala de aula, da discussão pedagógica e da construção constante dessa instituição (Pulino, 2001).

Desde a sua criação, ela vem mantendo seus princípios básicos, em que pais, educadores e crianças não são clientes, consumidores, empregados ou colaboradores. São pessoas envolvidas na rotina da escola. Elas se organizam para contar histórias; fazer oficinas de culinária; colaborar com pesquisas; propor brincadeiras, jogos, atividades de arte; práticas corporais; atividades lúdicas diversas; organizar passeios no zoológico, museus, parques e exposições. Enfim, participam ativamente do processo educacional na *Associação* e além de seus muros. Isso releva uma boa parceria entre família-escola-comunidade. Há um cuidado ao receber as crianças nesse espaço, acolhendo pais, avós, ou pessoas significativas para as crianças, em seu processo de adaptação. A *Vivendo e Aprendendo* é, portanto, um espaço educacional de crianças e de adultos (Pulino, 2001).

Desde o início, estudam as teorias da psicologia e da educação, buscando uma ligação coma vivência prática, apropriando-se de forma crítica e criativa dessas contribuições pautadas em uma *práxis*. Como atuam em parceria com a universidade, recebem diversos alunos e professores, desenvolvendo projetos, pesquisas e estágios, não só da UnB, mas também de outras instituições de ensino universitário da cidade. A rotina da *Associação* é flexível, buscando acolher os diferentes desejos dos sujeitos que estão envolvidos em sua construção. Em relação à construção da moralidade e da autonomia, as turmas elaboram seus combinados, constroem as noções de limite, são estimuladas a dizerem o *gostei e não gostei*, para terem condições de expressarem seus sentimentos e lidarem com seus conflitos. Os professores assumem o lugar de mediadores, oportunizando a construção da autonomia, da solidariedade e do respeito (Pulino, 2001).

Em novembro de 2009, houve um seminário organizado por essa Associação: “*Porque sim não é resposta!*”, com a presença de José Pacheco. A partir das vivências como associados, um grupo de pais com crianças, que já tinham atingido a idade máxima para estar na *Vivendo e Aprendendo*, intensificou as discussões, visando a construção de educação uma democrática aos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública no DF. Esse movimento considerava a importância de os alunos serem protagonistas em seu processo de aprendizagem. A partir disso, foi elaborado um documento intitulado *Projeto Autonomia*, em 2010. O objetivo foi refletir, na prática, sobre metodologias que favorecessem a *solidariedade, autonomia e respeito* (Cerveira, 2012).

Atualmente, o projeto desenvolve suas ações a partir das demandas levantadas nas instituições de ensino que são parceiras do Autonomia, por exemplo, a CAP, *Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo*, a Escola Classe 115 Norte e a Escola da Árvore. Há também a realização de eventos, fóruns quinzenais, encontros de porte nacional e regional como a CONANE e internacional, como o ENA. Os espaços de reflexão buscam a construção de uma rede de apoio no processo de formação de pedagogos, psicólogos e educadores que se comprometam com uma educação integral, inclusiva e transformadora (Vidal Rodrigues, Pulino, Rodrigues, Pedroza, Ferlim & Soares, 2017).

De acordo com o mapa-questionário realizado pelo MEC, em 2015, cinco organizações são consideradas inovadoras no âmbito educacional, no DF, sendo elas: Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga; Escola Classe 204 Sul; Escola da Árvore; Jardim Pequizeiro; e *Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo*. Além dessas, duas são tidas como Plano de Ação para Inovação: Centro de Ensino de 1º Grau nº 1 do Planalto e Centro Educacional São Francisco (MEC, 2015).

A partir desse levantamento, três escolas foram selecionadas para receber o prêmio de iniciativas inovadoras, no DF: a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, na área de inclusão, como uma instituição pública que oferece ensino integral aos alunos com surdez de leve a profunda, sejam eles filhos não surdos de pais surdos, ou alunos com dificuldade fonoarticulatória e também não surdos, baseando-se na pedagogia de projetos e na participação dos estudantes no planejamento das atividades; a *Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo* e a Escola da Árvore (MEC, 2015).

Adiante, apresentaremos o percurso de construção da CAP que foi inaugurada em maio de 2018, por isso não participou desta Chamada Pública realizada pelo MEC em 2015. Utilizamos o seu PPP, elaborado em 2018, e fizemos uma leitura reflexiva sobre ele, a fim de obter informações teóricas sobre as características dessa instituição democrática, alternativa, criativa e brincante.

2.2.7: Percurso de construção e características da CAP: reflexões a partir do PPP

A partir de tantas experiências de construção de espaços alternativos e democráticos em contextos variados, julgamos importante enfatizar como foi o processo de construção CAP que é considerada – como defendido nesta tese – uma proposta de educação criativa e brincante. Com base em seu PPP (2018), entendemos que se trata de um projeto de transformação educacional, inspirado nos valores de autonomia, solidariedade, amor e respeito. Os pilares de apoio são: o Fórum do Autonomia; as Reuniões do Projeto Autonomia; o grupo *Semillero*²; e as discussões com o professor José Pacheco, que está representado hoje, pela *EcoHabitar*. Essas são as fontes de apoio que estão presentes desde o início, quando a CAP ainda era um sonho.

Desde 2013, alguns educadores da Secretaria de Educação vivenciam experiências importantes sobre práticas alternativas. A CAP foi criada a partir de um desejo de construção de uma nova proposta educacional com aprendizagens significativas, baseando-se em um modelo de educação comunitária.

² O *Semillero* é um Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC), vinculado à Faculdade de Educação da UnB. Recebe o título formal de *Semeadores de investigação: educação, transformação e alegria na prática docente*. Tem como proposta a construção de um espaço de pesquisa e extensão interdisciplinar e intercâmbio de ideias, projetos, práticas e pessoas que desejem transformar a prática docente com alegria, rigorosidade investigativa e práticas extensionistas. Seu desenvolvimento se dá em encontros com estudantes e professores, com coordenação colegiada. Suas ações e discussões ocorrem em nível local, nacional e internacional. Seu objetivo é possibilitar aos estudantes de graduação, a partir da experiência de criação de uma prática reflexiva alicerçada em debates, execução de projetos, participação e organização de encontros, colóquios, trabalhos em territórios educativos livres e práticas extensionistas, marcadas pela presença da comunidade, e, principalmente, do intercâmbio discente, uma formação complementar, crítica e solidária.

Segundo o PPP de 2018, essa proposta de ser uma Comunidade de Aprendizagem será legitimada quando conseguir se tornar objeto de reflexão por parte do coletivo da comunidade, composto por educandos, educadoras e família.

Em 2013, alguns educadores da SEE-DF que haviam passado pelo Projeto Autonomia, encontraram-se na CONANE e criaram um núcleo de estudos e diálogos acerca da reconfiguração de práticas educacionais no Ensino Público. Em 2014, foram fortalecendo seus membros e em 2015, vincularam-se ao *Projeto Brasília 2060*, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esse projeto teve como objetivo contribuir com o desenvolvimento tecnológico, científico, ambiental, social e econômico do país. Em 2016, houve uma grande demanda para crianças e jovens do Ensino Fundamental no Paranoá. Assim, o núcleo fez uma proposta para a construção de um espaço novo de aprendizagem e durante 2016 e 2017, os educadores fizeram um intenso movimento para a construção da CAP, debruçando-se em cursos de formação e estudos sobre práticas alternativas, para poder entender melhor como isso seria possível no cenário do Paranoá. Nesse movimento de construção da CAP, os professores faziam importantes reflexões e discussões no Fórum do Projeto Autonomia na UnB (PPP, 2018).

Nesse processo de construção da CAP, além das 40 horas semanais de trabalho na SEE-DF, os educadores dispndiam de mais trabalhos e recursos financeiros advindos deles mesmos. Ainda que houvessem desafios, o sonho da CAP foi crescendo e a partir de junho de 2017, começaram com reuniões com a comunidade do Paranoá Parque. Buscaram um imóvel que possibilitasse que a CAP fosse erguida seguindo princípios de sustentabilidade, sendo principalmente, um território a ser utilizado por toda a comunidade. Dia 02 de maio de 2018, a CAP foi inaugurada e, hoje em dia, está trabalhando com 456 alunos e 50 funcionários, sendo eles: 24 professores, incluindo a equipe gestora; 12 educadores sociais voluntários; 13 servidores/educadores terceirizados (limpeza, segurança e merenda); e 1 chefe de secretaria. A SEE-DF permitiu que estivessem reunidos professores com uma caminhada de reflexão na proposta de uma renovação pedagógica, debruçando-se nos estudos sobre educação comunitária, escolas alternativas e democráticas.

Sobre o contexto onde a CAP está inserida, é possível afirmar que é um lugar que se caracteriza por diversas lutas sociais desde a sua legitimação como Região Administrativa (RA) do DF. A Vila Paranoá foi um dos acampamentos na época da construção de Brasília, fundada em 1957. Os canteiros de obras para a construção eram implantados na Barragem do Lago Paranoá, com isso, originou seu nome, que é uma variante de *Paranaquá*, significando enseada do mar e baía fluvial (PPP, 2018).

Hoje em dia, o Paranoá tem aproximadamente 63 mil habitantes e está a cerca de 20 km do centro da capital federal. É considerado um contexto social vulnerável, violento, com alto índice de evasão escolar e com poucas opções culturais, como cinemas, teatros ou outros. Existem poucas escolas e muita demanda de crianças para estudar. Além disso, uma mudança importante foi a criação do Paranoá Parque que culminou em um crescimento demográfico expressivo. Com a construção de casas populares, cerca de nove mil crianças ficaram sem escola. Antes da inauguração da CAP, algumas

crianças deslocavam-se para estudar em outras RA's, percorrendo um percurso de até 30 km (PPP,2018).

A CAP embasa seu trabalho nos documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, o Currículo em Movimento da SEE-DF e a LDB. A partir disso e inspirados em modelos alternativos em educação, as turmas são multisseriadas, divididas em: 1. Bloco de Educação Infantil; 2. Bloco de Iniciação à Alfabetização (BIA) que envolve o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental; 3. Bloco de Consolidação/Desenvolvimento da Alfabetização para as crianças do 3º, 4º e 5º anos, trabalhando por Núcleos de Projeto. A CAP funciona em dois turnos: matutino e vespertino (PPP, 2018).

A organização do trabalho pedagógico acontece embasada no interesse e na curiosidade do aluno, organizando-se da seguinte forma: 1. Projetos individuais e coletivos; 2. Tutoria; 3. Núcleos de aprendizagem; 4. Currículos de comunidade, subjetivo e objetivo 5. Avaliação. Nesse sentido, cada professor é também tutor, educador e cuidador que estimula os alunos em seus pensamentos, tomadas de decisões e resolução de conflitos. Além disso, como diversos educandos podem compartilhar diferentes espaços na CAP, ao mesmo tempo, aprendendo juntos com as experiências, os educadores também ampliam a sua função, indo além de um cuidado e atenção apenas à sua turma, mas sim tornando-se responsáveis por todos eles.

Sobre o trabalho desses tutores/educadores/professores/cuidadores: cada um acompanha, orienta, verifica o percurso do seu aluno e registra em ficha individual todo o seu desenvolvimento e aprendizagem, por meio de relatório, incluindo aqui questões emocionais, as quais são inseparáveis do processo de aprendizagem. A avaliação é feita de forma individualizada, formativa, não classificatória, sem retenção. A proposta é respeitar o tempo e o ritmo de cada um, sendo que cada tutor oferece um suporte a cada um deles, dentro dos parâmetros curriculares, prezando por uma educação afetiva e significativa. Nesse processo de progressão continuada, a avaliação não é pontual e nem se interrompe, sendo permanente o acompanhamento por parte dos tutores, englobando ademais, os familiares (PPP, 2018).

O currículo é plural e flexível, sendo fundamental incluir uma concepção de currículo de comunidade; além do currículo objetivo e subjetivo. Os dispositivos pedagógicos utilizados são: projetos individuais e coletivos, roteiros de aprendizagem, tutoria, saídas de campo, oficinas, reunião de responsáveis, roteiros de estudos, registro de avaliação, roteiro para projeto de aprendizagem, planejamento diário, pedir a palavra (com o gesto de levantar a mão), murais com informações a serem partilhadas com toda a comunidade educativa, lista de conteúdos por objetivos, preciso de ajuda e posso ajudar, associação de famílias e amigos, assembleias, gosto e não gosto, grupos de responsabilidade e comissões, rodas de conversa, rotina, eu já sei, regras e combinados, caixa de segredos e registro de documentação. A ideia é que haja um dinamismo e uma participação de todos, garantindo um espaço democrático (PPP, 2018).

Objetivos

A partir da revisão de literatura apresentada e da contextualização de onde a pesquisa foi realizada, o objetivo geral foi:

- Compreender a experiência de crianças e educadores na CAP e como eles constroem uma educação transformadora, brincante e criativa.

Especificamente, objetivamos:

1. Entender como essas crianças e educadores vivenciam: a criatividade, a escola/educação, o brincar/a brincadeira e a infância;

2. Criar um ambiente de diálogo e de brincadeira para compreender as experiências pessoais na CAP e os desafios no processo de construção de uma educação transformadora;

3. Analisar como a CAP pode se constituir um espaço brincante e criativo.

Capítulo 3: Metodologia

3.1: Pressupostos metodológicos

Esta pesquisa é baseada no método psicanalítico. No campo de pesquisa científica, o psicanalista carrega consigo algumas contribuições advindas da clínica, guardadas as diferenças e os limites de atuação em cada caso. Pesquisadores, utilizando esse método, transpõem para esse campo um destino instrumentalizado para a transferência: “eis aí a principal essência do que se chama pesquisa psicanalítica: promover uma abertura de sentidos para os dados em que o pesquisador está debruçado” (Moura & Nikos, 2000, p.75).

O método psicanalítico, como Alves (2017) afirma, não impõe algo definitivo em seus procedimentos de investigação, pois sua peculiaridade está justamente em seus fundamentos teórico-metodológicos que vão delineando a pesquisa de campo. O principal fundamento é a valorização dos participantes, envolvendo sobretudo o pesquisador, sendo todos eles sujeitos do inconsciente.

Esse método depende do conhecimento do pesquisador sobre a experiência e os escritos de Freud – que foi o primeiro pesquisador psicanalítico – para que haja uma apropriação de suas ideias. Nesse campo, é impossível ter uma previsão do inconsciente dos sujeitos e há uma valorização da marca singular e do estilo do analista e do analisando, bem como do pesquisador e dos pesquisados (Iribarry, 2003).

Cada um se apropria daquilo que faz sentido para si e, a partir daí, constrói seu percurso teórico e metodológico, tentando responder às suas questões de pesquisa. Assim como na clínica, o trabalho investigativo em pesquisas psicanalíticas coloca em primeiro plano a singularidade dos sujeitos envolvidos. Por essas razões, a pesquisa em psicanálise não se propõe a alcançar um resultado definitivo e inferências generalizantes. A ideia é analisar e elaborar um conteúdo que transforme, como num *insight*, a maneira que cada um entra em contato com as informações da pesquisa, fazendo uma ligação com seus próprios sentidos (Iribarry, 2003).

O pesquisador psicanalítico é o primeiro sujeito participante de sua pesquisa, implicado no processo de investigação. O objetivo de uma investigação qualitativa psicanalítica está fundado nas relações e nas experiências humanas, construídas pela forma que as pessoas apontam suas concepções, seus sentidos, seus significados e os descrevem, seja por meio de falas e/ou pelo brincar. É preciso superar um caráter de descrição da ciência, que se baseia na separação entre sujeito e objeto, na neutralidade e na objetividade. Na pesquisa de campo, há uma relação entre sujeitos que, a partir do encontro com o outro, podem criar novas formas de estar no mundo. É relevante considerar as singularidades e as histórias de cada pessoa que participa do estudo (Sousa, 2014).

Em relação à pesquisa com crianças, existem diferentes maneiras de se aproximar delas, como: desenhos, jogos, brincadeiras, observações, arte, imagens e histórias. Também há uma particularidade ética, que é a exigência da autorização de seus pais e/ou responsáveis, pela assinatura do Termo de Assentimento – TA (Anexo 2). Em todo o processo, é preciso uma postura de respeito à criança, criando

um ambiente descontraído para que ela possa participar da pesquisa livremente, trazendo suas concepções para contribuir com o estudo e, além disso, aproveitar do momento. Mesmo com a autorização dos pais, as crianças precisam ser consultadas se querem ou não participar, negociando com a instituição a possibilidade de quem não quiser participar, ter a opção de ficar em outro espaço. É fundamental ainda que haja a criação de um vínculo de confiança entre pesquisador e sujeitos participantes, para que estejam à vontade e descontraídos para falar aquilo que realmente pensam.

3.2: Participantes da pesquisa

A fim de alcançar os nossos objetivos, os sujeitos participantes desta pesquisa foram 16 alunos nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que trabalhavam com Núcleos de Projeto e já estavam alfabetizados. Essas crianças tinham entre oito e 12 anos, sendo 7 meninos e 9 meninas. A escolha da turma foi feita junto com educadores e a diretora da CAP, em um momento informal de apresentação da pesquisa. Além delas, participaram do estudo 14 professores (2 homens e 12 mulheres).

3.3: Procedimentos

Inicialmente, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciência Humanas e Sociais da UnB (CAAE: 02514818.9.0000.5540, número do Parecer: 3.196.820). O parecer consubstanciado do CEP-CHS encontra-se no Anexo 3 deste trabalho. Depois do seu aceite, demos início à pesquisa de campo realizando dois dias de observação participante, que aconteceram no período vespertino, das 13h30 às 16h30, aproximadamente. Na sequência, fizemos quatro oficinas lúdicas com as 16 crianças e sua educadora, com a duração aproximada de uma hora e meia cada uma. Por fim, realizamos uma Roda de Conversa com oito educadores no período matutino e a outra com outros cinco educadores no período vespertino, ambas com a duração aproximada de uma hora e meia.

Todos os encontros aconteceram na própria CAP e foram agendados a partir da disponibilidade dos sujeitos participantes. As oficinas começaram depois da assinatura do Termo de Assentimento dos pais e/ou responsáveis pelas crianças. Durante a Roda de Conversa, todos os educadores que participaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – anexo 4.

3.3.1: Observação participante

Neste trabalho, utilizamos primeiramente o recurso da observação participante, por acreditar que é um método que privilegia a imersão dos pesquisadores em seu campo de pesquisa. A intenção é compartilhar, participar e apreender a perspectiva e a vivência das pessoas que participam do estudo, incluindo aí as formas de interação humana. Há ainda uma abertura de quem pesquisa para interagir, observar e compreender alguns elementos presentes naquele cotidiano. Para além disso, a observação participante fortalece o vínculo entre pesquisadores-pesquisados, pois o pesquisador deixa de ser, aos poucos, um sujeito desconhecido naquele espaço, tornando-se um pouco mais familiar. Além do mais, como já foi afirmado, o pesquisador é o primeiro sujeito participante da sua pesquisa; portanto, é

importante notar também quais elementos mais chamam a atenção, o que mais desperta a curiosidade, ou ainda possíveis angústias e desconfortos (Brandão, 1986; Flick, 2009).

O pesquisador vai conhecendo o contexto da pesquisa, para se reconhecer como alguém diferente do grupo pesquisado, ressaltando a sua função naquele espaço. Simultaneamente, o pesquisador é um observador que é também observado. A observação participante consiste em: escutar, ouvir, ampliar e fazer uso de seus sentidos. É relevante ter uma rotina de trabalho e compartilhar com o grupo quando os encontros deverão acontecer, sendo que a sua presença pode gerar também confiança nas pessoas que estão participando dos estudos. Assim, elas poderão agir de forma mais espontânea e contribuir ainda mais com o tema pesquisado. É essencial ainda aprender com os próprios erros e tirar proveito deles, não excluindo-os do processo da pesquisa. Por fim, a observação participante não é algo simples, cabendo um cuidado especial na forma de executá-la, justificando de maneira coerente as escolhas teórico-metodológicas e as especificidades do público de cada pesquisa (Valladares, 2007).

3.3.2: Oficinas de rabiscos com crianças e sua educadora

Depois da escolha da turma que participaria do estudo, realizamos quatro oficinas lúdicas, as quais demos o nome de *oficinas de rabiscos* com as crianças da turma de Núcleo de Projeto e sua educadora Lia³. Esse nome de *oficinas de rabiscos* foi utilizado metaforicamente, fazendo referência ao processo de construção coletiva, como se estivéssemos rabiscando ou criando algo onde cada um deixa suas marcas.

Nossa inspiração foi na obra de Winnicott (1984), no livro *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*:

O jogo do rabisco é simplesmente um meio de se conseguir entrar em contato com a criança. O que acontece no jogo e em toda entrevista depende da utilização feita da experiência da criança, incluindo o material que se apresenta. Para se utilizar a experiência mútua, deve-se ter em conta a teoria do desenvolvimento emocional da criança e o relacionamento desta com os fatores ambientais (Winnicott, 1984, p.11).

No jogo do rabisco que construímos coletivamente, conversamos e rabiscamos junto com as crianças e sua educadora, proporcionando uma boa parceria entre nós, pois também participamos das atividades. A proposta winnicottiana consiste em uma pessoa fazer um risco a esmo no papel e o outro vai transformando, a partir da sua experiência de mundo interno e externo.

Na primeira oficina, preparamos algo mais livre, a fim de que pudéssemos nos conhecer. Confeccionamos nossos crachás, para que pudéssemos nos chamar pelos nomes próprios. Antes do rabisco coletivo, brincamos de desenhar, primeiramente de forma individual, respondendo às seguintes

³ Nome fictício, assim como todos que aparecem neste trabalho.

perguntas: *Como eu sou na CAP? O que a CAP representa para mim?* No momento seguinte, construímos o desenho coletivo sobre: *o que não pode faltar na CAP?*

Ao final dessa primeira oficina, percebemos que as crianças haviam gostado de escrever e se manifestar pelas palavras escritas. Desse modo, construímos na segunda oficina a brincadeira com cartazes, criando novos sentidos e significados para as seguintes palavras: infância/criança; criatividade; escola/educação; brincar/brincadeira. As crianças se dividiram em pequenos grupos, criando os próprios significados para as palavras, e na sequência apresentaram os cartazes para o grupo maior.

Depois dessa atividade, elas contaram que queriam fazer uma oficina de culinária e, assim, fizemos nossa terceira oficina, na confecção do pão de queijo. Colocamos “*a mão na massa*” e criamos algo novo a partir dos ingredientes que levamos para a CAP. Nesse dia, houve, além da cooperação da Lia e de todas as crianças, um suporte da equipe da cozinha.

Por fim, ainda manifestaram uma vontade em fazer uma oficina de fotos, sendo essa a nossa quarta oficina e encontro de encerramento, onde elas apresentaram sua experiência na CAP por meio das imagens que fotografaram. Enquanto saíamos individualmente com cada criança, emprestando nosso próprio celular para as fotos, as demais ficavam com a Lia construindo brinquedos para que eles pudessem brincar na CAP.

Como essa ideia de utilizar as fotografias partiu das crianças, depois do aceite do nosso projeto no Comitê de Ética, pedimos para a CAP um documento formal, autorizando a utilização de imagens para fins de pesquisa, que se encontra no anexo 5 deste trabalho. No entanto, algumas delas quiseram tirar fotos dos próprios rostos ou ainda dos colegas e, para preservar o sigilo da identificação dos participantes, utilizamos um recurso para não identificar seus rostos, cobrindo-os com uma estrela.

Percebemos que em todo esse processo criativo e de encontro entre adultos e crianças, foram de extrema importância: o senso de humor, o sentimento de confiança e de liberdade, a imaginação criativa e a felicidade. Utilizamos palavras, brincadeiras, expressões corporais e gráficas buscando desenvolver um olhar e uma escuta atenta aos sujeitos participantes. Isso foi um desafio para nós: acolher a singularidade deles e respeitar o grupo, enquanto um coletivo. Além disso, a proposta foi potencializar a criatividade de cada sujeito, incluindo as pesquisadoras. Buscamos criar um ambiente descontraído, para que cada pessoa pudesse estabelecer novas relações, novas descobertas, a partir do que se discutiu, brincou e pensou junto, em grupo.

3.3.3: Roda de conversa com educadores

Na perspectiva winnicottiana, uma das características importantes também no procedimento de pesquisa é a capacidade de ser flexível, adaptando o contexto às necessidades de cada um. Com base nessas inspirações, construímos a Roda de Conversa com os educadores. Procuramos criar um espaço espontâneo e acolhedor, para que as pessoas sentissem confiança e afetividade necessárias para contribuir com nosso estudo. Acreditamos que conseguimos ter uma postura flexível, com uma escuta e um olhar atento ao outro. Todos nós pudemos brincar, criar, aproveitar a experiência, acolher o outro

e crescer com essa vivência, ainda que, em alguns momentos, os educadores falassem sobre questões difíceis de suas vidas.

Tanto no grupo que aconteceu pela manhã quanto no da tarde, nossa proposta foi dividir aquele momento em cinco etapas, inspirados nas oficinas de rabisco que já haviam sido feitas com as crianças. Primeiro, nos apresentamos, entregamos o TCLE e cada participante assinou, concordando em participar da pesquisa. Na sequência, entregamos uma folha para cada um, como um aquecimento inicial. Foi um exercício de escrita com as seguintes perguntas: nome; idade; tempo de profissão; onde se formou; participou ou não do projeto Autonomia; percurso até chegar na CAP; motivação como educador e motivação para estar e continuar na CAP (anexo 6). Depois disso, fizemos a nossa Roda de Conversa em si, falando sobre o que cada um havia escrito, tentando refletir sobre as dores e delícias no processo de construção de uma educação criativa, brincante e transformadora.

Nossa última atividade presencial foi fazer uma brincadeira com os cartazes, criando novos sentidos para cada palavra: infância/criança; brincar/brincadeira; criatividade; escola/educação. Eles poderiam utilizar recortes de revistas, desenhos, músicas, poemas, palavras ou qualquer outro elemento que fizesse sentido naquele momento, assim como foi disponibilizado para as crianças. Diferentemente delas que preferiram se dividir em pequenos grupos para a construção de um cartaz específico, os educadores escolheram caminhar pelos cartazes e criar junto cada um. Após a roda de conversa, alguns professores nos enviaram suas fotos sobre a sua experiência na CAP, respondendo às perguntas: “*o que a CAP representa para mim?*” ou “*como é a minha experiência na CAP?*” ou ainda “*o que mais gosto na CAP?*”; assim como fizemos com as crianças na nossa última oficina de rabiscos.

3.3.4: Diário de campo

Durante todo o processo, sempre estivemos conosco um diário de campo, para anotar sentimentos e sensações vividas na pesquisa. Iribarry (2003) aponta como é importante o uso desse diário metapsicológico, para iniciar a produção escrita da pesquisa já no início da chegada em campo e, posteriormente, instrumentalizar a transferência pela escrita. O diário de campo inclui também o aspecto clínico, abarcando as associações livres do pesquisador, criando um tecido textual em que registra suas experiências, sensações e vivências. Inspirado principalmente nos trabalhos de Freud, o pesquisador transforma as informações construídas na pesquisa em texto, para poder dar significado ao que foi vivido.

3.4: Procedimentos de análise

A partir das informações construídas neste trabalho e das nossas supervisões clínicas com uma psicanalista de abordagem winnicottiana, foi possível analisar os resultados de uma maneira mais subjetiva. A supervisão foi um recurso utilizado para que a motivação no estudo fosse permanente e aperfeiçoada na atividade prática. Na nossa pesquisa, levávamos material advindo não de um caso clínico, mas sim das experiências da pesquisa de campo na CAP.

Dessa forma, a análise dos resultados desta pesquisa foi feita com orientação psicanalítica, com base na escuta e na interpretação, ampliando a aplicabilidade para além dos muros do consultório. Pela leitura winnicottiana, tanto o analista como o pesquisador precisam sentir-se vivos, criativos e presentes, comunicando-se com o outro de maneira que ele se sinta entendido e acolhido. Isso tem a ver, muito além de uma atitude profissional, mas sim uma capacidade humana de estar com o outro. É uma função de cooperação com o processo do próprio paciente ou dos sujeitos participantes da pesquisa em seus caminhos de descobertas, cada qual com seu tempo e ritmo respeitados (Fulgencio, 2016).

O importante é o encontro genuíno com o outro, respeitando os tempos próprios de cada um, sobrepondo as áreas do brincar (seja na relação paciente-terapeuta ou participantes da pesquisa-pesquisadores) e podendo criar algo novo em cada encontro. Para isso, o analista ou o pesquisador precisa estar disponível para participar profundamente desses processos, estando ainda disposto a alterar algo em seu método ou em si mesmo para que os encontros possam fruir. Tudo isso relaciona-se com o viver criativo, sendo aquilo que se é e tendo um sentimento de continuidade de existência. Para que isso seja possível, é preciso que haja um ambiente suficientemente bom que inspire confiança e segurança (Fulgencio, 2016).

Foi esta postura que buscamos desenvolver ao longo de todo o nosso processo de encontro com as pessoas da CAP: valorizando a construção de uma relação criativa, espontânea, descontraída, de confiança e de brincadeiras. A seguir, apresentaremos os nossos resultados e a nossa discussão, que foram criados com base nestas reflexões e contribuições psicanalíticas. Construímos seis temas de análise: 1. Acolhimento, autoridade e limite: a importância da sobrevivência do objeto; 2. Desenhando e rabiscando: ressaltando o vínculo e a expressão dos sentimentos; 3. Brincando com as palavras e criando outros sentidos: o uso de objeto; 4. Psicanálise, educação, criatividade e democracia: oficina de pão de queijo; 5. Sobre o olhar: implicações de um espaço democrático na experiência humana; 6. Dores e delícias dos educadores na construção de uma educação transformadora. O primeiro tema traz as reflexões sobre os dois dias de observação participante. Do segundo ao quinto, refletimos sobre as oficinas de rabiscos com as crianças e sua educadora. O sexto e último tema, engloba o encontro com os educadores da CAP, na roda de conversa.

Capítulo 4: Resultados e Discussão

4.1: Acolhimento, autoridade e limite: a importância da sobrevivência do objeto

“Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia.

Dom de ser poesia é muito bom!”

(Manoel de Barros, 2003).

Neste capítulo, iremos descrever como fomos nos aproximando e nos encantando pela proposta da CAP na vivência dos dois dias de observação participante, ressaltando sobretudo esse dom de ser poesia das crianças e, além disso, da relação respeitosa e amorosa com a professora. Com o intuito de compartilhar com os leitores nossas sensações, reflexões e sentimentos, vamos enfatizar aquilo que mais nos chamou a nossa atenção e a maneira com que as relações foram acontecendo.

Salientamos que esses dois dias na CAP foram fundamentais para o fortalecimento do nosso vínculo tanto com as crianças quanto com a educadora Lia, além de conhecer melhor aquele contexto. Isso foi de extrema importância, inclusive, para a construção das oficinas e da roda de conversa que aconteceram posteriormente.

Vamos discorrer, primeiramente, sobre a sensação de estar naquele espaço, o que foi algo bem desejado por nós. Sentimos que é um lugar diferente, acolhedor, com crianças e adultos ocupando o espaço. Não parece escola e nem tem cheiro de escola. Tem cores, movimento, pessoas, brincadeiras espontâneas, oficinas, segurança/porteiro que bate corda, brinca e abraça as crianças, funcionários da limpeza que participam das oficinas. Diretora que também brinca, abraça e chama as crianças pelos nomes. Professoras brincando. Oficinas de criar brinquedos, risadas e respeito.

Desde o começo, fomos bem recebidas por todos. Raquel, a diretora, foi nos encontrar já na entrada da CAP e antes mesmo de chegar em sua sala, fomos conversando sobre a proposta da pesquisa. Ela sugeriu que acompanhássemos as turmas de Núcleos de Projeto, que estão na Consolidação/Desenvolvimento da Alfabetização, tendo atividades de estudo individual, estudo coletivo e oficinas. Achamos interessante a ideia e logo fomos conversar com as duas professoras regentes destas turmas multisseriadas: Lia e Elisa. A especificidade dessas crianças é que já estão alfabetizadas e têm entre oito e 12 anos, englobando o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Com essa conversa inicial, preferimos acompanhar a turma da Lia, por uma questão de afinidade e de disponibilidade da pesquisadora e dela. Fizemos os nossos combinados sobre como poderíamos observar a turma e construir, junto com as crianças e a educadora, as oficinas. Conversar com a diretora e com essas professoras foi enriquecedor, podendo escolher em conjunto como começaríamos a pesquisa naquele lugar. Nada de imposições, mas sim de negociações e de combinados.

