

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIZIANE SENES ALVES

**IMAGENS-NARRATIVAS E CRIANÇAS DO CAMPO: uma descontinuidade possível
no cotidiano da escola e no currículo**

CÁCERES-MT

2020

ELIZIANE SENES ALVES

**IMAGENS-NARRATIVAS E CRIANÇAS DO CAMPO: uma descontinuidade possível
no cotidiano da escola e no currículo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado

CÁCERES-MT

2020

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

ALVES, Eliziane Senes.

A474i

Imagens-Narrativas e Crianças do Campo: Uma Descontinuidade Possível no Cotidiano da Escola e no Currículo / Eliziane Senes Alves – Cáceres, 2020.

128 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientador: Maritza Maciel Castrillon Maldonado

1. Crianças. 2. Infâncias. 3. Escola do Campo. 4. Educação do Campo. 5. Fotografia. I. Eliziane Senes Alves. II. Imagens Narrativas e Crianças do Campo: Uma Descontinuidade Possível no Cotidiano da Escola e no Currículo: .

CDU 37.018.51-053.5(817.2)

ELIZIANE SENES ALVES

**IMAGENS-NARRATIVAS E CRIANÇAS DO CAMPO: uma descontinuidade possível
no cotidiano da escola e no currículo**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

Profa. Dra. Sandra Kretli da Silva (Membro Externo – UFES)

Prof. Dr. Odimar João Peripolli (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____.

Dedico este trabalho a quem fez possível todas as coisas, Emanuel, sempre comigo, fazendo do impossível minha realidade: Yahuah, fiel, protetor, provedor, meu Abba de amor, meu Pai querido.

A minha mãe Ester Senes Pereira e ao meu tio Josias Abreu da Silva.

Ao meu esposo, namorado e amante, Wagner Júnior.

Ao meu filho, Gustavo Henrique.

Ao meu pai Adir José Alves.

Aos familiares.

As crianças, à escola e todo Assentamento do Limoeiro.

Agradeco à minha mãe e o meu tio pelo suporte e incentivo.

Ao meu pai Adir José Alves, a educação, a fotografia e sua casa no Limoeiro.

Ao meu esposo e filho pela paciência, compreensão, abraços, beijos e sorrisos.

Aos meus familiares, em especial minha tia Edna e minha irmã Elaine. Vocês vieram de Deus! São uma inspiração para mim. Com vocês e por vocês.

Aos meus sogros Wagner e Elizabeth e à minha cunhada Renata pelo apoio ofertado.

Ao Programa de Pós-Graduação (PPGEDU - UNEMAT) pela oportunidade.

À CAPES, a condição de possibilidade, através da bolsa de estudo.

Aos professores que contribuíram para minha autoformação: Alceu Zoia, Heloisa Gentil, Loriege Bitencourt, Marilda Oliveira, Maritza Maldonado, Edimar Peripolli e Roseli Romanelli.

Aos membros da banca que foram força quando pensei estar fraca, motivação em dias de medo, alegria em dias tristes... Obrigada pela potente contribuição.

Aos colegas de mestrado, o apoio, a parceria, a união e a compreensão.

Aos irmãos de orientação: Rosilene, Maria Luiza, Luana, Rodrigo, Eva, Mike e Pedro Thiago, mais que colegas, vocês são encontros alegres, suporte, apoio, amigos que fazem os dias leves e agradáveis.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa - GEPECSCC, pelos encontros e pelas leituras.

A professora Danielly Paula, uma estadia e amizade para toda a vida.

As crianças do Limoeiro: Ana Luiza, Antônio, Douglas, Érico, Felipe, Guilherme, Isaque, Joana, João Paulo, Luiz, Lucas, Rhaila, Sofia, Thalia e Vitória, aprendi com vocês. Tornei-me cativa de suas singularidades.

A Escola Municipal do Limoeiro.

A Professora e orientadora, Maritza Maciel Castrillon Maldonado - mestre por excelência - sua pessoa, ética e profissão inspiram-me. Seu jeito carinhoso, compreensivo, humano, disciplinador... foi essencial na minha autoformação, sou grata pelo privilégio de ser sua "amorinha". A levarei sempre comigo.

A todos, minha gratidão!

*A fotografia, antes de tudo é um testemunho.
Quando se aponta a câmara para algum objeto
ou sujeito, constrói-se um significado, faz-se
uma escolha, seleciona-se um tema e conta-se
uma história. Cabe a nós, espectadores, o
imenso desafio de lê-las.
(Ivan Lima)*

RESUMO

Esta dissertação é *feito* dos *encontros* que foram possíveis no percurso da pesquisa. Teve como objetivo problematizar o que pode uma criança da Educação Infantil de uma escola do campo, com uma câmera fotográfica em mãos, dar a pensar. Junto a esse objetivo, buscou-se: *possibilitar* à criança, fotografar e filmar seu cotidiano para *narrar* modos de subjetivação e compor *imagensnarrativas* que contem histórias de *descontinuidades*, *dentrofora* da escola do Limoeiro, *com/a* partir das produções das crianças da Educação Infantil do Campo. Os conceitos de crianças, infâncias, escola, escola do campo e fotografia movimentaram os objetivos da pesquisa que aconteceu na Escola Municipal do Limoeiro, localizada a aproximadamente noventa quilômetros da cidade de Cáceres-MT. Como metodologia utilizou-se a *cartografia*, que tem suas inspirações teórico-metodológicas em Deleuze e Guattari (1998) que propõem outros modos de tecer compreensões sobre o mundo. Com uso da *cartografia* produziu-se *mapas* de *experiências*, para *narrar o cotidiano* das crianças da Educação Infantil de uma escola do campo, participantes desta pesquisa, através das suas produções fotográficas e fílmicas. Disponibilizou-se câmeras digitais compactas para cada criança fotografar e filmar seu dia-a-dia *dentrofora* da escola, junto aos familiares, colegas, professora e servidores. O caminho percorrido possibilitou *pensar* as infâncias como condição de possibilidade, e na criança como *dever*, que se constitui no encontro, a partir da experiência. Esta pesquisa também possibilitou a compreensão da criança como parte da dinâmica cultural e social do Assentamento do Limoeiro. Durante o estudo, percebeu-se formas *microscópicas* de *subjetivação* das crianças naquele *espaçotempo*, possibilitando afirmar a potência da vida a partir da existência de diferentes crianças, diferentes infâncias e diferentes produções infantis. Ao final, é sugestionado que, a criança que fotografa seu cotidiano, brinca de produzir um pensamento conceitual na fotografia, que revela a seleção de algo que lhe signifique e constitua, visto que sua produção transporta sua cultura e sua realidade para a imagem. A imagem, todavia, não está acabada, pode nos habitar, movimentar e, convidar a olhar de outra maneira.

Palavras-Chave: Crianças, Infâncias, Escola do Campo, Educação do Campo e Fotografia.

ABSTRACT

This dissertation is the *effect* of the meetings that were possible in the research course. It aimed to problematize what can a child of Early Childhood Education of a country school, with a camera in hand, give to think. Together with this objective, we sought to: *enable* the child, photograph and film their daily lives to *narrate* modes of *subjectivation* and compose *narrativeimages* that tell stories of *discontinuities*, inside outside the school of Limoeiro, with/from the productions of children of The Field's Early Childhood Education. The concepts of children, childhoods, school, field school and photography moved the objectives of the research that took place in the Municipal School of Limoeiro, located approximately ninety kilometers from the city of Cáceres-MT. As a methodology *cartography* was used, which has its theoretical-methodological inspirations in Deleuze and Guattari (1998) that propose other ways of weaving understandings about the world. Using *cartography*, *maps of experiences* were produced to *narrate* the daily life of children of early childhood education of a country school, participants of this research, through their photographic and film productions. Compact digital cameras were made available for each child to photograph and film their day-to-day life outside the school, with family members, colleagues, teachers and servers. The path taken made it possible to *think* of childhoods as a condition of possibility, and in the child as a future, which is constituted in the encounter, from experience. This research also allowed the understanding of the child as part of the cultural and social dynamics of the Limoeiro Settlement. During the study, *microscopic* forms of *subjectivation* of children were perceived in that *spacetime*, making it possible to affirm the power of life from the existence of different children, different childhoods and different children's productions. In the end, it is suggested that the child who photographs his daily life, plays to produce a conceptual thought in photography, which reveals the selection of something that means and constitutes him, since his production transports his culture and his reality to the image. The image, however, is not finished, it can inhabit us, move us and invite us to look in another way.

Keywords: Children, Childhoods, Field School, rural education and Photography.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIE – Ateliê de Imagem e Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

DCNEI – Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

GEPECSCC – Grupo de Estudo e Pesquisa em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos

JORNEDUC – Jornada de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – frente da escola	28
Fotografia 2 – frente da escola, com visão do dentrofora da escola	28
Fotografia 3 – Parede da sala da Educação Infantil	32
Fotografia 4 – Sala da Educação Infantil	35
Fotografia 5 – Professora e as crianças da Educação Infantil fazendo cartaz	40
Fotografia 6 – Ana Luiza na horta de sua casa	49
Fotografia 7 – Douglas pegando ônibus para ir à escola	51
Fotografia 8 – Fundo da escola, espaço da horta	55
Fotografia 9 – Desenho da escola, feito pela Sofia	61
Fotografia 10 – Desenho da escola, feito pelo Guilherme	61
Fotografia 11 – Desenho da escola, feito pela Vitória	62
Fotografia 12 – Desenho da escola, feito pelo João Paulo	62
Fotografia 13 – Desenho da escola, feito pelo Felipe	63
Fotografia 14 – Desenho da escola, feito pela Joana	63
Fotografia 15 – Desenho da escola, feito pelo Isaque	64
Fotografia 16 – Desenho da escola, feito pela Thalia	64
Fotografia 17 – Desenho da escola, feito pelo Érico	65
Fotografia 18 – Colagem de algumas cenas do Érico com besouro	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EXPERIÊNCIAS DE ESCOLA	28
2.1. Sobre a Escola	32
2.2 Características da Escola	35
2.2.1 Suspensão	35
2.2.2 Profanação	37
2.2.3 Atenção	40
2.2.4 Tecnologia	41
2.2.5 Igualdade	44
2.2.6 Amor	45
2.2.7 Preparação	46
2.2.8 Responsabilidade pedagógica	47
2.3 Educação do Campo	49
2.3.1 Características da Escola do Campo	51
2.4 Escola Municipal do Limoeiro pelo PPP	54
2.5 Elogios da escola	57
3 DISCURSOS SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS	70
3.1 Experiências de infâncias	75
3.2 As crianças do Limoeiro	84
3.3 Currículo para Educação Infantil	85
4 FOTOGRAFIA	88
4.1 Imagens	95
5 (IN) CONCLUSÕES	118
REFERÊNCIAS	124

1 INTRODUÇÃO

Aquele que tem um corpo capaz de muitas coisas, tem uma mente que, considerada em si mesma, possui uma grande consciência de si, de Deus e das coisas. Assim, esforçamo-nos, nesta vida, sobretudo, para que o corpo de nossa infância se transforme, tanto quanto o permite a sua natureza e tanto quanto lhe seja conveniente, em um outro corpo, que seja capaz de muitas coisas e que esteja referido a uma mente que tenha extrema consciência de si mesma, de Deus e das coisas.
(Espinosa)

Como meu corpo se transformou? Do que ele foi capaz ao realizar esta pesquisa? Essas questões de Espinosa movimentaram meu pensamento durante os dois anos e cinco meses em que fui aluna do Mestrado em Educação e compuseram comigo esta dissertação. Mas, como sou, também, resultado de tudo que fui e que não fui (Álvaro de Campos), vale iniciar esta dissertação com um pouco do tudo que, até aqui, me constituiu. Desde pequena minha¹ trajetória foi marcada pela fotografia, tanto na família, como na igreja e na escola. Meu pai fotógrafo, sempre registrava cada momento. Na escola, os passeios, as atividades e até as tarefas de casa eram registradas. Atualmente, olho as fotos e recordo meus colegas, professores, e até “descubro” que estudei com pessoas que estou “conhecendo hoje”. A fotografia constituiu grande parte da minha vida. Filha de fotógrafo, sobrinha de fotógrafos (as), prima de fotógrafos (as), adquiri e fui capturada pelo amor à fotografia. No começo amava ser fotografada e falar para o meu pai: “Pai, tira foto do desenho que eu fiz?! Pai, tira foto da gente comendo?! Pai tira foto do passeio da escola?! Pai tira foto da minha sala?! Pai tira foto de...”. E assim foi minha infância, cada detalhe registrado nos álbuns de fotografias. Quando adolescente, fazia registro de tudo com minhas amigas, tudo era motivo para tirar fotos. No final da faculdade comecei a fotografar de maneira mais profissional e percebi quão bom é poder fazer parte, ou contar parte de uma história com o recurso da fotografia! A fotografia constituiu-me. Com ela acreditei que pudesse estudar e aprender.

Na faculdade, outro grande encontro também me constituiu, o potente espaço-tempo da Educação Infantil. Dediquei-me por dois anos a pesquisar a rotina e o ritmo das crianças de Educação Infantil. Compreendi que as crianças não são o futuro, um projeto, ou a promessa

¹ A opção de escrita na primeira pessoa do singular é usada como forma de resistência às meta-narrativas que invisibilizam a singularidade da pesquisadora. Inspirada nos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), compreendo que sou resultado de todos encontros que tive. “Como cada um de nós era vários, já era muita gente” (p. 10). Não cheguei aqui sozinha, não seria capaz. Porém, “não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.” (1995, p. 10).

de um porvir, são, ao contrário, o presente, fazem parte do nosso agora. Potências que não precisam crescer para expor suas opiniões, seus olhares, singularidades, particularidades e preferências. A clareza e a sinceridade contidas nas crianças são de uma magnitude tal, que senti a necessidade de narrar os encontros, diálogos e acontecimentos que me afetaram durante a pesquisa de iniciação científica. Apresentei essas narrativas na escrita da monografia. Foram marcantes as experiências de estar na escola acompanhando seus movimentos cotidianos. Presenciar as tentativas de disciplinarização (FOUCAULT, 1999) das crianças e suas linhas de fuga (DELEUZE, 1998) foi de grande aprendizado para mim.

Depois que terminei a faculdade, quis ser professora na rede pública de ensino, mas não tinha dois requisitos exigidos até então: Diploma e Formação Continuada. Não bastava estar disponível para oferecer o melhor de mim, ter tido boas notas e possuir a declaração da secretaria acadêmica de conclusão do curso, era preciso a formação continuada, que é(ra) oferecida pela escola apenas aos profissionais nela lotados. O diploma, outro requisito que me faltava, seria emitido seis meses depois da colação de grau. Sem a oportunidade de assumir uma sala de aula como professora, comecei a trabalhar como monitora no Programa Mais Educação (BRASIL, 2010). Minha intenção era ter a oportunidade de participar da formação continuada, mas a resposta que tive foi que tínhamos uma formação diferenciada a qual não serviria para meu objetivo e também não aconteceu. Resumindo, continuei fora da sala de aula.

Por gostar muito de fotografia e acreditar que seja uma ferramenta de grande utilidade na/para a Educação, propus à escola que contei ponto², um projeto onde eu estaria no dia a dia junto a Instituição, fotografando as atividades e o cotidiano escolar. Meu objetivo era contar a história e o cotidiano da Escola através de fotografias e, ao final do ano criar junto às crianças e professores, histórias da escola. Em contrapartida, eu teria a oportunidade de participar da formação continuada junto aos demais professores. Porém, o projeto “Registrar” que apresentei à escola não foi aceito pela gestão.

Enterrei minha vontade de ser professora juntamente com o projeto e “saí” da escola. Trabalhei por três anos e três meses coordenando projetos sociais desenvolvidos pelo Instituto Cometa. No início tive que dedicar bastante aos projetos porque eram diversificados e desafiadores. Cometa Educação, que alfabetiza jovens e adultos; Cometa Redação, que

² Contagem de ponto é o meio em que a Secretaria Estadual de Educação em Mato Grosso utiliza para selecionar os candidatos a contrato temporário na rede estadual de ensino. Os critérios de formação/titulação e formação continuada são revertidos em números chamados “pontos” que ao final são somados e gera uma classificação em ordem decrescente. No momento da atribuição de aulas, a lista é consultada e os candidatos são chamados de acordo com as vagas por ordem de classificação.

incentiva a leitura e escrita de alunos das escolas públicas e privadas; Cometa Frutificar, que entrega mudas de árvores frutíferas, florestais e ornamentais na cidade e em projetos específicos; Inclusão Digital, que oferta cursos de informática básica à comunidade; Cine Cometa, que exhibe filmes nas concessionárias à comunidade em geral, mas principalmente à escolar; Natal Solidário, que entrega, às famílias carentes, cesta básica na véspera de natal, entre outros. Esse trabalho proporcionou aprendizados importantes à minha formação. Sou grata ao Instituto Cometa, bem como a gerente, Rita de Cássia Serra, pela oportunidade e apoio. Se voltei a estudar depois de quase cinco anos “parada” foi, também, pelo incentivo que recebi dela para seguir meu caminho. Reconheço e agradeço por tudo.

Quando ainda estava trabalhando no Instituto me inscrevi para participar da XVI JORNEDUC – Jornada de Educação, evento realizado pelo curso de Pedagogia e pelo Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da UNEMAT. No evento, aconteceu a 1ª Mostra de Cinema do AIE (Ateliê Imagem e Educação da UNEMAT) “Miradas Cinematográficas sobre a Escola”, tendo como debatedores o Prof. Dr. Jorge Larrosa (Universidade de Barcelona) e a Profa. Dra. Karen Rechia (UFSC). O *encontro*³ com eles, naquele *espaçotempo*⁴, suscitou-me a curiosidade, a intenção e o desejo de fazer pesquisa com fotografia e filmagem de crianças para narrar o cotidiano Escolar. Aconteceram encontros potentes⁵ que me renovaram as forças para voltar à escola e fazer o que queria fazer. Assim, inspirada na jornada de Pedagogia de 2017, resgatei o projeto “Registrar” e o reescrevi para tentar ingressar no mestrado.

“Fotografia, Infâncias e Espaçotempo: Cotidiano e Currículo escolar” foi o projeto inicial apresentado ao Mestrado em Educação. O objetivo inicial era contribuir com a construção histórica da escola através do uso da fotografia. Ouvir a voz⁶ das crianças, sentir por suas percepções e enxergar a escola através de seus olhares.

³ Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6 e 7).

⁴ A junção das palavras se inspira nos estudos nos/dos/com os cotidianos e em cotidianistas, como Nilda Alves, que ao construir novos sentidos para as palavras, expressa a indissociabilidade de seus componentes, que precisam ser entendidos como um só, a fim de superar uma visão dicotomizada que herdamos da modernidade (s/p).

⁵ Para Espinosa, os afetos são o que há de mais real em nós, sendo os bons encontros aqueles que aumentam a nossa capacidade de agir. “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (EIII, Post. 1). Felicidade pode ser definida como um esforço de selecionar bons encontros, que a partir deles, nossa força é elevada, aumentando nossa felicidade. Os bons encontros nos ensinam o que há de comum entre o corpo e o mundo.

⁶ Se prestarmos atenção, na convivência com as crianças veremos que “voz” elas possuem em abundância. Nick Lee (2010, p. 43), explica diferença da voz da criança: “uma prática de voz hábil e informal envolve, entre outras coisas, sentir quando se deve falar e imaginar o que deve ser dito, quando perguntar e responder”. São conversas

Com as reuniões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos (GEPECSCC), o projeto foi mudando, assim como eu. Preciso reforçar algo que pode parecer óbvio: a importância dos Grupos de Estudo e Pesquisa na/para a formação dos pesquisadores. Não sou a melhor pessoa para defender o grupo, visto tê-lo abandonado depois que terminei minha graduação. Mas foi nesse “abandono” que pude perceber seu valor. Toda semana, quando participava das reuniões do grupo de estudo e do grupo de pesquisa (terças e quintas), ia com muita timidez, pois nada parecia fazer sentido. As leituras, as conversas e os comentários acerca dos autores eram como zunidos incômodos e perturbadores. Que vergonha! Estava perdida e a perspectiva parecia um monstro de mil cabeças. O tempo sem estudar e sem participar dos grupos de estudo e pesquisa me fizeram falta! Ouvindo atentamente os jargões “devagar, as abóboras se assentam” e “o tempo urge e a Sapucaí é grande”, frases que minha orientadora sempre fala, citando-as separadamente e em momentos distintos, fui me constituindo. Para mim, essas frases passaram a fazer todo sentido juntas, pois o processo ainda acontece devagar e os programas de pós graduação, junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), exigem cumprimento de prazos, principalmente dos bolsistas.

Depois de vários encontros no/com o GEPECSCC, reformulei algumas questões da pesquisa e propus problematizar: “O que pode⁷ uma criança que frequenta a Educação Infantil em uma escola do campo, com uma câmera fotográfica nas mãos?”. Assim, entreguei câmeras fotográficas às crianças para que fotografassem e filmassem seus cotidianos e *narrassem* seus modos de *subjetivação*. Por meio de fragmentos de *imagensnarrativas*⁸ produzidas pelas crianças que movimentam a Educação Infantil da Escola do Limoeiro, tive a intenção, inspirada em Foucault, de trazer uma *descontinuidade* possível à história da criança e da infância. Na introdução de *Arqueologia do Saber*, Foucault tece críticas à história tradicional, contínua, linear, “uma história dita, a história pura e simplesmente”, advogando por uma “história nova” (1997, p. 6). Uma história que, segundo Rago (2002), “[nos] permite construir

que acontecem informalmente, onde se aprende com a fala, se deixa ser interrompido, ajuda a formar outras opiniões. E a outra prática de expressão que Lee pontua é a que acontece “em tomadas de decisões dentro das instituições formais. Frequentemente a voz deve ser utilizada como se tivesse emergido sem mediação ou influência de outros”. Dentro dessa prática, ser ajudado a falar ou formar opinião, pode ser visto como um déficit.

⁷ “Tudo é apenas encontro no universo, bom ou mau [...] a questão de Espinoza: o que pode um corpo? De que afetos é ele capaz? Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria) (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49).

⁸ Movimento proposto por Alves (2012), de superar uma visão dicotomizada e de “narrar a vida e literaturizar a ciência”. No mesmo sentido, para Ferraço (2015), a pesquisa que produz *imagensnarrativas*, possibilita a problematização do cotidiano escolar, como alternativa para entender os processos de invenção/resistência que são vividos na complexidade das redes tecidas pelos praticantes dos cotidianos das escolas.

novas problematizações para o presente”. Esta pesquisa tem como aposta política, então, visibilizar modos de existências de crianças que movimentam Escola do Limoeiro, oportunizando, com elas, uma *descontinuidade* histórica. Intenciono, assim, interromper um discurso linear e compor, pela narrativa, outras histórias possíveis.

Quando fui à escola, apresentei o projeto para professora *Margarida*⁹. Ela apresentou-me às crianças e as expliquei que estava lá para fazer pesquisa. Disse que seriam as pessoas mais importantes para aquele trabalho pois iriam fotografar e filmar a escola e contar sobre seu dia-a-dia. Expliquei que minha pesquisa iria falar sobre a escola onde estudam e o lugar onde moram.

Demorei para encontrar as casas onde moram as crianças, pois os sítios são longe uns dos outros, chegando à 20km de distância entre eles. Precisei ir de casa em casa perguntando se ali havia crianças, de quatro ou cinco anos, que frequentavam a Educação Infantil. Percebi que parecia estranha e suspeita àquela comunidade, por isso comecei a levar meu pai comigo, visto que ele mora há mais de 14 anos naquele assentamento. Tentei, também, desacelerar minha pressa. Chegava na casa, cumprimentava, deixava meu pai ter uma breve conversa e, para minha sorte, ele já adiantava, todo orgulhoso, a condição da filha de querer pesquisar a escola da comunidade utilizando a fotografia como recurso. Na sequência, eu me apresentava e explicava a pesquisa para, no final, perguntar se havia criança naquela faixa etária, naquela casa, que frequentasse a escola. Para meu desespero, muitas vezes a resposta era negativa e a maioria das pessoas já adiantava que não conhecia nenhuma criança que frequentasse a Educação Infantil da Escola. Algumas poucas sabiam onde eu poderia encontrar uma criança que se encaixava naquele perfil. As poucas pessoas que sabiam onde moravam as crianças da Educação Infantil, eram os motoristas e o guarda da escola que, às vezes, “quebrava galho” como motorista.

Assim que fui às casas das crianças, conversei com os pais, consegui a assinatura de todos os responsáveis para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e comecei a conversar com as crianças sobre os cuidado e manuseio das câmeras. Pedi às crianças que fotografassem o que fazem antes de ir para escola e que, se fosse preciso, com a ajuda dos pais, filmassem o que desejassem de suas casas.

As câmeras que inicialmente eu tinha a disposição eram do mestrado (três filmadoras e duas câmeras digitais compactas). Duas filmadoras quebraram durante a pesquisa e, o que era

⁹ Nome fictício inspirado na pessoa de Margarida Maria Alves, mulher forte, de fibra, muito corajosa e uma grande lutadora. É símbolo da luta das trabalhadoras do Campo por direito. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/12/conheca-margarida-alves-simbolo-da-luta-por-direitos-para-as-trabalhadoras-do-campo>

pouco, ficou menos ainda. Atender quinze crianças com três câmeras iria forçar-me a selecionar algumas na sala para a pesquisa ou demorar ainda mais para concluí-la, mas essa não era uma opção que eu quisesse usar. Por mim, faria pesquisa com todas as turmas da escola.

Assim, divulguei entre amigos, colegas, familiares e professores, a necessidade de mais câmeras para concluir a pesquisa. A solidariedade veio de todos os lados. Recebi câmeras de vários modelos, algumas emprestadas, outras doadas. Foram mais do que precisava e isso foi bom pois, por falta de uso, algumas não funcionavam ou estavam quebradas ou ainda sem cartão, sem carregador etc.

Por um tempo, durante a pesquisa, fiquei hospedada na casa da professora *Margarida* da turma de Educação Infantil. De tarde, eu ia com ela ou no carro dela, ou ainda de ônibus para a escola. Chegava, cumprimentava as crianças que, quando me viam, iam correndo pegar a câmeras para mostrar suas produções, ou justificar o porquê não fizeram, ou ainda dizer que sem querer quebraram a câmera. Sempre ao chegar era uma novidade. Eu ia ansiosa para saber o que aquele dia havia reservado para mim. Recolhia as câmeras, limpava os cartões, copiava os dados (fotos e filmagens) na pasta com nome de cada criança. As câmeras que tinham bateria suficiente eram devolvidas às crianças no final da tarde. Mas, geralmente isso não acontecia. Assim, eu voltava para casa da professora *Margarida* com as câmeras para carregar e, no dia seguinte, entregá-las às crianças. No entanto, se ainda tivesse um pouco de bateria, antes do recreio, entregava para as crianças, sugeria que fizessem duplas para utilizar a câmera e orientava sobre o que precisavam atentar-se para capturar.

Escolhi fazer pesquisa com inspiração nos estudos *nos/dos/com* os cotidianos em Educação, perspectiva a partir da qual não é possível compreender a escola a partir de um único olhar. Assim, foi na multiplicidade de olhares *na/sobre/com* a escola, que a problematizei. Todas as crianças da turma de Educação Infantil, juntamente com seus responsáveis, foram convidadas a pensar o *espaçotempo* da Instituição, trazendo as “forças interpeladoras das narrativas que podem esfacelar a rigidez que ainda persiste no tempo presente no campo educacional [...]” (MALDONADO, 2017, p. 33).

Busquei possibilitar às crianças da Educação Infantil, da Escola Municipal do Limoeiro, fotografar e filmar seu cotidiano para acompanhar seus movimentos a partir de suas produções, de seus ângulos e de suas perspectivas. Minha intenção, como já disse, foi apresentar a *descontinuidade* das vidas das crianças da Escola do Limoeiro através de suas

experiências, guardando-as pela memória e no seu registro. *Narrar*¹⁰ quem são as crianças do Limoeiro, como elas são *subjetivadas no/com/pelo* campo e falar sobre o currículo da escola com elas.

Concebo os *espaçostempos* como fazedores de histórias não lineares (BENJAMIN, 1984). Benjamin, assim como Foucault, requer, em suas teses sobre a história, a *descontinuidade* histórica. Para eles, somos rodeados de histórias contínuas¹¹ que relatam grandes feitos heroicos, de *discursos* que mediam e regulam um mundo regido pela ordem, beleza e limpeza, um mundo de modelo, em que pouco importa como nascemos, pois logo somos representados, incluídos ou excluídos; um mundo em que tramas e redes de *subjetivação* e *objetivação*, criam nossas *identidades* e *normalizam* padrões de ser e estar no mundo. Assim, algo que não poderia deixar de atravessar esta pesquisa, é pensar na *diferença* que habita os *espaçostempos* da Escola do Limoeiro enquanto *descontinuidades* da história linear. Isso só é possível quando nos dispomos a:

voltar olhar bem, olhar o que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente. Voltar a olhar bem, isto é, olhar mais para a literatura que para os dicionários, mais para os rostos, do que as pronúncias, mais para o inominável, do que para o nominável. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam o tempo todo, todo espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade (SKLIAR, 2003, p. 20).

Negociar outras possibilidades de enxergar. Negociar para oportunizar o diálogo e a conversa entre *diferenças*. Aprender com a *experiência* e me abrir ao *encontro*. *Encontro* como aquilo que permite modificar-me. Entrar com todos os sentidos e sujar-me de mundo, para permitir, a partir da história das crianças, da escola e do assentamento, uma *descontinuidade* possível para a história da criança, da infância, e para a escola. Proponho-me a, através das produções das crianças, *pensar*. Pensar outras possibilidades de currículo, formas outras de ver as crianças, de sentir a escola, de perceber a diferença no movimento de repetição do cotidiano, de conversar e de abrir-me ao devir.

¹⁰ Segundo Benjamin (2012), a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. O artesão quando produz, dá forma ao trabalho, o moldando com suas mãos e deixando suas marcas. No mesmo sentido, o narrador deixa suas marcas nas histórias que narra.

¹¹ Para Benjamin, na medida em que a alta cultura é produzida pelos privilégios advindos da labuta viva das massas, em que ela não poderia existir sob a forma histórica sem o trabalho anônimo (escravos, camponeses ou operários), em que os bens culturais são “produtos de luxo” fora do alcance dos pobres, estes tesouros da alta cultura são, inevitavelmente, em todos os modos de produção, fundados sobre a exploração – quer dizer, sobre a apropriação do trabalho excedente por uma classe dominante. Estes são, então, “documentos de barbárie”, nascidos da injustiça de classe, da opressão social e política, da desigualdade, da repressão, dos massacres e das guerras civis (LÓWY, 2010, p. 24).

Assim, para conectar com as várias maneiras de fazer pesquisa, que negociem oportunidades outras, para outros possíveis *encontros*, onde *agenciamentos* são essenciais, escolhi como procedimento metodológico capaz de possibilitar a redistribuição de impasses, aberturas, limiares e clausuras (DELEUZE, 1998), a *cartografia*. Entendo a *cartografia* como uma prática de pesquisa onde além da verificação, levantamento ou interpretação de dados, o cartógrafo e pesquisador atua sobre a matéria a ser cartografada. Porém, ele não sabe de antemão os efeitos¹² e itinerários a serem percorridos, pois é na força dos *encontros*, nas dobras produzidas, enquanto percorremos os territórios, que a pesquisa acontece.

A *Cartografia* é uma ciência que produz e estuda mapas de territórios, territórios que podem ser subjetivos, afetivos, estéticos, políticos, existenciais, desejanter, morais, sociais, históricos, éticos ou outros (COSTA, 2014). Cada saber lida com matérias que não são estanques e que estabelecem relações entre si e com o seu meio. Trata-se da vida, da *subjetividade*, de algo que é ao mesmo tempo singular e coletivo, que nunca é exatamente uma coisa porque está sempre *entre*¹³. A *cartografia* não é um retrato ou descrição de alguma coisa que já está pronta de antemão, pronta para ser mapeada. Assim, mapear ou cartografar algo que nunca para e sempre está *entre*, exige muito do cartógrafo. É preciso que ele esteja em movimento constante, *afetando* e sendo *afetado* por aquilo que cartografa. A *cartografia* é puro movimento e variação contínua. Para cartografar é preciso estar num *território*. Sobre esse tipo de pesquisa, Costa (2014) explica:

a cartografia, da forma como aqui compreendemos, foi formulada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. [...] O conceito, inicialmente retirado da geografia, é transposto para os campos da filosofia, política e subjetividade. O que os querem é pensar a realidade através de outros dispositivos que não os apresentados tradicionalmente pelos discursos científicos, valorizando aquilo que se passa nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formados e criadores de realidade (COSTA, p.69, 2014).

O cartógrafo *com/põe* na medida em que cartografa. Produz uma realidade, sendo por ela também produzida. Assim, nesta pesquisa, há uma reversão do método. Para Costa (2014), “a etimologia da palavra metodologia – metá-hódos, trata-se de um caminho (hódos) determinado pelas metas (metá) que são estabelecidas para que o próprio caminhar seja feito”. Segundo Passos e Barros (2015), a questão é a reversão do sentido tradicional de método: não

¹² Para Foucault (1999) são redes discursivas que regulam e ordenam o que pode ou não ser considerado verdadeiro, conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e as implicações em torno do estatuto da verdade do seu papel econômico-político.

¹³ Para Deleuze, (1992, p. 60) quando instauramos a lógica do “e” não privilegiamos nem um e nem outro, é sempre o *entre*, as fronteiras, os fluxos que estão no jogo. A conjunção “e” “é diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades”.

mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos) mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa. Nesse sentido, é preciso traçá-la pelo plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação. Logo, não há neutralidade na pesquisa, pois “todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças etc.” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 19). Como bem observaram os autores, objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar. Assim, uma pesquisa não teria características de pesquisa se eu já soubesse o resultado antecipadamente.

Quando assumi a *cartografia* como metodologia, me comprometi com a produção de uma política de cognição como um processo de invenção de si e do mundo, não mais da cognição como representação de um mundo que dá a conhecer ao sujeito cognoscente. Esse jeito de fazer pesquisa, segundo Kastrup, Tedesco e Passos (2015), requer assumir uma reversão da atitude naturalizada, que está encarnada na necessidade de intervir na realidade. “Produzir conhecimento e produzir realidade torna-se face e contraface da experiência cognitiva, o que impõe a complexidade ético-estético-política da ação do pesquisador. Não se chega a cognição inventiva por adesão teórica, mas por práticas cognitivas efetivas encarnadas” (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015, p. 202-203).

Durante a pesquisa tentei mudar, tornar-me peixe e aprender. Aprender a ter atenção e sensibilidade, lançar-me na água e experimentar outros dispositivos, habitar um território e deslocar pontos de vista, praticar a escrita, aprender a narrar, aprender a cartografar, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento e a valorização da percepção da criança. Para Passos e Barros (2015) o “rigor da investigação cartográfica reside na irreduzível atenção aos movimentos da subjetividade e da paisagem existencial, suas pontas de presente, seus fios soltos, suas linhas de fuga em relação à estratificação histórica” (p. 203). Tive a pretensão de fazer-me cartógrafa e ver onde poucos ou ninguém viu, e se, por acaso, viu, tentar ver de outra forma o que pode a criança, possibilitando meios para que ela movimentasse a pesquisa, o currículo e a escola.