O funcionamento da CAP no período vespertino é das 13h às 18h, sendo que praticamente todos os alunos vão de transporte público e, por isso, as atividades costumam ter início às 13h30, para esperar todos chegarem. A rotina da turma da Lia costuma ser assim: das 13h30 às 15h com alguma atividade específica, depois tem a hora individual que é um momento livre, para as crianças lancharem, brincarem ou fazerem o que desejarem, podendo até mesmo se repousar. Às 16h, aproximadamente, elas voltam para as atividades pedagógicas mais especificamente, até finalizarem a rotina diária.

Retomamos aqui a ideia que nós defendemos, neste trabalho, sobre os espaços escolares serem também um *lugar de repouso*, sabendo que crianças e adultos precisam se permitir também descansar nesse ambiente. Seria uma possibilidade de ser um movimento de resistência meio a uma sociedade capitalista que preza tanto a produtividade e o bombardeio de informações. Além disso, é uma possibilidade de elaborar tantas informações que já recebemos o tempo todo do mundo externo, fazendo uma construção significativa a partir das experiências de mundo interno. Essa relação se dá no âmbito da transicionalidade, mantendo separadas e interligadas, paradoxalmente, vivências das realidades interna e externa.

Foi possível ainda notar que a CAP, como instituição de ensino, conseguia oferecer uma atmosfera de relações menos intensas e carregadas que na família. Sabemos da especificidade de cada instituição e defendemos que escolas e comunidades de aprendizagem podem fortalecer o sentimento de continuidade de existência de cada pessoa. Além disso, podem permitir que os sujeitos sejam criativos, sendo ele mesmos e desfrutando de suas relações com os outros (Winnicott, 1945).

Sobre a noção de criatividade, foi também convocado a nós uma posição ativa naquele espaço, criando junto com eles possibilidades de desenvolvimento humano. Raquel e Lia demonstraram grande disponibilidade em nos receber e, ao mesmo tempo, demandaram que fizéssemos algo, não apenas observando passivamente o contexto. Com isso, mesmo na primeira observação participante, já fomos pensando nas propostas das oficinas com as crianças e a educadora. A ideia da pesquisa foi exatamente essa: construir e criar junto!

Consideramos importante ressaltar e elencar o que mais nos chamou a atenção neste primeiro dia de conversa com a diretora e de observação participante, caminhando pela CAP, conhecendo seu espaço e suas turmas. O que enfatizamos aqui é o seguinte:

1. Cartazes com combinados escritos pelas próprias crianças: produções construídas por elas mesmas! Era a ética e a estética caminhando juntas, pois não eram meras construções bonitas e sem sentido, mas sim algo que fazia parte do desenvolvimento daquele espaço e, ao mesmo tempo, das crianças e das professoras.

2. Dispositivos das palmas: enquanto conversava com Elisa, ela disse: *“preciso ir, nossa turma vai para outra atividade”* e começou a bater palmas. Então, as crianças dessa turma fizeram o mesmo e foram caminhando junto para outro espaço. Não era preciso gritar e sair correndo atrás dos alunos. Foi uma maneira eficiente, construída por eles mesmos, em que todos se sentiam ativos e

prestando a atenção para se juntar ao seu grupo e não atrapalhar as demais atividades que continuavam acontecendo no pátio.

3. Ao conversar com Lia e falar sobre a proposta da pesquisa, mencionamos que nos sentíamos incomodadas quando fizemos a pesquisa de Mestrado numa escola tradicional e percebemos que algumas crianças não estavam tendo espaço para serem aquilo que são (Sousa, 2014). Lia nos disse que o que percebe de diferente na CAP é *“o olhar no olho, escutar mesmo o que a criança diz e respeitar isso. Todas as propostas vão sendo construídas em conjunto, enfatizando sobretudo o desejo dos alunos”*.

4. Oficina de construção de brinquedos: ao andar pela CAP, eu e Raquel entramos em uma sala de Educação Infantil e participamos da oficina que estava acontecendo naquele momento. Tinham duas funcionárias da limpeza lá. As crianças se divertiam muito. Assim que entrei, Júlio, um aluno daquela turma, me abraçou e me convidou para jogar peteca, que eles tinham acabado de construir. Brincamos ali na sala e outras crianças se aproximaram para brincar também. De início, ficamos com medo, pensando: *“será que pode brincar aqui dentro?”* Mas depois nos lembramos que estávamos na CAP e se eles estavam construindo brinquedos, seria para brincar! Também vimos os ioiôs que eles estavam construindo, fomos para a roda de construção de pião e pedimos ajuda para uma criança, porque não sabíamos por onde começar. Achamos interessante ir construindo junto e aprendendo com eles; foi possível notar a interação entre crianças e adultos de forma respeitosa, além do envolvimento de outros funcionários da escola com as crianças, não apenas as professoras regentes. Todos ali são de fato considerados educadores.

A partir disso, vemos como a educação de fato é uma questão de saúde pública. Nesse contexto, o que a psicanálise propõe é que as escolas possam ir além de sua função de *informar*, mas sim de *formar* sujeitos integrados, considerando o desenvolvimento emocional (Bogomoletz, 2018).

Ademais, observamos no espaço da CAP a liberdade de expressão tanto das crianças quanto dos educadores. Muitas vezes, em alguns espaços escolares tradicionais, pode haver uma sensação de sufocamento. Mesmo sabendo que a CAP foi inaugurada em maio de 2018, sendo ainda um lugar em constante construção, já é uma proposta diferente, com vontade de criar algo com sentido para todas as pessoas que estão ali presentes.

Sobre a importância de formação de professores, destacamos aqui uma vivência de muito cuidado em relação ao outro. No momento de hora livre das crianças, a maioria escolheu brincar no pátio. Aproveitamos para conversar mais com Lia sobre a pesquisa. Enquanto conversamos, outra professora veio nos contar que uma criança da turma de Lia, ao caminhar para o banheiro, havia tropeçado e se machucado. Ainda que fosse uma criança de outra turma, aquela professora parou tudo o que estava fazendo e foi cuidar do menino com o dedo do pé machucado. Nós fomos nos encontrar com ele, que chorava muito e dizia estar com medo de morrer. Raquel estava passando por perto, parou, se abaixou, chamou a criança pelo próprio nome, deu muitos abraços e beijos. Todas nós conseguimos acolher este menino e depois ele disse: *“ainda bem que eu não morri e que vocês cuidaram de mim”*.

Pareceu claramente que ele necessitava de muita atenção e de carinho naquela cena. Não era tanto o pé que doía, mas sim uma necessidade de acolhimento. Em outras ocasiões, poderia ser interpretado como um menino fazendo “*manha*” e “*chamando a atenção à toa*”, portanto, ignorariam esse comportamento. Todavia, foi possível ter uma postura diferente e dar o carinho no momento que aquele menino tanto precisava.

Falar sobre educação como uma questão de saúde pública é, sobretudo, falar sobre essas vivências de desenvolvimento emocional que são tão importantes quanto o desenvolvimento cognitivo. Mesmo sabendo que este último ainda é mais valorizado em algumas instituições (Bogomoletz, 2018).

Antes de partir para as vivências no segundo dia da observação participante, vemos a necessidade de contar o caminho até chegar na CAP. Nele, é possível observar a beleza e a singularidade de Brasília, vendo aquilo que foi planejado e aquilo que não foi e acabou fugindo do controle. Para estar naquele espaço, a cada semana, percorríamos 40 km para ir e para voltar, o que possibilitava uma reflexão também sobre a cidade e suas construções, além de nos depararmos com belas vistas no caminho. Ao entrar no Paranoá, chegando mesmo na CAP, passávamos por condomínios de casas e de festas, e depois, por alguns galpões até chegar no galpão, azul por fora e muito colorido por dentro, da CAP.

O porteiro/segurança/batedor de cordas nos recebia sempre com carinho e informamos que, naquele dia, havíamos combinado de nos encontrar com Lia. Ele nos acompanhou e foi indicando onde ela estaria, comentando: “*é que eles nunca ficam no mesmo lugar, exploram mesmo o espaço, vamos procurar!*”. Ao nos encontrarmos com Lia, continuamos nos sentindo bem recebidas e logo fomos nos sentando e participando da roda. As crianças estavam em uma das atividades do *Semillero*, coordenada por alunos da pedagogia da UnB. A turma ficou curiosa com a nossa presença, perguntando: “*quem é?*”. Rapidamente nos apresentamos para não atrapalhar as atividades e combinamos que nos encontraríamos mais vezes.

A partir da proposta do grupo *Semillero* que estava conduzindo a primeira atividade com as crianças, falamos sobre o nosso nome próprio, quem escolheu, qual o significado e se gostamos ou não. A turma da Elisa também estava junto. Foi interessante essa tarefa, ainda que diversas crianças falassem: “*não sei de nada*” ou “*não quero falar*”. A ideia era investigar sobre o próprio nome, podendo levar estas questões para a família e, depois disso, pensar em conjunto algum nome para a atividade que eles estavam fazendo. Algumas vezes, elas falavam junto e alguém retomava o combinado de falar uma a cada vez. Quando o barulho era excessivo, as mãos se levantavam e retomavam o silêncio. Este é um dos dispositivos usados na CAP: um gesto em que uma pessoa levanta a mão e as outras vão fazendo coro, como um pedido de retomada do silêncio para que as atividades possam prosseguir.

Na sequência, fizemos uma atividade em dupla, sentados, de costas um para o outro e com os braços dados, deveríamos nos levantar, sem o auxílio das nossas mãos. A ideia era ver o grau de confiança no colega, pois só era possível se levantar se um confiasse no outro, jogando o peso de um corpo sob o outro e levantando junto. Também nos reunimos em quartetos, depois em grupo de oito

pessoas, até juntar todos. Percebemos que, juntos, era mais fácil. Então, a ideia foi essa: construir junto, levantar junto e confiar no outro.

Ressaltamos aqui a capacidade e a disponibilidade dos adultos para brincar de forma espontânea com as crianças (Sousa, Pedroza & Volpe, 2019). Sabemos que o brincar, a partir da leitura winnicottiana, vai se expandindo, para além de um modo de expressão característico das crianças. Vai além de uma vivência na fase cronológica da infância. O brincar refere-se à capacidade de adaptação e de confiança no outro. É, portanto, algo que vai sendo conquistado e vai facilitando os relacionamentos grupais, como vimos na experiência supracitada. As crianças conseguem brincar de um jeito mais espontâneo quando o outro está disposto a ser brincalhão (Winnicott, 1975).

Depois disso, nos dividimos em três grupos para falar sobre a investigação, já que as crianças estavam nesse processo de escolher o que e como querem estudar. No começo, houve uma resistência e as crianças pareciam achar chato. Eu comecei dizendo que para investigar era importante a pergunta e escrevi isso no cartaz. As crianças foram também escrevendo, falando que era importante pesquisar no *google*, na *internet*, no computador, nos livros e usar binóculo. Foram levantados alguns possíveis temas para estudar: animais, corpo humano, sereia, surgindo até algumas perguntas, como: “*de onde as areias vem? Por que tem o doce e o salgado? De onde vem a água?*”. A Letícia, aluna da UnB que estava mediando este grupo, falou sobre as hipóteses e as crianças reagiram: “*não faço ideia do que isso seja*”. Conversamos que eram algumas possíveis respostas para a pergunta que eles haviam feito na pesquisa. Elas disseram que a água, por exemplo: “*vinha do mar, da caixa d’água, da CAESB*”.

Depois de algum tempo, as crianças começaram a se dispersar e Sara, uma aluna conhecida como “*a difícil*”, foi pegando as tampas das canetinhas e alguns objetos que estavam na mesa. Ela saía correndo e, mesmo a Letícia tentando mediar, ela parecia ignorar. As próprias crianças reagiam a isso de maneira tradicional, falando: “*leva ela pra diretora*”; “*lá vem a Sara de novo*”; “*essa menina não tem jeito*”; “*precisa de um corretivo*”.

Lia, vendo a situação, foi conversar com Sara, em particular. Ela pareceu reconhecer que estava atrapalhando a atividade e pediu desculpas, sem ser obrigada pela professora a tomar esta atitude. Percebemos, naquele momento, que houve uma atitude respeitosa com Sara, mesmo com o desafio que ela colocava. Parecia ser uma garota brincando de *pique-pega* e torcendo para ser pega, ser vista e ser notada.

Isso nos leva a refletir sobre a relação entre psicanálise e educação. Winnicott (2012), no livro *Privação e Delinquência*, escreveu sobre a relação entre a tendência antissocial e a procura por um amor que foi privado ao sujeito. Essa tendência antissocial não é um diagnóstico, como neurose e psicose; mas sim um comportamento que pode ser encontrado em qualquer pessoa. A situação é a seguinte: a criança sofre alguma privação em seu ambiente familiar quando acontecem grandes e importantes falhas de certas características fundamentais e o comportamento antissocial vem a se manifestar na família ou em uma esfera mais ampla, como na escola. A criança, nesse sentido, pode ser considerada como desajustada ou ainda incontrolável. Portanto, “a tendência antissocial caracteriza-se

por *um elemento nela que compele o meio ambiente a ser importante*” (p.139). Essa tendência antissocial é um pedido de *esperança*, como uma criança brincando de *pique-pega* ou *pique-esconde*, querendo ser achada, notada e amada. Quando acontece essa tendência significa que:

Houve um verdadeiro desapossamento (não uma simples carência); quer dizer, houve perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até certa data e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que aquele em que a criança pode manter viva a lembrança da experiência (Winnicott, 2012, pp.139-140).

Ainda que não tivéssemos informações sobre a vida familiar de Sara, foi possível perceber que ela manifestava, na CAP, algumas tendências antissociais, atrapalhando o funcionamento de seu grupo. Ela pegava as canetinhas que estavam sendo usadas na atividade e corria, perturbando a turma. Nesse processo, não notamos nenhum adulto e nenhuma criança forçando Sara a fazer aquilo que ela não quisesse, ainda que sua atitude despertasse uma reação de desconforto nas pessoas envolvidas na proposta da atividade. Foi preciso um tempo, até que ela devolvesse a canetinha (mesmo porque as crianças já nem queriam mais usar) e reconhecesse que sua atitude estava atrapalhando o grupo. Para além disso, foi preciso um ambiente que a acolhesse em seu mau comportamento. Foi algo desafiante: lidar com esta criança, especificamente, respeitando a atividade do grupo.

Assim como Winnicott (2012) propõe sobre a importância de o ambiente acolher a criança com esse funcionamento, percebemos que foi fundamental a forma com que a professora Lia conseguiu lidar com este conflito, de um jeito amoroso. Segundo as palavras do psicanalista inglês, o tratamento da tendência antissocial é o “provimento de cuidados à criança, que podem ser redescobertos pela própria criança e nos quais ela pode experimentar de novo os impulsos do id, com possibilidades de testá-los. É a estabilidade do novo suprimento ambiental que dá a terapêutica” (p.147). Portanto, o ambiente – que neste caso foi ilustrado pela educadora da turma – precisa dar uma nova oportunidade de ligação egóica, já que a criança sofreu uma privação e uma falha ambiental no apoio do ego, que culminou nesta tendência antissocial que, nada mais é, do que um pedido de ajuda e de esperança!

Lia, além de ter conseguido acolher Sara em suas necessidades, permitiu que o grupo de crianças também desenvolvesse uma atitude de empatia com ela, depois de terem tido uma primeira tendência de excluí-la do grupo e mandá-la para a direção, por exemplo. Em outros relatos desta pesquisa, vamos ver como Sara foi mudando sua forma de se relacionar com os conflitos e com os outros, porque foi acolhida e amada, tendo outra chance de crescimento emocional. Além disso, a figura da diretora não é aquela associada à punição e nem a sua sala como um lugar de castigo. Isso será notada mais especificamente nas demais vivências da pesquisa de campo.

Lia, portanto, conseguiu ser uma figura de autoridade e não de autoritarismo, fornecendo para Sara o limite necessário de suas ações, o que é altamente educativo. Cerezer e Outeiral (2011) discorrem sobre a autoridade na educação de crianças e adolescentes, afirmando que o limite é necessário, como:

“espaço e tempo onde poderão exercer sua criatividade, explorar seus potenciais e transgredir, em segurança, para si e para os outros” (p.63). A autoridade e o limite são conceitos que se complementam:

A autoridade representa o avesso do autoritarismo, o qual é exercido pela força ou pelo abandono e negligência. Este surge quando a autoridade está ausente. A autoridade é o reconhecimento pelo outro (filho, aluno, cidadão etc.) de que os pais ou o professor, por exemplo, têm experiências e conhecimentos que devem ser apreendidos, que despertam o desejo de aprender e de se identificar (Cerezer & Outeiral, 2011, p.64).

Assim, muitos adolescentes ou crianças, terão no ambiente escolar, a segunda e talvez a última chance de encontrar um ambiente suficientemente bom e favorável ao seu desenvolvimento emocional. Foi exatamente isso o que aconteceu neste episódio descrito sobre a atitude de Sara e o acolhimento de Lia. A escola, portanto, pode ser um espaço de promoção de saúde e não apenas de transmissão de conteúdos formais. Winnicott (2012) também contribui sobre a questão da autoridade ao afirmar que:

É a tarefa de pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade. A assunção da autoridade provocada por ansiedade significa ditadura, e aqueles que tiveram a experiência de deixar as crianças controlarem seus próprios destinos sabem que o adulto tranquilo é menos cruel, enquanto autoridade, do que uma criança poderá se tornar se for sobrecarregada com responsabilidades (Winnicott, 2012, p.101).

Seguindo a linha de pensamento winnicottiano, enfatizamos principalmente a importância da *sobrevivência do objeto*. No âmbito escolar, as pessoas precisam sobreviver a uma possível agressividade das crianças, para que forneçam possibilidades de construção e de expansão do verdadeiro *self*, o que se relaciona com os processos lúdicos (Honneth, 2017).

Essas vivências estão ligadas à transicionalidade e à criatividade. Ressaltamos, então, que Lia conseguiu sobreviver à atitude de Sara, acolhendo de maneira amorosa possíveis conflitos entre seu mundo externo e interno, criando contornos para as expressões de seus sentimentos, oferecendo o limite necessário para que Sara pudesse transformar sua agressividade em criatividade. Além disso, Lia conseguia brincar junto, indo além de uma postura de apenas pensar e criar atividades dirigidas para as crianças.

Com essas reflexões sobre a função do professor, a importância de acolhimento, autoridade, limite, afeto e sobrevivência de objeto que despertaram em nós com o episódio de Sara, partimos para as demais atividades que acompanhamos naquele dia. Na sequência, as crianças foram para a hora livre. Destacamos que o segurança/porteiro da CAP é uma figura muito interessante, pois ele brinca de elástico, bate cordas, joga bola com as crianças, enfim, assume esse lugar também de educador e de adulto disposto a brincar. As crianças sabem onde estão os materiais para criar alguma brincadeira e

pedem ajuda para pegar bolas, por exemplo, que ficam no depósito, tendo liberdade para desfrutar daquele espaço que foi feito para elas.

Em todo esse processo, em alguns momentos, conflitos acontecem. Enquanto estávamos lá, brincando também com as crianças na hora livre, uma criança acabou acertando a outra com uma bola. Sofia, que foi machucada, chorou e ficou reclamando de dor no dedo. Com este incidente, foi interessante notar como as crianças conseguem conversar entre si e resolver os conflitos. Elas vão desenvolvendo, com isso, a sua autonomia e a sua criatividade para lidar com tantas situações da vida que podem ser inesperadas e causar dor. Naquele episódio, Sofia nos pediu um abraço e disse que estava com dor. Nós a abraçamos e depois ela preferiu ficar sentada, descansando e observando. Também notamos que outra menina estava chorando e sua colega foi abraçá-la, tentando entender o que tinha acontecido e como poderia ajudar.

A partir dessas vivências, podemos dizer que a CAP se apresenta como um *ambiente suficientemente bom*. Os adultos conseguem apresentar continuamente o mundo à criança, respeitando seu tempo de desenvolvimento e sua capacidade de construção da autonomia (que se dá a partir do encontro com o outro). Só é *suficientemente bom* no sentido de ter também falhas e imperfeições, já que se trata de um processo que só pode acontecer a partir desse encontro entre seres humanos. Isso se relaciona com uma noção de cuidado em relação ao outro, seja entre adulto-criança ou ainda criança-criança e adulto-adulto.

Depois da hora livre, fomos acompanhar o início da segunda parte do dia. Por meio do dispositivo das palmas, a turma da Lia se reuniu e formou uma roda. Cantamos uma música que a turma do *Semillero* havia começado, dançamos, movimentamos nossos corpos e depois nos despedimos, como havíamos combinado. Na semana seguinte, voltaríamos já para o início das nossas oficinas. Algumas crianças nos abraçaram, demonstrando um gesto carinhoso.

4.2: Desenhando e rabiscando: ressaltando o vínculo e a expressão dos sentimentos

“Daí também que a vó me ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis.

E nem os seres desprezados”

(Manoel de Barros, 2003)

A partir de conversas anteriores com a Lia, houve uma sugestão de que no início da primeira oficina de rabiscos, oferecêssemos um espaço para que as crianças perguntassem sobre aquilo que se interessavam sobre nós e sobre a profissão da psicologia. Uma aluna havia dito para a professora que estava com incomodada quando a mãe comentou que a levaria ao psicólogo, porque achava que era *“coisa de doido”*. Perguntamos se alguém gostaria de compartilhar o que sabia em relação à psicologia.

As respostas foram: “*quem cuida de gente doida*”, “*a pessoa que põe alguma coisa na cabeça de alguém e ela lembra de tudo*” e “*coisa de doido*”.

Pontuamos que a psicologia busca auxiliar no processo de compreensão dos seres humanos, ajudando no caminho de descoberta de cada um, não necessariamente só de “*gente doida*”. Conversamos que podemos ir ao psicólogo quando precisamos de ajuda para viver melhor, aí conversamos, brincamos e procuramos, juntos, alguma forma para conseguir esse viver melhor.

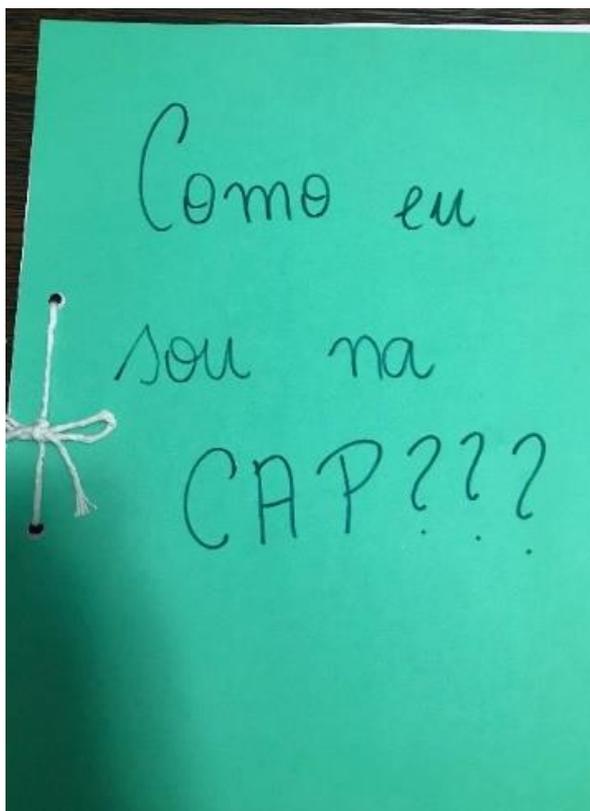
Nesse sentido, retomamos a poesia de Manoel de Barros (2003) e aprendemos a não desprezar as coisas desprezíveis e os seres desprezados, incluindo aqui os sentimentos das pessoas, por mais *insignificantes* que pareçam ser. Com essa primeira aproximação, na nossa oficina de rabiscos, a ideia era valorizar o processo criativo de cada um, desenhando e rabiscando sobre como eles eram na CAP e o que aquele ambiente representava para eles. Com essa proposta mais livre e aberta, foi possível conhecer melhor aquela turma e, sobretudo, notar como é importante o processo de formação de professores. A educadora Lia conseguia ter uma postura cuidadosa e amorosa com as crianças – até mesmo para que duas delas colocassem seus sentimentos de raiva e de tristeza nessa dinâmica – como veremos adiante.

Propusemos que cada um falasse o seu nome e construísse o seu crachá com o material que havíamos levado, apreciando a questão de sempre nos chamar pelo próprio nome. Percebemos que as crianças gostaram de fazer os crachás, sentindo-se valorizadas em seu processo de escrita e de confecção desse recurso. Cada uma escolhia as cores que queria usar, possíveis recortes e colas, desenhos ou aquilo que mais fizesse sentido para elas. Quando falavam sobre o próprio nome, cada criança ainda dizia a forma como gostaria de ser chamada. Em casos de nomes compostos, por exemplo, algumas preferiam usar um nome só. Além disso, cada uma também falava sobre aquilo que mais gostava de fazer, que foi: “*brincar, comer, jogar videogame, mexer no tablet, fazer texto, culinária, conversar e ouvir música*”.

Depois dessa rodada de apresentações com aproximadamente 20 crianças – naquela turma tem 16 alunos, mas como a outra professora havia faltado, houve um remanejamento – propusemos o primeiro desenho sobre: *como eu sou na CAP?* As crianças pareciam gostar da atividade e logo foram escolhendo seus lugares para sentar ou deitar no chão. Nós estávamos na parte de baixo da praça da CAP, que é um espaço amplo, com alguns móveis nos cantos. Tem apenas dois inconvenientes: o calor e a acústica. Mesmo que em alguns momentos precisássemos aumentar o tom de voz para que todos ouvissem, o dispositivo das mãos levantadas para retomar o silêncio funcionava muito bem.

As crianças foram desenhando e escrevendo, do jeito que queriam. Fomos percebendo que algumas queriam borracha e não havíamos levado, com isso, elas começaram a amassar ou rasgar os desenhos, dizendo que “*não estava bom*” ou que “*não sabiam desenhar ou escrever direito*”. Retomamos que cada um escreve e desenha do seu jeito e que não tinha certo e errado, apenas formas diferentes de se expressar. Algumas ainda enfatizavam: “*não mostra para ninguém o meu desenho*”, o que foi respeitado. Quando todas finalizaram esse primeiro desenho, fizemos um caderno coletivo, para

aqueles que quisessem entregar seus desenhos e colaborar com esse material. Esta é a foto da capa do nosso primeiro caderno:



Os desenhos feitos pelas crianças serão apresentados a seguir:



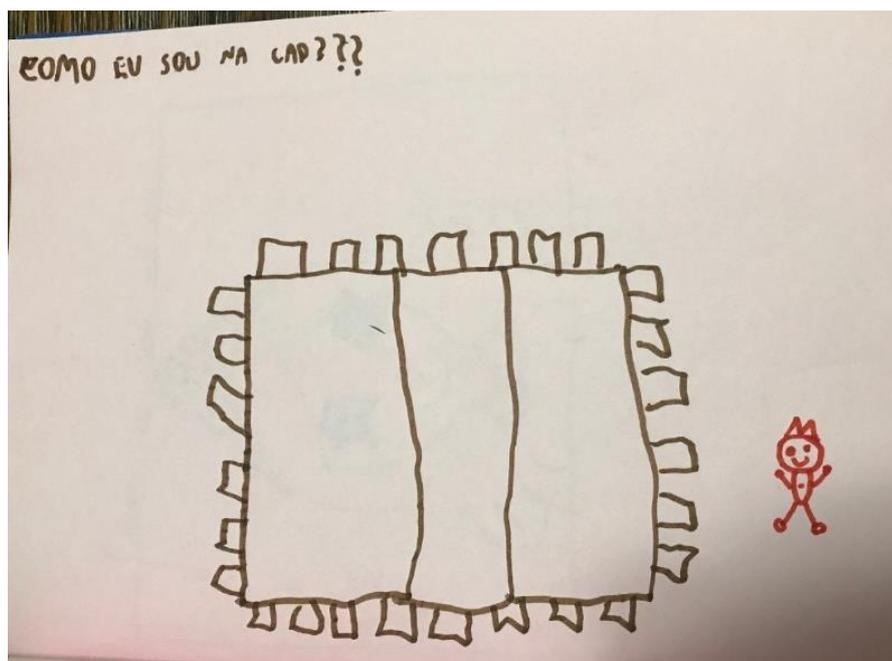
Neste logo acima, podemos dizer que representa o sentimento de coletividade e de amizade que aparecem na CAP. No desenho apresentado logo na sequência, ficou evidente para nós a importância do vínculo entre a professora e a aluna.



No desenho acima, a menina se representou toda de rosa, com uma expressão de felicidade. Logo na sequência, a criança também se desenhou de um jeito alegre, demonstrando ainda uma liberdade naquele espaço.



Neste desenho logo acima, vemos mais uma vez figuras de amizade sendo representadas, dessa vez, no cenário do pátio da escola que é um dos preferidos por eles.



No desenho anterior, a criança disse que representaria as cadeiras de estudo da CAP e a possibilidade de se movimentar entre elas.

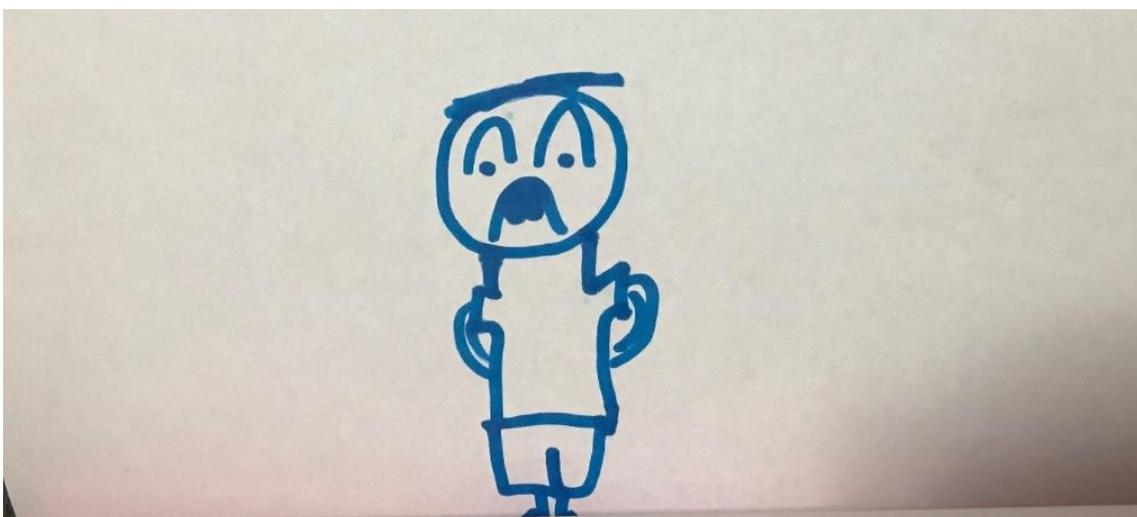
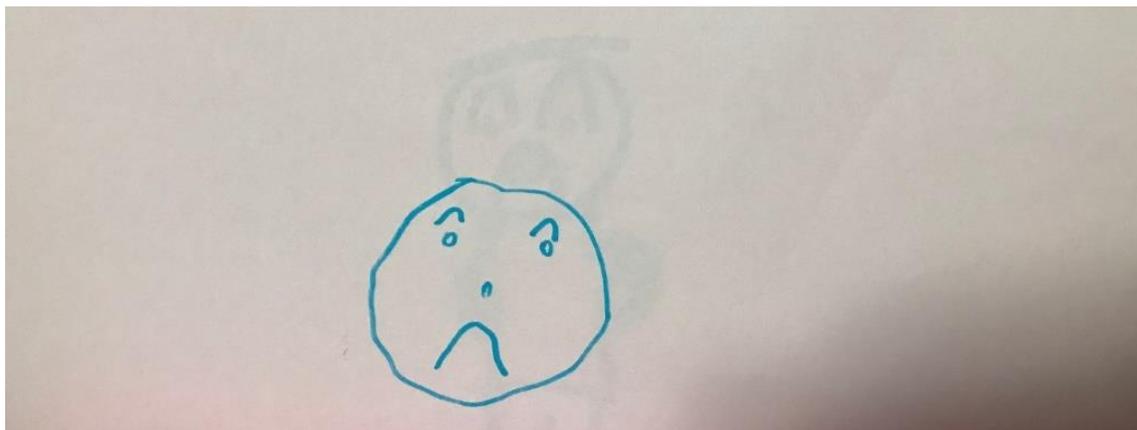
Logo na sequência, o relato da criança foi: *“uma princesa, porque na CAP me sinto muito valorizada. É diferente das outras escolas que eu já fui”*.