Acompanhei o movimento do cotidiano da escola, caminhei por ela, vezes sozinha, vezes acompanhada de alguma criança, professora ou funcionário. Ouvi muitas histórias! Conversei, brinquei, ajudei no que pude, aprendi muito, ri, chorei, indignei, entristeci, alegrei, admirei e, apesar do pouco tempo que fiquei na escola - de abril a novembro de 2019, com pausas prolongadas - fiz amigos.

Quando cheguei à escola, conversando com as crianças e os funcionários, eu queria conhecê-los, aprender com eles, sobre eles, sobre aquele espaço. Não havia nenhum método para aplicar, mas caminhos para experimentar. Para Passos e Kastrup (2009), “Com isso não se abre mão do rigor (...) O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida” (p. 11). Na cartografia, eu, pesquisadora-cartógrafa fui constituindo-me a cada passo que dei no campo. Não sabia o que me aconteceria. Até imaginei e planejei muitas coisas, mas tive alguns impasses e algumas brechas para contornar o percurso.

No coletivo penso, faço e constituo-me. Foi assim que escolhi o campo de pesquisa. Em uma das reuniões do GEPECCSC, estávamos conversando sobre escolas da região que, por conta da distância ou falta de logística, as pesquisas sobre elas são escassas. Entre as escolas citadas, foi mencionada a do Limoeiro. Na mesma hora eu arregalei os olhos como quem levou um susto. Minha orientadora, percebendo tal reação perguntou-me sobre e respondi que meu pai morava no Assentamento do Limoeiro e eu não o visitava há mais de cinco anos. Na sequência, quem se assustou foi ela. Não que eu não amasse meu pai, mas depois que ele e minha mãe separaram, ele afastou-se de nós indo morar no assentamento e eu, adolescente ainda, não tinha nenhuma vontade de frequentar a casa dele, visto não gostar do lugar, não ver nada atrativo, nem interessante que me animasse ir passar uns dias na casa dele, nem mesmo a própria presença dele.

Na reunião do GEPECCSC, alguém comentou, “na região do assentamento, tem o Pantanal, tem o braço do rio Paraguai, que chamam, Paraguaizinho”. No mesmo instante queria fazer a visita ao meu pai, rever a escola que eu fui quando era adolescente, quando acompanhei minha tia Silvana - que tenho como irmã porque fomos criadas juntas - que estudava nessa escola. Pensei “Fechou! Vai ser moleza, vou ficar na casa do meu pai que é relativamente próxima à escola. Vou ter conforto, estadia, alimentação etc.” Eu caí do cavalo!¹⁴” Fui de carro com meu tio, embora não soubéssemos chegar até a casa do meu pai. Ficamos perdidos no caminho e gastamos duas horas a mais na viagem e muito combustível. Quando cheguei à casa do meu pai, aquela calamidade! Não tinha água encanada. A luz que a iluminava era uma lâmpada para a casa toda. Aquele monte de criação (gato, cachorro, pato, galinha, papagaio, periquito) que andava livremente pela casa, no quintal e no mato, e sujava toda a casa, fora os bichos que normalmente habitavam dentro de casa (morcego, aranha, escorpião, sapo etc.). E, para piorar, a escola havia mudado de local há muito tempo. Foi para área social, muito longe da casa do meu pai. E não passava ônibus próximo à casa do meu pai,

¹⁴ Expressão que uso para dizer que não aconteceu como planejado ou pensado. Igual quando a mãe nega algum pedido ou solicitação diz “pode tirar seu cavalinho da chuva”.

porque não havia crianças nos sítios próximos e algumas casas estavam sem moradores. A estrada que dá acesso à casa do meu pai, está quase toda fechada pelo mato. É até comum ver animais silvestres pelo caminho (onça, anta, jacaré, cobra, cervo etc.).

Antes de chegar à casa do meu pai, passei pela Escola Municipal Paulo Freire, que é a “Central dos Núcleos”. Falei com a diretora Adélia¹⁵ sobre minha intenção. Queria que crianças da Educação Infantil, que frequentam a escola, fotografassem e filmassem, seus cotidianos *dentrofora* da escola, suas idas no rio, banho, pescaria, os animais, seus modos de ser e suas artes de fazer. Queria que narrassem práticas comuns e experiências particulares, que narrassem a cultura ordinária do local (CERTEAU, 2012). De cara a diretora disse que, o que eu queria fazer, não seria possível. A primeira questão que argumentou, foi que as crianças eram muito pequenas¹⁶ para utilizar as câmeras, ou conseguir fazer as filmagens e fotografias. Também não havia rio próximo à região e as crianças não costumavam frequentar os lagos. Na sequência, e com intenção de ajudar, ela disse que, caso eu preferisse trocar a escola (campo da pesquisa) para àquela, e fazer com as crianças dos primeiros anos do fundamental, talvez seria melhor e ela até disponibilizava sua casa que fica em frente à escola, para hospedar-me.

A escola Municipal Paulo Freire é mais acessível que o núcleo Limoeiro, fica poucos quilômetros distante do asfalto (BR 070). A logística é melhor. Minha acomodação seria confortável. Tudo seria diferente. Falei com meu marido sobre a situação. Queria que ele dissesse para eu desistir daquele local de pesquisa. Ele disse: “se é difícil, é para poucos, não é para qualquer um. E eu sei que você é capaz”. Pensei: “vou à escola, se eu não sentir que lá seja o lugar para eu fazer a pesquisa, vou fazer aqui mesmo, pois é muito mais acessível e, é uma escola do campo também”.

Quando cheguei à escola, as crianças estavam no intervalo e vieram recepcionar-me. Os meninos com “bigode” desenhado a lápis no rosto, foram para cerca da escola perguntar o que eu fazia ali. Todos sorriram, convidaram-me para entrar, e mostraram a professora *Elizabeth*¹⁷, que outros tinham ido chamar. Confesso que me senti acolhida pelas crianças de

¹⁵ Nome fictício inspirado na pessoa de Adélia Maria Schmitz, Militante do Movimento de Mulheres Camponesas. Participou de lutas pelos direitos das mulheres, principalmente na saúde, e de diferentes congressos e conferências sobre direitos em vários estados do Brasil, no Chile, Equador e na Índia. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CZV_U6_mNfMJ:https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/download/1655/1461+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

¹⁶ Na terceira sessão, abordo rapidamente a questão da atitude naturalizada de ver as crianças pequenas como incapazes, impotentes, indefesas e frágeis, tem raiz nos escritos de Platão, conforme estudou Kohan (2003).

¹⁷ Nome fictício inspirado na pessoa de Elizabeth Teixeira, uma camponesa marcada pela resistência. Enfrentou muitas adversidades, mas nunca se intimidou ao contrário, a motivou a seguir seu legado, intensificando a militância contra os abusos que atingiam os camponeses, torturados e vivendo em situação de quase escravidão.

tal forma que desejei ficar, mas ainda pensava no conforto e na logística da primeira escola. Conversei com a professora, uma colega de corredor nos tempos de faculdade que terminou o mesmo curso que eu, em semestre diferente. Falei para ela sobre minha intenção e ela disse que eu estava no local certo. Que as crianças ali eram muito espertas, eu iria ficar impressionada. E que, se fosse preciso, me cederia um quarto em sua casa. Ela mora na casa que foi sede de uma fazenda e, sua circunvizinhança é solidária e acolhedora. Meus olhos brilharam, meu coração encheu de alegria. Tudo estava saindo melhor que imaginei.

Para Costa (2014) “o pesquisador-cartógrafo não sabe, de antemão, o que irá lhe atravessar, quais serão os encontros que irá ter e no que estes mesmos encontros poderão acarretar” (p. 70). E, nessa situação, é preciso amar os acasos, estar aberta e disponível aos encontros, aberturas e imprevistos que o campo oferece. Nesse modo de pesquisar, não há regras ou caminhos lineares, é preciso inventar nas relações que se estabelecem, os territórios de pesquisa. É por isso que a cartografia é considerada pelo autor como “uma prática de pesquisa suja” (COSTA, p. 71), pois o pesquisador é também parte da geografia que ocupa. Não estou aqui e o campo lá. Eu precisei ocupar, implicar, entranhar. E por isso a “sujeira” é uma mistura necessária. Quando se diz “que uma cartografia é uma pesquisa implicada e mutiplicante”, o autor explica que essa implicação, é “um implicar-se menos subjetivo e mais ao sabor dos encontros (COSTA, p. 71, 2014).

Dessa forma, os encontros são necessários à pesquisa cartográfica. Encontro, não enquanto algo que eu encontro ou acho. Mas como algo inusitado, que nos atravessa de maneira única e singular. Durante a pesquisa, coisas aparentemente insignificantes foram potentes. Isso aprendemos com a vó do poeta Manoel de Barros (2003) que o ensinou “a não desprezar as coisas desprezíveis, nem os seres desprezados” (p. 5) e ele aprendeu a dar “respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes” (p. 7). Da mesma maneira, na pesquisa, foi preciso estar disponível, atenta e sensível para as coisas que se apresentaram no caminho. Costa (2014) explica que “a importância é aquilo que se consegue levar/portar a partir de um encontro” (p. 73).

O encontro que tive com a diretora me fez mudar o desejo de pesquisa. Escolher uma escola mais acessível, com crianças do Ensino Fundamental, facilitaria meu trabalho e eu teria outras coisas para pensar. Mas eu encontrei o rio Paraguaizinho, ele era (é) lindo, acessível, apesar de perigoso. Dava para ver até os rastros das pegadas dos animais que por ali passaram. Fiquei encantada com a beleza do rio! Eu vi uma criança da Educação Infantil que

mora alguns metros de distância do rio. O encontro com as crianças, naquele núcleo mais distante, de difícil acesso, mexeu com minhas certezas e tocou-me de uma forma que não sei explicar. Senti-me abraçada pela escola do Limoeiro, através da recepção das crianças e da percepção da professora acerca do assentamento. Fiquei fascinada com a realidade encontrada naquele lugar!

Como era fácil o acesso à escola Municipal Paulo Freire eu nem precisaria dormir na casa da diretora se não quisesse. Poderia ir e voltar para casa todos os dias. No entanto, algumas pesquisas já haviam sido realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação naquela escola. Compreendi, com esse dilema, o que Deleuze diz quando fala que precisamos aprender com a grama. Costa (2014), se refere a Deleuze para dizer que

É no espaço não-cultivado das importâncias culturais e sociais que ele colocará seu olho e corpo. Ele perguntará por aquilo que brota nos espaços mais improváveis, pelos montículos de vida que se fazem nos cantos, naquilo que o próprio espaço costuma refugar ou avaliar enquanto não importante (p. 73).

Assim, para escolha definitiva da escola a campo, precisei ponderar questões que considero importantes, por exemplo o fato de oportunizar à escola do Limoeiro ser visibilizada. Não que ela precise ou queira, mas eu quis. Não é uma questão da minha cabeça, foi encontro e a relação que estabeleci com aquele *espaçotempo* que me fizeram pensar e decidir sair do conforto da minha casa para fazer pesquisa no Limoeiro.

Depois que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, e eu pude ir a campo, a professora *Elizabeth* da turma de Educação Infantil, que havia disponibilizado sua casa para eu ficar, já não estava mais trabalhando na escola. A sala passou a ser mediada pela professora *Margarida*, efetiva que estava de licença maternidade. Decidi que ficaria na casa do meu pai e iria de carro para escola. No entanto, por causa da distância e ausência de postos de combustível, não era possível ficar muito tempo no assentamento. Então eu ia toda segunda ou terça e voltava quarta ou quinta para casa.

Precisei fazer muitos deslocamentos. Deslocar-me geograficamente toda semana para o Limoeiro, (uma ou duas vezes levei meu filho comigo e ele amou conhecer a casa do vovô); deslocar minhas ideias prontas, pois já não cabiam mais naquele contexto; deslocar meu olhar sobre a casa do meu pai, o assentamento e a escola; pois agora, meu olhar havia mudado. Sensibilidade foi algo que tentava praticar todos os dias. Nas tardes que passava na escola, tentei ao máximo exercer curiosidade e com isso ouvi muitas histórias. Estar disponível para dar atenção possibilitou que algumas pessoas se sentissem à vontade para se aproximar de mim e conversar. Para Costa (2014) “estar disponível é estar à espreita, com uma atenção

leve. Não demasiadamente atento, o que o fará negligenciar todas as outras coisas que estão à sua volta; não demasiadamente distraído, o que tornaria a percepção muito volátil. É na medida certa do seu encontro que ele repousará sua atenção” (p. 74).

O que eu escrevo sobre a Escola do Limoeiro e as crianças é produto do que capturou minha atenção, ou parafraseando Costa (2014), o que eu faço é emprestar à coisa o peso de minhas mãos e o timbre das minhas impressões digitais. Assim, meu corpo foi instrumento de razão para a pesquisa, os caminhos que trilhei foram produto ou efeito emergente das relações que estabeleci e que me constituíram.

Fazer uma pesquisa cartográfica ou pelo menos tentar fazê-la, não é fácil! São vários os campos que atravessam e sobrepõe o trabalho. Foi preciso desdobrar-me em várias. Fui pesquisadora, professora, psicóloga, historiadora, geógrafa, artista, entre outras coisas. Costa (2014) exemplifica que o “cartógrafo sabe que é impossível não se misturar e que esta mistura é justamente o que ele procura promover. Ele sabe que seu saber é tão vacilante quanto à realidade sobre a qual ele se ocupa. Ao invés de coletar verdades, o cartógrafo abre caminho para os fluxos” (p. 75).

Depois de um tempo fazendo pesquisa, a professora *Margarida*, efetiva da turma, me ofereceu a casa que foi cedida à ela e a professora *Luci*¹⁸, para que eu ficasse enquanto fizesse a pesquisa. A casa tem dois quartos, uma cozinha grande, um banheiro e uma área. Água (salobra) encanada, energia distribuída na casa, piso queimado, entre outros. Um tempo depois, a professora *Luci*, que morava com ela, conseguiu transferência para outra escola e eu fiquei com quarto só para mim. Confesso que no dia a dia com a professora *Margarida*, nos tornamos amigas, pude compartilhar um pouco das dificuldades, alegrias e tristezas que ela passa naquele assentamento. Não estava ali para coletar verdades, mas para fazer novas e possíveis conexões entre as crianças, a escola, a fotografia e o currículo. Costa (2014) esclarece que a “função do cartógrafo é dar passagem, fazer passagem, ser passagem” (p. 75).

Nessa maneira de pesquisar observamos os deslocamentos dos sujeitos no cotidiano, o que os envolve, seus afetos, e, a partir daí, tentamos construir alguns mapas dessa experiência. Segundo Maldonado (2017), os mapas são constituídos por impasses e aberturas, limiares e clausuras possíveis de serem narrados por estarem na superfície e por procurarmos, também, na superfície. A autora prossegue dizendo que a cartografia deleuziana requer agenciamentos.

¹⁸ Nome fictício inspirado na pessoa de Luci Teresinha Choinacki, a primeira deputada federal agricultora do Brasil, a terceira parlamentar mulher na história do Legislativo catarinense. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189628/Laurindo%2c%20R%20-%20Projeto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nesse sentido, constituímos agenciamentos com a escola, as/os *praticantespensantes*, as crianças, o corredor, o jardim, a horta, as brincadeiras, o recreio...

Todos se afetando e nos afetando. Agenciar, para Deleuze, é isso: estar no meio. E o francês prossegue, citando Lawrence: “o essencial é tornar-se perfeitamente inútil, se absorver na corrente comum, tornar-se novamente peixe e não bancar os monstros; o único proveito, dizia cá comigo, que posso tirar do ato de escrever, é o de ver desaparecer com isso as vidraças que me separam do mundo” (*apud* MALDONADO, 2017, p. 36).

Os encontros com as crianças aconteceram primeiramente em suas casas, para conhecê-las e ter consentimento de seus responsáveis e seu assentimento na participação da pesquisa. Os demais encontros aconteceram na Escola, onde eu conversava com as crianças e, em seguida, entregava-lhes câmeras fotográficas para que fizessem o exercício de fotografar e filmar o *dentrofora* da escola.

Considerando que esta dissertação se movimenta a partir do movimento de crianças que habitam o cotidiano de uma escola, foi necessário exercitar nosso pensamento sobre infância, criança, currículo, narrativa, imagem, cotidiano, cartografia, subjetividade, escola e educação. Esses conceitos foram movimentados a partir das publicações de Felix Guattari (1990, 2005), Gilles Deleuze (1988, 1992, 1998, 2010), Jorge Larrosa (2016, 2017, 2018), , Jan Masschelein e Maarten Simons (2017), Michel Foucault (1999), Roland Barthes (1984), Walter Benjamin (1940, 1984), Sandra Kretli da Silva (2015, 2019), Maritza Maciel Castrillon Maldonado (2017), Silvio Gallo (2015), Tomaz Tadeu da Silva (2014), Walter O. Kohan, (2003, 2005), Anete Abramowicz (2020), Andrea Braga Moruzzi (2008, 2017), (entre outros conforme consta na bibliografia.

Esta dissertação está dividida em três seções. Na primeira, falo sobre “Experiências de escola”, pontuando conceitos e características da escola e da escola do campo. Trago um breve histórico sobre a escola e sobre os usos da mesma junto a algumas acusações contra ela, seguidas da defesa que fazemos. Contextualizo a escola pesquisada a partir do seu Projeto Político Pedagógico. Na segunda seção, o assunto principal são as crianças e as Infâncias. O objetivo é problematizar os discursos sobre esses conceitos. Na terceira seção, sobre a tecnologia, falo sobre a fotografia e trago algumas imagens produzidas pelas crianças. Finalizo trazendo (in)conclusões possíveis através deste trabalho, onde penso na força que as imagens produzidas pelas crianças têm de elogiar a escola, e o cotidiano do assentamento do Limoeiro, reverberando sentidos e significados da *subjetivação* da criança naquele *espaçotempo*, nos convidando a olhar de outra maneira as imagens produzidas pelas crianças.

2 EXPERIÊNCIAS DE ESCOLA

Acho que o lugar onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa [...] (BARROS).

Fotografia 1: Frente da Escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia 2: *Dentrofora* da Escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Falar de experiência é falar de vida, de crescimento, de encontros, de afetos e de experiências escolares, pois muitas dessas, acontecem na escola de modo a produzir conhecimentos e saberes. Freire (1992) defende o ato de educar como algo que vai além da transmissão de saberes, e que a leitura de mundo precede a leitura e a escrita. Dessa forma, desde a Educação Infantil, as crianças já podem ser protagonistas através das experiências vivenciadas. Nesse sentido, as crianças da Escola Municipal do Limoeiro, participantes dessa pesquisa, têm suas experiências escolares vinculadas à realidade qual pertencem.

Nas apresentações da coleção “Educação: Experiência e Sentido”, Larrosa e Kohan escrevem “A experiência e não a verdade é que dá sentido à escrita. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (2017, p. 5). Para os organizadores dessa coleção, quando escrevemos, possibilitamos a experiência em palavras, isso liberta-nos de certas verdades, permitindo que deixemos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vínhamos sendo. No mesmo sentido, é a experiência, e não a verdade, que dá sentido à educação.

Acredito, tal como Larrosa (2002), que as palavras “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p. 21). Na Bíblia, Salomão, um rei considerado sábio, alerta sobre o poder das palavras “A língua tem poder sobre a vida e sobre a morte” (Provérbios 18:21); também Tiago adverte: “Semelhantemente, a língua é fogo [...]; a língua está localizada entre os órgãos do nosso corpo, e pode contaminar a pessoa por inteiro” (Tiago 3:6-9); por fim, na carta aos Efésios, o apóstolo Paulo instrui: “Não saia da vossa boca nenhuma palavra que cause destruição, mas somente a que seja útil para a edificação, de acordo com a necessidade, a fim de que comunique graça aos que a ouvem” (Efésios 4:29).

É sobre a força das palavras, o que fazemos com elas e o que elas fazem conosco, que quero iniciar este texto, onde vou falar sobre a escola. Quando queremos dar sentido a algo que nos acontece, precisamos das palavras, ou seja, através do uso das palavras, colocamos diante de nós, dos outros e do mundo que vivemos.

Por isso, atividades como considerar palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar as palavras, jogar com palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividade ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p. 21).

Por essas razões, a utilização, as lutas pelo significado, pelo controle e pelo silenciamento das palavras, são mais que simplesmente palavras, mais do que somente palavras. Não se trata apenas de uma questão de terminológica. Com as palavras nomeamos o que somos, fazemos, pensamos e sentimos. Uma palavra que gostaria de destacar aqui é experiência. Larrosa usa muito dessa palavra para pensar, falar, escrever e viver, ele diz:

experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (2002, p. 21).

Percebemos que os dias passam, sem que algo nos passe. Nossa rotina muitas vezes está programada para que nada aconteça. Na correria do dia a dia, tantas coisas acontecem e passam a nossa volta, e por vezes não as percebemos, tampouco as experimentamos. Para Larrosa (2002), isso acontece por conta do excesso de informação que hoje temos acesso. Ele afirma que a informação é diferente da experiência, “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase

uma antiexperiência” (p. 22). Para ele, a informação cancela nossas possibilidades de experiências. Na Era da informação, o sujeito sabe muitas coisas, passa seu tempo procurando informações e essa obsessão por informação nos afasta da experiência. O autor diferencia o saber coisas, do saber de experiência: o saber coisas é possível através da língua, acontece quando assistimos uma aula, palestra ou algo semelhante, quando viajamos, fazemos uma visita... sabemos de coisas que antes não sabíamos, temos mais informação sobre algo. Mas ao mesmo tempo, pode ser que nada nos aconteça. É como se acontecesse apenas um processamento de informações.

O sujeito moderno é cheio de informação que o faz creditar que pode opinar sobre tudo. “Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados” (LARROSA, 2002). A obsessão pela opinião anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. Para o autor, a experiência está cada vez mais rara, por falta de tempo e por conta da pressa. Com a pressa, além da experiência perdida, a memória também é impedida, visto que um “acontecimento” logo é substituído por outro. “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2002, p. 23). Larrosa aponta a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, como inimigas da experiência. Na sequência denuncia que a pressa e a velocidade invadem nossas vidas fazendo com que tenhamos menos tempo para a experiência:

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 23).

Sobre as formas que ocupam a escola e os indivíduos, para que percam menos tempo possível, pergunto a mim mesma sobre as muitas vezes que não me dei tempo para a experiência. “A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida” (LARROSA, 2017, p. 10).

A experiência é diferente do experimento. A ciência moderna iniciada em Bacon e formulada em Descartes desconfia da experiência, e converte-a em um elemento do método, caminho seguro da ciência. A experiência deixa de ser um meio que forma e transforma vidas em singularidades e passa a ser método da ciência objetiva que se dá a tarefa de apropriar e

dominar o mundo, assim, o conhecimento se torna uma acumulação progressiva de verdades objetivas externas ao homem (LARROSA, 2017, p. 33). O saber da experiência, quando abandonado e distanciado do conhecimento, se torna contraditório, pois acumulamos conhecimentos objetivos, cheios de artefatos técnicos junto a uma pobreza das formas de conhecimento sobre a vida humana. “A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarna-se” (LARROSA, 2017, p. 34).

O experimento pode ser predito e repetido, mas a experiência é irrepitível, acontece sempre como a primeira vez. Quando visitei a casa de Antônio para pedir autorização para sua participação na pesquisa, disse o que pretendia fazer, Camilla, sua mãe, concordou, assinou e na sequência seu filho. Após o cumprimento das formalidades começamos a conversar sobre a escola, os estudos, as oportunidades, sobre a água, e depois de algum tempo, colocou sua casa a minha disposição, caso fosse necessário. A experiência de ter passado grande parte do dia conversando com Camila sobre vários assuntos, foi única. Ela estava doente, eu ainda tinha outras casas para visitar... se eu voltasse para visitá-la a conversa tomaria outros rumos e com certeza, mais tempo. A experiência não é um caminho até uma meta ou objetivo, “mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”” (LARROSA, 2017, p. 34).

A experiência que esta pesquisa oportunizou-me foi permitir um encontro *outro*, com o Assentamento do Limoeiro e sua escola, a fim de que essas novas experiências tornassem-me outra. Para isso, também foi preciso abrir-me ao estudo e ao conhecimento. Segundo Larrosa (2016) ler é “recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição” (p. 141).

A partir da leitura de Larrosa (2017) e Masschelein e Simons (2017), foi possível problematizar questões do cotidiano da escola do Limoeiro e compor esta dissertação. Apresento a seguir um breve histórico sobre a escola, acusações e defesas, suas características, e finalizo com a experiência da Escola Municipal do Limoeiro. É válido dizer que a ideia de apresentação que trago aqui, condiz com o que Masschelein e Simons (2017) entendem por apresentar. Segundo eles, “a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, nesse sentido, ela traz este algo para a vida” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 135).

2.1. Sobre a Escola

[...] É nosso dever como teóricos da educação tirar o conceito de escola das mãos daqueles que o usam apenas para expressar frustrações ou expectativas políticas, econômicas e éticas (isto é, para instrumentalizá-lo em relação a ideais ou projetos políticos éticos)
(Masschelein; Simons, 2017, p. 24)

Fotografia 3: Parede da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, produzido por Rhaila, 4 anos.

Para Masschelein e Simons (2017) parece estranho investigar a escola, pois soa óbvio que a escola foi inventada pela sociedade para introduzir as crianças no mundo e que ela tenta equipar as crianças com conhecimentos e habilidades para uma determinada cultura ou sociedade e que esse preparo acontece com um grupo, um professor, baseado na disciplina e na obediência. Nesse sentido Caldart (2012) afirma que a Escola do Campo propicia uma educação voltada para os interesses das comunidades camponesas a fim de conceber um ensino voltado à realidade do trabalho na terra, na produção de alimentos e na relação com meio ambiente.

Mas, para além dessas percepções comuns e generalizadas sobre a escola, Masschelein e Simons (2017) ressaltam que “a escola é uma invenção (política) específica da *pólis* grega. A escola surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga” (p. 26). Ou seja, o mais importante é o ato que a escola faz de suspender uma chamada ordem desigual natural, fornecendo *tempo* livre, não produtivo, para aqueles que não tinham esse direito desde o nascimento. Para os autores, “A invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre” (MASSCHELEIN;

SIMONS, 2017, p. 26). No entanto, essa escola que garantiu o acesso e a democratização do saber na Grécia antiga passou por inúmeras formatações, chegando ao que compreendemos, na atualidade, como escola, aos moldes do que se pensou na modernidade.

A escola, na atualidade, vem sendo atacada! Mas essa não é uma característica da contemporaneidade, não é de hoje que os ataques contra ela e contra o tempo livre, que suspende as desigualdades, insistem em acontecer. Projetos, diretrizes, ações foram implementados no sentido de transformar o tempo livre em tempo produtivo, impossibilitando a função de democratização e equalização. A escola surge como materialização e espacialização do tempo que separa os alunos para fora da desigual ordem social e econômica, ou seja, retira esses alunos da família e os trazem para o luxo de um tempo igualitário. Masschelein e Simons (2017) trazem características e o funcionamento da escola, para explicitar o que faz de uma escola, uma escola, objetivando “articular um marco para a escola do futuro” (p. 29).

Sobre as acusações contra a escola, Masschelein e Simons (2017) pontuam algumas, e na sequência, encontramos sua defesa. Uma das acusações que a escola enfrenta é de alienar as crianças, não as preparando para vida real, nem para o mercado de trabalho; para os autores, o que a escola faz é suspender e dissociar os vínculos com a família e a sociedade. A escola também é acusada de consolidação de poder e corrupção, por não oferecer igualdade de acesso a todos, nem tratamento igual, e que nela há inversão de poder; a questão é, para Masschelein e Simons (2017), que desde sua criação, o tempo escolar tem sido o tempo em que o “capital” (conhecimentos, habilidades e cultura) é expropriado, liberado como “bem comum”, de uso público e isso não é tolerado pelos que “protegem” a propriedade. Acusam a escola de desmotivar os jovens, isso faz com que não gostem de ir para escola, e que acreditem que aprender não é divertido, mas doloroso e que os professores são chatos; no entanto, segundo os autores, a escola não é sobre bem-estar, não é lugar de motivação, nem terapêutico, tampouco de satisfação das necessidades pessoais. Culpam a escola de falta de eficácia e empregabilidade, que nela não se tem eficácia, não se atinge metas, não se é eficiente, não se atinge os objetivos de forma rápida e com baixo custo e não se tem bom desempenho; que ela não se alcança mais com menos; sobre esses apontamentos, os autores apenas declaram: a escola não é um negócio. Acusam a escola de precisar de reforma, que ela precisa ser mais centrada no aluno, mais sensível ao mercado de trabalho, precisa motivar e atender bem os alunos; apontam que a escola é redundante, ultrapassada e com tecnologia primitiva; mas os autores insistem em “identificar o que faz uma escola ser uma escola e, ao

fazê-lo, também [identificam]por que a escola tem um valor em e por si mesma e por que ela merece ser preservada” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 24).

Sobre as defesas que os autores fazem, gostaria de pontuar algumas questões elencadas pelos autores Masschelein e Simons e que foram percebidas na Escola do Limoeiro. As crianças que movimentam esse espaço-tempo são dissociadas dos vínculos com a família, por conta da distância e da dificuldade de comunicação. O ônibus passa de casa em casa, suspendendo as crianças do convívio com a família. Pais não interferem no ensino de seus filhos, e a escola possibilita igualmente, o acesso de todos ao conhecimento, habilidades e cultura essenciais.

Os adultos que desejam voltar a estudar, tem na escola a oportunidade de acessar esse mundo que antes estava inacessível. Falando nisso, lembrei-me de meu pai. Ele não tinha terminado o Ensino Fundamental, fez até a antiga 4º série. Na escola do Limoeiro é ofertada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), então resolveu voltar a estudar e, entre os vários conhecimentos com os quais ele pode ter acesso através da escola, o que mais o surpreendeu foi o inglês. “Como que a professora consegue falar palavras difíceis, é outra língua mesmo! Ela insiste que eu dou conta de aprender” ele disse. Respondi “Uai, mas se a professora disse que o senhor pode aprender, é porque o senhor pode”. “Mas eu já sou velho minha filha, as coisas não entram fácil na cabeça”, retrucou. Dias depois, pediu-me para ensiná-lo a cantar uma música fácil em inglês porque teria que apresentar na sala. Estava nervoso e animado ao mesmo tempo. Para ele, a professora de Inglês é muito inteligente, mas o encanto que ela provocou nele, foi de fazê-lo acreditar que poderia fazer. “A experiência da escola é a experiência de ser capaz de” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 92).

Uma professora que me chamou atenção, foi a *Roseli*¹⁹. Meu pai já tinha sido seu aluno e antes de eu ir falar com ela, ele adiantou “ela é muito exigente e rígida”. Sua “fama” entre alguns alunos, é de ser durona. Mas o que todos destacam nela é seu conhecimento, amor pelo conteúdo e pela comunidade. Ela é respeitada por todos que a conhecem.

Sobre a escola não ser um negócio, todos sabemos e defendemos! Mas somente quem está na escola, e aqui refiro-me principalmente à Escola do Limoeiro, sabe que a escola faz “mais com menos” sim! Penso que nem seja necessário abordar sobre, mas só para destacar, educação não é gasto, é investimento. A Escola Municipal do Limoeiro arrecada através do uso da cantina um valor fixo mensal que é usado para cobrir algumas despesas da escola. E

¹⁹ Nome fictício inspirado na pessoa de Roseli Celeste Nunes da Silva, Lutadora pela Reforma Agrária e defensora dos direitos das mulheres. Persistiu em lutar pelo direito de viver com dignidade no campo, sonhava com um futuro melhor, não apenas para si, mas para todo o povo pobre que lutava por um pedaço de terra. Disponível em <https://mst.org.br/2018/03/31/o-legado-de-roseli-nunes-um-simbolo-da-luta-pela-terra-no-brasil/>

quando a escola precisa de algo urgente, por exemplo, a limpeza ou gás do ar condicionado, além de solicitar junto à Secretaria de Educação, pais e mestres se unem, fazem bingo ou festa para o levantamento do recurso necessário. Não sei dizer se o fato de ser uma escola afastada seja motivo para que ocorra a demora para o atendimento das demandas. Porém, a escola é abraçada pelos gestores, professores e comunidade.

2.2 Características da Escola

Fotografia 3: Sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, produzido por Antônio, 4 anos.

Trago algumas características da escola e do seu funcionamento, não para projetar uma escola ideal, mas para, como os autores do livro *Em defesa da Escola* o fazem, explicitar o que faz da escola um espaço único, diferente de outros espaços de aprendizagem. As características que os autores atribuem a esse *espaçotempo* são: Suspensão; Profanação; Atenção; Tecnologia; Igualdade; Amor; Preparação; e Responsabilidade Pedagógica.

2.2.1 Suspensão

Para Masschelein e Simons (2017), um primeiro aspecto da escola, é que sua construção implica uma suspensão. Suspensão, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal (p. 32). Os autores acreditam que o formato concreto da escola, pode desempenhar um papel importante na possibilidade de retirar o peso da ordem social – suspensão – no interesse de criar tempo livre. Citam Daniel Pennac (2010) que enfatiza a importância da suspensão contando sua

história de vida: onde os “maus alunos” programados para não se tornarem nada, aqueles que tem um passado vergonhoso, um presente sinistro e um futuro condenado, podem ter na escola, um tempo e um espaço para deixar de lado “todos tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura” (p. 35). Essa suspensão possibilita às crianças aparecerem como alunos, os adultos como professores e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes, como matéria. “É essa suspensão e essa construção de tempo livre que instilam a igualdade no escolar, desde o início” (p. 36). A escola consegue criar igualdade quando constrói o tempo livre, ou seja, quando suspende temporariamente ou adia o passado e o futuro, criando uma brecha no tempo linear. Para Masschelein e Simons (2017), tempo linear é o momento de causa e efeito. Romper com essa lógica é chamar as crianças para o tempo presente libertando-as da carga pesada de passado e futuro, removendo também as expectativas, necessidades e deveres do espaço fora da escola, pois “a escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado” (p. 37).

Para as crianças do Limoeiro, ir para escola, além de ser uma suspensão de seu contexto, constitui-se no espaço-tempo necessário para que as expectativas sobre elas sejam suspensas, onde pouco importa sobre o que elas chegam sabendo, ou deixando de saber, pois ali todas terão, através da suspensão do tempo, igual oportunidade para aprender a matéria. Terão tempo para brincar, que é a atividade mais citada pelas crianças, quando perguntadas sobre o que gostam de fazer na escola.