A maioria das crianças fez seu desenho demonstrando que estavam felizes, encantadas, gostando das construções de vínculos entre professora-alunos e entre crianças-crianças, tendo um sentimento de coletividade, sentindo-se *“princesas”* e respeitadas. Para além disso, destacamos os dois

últimos desenhos, feitos por duas meninas, que expressavam que na CAP também era permitido ficar triste e sentir raiva.

Esses sentimentos considerados por algumas pessoas como “ruins” eram acolhidos lá. Foi interessante a fala delas: “*eu sinto muita raiva aqui*”, comentando que estavam com muita fome e com sono, então, sentiam raiva. A outra criança disse: “*tenho raiva, mas também é muito legal aqui*”. Pensamos que a escola e/ou comunidade de aprendizagem é também esse espaço para sentir raiva e poder falar sobre isso, colocar para fora, expressando o que sentem. Seguem os dois desenhos na sequência:



Discutimos como é importante o processo de formação de professores e de transformação da educação. A construção de um vínculo de confiança é fundamental, bem como a possibilidade de expressão de diversos sentimentos naquele espaço (Sousa, Pedroza & Volpe, 2019). Sabemos que a CAP se inspira nas ideias de José Pacheco e na proposta da *Escola da Ponte* que já descrevemos neste trabalho. Embasadas nessa concepção de educação democrática, os educadores ocupam um lugar que vai além de dar aulas, mas sim, assumem um papel de orientação, acompanhamento e auxílio no processo de ensino-aprendizagem.

Na CAP, como na *Escola da Ponte*, existem os dispositivos que valorizam a autonomia, a solidariedade e o respeito, por exemplo: plano de estudos, tutoria, assembleias, grupos de

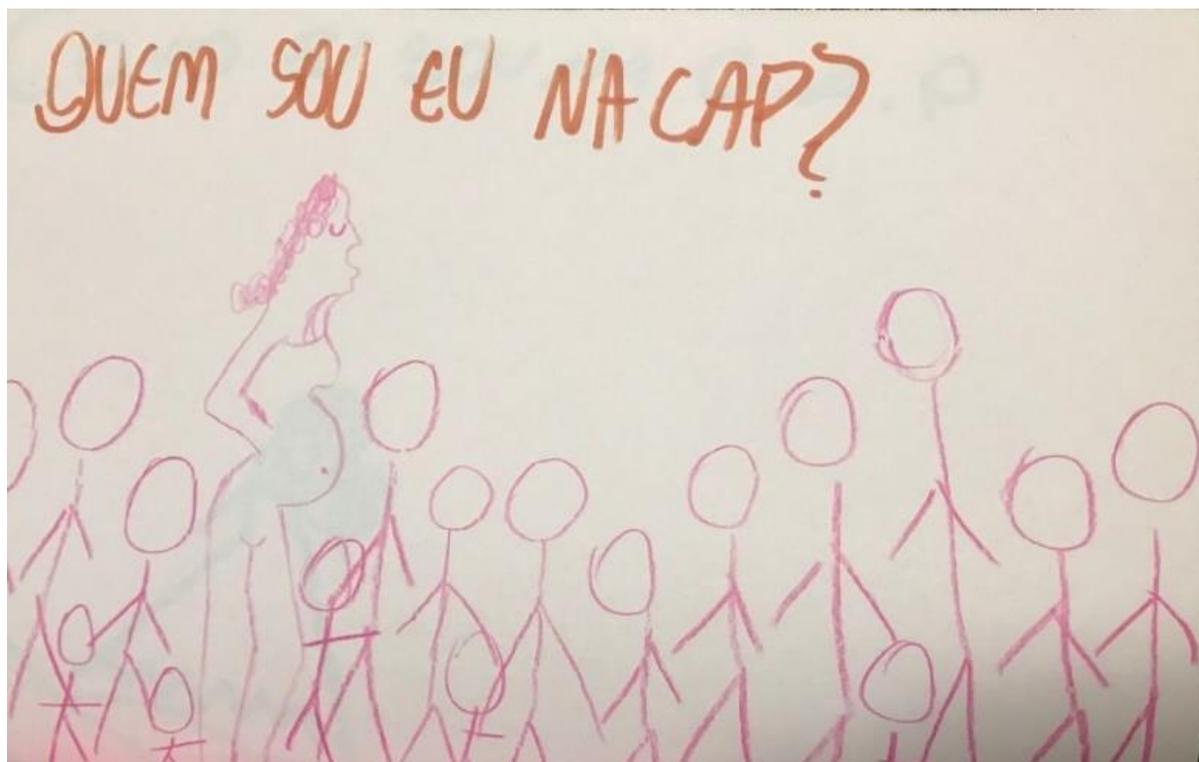
responsabilidade, direitos e deveres construídos pelos estudantes, *eu já sei, preciso de ajuda, acho bem e acho mal*. Destacamos a caixa de segredos, na CAP, onde qualquer um pode colocar algo que não esteja tão à vontade para falar para o outro, sabendo que esta é uma possibilidade de pedir ajuda e de entrar em contato com questões emocionais. O pedido de ajuda pode ser tanto no âmbito cognitivo como também emocional.

Até mesmo a organização curricular possui diferentes dimensões: currículo de comunidade, exterior ou objetivo e interior ou subjetivo. Por isso, a possibilidade de expressão de sentimentos considerados socialmente como ruins ou não desejados, tais como tristeza e raiva (mesmo que seja por fome e sono) foram acolhidos de um jeito carinhoso e amoroso por nós durante a oficina e pela professora Lia, na sua construção de vínculo de amor e confiança com as crianças. O autoconhecimento é também fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2019).

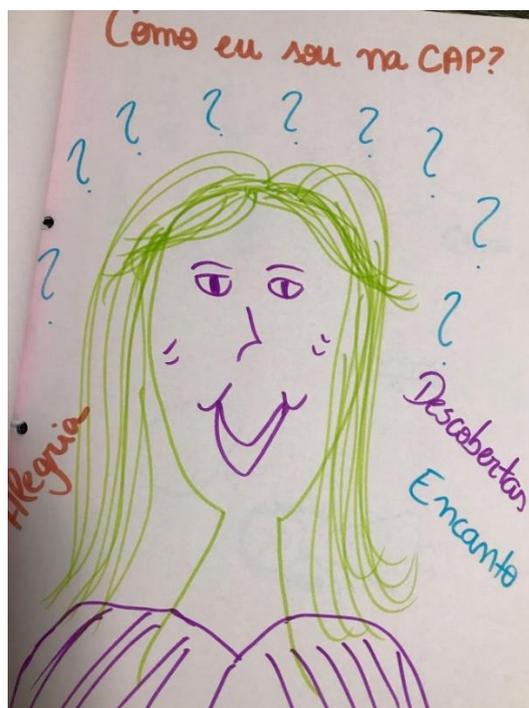
Quando Freud (1932/1996) fala sobre uma educação psicanalítica, insistindo na formação dos educadores, bem como na análise pessoal, reconhecemos a importância de que o professor esteja bem consigo mesmo e com suas questões internas para que consiga acolher os sentimentos do outro. A psicanálise contribui com a ideia de que é preciso uma educação afetiva, possibilitando a criação de uma sensibilidade relacional, valorizando vínculos de amor e confiança e ainda a possibilidade de expressão de diferentes sentimentos.

Dessa forma, as pessoas poderão ser elas mesmas, reconhecendo o tempo da continuidade de existência e deixando suas marcas singulares do mundo. Só assim elas poderão ser criativas, existindo no mundo de um jeito autêntico, reconhecendo o outro como diferente de si, respeitando e acolhendo as diferenças (Winnicott, 1975).

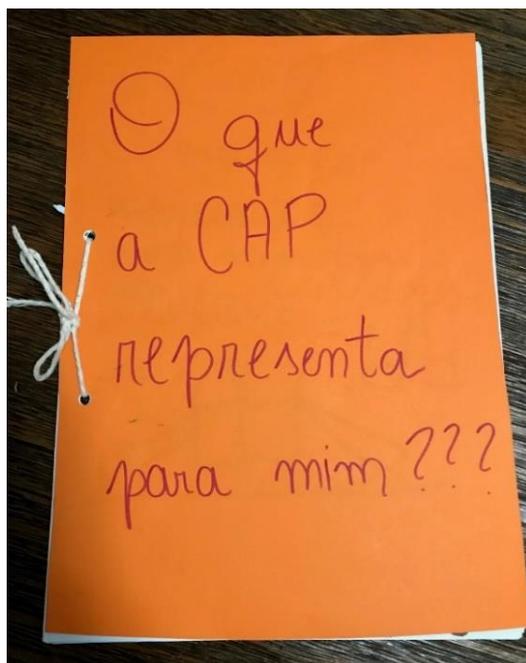
Retomando a primeira dinâmica realizada na oficina, apresentamos adiante o desenho da professora Lia, retratando a sua gestação de sete meses (na época em que a pesquisa foi realizada) e o seu envolvimento com os alunos, observando-os em suas singularidades, ainda que eles sejam muitos. Ressaltamos a sua disponibilidade em estar com eles e construir estes vínculos de confiança.



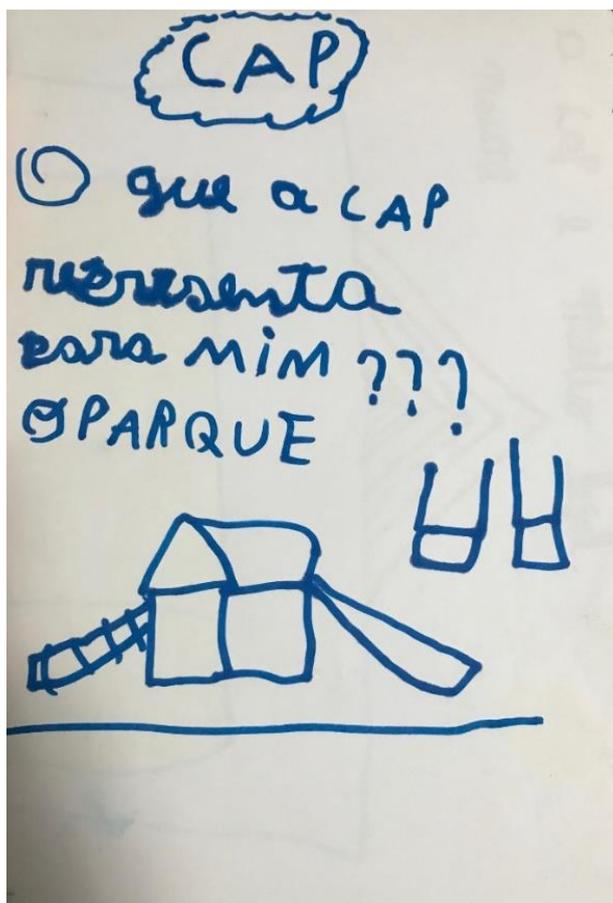
Também participamos dessa atividade, desenhando e escrevendo dúvidas, alegria, encantos e descobertas, como mostra a figura:

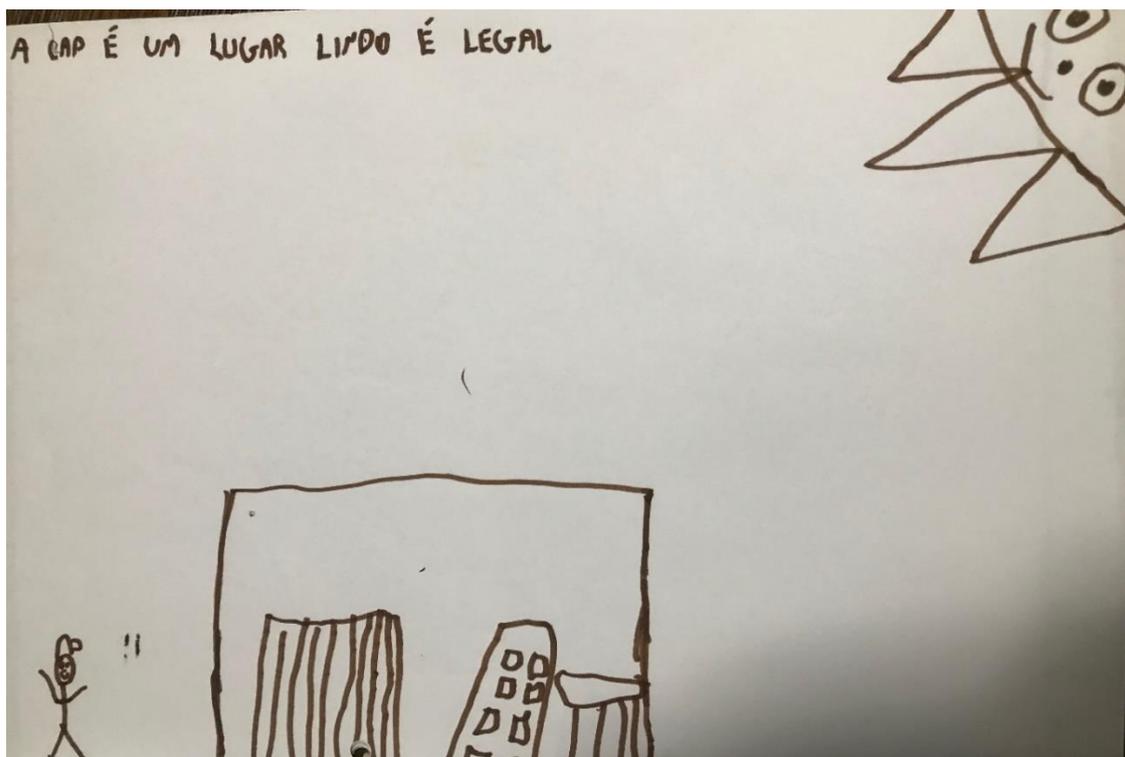
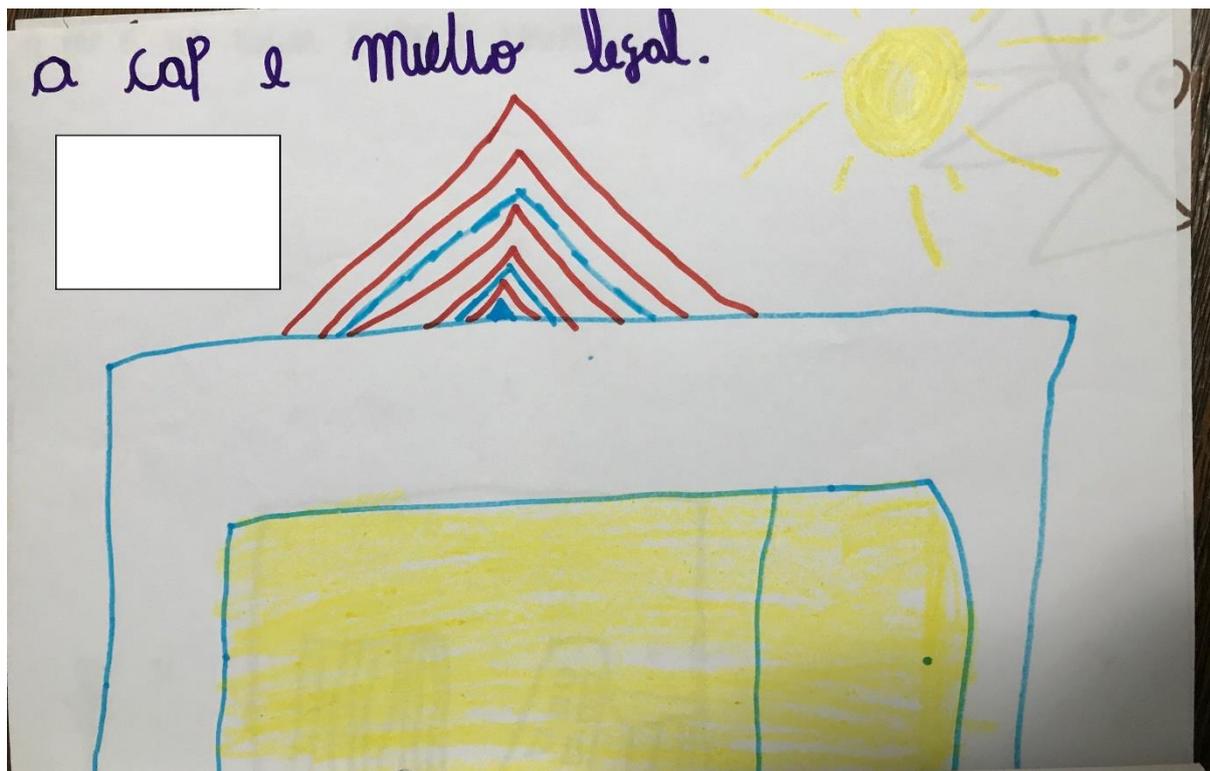


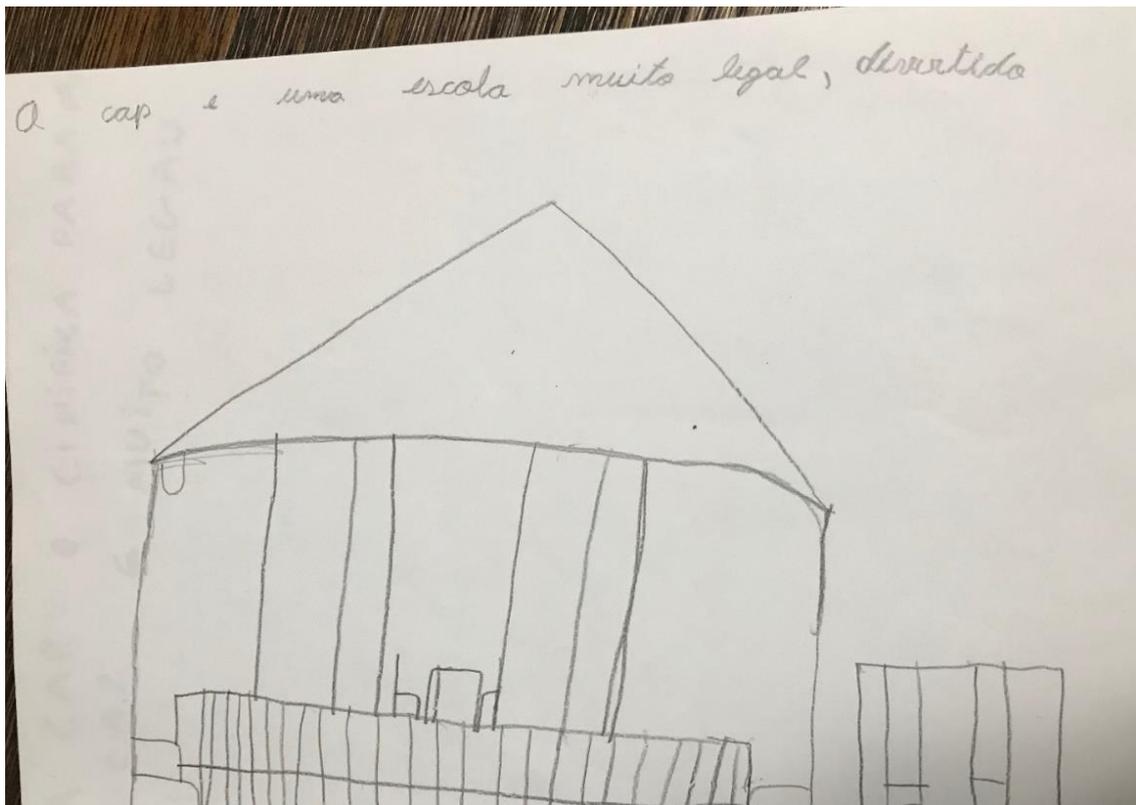
Depois desse primeiro desenho, propusemos a segunda atividade individual, com a ideia de que cada um desenhasse “o que a CAP representa para mim?”. Também construímos um caderno coletivo, com aqueles que se sentissem à vontade para compartilhar as suas produções. Esta foi a capa do segundo caderno:



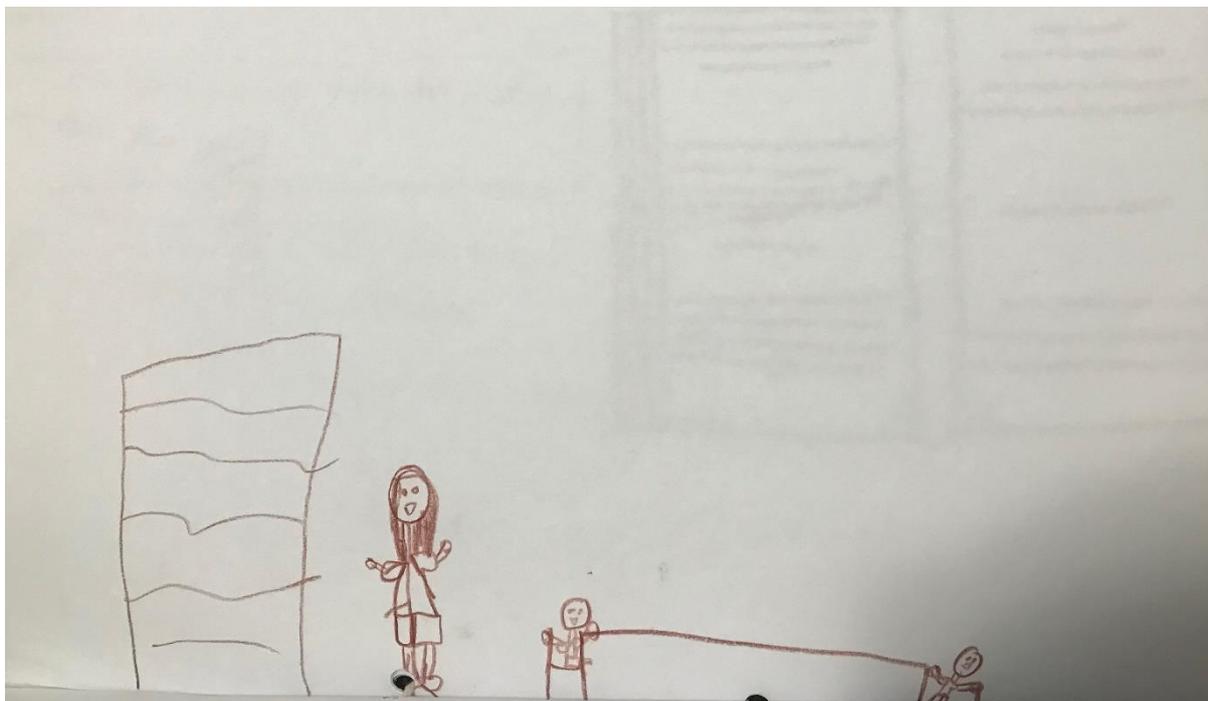
Na sequência, apresentaremos os desenhos das crianças:

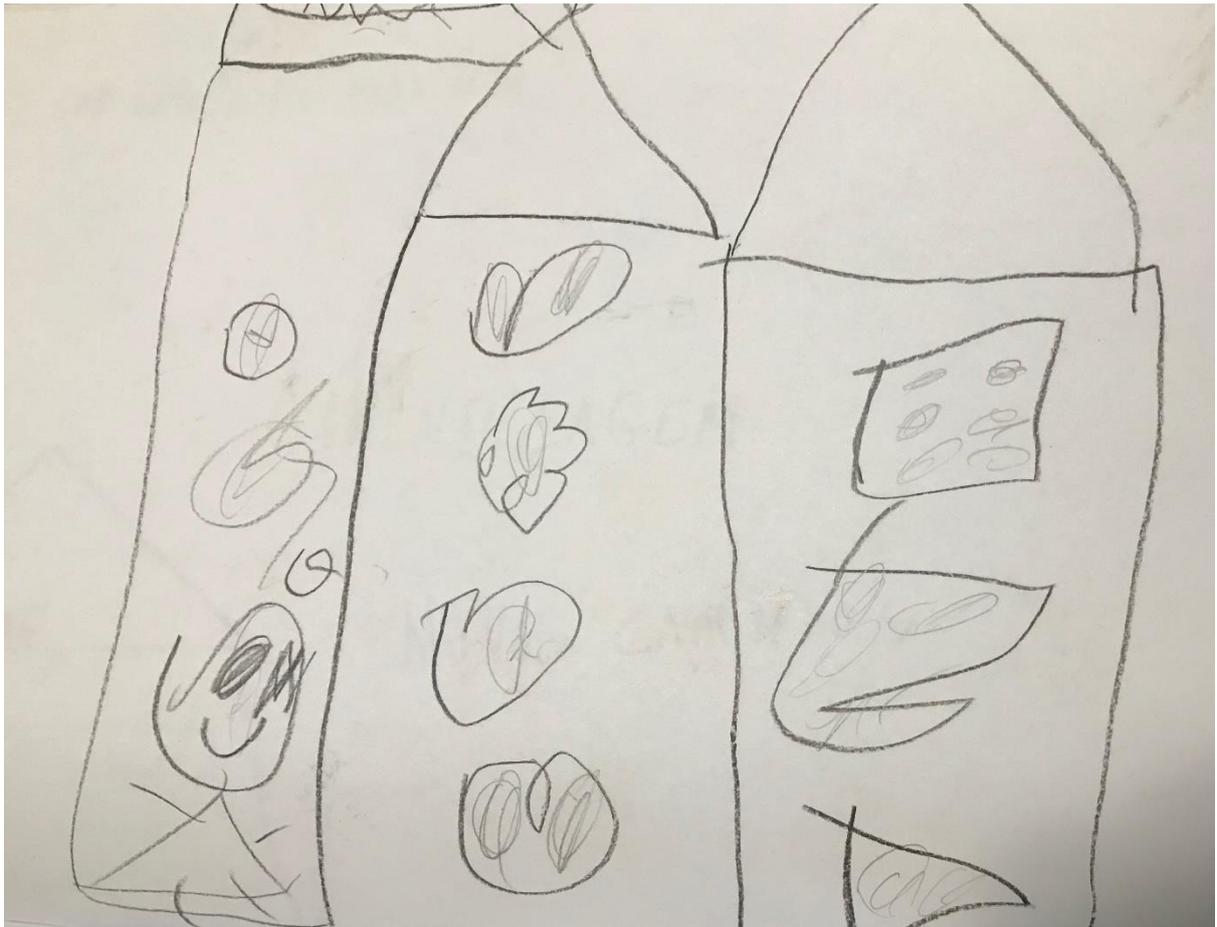


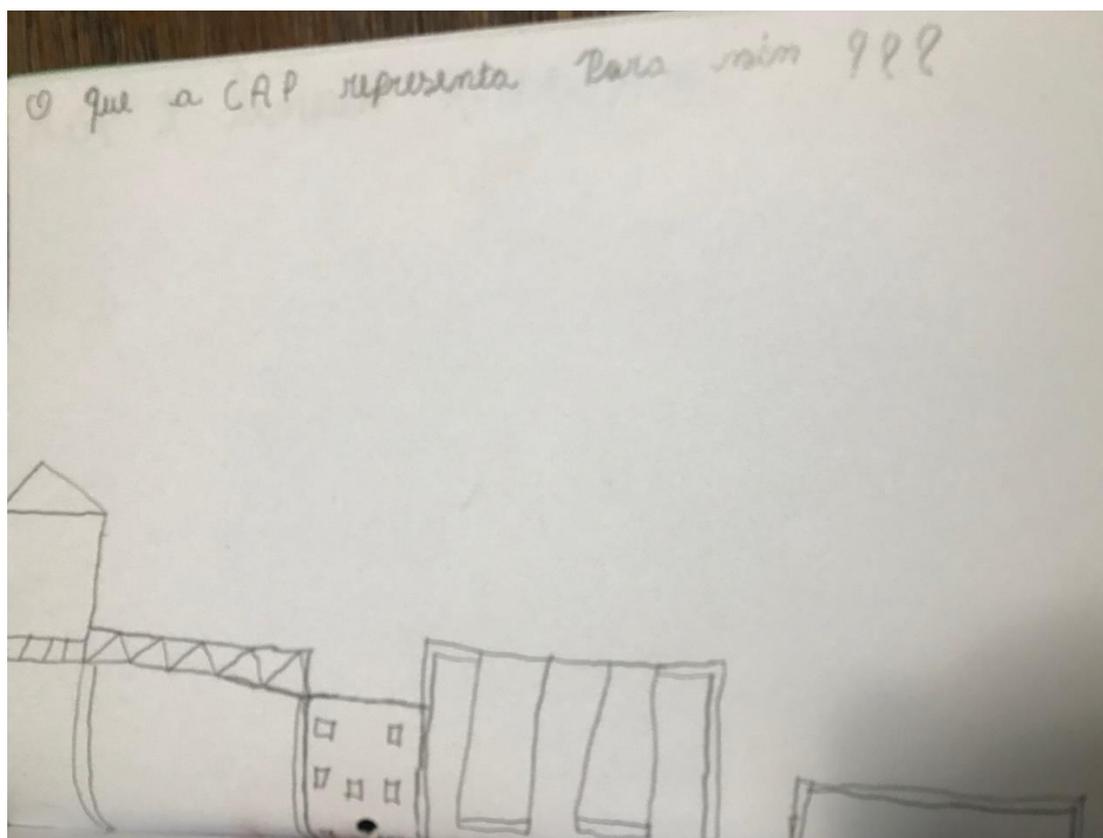




O que a C.A.P
representa para mim??
A C.A.P representa para
mim alegria.







A professora Lia desenhou e escreveu sobre: “sonho de ser feliz, sair da prisão, sair da caixinha, sair do quadrado, reinventar-se, transformar-se, amar, caminhar, percorrer a comunidade”, como podemos ver a seguir:

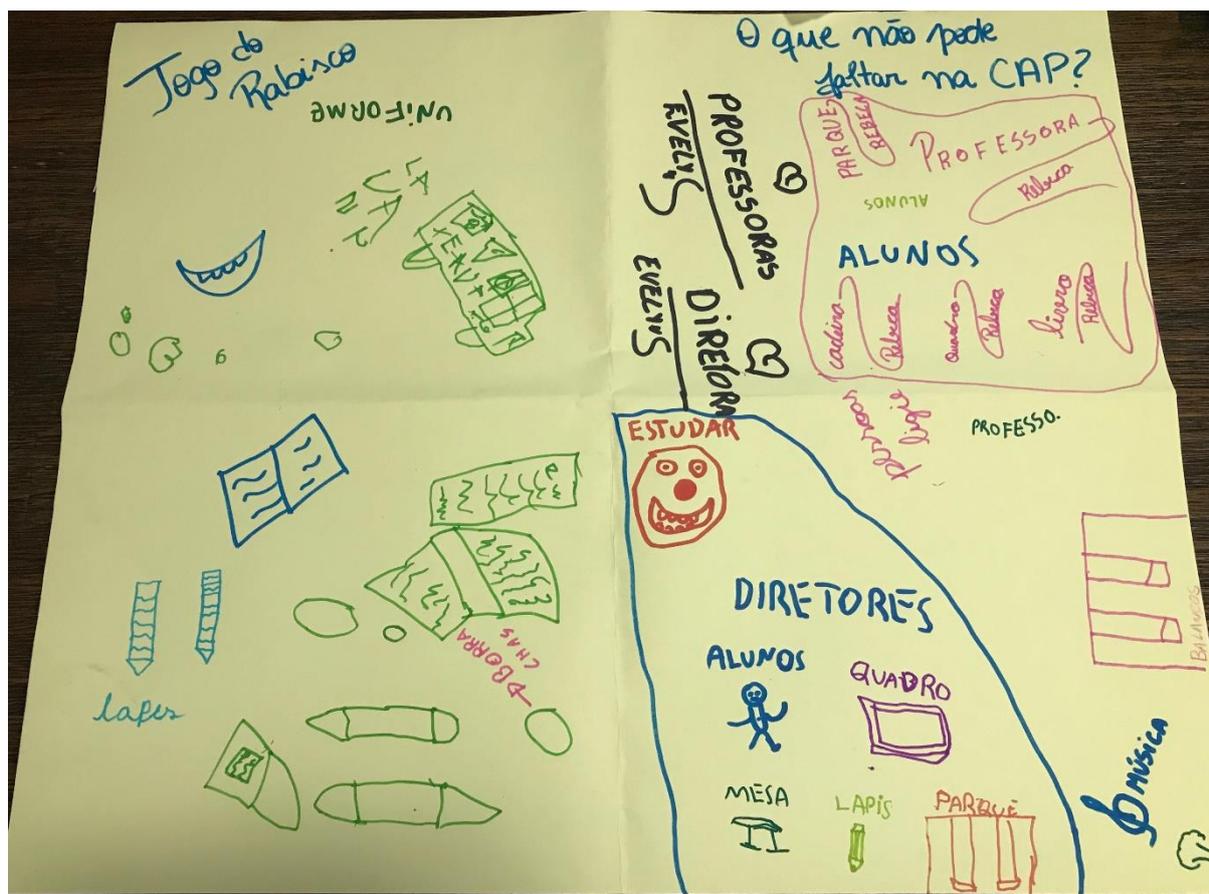


Nós escrevemos e desenhamos pular cordas, choro, raiva, sorrisos, movimento, ocupação, autonomia e construção, como vemos:



Nesse momento, estava se aproximando da hora individual e as crianças demonstraram que já estavam com fome e querendo brincar no parque. Para aquelas que haviam terminado os dois desenhos, pedimos ajuda para recolher os materiais. A ideia de fechamento do primeiro encontro foi construir um desenho coletivo. Fomos reorganizando o espaço e recolhendo o lixo para que essa criação em conjunto fosse possível. No entanto, para as que ainda queriam continuar seu desenho individual, isso foi respeitado, e elas não participaram do desenho coletivo.