Como a turma que pesquisei é da Educação Infantil, muitos dos conteúdos que são suspensos, que são postos ao bem comum, que fornecem às crianças tempo livre e as dissocia da família, estão presentes nas brincadeiras. No item sobre a preparação, que trago mais à frente, os autores falam da aprendizagem, como algo experimentado em todos os lugares, mas que, quando é aprendido na escola é diferente, pois “a aprendizagem escolar é um tipo particular de aprendizagem, a saber, aprendizagem sem finalidade imediata” (MASSCHELEIN; SIMONS 2017, p. 91). As crianças, quando falam da escola, a primeira “coisa” que lhes vem à cabeça é “brincar”. Essa é uma fase da Educação Básica em que as crianças devem ser constituídas integralmente e, para a realização desse exercício, a brincadeira se torna um meio instigante e necessário. Algumas das brincadeiras suspensas na escola pesquisada que são utilizadas pelas crianças, são: pula-corda, futebol e outras brincadeiras diversas utilizando bola, pega-pega, brincadeiras de roda tipo corre-cutia ou pico-pico-lé, cabra-cega (chamada por eles de cobra-cega), modelagem com massinha, correr, brincar na terra, carrinho, puxar tijolo, dançar, interpretar, cantar, brincar de casinha, brincar com amigos de faz de conta, brincar de escolinha, puxar o colega na mochila de rodinha, etc.

É em meio a essas brincadeiras que o Cuidado e a Educação acontecem. As crianças começam, nessa fase, a entrar em contato com a língua da escola. O alfabeto, os números, as tarefas, as histórias, as pinturas, as brincadeiras, as datas comemorativas, os encontros com colegas e as outras crianças... Tratam-se de ritos de iniciação... uma grande fase de preparação para que a língua da escola comece a ser falada por elas. Seria a Educação Infantil, uma fase de preparação para a suspensão?

Quando perguntada sobre a Escola do Limoeiro, Rhaila, 5 anos, responde: “Eu gosto de ir *pa* escola. Eu vou *apender* tudo. Faço tarefa tudo certinho. Eu pinto, eu *binco* com meus amigos... eu amo *i* na escola”. Quando dizia isso, ela fez sinal de coração.

Em um trecho da filmagem, Camila, mãe de Antônio, o faz algumas perguntas enquanto o filma: “Você gosta de ir para escola?” “– Sim” (responde o menino). “Por que você gosta de ir para escola?” “– Porque eu gosto”. “O que você faz lá na escola?” “– Brinco, estudo e pinto”. “E é importante você ir para escola?” “– Hunrum...”. “Por que?” “– Tem que aprender as letras.” “Tem que aprender as letras?” “– Hunrum!” “Você já sabe as letras?” (Ele balança a cabeça afirmando que sim). “Sabe??” (Ele responde como quem continua a resposta). “– e os números, e as vogais, até as letras!” “E a escola é muito importante para nossa comunidade?” “– Hunrum”. “É né?!” (Camila afirma sua pergunta e continua) “Porque sem escola nossa comunidade não tem vida, né? Onde que as crianças vão estudar se não tiver escola?” “– Em nenhum lugar” (interfere Antônio com semblante triste). “Não é verdade?” (e continua) “Então, aí o papai ia ter que vender o sítio, pra ir embora pra cidade, né?” “– Hunrum (responde cabisbaixo). “Pra poder deixar os filhos estudar. Por isso, que é muito importante a gente ter a nossa escola, aqui, na nossa comunidade, não é?! Que daí a gente pode morar dentro do nosso sítio, não é?” “– Hunrum”. “É gostoso morar aqui no sítio?” “– Sim”. “Você gosta?” “Sim”. Percebemos, com esse diálogo entre mãe e filho, a importância da consciência política dos pais em defesa da escola do campo, no campo. Trata-se de um espaço-tempo necessário à suspensão, mas que essa suspensão não os tire do vínculo com a terra.

2.2.2 Profanação

Um outro aspecto da escola que é pontuado por Masschelein e Simons (2017) é a questão da profanação²⁰. Profanar é tornar algo disponível, transformar em um bem público

²⁰ Segundo o direito romano, sagradas ou religiosas eram as coisas que pertenciam de algum modo aos deuses. Como tais, eram subtraídas ao livre uso e ao comércio dos homens, não podiam ser vendidas, nem penhoradas,

ou comum. Um tempo e lugar profano, refere-se ao que é desligado do sagrado e inacessível para se tornar acessível ao público. O conhecimento e as habilidades são tornados gratuitos e disponíveis para o público, profanadas e suspensas. Através do quadro negro ou da carteira, é possível que a matéria e o texto fiquem disponíveis para que todos possam ver. Esses autores destacam que, para Pennac, a escola, não consiste em atender as necessidades individuais, mas que dentro da escola, é preciso limitar “à matéria e às regras do jogo impostas sobre nós por praticar a própria matéria. [...] Isso volta a uma das palavras latinas para a escola, *ludus* que também significa “jogo” ou “brincadeira” (p. 41). Assim eles compreendem a escola como *playground* da sociedade. A escola como o lugar onde no jogo, os conteúdos se transformam em matéria de estudo e nesse jogo as crianças têm total liberdade para errar e começar de novo. Mas essa maneira pela qual a profanação e a suspensão abrem o mundo, exige atenção e interesse por parte do aluno, pois estudar requer disciplina (p. 42).

As características da escola de profanar e suspender possibilitam abrir o mundo na escola. “A escola não está separada da sociedade, mas é única visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pelo qual o mundo é aberto” (p. 45). Masschelein e Simons (2017, p. 43-44) narram o mundo sendo aberto para uma menina, em uma aula de Biologia, em que a professora apresentava com encantamento e sedução as estampas, as formas, as cores, os hábitos, a alimentação e outras curiosidades sobre as aves. A menina saiu da aula diferente. Nela algo mudou, um novo mundo lhe fora revelado e ela descobriu novos interesses. Também narram sobre uma aula de Grego em que o professor dominava e amava a matéria, mas que o aluno não conseguia aprender, por conta do egoísmo e arrogância daquele que apesar de amar a matéria, não amava o ensino. É *algo* que faz toda diferença na sala de aula, pois gera interesse e forma:

Formação tem a ver com orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção sobre a atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo (p. 47)

Sobre a formação e orientação, Masschelein e Simons (2017) acreditam que depende do professor ser apaixonado pelo ofício e novamente narram experiências de Pennac (p. 48) que tinha professores apaixonados por comunicar conteúdos e com essa ferramenta (paixão) foram capazes de resgatar o aluno para que ele pudesse se descobrir num outro no espaço de

cedidas ao usufruto ou encarregadas de servidão. Sacrilégio era todo ato que violasse ou transgredisse esta especial indisponibilidade que as reservava exclusivamente aos deuses celestes (e eram então chamadas propriamente de "sagradas") ou inferiores (neste caso, chamavam-se simplesmente "religiosas"). E se consagrar (sacrare) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar significava ao contrário restituir ao livre uso dos homens (AGAMBEN, 2005, p. 14).

uma hora de aula. Quando os autores falam sobre paixão de comunicar conteúdo, remeto-me a vocação em ser professor. Discordo de Rubem Alves (2010), ao afirmar que a vocação nasce em nós, ela é nata. Acredito, como Larrosa (2018), que vocação tem a ver com compromisso, responsabilidade, dedicação para com o ofício de ser professor. Para ele (Larrosa), a vocação surge de esforços disciplinados, sem significado aparente, nos quais “se prepara o terreno para a atividade automotivada e sustentada ao longo da vida” (p. 24-25).

Para Masschelein e Simons (2017), a formação é possível pela transformação. É, através da experiência e da atenção acontece um novo “eu”. Os autores distinguem formação de aprendizagem: formação é necessária para aprendizagem na escola, enquanto, a aprendizagem envolve a ampliação do que se sabe: “Aprender nesse sentido, implica uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo, acrescentando algo” (p. 49). Esse “acrescer algo” no indivíduo, é o processo formação que envolve “sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo” (*idem*). Para os autores, à medida em que a escola abre o mundo para a criança, ela torna parte do mundo e (in)forma o mundo. “Informa nosso mundo em um duplo sentido: forma parte do mundo (que podemos então compartilhar) e *informa*, acrescenta algo ao mundo e o amplia” (p. 49). Formar, para eles, é produzir mudanças, mudar a vida e o mundo, permitir começar de uma nova forma “com” o mundo.

Semanas antes do dia da Consciência Negra, a professora *Margarida* estava ensinando às crianças sobre escravidão. Para as crianças, o assunto parecia tão distante e desinteressante. A professora, percebendo o desinteresse da turma, aumentou o tom de voz e começou citar os nomes das crianças que, durante a escravidão, poderiam ser exploradas e escravizadas. Com sua facilidade para narrar histórias, a professora começou a citar possíveis formas de escravidão e as crianças “viajaram” com ela, imaginando quem iria para o engenho, quem seria o barqueiro, quem cuidaria do gado e de outros animais, quem iria carregar mercadoria, quem limparia os sapatos, quem seria a ama de leite, a negra de tabuleiro... A professora profanou!

As crianças foram apresentadas ao mundo. Perceberam que escravidão ainda acontece, mas de outras maneiras, porém, em outros tempos, elas mesmas, por suas condições e cor, seriam reféns desse sistema cruel e desumano. Naqueles dias, a professora *Margarida* também falou sobre a aparência das crianças, disse que não precisam ter vergonha de como são, porque são especiais da forma como nasceram. Para os meninos, essa questão não pareceu fazer muito sentido, mas para as meninas, e principalmente para Vitória, pareceu ser a coisa mais linda que já ouviu. Ela, assim como a professora, tem o cabelo cacheado. Mas ela

na maioria das vezes estava com cabelo preso. Depois disso, Vitória começou a soltar a cabeleira. E nem se importava se alguém falasse algo, afinal, ela é linda do jeito que ela é.

Como atividade sobre a Consciência Negra, a professora *Margarida* fez um cartaz com a participação de todas as crianças; desenhou o rosto de uma mulher e as crianças colaram macarrão parafuso em sua cabeça, para representar o cabelo. A maioria das meninas tem o cabelo cacheado, semelhante ao cartaz. Depois de pronto, as crianças foram para fora da sala aguardar a professora com a fita, para colar o cartaz na parede e, na sequência, brincar.

Fotografia: Confeção de cartaz sobre consciência negra para o mural



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

2.2.3 Atenção

Masschelein e Simons (2017, p. 51) pontuam que o escolar se preocupa com a abertura de mundo, e para isso focaliza a atenção²¹ dos alunos para algo. Pois tornar o indivíduo atento garante que as coisas se tornem reais: é algo fora que nos faz e nos convida a pensar, é um acontecimento, é um evento quase que mágico capaz de fazer pensar. Despertar o interesse, tornar algo real e significativo e transformar o assunto/conteúdo/matéria em algo realmente importante para a criança²², essa é a preocupação do escolar, desenvolvida pela atenção. Nesse ponto os autores esclarecem que motivação e interesse são diferentes, “a motivação é

²¹ [...] Assim, dá a pensar, que o pensar pode-se aprender. Essa aprendizagem tem a ver com a atenção. Chega-se ao pensar a partir da atenção. Sem atenção não há aprendizado, nem se pensa. Há diferença entre atenção e interesse: interesse é passageiro, está ligado ao que é interessante hoje, e o que é interessante hoje é diferente de amanhã. A atenção que Heidegger se refere não é passageira, é aquilo que não pode deixar de ser pensado. Uma certa qualidade que estimula o sentimento e tem o poder de tocar, um estado de espírito que é colocado na base do pensamento. É uma atitude que possibilita o pensar a uma postura, a uma forma de viver, de estar à espreita (KOHAN, 2003, p. 215).

²² Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação consigo mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes [...](KOHAN, 2003, p. 81).

uma espécie de caso pessoal, mental; o interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos toca e nos leva a estudar, pensar e praticar” (*idem*). E concluem que a “escola se torna um tempo/espço do *inter-esse* do que é compartilhado entre nós, o mundo em si” (p. 52), onde os alunos são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele.

Ainda em relação às atividades desenvolvidas referente à Consciência Negra, o conteúdo precisou ser abordado pela professora em forma de história narrada para conseguir atenção das crianças; elas foram inseridas na matéria, e aquilo foi significativo para algumas, onde perceberam sua cor, perceberam que não eram brancas, mas negras; outras perceberam sua beleza, que seu cabelo não precisava ficar preso porque era encaracolado ou crespo; também não precisavam se envergonhar ou ficarem tristes pela aparência que possuíam; outras crianças ainda, perceberam que a escravidão, o preconceito e o racismo ainda existem, matando sonhos e vidas. Quem sabe para alguma criança ficou a responsabilidade de mudar a partir dela, atitude de sensibilidade com próximo. Mas, é válido lembrar que as crianças que desenvolveram essa atividade têm apenas cinco anos. Teriam elas interesse nesse conteúdo? Talvez não! Talvez já sentissem “na pele”, as dores e as delícias de ser quem são. No entanto, acredito que não tinham pensado nesse assunto até a professora abordá-lo naquele dia. Ela, ao apresentar o tema de forma envolvente e cativante, criou o *interesse*, despertou a *atenção* e constituiu nas crianças uma *motivação* a mais para, desde tão cedo, compreenderem a importância desse tema tão caro à humanidade. E, de novo, a professora Profanou!

2.2.4 Tecnologia

Outra questão que caracteriza a escola é a da tecnologia, ou do praticar, do estudar e da disciplina. Para Masschelein e Simons (2017, p. 54), o mundo deve ser apresentado à criança, para que a curiosidade e o interesse se tornem possíveis. Alegam que tecnologia e escola, apesar de parecer uma estranha combinação, não o são, pois para “dar forma a escola, ou seja, estimular o interesse por cuidadosamente criar e apresentar o mundo, é inconcebível sem a tecnologia”. As tecnologias a qual se referem são: quadro-negro, giz, papel, caneta, livro²³, carteira, cadeira, arquitetura e arranjo espacial da escola e da sala de aula.

Na sala da professora *Margarida* estuda uma turma de quatro anos, juntamente com a outra, de cinco anos, com a qual trabalhei na pesquisa. A turma de cinco anos possui apostila

²³<<https://www.bing.com/videos/search?q=tecnologia+livro&&view=detail&mid=89A95B35F77CD0E57EA889A95B35F77CD0E57EA8&&FORM=VRD GAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3Dtecnologia%2Blivro%26FORM%3DHDRSC3>> Acesso em: 14 de jul. 2020.

oferecida pela prefeitura para uso obrigatório. Ela utiliza as tecnologias disponíveis na sala de aula para fazer com que os alunos se interessem pela matéria. Quando as crianças de cinco anos vão utilizar a apostila, ela separa a turma em grupos, os que utilizarão a apostila e os que farão outra atividade. A professora utiliza o quadro para mostrar algo do conteúdo aos que ainda não usam apostila e utiliza a própria apostila (livro) para apresentar o conteúdo às demais crianças. Assim a professora, através das tecnologias disponíveis, cativa a atenção das crianças para o conteúdo, uns com livros, outros com a lousa, todos com cadeira e mesa. Ela, em pé, vezes andando, vezes parada à frente, fala em alto e claro tom para que todos a compreendam. Caminhando pela sala, para, conversa ao pé-do ouvido das crianças, tira dúvidas e acompanha o andamento das atividades.

Masschelein e Simons (2017) prosseguem argumentando que, sentar-se na cadeira para acalmar e focalizar a atenção são ações necessárias. A lousa faz com que os pés do professor se mantenham no chão e, enquanto esboça resumo de aulas anteriores, é capaz de trazer a mente do aluno de volta para o assunto. Os autores se remetem aos métodos de ensino que geram interesse e apresentam o mundo aos alunos: o ditado é como um jogo, onde é possível acessar o significado exato do texto, o espírito da gramática e a riqueza das palavras (p. 56). Lembram que o método não deve centralizar o foco na incompetência ou ignorância do aluno, o culpabilizando, mas para possibilitar a experiência de fazer e aprender, de ser capaz de despertar dedicação à prática e ao estudo (*idem*). A tarefa é uma forma de consolidar o aprendizado.

A memorização, como forma de aritmética mental é útil para que o cérebro esteja sempre disposto. Outra técnica que pontuam é o exame²⁴, nele os professores recolhem informações sobre cada aluno e podem observar o esforço e dedicação de cada um. Os autores acrescentam que, sob pressão, os alunos se concentram para os exames. Por último, Masschelein e Simons trazem a disciplina como tecnologia da educação escolar, e reforçam as atribuições de significado positivo, enquanto facilitador da prática de estudo. Defendem as regras escolares para apresentar o mundo de forma atraente, focalizando a atenção, diminuindo a distração e mantendo o silêncio. Eles finalizam ponderando que as tecnologias da educação escolar, são para formar, não para manipular. “É uma técnica habilidosa

²⁴Para Kohan (2003) a escola produz subjetividades, onde “a disciplina constitui o eixo da formação do indivíduo” e “de todas as técnicas do poder disciplinar, o exame é a mais especificamente educacional e escolar” (p. 77), pois ela mede e sanciona, faz o examinado se tornar visível centro de observação, dissemina um poder documental, onde há a necessidade do registro. Assim o exame constitui o indivíduo, através da [...] função disciplinar, [...] a fim de extrair força máxima da fabricação do indivíduo.

inventada pelo homem para ser aplicada ao homem, a fim de permitir que o homem exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma” (2017, p. 65-66).