A proposta da última atividade foi fazer o Jogo do rabisco, como criado por Winnicott (1984). Todavia, pensamos que foi algo precipitado naquele momento e, como várias delas já estavam cansadas, não houve esse Jogo do Rabisco especificamente, mas sim um desenho a várias mãos, buscando responder: “o que não pode faltar na CAP?” Nesse cartaz, o que apareceu foi “*estudar, uniforme, professoras, sorriso, alunos, cadeira, quadro, livro, mesa, lápis, diretores, música, balanços, borrachas e parque*”:



Com o que foi feito nesse último desenho, pareceu-nos que para ser possível criar algo novo e transformador, precisamos conhecer as representações das próprias crianças, como elas escreveram e desenharam: “uniforme, professoras, alunos, cadeiras, quadro, livro, mesa, lápis, borracha, diretores e estudo”. Então, colocamos a seguinte questão: como pensar sobre essa oportunidade de construir uma educação diferente por meio daquilo que já conhecemos? Acreditamos que a CAP está nesse caminho de construção contínua de uma proposta em educação transformadora, criativa e brincante, valorizando o desenvolvimento emocional das crianças, para além do aprendizado formal, defendendo a educação como uma questão de saúde pública (Bogomoletz, 2018).

No final dessa oficina, pedimos que ficássemos em roda para encerrar e combinar nossos próximos encontros. As crianças demonstraram que haviam gostado de escrever, pois isso era algo novo para elas e estavam gostando de se expressar por meio das palavras. Ressaltamos como as crianças estavam se apropriando daquele espaço, diferente e amplo, permitindo o caminhar livre. Elas têm a opção de escolher onde e como fazer a atividade, por exemplo, algumas preferiram ficar sentadas desenhando, enquanto outras queriam se deitar no chão para concentrar melhor. O tempo também é respeitado, cada uma vai caminhando ao seu modo, mesmo que ainda haja uma certa comparação um com o outro, dizendo: “não sei escrever ou desenhar como ele ou ela”. Destacamos ainda como a professora se envolvia com as atividades, participando e colaborando com as oficinas. Uma das crianças, ao nos ver desenhando também, comentou: “olha, as professoras brincando de alunas”.

4.3: Brincando com as palavras e criando outros sentidos: o uso de objeto

“Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras”
(Manoel de Barros, 2003)

A partir da realização da primeira oficina, que foi uma proposta mais livre e com atividades de desenhos, notamos que as crianças estavam gostando de escrever. Conversando também com Lia, decidimos fazer a segunda oficina com a ideia de brincar com as palavras e criar sentidos próprios, a partir do contexto daquelas crianças e da educadora, buscando possíveis clamores que pudessem estar guardados dentro das palavras (Barros, 2003).

Para isso, levamos quatro cartazes com cores diferentes e materiais diversos como: canetinhas, giz de cera, fitilhos, lápis de cor e lápis de escrever, revistas, tesoura e cola. Elas também poderiam utilizar materiais da CAP, o que já havia sido autorizado para nós. Em cada cartaz tinham as seguintes palavras: criatividade; educação/escola; infância e brincar/brincadeira.

As crianças, ao nos receberem na CAP, demonstraram carinho e empolgação, querendo saber o que faríamos naquele dia. Utilizamos mais uma vez os crachás que confeccionamos no encontro anterior e, como haviam novas crianças naquele dia, elas foram fazer seus crachás. Antes de iniciar a dinâmica dos cartazes, brincamos de *corre cutia*, para aquecer. Perguntamos se elas sabiam como brincar e se gostavam; todas responderam que sim e foram se sentar no chão, formando a roda.

Foi interessante notar que as crianças e a Lia cantavam de um jeito diferente do que conhecíamos. Elas cantavam: *“corre cutia, de noite, de dia, debaixo da cama da sua tia, corre cipó, na casa da avó, lencinho na mão caiu no chão, moça bonita do meu coração me dá um beijinho na minha mão, mão, mão”*. Nós costumávamos cantar assim: *“corre cutia, de noite, de dia, debaixo da cama da sua tia, corre cipó, na casa da avó, lá tem um cachorrinho chamado totó, ele é bonitinho de um lado só, 1, 2, 3... acabou a sua vez”*. Brincamos, cantando do jeito que elas estavam acostumadas e fomos aprendendo com elas esse novo jeito de brincar.

Na sequência, as crianças formaram quatro grupos menores, a partir da escolha delas. No início, pareciam estar desanimadas, argumentando que preferiam brincar de outra coisa, todavia, durante a explicação de como seria a atividade, foram se motivando e se envolvendo. Cada grupinho tinha três ou quatro integrantes e cada um ficou com um cartaz com uma cor diferente (no verde, estava escrito: educação/escola, no amarelo: brincar/brincadeira, no laranja: infância e no branco: criatividade).

A proposta foi que cada grupo criasse uma definição própria para aquelas palavras, como se estivéssemos criando outro dicionário, a partir da visão delas mesmas. Percebemos, mais uma vez, como as crianças estavam gostando de se expressar escrevendo, mesmo com alguns erros de grafia. Elas

brincaram e expressaram sua criatividade, sendo elas mesmas e construindo em conjunto cartazes coloridos e com sentido.

As crianças começaram tímidas, mas depois foram demonstrando empolgação na criação de novos sentidos para aquelas palavras. Uma criança, especificamente, chamada Alice, correu empolgada assim que nos viu entrando na CAP, porém não se animou muito nem com o *corre cutia* e nem com a brincadeira dos cartazes. Ela parecia demonstrar grande euforia no começo das atividades propostas, assim como na oficina anterior, mas depois, ia se desanimando, preferindo ficar sozinha. Antes de irmos embora, veio até nós pedindo para verificar se ela não estava com febre, justificando a sua desmotivação durante a oficina.

Alice estava no grupinho com o cartaz de brincar/brincadeira e disse: “*eu gosto só de pular cordas, já coloquei aí e não quero mais brincar disso*”. Ela ficou no cantinho e disse que não queria participar daquela oficina. Nós nos aproximamos e tentamos entender o que estava acontecendo, mas ela não quis dizer e preferiu ficar quieta, só observando. Então, seu trio transformou-se em uma dupla.

Ressaltamos aqui o desafio de respeitar os diferentes tempos e desejos das crianças. Notamos que a maioria se envolvia bem com as atividades, brincando, conversando, criando e se divertindo. No entanto, outras não se envolviam tanto. Refletimos sobre como acolher e entender esses diferentes posicionamentos. A própria noção de criatividade tem a ver com a provisão ambiental e com o envolvimento pessoal nas atividades. A criatividade é compreendida como uma capacidade de perceber os fenômenos de um modo próprio, podendo ainda recriar o que está sendo visto, a partir das experiências de vida de cada um (Winnicott, 1970). Talvez por isso que cada uma se motivava de um jeito específico ao longo das atividades, demonstrando a sua capacidade de criação e de recriação daquilo que estava sendo proposto e construído em conjunto.

Nesse mesmo dia, outra criança, o Otto, também ficou sentada, fora dos grupinhos. Nós nos aproximamos dele e pedimos ajuda para escrever a maneira com que eles cantavam o *corre cutia*. Essa foi uma possibilidade de encontro com ele, para transformar aquele sentimento de desmotivação por não gostar da nossa proposta. Ele foi cantando pausadamente e fomos anotando. Alice viu o que estava acontecendo e se aproximou, querendo cantar e ajudar também com a nossa escrita. Otto nos contou que estava se sentindo triste, porque queria estar em outro grupo, o do Mateus e do Davi, que são dois alunos *youtubers*. Depois de uma conversa com os três, cada um explicando os próprios motivos, eles acabaram se tornando um trio: Otto, Mateus e Davi.

Esse era o grupo sobre a criatividade. Os meninos estavam com dúvidas e fomos explicando melhor, dizendo: “*quando falamos criatividade, o que vocês pensam?*” e eles responderam “*Youtube*”. Tentamos perguntar o que mais eles pensavam, mas ficaram restritos a essa definição e desenharam o símbolo do *Youtube*, como podemos notar logo abaixo:



Durante a atividade, eles disseram que iriam até a sala da diretora pegar uma régua emprestada, demonstrando liberdade em estar e caminhar naquele espaço. Consideramos esse fato interessante, porque retoma nossas memórias de infância na escola em que não nos sentíamos confortáveis para ter esse livre caminhar na sala da diretora. Para nós, era um espaço de punição e de castigos.

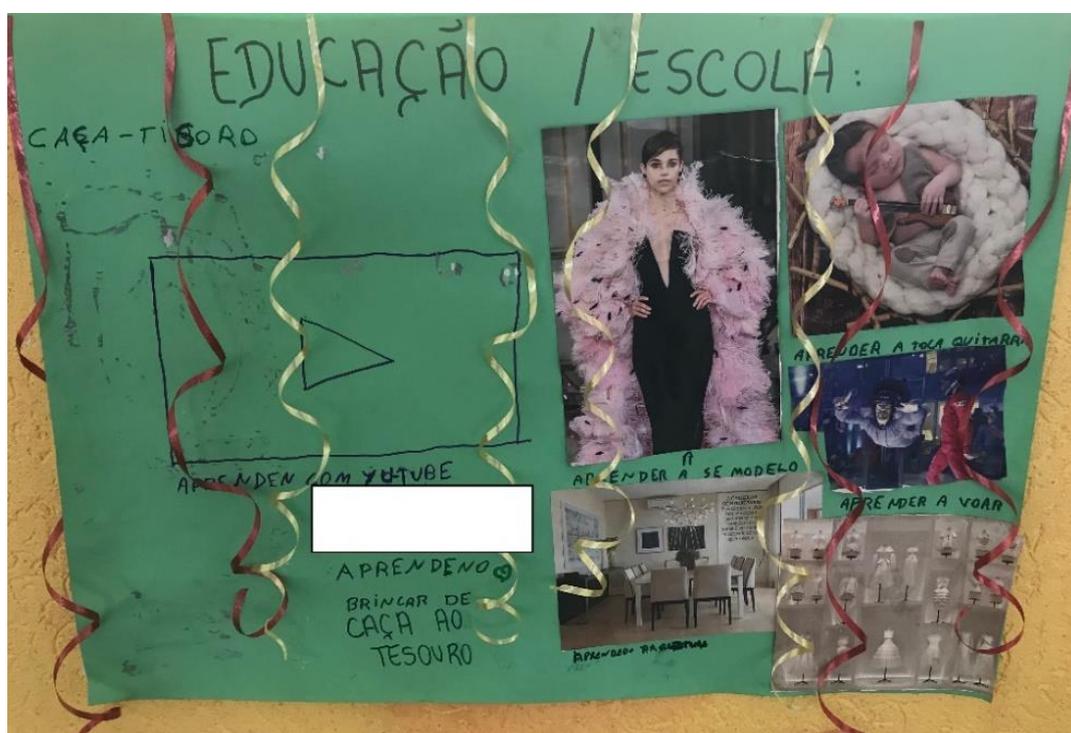
Ainda sobre esse grupinho que escreveu a respeito da criatividade, no momento em que foram apresentar as suas produções para a turma toda (com todos os cartazes colados na parede, para que todos pudessem visualizar a criação dos colegas), os três meninos ficaram inicialmente restritos dizendo que aquela palavra, para eles, representava o *Youtube* e tudo o que eles poderiam aprender com a *internet*, inclusive no jogo do *Free Fire*. Esse foi um dos jogos mais baixados nos aplicativos em 2018 e, em português, o termo significa *Fogo Livre*. Trata-se de uma área em que os soldados têm permissão para atirar em qualquer pessoa, já que o objetivo é eliminar os oponentes para sobreviver e ser o último jogador vivo na arena.

Durante a apresentação, Otto acrescentou que “a criatividade é tudo aquilo que sai da cabeça da gente”. Como Mateus e Davi tinham um canal no *Youtube*, eles acabaram valorizando esse recurso, contando que “lá, você pode criar muito, colocar vídeos próprios ou seguir outras pessoas e ir aprendendo, sendo criativo”. Relacionamos o conceito de criatividade com a vivência pessoal de cada um e ainda com a noção de educação comunitária (Sirvent, 1984; Pacheco, 2019). Quando nos interessamos por aquilo que o outro traz como sua história pessoal e suas marcas na comunidade – mesmo que seja por meio dos jogos que mais gostam ou o que mais gostam de ver na *internet* – reconhecemos que cada sujeito é protagonista de sua própria história e que todas merecem ser escutadas

e valorizadas. Isso implica em reconhecer que todos podem contribuir nesse processo educacional, ensinar e aprender, ser participante, reflexivo e criativo. Desse modo, cada um consegue criar novos formatos ao já conhecido – por exemplo à palavra criatividade – gerando outras interpretações e significações.

Quando relacionamos o conceito de educação comunitária com a definição winnicottiana de criatividade, vemos que se trata de algo relacionado ao sentimento de existência, ao viver criativo, valorizando não só as grandes obras, mas sim as sutilezas do viver. É então um movimento de colocar uma marca própria nas ações do mundo, como as crianças na CAP.

Depois, nos aproximamos do grupo sobre educação/escola, composto por quatro crianças. Elas também desenharam o símbolo do *Youtube* e escreveram: “caça ao tesouro” (como podemos notar logo abaixo) falando que podem aprender tanto no *Youtube* como brincando, de diferentes formas.



Como as crianças notaram que tivemos dificuldades para entender o que haviam escrito: “caça-tisoro”, elas mesmas disseram: “capaz que escrevemos errado, né?”. Elas pediram ajuda para escrever da forma correta, segundo nossa língua portuguesa. Então, bem ao final do cartaz, escrevemos “caça ao tesouro”. Elas escreveram, abaixo dos recortes de revista: “aprender a ser modelo”; “aprender a tocar guitarra”; “aprender a voar” e “aprender arquitetura”. Esse grupo também utilizou os fitinhos, colocando muitas cores na sua produção.

Sobre a criação dos cartazes, relacionamos com o texto de Winnicott (1975), no livro *O brincar e a realidade*, sobre *O uso de um objeto e relacionamento através de identificações*, enfatizando uma importante diferença entre a relação de objeto e o uso do objeto. Esses conceitos estão ligados com a transicionalidade e com a criatividade. Pois, “para usar um objeto, o sujeito precisa ter desenvolvido

capacidade de usar objetos. Isso faz parte da mudança para o princípio de realidade” (Winnicott, 1975, p.125).

O uso de objetos envolve a relação de objeto, porém acrescentando outras características, por exemplo, o reconhecimento de que o objeto que será usado, precisa ser real, necessariamente, e fazer parte da realidade compartilhada e não apenas de projeções do sujeito. No âmbito da transicionalidade, o objeto é ao mesmo tempo criado e encontrado. Tudo isso depende de um amadurecimento pessoal e de um ambiente suficientemente bom. Nesse processo, há a destruição do objeto, que se relaciona com a agressividade dos bebês e com a necessidade de que ela exista e seja acolhida. Quando esse objeto (podendo ser representado pelas figuras dos pais, analistas e/ou educadores) sobrevive, aí sim, ele passa a poder ser usado criativamente.

Pode-se observar esta sequência: (1) o sujeito *relaciona-se* com o objeto. (2) O objeto está em processo de ser encontrado, ao invés de ter sido colocado pelo sujeito no mundo. (3) O sujeito *destrói* o objeto. (4) O objeto sobrevive à destruição. (5) O sujeito pode *usar* o objeto (Winnicott, 1975, p.131).

O uso de objeto vai se ampliando, tornando-se um campo intermediário entre o mundo interno e o mundo externo, que vai sendo percebido no campo cultural e na realidade compartilhada. Nesse processo, há também a destrutividade presente e a importância de o objeto sobreviver a isso. Só assim é possível criar um mundo de realidade compartilhada, em que o sujeito pode usar aquilo que é diferente de si e que está presente nele mesmo, podendo ser criativo e viver criativamente (Winnicott, 1975).

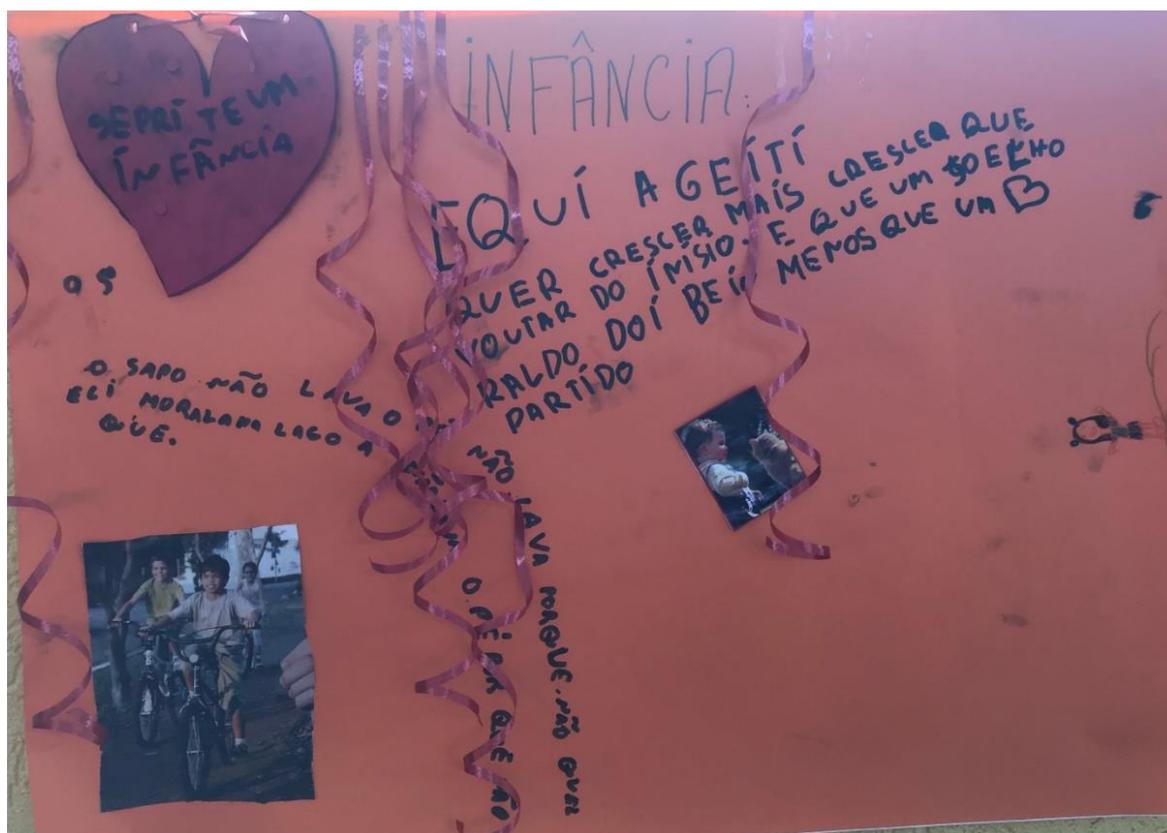
A partir dessas reflexões psicanalíticas, lembramos o episódio de Sara que foi discutido na categoria anterior. A menina demonstrou seu potencial agressivo e destrutivo; Lia conseguiu sobreviver a isso e acolher seus sentimentos. Com base nessa oficina de construção de cartazes, vemos que, antes tínhamos materiais separados, como as cartolinas, os fitilhos e as canetinhas. A partir das experiências de cada criança, houve uma construção e um uso específico dos recursos. Enfatizamos que isso está ligado à criatividade, por exemplo, quando pegamos um copo e usamos como uma forma de beber água, ou quando “*damos vida*” a ele e o transformamos em aviões, carros, bonecos ou tantas outras possibilidades que estão envolvidas quando brincamos; ou ainda a forma de usar os fitilhos e brincar com isso.

Caminhando para o cartaz sobre a infância, composto por três crianças e a Lia, notamos que elas definiram a infância como: “*coisa de criança*”. Depois foram conversando que “*sempre tem uma infância*” e deram o exemplo da professora da turma que estava grávida. Bianca disse que, depois de nascer, a bebê de Lia, um dia vai virar adulta, mas sempre vai ter uma infância, porque vai se lembrar das coisas que aconteceram com ela. Notamos que essa criança, especificamente, estava tímida naquele dia e disse que não gostou do *corre cutia*, no entanto, se envolveu bastante na construção dos cartazes e, principalmente, na apresentação para a turma.

A partir do que elas construíram, retomamos o nosso referencial teórico sobre uma diferente concepção de infância. Não é uma associação direta com a fase de desenvolvimento humano, portanto, não é restrita a uma noção de temporalidade. Como as crianças definiram: “*sempre tem uma infância*”. Ela passa a ser entendida como uma possibilidade de existência humana, ampliando seu sentido.

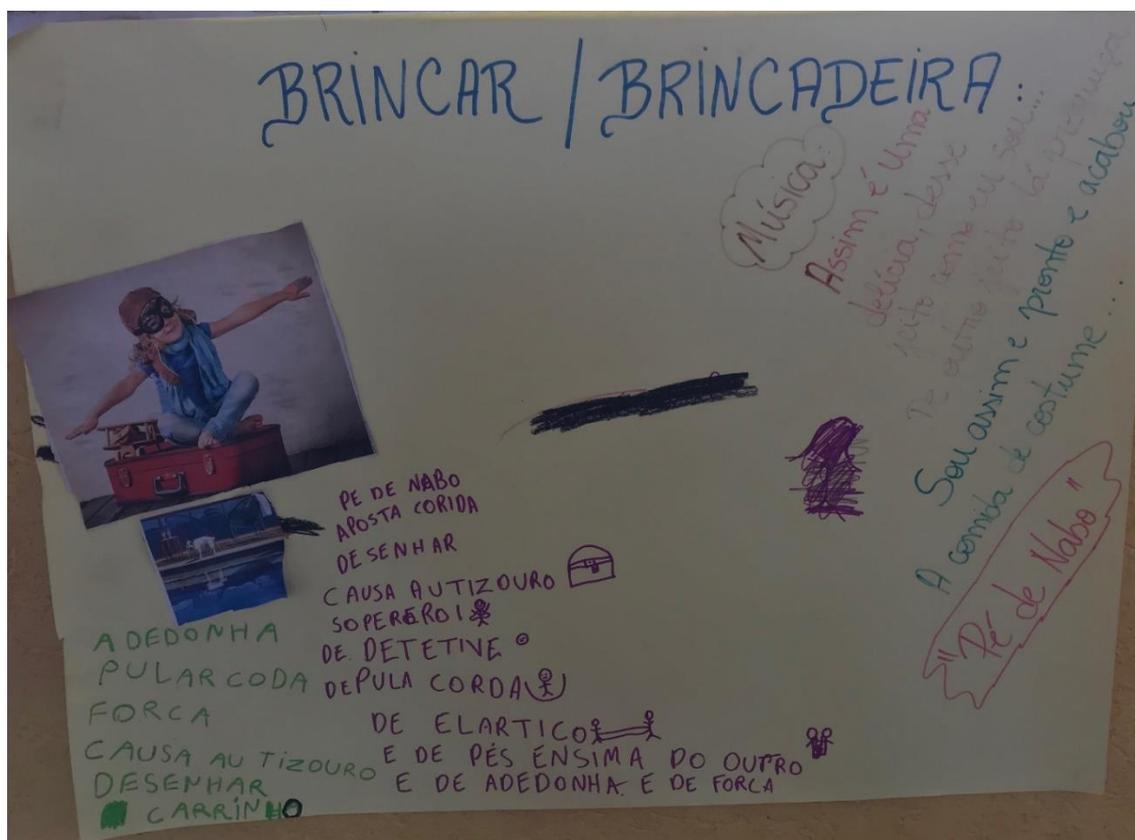
Isso nos convoca, como adultos, a entender as crianças por meio de suas *possibilidades criativas* de se tornarem humanas, valorizando os processos de criação e de encontro com o outro. Precisamos, assim, pensar em *lugares de infância*, entendendo que no processo de desenvolvimento humano precisa haver um reconhecimento de não saber tudo e não falar tudo, considerando a nossa incompletude (Kohan, 2005; Pulino, 2017). Com estas contribuições, percebemos que a CAP vem se colocando como um possível lugar de infância, um espaço humanizado e também como um lugar de vida (Dolto, 2005), em que os adultos apresentam o mundo às crianças, entendendo-as como seres que *já são* e valorizando as suas marcas próprias no mundo e experiências de vida.

Retomando a dinâmica com os cartazes, esse grupo também escreveu a música “*o sapo não lava o pé*”, falando que provavelmente era um sapo criança que não gostava de lavar os pés, mas depois, aprendeu e lavou, como podemos observar:



Também usaram o fitilho e escreveram um trecho da música: “*é que a gente quer crescer, e quando cresce quer voltar do início, porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido*”, por ser uma música que elas gostam e por se referir à infância. Fizeram ainda alguns recortes de revistas de crianças brincando, além de um desenho de uma menina.

Sobre o último cartaz com as palavras brincar/brincadeira, o grupo formado por um trio de meninas (que depois se transformou em uma dupla com a saída de Alice), relacionou o brincar e a brincadeira com aquilo que elas mais gostavam de brincar. Alice disse que só gostava de pular cordas e não quis mais participar daquele momento. Eloísa escreveu suas brincadeiras preferidas: “*adedonha, pular corda, força, caça ao tesouro, desenhar e carrinho*”. Ela também foi se cansando da atividade e não quis apresentar para o grupo ao final, justificando que era muito tímida e estava com vergonha.



Quando fomos ler o cartaz e ver o que elas haviam criado, lemos: “*de senha*” e ficamos tentando lembrar como seria essa brincadeira. Amanda nos olhou e interrogou: “*não tá óbvio isso aqui?*” dizendo que a palavra era “*desenhar*” e não “*de senha*”. Mas, as palavras estavam separadas e faltando o “*r*” ao final. Conversamos sobre como escrevíamos “*desenhar*” e elas foram aprendendo com isso, inclusive acrescentar o “*r*” no final da palavra e tentando colocar as letras mais próximas umas das outras. Foi relevante observar nessa noção de realidade quando falamos uma palavra “*errada*” e a criança demonstrou um susto perguntando se aquilo não era óbvio. Pareceu-nos estar ressaltando a diferenciação entre mundo interno e mundo externo, uma separação entre dentro e fora, ou ainda entre aquilo que ela escreveu e o que nós lemos.

No texto *Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos*, Winnicott (1963c) relaciona a noção de comunicação e a capacidade de se comunicar. Processualmente, um objeto, que é no começo, um fenômeno subjetivo, vai se tornando percebido objetivamente. Isso tudo depende de uma boa provisão ambiental, pois nas primeiras relações mãe-bebê, há uma experiência de onipotência e um controle mágico. Além disso, há uma experiência criativa, tendo em vista que a

adaptação ao princípio da realidade depende das vivências iniciais de onipotência. O bebê cria um objeto que já existe no mundo externo, gradativamente, esse objeto vai se formando dentro dele, por meio da memória. Então, até mesmo a nossa capacidade cognitiva de reconhecimento de objetos e, posteriormente, de leitura e escrita, está ligado à capacidade de cada pessoa fazer essa transição de relacionar-se com os objetos subjetivos que se tornam objetos percebidos objetivamente (Winnicott, 1963c).

Colocamos aqui essas contribuições winnicottianas para ressaltar que existem diferentes maneiras de ler e interpretar algo, o que pode estar ou não de acordo com aquilo que a pessoa quis escrever e se expressar. Esses processos relacionam-se com o nosso próprio amadurecimento emocional e experiências de mundo externo, mundo interno e de transicionalidade.

Ainda sobre a criação desse cartaz, Amanda mostrou o que haviam feito para o grupo e disse que gostou muito daquela brincadeira. As crianças pediram ajuda para escrever uma parte da música “*pé de nabo*”, do grupo Palavra Cantada. A letra completa é:

Ser assim é uma delícia, desse jeito como eu sou, de outro jeito dá preguiça, sou assim pronto e acabou. A comida de costume, como bem e não regulo, mas tem sempre alguns legumes que eu não sei como eu engulo. Brincadeira, choradeira, pra quem vive uma vida inteira. Mentirinha, falsidade, pra quem vive só pela metade. Quando alguém me desaponta, paro tudo e dou um tempo, dali a pouco eu me dou conta que ninguém é cem por cento. Seja um príncipe ou um sapo, seja um bicho ou uma pessoa, até mesmo um pé-de-nabo tem alguma coisa boa.

Ao apresentar, ela cantou uma parte da música e as crianças, que conheciam a letra, foram acompanhando, o que foi algo bem descontraído e divertido. Amanda ainda escreveu que gostava de: “*apostar corrida, desenhar, caça ao tesouro, super-herói, detetive, pular corda, brincadeira de elástico, de um pé encima do outro, de adedonha e de força*”.

Enfatizamos a importância do brincar espontâneo nos espaços escolares e de comunidades de aprendizagem. As crianças, ao brincarem, podem experimentar novas vivências, recuperar memórias – como a música cantada – serem criativas e imaginar situações passadas, presentes e/ou futuras. Ao brincar, ainda podemos nos conhecer melhor, explorando tanto os recursos cognitivos como os emocionais. Além disso, possibilita a criação de um ambiente de descontração em que os educadores podem desfrutar para se aproximar mais dos alunos, conhecendo-os melhor e acreditando na capacidade de todos eles para o aprendizado. É acreditar, de fato, no aprender brincando!

Depois, finalizamos a oficina, perguntando sobre o que gostaram e o que não gostaram. A maioria das crianças disse que gostou muito, porém outras falaram que não gostaram, porque estavam com sono, com fome ou com preguiça. Retomamos que desde a primeira oficina, elas haviam demonstrado uma vontade de fazer uma receita, como uma oficina de culinária. A partir disso, foi proposto que fizéssemos pão de queijo no nosso terceiro encontro. A turma ficou animada com essa ideia, que resolveria também a questão da fome que elas estavam apresentando como queixa. Antes de

nos despedirmos, retomamos o que já havíamos feito nas oficinas anteriores, a fim de lembrar a nossa trajetória junto com elas. Algumas crianças disseram que haviam preferido a segunda oficina, porque tinha sido mais divertida. Percebemos como foi interessante o movimento da turma: algumas não gostaram do *corre cutia* e outras não gostaram tanto de fazer os cartazes. Mais uma vez se coloca como desafio aos educadores: acolher a individualidade respeitando o coletivo.

4.4: Psicanálise, educação, criatividade e democracia: oficina de pão de queijo

*“É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto,
pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral:
e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu/self”
(Winnicott, 1975, p.80)*

Assim que chegamos na CAP para a terceira oficina, já com os ingredientes em mãos para fazer o pão de queijo, notamos que as crianças estavam esperando com grande expectativa. Propusemos que fôssemos direto para a cantina começar nossa receita. A ideia seria, ao fazer a oficina, pensar no conceito da criatividade para aquelas crianças e sua educadora e como eles poderiam vivenciar isso. As crianças demonstraram gostar de fazer uma receita coletivamente. Fomos dividindo como cada uma contribuiria e perguntamos inicialmente se alguém sabia fazer pão de queijo. Algumas responderam que sim, outras que já viram a mãe fazendo e outras que não sabiam nem por onde começar.