Nesse momento, vale lembrar a Constituição de 1988, que resultou no reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, concebe e reconhece a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, de caráter educacional. Assim, as instituições de Educação Infantil destinam-se a atender crianças de zero a cinco anos, sendo dividida em creche (para o atendimento à crianças entre zero e três anos), e pré-escola (entre quatro e cinco anos de idade). A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB 9394/96, art. 29). Logo, alfabetização, ditado, gramática, memorização e o exame ainda não fazem parte da finalidade do ensino dessas crianças. Mas, no currículo da escola investigada, as crianças são submetidas, apresentadas e, por vezes, convidadas a elaborar regras ou combinados para a boa convivência entre elas. A disciplina está presente e se apresenta às crianças da pré-escola de várias formas. Quando chegam de ônibus, todas vão diretamente para sala deixar o material na mesa que “tem seu nome”. Depois vão pegar água e/ou vão ao banheiro. Até a hora que o sino bate (demora de 3 a 10 minutos) elas ficam à vontade.

As crianças têm hora para entrar na sala, sair para o lanche ou recreio, bem como voltar para sala, organizar-se, guardar o material, aguardar em fila por ordem de chegada (geralmente depois que as professoras “liberam”, as crianças guardam os materiais, vão para o pátio da escola, colocam suas mochilas enfileiradas no chão para marcar a ordem de chegada, que também será a ordem de entrada no ônibus) e vão brincar até o sinal bater e o ônibus estar ligado, no portão, com a porta aberta. Quem fura a fila, é dedurado pelos demais ao vigia, que ordena que a tal criança seja a última a entrar no ônibus, ou seja, deverá sentar-se no lugar que sobrar, embora todos os assentos sejam aparentemente iguais. Essas são algumas das formas de disciplina que as crianças da Educação Infantil têm seus primeiros contatos. Um de seus primeiros diagnósticos (sem caráter reprovativo) é o olhar e a fala da professora a respeito de suas produções e atitudes, seja, pintando, desenhando, recortando, colando etc.

A escola é a instituição onde o poder disciplinador atua de forma cada vez mais individual. O espaço, a distribuição das pessoas são mecanismos ajustados para tal finalidade. Na escola, o indivíduo não faz o que quer, na hora que quer, em qualquer lugar. Cada espaço é delimitado, o tempo é cronometrado e regulado e o aprendizado é organizado em etapas (KOHAN, 2003).

2.2.5 Igualdade

A característica da escola sobre a igualdade, é que ela desativa temporariamente a questão da (des)igualdade social. Para Masschelein e Simons (2017, p. 68), é possível que “não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar igualdade do que a escola”. Relatam sua fascinação pelos filmes que mostram professores e escolas como agentes capazes de ajudar alunos a escaparem de seus mundos, de predestinação na ordem social. “Os elementos que “fazem” a escola – suspensão, profanação, o mundo, atenção, disciplina, técnica – estão conectados (ou, certamente, podem ser conectados) com a experiência da habilidade e da possibilidade” (p. 69). Ou seja, a escola é o lugar onde cada criança tem a igual oportunidade de ter experiências, onde todos são vistos como capazes. Masschelein e Simons chamam atenção para a distinção entre individualidade/singularidade e diferenças. Para eles, o professor e a escola precisam ter em mente que todos são igualmente capazes. O fato de colocar todos os alunos numa posição inicial igual, fornece a todos, a oportunidade de começar. Essa igualdade é uma hipótese prática que pode levar o professor a considerar a criança individual, mas essa diferenciação da escola não é imposta pela sociedade.

Na escola, precisamos sacudir os sentidos e os fatos que temos como naturais, problematizando preconceitos, questionando convenções, critérios, classificações e diferenciações. A escola precisa agir contra as leis da gravidade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 72). “A escola tem o dever de continuar a acreditar no potencial da próxima geração: cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e se desenvolver de maneira significativa” (*idem*, p. 73). Não que a escola negue as diferenças socioeconômica dos alunos, mas que ela é “um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem” (*idem*).

A escola de inspiração grega concebida como uma fonte de *tempo livre*, apresenta-se na contemporaneidade com algumas características similares. Essa forma é criada através do estabelecimento de regras: pelo tempo, disciplina, sala de aula, quadros, mesas, livros, etc. De todos, Masschelein e Simons evidenciam que o importante é o papel do professor. “Para o professor, conhecimento e metodologia são importantes, mas também o são amor e cuidado” (GEERINCK, 2011 *apud* MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 76).

Em algumas das muitas conversas que tive com a professora *Margarida*, perguntei o que ela fez para que Érico gostasse tanto dela pois em vários vídeos que fiz com as crianças,

ele sempre citava a professora. Quando perguntei: “O que tem de mais bonito na sua escola?”, Érico rapidamente respondeu: “A professora”. Em outro momento perguntei: “Do que você mais gosta na escola?”, Érico respondeu: “Da professora”. Quando mudei a pergunta: “O que você gosta de fazer na escola?”, Érico respondeu: “Brincar”. Por um segundo pensei que fosse responder “brincar com a professora”. Ela deu risada da minha pergunta, pois se lembrou que no começo da jornada escolar, Érico era muito agressivo e “pirracento”, não aceitava “perder” nas brincadeiras que ela desenvolvia, vivia fugindo da sala e ainda batia nela. Mas ela, confiada em seu ofício de promover igualdade e ver todos como capazes, (capaz aqui, pode ser visto como parte da finalidade da Educação Infantil de desenvolver o aspecto sociais), insistiu em acreditar que ele era capaz de compreender que, na vida, às vezes a gente ganha, mas também perde, e que perder, não significa ser o fim. Não é necessário agir com agressividade. E, com insistência, tempo, jeitinho e carinho, ele mudou.

2.2.6 Amor

Masschelein e Simons (2017) explanam sobre o amor no “fazer a escola”. Trata-se, segundo eles de amor pelo assunto, pela causa e pelos alunos. Esse amor expressa-se de uma maneira comum: em “pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar” (p.76). Os autores afirmam que fazer escola implica no *amateurismo*²⁵ do professor. “É com base em técnicas escolares e disciplina escolar que o interesse e a atenção são possíveis e que as ações do professor amoroso podem ser vistas em termos de igualdade” (p. 82). Isso significa que o professor é a figura que permite ao aluno tido como “impossível”, nova oportunidade.

Para além do professor, Zart e Bitencourt (2017), destacam a figura do educador, como agente significativo na formação integral da criança e no cotidiano escolar. Eles destacam a importância de compreendermos o ‘educador’ como aquele que concebe a escola,

²⁵ Para Masschelein e Simons (2017, p. 77- 84) *Amateur* é um amador. Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela, presta atenção a ela. É alguém que ama o aluno. Entusiasma-se com pequenas ações, gestos ou expressões de seu conhecimento. Professor *amateur* busca por sua perfeição. Prepara a aula, prepara a si mesmo. Empolga-se, dedica sua atenção, concentração e dedicação de modo que possa inspirar, isso garante uma aula bem-sucedida. Seu relacionamento com os alunos é de engajamento, interesse e inspiração por envolvê-los a interessar e gerar interesse pela matéria. Sua formação não é responsabilidade secundária, não é competência adicional, ao contrário, é parte de cada aula, de cada assunto e conteúdo. O professor se encarrega da disciplina como armadura para proteger contra o “impossível”, para que a nova geração tenha a oportunidade de estar atenta e presente. A disciplina faz com que a prática e o estudo sejam possíveis e que é mostrada pelo professor amoroso e sua matéria é de uma ordem diferente. *Amateur* é o professor que ama sua matéria e acredita que deve ser dada a todos, repetidas vezes a oportunidade de se engajarem na matéria que ama.

seus sujeitos e o currículo como meio, que educa através da interação entre conhecimento científico/formal e a realidade no contexto de vida dos sujeitos.

Durante o tempo em que realizei a pesquisa, percebi que a professora *Margarida* ama seu ofício e as crianças. Ela, na época de férias, fez vários contatos e parcerias, solicitando doação de brinquedos para que as crianças tivessem, na escola, momentos de brincar, partilhar e aprender. Quando uma das crianças não possuía mochila para carregar o material escolar, por condições financeiras precárias, ela comprou e a deu. Certo dia, essa mesma criança levou R\$ 2,00 (dois reais) para escola a fim de comprar um sorvete na cantina. Tomou parte do sorvete e guardou o restante na mochila, junto com material, para quando chegar em casa, dividir com seus irmãos. No final da tarde, quando a professora *Margarida* viu a situação da mochila e dos materiais, explicou que o sorvete derrete e que não é possível transportá-lo daquela forma. Pediu para ela explicar aos seus pais que tinha levado sua mochila, para limpar e lavar em sua casa, pois já estava bem suja. Também vi amor, quando a professora fazia massinha de modelar “na hora” com as crianças. Elas ficavam encantadas com a massinha que ia tomando forma nas mãos da professora. Foram várias as atitudes que demonstraram o *amateurismo* de *Margarida*.

Para Masschelein e Simons, o professor fala e age publicamente ao grupo de alunos. A comunidade de alunos é única, com pessoas diferentes, onde seus membros podem experimentar o que significa compartilhar algo e ativar sua capacidade de renovar o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.85). “O modelo escolar contribui para a construção da comunidade em si, e é o tempo e o lugar em que a própria *experiência* de comunidade está em jogo. E isso nos leva à questão do chamado significado social da escola” (*idem*, p. 86). A professora *Margarida* consegue, mesmo trabalhando em uma turma multisseriada, constituir uma comunidade em si. O tempo e a experiência da comunidade estão ali em jogo e as crianças compreendem esse jogo a partir da mediação sempre potente da professora e seus encantos.

2.2.7 Preparação

Uma questão Masschelein e Simons (2017) destacam logo no início: escola não é empresa para ter missão e visão. Ela também não existe para servir às empresas. “A educação torna-se, assim, um modo de formação²⁶ específica, aprendizagem²⁷, ou aprender a aprender,

²⁶ Etimologicamente, a palavra “ensinar” faz parte de um grupo de palavras da mesma família semântica de ‘educar’, junto a ‘instruir’ ou ‘formar’. Todos os termos compartilham a ideia de equivalente a educar. “Ensinar

e não uma questão de formação” (*idem*, p. 89). Formação é uma espécie de autoformação, consiste na preparação, porém, essa não é a principal preocupação da escola. A escola preocupa-se, com a preparação em prol da preparação.

Os autores belgas afirmam que a “a escola não consiste em aprendizagem” (*idem*, p. 90), pois a aprendizagem é algo experimentado em todos os lugares e em todas as épocas, e há coisas que podem ser melhor e mais rapidamente aprendidas fora da escola. No entanto, não significa que não se aprenda na escola, mas que “a aprendizagem escolar é um tipo particular de aprendizagem, a saber, aprendizagem sem finalidade imediata” (*idem*, p. 91). O objetivo da escola é focar em algo, praticar e estudar. Estudar é uma forma de aprender, é um “evento aberto que não tem “função”” (*ibidem*).

Thalia é aluna da pré-escola da turma de Educação Infantil da Escola do Limoeiro. Em casa, ela é uma filha que “não fala direito²⁸”. Na escola, ela é igual aos demais colegas. A professora compreendia o que ela gesticulava e/ou balbuciava, mas insistia com ela: toda vez que ela dizia: “A pô, áh”. A professora pedia que ela tentasse repetir. “Fala assim Thalia: professora, eu posso ir beber água?”. E sempre que Thalia tentava estabelecer comunicação com a professora, ela, depois de compreender, insistia para que Thalia repetisse de forma a tentar falar. E foi assim que “áh”, virou “aguh”, depois “aga” e chegou a ser “água”. A escola, em especial, o ofício de *Margarida* tem preparado Thalia, onde ela se vê levada a aprender a aprender, onde ela pode se formar diferente do que vinha sendo.

Os autores prosseguem dizendo que a escola torna possível a “formação” através do estudo e da prática, logo “não é de se estranhar que a função mais básica da escola seja transmitir “conhecimentos básicos” e “habilidades básicas” [...]” (p. 94). Ainda sobre a preparação escolar, Masschelein e Simons (2017) citam a ação de testar os limites, onde se testa os limites com os colegas e com os professores, “só para ver o que acontece” (p. 95).

2.2.8 Responsabilidade pedagógica

vem de *insignature*, textualmente ‘colocar um signo’, ‘colocar um exemplo’” (KOHAN, 2003, p. 185). Há muitas formas de ensinar: Um livro ensina, pois provê signos. Ensinar, tal como a etimologia sugere, tenha a ver com propiciar signos, sinais, marcas que outros podem seguir. “quem sabe também esteja ligado a oferecer um exemplo de alguém que também e sobretudo aprende quando ensina” (KOHAN, 2003, p. 188).

²⁷ Etimologicamente, “aprender” remonta aos verbos ‘pegar’, ‘colher’, afirma a ideia que se toma como fruto ou planta. Em grego, ‘aprender’ praticamente pela experiência...ou seja que se chega ao conhecimento por meio da experiência. Assim ensinar não é levar para o outro algo de si, mas oferecer signos, colocar um exemplo do aprender (KOHAN, 2003, p. 201). Há muitas formas de ensinar e aprender, mas é fato que quem ensina aprende, e quem aprende ensina, isto se ensinar e aprender têm um caráter de experiência (KOHAN, 2003, p. 202).

²⁸ Foi a exata expressão da mãe de Thalia quando fui à sua casa, conversar sobre a pesquisa e solicitar sua assinatura no TCLE. Ela disse: “mas você sabe quem é a Thalia?” Respondi positivamente. E ela acrescentou “é que ela não fala direito, você não vai entender nada”. “Mas a professora entende, qualquer coisa peço ajuda dela”, respondi.

A última característica da escola, diz respeito ao significado pedagógico da escola, que está ligado à figura do pedagogo, pois “a pedagogia se refere a fazer do tempo livre uma realidade” (*idem*, p. 97). Para Masschelein e Simons é preciso entender em que consiste criar e educar uma criança para entender “o que acontece na “escola”, ou, o que o modelo escolar faz” (*ibidem*). Formar e educar uma criança tem a ver com abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. É encontrar uma maneira de tornar a disciplina importante em e por si mesma. Para os autores, “A tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens” (*idem*, p.98). É responsabilidade do professor, trazer esse conhecimento/conteúdo distante e inacessível para perto, aproximá-lo dos alunos, apresentando o mundo e possibilitando outras novas possíveis relações entre a nova geração e o velho mundo (ARENDDT, 1961).

“O tempo livre, como tempo escolar não é tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 98). Quando o mundo é apresentado às crianças, elas experimentam um envolvimento com mundo e, através dos conteúdos e matérias, as coisas começam a se tornar significativas para elas e percebem suas capacidades. Eis o significado político da educação enquanto “libertação” do mundo, de maneira que o indivíduo sinta-se envolvido no bem comum.

“A educação diz respeito ao tempo livre” (p. 100) e o pedagogo é quem cria tempo, onde não havia tempo (a perder). Criar tempo significa “fazer algo que é importante em si mesmo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). A responsabilidade pedagógica ou escolar dos professores está no dever de libertar a criança das habilidades que atribuem destino para ela, permitindo que esqueça o mundo comum, carregado de função e intenção. Outra responsabilidade é a de estimular o interesse, “e isso significa conceder autoridade às palavras, às coisas e às maneiras de fazer as coisas que estão fora de nossas necessidades individuais e que ajudam a formar tudo o que é partilhado “entre nós” no nosso mundo comum” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 101-102). Uma frase que sempre ouço é “a gente só pode dar o que tem”, da mesma forma, um professor, só é capaz de criar interesse pelo mundo, amando o mundo.

A partir da inspiração trazida por Masschelein e Simons (2017), que concebem a escola como uma “fonte de tempo livre”, tive a intenção de cartografar, do modo como foi possível, a escola que movimentou minha pesquisa. Proponho-me, agora, a trazer mais especificidades da Educação e da Escola do Campo. Quais são suas características? Quais as

características da Escola do Limoeiro? Quais elogios, “no sentido grego de mostrar o que é, ou seja, de mostrar as virtudes da escola” (RECHIA *et al*, 2017, p. 15), podem ser tecidos à ela?

2.3 Educação do Campo

Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas do povo trabalhador do campo. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 29)

Fotografia 4: Ana Luiza regando a horta de sua casa.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, produzido por Luiz, pai da Ana Luiza.

Os autores (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999), afirmam que uma Escola do Campo precisa ser feita pelo e para o povo trabalhador, precisa ter em suas características uma proposta voltada para a valorização da formação integral do aluno como sujeito do campo, sendo constituído pelo campo. Conforme podemos ver na imagem acima, Ana Luiza tem, em casa, o incentivo para o cultivo da própria alimentação, também conta com o apoio dos pais, nas atividades desenvolvidas, demonstrando assim que a Escola Municipal do Limoeiro é formada tanto pelo corpo docente e gestão, quanto pelos pais e alunos, conforme consta no seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Machado (2010) destaca a importância da atuação e da autonomia dos sujeitos do campo na construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple as especificidades da comunidade, que articule o saber local e o saber universal.

Quando alguém me pergunta sobre algo que desconheço, não tenho dificuldade de assumir minha ignorância, aliás, é sempre bom evidenciá-la para perceber o quanto ainda tenho que estudar e aprender. Escolhi para pesquisar uma Escola do Campo, mas nunca havia me interessado pelo assunto. Sempre que não sei o conceito ou significado de algo, busco em um dicionário ou no Google. E para saber sobre a Educação do campo, não foi diferente.

O Dicionário da Educação no Campo (2012), organizado por Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto, é uma obra coletiva que envolveu militantes de movimentos sociais e profissionais da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) e algumas universidades brasileiras. Nele, foram sistematizadas experiências e reflexões sobre a Educação do Campo. Eles construíram uma síntese de compreensão teórica com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses. Os verbetes selecionados referem-se a conceitos que permitem entender o fenômeno da Educação do Campo, seus fundamentos filosóficos e pedagógicos.

No dicionário, antes de falarem sobre Educação do Campo, o conceito trazido é o de Educação Básica do Campo. Para Oliveira e Campos (2012, p. 239) a importância do conceito de “educação básica”, é nascida na Constituição de 1988, através de vários movimentos de diversos segmentos sociais organizados que somaram forças e lutaram pela universalização da educação escolar. As autoras utilizam Cury (2008) para evidenciar a Educação Básica como um conceito avançado e inovador no Brasil, pois foi instituída através de lutas, movimentos e resistência para que viesse a se tornar um bem público, ampliando o campo dos direitos. Elas afirmam que a Educação Básica “necessita de políticas de universalização para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais” (2012, p. 240).

Nesse sentido, Oliveira e Campos afirmam que a rebeldia é um sentimento que produz uma luta pela emancipação, onde buscam uma educação contra hegemônica. “Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da Educação do Campo da histórica educação rural: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais [...]” (2012, p. 240).

É preciso perceber qual educação está sendo oferecida no meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Kolling, Nery e Molina (1999, p. 24) afirmam que a “educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa”. Precisa se caracterizar pela formação humana, com referências culturais e políticas para intervenção na realidade.

Percebemos que a Educação do Campo não nasceu ontem, mas que foi e tem sido produzida nos movimentos em meio a lutas. Para Peripolli (2008) a Educação do Campo se inscreve no âmbito das práticas que, assim como a educação popular, visam contribuir para a transformação das relações sociais e políticas. O autor acrescenta que em 2003 a Educação do Campo foi contemplada no Plano Estadual de Educação (PEE) de Mato Grosso, que passou a incluir a Educação do Campo no Plano Estadual de Educação.

Sabemos que a aprendizagem acontece em vários lugares, de diversas maneiras e pode ser melhor e mais rapidamente aprendida fora da escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 90). Porém a Instituição que organiza sistematicamente a Educação e o ensino formal é a Escola. O que é a escola e quais as suas características? Especialmente, o que é a escola do campo onde esta pesquisa se movimentou?

2.3.1 Características da Escola do Campo

[...] uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.
(KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 37)

Fotografia 5: Douglas pegando ônibus para ir à escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, produzido pela mãe de Douglas.

Há uma tendência dominante, que exclui e provoca desigualdades da população que vive no campo, sendo preconceituosamente considerada como atrasada e fora do projeto de modernidade. Embora dominante, essa tendência é contraditória. De um lado, o modelo de

desenvolvimento, que gera a crise de emprego, provoca a migração campo-cidade. De outro, a luta de um povo que não aceita a marginalização e a exclusão, e constrói alternativas de resistência econômica, política e cultural, inclusive no campo da educação (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 22).

As características de alguém atuam sobre sua identidade. Identidade, um conceito comumente dito, parece ser de fácil compreensão, “só que não”. A identidade é tudo aquilo que se é, e pode ser concebida como positividade, mas tem como referência apenas si próprio: ela é autocontida e autossuficiente (SILVA, 2014, p. 74). Na mesma perspectiva Tomaz Tadeu da Silva afirma que para a identidade ser definida, ela depende de outro conceito, a diferença. Para o autor, “a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é” (SILVA, 2014). Dessa forma, percebemos a relação estreita de dependência entre ambos. Silva (2014) afirma que “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (p. 75).

Woodward (2014) descreve como a diferença é marcada em relação à identidade, para ela,

“as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” (p. 40).

Ela prossegue afirmando que a diferença é crucial para compreender as identidades, ou aquilo que separa uma identidade. A identidade é construída relativamente ao outro, sob forma de oposição binária. Woodward (2014) também pontua duas maneiras diferentes de lidar com a diferença: “A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros” (p. 50). Por outro lado, “pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença” (p. 51)

No mesmo sentido, para eu definir ou caracterizar uma Escola *do* Campo, é preciso colocar-me no jogo da identidade-diferença. É preciso compreender o que não é uma Escola do Campo. Ela não é, por exemplo, uma Escola Rural. Oliveira e Campos (2012, p. 240) caracterizam a Escola Rural como instituída pelos organismos oficiais, onde seu propósito é a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao sistema produtivo. Esse elemento acarreta na saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade.

Do campo, é a expressão utilizada para incluir reflexão sobre o trabalho camponês, das lutas sociais e culturais. Educação *do campo* é voltada para o camponês. *Camponês* é um conceito histórico e político, para se referir à mulher, o homem, ou a família que trabalha na terra. O propósito é conceber uma Educação Básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural das pessoas que trabalham e vivem no campo, para atender suas diferenças históricas e culturais, a fim de que vivam com dignidade. Logo, *do campo* tem o sentido do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, pois, não basta ter escolas *no campo*, o que se busca é construir Escolas *do Campo* (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28-29).

Para Caldart, Educação *do Campo* é um conceito ainda em construção, sobre uma realidade que vem sendo produzida a partir da prática e política dos trabalhadores do campo e suas organizações. A Educação *do Campo* incide sobre a política de educação através dos interesses das comunidades camponesas, sobre “às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (2012, p. 259).

A autora elucida que, apesar do conceito de Educação do Campo ainda estar em processo de constituição, há 10 características que a identificam (p. 263-264): 1) Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome; 2) Luta coletiva por políticas públicas mais abrangentes; 3) Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. 4) Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera; 5) Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida; 6) Tem suas questões práticas, que exigem rigor de análise da realidade concreta. Sua perspectiva é emancipatória, e está vinculada a um projeto histórico, de lutas e construção social e humana; 7) Seus sujeitos exercem o direito de pensar a pedagogia a partir de sua realidade específica; 8) A escola é objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo. Ela representa o desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, na apropriação e produção do conhecimento que lhes são necessários; 9) A Educação do Campo, como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o

educador do povo); 10) Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

As características acima citadas definem o que é, e o que pode ser a Educação do Campo. Mas as contribuições acerca da produção desse conceito podem vir de outras possíveis conexões entre agricultura camponesa, agroecologia; trabalho coletivo, cooperativas, áreas de Reforma Agrária, e das muitas lutas. Enquanto proposta, está pautada na possibilidade de misturar a vida humana com a terra, com a produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza e entre as alteridades. Essas questões permitem ao mesmo tempo que exigem transformações na forma da escola, “cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo” (CALDART, 2012, p. 265).

A Escola do Campo tem na Diretriz Curricular Nacional uma proposta pedagógica (BRASIL, 2013) para a Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, onde a escola deve reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. Com base nesses conceitos de Escola do Campo e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação do campo, apresento, a Escola Municipal do Limoeiro.

2.4 Escola Municipal do Limoeiro pelo PPP

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola
(Gilvan Santos)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, produzido por Érico, 4 anos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento muito importante para escola, ele orienta todas as suas ações. Nesse sentido, Machado (2010) considera que o papel da escola não se restringe ao processo de instrução e informação, por isso, a Escola do Campo precisa repensar, rever sua organização e suas práticas de modo a aliar educação e instrução, às práticas escolares, práticas comunitárias, educação e trabalho.

No Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Limoeiro, consta na apresentação, (p. 07 a 10) o seu histórico, que resumi e trago a seguir: A escola no Limoeiro começou junto com o acampamento em 1997. José²⁹ foi o primeiro professor. A estrutura era de pau a pique, cercada dos lados e no fundo, as carteiras eram de madeira com forquilhas. Os alunos eram crianças da 1ª a 4ª série multisseriada. Dona Sônia, a merendeira, trabalhava voluntariamente. A merenda era transportada pelo professor que estava na sala de aula da época.

O segundo professor foi o Aldo, que trabalhou na casa que fora sede da fazenda, também com turma multisseriada. O terceiro professor foi o Roque, também trabalhou na sede da fazenda. A quarta professora foi a Wanderléia, que trabalhou na sede da fazenda e na escola da área social do Curral.

Quando construiu a sala de madeira na área social, fechou a sede da fazenda e passou a funcionar turmas multisseriadas de 1ª a 8ª séries, que depois foi dividida, de 1ª a 4ª séries na área social e as turmas de 5ª a 8ª séries estudou na sala de alvenaria da área do curral. Nesse período (2003 e 2004), a escola teve como professoras: Geliana de Oliveira Sousa, Natalina

²⁹ Não há registro dos nomes completos dos primeiros trabalhadores da Escola Municipal do Limoeiro.

Gonçalves do Nascimento e como merendeira voluntária a Sr.^a Antônia Lucia Sousa de Oliveira.

Em 2005, o presidente Valdecir, fechou a escola da área social e abriu novamente na sede, voltando para a área social. Em 2006 toda escola foi transferida para área social, que passou a funcionar no barracão da Igreja Católica as turmas do 6º ao 9º ano e na sala de madeira as séries iniciais.

A escola funcionou durante três anos e meio com estrutura física precária, inclusive, sem banheiro. No entanto, o Ministério Público foi acionado por Jair Brunetto, pai de uma criança devido as condições que se encontrava. No ano de 2010, por indicação do Vereador Alonso Batista, sob o mandato do prefeito Túlio Antônio Fontes, a escola foi construída na comunidade, com duas salas de aulas, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha e uma dispensa, mas como já havia banheiros, eles não construíram outros, porém, os banheiros existentes ficaram do lado de fora do espaço.

Em 2012, a Escola Municipal Limoeiro materializou sua criação com o Decreto nº 564 de 20 de dezembro de 2012, sendo núcleo da Escola Municipal Paulo Freire, localizada no Assentamento da Paiol. A escola é cadastrada pelo CNPJ 20.525.635/0001-10, fone 65 – 96778263, e-mail: escolaapf@gmail.com.

A estrutura social e econômica do Assentamento do Limoeiro é composta por pessoas oriundas da própria região, composta em média pela baixada pantaneira. A economia do assentamento é pautada na produção de banana, leite, peixe, frango, gado de corte, ovinos, artesanato e também provinda do Programa Bolsa Família do Governo Federal. Em média 10% da força de trabalho ativa é relegada às fazendas ao redor do assentamento. Apresenta como aspecto cultural, as festas de santos juninos, festa da Igreja Assembleia de Deus, eventos como batizados, casamentos, festas familiares e jogos esportivos.

No item da dimensão pedagógica, (p. 13) traz o papel da Escola Municipal Limoeiro: Pauta-se na valorização dos sujeitos, sendo um espaço educacional inclusivo de qualidade e acima de tudo oferecendo às pessoas que residem na localidade o direito de estudar. Ancora-se na temporalidade e saberes próprios dos educandos, na memória coletiva que sinaliza o futuro, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem às soluções exigidas por essas questões e à qualidade social da vida coletiva do país (art. 2º parágrafo único CNE/CEB, 2002). Fundamenta-se ainda na Resolução 01/2002 CNE/CEB, na Resolução 02/2008 CNE/CEB e na Resolução 126/03 CGB/MT, que tratam das especificidades da Educação do Campo.

Percebemos com as narrativas acima, que contam a história de como começou a Escola Municipal do Limeiro, que ela tem em seu alicerce, a finalidade requerida por Masschelein e Simons (2017) de suspender os alunos do seu contexto familiar, bem como das expectativas geradas sobre cada criança, para oferecer à elas a oportunidade de um tempo livre, de um acesso igualitário aos conhecimentos básicos, onde todas são chamadas a se tornarem alunas e alunos.

A escola concebe a educação escolar como uma prática que possibilita criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades de compreender, propiciando as crianças e aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito ao social, relevante da cultura brasileira no âmbito nacional e regional, como no que faz parte no patrimônio universal da humanidade.

2.5 Elogios da escola

Elogio. Do latim *elogium* e do grego *elegeíon*. Com raiz indo-europeia *leg*, remete a uma inscrição, normalmente um dístico, feita sobre a tumba ou sobre a imagem com a intenção de louvar ou elogiar o defunto ou o personagem. Daí seu parentesco semântico com “epitáfio” (formada pelo prefixo *epí*, “sobre”, e o substantivo *táphos*, “tumba”) e etimológico com “elegia” (composição poética, normalmente escrita em dísticos, para lamentar a perda de algo ou de alguém).

Escola. Do grego *skholé*, literalmente “tempo livre”, traduzindo para o latim com *otium*, “ócio”. O termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra *escola* remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo (LARROSSA, 2017, p. 10-11).

Rechia *et all* (2017) afirmam que elogio é diferente de defesa, celebração ou apologia da escola. Os autores tomam “elogio no sentido grego de mostrar o que é, ou seja, de mostrar as virtudes da escola”, fato que se caracteriza na minha intenção nesta dissertação. Não tenho a intenção de idealizar a Escola do Limoeiro. Minha ideia é apenas mostrá-la, para garantir que ela continue existindo, e, em sua maneira de existir, suspendendo a história hegemônica de escola. “Asseguramos, assim, que a escola segue existindo a cada vez que é apresentada, pois, [...] “a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir” (p. 15).

Apresento a Escola Municipal do Limoeiro através das imagens e imagens-movimentos produzidas pelas crianças da Educação Infantil dessa instituição. *Imagensnarrativas* de crianças, sobre crianças, sobre seus responsáveis, sobre escola, sobre a professora, sobre merenda, sobre recreio, sobre vidas cotidianas que habitam e movimentam a escola.

Benjamin (1984) nos inspira a interromper o curso dominante da história para ver, sentir e ouvir outras histórias possíveis, contadas por crianças que moram no Assentamento do Limoeiro. Ele “se ocupa de desmontar, interromper, recortar, entrecortar a narração dominante, em sua aparente universalidade” (*apud* MALDONADO, 2017, p. 14). Apenas interrompendo a história dominante, é possível perceber histórias que acontecem no cotidiano, que se desviam do curso dominante, que resultam o sempre igual (*ibidem*).

A narrativa que utilizo para descrever o *dentrofora* da Escola do Limoeiro e a subjetivação das crianças nesse *espaçotempo*, como já enunciei, tem a intenção de interromper o curso dominante a partir da descontinuidade ali vivida. Objetivo, assim, dar vida e visibilidade às singularidades ali encontradas. Componho, nesse sentido, histórias a partir do que pude acompanhar, perceber e ver sobre o *espaçotempo dentrofora* da escola e do assentamento com as crianças.

A primeira vez que entreguei câmera às crianças, entreguei para três crianças e fiz a mesma solicitação. “Vocês vão entrevistar algum de seus responsáveis e perguntar: O que é escola para você?”. Das três crianças, apenas Ana Luiza, fez a lição. Entrevistou seu pai, perguntando-o: “O que é escola para você?”, ao que o pai respondeu: “A escola pra mim, é quando a criança vai na escola, ela ganha uma nova família, porque ali trabalham um conjunto entre professores. Ela cumpre com seu papel que é de ensinar a criança a ler, aprender escrever e buscar um conhecimento de desenvolvimento na educação dos nossos filhos. Assim como nós pais, cumprem com seu papel que é de educar, respeitar... e a escola é uma ponte para o conhecimento para desenvolvimento da criança na educação”

Essa amorosidade na forma de pensar a escola, encontrei não apenas no pai de Ana, através da produção que ela fez, mas em toda comunidade, através de conversas com os moradores do assentamento e com alguns colaboradores da escola. A escola pareceu-me ser rodeada de amor e união dos moradores da comunidade. Quando foi construída e inaugurada, a então gestão, representada na pessoa do Sr Prefeito Túlio Fontes, não construiu banheiros, pois havia os banheiros construídos pelos moradores quando a escola ainda era improvisada. A comunidade de pais, alunos e professores se juntou, fez promoções e eventos e construíram dois banheiros anexos à escola para que as crianças não corressem perigo, saindo da sala de aula para ir até o banheiro que ficava fora da escola. As salas são cobertas e possuem ar condicionado, todo recurso utilizado para tais empreendimentos, foi resultado do exercício de amor da comunidade pela escola.

Convocada por Larrosa *et all* (2017) a pensar de forma amorosa a/na Escola, a fim de reencontrar a especificidade e autenticidade de sua natureza, propus às crianças fazer um

exercício de pensamento, onde caminhamos pela escola, observamos, conversamos. Em seguida, propus que elas desenhasssem a escola e elas desenharam a escola. Desenhar a escola é um convite de Larrosa, para dar forma à escola, elaborar uma forma que possa ser materializada. A ideia de desenho que Larrosa sugere é inspirada na filosofia do Design de Flusser:

Em inglés, la palabra *design* funciona indistintamente como substantivo y como verbo (circunstância que caracteriza, como pocas, el espíritu de la lengua inglesa). Como substantivo significa, entre otras cosas, “intención”, “plan”, “meta”, “conspiración malévola”, “conjura”, “forma”, “estructura fundamental”, y todas estas significaciones, junto com otras muchas, están em relación con “ardid” y “malicia”. Como o verbo (*to design*) significa, entre otras cosas “tramar algo”, “fingir”, “proyectar”, “bosquejar”, “conformar”, “proceder estratégicamente” (FLUSSER, 1992, p. 23)

Assim, Larrosa tem o design como maneira de dar forma à matéria para fazê-la aparecer como parece ser. “Ou seja, que a matéria no design, como qualquer outro aspecto da cultura, é o modo como as formas aparecem [...] a forma é aquilo que faz aparecer o material, aquilo que o transforma em fenômeno. A aparência do material é a forma” (FLUSSER, 2002, p. 33-36 *apud* LARROSA, 2017, p. 251).

Desenhar a escola é *des-velar* ou *re-velar* a escola, é fazer com que ela apareça, é estar na escola com atenção para mostrar o que ela é, mesmo sua forma não estando oculta. “Seria mostrar o que é escolar, ou seja, o que faz que uma escola seja uma escola” (*IDEM*). Nessa lógica, desenhar a escola é atender ao essencial que dá forma à escola. Assim, é preciso saber o que é uma escola, estar na escola, sentir a escola para desenhar a escola. Quem melhor que as crianças, para desenhar a escola? São elas que se sujam de escola, que se deitam, correm, ouvem, brincam, aprendem.