Começamos colocando toucas nas nossas cabeças, por uma questão de higiene. Depois, inserimos os primeiros ingredientes na panela: água, óleo, leite e um pouco de sal. Cada criança acrescentava alguma coisa, uma de cada vez. Levamos a panela para o fogo e, nesse momento, apenas três crianças nos acompanharam no interior da cozinha e ajudaram a mexer, porque os funcionários disseram que não seria legal tanta criança lá dentro. Esperamos a mistura ferver e depois voltamos para o grupo. Na sequência, em outra vasilha, colocamos o polvilho. Esperamos a primeira mistura esfriar, jogamos por cima do polvilho e acrescentamos os ovos e o queijo. O segredo era amassar bem e encontrar “o ponto”.

Algumas crianças, mais uma vez, demonstravam empolgação durante a oficina e outras já pareciam estar cansadas, preferindo ficar sentadas e observando. Ressaltamos como é interessante a diversidade na escola e como é desafiador para os educadores – sobretudo em um espaço democrático – acolher cada um e respeitar o movimento do grupo. Para nós, no processo de construção das oficinas, também foi desafiador perguntar para as crianças como aquelas atividades fariam sentido para elas. Pois, ao levantar essa questão sobre o que elas gostariam de fazer, precisaríamos escutar atentamente, escolher em conjunto, e levar em conta essas vozes, por exemplo, fazendo uma oficina de culinária, assando pão de queijo.

Segundo Bogomoletz (2018), as escolas e comunidades de aprendizagem precisam reconhecer todos os alunos como especiais, fornecendo o *holding* a eles, ainda que isso seja um desafio, principalmente por esse contexto tão diverso, inclusive de algumas crianças se envolverem tanto com o que está sendo proposto e outras não. Como Pacheco (2019) também coloca: é precisa educar *na* cidadania, conhecendo sobretudo o processo de desenvolvimento daqueles sujeitos.

As pessoas nascem imaginando e criando, só depois entram no processo formal de ensino-aprendizagem e isso pode ir se perdendo. É necessário valorizar tanto a cidadania, como a imaginação, a criatividade e o brincar nas instituições de ensino. Para brincar e se desenvolver bem, a criança precisa de liberdade e, mais do que isso, precisa sentir-se segura para desfrutar de suas tantas chances de desenvolvimento. Aos adultos, é fundamental o aprendizado de diferentes maneiras de auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem e de descoberta de seu próprio caminhar. Para isso, eles precisam ser sujeitos integrados, colaborando no processo de integração de seus alunos e, de fato, brincar em serviço (Bogomoletz, 2018).

Voltando para o processo do pão de queijo: houve um rodízio das crianças que mexiam a massa. Foi o que elas mais gostaram de fazer: mexer, mexer e mexer... Ao final, juntamos todos os ingredientes e deveríamos encontrar o *“ponto ideal”*. Porém, pela minha receita, ainda faltava colocar mais polvilho e mais queijo, para encontrar esse *“ponto ideal”*. Pedimos ajuda para a funcionária da cozinha, Júlia, e ela foi solidária e nos ajudou. Júlia disse: *“o erro foi esse tanto de gente fazer pão de queijo, para ficar bom mesmo, tem que ser uma pessoa só fazendo tudo e observando o ponto da massa”*. Todavia, a ideia era a construção em conjunto mesmo. O que importava era o nosso processo e o nosso envolvimento na atividade e não apenas o resultado final.

Depois da massa pronta, untamos nossas mãos com um pouco de óleo e cada um foi criando seu próprio pão de queijo. A ideia era que cada um pudesse fazê-lo da forma que quisesse. A maioria fez o pão de queijo redondinho e tradicional. Até porque a funcionária da cantina alertou que deveríamos pegar uma quantidade aproximada para formar o pão de queijo, pois no momento de assar, se fossem pequenos demais, poderiam queimar; ou, se fossem grandes demais, ficar cru por dentro.

Enquanto esperamos o tempo de assar, conversamos sobre aquela oficina. As crianças pareceram gostar e percebemos como foi importante trabalhar em grupo, esperar a vez do outro, ver se o *“ponto”* estava bom, além de notar como que cada ingrediente sozinho, ao ser misturado, criaria algo novo: nosso pão de queijo.

Destacamos os princípios das escolas democráticas e transformadoras que buscam a valorização da criatividade de cada um, como defendemos nesta tese. Como Singer (2010) afirma: há uma valorização do protagonismo infantil, reconhecendo todas as pessoas como membros ativos de sua comunidade, podendo contribuir no processo educacional. A gestão é democrática e participativa, escutando e acolhendo como os alunos vão definindo seu caminho de aprendizagem, tendo o auxílio necessário. Espera-se a participação de todos para elaborar e construir as decisões da vida em comunidade nas assembleias. As regras (como vimos na CAP) são construídas coletivamente, devendo

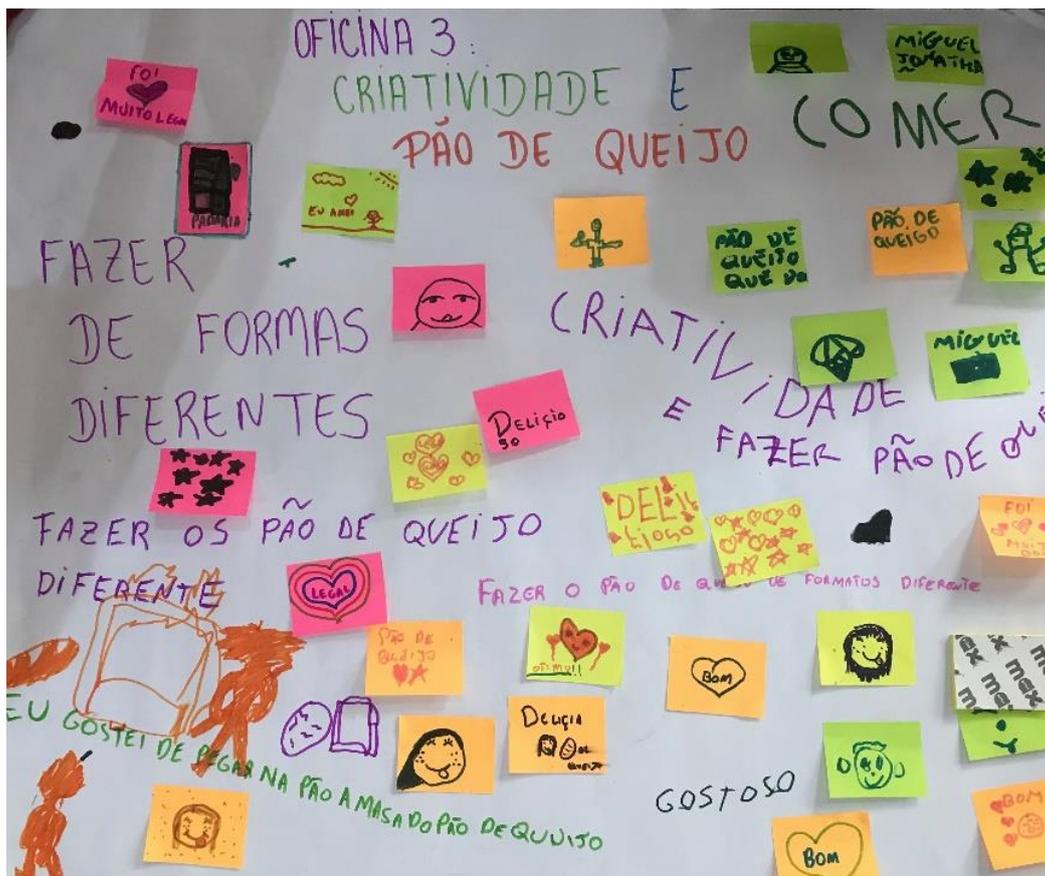
ser respeitadas. Há, portanto, um sentido de responsabilidade nas ações, caracterizando-se como uma construção diária e se revelando como um desafio na construção de uma nova proposta de educação transformadora, mais respeitosa e com autonomia.

Desse modo, foi fundamental a participação de todos naquele dia, mesmo aqueles que preferiram se afastar e ficar observando. Ainda esses que estavam desanimados, animaram-se no momento de colocar a massa nas mãos e criar os formatos próprios para o pão de queijo. Notamos que foi importante ter uma primeira instrução e orientação, por exemplo, sobre a quantidade dos ingredientes e a ordem de colocá-los, assim como os professores podem ir fazendo com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Foi essencial a ajuda de Júlia que tinha mais experiência que todos nós e colaborou com o seu conhecimento.

As crianças foram colaborativas e carinhosas conosco, não só nessa oficina, mas também nos encontros anteriores. Elas estavam torcendo para que ficasse um pão de queijo bem gostoso. Ressaltamos, mais uma vez, a ajuda da professora, o que foi fundamental em todo o processo. Ela é uma educadora que brinca em serviço (Bogomoletz, 2018), oferecendo apoio para a realização dos nossos encontros, contando sobre como os alunos haviam reagido e o que estavam propondo, enquanto não estávamos na CAP, indicando possíveis temas e atividades, compartilhando como aquela turma gostava de aprender.

Ao mesmo tempo, ela aproveitava as nossas atividades para trabalhar conteúdos pedagógicos com eles. Nessa oficina, especificamente, Lia propôs a construção de um texto descritivo para os alunos, para que eles pudessem contar como havia sido a experiência de fazer uma receita na CAP. Além disso, poderiam trabalhar a grafia das palavras e a capacidade de construir uma redação. Os alunos deveriam descrever sobre como foi a oficina e como se sentiram naquela atividade, o que envolvia aspectos emocionais também, além da questão cognitiva.

Ao final do nosso encontro, propusemos que as crianças escrevessem no cartaz uma possível relação entre criatividade e pão de queijo. Contudo, notamos que houve uma dificuldade em entender a proposta e pensamos que, talvez, estivéssemos racionalizando aquele momento de brincar espontâneo. Começamos o cartaz com a seguinte frase: “*fazer de formas diferentes*”. Pois, percebemos que mesmo fazendo formatos semelhantes (principalmente depois da instrução de Júlia de fazer os pães de queijo mais ou menos do mesmo tamanho), cada um tinha um jeito de pegar na massa, de amassar, de enrolar e de criar seu próprio pão de queijo. As crianças foram copiando aquilo que escrevemos e gostaram de colocar os *post-it* coloridos no cartaz, além de fazer alguns desenhos. Podemos ver essa construção conjunta nesse cartaz:



Na sequência, apresentamos as fotos do pão de queijo, antes e depois de assar:





Mesmo um pão de queijo tendo ficado grudado no outro, depois de assar, degustamos a nossa produção conjunta e adoramos. Finalizamos a atividade naquele dia, comendo o nosso pão de queijo e retomando o que já havíamos feito nas demais oficinas. Como o de costume, perguntamos como eles gostariam de fazer o encerramento, já que nosso próximo encontro seria o último.

Além da ideia de fazer uma oficina de fotos sobre o que a CAP representa para eles, as crianças queriam brincar de caça ao tesouro ou ficar vendo filmes de terror com pipoca. Conversamos sobre essas possibilidades, votamos sobre o que elas mais queriam fazer no último encontro e a ideia escolhida foi fazer a oficina de fotos. Antes de nos despedir, as crianças ajudaram a recolher o que havíamos levado e a organizar o espaço. Elas nos abraçaram e foram para o parque, para o momento da hora individual, e assim nos despedimos. Na sequência, estão algumas fotos que retratam o nosso processo de criação do pão de queijo:





Os comentários das crianças ao final dessa terceira oficina nos motivaram, pois elas falaram: “o pão de queijo está até melhor que o da padaria”, “foi muito divertido fazer essa receita juntos”, “adorei misturar a massa”, “adorei enrolar o pão de queijo” e “adorei fazer alguma coisa para comer”. Elas brincaram e se divertiram no processo de fazer o pão de queijo. Também foi um momento descontraído para nós e para a professora. As crianças estavam sendo criativas e brincando com isso. O momento posterior do cartaz não foi tão interessante para elas, parecia difícil colocar em palavras uma vivência tão engraçada e brincante. Mas, ainda assim, valeu a pena.

Destacamos, principalmente, o posicionamento de Sara – aquela que foi considerada como “*a difícil*” no início da nossa pesquisa – que foi muito participativa e colaborativa, em especial, nessa oficina do pão de queijo. Ela foi uma das crianças que nos acompanhou na cozinha para poder ferver a primeira mistura e foi carinhosa conosco durante todo o processo, demonstrando mais uma vez a importância de um ambiente acolhedor.

As escolas e comunidades de aprendizagem são fundamentais nesse processo, como uma forma de continuar um amadurecimento emocional que começou em casa ou para reparar possíveis falhas graves e ajudar no caminho das crianças para que consigam ser elas mesmas, desfrutando de sua condição (Winnicott, 1975). Defendemos que a CAP, em especial pela figura da Lia (que nós acompanhamos mais de perto), tem conseguido ser um ambiente suficientemente bom para as crianças.

Enfatizamos, com isso, a importância da CAP se basear numa proposta de educação transformadora e democrática. Retomando o nosso referencial teórico, notamos a relação entre a

democracia, *um bom lar comum* e a formação de grupos. Todos esses fatores influenciam a personalidade dos sujeitos, uma vez que, na cultura (democrática ou não), nós a influenciemos e somos influenciados por ela. Winnicott (1950) associa uma sociedade democrática com a maturidade e a saúde de seus membros. Assim, o bom funcionamento da democracia relaciona-se com “um bom lar comum” (p.270). Para isso, é necessário: respeito às pessoas que ocupam o lugar de autoridade; assistência a essas pessoas; o fato dessas pessoas serem realmente boas pessoas comuns; compreensão das funções maternas, paternas e suas especificidades.

Durante a realização da nossa pesquisa, percebemos que a CAP é um lugar democrático, com pessoas que estão no caminho de construção de uma educação diferente e com sentido. Esse processo é trabalhoso e com inúmeros desafios. Ainda assim, notamos que nesse espaço, há o acolhimento de conflitos, que são inerentes aos seres humanos, há espaço e tempo para conversar, para olhar no olho e entender o que está passando com o outro. Há uma escuta e um acolhimento ao que o outro comunica.

De acordo como Winnicott (1950), entendemos que existe um caminho de esperança, a fim de promover uma *tendência democrática* nas nossas relações, evitando a interferência ruim no bom lar comum e na formação de grupos. Uma das possibilidades é uma aproximação da psicologia, da psicanálise e da educação, como campos de conhecimento que conversam entre si, reconhecendo suas particularidades.

4.5: Sobre o olhar: implicações de um espaço democrático na experiência humana

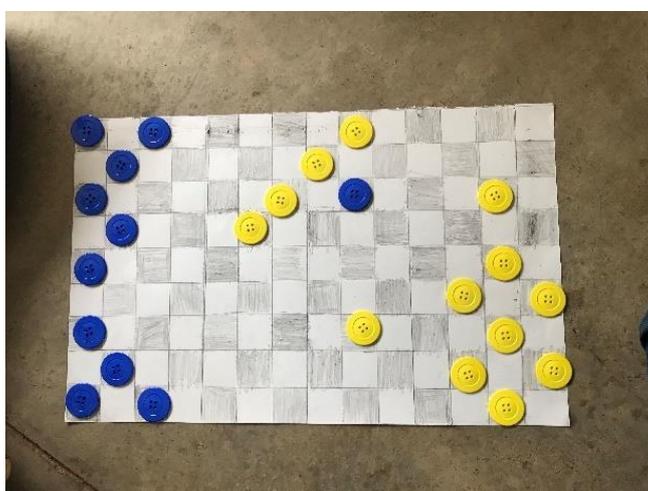
“O tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor [...] Sou hoje um caçador de achadouros de infância”
(Manoel de Barros, 2003)

Na quarta e última oficina de rabiscos, surgiu a proposta, junto com as crianças e sua educadora para a utilização do recurso fotográfico para retratar as experiências na CAP de todos nós. Essa ideia de fotografar veio das próprias crianças, acontecendo da seguinte forma: emprestavamos o nosso celular para cada uma e acompanhávamos na escolha do cenário da foto, enquanto isso, elas iam contando sobre a sua vivência naquele espaço. Esse momento nos fez refletir sobre a importância dessa instituição democrática na experiência humana, ressaltando sobretudo a intimidade com as coisas, como acontece no amor. Portanto, também nos consideramos como achadouros de infância (Barros, 2003).

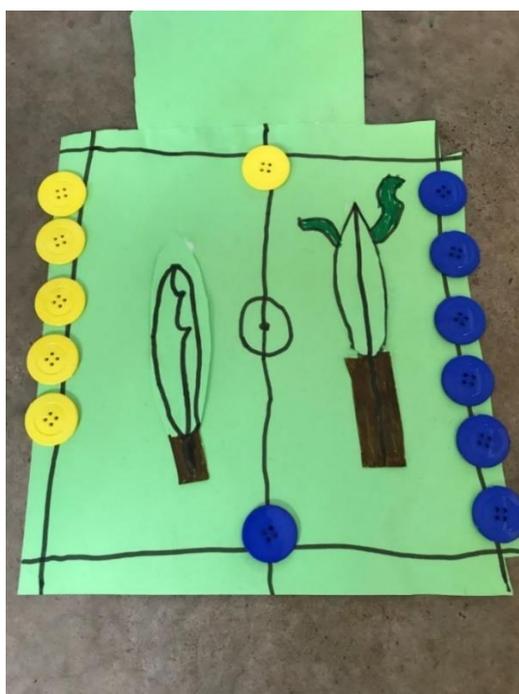
Enquanto saímos individualmente com cada criança para fotografar, as demais ficavam com Lia, em roda, no meio da praça, onde aconteceram as nossas oficinas, com a exceção da última que foi a do pão de queijo. Naquele dia, elas também nos receberam bem, com sorrisos e abraços, demonstrando grande expectativa para tirar as fotos. Lia nos disse que tinha outras crianças com ela, porque uma outra

professora estava de atestado. Dessa forma, passaram a ser tinham 20 ao todo, sendo 16 da turma de Lia mais cinco da turma do Núcleo de Iniciação (entre seis e oito anos).

As crianças que ficaram com a Lia fizeram uma oficina de criação de jogos e brinquedos. Para construir essa proposta, nós nos inspiramos na primeira observação participante, na qual presenciamos uma oficina de construção de jogos e brinquedos, a partir dos recursos da comunidade. A ideia era que fizessem algo que quisessem para brincar na CAP, portanto, todos os jogos ficaram para eles. A turma se dividiu em quatro grupos, por meio da escolha das próprias crianças, e cada um escolheu o que queria criar com as cartolinas, folhas de E.V.A, canetinhas, giz de cera, lápis, lápis de cor, pincéis, tintas, recortes de revistas, régua, tesoura e cola. Os jogos escolhidos foram: dama, dominó e jogo de luta. O outro grupo, que começou fazendo o jogo da memória, desistiu e preferiu pintar, o que foi respeitado. Seguem as fotos dos jogos criados por eles:

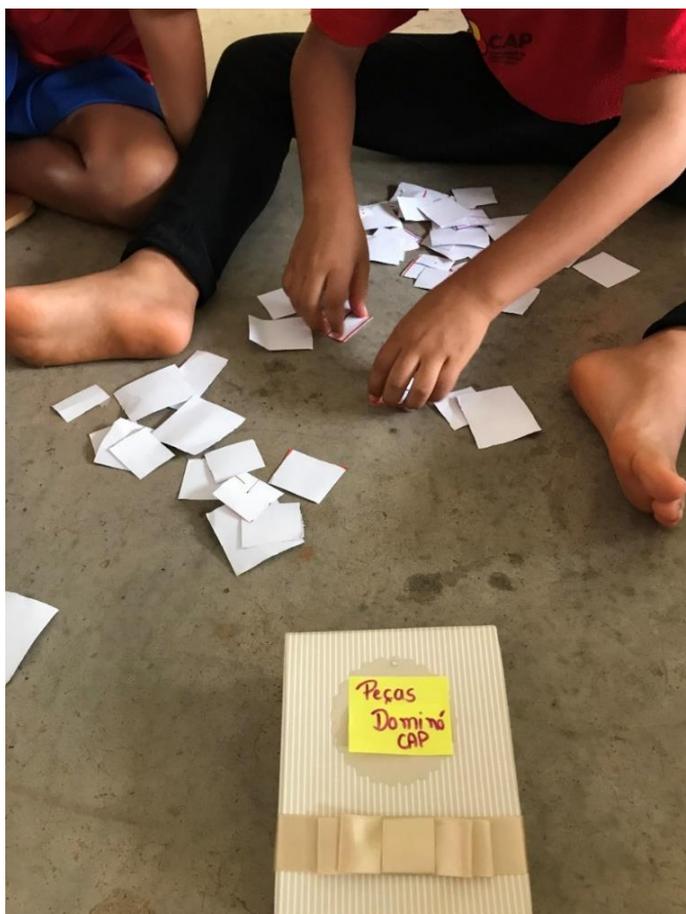


Jogo de dama: Caio, Mateus e Davi (os *youtubers*)



Jogo de luta: Otto e Marcos

Otto e Marcos, especificamente, pediram para ficar brincando de lutinha enquanto a oficina acontecia. Então, sugerimos que eles fizessem um jogo de luta e eles criaram esse “*campo de batalhas*”. Ainda fizeram os bonecos para jogar, porém como haviam colocado muita cola nos bonecos, ao brincar, eles acabaram rasgando.



Dominó: Marta, Sara, Amanda e Gustavo



Essa foi a pintura do grupo que começou com a intenção de fazer um jogo da memória, no entanto mudou de ideia e resolveu pintar (André, Bianca, Ana, Sofia e Jéssica). Eles ficaram mais distantes do grupo todo e nos mostraram o resultado só no final da oficina. Ressaltamos a importância da criação dos próprios brinquedos e da valorização dos recursos da comunidade.

Podemos incluir a otimização desses recursos que as pessoas têm, sejam recursos de personalidade ou materiais para a construção de algo que faça sentido na vida de cada um. No documentário *Quando sinto que já sei*, Tião Rocha (2014) ressalta como é fundamental que nós possamos criar nossos próprios brinquedos e desfrutar disso. Pois, quando não formos mais capazes dessa criação, a vida perde o sentido, sobretudo no contexto da educação de crianças. Na educação comunitária, as pessoas que vivem em comunidade precisam se sentir capazes de criar não só outros objetos materiais, mas também e, principalmente, novas formas de vida em relação a todas as áreas, seja no trabalho, na arte, na escola ou em outros contextos que estejam inseridos (Sirvent, 1984; Pacheco, 2019).

Retomando a vivência na última oficina, antes de relatar especificamente as fotografias sobre a CAP, ressaltamos como todos os encontros foram leves e valiosos. Aprendemos com as crianças e com a professora, nos surpreendendo com a espontaneidade, a curiosidade e a criatividade delas. Acreditamos que o nosso pressuposto desta pesquisa nos mostra que a CAP, com uma proposta de

educação transformadora e democrática, constitui-se como um ambiente que promove e estimula a capacidade criativa e brincante dos sujeitos (tanto dos alunos como das professoras), influenciando positivamente nessas experiências humanas. Lá é possível ser você mesmo, ser criativo e desfrutar das tantas possibilidades de desenvolvimento.

Em relação ao uso da fotografia, recurso que utilizamos, Berger (1980/2003), no livro *Sobre o olhar*, traz que o fotógrafo é um sujeito ativo e escolhe onde colocar a sua câmera e fazer seu registro. Assim aconteceu com as crianças: elas escolhiam seus cenários preferidos, qual ângulo usar, se seriam fotos de pessoas ou de objetos, ou ainda, delas mesmas, fazendo uma *self*. Isso nos contava sobre as suas escolhas e, junto a isso, elas também falavam acerca dos significados de seus olhares e de suas experiências na CAP.

Antes da existência da câmera, a memória era utilizada como uma forma de registrar as informações. Aos poucos, esses registros foram sendo substituídos pelas fotos que continham algumas informações das quais não precisaríamos nos lembrar. Todavia, no nosso contexto, as fotos podem – além de ser uma lembrança de uma vida que está sendo vivida – uma *prática fotográfica alternativa*, que consiste na incorporação da fotografia como uma memória política e social, valorizando os processos subjetivos (Berger, 1980/2003).

Esse uso alternativo de fotografias relaciona-se diretamente com a memória, pois almeja-se criar um contexto para as fotos, o que envolve as palavras, os lugares e seus sentidos. Não é apenas o fotografar pelo fotografar, mas sim criar algo que tenha um valor de experiência para as pessoas. Assim sendo, encaramos as fotos tiradas na CAP como uma vivência primitiva, que tem sido definida como algo não profissional e ligada aos primeiros artistas que apareceram durante a segunda metade do século XIX. A experiência primitiva inclui uma história psicológica desde a mais tenra infância, envolvendo o contexto cultural, a maneira que olhamos para os fenômenos, a depender de nossas vivências pessoais.

Por isso, consideramos importante a história pessoal e o olhar de cada criança na nossa última oficina. Elas nos contavam, por meio de palavras e de fotografias, como era a sua vivência na CAP, revelando ainda as implicações de um espaço democrático na experiência humana e a intimidade com as coisas que haviam construído lá.

Vamos relatar conforme a ordem que as fotos foram tiradas, para que cada leitor consiga conhecer mais de perto como foi a nossa caminhada com as crianças pela CAP. Abaixo de cada foto, contém o nome fictício da criança, com sua idade e com o título que cada uma deu. A primeira a fotografar foi Marta, a mais nova da turma, que disse que o que mais gostava ali era a sala da diretora. Ela adorava aquele espaço e considerava Raquel como uma pessoa carinhosa, que brincava com elas e ainda emprestava livros. Segue sua foto e seu título:



Foto de Marta (7 anos): Sala da diretora

Essa foi a primeira diferença que notamos da CAP como um espaço democrático e alternativo com as demais escolas tradicionais. Em geral, a sala da diretora é um espaço de castigo, onde vamos quando fazemos algo errado e precisamos ser punidos. Na CAP, acontecia o oposto, as crianças tinham liberdade para ir e vir, entrar para pedir ajuda (que fosse para uma régua emprestada ou para conversar sobre assuntos pessoais), para pedir livros, enfim, sentir-se parte daquele lugar. Raquel chamava as crianças pelos nomes, conhecia suas histórias e tinha disponibilidade para brincar.

Bogomoletz (2018) enfatiza como é necessário que a escola seja esse espaço acolhedor, ressaltando que é “necessário ‘reeducar’ os diretores das escolas, para que não demitam professores que estão ‘brincando em serviço’. Se o diretor ou a diretora souberem brincar, permitirão e até exigirão que o clima na escola seja esse” (s/p). Foi essa imagem de diretora brincalhona que ficou evidente para nós.

As crianças definiram a ordem de tirar as fotografias e Sara nos acompanhou na sequência, dizendo que o que mais gostava na CAP era do parque, por isso, quis tirar uma foto daquele espaço. Mas, não gostou da primeira foto, apagou e tirou outra. Quando estávamos acabando de tirar as fotos, ela pediu para tirar outra. Combinamos que ela fotografaria depois que todas as crianças da turma tivessem participado da dinâmica, ela respeitou e, ao final, quis subir as escadas para tirar a foto dos pufes no segundo andar. Seguem as suas duas fotos:



Foto de Sara (8 anos): Parque



Foto de Sara (8 anos): Pufes

Logo depois, Amanda foi fotografar, contando que o que mais gostava na CAP era da matéria de exatas, só que achava difícil tirar uma foto disso. Portanto, fotografou a mesa com as cadeiras dizendo que era um bom cantinho para estudar exatas. Ao final daquele dia, ela foi contando sobre as oficinas anteriores, lembrando de todas as atividades que desenvolvemos e demonstrou uma postura bem colaborativa durante esse processo.



Foto da Amanda (8 anos): Cantinho das exatas

Na sequência, Gustavo foi fotografar, mas demonstrou certa dificuldade em tirar apenas uma foto e acabou escolhendo dois cenários: um do armário de livros, pois disse que gostava muito dos livros da escola; e outro, do parque.



Foto do Gustavo (10 anos): Livros



Foto do Gustavo (10 anos): Parque

Quando convidamos Caio para tirar a foto do que a CAP representava para ele, ou ainda, do que ele mais gostava naquele espaço, ele disse: *“essa é fácil, vou tirar foto dos meus dois melhores amigos aqui”*, pediu para que Davi e Mateus se juntassem e sorrissem:



Foto do Caio (10 anos): Melhores Amigos

Quando Winnicott (1971) afirma que uma das tarefas das instituições escolares é criar uma atmosfera emocional menos carregada que o lar, construindo novas relações sociais, ressaltamos como o Caio, na sua foto, retrata seus vínculos de amizade. Nas escolas e nas comunidades de aprendizagem podemos criar outras formas de relação, diferentemente do que vivenciamos na família. Esse aspecto emocional precisa ser levado em conta, até mesmo para pensar no desenvolvimento integral dos sujeitos.

Depois disso, Mateus foi conosco para tirar a foto de como era sua experiência na CAP e fotografou o parque, evidenciando os balanços, por ser seu lugar favorito lá:



Foto do Mateus (12 anos): Balanços no parque

O parque foi o cenário mais escolhido pelas crianças, revelando-se como o local predileto na CAP. Davi nos acompanhou na sequência e também foi para o parque, no entanto, o que nos chamou a atenção foi o fato dele querer fazer *self*, dizendo que ele no parque é o que ele mais gosta, não apenas o parque em si:



Foto do Davi (9 anos): Eu no parque

Ressaltamos como escolas e comunidades de aprendizagem fazem parte do processo de construção de identidade. Campos (2014) teve um resultado semelhante em sua pesquisa, realizada na *Free School*, quando uma menina de nove anos tirou uma foto dela mesma, afirmando: “*eu sou a Free School*”. Essas frases que as crianças fazem sobre a escola ou a comunidade de aprendizagem ser elas mesmas nos marcam, pois, a identidade delas é construída “a partir da escola, com a escola. E, ao colocar ela e a escola em igualdade [...] torna a recíproca verdadeira: a escola também é ela” (p.48). As experiências humanas implicam e sofrem implicações dos espaços sociais que fazem parte, sejam eles democráticos ou não. A questão é como cada ambiente consegue acolher tantas experiências singulares.

Em seguida, foi a vez de Jéssica. No entanto, ela foi dizendo que não seria possível tirar a foto, pois a professora que ela mais gostava não estava na CAP naquele dia. Ela disse que Joelma teve uma importância grande em sua vida, mesmo com pouco tempo de relacionamento, já que logo foi para a turma de Lia. Com isso, escolheu tirar uma foto da sala da diretora, na parte interna, representando que ela gosta muito da Raquel e da Maria (outra professora da CAP), porque elas são muito carinhosas e emprestam livros para ela ler e levar para casa.

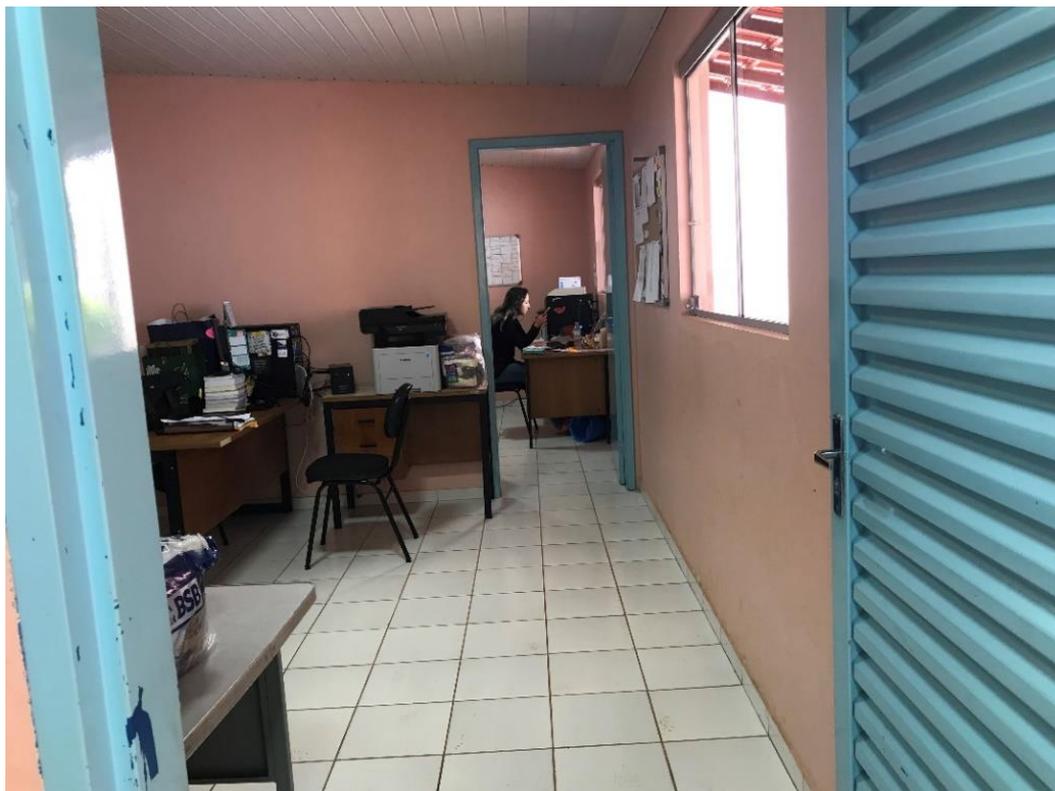


Foto da Jéssica (10 anos): Sala da diretora na parte de dentro e o gosto pelas professoras

Logo depois, Ana foi conosco tirar a sua foto, dizendo que precisaríamos subir as escadas para chegar no cantinho dos pufes coloridos. Antes de tirar a foto, ela preferiu arrumá-los, deixando-os de um “*jeito bonito*”. Disse que que adora aquele espaço quando não tem nada para fazer e vê que a escola pode também ser um tempo de descanso.



Foto de Ana (8 anos): Pufes como lugar de descanso

Ressaltamos mais uma vez a ideia que nós defendemos neste trabalho, inspirados pelos escritos winnicottianos, da escola como um *lugar de descanso e de repouso*, no âmbito da transicionalidade. Essas experiências de ócio, de repouso e de tranquilidade, permitem também a criatividade e o sentimento de sermos nós mesmos.

Dando sequência, Eloísa nos acompanhou, ainda que demonstrasse certa resistência em tirar a foto. Lia mediou, conversando com ela e explicando mais uma vez a nossa proposta, e ela acabou aceitando. No caminho, nos contou que adora o parque, porque sente que é mais livre e também porque ficam lá muito tempo, fazendo diferentes atividades. Ainda disse, com orgulho, que havia vencido uma competição de pular corda com os colegas, pulando mais de duzentas vezes sem errar.



Foto de Eloísa (9 anos): Pular corda no parque

Mais uma vez, enfatizamos alguns dos pressupostos das instituições alternativas e democráticas: a autonomia, a solidariedade e o respeito. Pela experiência, pelo discurso e pelas fotos que as crianças tiraram, foi possível notar que a CAP, de fato, coloca em prática essas ideias. Os alunos sentem-se livres, podendo explorar o espaço, caminhando por ele e se apropriando daquilo que faz sentido. A última criança da turma de Lia que nos acompanhou para fotografar foi Sofia. Ela disse que adorava estudar na escola e ficou pensando em como poderia representar isso, então pegou um livro que estava em um dos armários, abriu e tirou uma *self*:



Foto da Sofia (9 anos): Eu estudando nas mesinhas

Pontuamos que foi essencial o movimento das crianças ao escolherem seus cenários e fotografarem – proposta que surgiu delas – e foi extremamente importante acolher o que elas estavam dizendo. Essa última oficina foi repleta de significados, nos trazendo elementos sobre como cada uma vivencia aquele espaço e como um lugar democrático traz implicações na vida de cada um. Enfatizamos as *selfies* que foram tiradas, bem como as fotos dos amigos, além das concepções sobre a CAP como um espaço livre, de brincadeiras espontâneas e um lugar para poder descansar também. Vemos, com isso, como o processo de construção da identidade está intimamente ligado com os ambientes aos quais fazemos parte, uma vez que as escolas e comunidades de aprendizagem vão muito além do ensino de conteúdos formais.

Mesmo sabendo que a ideia de tirar as fotos partiu das crianças e que elas, democraticamente, votaram nessa opção, duas delas não quiseram interromper a oficina de criação de brinquedos e isso foi respeitado. Otto e Marcos preferiram se dedicar na construção do seu jogo de luta e percebemos que eles estavam imersos naquele processo. André e Bianca também preferiam ficar pintando e não fotografar.

Além delas, tinham cinco crianças da outra turma, da professora Joelma, do Núcleo de Iniciação. Suzi, de 7 anos, não quis tirar fotos e ficou no seu grupinho fazendo o tabuleiro de damas, mas desistiram e acabaram não construindo nenhum jogo. As outras quatro crianças se divertiram tirando as seguintes fotos:



Foto da Andressa (8 anos): Parede com desenhos

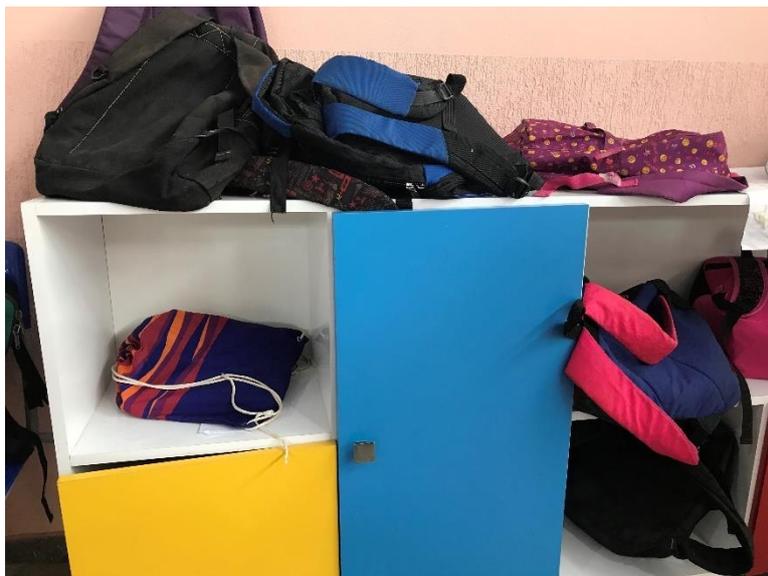


Foto do Danilo (7 anos): Armário que guarda jogos e mochilas



Foto da Luana (7 anos): Uma parte da minha sala de aula



Foto da Brenda (6 anos): Minha sala de aula

Essas quatro crianças estavam com muita vontade de participar e, como tiveram de esperar as crianças da turma de Lia, quando chegou a vez delas, foi necessário fazer a brincadeira do “*dois ou um*” e “*par ou ímpar*” – o que foi sugerido por elas – já que todas queriam ir primeiro. Notamos que três tiraram fotos da sua sala de aula, ou partes dela, como paredes com desenhos. Assim como em outras instituições democráticas e alternativas, a CAP tem um espaço diferente, em que as crianças não estão enfileiradas e as conversas paralelas são bem-vindas. Acredita-se na possibilidade de aprender com o outro. As produções que estão nas paredes são feitas por elas mesmas, revelando um caminho ético e estético coerentes. As crianças sentem-se como parte daquele espaço, portanto responsáveis por ele.

Como naquele dia ficamos envolvidas com a atividade com as crianças, Lia acabou nos enviando a sua foto sobre sua experiência na CAP em um momento posterior. Ela disse que aquela foto representava muito a sua história naquele lugar, pois ela foi uma das educadoras que esteve presente desde o início, quando a CAP ainda era um projeto e um sonho. Nesse processo de construção, alguns educadores viajaram, visitando escolas alternativas e democráticas que eram referências para eles. Além disso, estudaram seus materiais, fizeram entrevistas a alguns diretores, professores e educandos. Isso tudo foi importante para que pudessem criar a CAP, a partir de experiências já existentes e que fazia sentido para esse contexto. Desse modo, a foto de Lia foi uma *self* sua junto com outras colegas educadoras, visitando a *EMEF Desembargador Amorim Lima*, em São Paulo.



Foto de Lia (30 anos): Visitando outros lugares para construir a CAP.

Na sequência, apresentamos a nossa foto:



Foto de Taísa (29 anos): Praça como lugar de encontro da diversidade.

Pontuamos que foi difícil para nós a escolha de apenas um cenário sobre a nossa experiência na CAP. Tivemos vontade de fotografar o segurança/porteiro batendo cordas e pulando elástico com as crianças; funcionários da limpeza e da cantina sendo educadores; oficinas de jogos e de arqueologia acontecendo no pátio; acolhimento e carinho das professoras; sala da diretora como um lugar de aconchego; e trabalho árduo dos professores.

No entanto, escolhemos apenas um cenário: a praça da CAP, acreditando que é um *lugar de encontro da diversidade*. Nela, aconteceram três das nossas oficinas e naquele espaço era possível o desenvolvimento de tantas outras atividades. No momento da foto, estava vazio, mas com frequência era cheio de movimento, tanto das crianças quanto dos adultos. Por isso, escolhemos esse local, por acreditar nessa possibilidade de criar algo novo, desprendendo da concepção de crianças enfileiradas e um quadro negro, entendendo que é possível construir uma nova educação, com liberdade, solidariedade, autonomia e respeito; ocupando e explorando o espaço. Lembramos ainda que nas cidades, as praças são feitas para que as pessoas possam transitar por elas, ocupar o espaço da forma que desejarem, passeando, fazendo atividades físicas, brincando com crianças e animais, enfim, fazendo aquilo que faça sentido para cada uma delas.

Ao final daquele dia, nos reunimos em roda e nos despedimos, agradecendo a oferta do espaço e a acolhida, tanto das crianças quanto da professora. Sofia ficou perguntando porque não voltaríamos mais para fazer outras oficinas e explicamos que nós havíamos combinado previamente os quatro encontros. Ela brincou dizendo que poderiam ser dez e não quatro. Mesmo com essa vontade de mais encontros, o que foi verbalizado pelas crianças e sentido por nós, percebemos que foram proveitosas e suficientes as quatro oficinas. Por fim, agradecemos especialmente à professora que também demonstrou gratidão pelas atividades que construímos com a turma.

4.6: Dores e delícias dos educadores na construção de uma educação transformadora

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”

Caetano Veloso (1977)

Depois de ter realizado dois dias de observação participante e quatro oficinas de rabiscos com as crianças e a Lia, fizemos a Roda de Conversa com os educadores. Dos 24 educadores da CAP, 13 participaram, devido à disponibilidade deles. No mesmo dia, nos reunimos com os professores da manhã e com os da tarde, no momento da reunião coletiva. Cada encontro teve a duração aproximada de uma hora e meia (10h-11h30 e 14h-15h30), acontecendo no espaço que eles já estavam para a reunião.

Dividimos a roda de conversa em cinco etapas, nos inspirando nas oficinas de rabiscos que já haviam sido feitas com as crianças: 1. Breve apresentação nossa e da nossa pesquisa, entrega e assinatura do TCLE; 2. Distribuição de folhas, como um aquecimento inicial, para cada um fazer um exercício de escrita com as seguintes perguntas: nome; idade; tempo de profissão; onde se formou;

participou ou não do projeto *Autonomia*; percurso até chegar na CAP; motivação como educador e motivação para estar e continuar na CAP; 3. Roda de conversa em si: falando sobre o que cada um havia escrito, refletindo sobre as dores e delícias no processo de construção de uma educação brincante, criativa e transformadora; 4. Brincadeira com os cartazes: cada grupo faria em conjunto uma criação própria para as seguintes palavras: infância/criança; brincar/brincadeira; criatividade; escola/educação; 5. Fotografias retratando a experiência de cada um na CAP.

No período da manhã, tivemos oito participantes, sendo um homem e sete mulheres; uma delas era a diretora da escola, Raquel, que quis nos acompanhar e participar. À tarde, tivemos cinco educadores, um homem e quatro mulheres, todos eles em regime de contrato temporário. A fim de facilitar as informações, fizemos uma tabela com as seis primeiras perguntas da nossa segunda atividade:

Educadores participantes da Roda de Conversa pela manhã:

Noah	Beatriz	Luísa	Díva*	Tamires*	Raquel	Débora*	Karina
38 anos	24 anos	28 anos	37 anos	29 anos	40 anos	40 anos	33 anos
5 anos de profissão	2 anos e meio de profissão	1 ano e meio de profissão	14 anos de profissão	2 anos de profissão	14 anos de profissão	25 anos de profissão	3 anos de profissão
Formado na UnB	Formada na UEG / Formosa	Formada na UnB	Formada na IESB	Formada na Faculdade Santa Fé / SP	Formada na USP / licenciatura em história	Formada na UnB	Formada na UnB
Participou do Projeto <i>Autonomia</i>	Não participou no Projeto <i>Autonomia</i>	Participou do Projeto <i>Autonomia</i>	Não participou no Projeto <i>Autonomia</i>	Não participou no Projeto <i>Autonomia</i>	Participou do Projeto <i>Autonomia</i>	Não participou no Projeto <i>Autonomia</i>	Sim, mas entende que participou pouco, envolvendo-se mais com o Projeto <i>Semillero</i>

Na UnB, participou do PET-EDU, do <i>Autonomia</i> , do PRONERA até ingressar na SEE-DF. Participou do processo de construção da CAP.	Conheceu a psicóloga da CAP e sentiu-se motivada a fazer o curso na EAPE sobre formação para a criação de uma rede de comunidade de aprendizagem e inserir-se nesse espaço.	Iniciou sua relação com a educação ainda quando fazia a faculdade de ciências políticas com um projeto de “política na escola”. Participou do processo de construção da CAP.	Tem seis anos de profissão no Ensino Fund. e nas séries iniciais, mais oito anos em Educação de Jovem e Adulto (EJA), sempre em contexto tradicional de ensino.	Antes de estar na CAP, estava no Centro de Educação Infantil (CEI) 01 do Paranoá.	Trabalhou em escola particular por 10 anos e, depois, atuou no CEF 04 do Paranoá. Fez parte do projeto Autonomia como mãe de um aluno. Participou do processo de construção da CAP.	Entende que <i>caiu de paraquedas</i> na CAP e é sua primeira experiência em escola pública. Já havia escutado sobre o projeto da CAP e interessou-se em estar neste espaço.	Sempre se interessou por atividades e projetos de base comunitária, sentindo-se insatisfeita com a proposta de outras escolas. Portanto, envolveu-se nas atividades do Semillero, participando indiretamente do processo de construção da CAP.
--	---	---	---	---	--	--	---

Educadores participantes da Roda de Conversa pela tarde:

Olga*	Bruna*	Carolina*	Breno*	Núbia*
42 anos	46 anos	48 anos	32 anos	33 anos
19 anos de profissão	7 anos de profissão	4 anos de profissão	6 anos de profissão	16 anos de profissão
Formada na Universidade Católica de Brasília (UCB)	Formada na UNIFAI/SP	Formada na UnB	Formado na UnB	Formada na USP
Não participou do Projeto <i>Autonomia</i> , mas pretende participar.	Não participou do Projeto <i>Autonomia</i> e não conhece a proposta.	Não participou do Projeto <i>Autonomia</i> .	Não participou do Projeto <i>Autonomia</i> .	Não participou do Projeto <i>Autonomia</i> .
Por 12 anos trabalhou em escolas particulares e, depois disso, ingressou na SEE-DF por meio de contrato temporário.	Entrou e continua como contrato temporário, desde 2012. Conheceu o Projeto da CAP pela SEE-DF e pediu para fazer parte.	Ficou 22 anos no Setor Bancário e depois voltou-se para a educação. Durante três anos esteve na Escola Rural e desde 2018 está na Escola Urbana.	Já foi pintor de carro, ajudante em mercado, operador de <i>telemarketing</i> , secretário, trabalhou no banco, fez turismo, até se tornar pedagogo e atuar na área da educação, que sempre sonhou.	Participou de algumas CONANE's e considera que sempre trabalhou nas melhores escolas de educação infantil da rede pública de SP. Mudou-se para Brasília em 2017 e desde então trabalha como contrato temporário no Paranoá, mesmo lugar que mora.

Colocamos as informações na ordem em que os professores preferiram ir falando naquele dia, começando com os da manhã e dando sequência com os da tarde. Além disso, o educador que possui um asterisco no nome indica que é contratado temporariamente pela instituição. Lembramos que Lia não participou, pois nesse momento já estava de licença maternidade.

Durante a roda de conversa, por vezes alguns educadores se ausentavam pelo fato de terem marcado reuniões com a família da criança, individualmente. Então, eles saíam e depois voltavam para a atividade, tendo liberdade também para caminhar naquele espaço, assim como percebemos que as crianças faziam.

Com a Roda de Conversa, foi possível notar como os educadores da CAP são diversos e com caminhos particulares de percurso até chegar lá. Os professores da manhã têm uma média de idade de 33 anos, quatro formados pela UnB e outros quatro participantes do Projeto *Autonomia*. Já a turma da tarde possui uma idade média de 40 anos, todos em regime de contrato temporário, dois deles formados pela UnB e nenhum participante do *Autonomia*, inclusive uma delas disse que não conhecia o projeto.

Quando perguntamos sobre o percurso até chegar naquela instituição, apenas três deles estiveram no processo de construção da CAP: Noah, Luísa e Raquel. Karina esteve participando como estudante no projeto *Semillero*, próxima das ideias da CAP, mas não sentia ter estado ativa em sua criação. Lia, que acompanhamos nas observações e oficinas, também participou do processo de criação da CAP.

Sobre as motivações, veremos também que são muito singulares em estar e continuar naquele espaço, incluindo as *dores e delícias* no processo de construção de uma educação transformadora, criativa e brincante. Traremos a seguir os discursos de cada um, com base no que haviam escrito, a partir da ordem que foram falando.

O primeiro a se manifestar foi Noah, afirmando que sua motivação era em *“acreditar que estar na educação é algo ligado à sobrevivência humana; à uma formação emancipadora. A CAP significa possibilidades e condições para esta emancipação”*. Beatriz acrescentou que se sente *“engajada por estar em uma escola pública (grifo dela) não-tradicional e com visão inovadora”*. Luísa acredita *“na potência da educação pública (grifo dela) para a construção de uma sociedade menos injusta. A utopia, o vir a ser que sonhamos, tem grande potência de acontecer no chão da escola. Acredito no brincar livre e da possibilidade de ser feliz na escola e na sociedade”*.

Diva traz um elemento novo: *“me considero como filha do Paranoá e vejo a CAP como um campo de pesquisas, desafios, novas aprendizagens, construção e desconstrução de conhecimentos institucionalizados. Nesse espaço, nenhuma ideia é melhor que a outra e que é possível construir coletivamente”*. Tamires disse que sua motivação está no fato de *“poder aprender mais sobre o método utilizado e fazer a diferença na vida dos educandos”*.

Raquel, a diretora, acredita na possibilidade de *“promover uma aprendizagem significativa para crianças e educadores, auxiliando na transformação social da comunidade do Paranoá, por meio da educação”*. Débora pontuou que se sente motivada pela *“possibilidade que a CAP tem de oferecer*

uma nova educação. É uma forma de construir uma aprendizagem significativa". Por último, Karina trouxe que se sente com:

Liberdade para atuar, tendo uma relação saudável com a gestão e colegas de trabalho, encontrando uma afinidade com a proposta. É uma possibilidade de me manter motivada como professora. A CAP é um espaço produtor de saúde, mesmo com seus tantos desafios.

Partindo para o registro das motivações da roda de conversa com os educadores à tarde, pontuamos que talvez, por ter sido um grupo menor, com cinco integrantes, eles se abriram mais, entrando em questões íntimas, falando sobre suas motivações, desafios, dores e delícias na CAP. Um deles, Breno, especificamente, até se emocionou lembrando o seu percurso escolar que, segundo ele, foi muito sofrido. Então, considera que estar na CAP é uma possibilidade de construção de educação diferente, sem tanto sofrimento para os alunos. Ele não deseja que nenhum de seus alunos sofra como ele e que a escola ou ainda, a comunidade de aprendizagem, possa ser amparo para quem passa por desamparos na vida. Daremos sequência também trazendo os relatos a partir da ordem das falas / escritos dos participantes. Olga iniciou dizendo que acredita:

Em uma educação pautada em princípios, valores de respeito ao tempo da criança e ao desenvolvimento de cada uma. Confesso que cheguei na CAP por falta de escolha e não tive nenhuma formação específica para estar aqui, mas estou aprendendo muito com as crianças e com os educadores. Para mim, a função da escola e os princípios da CAP formam uma nova metodologia de ensino. Desejo fazer o curso sobre comunidades de aprendizagem e me aprimorar mais para continuar na CAP.

Bruna acrescentou:

Bati na porta mesmo e pedi para estar na CAP. Gosto muito da proposta mais livre e flexível, porque entendo que os alunos não são dos professores, mas sim, são eles mesmos e os professores vão tentando ajudar. É um espaço que é possível brincar e falar sério ao mesmo tempo.

Carolina ainda disse que sua motivação está baseada na:

Crença de ser possível diminuir a discrepância social pela educação. Me sinto motivada em tentar algo novo, pois nosso sistema de educação demonstra já ter naufragado. Faço sempre uma comparação entre os pais da escola rural e os da escola urbana, porque os primeiros são mais comprometidos com a educação dos filhos, para que os meninos não precisem pegar na enxada como eles. Aqui, me sinto apaixonada pela CAP pelo respeito de um com o outro. Mas é um trabalho triplicado, porque o fato de ter que negociar com o aluno dá muito trabalho (grifo dela), é muito cansativo. É muito mais fácil dizer "cala a boca e obedece". Na CAP, é muito legal nosso gesto de levantar a mão para retomar o silêncio e fazer com que cada um

tenha seu espaço e sua voz respeitada. Gosto de estar na CAP e já vejo importantes resultados, mesmo com os numerosos desafios. Porque antes eu achava que a CAP era o lugar do “balakubaku”, mas agora vejo como o trabalho é sério e como todos se ajudam. Aqui na CAP me sinto muito acolhida, semelhante ao que eu sentia nas escolas rurais.

Breno, como já foi dito anteriormente, diferentemente dos demais educadores, trouxe motivações ligadas com sua trajetória pessoal. Ele se sente frustrado com sua trajetória escolar, mas ainda assim formou-se em Turismo, Pedagogia e Ciências Naturais. Já foi professor do Ensino Médio, do Fundamental 2 e agora está nos Anos Iniciais. Ele diz já ter sofrido “*todo estigma da educação e a falta de equidade*” em seu meio. Ele é o 15º filho de uma família que veio do Tocantins para Brasília, buscando melhores condições de vida. Emocionou-se ao lembrar sua vida escolar dizendo que era uma “*criança gorda e sem futuro*”, mas pela educação conseguiu “*tomar um rumo*” e quer ser espelho para seus alunos. Depois de contextualizar sua história, ele disse:

A CAP é um retrato da realidade em que estes estudantes estão inseridos e, para mim, continuar neste espaço é uma reafirmação como sujeitos. Como professor, me sinto capaz de construir uma realidade diferente. Para mim, a CAP é um local com liberdade para trabalhar e com confiança na equipe gestora.

Núbia acrescentou que sempre procurou trabalhar em escolas com propostas inovadoras em educação e desde 2018 começou a acompanhar – mesmo que à distância – as propostas da CAP. Segundo suas próprias palavras: “*depois de trabalhar dois anos numa escola com potencial, mas sem vontade de promover mudanças significativas na educação, achei que seria mais feliz contribuindo num projeto que eu realmente acredito: a CAP*”.

A partir desses relatos, percebemos que mesmo sendo uma equipe muito diversa, com caminhos singulares e motivações próprias para estar e continuar na CAP, todos eles acreditam na possibilidade de construção de uma educação transformadora, criativa e brincante. Eles já estão conseguindo construir essa proposta de educação com sentido para as pessoas envolvidas. Alguns enfatizam especificamente a questão da liberdade e do brincar espontâneo, do respeito ao tempo do outro, de ser aquilo que se é, de acolher os sentimentos e de ter espaço para demonstrar as próprias opiniões, construindo coletivamente essa comunidade de aprendizagem democrática.

Foi possível perceber ainda como esses professores têm um trabalho diferenciado, pois são uma instituição transformadora no âmbito educacional e, ao mesmo tempo, respondem a demandas da SEE-DF. Eles precisam entregar seus relatórios e trabalhos considerados como tradicionais, para responder a um órgão público e, simultaneamente, constroem práticas inovadoras, por exemplo, trabalhando por projetos, investigando e acolhendo os desejos dos alunos. Como Carolina ressaltou, é um processo árduo, pois “*o fato de ter que negociar com o aluno dá muito trabalho, é muito cansativo. É muito mais fácil dizer ‘cala a boca e obedece’*”.

Pontuamos como é necessário que os educadores estejam bem consigo mesmos, com suas questões internas, para que consigam acolher seus alunos de forma genuína. Como Pacheco (2019) afirma: o autoconhecimento e o autocuidado são fundamentais. O conhecimento vai sendo construído a partir da experiência, valorizando a interdisciplinaridade. Então, para efetivar a aprendizagem, constrói-se um estudo individualizado e diferenciado, tendo o aluno como protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, só conseguimos construir nosso próprio conhecimento a partir da relação com o outro e quando sentimos que aquele conteúdo nos faz sentido. Aprendemos muito mais pelo exemplo e pela personalidade dos mestres, do que por qualquer outro caminho, como Freud (1914/1996) defende. Por isso, o pensamento freudiano ressalta tanto a importância do vínculo e da transferência. As crianças começam a se relacionar com seus professores, transferindo para eles os sentimentos ligados primariamente às figuras parentais, tratando-os com ambivalência emocional. Isso tudo exige uma boa disponibilidade dos educadores. Sentimos que os professores da CAP, assim como de outras instituições, precisam de um cuidado e também de um tempo de descanso e repouso para que continuem motivados nesse caminho de uma educação com sentido a todos os envolvidos.

Em relação aos desafios, notamos que os educadores têm consciência das tantas questões que ainda precisam enfrentar na CAP, sabendo que precisam caminhar resistindo e construindo essa educação brincante e criativa. Um dos maiores desafios apontados pelos professores foi cumprir um currículo, sendo difícil equilibrar os conteúdos previstos pelo MEC com o cotidiano dos alunos.

Além da dificuldade em dialogar com o currículo obrigatório e construir uma democracia de fato, há também em desafio com o trabalho a partir de Núcleos de Projeto. Olga, especificamente, salientou que seu maior desafio na CAP é trabalhar com projetos de pesquisa, pois partem daquilo que o aluno já sabe e daquilo que ele quer saber, relacionando com o que é exigido nos parâmetros curriculares de ensino. É um trabalho bem específico com cada um deles, mesmo tendo consciência de como isso é fundamental: escutar e acolher o que cada criança diz naquele espaço e o que faz sentido para cada uma delas. A respeito dessa proposta de trabalharem a partir de projetos de pesquisa, Carolina e Bruna ressaltaram o desafio de terem turmas grandes, pois sabem que o trabalho com pequenos grupos funciona melhor. Entretanto, sentem que este é um grande desafio das escolas públicas em geral.

Bruna acrescentou que com um espaço muito aberto e livre, sente que *“as crianças ficam muito agitadas e às vezes tem que gritar mesmo para retomar a ordem e conseguir fazer alguma coisa”*. Percebe que os professores deveriam ter mais pessoas ajudando em sala de aula, que seja mais um professor ou monitor, estagiário, enfim, alguém que ajude com uma turma maior, porque sente que essa rotina *“pesa para o professor”*. Ainda assim, sente que *“a CAP é um bebê”*, mas afirma com esperança: *“estamos chegando lá!”*. Sobre esse aspecto, acrescentaram que um desafio é em relação à acústica do espaço da CAP que precisa melhorar, além do calor que faz lá.

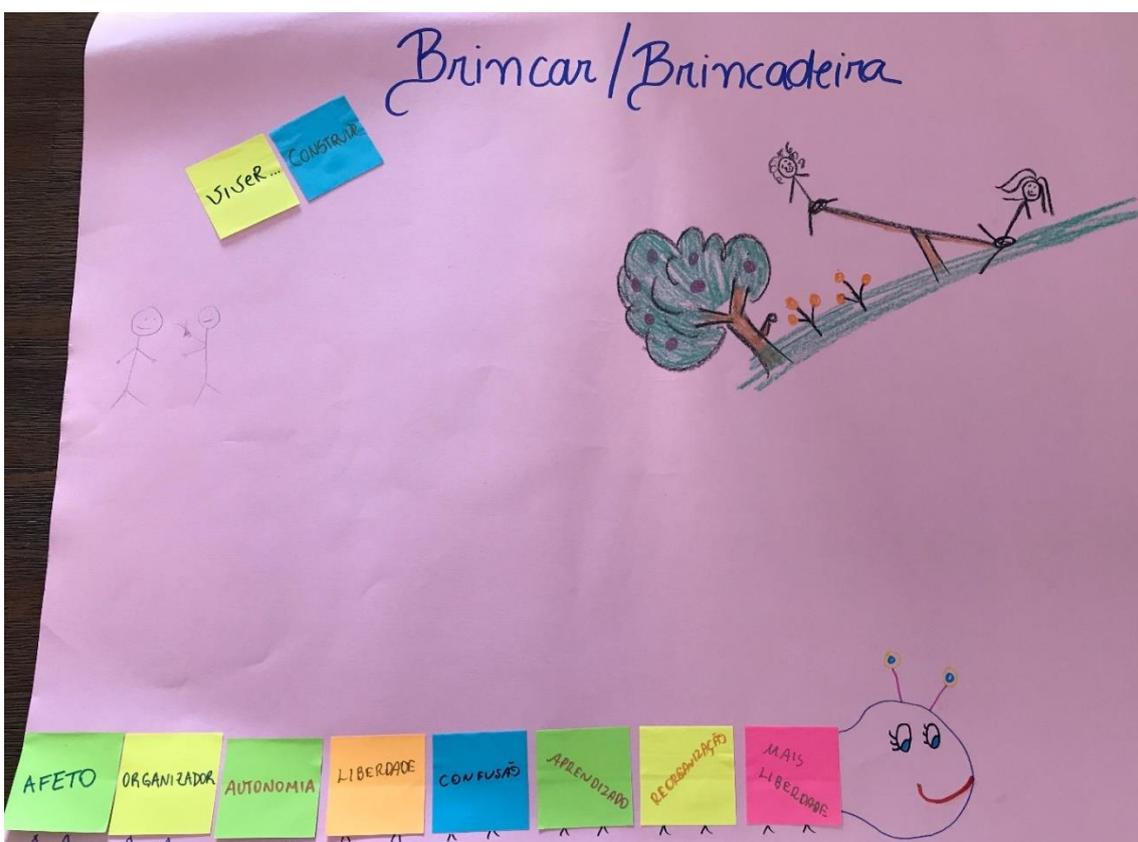
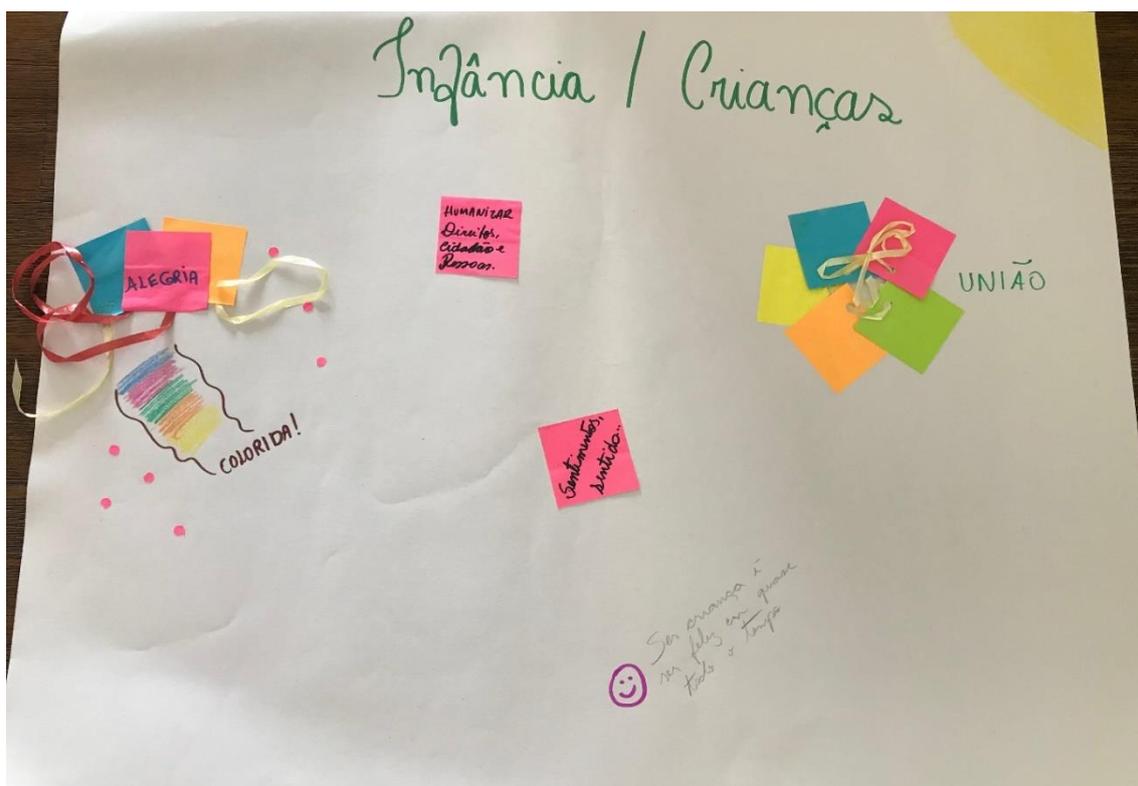
Outra importante tarefa é a construção da autonomia, do respeito ao tempo e ao ritmo de cada um. O fato deles perguntarem às crianças o que e como desejam aprender, torna o trabalho – por um

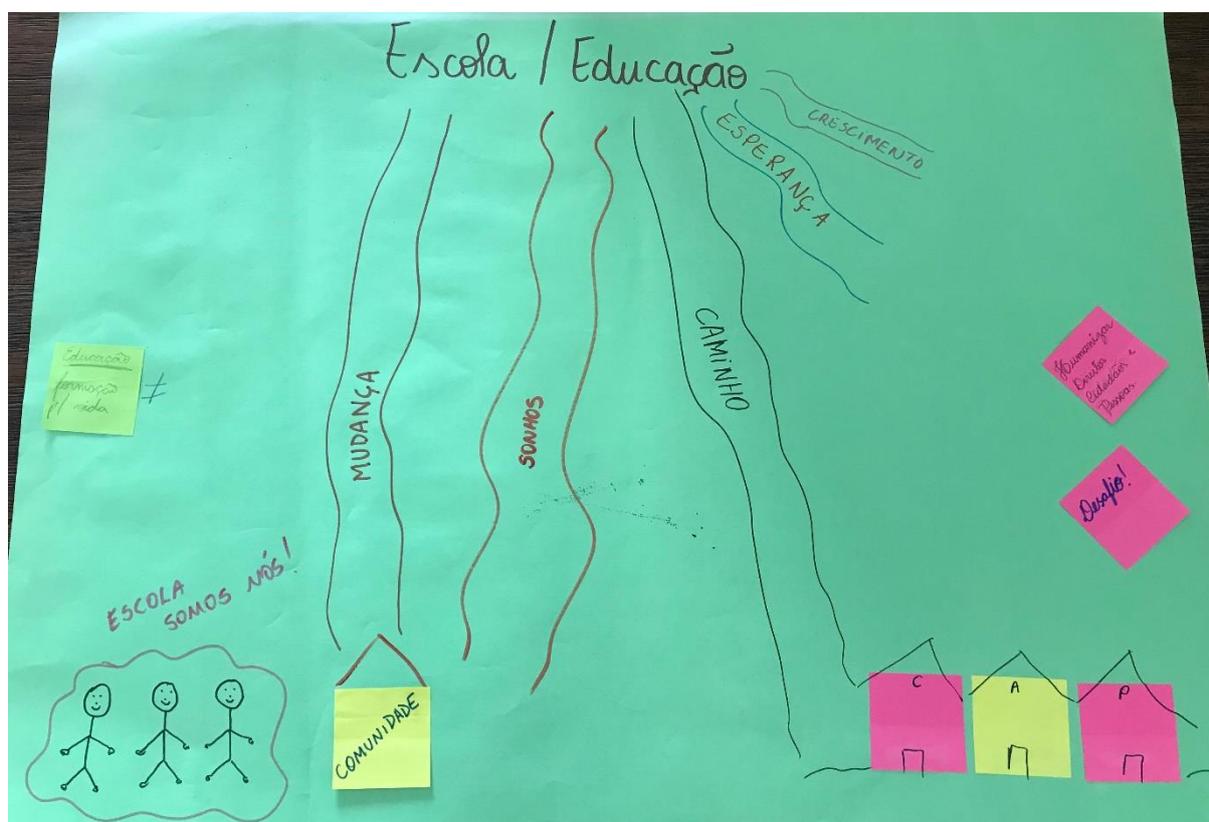
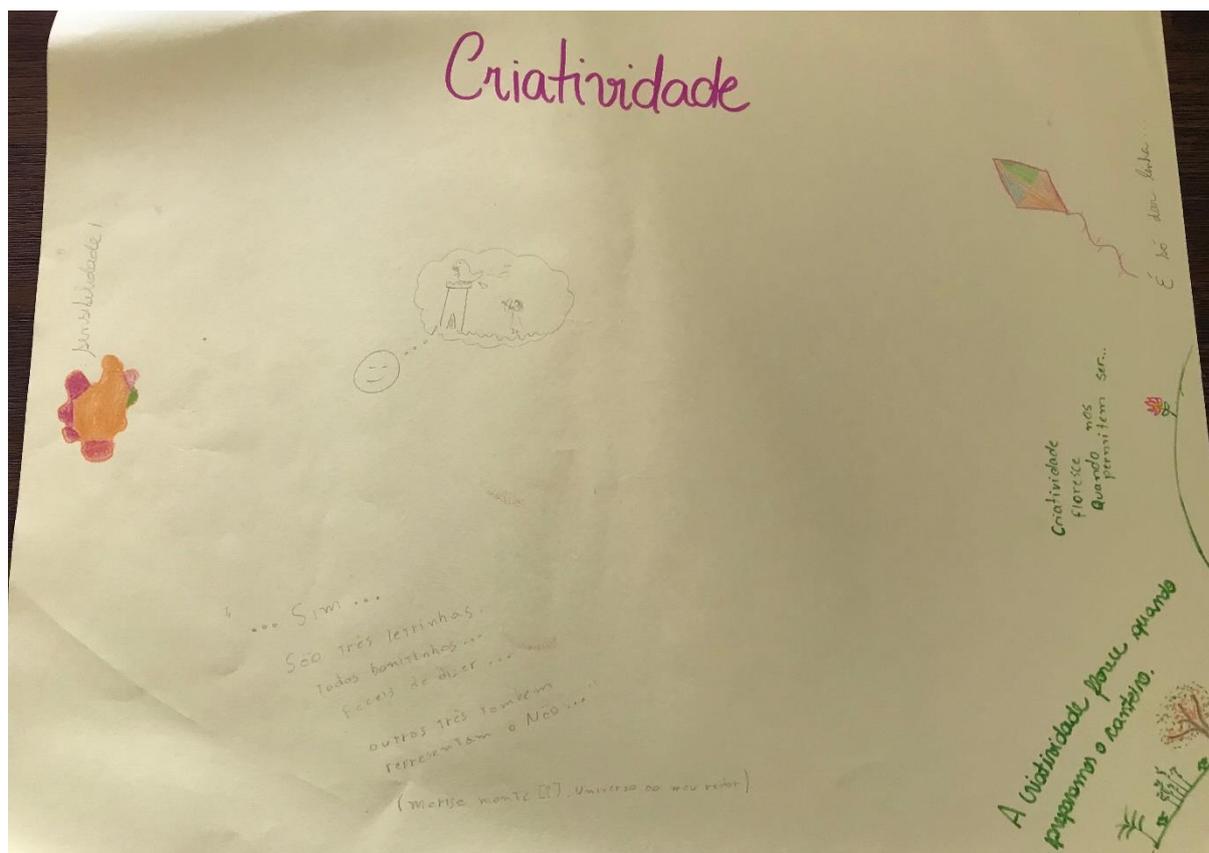
lado – mais prazeroso, já que é uma prática com sentido; todavia – por outro lado – implica em mais disposição para adaptar sua metodologia de ensino a partir do desejo do outro. Eles ressaltaram que é muito mais “*fácil*” já chegar com o planejamento pronto e só transmiti-lo para as crianças. Construir o aprendizado junto é mais “*difícil*”, contudo, os educadores da CAP demonstraram acreditar nessa proposta e assumir a posição de resistir às diversas dificuldades.

Além disso, percebemos que outro desafio que a CAP encontra é ser, de fato, uma Comunidade de Aprendizagem, com o envolvimento das famílias e da população do Paranoá. Ainda estão funcionando em formato de Escola Classe, cumprindo com suas obrigações. Mesmo assim, tratando-se de proposta recente, inaugurada em maio de 2018, foi possível notar que a CAP já está inovando em seu campo de trabalho, buscando forças para melhorarem no que precisa, envolvendo maior participação da comunidade em geral. Breno ressaltou essa dificuldade na relação com a família dos alunos e acredita que um dos motivos é que alguns pais moram longe da escola e podem não ter condições de ir até lá nas reuniões bimestrais que acontecem aos sábados de manhã, tampouco nas reuniões que são marcadas durante a semana, para falar sobre cada criança de forma individual.

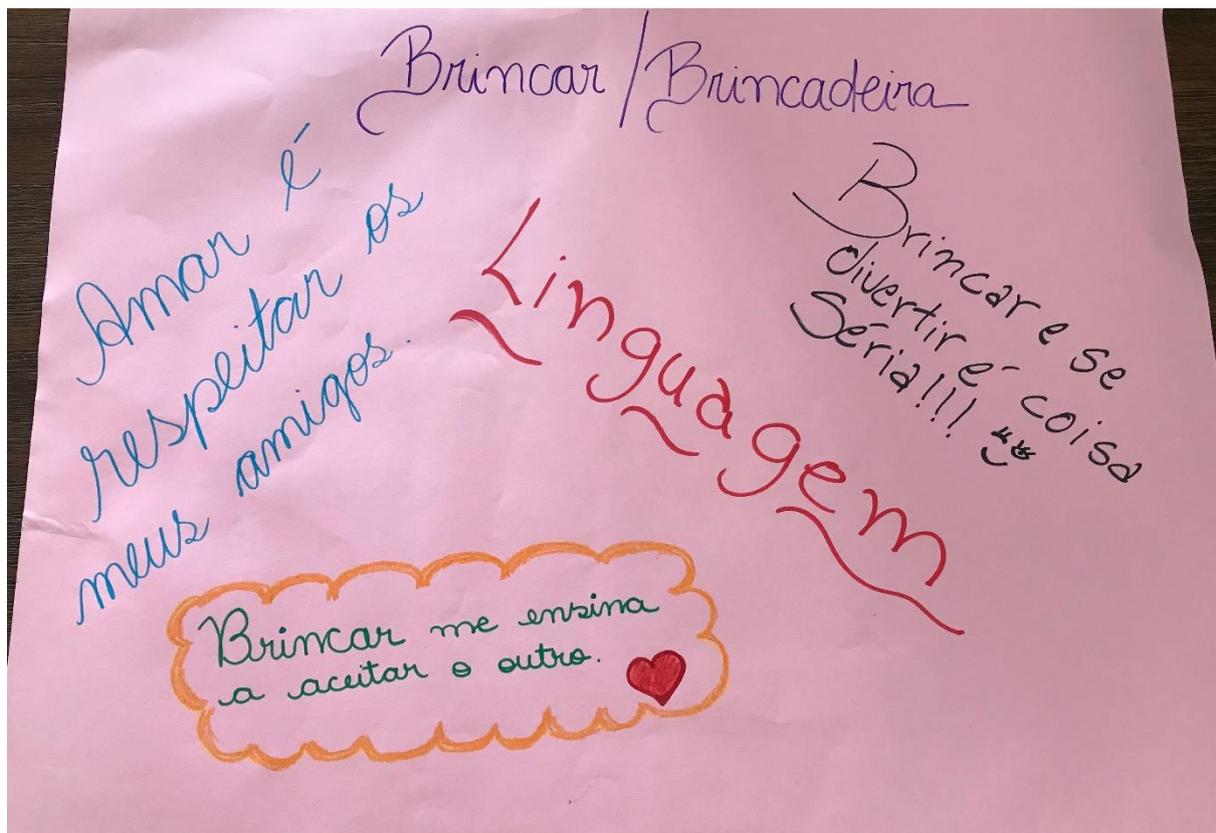
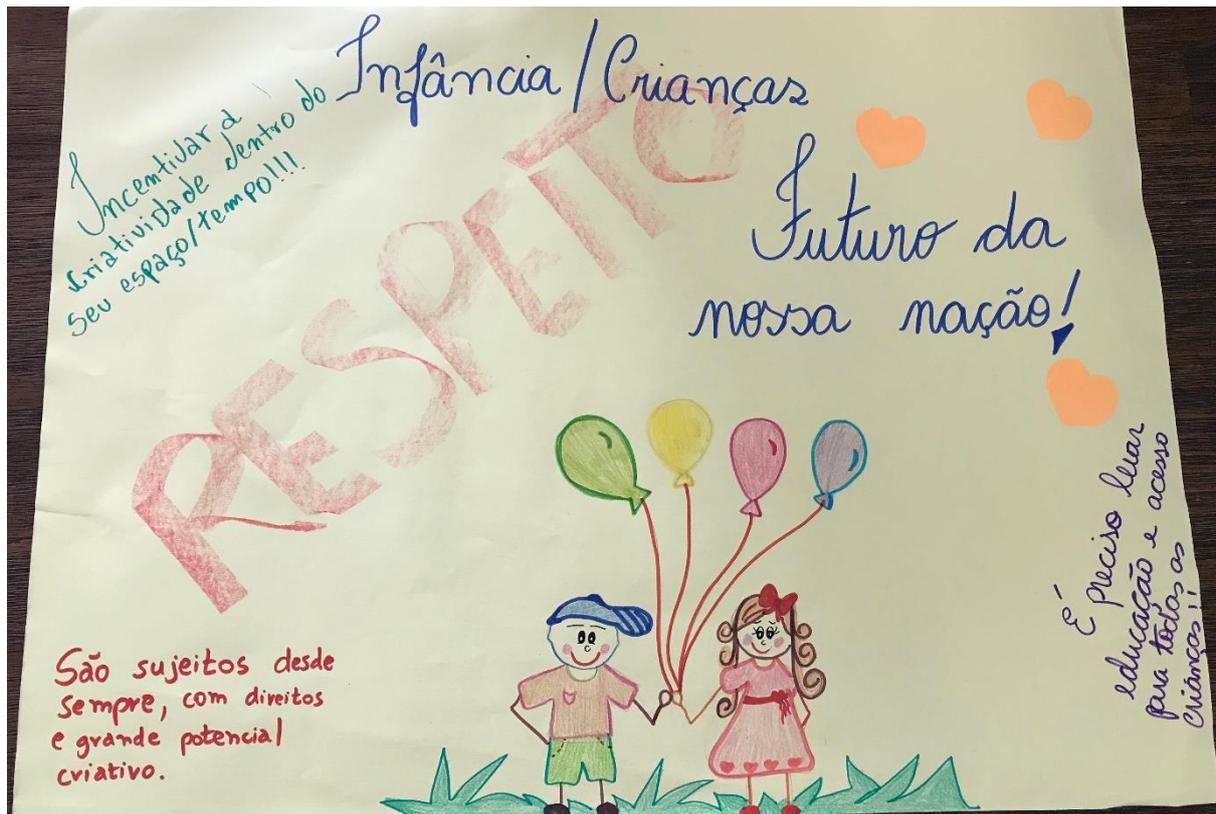
Depois dessas reflexões sobre a atividade – escrita e falada – acerca do percurso de cada um até chegar na CAP, suas motivações como educadores, desafios e dores e delícias para estar e continuar lá, o que constitui a roda de conversa em si, partimos para a atividade dos cartazes. Brincamos com as palavras. Diferentemente das crianças que quiseram se dividir em pequenos grupos e cada um construir um cartaz específico, o grupo de educadores preferiu caminhar entre os cartazes. Dessa forma, todos eles colocaram algo de si em cada cartaz. Construíram coletivamente sentidos próprios para as seguintes palavras: infância/crianças; brincar/brincadeira; criatividade; escola/educação. Percebemos que eles gostaram desta atividade, caminhando entre os cartazes e deixando as suas marcas, de maneira lúdica e criativa.

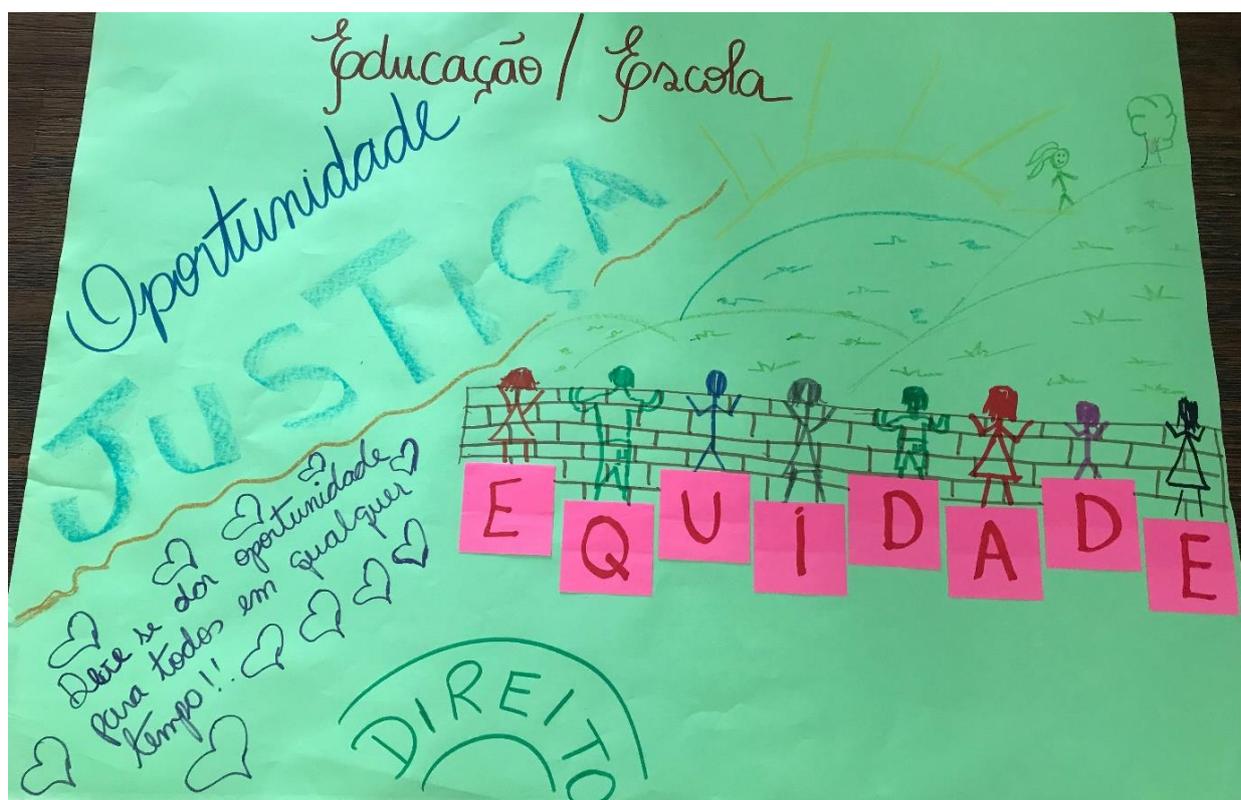
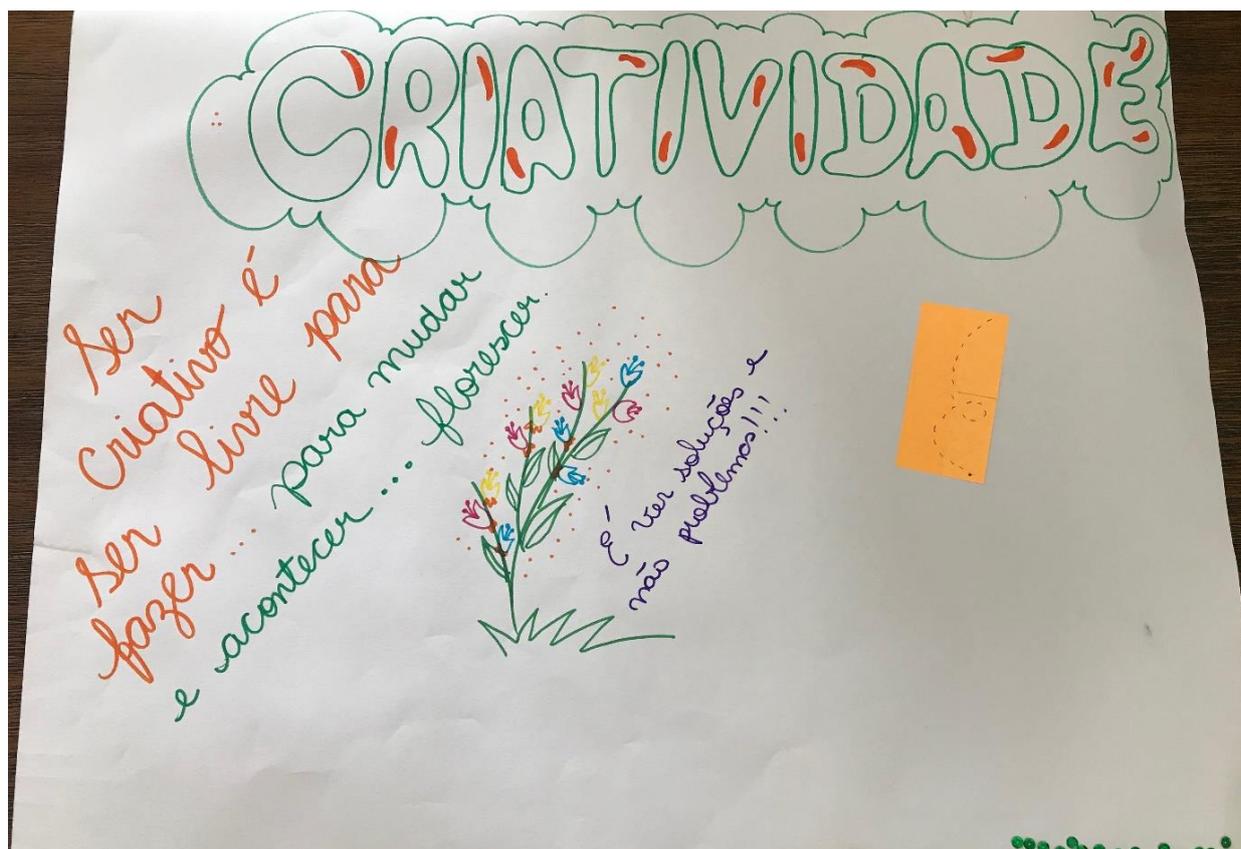
Apresentaremos na sequência os cartazes do grupo da manhã e, depois, os do grupo da tarde:





Seguem os cartazes do grupo de professores da tarde:





Essa dinâmica dos cartazes gerou um clima descontraído e divertido. Os professores conseguiram brincar, de forma espontânea. Alguns ainda comentavam: “como é bom voltar a ser criança por um tempo”. Percebemos que esse processo de brincar e de criar os cartazes permitiu uma

conexão maior com eles mesmos, tornando o ambiente mais leve. Ressaltamos essa necessidade que estejamos cada vez mais dispostos a brincar de maneira espontânea e criativa (Winnicott, 1975).

Como foi uma construção em conjunto, não houve uma apresentação das ideias ao grupo todo, como havia sido feito com as crianças. Cada um foi deixando a sua marca em cada cartaz e vendo o que o outro tinha construído. Eles comentavam: *“nossa, adorei o que você fez. Faz muito sentido”*. Sobre a infância e crianças, eles as definiram como: *“alegria”, “caminho colorido”, “humanizar, direitos, cidadão e pessoas”, “sentimentos e sentido”, “união”, “ser criança é ser feliz em quase todo o tempo”, “respeito”, “futuro da nossa nação”, “incentivar a criatividade dentro do seu espaço e tempo”, “são sujeitos desde sempre, com direitos e grande potencial criativo” e “é preciso levar educação e acesso para todas as crianças”*.

A partir dessa construção de um sentido próprio para as palavras, notamos que – assim como as crianças – os adultos entenderam a infância como algo que amplia o seu sentido e vai além do tempo cronológico do desenvolvimento humano. Percebemos, ademais, que havia uma boa lembrança das memórias da infância de cada um deles, trazendo concepções de *“ser feliz em quase todo o tempo”*. Ainda ressaltaram a noção da cidadania, ao falarem sobre respeito, direitos, acesso à educação, crianças como sujeitos desde sempre e humanização, ainda que uma das educadoras tenha dito e escrito que elas são o *“futuro da nossa nação”*.

No cartaz sobre brincar/brincadeira – diferentemente das crianças que escreveram sobre suas brincadeiras favoritas, a letra da música *“pé de nabo”* e recortes de revista – pareceu-nos que os educadores racionalizaram suas ideias e expressaram-se mais por meio da escrita, definindo o brincar e a brincadeira como: *“viver”, “construir”*. Desenharam uma centopeia com as seguintes palavras *“afeto, organizador, autonomia, liberdade, confusão, aprendizado, reorganização e mais liberdade”*. Na turma da tarde, colocaram: *“linguagem”, “amar é respeitar meus amigos”, “brincar me ensina a aceitar o outro” e “brincar e se divertir é coisa séria”*. Notamos que eles gostaram dessa brincadeira, entretanto acabaram racionalizando a experiência neste cartaz. Retomamos a contribuição de Bogomoletz (2018) sobre a necessidade que os professores brinquem em serviço!

Sobre a criatividade, o cartaz dos professores da tarde foi mais colorido e vivo, definindo que *“ser criativo é ser livre para fazer, para mudar e acontecer, é florescer. É ver soluções e não problemas”*. Também desenharam flores e gramas, brincando com o nome da criatividade nas cores laranja e verde. Todos eles gostaram de utilizar os *post-it*, assim como as crianças. A turma da manhã definiu a criatividade por meio das seguintes palavras: *“floresce quando nos permitimos ser; quando preparamos o canteiro”; “sensibilidade”, “é só dar linha”* – referindo-se ao desenho de uma pipa. Desenharam uma pessoa pensando em algo e ainda escreveram a letra de uma música: *“sim, são três letrinhas todas bonitinhas fáceis de dizer. Outras três também representam o não”* – trecho de Marisa Monte: universo ao meu redor. Os professores justificaram que colocaram uma parte desta música por gostarem dela e de seu significado. As crianças, por outro lado, desenharam o símbolo do *Youtube* e o jogo do *Free Fire* para definir a criatividade.

Sobre essas noções, trazemos mais uma vez o conceito de Winnicott (1975) sobre o viver criativo, ligado à noção de transicionalidade. Nesse processo, estão incluídos a forma com que cada um encontra de estar vivo e lidar com a realidade interna e externa, construindo seu verdadeiro *self*, imprimindo uma marca pessoal nas ações do mundo. Entendemos que tanto as crianças como os educadores criaram nos cartazes aquilo que fez sentido, a partir de seu mundo interno, colocando suas marcas próprias no mundo externo. Concordamos com a ideia de que a criatividade também tem a ver com a capacidade de *“florescer quando nos permitimos ser; quando preparamos o canteiro”*.

No último cartaz, os professores da manhã desenharam um caminho que leva a comunidade e a CAP à escola/educação, passando por *“mudanças, sonhos, caminho, esperança e crescimento”*. Desenharam algumas pessoas reunidas, indicando que *“a escola somos nós”*. Definiram a educação como *“formação para a vida”*. Destacaram que se trata de um *“desafio”*. Por meio de *post-it* também escreveram estas palavras: *“humanizar, direitos, cidadão e pessoas”*. Os professores da tarde brincaram mais por meio dos desenhos, definindo escola/educação como: *“oportunidade, justiça, equidade e direitos”*, enfatizando que *“deve se dar oportunidade para todos em qualquer tempo”*. Vemos como eles relacionam o processo educacional à uma questão de direito e de cidadania.

Entendemos que se trata de uma instituição com princípios democráticos, nos quais os educadores ocupam um lugar que vai além do dar aulas. Eles assumem uma função de orientação, acompanhamento e auxílio no processo de ensino-aprendizagem, englobando tantos outros assuntos que vão além dos conteúdos formais (Pacheco, 2019).

Por fim, oito educadores escolheram algumas fotos de como é a experiência deles na CAP, sendo que duas pessoas nos enviaram duas fotos, pois acharam difícil escolher uma só. Apresentaremos a seguir as fotos e os títulos desses educadores:



Foto da Débora (40 anos): Nossa turma na CAP



Foto da Bruna (46 anos): Passeando pela comunidade



Foto da Núbia (33 anos): Cuidando um do outro



Fotos da Carolina (48 anos): 1. Relação professora-aluno e 2. Brincando na CAP





Foto do Noah (38 anos): Construindo a CAP



Foto da Luísa (28 anos): Observando



Foto da Tamires (29 anos): Brincando



Fotos da Raquel (40 anos), com os títulos, de acordo com suas próprias palavras:

1. *“As crianças na sala da direção questionando sobre nosso trabalho. Gosto da nossa cara de apaixonadas olhando meio bobas enquanto as crianças perguntam”.*
2. *“Nosso dispositivo mais divulgado, simbolizando também nossa resiliência, pois podem ser muitas horas com a mão levantada, rs”.*



Por meio dessas fotos e de toda a vivência na Roda de Conversa, refletimos como a CAP vem cumprindo o seu papel de educação democrática, transformadora, criativa e brincante. Os professores exploram tanto o espaço interno como externo da comunidade; valorizam o brincar espontâneo; o sentimento de coletividade; o cuidado com o outro; a escuta e o acolhimento ao que o outro diz; a

construção de dispositivos com sentido e o estímulo à manifestação de diferentes formas de expressão, bem como o olhar atento, curioso e criativo das crianças. Cada um expressou a sua criatividade e a sua capacidade de brincar de um jeito muito particular, o que se refere ao viver criativo.

Pelas contribuições freudianas, sabemos que exercemos influência ao outro pelo nosso modo de ser, sendo o processo educacional um encontro entre vários sujeitos do inconsciente. Então, todo planejamento pode escapar ao controle e, ainda, todo efeito de nossas ações também estão suscetíveis a isso. O vínculo e a transferência são fundamentais, pois só aprendemos quando nos sentimos confiantes a nos identificar, seja com o conteúdo ou com a pessoa do educador. Vida emocional e escolar caminham juntas, cabendo um acolhimento a tantos sentimentos vividos por todo e qualquer ser humano.

A leitura winnicottiana oferece novas oportunidades para estudar o amadurecimento emocional. Os educadores precisam ter um contato íntimo com seus educandos, construindo um *ambiente suficientemente bom* que inspire confiança, fornecendo o *holding* necessário ao caminhar de cada um. As escolas e comunidades de aprendizagem podem contribuir para a consolidação de sujeitos integrados, que desenvolvam práticas com sentido rotineiramente. Para isso, é necessário ainda que os professores consigam sobreviver a possíveis ataques agressivos – que são inerentes aos humanos – criando possibilidades de construção e expansão do verdadeiro *self*. Ressaltamos, por fim, que todos esses aspectos que discutimos no nosso último tema de análise foi percebido ao longo da nossa trajetória na CAP e, especificamente, na Roda de Conversa com os educadores.

Capítulo 5: Considerações finais

*“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto
fruem sua liberdade de criação”
(Winnicott, 1975, p. 79)*

Neste trabalho, tivemos como objetivo geral compreender a experiência de crianças e educadores na CAP e como eles constroem uma educação transformadora, brincante e criativa. Para alcançar esse objetivo, realizamos, durante nosso percurso de pesquisa, uma revisão crítica da literatura científica a partir da psicanálise, abordando os seguintes temas: educação; infância; criatividade; brincar; escolas alternativas e democráticas; e comunidades de aprendizagem.

A partir deste estudo, acreditamos que podemos contribuir com algumas reflexões no que se refere à interface entre psicanálise e educação, visando propostas transformadoras em instituições educacionais. Durante a nossa vivência na CAP, evidenciamos o nosso pressuposto que escolas e comunidades de aprendizagem, alternativas e democráticas, podem promover e estimular a capacidade criativa e brincante dos sujeitos.

Essas noções relacionam-se com o fato de a CAP estar se constituindo como um lugar de vida, de infância e um espaço mais humanizado. Há um reconhecimento dos sujeitos a partir de suas possibilidades criativas de estarem no mundo, por meio de diversos encontros com os outros. As crianças são vistas como seres que *já são* e que têm muito a contribuir no processo de ensino-aprendizagem e, para além disso, de formação como seres humanos. O amadurecimento emocional é reconhecido e valorizado, principalmente, quando essas crianças têm as suas vozes acolhidas e respeitadas.

Percebemos o respeito às crianças e a vivência da infância como uma condição de afetar e ser afetado, sendo uma possibilidade de existência humana, que pode estar presente em qualquer fase da vida. Isso foi notado principalmente na forma com que os educadores lidavam com os alunos, quando os acolhiam em suas singularidades, podendo ser figuras de autoridade. São professores suficientemente bons e que inspiravam confiança. Eles amparavam as crianças no seu próprio caminhar, sendo aquilo que são e mantendo um sentimento de continuidade de existência.

Assim, consideramos que os conceitos do brincar e da criatividade também estão ligados com noções de cuidado, acolhimento, amor, autoridade e construção de limites. Relacionamos esta proposta com o que as instituições democráticas se propõem a vivenciar: o respeito, o amor, a autonomia e a solidariedade.

Pensar a infância – reconhecendo a sua pluralidade – como abertura ao novo relaciona-se ainda com a surpresa e a novidade que cada criança nos apresenta. Isso tem a ver com um original criativo,

como algo que não se fecha a um pensamento totalitário e absoluto. O brincar e a criatividade seriam, portanto, um ato revolucionário!

Notamos que os educadores que fizeram parte deste estudo eram profissionais que brincavam em serviço! Enfatizamos a necessidade do brincar espontâneo, o que pode se tornar uma experiência criativa, relacionada ao sentimento de continuidade do ser e à transicionalidade. Nos processos educacionais, a partir do encontro com o outro, podemos construir diferentes propostas, ouvindo e acolhendo o que as pessoas estão falando sobre si e sobre o mundo; brincando de um jogo novo; desfrutando da capacidade de criação de cada um.

As expressões criativas das crianças e dos educadores da CAP, nesta pesquisa, foram exploradas por meio das brincadeiras, do uso do recurso da fotografia, de desenhos, de cartazes criados coletivamente, de movimentos corporais e de palavras. Tudo isso permitiu que nós nos aproximássemos daquelas pessoas de forma mais íntima. Ressaltamos ainda que optamos por nos reunir em grupo, tanto com as crianças como com os adultos, a fim de valorizar o processo grupal que ocorre nas escolas e comunidades de aprendizagem, até mesmo para pensar na forma com que os educadores na CAP trabalham.

Entendemos que a psicanálise, como um campo do conhecimento, pode fazer uma ligação com a área da educação, no sentido de possibilitar aos educadores o reconhecimento e o acolhimento dos sentimentos intensos das crianças. Nesse processo, estão presentes: amor, ódio, esperança, desespero, sentimento de culpa, fantasia, impulsos de reparação, vivências de mundo interno, externo e transicional. Tudo isso faz parte do nosso caminho de nos tornarmos humanos.

Enfatizamos ainda a importância de os adultos tomarem consciência de suas próprias condições emocionais para poderem oferecer esse ambiente suficientemente bom às crianças. Fazendo uma comparação com as instruções de quando estamos dentro de um avião: é preciso colocar a máscara de oxigênio primeiro em você mesmo, para depois ajudar crianças ou outras pessoas que precisam de ajuda, no caso de risco de acidente.

É necessário que cada um reconheça seus próprios limites, dores e delícias, para que consiga acolher os sentimentos dos outros. Assim, torna-se possível reconhecer e dar diferentes contornos a algumas vivências de agressividade que podem aparecer nos ambientes educacionais. Sobre isso, a leitura winnicottiana, acrescenta a importância da sobrevivência do objeto à agressividade. A partir dessa sobrevivência, os sujeitos podem usufruir da sua capacidade criativa, sem sentir-se culpados.

Ressaltamos ainda como é relevante que as instituições educacionais sejam lugares que abram espaços para a manifestação da curiosidade e da criatividade, como um ambiente que motive as perguntas, as indagações, a abertura ao mundo e à novidade. Ainda que isso implique em “*mais trabalho*”, como alguns professores relataram no momento da Roda de Conversa. Dessa forma, essas escolas e comunidades de aprendizagem poderão auxiliar no processo das pessoas se tornarem humanas e não máquinas que reproduzem mecanicamente, sem espontaneidade e criatividade.

Mesmo com os diferentes desafios encontrados na CAP, foi possível perceber que, naquele espaço, já está sendo construída uma proposta transformadora em educação. Por exemplo, quando as pessoas se respeitam e se acolhem, nos diversos âmbitos do desenvolvimento humano. Pois, as atitudes dos sujeitos só poderão se tornar humanizadas pelo cuidado e pela experiência com outras pessoas humanas com quem convive. A provisão ambiental é essencial, possibilitando aos sujeitos que continuem seu processo rumo à integração, desenvolvendo seu sentimento de continuidade de existência.

Torna-se essencial também reconhecer o elo entre educação e emoção. Quando criamos oportunidades, a partir das necessidades individuais, a criança pode construir e expandir seu verdadeiro *self*. As escolas e comunidades de aprendizagem podem assegurar, ainda, a construção de atividades lúdicas a fim de auxiliar as crianças a lidarem com seus diversos sentimentos. Consideramos o brincar como essencial na resolução de conflitos e emoções, que fazem parte do desenvolvimento humano. Os educadores podem se aproveitar do brincar espontâneo para se aproximar das crianças, combinando uma sensibilidade à expressão simbólica delas.

Sobre o processo de construção da CAP, foi possível notar uma importante diferença entre crianças e adultos. Os educadores estão com diversas preocupações sobre essa nova forma de educar e de construir junto, estudando, visitando lugares, fazendo entrevistas e criando recursos para construir essa proposta diferente. Por outro lado, as crianças estão ali, vivendo espontaneamente, sendo elas mesmas, sentindo-se acolhidas e percebendo que é um espaço diferente.

Ressaltamos que essa foi a nossa experiência e o nosso olhar – com base nas contribuições da psicanálise – na CAP. Outras tantas vivências podem acontecer e permitir outras reflexões e interpretações. Valorizamos o que vivemos nesse espaço: o encontro com o outro, o aprender fazendo, o brincar espontâneo, a experiência criativa, o aprender com o erro, o acolhimento da emoção e o reconhecimento da diversidade.

A partir dessa vivência, acreditamos que podemos construir um novo paradigma na educação, em que cada sujeito experimenta e vai descobrindo o que e como gosta de aprender. Os educadores vão semeando e criando pretextos para ensinar e aprender. A alegria e diversão são imprescindíveis, assim como uma boa relação entre família, escola e comunidade. Esperamos, com tudo isso, que outros estudos e reflexões sejam possíveis, sobretudo no âmbito da educação democrática, transformadora, criativa e brincante.

Vislumbramos, por fim, a criação de espaços educacionais em que a pergunta seja mais importante que a resposta, que haja a abertura ao novo, com a possibilidade de construção de caminhos diversos que estimulem o pensamento crítico, criativo, valorizando o autoconhecimento e o autocuidado. Precisamos exaltar o desejo pelo aprendizado de cada um, reconhecendo as pessoas como protagonistas de suas histórias que constroem seu próprio aprendizado. Esperamos ainda que as crianças e os educadores não desistam e que continuem resistindo!

Referências

- Abram, Jan (2000). *A linguagem de Winnicott: dicionário de palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.
- Abrão, Jorge Luís F. (2001). *A história da psicanálise de crianças no Brasil*. São Paulo: Escuta.
- Aitken, Stuart (2017). Geografias de berço e as contratopografias da infância. Em: A. Abramowicz & G. Tebet. *Infância e pós-estruturalismo* (pp.81-110). São Paulo: Porto de Ideias.
- Alves, Cândida B. (2017). *Divisão sexual do trabalho e inconsciente político: histórias de mulheres em formação profissional* (Tese de Doutorado). Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Ariès, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Original publicado em 1973.
- Azevedo, Wilson (2014). Prefácio. Em: J. Pacheco & M. F. Pacheco. *Diálogos com a Escola da Ponte* (pp.9-12). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barros, Manoel de (2003). *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta.
- Barros, Manoel de (2010). *O livro das ignoranças*. Edição Kindle.
- Brandão, Carlos R. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora brasiliense.
- Berger, John (2003). *Sobre o olhar*. Londres: Editorial Gustavo Gili. Original publicado em 1980.
- Bogomoletz, Davy (2018). *Educação: uma questão de saúde pública - Contribuição de Winnicott para a educação*. Eranthus: Edição do Kindle.
- Campolina, Luciana O. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Campos, Nathália de F. (2014). *A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações* (Dissertação de Mestrado). Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Carvalho, Pedro M. (2011). O primeiro ano letivo da nova capital nas páginas do Correio Braziliense. Em: E. W. Pereira; L. M. Coutinho; M. A. Rodrigues; C. M. N. Henriques; F. H. M. Souza & L. M. F. Rocha (Orgs). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. (pp.315-338). Brasília: Editora UnB.
- Cerezer, Cleon & Outeiral, José (2011). A autoridade na educação. Em: C. Cerezer & J. Outeiral (Orgs.). *Autoridade e mal-estar do educador* (pp.61-70). São Paulo: Zagodoni.
- Cerveira, Rafaella S. (2012). *Projeto Autonomia: uma história em construção no Distrito Federal* (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Chagas, Julia C. & Pedroza, Regina L. S. (2013) Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 17, pp. 35-43.
- CONANE (2019). Conferência Nacional de Alternativas para uma nova Educação. Recuperado de <https://www.conane.com.br/>.

Constituição da República Federativa do Brasil 1988 | Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>.

Costa, Teresinha (2007). *Psicanálise com crianças*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Dolto, Françoise (2005). *A causa das crianças*. São Paulo: Editora Ideias e Letras.

Doin, German & 704 coprodutores (2012). *A educação proibida*. Documentário.

Ferreira, Afrânio M. (2007). Donald Woods Winnicott, um olhar sobre sua vida e obra. Em: Ferreira *et al.* (Ed.). *Espaço Potencial Winnicott – diversidade e interlocução*. São Paulo: Editora Landy.

Flick, Uwe (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Freud, Sigmund (1996). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (pp.117-231). Em: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.7). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1905.

Freud, Sigmund (1996). *Escritores criativos e devaneios* (pp.131-143). Em: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.9). Rio de Janeiro: Imago. Original publicado em 1907.

Freud, Sigmund (1996). *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos* (pp.11-133). Em: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.10). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1909.

Freud, Sigmund (1996). *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (pp.122-133). Em: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.12). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1912.

Freud, Sigmund (1996). *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (pp.243-250). Em: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.13). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1914.

Freud, Sigmund (1996). *O inconsciente* (pp.165-222). Em: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.14). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1915a.

Freud, Sigmund (1996). *Reflexões para os tempos de guerra e morte* (pp.281-312). Em: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.14). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1915b.

Freud, Sigmund (1996). *Aspectos arcaicos e infantilismo nos sonhos* (pp.201-214). Em: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.15). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1916.

Freud, Sigmund (1996). *História de uma neurose infantil - Homem dos Lobos* (pp.14-129). Em: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.17). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1918.

Freud, Sigmund (1996). *Além do princípio do prazer* (pp.12-75). Em: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.18). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1920.

- Freud, Sigmund (1996). *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (pp.79-154). Em: J. Salomão (Ed.). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira (vol.18). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1921.
- Freud, Sigmund (1996). *Prefácio a Juventude desorientada de Aichhorn* (pp.304-308). Em: J. Salomão (Ed.). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira (vol.19). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1925.
- Freud, Sigmund (1996). *O futuro de uma ilusão* (pp.11-63). Em: J. Salomão (Ed.). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira (vol.21). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1927.
- Freud, Sigmund (1996). *O mal-estar na civilização* (pp.65-148). Em: J. Salomão (Ed.). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira (vol.21). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1930.
- Freud, Sigmund (1996). *Explicações, aplicações e orientações* (pp.135). Em: J. Salomão (Ed.). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira (vol.22). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1932.
- Freud, Sigmund (1996). *Análise terminável e interminável* (pp.223-270). Em: J. Salomão (Ed.). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira (vol.23). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Original publicado em 1937.
- Fulgencio, Leopoldo (2006). *Por que Winnicott?* São Paulo: Zagodoni.
- Honneth, Axel (2017). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (3ª ed.). São Paulo: Editora 34.
- Iribarry, Isac N. (2003). O que é pesquisa psicanalítica. *Revista Ágora*, 6 (1), pp.115-138.
- Jésu, Frédéric; Defrance, Bernard (2009). *Préface*. Em: J. Korczak. *Le droit de l'enfant au respect* (pp.7-12). Paris: Éditions Fabert.
- Kohan, Walter O. (2005). *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Korczak, Janusz (1981). *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Korczak, Janusz (2009). *Le droit de l'enfant au respect*. Paris: Éditions Fabert.
- Kupfer, Maria Cristina (1989). *Freud e a educação*. São Paulo: Editora Scipione.
- Laplanche, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand (2001). *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Larrosa, Jorge (2010). O enigma da infância (5ªed). Em: J. Larrosa. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (pp.183-198). Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Luz, Rogerio (1998). Winnicott e a experiência artística. Em: M. I. A. Lins & R. Luz (Orgs). *D. W. Winnicott: experiência clínica e experiência estética* (pp.198-215). Rio de Janeiro: Editora Revinter.
- Maciel, Maria Regina (2016). *Psicanálise e educação* (Coleção Clínica Psicanalítica). São Paulo: Pearson.

- Maciel, Maria Regina (2017). Para além da infância e da juventude: o infantil nos espaços escolares. Em: *Anais do Primeiro Congresso de estudos da infância: estudos Contemporâneos* (pp.1-8). Rio de Janeiro.
- Mendonça, Ana Waleska P. C. (2011). Prefácio. Em: E. W. Pereira; L. M. Coutinho; M. A. Rodrigues; C. M. N. Henriques; F. H. M. Souza & L. M. F. Rocha (Orgs). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)* (pp.13-18). Brasília: Editora UnB.
- Ministério da Educação e Cultura – MEC (2015). *Educriativa: mapa questionário*. Recuperado de http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php.
- Ministério da Educação e Cultura – MEC (2015). *Mapa da inovação*. Recuperado de <http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>.
- Moura, Ana & Mikos, Isac (2000). Estudo de caso, construção do caso e ensaio metapsicológico: da clínica psicanalítica à pesquisa psicanalítica. *Pulsional Revista de Psicanálise*, 13 (140/141), pp. 69-76.
- Pacheco, José (2014a). *Escola da Ponte: formação e transformação da educação* (6ªed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pacheco, José (2014b). *Aprender em comunidade*. São Paulo: Edições SM.
- Pacheco, José & Pacheco, Maria de Fátima (2014). *Diálogos com a Escola da Ponte*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pacheco, José (2019). *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pedroza, Regina L. S. (1993). *Freud e Wallon: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Pedroza, Regina L. S. (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 17 (2), pp. 61-76.
- Pedroza, Regina L. S. (2010). Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 30, pp. 81-96.
- Pedroza, Regina L. S. (2012). Infância e professores no espaço da brincadeira: possibilidades de formação. Em: L. H. Pulino & S. Gadelha (Orgs.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores* (pp.227-239). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Pereira, Eva W. & Carvalho, P. M. (2011). Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. Em: E. W. Pereira; L. M. Coutinho; M. A. Rodrigues; C. M. N. Henriques; F. H. M. Souza & L. M. F. Rocha (Orgs). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)* (pp.103-120). Brasília: Editora UnB.
- Pereira, Eva W. & Henriques, Cinira M. N. (2011). Escola Júlia Kubitschek – a primeira escola pública do Distrito Federal. Em: E. W. Pereira; L. M. Coutinho; M. A. Rodrigues; C. M. N. Henriques; F. H. M. Souza & L. M. F. Rocha (Orgs). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)* (pp.145-159). Brasília: Editora UnB.
- Pereira, Eva W. & Rocha, Lúcia M. F. (2011). Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. Em: E. W. Pereira; L. M. Coutinho; M. A. Rodrigues; C. M. N. Henriques; F. H. M. Souza & L. M. F. Rocha (Orgs). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)* (pp.27-45). Brasília: Editora UnB.

- Pereira, Maria Amélia P. (2013). *Casa Redonda: uma experiência em educação*. São Paulo: Editora Livre.
- Projeto Político Pedagógico – Escola Classe / Comunidade de Aprendizagem do Paranoá - Projeto de Inovação Educacional (2018). Recuperado de <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pppeccomunidadeaprendizagemdoparanoaacreparanoa.pdf>.
- Pulino, Lúcia H. C. Z. (2001). Gestão democrática da instituição de educação infantil: a experiência da “Vivendo e Aprendendo”. *Revista em aberto*, 18 (73), pp.131-135.
- Pulino, Lúcia H. C. Z. (2017). A criança, a propensão a aprender e a infância do humano: uma reflexão. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (1), pp. 90-121.
- Ribeiro, Maria José (2008). O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. *Aprender: caderno de Filosofia e Psicologia da educação* (pp. 155- 177), Vitória da Conquista, 6 (11). Número especial: *Winnicott e a educação*.
- Sagrado, Antônio; Perez, Raul; Lima, Anderson & mais 487 coprodutores (2014). *Quando sinto que já sei*. Filme.
- Sekkel, Marie Claire (2016). O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. *Psicologia USP, São Paulo*, 27 (1), p. 86-95.
- Singer, Helena (2010). *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Sirvent, Maria Teresa (1984). *Educação comunitária: a experiência do Espírito Santo*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Skliar, Carlos (2012). *As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância*. Palestra no VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, Rio de Janeiro.
- Sousa Junior (2011). Apresentação. Em: E. W. Pereira; L. M. Coutinho; M. A. Rodrigues; C. M. N. Henriques; F. H. M. Souza & L. M. F. Rocha (Orgs). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)* (pp.9-11). Brasília: Editora UnB.
- Sousa, Taísa R. (2014). *As concepções de crianças de Educação Infantil sobre a violência: um estudo a partir da Psicologia e da Psicanálise* (Dissertação de Mestrado). Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Sousa, Taísa R. (2019). O brincar de Winnicott e as concepções das crianças sobre violência. Em: D. Thé; J. Cavalcante; S. Ribeiro; V. Adjafre (Orgs). *O gesto espontâneo em 90 trabalhos* (pp.283-288). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.
- Sousa, Taísa R.; Pedroza, R. L. S. & Volpe, Maíra M. (2019). Concepções de crianças da Educação Infantil sobre violência e a relação com o brincar: contribuições de Freud e Winnicott. *Revista Interação em Psicologia*, 23 (1), pp. 75-84.
- Souza, Francisco H. M. (2011). CASEB e Elefante Branco: experimentalismo e inovação no Ensino Médio. Em: E. W. Pereira; L. M. Coutinho; M. A. Rodrigues; C. M. N. Henriques; F. H. M. Souza & L. M. F. Rocha (Orgs). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)* (pp.203-227). Brasília: Editora UnB.

- Valladares, Licia (2007). Os dez mandamentos da observação participante: resenha de W. W. Foote – Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 22 (63), pp. 153-155.
- Veloso, Caetano (1977). *Dom de iludir*. Música.
- Vidal Rodrigues, Fátima; Pulino, Lucia H. C. Z.; Rodrigues, Maria Alexandra; Pedroza, Regina L. S.; Ferlim, Uliana; Soares, Livia & 43 extensionistas (2017). *Diálogos com experiências educacionais inovadoras - Autonomia*. Banner na Semana Universitária da UnB: ciência, ousadia e integração social, UnB, Brasília.
- Winnicott, Clare (1978). D. W. Winnicott – Uma reflexão. Em: J. O. A. Abreu (Trad.). *Explorações psicanalíticas* (s/p). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Winnicott, Donald W. (1936a). Higiene mental da criança pré-escolar. Em: D. W. Winnicott. *Pensando sobre crianças* (pp.75-88). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Winnicott, Donald W. (1936b). A professora, os pais e o médico. Em: D. W. Winnicott. *Pensando sobre crianças* (pp.89-100). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Winnicott, Donald W. (1945). Desenvolvimento emocional primitivo. Em: D. W. Winnicott. *Textos Selecionados: da pediatria à psicanálise* (pp.269-285). Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- Winnicott, Donald W. (1950). Algumas reflexões sobre a palavra democracia. Em: D. W. Winnicott. *Tudo começa em casa* (pp.249-271). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, Donald W. (1954). Carta 40: para John Bowlby. Em: D. W. Winnicott. *O gesto espontâneo* (pp.80-81). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1960). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro *self*. Em: D. W. Winnicott. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp.128-139). Porto Alegre: Artmed.
- Winnicott, Donald W. (1963a). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. Em: D. W. Winnicott. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp.79-87). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Winnicott, Donald W. (1963b). Moral e educação. Em: D. W. Winnicott. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp.88-98). Porto Alegre: Artmed.
- Winnicott, Donald W. (1963c). Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. Em: D. W. Winnicott. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp.163-174). Porto Alegre: Artmed.
- Winnicott, Donald W. (1970). Vivendo de modo criativo. Em: D. W. Winnicott. *Tudo começa em casa* (pp.23-39). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, Donald W. (1971). A mãe, a professora e as necessidades da criança. Em: D. W. Winnicott. *A criança e o seu mundo* (pp.214-224). Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Winnicott, Donald W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Winnicott, Donald W. (1984). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Winnicott, Donald W. (2012). *Privação e delinquência* (5ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Anexo 1: Autorização para a utilização do nome próprio da CAP**Termo de autorização para utilização do nome próprio da ESCOLA (CAP)**

Eu, **Renata Resende Silva Ferreira**, com o cargo de **Diretora da Escola Classe – Comunidade de Aprendizagem do Paranoá**, autorizo a utilização de utilização do próprio nome da escola, nesta pesquisa de doutorado, com o título: **“A experiência de crianças e educadores em uma Comunidade de Aprendizagem democrática: um olhar a partir da psicanálise”**, sob responsabilidade de **Táisa Resende Sousa** vinculado/a ao/à **Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**.

Desse modo, não é necessária a criação de nome fictício para a escola; apenas para os sujeitos participantes, para que se mantenha o sigilo dos mesmos.

Estas informações podem ser utilizadas apenas para fins de conhecimento científico, na **Tese de Doutorado** da aluna **Táisa Resende Sousa** e/ou em futuras produções científicas, como artigos e livros.

A guarda e demais procedimentos de segurança com relação às informações são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do nome da **Escola Classe – Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP)**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante/diretora da instituição.

Renata Resende S. Ferreira
Matr.: 228.827-3
Diretora da Escola Classe CAP
DOPE nº 33, de 19/02/2018

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, 02 de abril de 2019

Anexo 2: Termo de Assentimento (TA)

Aos Pais ou Responsáveis das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental,

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Psicanálise, educação e infância: experiência de educação criativa e brincante em uma Comunidade de Aprendizagem”**, de responsabilidade de **Taísa Resende Sousa**, aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, no Instituto de Psicologia na Universidade de Brasília.

O objetivo geral é: compreender a experiência de crianças e educadores na CAP e como eles constroem uma educação transformadora, brincante e criativa. Especificamente, objetivamos: 1. Entender como essas crianças e educadores vivenciam: a criatividade, a escola/educação, o brincar/a brincadeira e a infância; 2. Criar um ambiente de diálogo e de brincadeira para compreender as experiências pessoais na CAP e os desafios no processo de construção de uma educação transformadora; 3. Analisar como a CAP pode se constituir um espaço brincante e criativo.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa, por meio da participação de seu (sua) filho(a) no estudo.

Seu (sua) filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome dele(a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

A construção dos momentos empíricos será realizada por meio de dois dias de observação participante, quatro oficinas com crianças e sua educadora e, posteriormente, uma roda de conversa com educadores.

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar das oficinas e observações.

A participação de seu (sua) filho(a) na pesquisa não implica em nenhum risco. A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Seu (sua) filho(a) 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 você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (xx)xxxxx-xxxx ou pelo e-mail xxxxx@xxxxx.xxx.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CEP/CHS.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) pai/mãe ou responsável pela criança

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 3: Parecer Consubstanciado do CEP-CHS (UnB)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A experiência de crianças e educadores em uma Comunidade de Aprendizagem democrática: um olhar a partir da psicanálise

Pesquisador: Taísa Resende Sousa

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 02514818.9.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.196.820

Apresentação do Projeto:

Desenho do Projeto de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na Universidade de Brasília (UnB):

Este trabalho consiste em uma reflexão sobre os conceitos do brincar e da criatividade, no âmbito da educação democrática, por meio de um olhar psicanalítico, principalmente da obra de D. W. Winnicott. A tese que defendemos é que as escolas e as Comunidades de Aprendizagem (CA) com propostas alternativas e democráticas promovem e estimulam a capacidade criativa e brincante dos sujeitos. A metodologia será baseada no método psicanalítico e para a construção das informações: inicialmente, iremos ler o Projeto Político Pedagógico (PPP) para nos aproximar da rotina e da proposta da CA; posteriormente, realizaremos dois dias de observação participante para depois construir duas oficinas lúdicas com uma turma de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental junto com seus educadores, mais duas oficinas apenas com crianças e uma roda de conversa apenas com educadores. A partir da ligação entre os fundamentos teóricos e metodológicos, as informações serão registradas em um diário de campo e, posteriormente analisadas, também pelo método psicanalítico, levando em conta as associações livres e a atenção fluente durante todo o processo, para a construção dos resultados.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1502 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 3.196.820

Hipótese: Verificar se as escolas e/ou Comunidades de Aprendizagem com propostas democráticas e transformadoras em educação se constituem como um ambiente que promove e estimula a capacidade criativa e brincante dos sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a experiência de crianças e educadores em uma Comunidade de Aprendizagem e suas implicações para a construção de uma educação transformadora.

Objetivo Secundário:

1. Analisar como essas crianças e educadores concebem a criatividade, a educação e a infância;
2. Criar um ambiente de diálogo e de brincadeira para compreender suas concepções sobre a Comunidade de Aprendizagem, as dificuldades e os desafios no processo de construção de uma educação transformadora;
3. Investigar como a Comunidade de Aprendizagem pode se constituir um espaço brincante e criativo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto informado pela pesquisadora:

Riscos: Como toda pesquisa que envolve seres humanos, este projeto será submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade, buscando cumprir e estar de acordo com todos os procedimentos exigidos. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido serão explicados e entregues aos participantes em local e horário agendado; bem como os Termos de Assentimento que deverão ser assinados pelos responsáveis legais das crianças. Ambos só serão assinados após a apresentação dos objetivos do trabalho e a garantia de que seu uso ficará restrito à pesquisa e de que toda divulgação do material é estritamente para fins acadêmicos e utilizados somente em eventos científicos, sem o uso de nomes pessoais. A identificação dos participantes da pesquisa será mantida em sigilo. O material produzido servirá de análise para a pesquisa e ainda será mantido sob sigilo e acesso somente das pesquisadoras. Em relação aos riscos, um deles seria o participante ter sua identidade revelada. Entretanto, as

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** oep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.196.020

pesquisadoras se comprometem a resguardar o sigilo em relação a todos os participantes da pesquisa.

Outro risco seria a mobilização de conteúdos emocionais que precisam ser acolhidos profissionalmente por um psicólogo. Neste caso as pesquisadoras se comprometem a realizarem os encaminhamentos que se fizerem necessários para o alívio de possíveis angústias despertadas no decorrer do processo, tanto para crianças quanto para adultos.

Benefícios: Este estudo pode contribuir com a compreensão/análise da experiência de crianças e educadores em uma Comunidade de Aprendizagem e suas implicações para a construção de uma educação transformadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa é qualitativa e empírica, baseada no método psicanalítico.

Critério de Inclusão:

Serão considerados inclusos na pesquisa: crianças de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus educadores, em uma Comunidade de Aprendizagem da rede pública do Distrito Federal (DF), que se disponibilizem a participar do estudo, estando de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as crianças com os Termos de Assentimento (TA) devidamente assinado por seus pais e/ou responsáveis.

Critério de Exclusão: Fica impossibilitado de ser sujeito desta pesquisa qualquer criança ou educador/a que não se encaixe nas características determinadas neste projeto e que não esteja de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e/ou Termos de Assentimento (TA) devidamente assinado por pais e/ou responsáveis; e/ou que não queira participar da pesquisa. Os participantes da pesquisa serão crianças e seus educadores, no total de 25 participantes na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- TCLE para os educadores adequado;
- Termo de Assentimento adequado;
- Aceite Institucional;
- Cronograma adequado;

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1502 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.196.820

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora apresentou a documentação adequada solicitada por este CEP, não havendo mais inadequações ou pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1230115.pdf	13/12/2018 15:16:37		Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento_Taisa.pdf	13/12/2018 15:15:25	Taísa Resende Sousa	Aceito
Outros	Aceite_Institucional_CAP.pdf	05/12/2018 18:50:06	Taísa Resende Sousa	Aceito
Outros	Instrumentos_Taisa.pdf	26/11/2018 15:45:42	Taísa Resende Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Taisa.pdf	26/11/2018 15:45:02	Taísa Resende Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_De_Assentimento_Taisa.pdf	26/11/2018 15:44:51	Taísa Resende Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Taisa.pdf	26/11/2018 15:44:40	Taísa Resende Sousa	Aceito
Outros	LattesRegina.pdf	05/11/2018 14:04:51	Taísa Resende Sousa	Aceito
Outros	LattesTaisa.pdf	05/11/2018 14:04:33	Taísa Resende Sousa	Aceito
Folha de Rosto	Taisa_FolhaDeRostoAssinada.PDF	11/10/2018 16:28:16	Taísa Resende Sousa	Aceito
Outros	Taisa_CartadeRevisaoEtica.pdf	28/09/2018 18:35:55	Taísa Resende Sousa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
 Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.196.820

BRASILIA, 13 de Março de 2019

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Anexo 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Psicanálise, educação e infância: experiência de educação criativa e brincante em uma Comunidade de Aprendizagem”**, de responsabilidade de **Táisa Resende Sousa**, aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, no Instituto de Psicologia na Universidade de Brasília.

O objetivo geral é: compreender a experiência de crianças e educadores na CAP e como eles constroem uma educação transformadora, brincante e criativa. Especificamente, objetivamos: 1. Entender como essas crianças e educadores vivenciam: a criatividade, a escola/educação, o brincar/a brincadeira e a infância; 2. Criar um ambiente de diálogo e de brincadeira para compreender as experiências pessoais na CAP e os desafios no processo de construção de uma educação transformadora; 3. Analisar como a CAP pode se constituir um espaço brincante e criativo.

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).

A construção dos momentos empíricos será realizada por meio de dois dias de observação participante, quatro oficinas com crianças e sua educadora e, posteriormente, uma roda de conversa com educadores.

Você está sendo convidado a participar, especificamente, da roda de conversa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício.

Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

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 você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (xx)xxxxx-xxxx ou pelo e-mail xxxxx@xxxxx.xxx.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 5: Termo de autorização para utilização de imagem para fins de pesquisa**Termo de autorização para utilização de imagem e para fins de pesquisa**

Eu, **Renata Resende Silva Ferreira**, com o cargo de **Diretora da Escola Classe – Comunidade de Aprendizagem do Paranoá**, autorizo a utilização de imagens da escola, desde que não identifique o rosto de nenhum sujeito. Estas fotografias serão utilizadas no projeto de pesquisa intitulado **“A experiência de crianças e educadores em uma Comunidade de Aprendizagem democrática: um olhar a partir da psicanálise”**, sob responsabilidade de **Táisa Resende Sousa** vinculado/a ao/à **Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**.

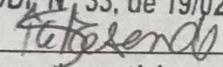
Estas imagens (fotografias tiradas tanto pelas crianças quanto pelos educadores da escola, durante as oficinas/roda de conversa) podem ser utilizadas apenas para fins de conhecimento científico, ou seja, não serão compartilhadas em âmbito pessoal, e apenas publicadas na Tese da Aluna **Táisa Resende Sousa** e/ou futuras produções científicas, como artigos e livros.

Tenho ciência de que não haverá divulgação destas imagens por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, destas imagens.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante/diretora da instituição.

Renata Resende S. Ferreira
Matr.: 228.827-3
Diretora da Escola Classe CAP
DODE N° 33, de 19/02/2018


Assinatura do participante


Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, 02 de abril de 2019

Anexo 6: Aquecimento para a roda de conversa com os educadores da CAP

1. **Nome:** _____
2. **Idade:** _____
3. **Tempo de Profissão:** _____
4. **Onde se formou?** _____
5. **Participou do Projeto Autonomia?**

6. **Percurso até chegar na CAP:**

7. **Motivação como educador/a e Motivação para estar e continuar na CAP:**