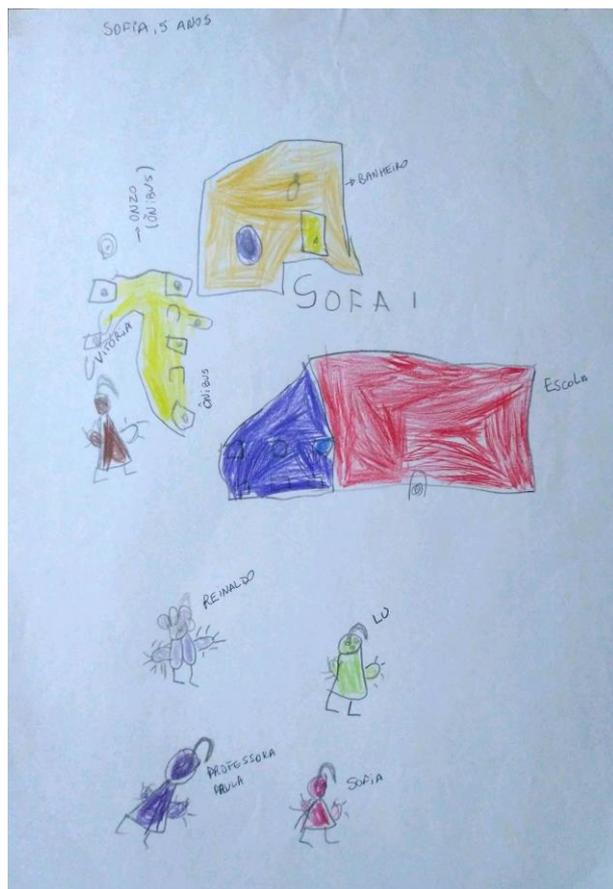
O exercício que as crianças realizaram, foi diferente do que Larrosa realizou por várias razões como o contexto, a idade, entre outras. Mas o que me pareceu semelhante foi a produção do desenho e o sentido dado ao desenho. Escrevi sobre os sentidos e realidades que as palavras produzem na sessão “Experiências de escola”. Aqui acrescento que, as “palavras determinam nosso pensamento [...] e pensar não é somente raciocinar [...], mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2017, p. 16-17). Assim, a *experiência*,

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar

aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (*idem*, p. 25)

Quando pedi que as crianças desenhassem a escola, elas pensaram sobre a escola, pensaram em algumas experiências que tiveram na escola. Percebi isso pela demora das crianças para entregar o desenho e por alguns detalhes de suas produções. Não sou psicopedagoga, nem tenho estudo sobre desenhos, mas alguns desenhos chamaram-me atenção. Entre eles, o da Sofia, que desenhou o banheiro separado da escola, o ônibus e algumas pessoas, dentre elas, a professora, a Lu (merendeira) e o Reinaldo (vigia). De todos os personagens, o Reinaldo foi o que mais deixou-me curiosa. Ela desenhou o Reinaldo cheio de dedos, mais dedos que todos os outros. Cabe esclarecer, que, por conta de um acidente de trabalho, Reinaldo teve alguns de seus dedos amputados. Mas Sofia não o desenhou com pressa, demorou-se nos detalhes. A princípio, acreditei que, por conta de suas múltiplas funções ela o tivesse desenhado assim. Reinaldo tem a função de vigia escolar, mas, por vezes, desempenha outras tarefas tais como: dirigir o ônibus escolar e “desatolá-lo” no período de chuva, fazer consertos e pequenas obras no prédio da escola, inclusive foi ele quem fez o banheiro anexo, abrir a cantina, supervisionar as crianças no pátio, recepcioná-las quando chegam de ônibus e ao final da aula, encaminhá-las ao transporte, guardar os brinquedos e distribuí-los no momento de recreação, administrar o uso dos materiais pedagógicos utilizados pelos professores e alunos, e também atender as pessoas que chegam à escola. Contudo, uma outra possibilidade de leitura é de que os vários dedos colocados por Sofia fosse a expressão de seu carinho e desejo de que Reinaldo tivesse os dedos restaurados. Diante dessas possíveis interpretações, procurei Sofia para questionar-lhe acerca do desenho. Ela disse que gosta dele e o acha bonito, por isso, o desenhou assim.

Fotografia – Desenho da Escola, produzido pela Sofia



Fonte: Criação da criança, disponibilizado como arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia – Desenho da Escola, produzido pelo Guilherme



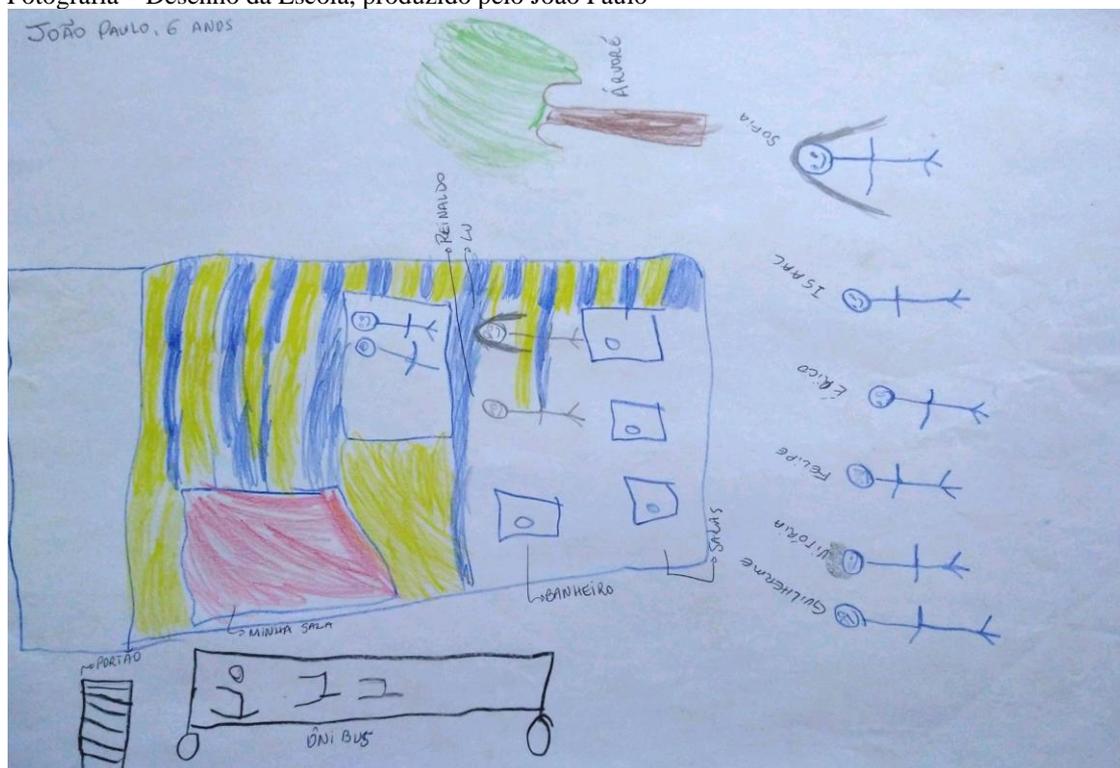
Fonte: Criação da criança, disponibilizada como arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia – Desenho da Escola, produzido pela Vitória



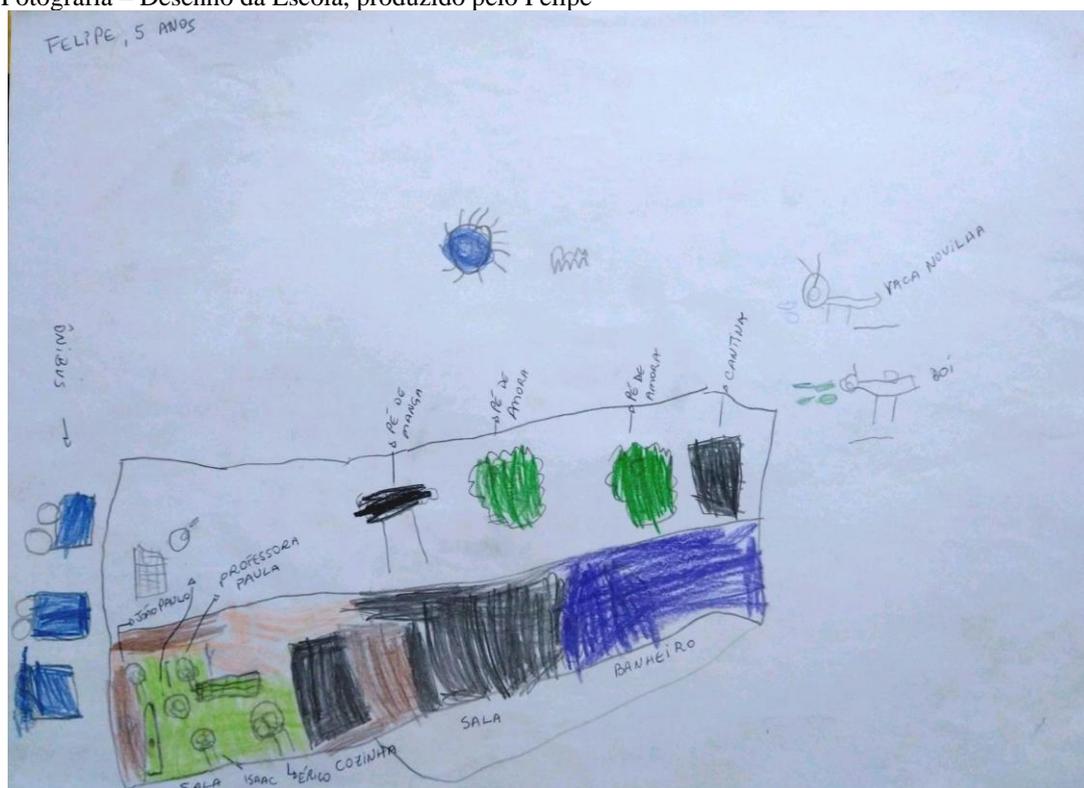
Fonte: Criação da criança, disponibilizada como arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia – Desenho da Escola, produzido pelo João Paulo



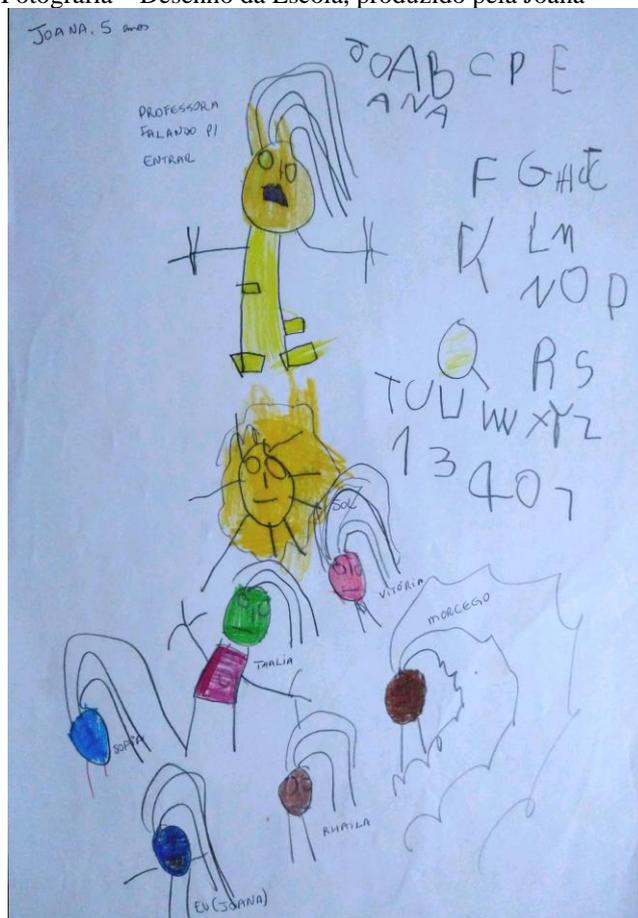
Fonte: Criação da criança, disponibilizada como arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia – Desenho da Escola, produzido pelo Felipe



Fonte: Criação da criança, disponibilizado como arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia – Desenho da Escola, produzido pela Joana



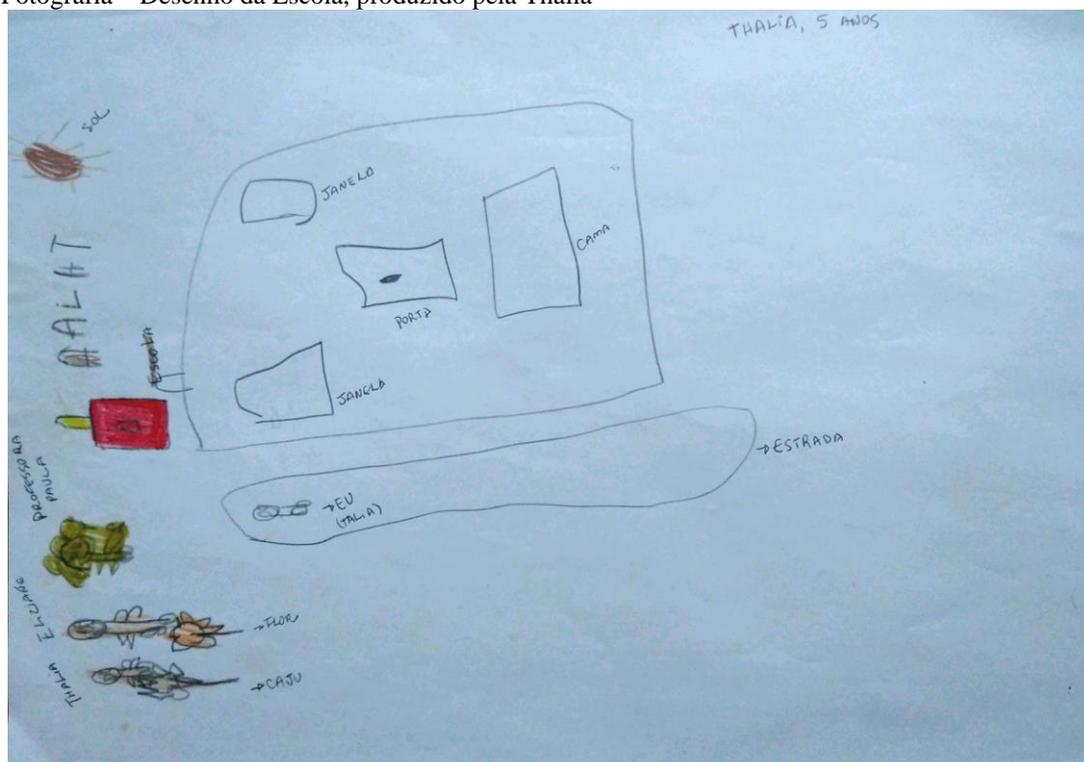
Fonte: Criação da criança, disponibilizado como arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia – Desenho da Escola, produzido pelo Isaque



Fonte: Criação da criança, disponibilizado como arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia – Desenho da Escola, produzido pela Thalia



Fonte: Criação da criança, disponibilizado como arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia – Desenho da Escola, produzido pelo Érico



Fonte: Criação da criança, disponibilizado como arquivo pessoal da pesquisadora

Não é minha pretensão traduzir, explicar ou fazer análise dos desenhos das crianças, pois elas o compuseram enquanto sujeitos de experiência. E a experiência é algo que nos passa. Assim as experiências de escola das crianças não podem ser definidas por mim. “Sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2017, p. 25).

Cada desenho me fez pensar em muitas coisas sobre a escola, o currículo, a subjetivação das crianças e outras coisas mais. Não tenho a pretensão de analisar os desenhos produzidos pelas crianças, mas descrevo com superficialidade o que vi. Muitas são as sensações que emanam nos desenhos das crianças, que me ensinam sobre as potências das infâncias e das belezas de ser criança. Os desenhos são cheios de afetos, cores, traços, e as escolhas dos personagens que compõem seus desenhos vão além de uma representação.

No desenho de Guilherme, ele faz uma escola bem grande e se lembra de quase todos os colegas. Vitória faz muitos riscos abstratos, a única colega que desenha é a Sofia, que sempre está perto dela, seja dentro ou fora da sala. Também faz uma onça e uma flor. João desenhou a escola por um ângulo diferente. Fez alguns colegas, o ônibus enorme (ele é um dos que moram mais longe da escola, logo, é uma das crianças que passa mais tempo dentro do ônibus), desenhou uma árvore, o Reinaldo e a Lu. Felipe fez um desenho que considero ser

semelhante a planta baixa da escola. Do lado de fora desenhou três ônibus, sol e gados, do lado dentro, sua sala, colegas, a cozinha, outra sala, os banheiros e as três árvores que têm na escola: um pé de manga, e dois de amora. Joana fez a professora, algumas letras, que suponho ser o alfabeto exposto na parede da sala e alguns colegas. Isaque desenhou a escola com uma chaminé, desenhou a igreja, sua casa, ele e a professora; ele é filho de pastor, a igreja é bem perto da escola e ele mora no fundo da igreja. Thalia a desenhou em cima de um pé de caju, também fez a professora e eu (fiquei toda feliz quando ela disse que desenhou-me, senti querida. Na verdade, sempre que ela me via, tentava ficar próxima, se eu estivesse andando pela escola, dava-me sua mão para eu segurar, se eu estivesse sentada ia ficar perto, do meu lado). Desenhou perto de mim uma flor, fez a escola composta por duas janelas, uma porta e uma cama e fez uma estrada com ela caminhando (de sua turma, ela é a que mora mais perto da escola, mas sempre utiliza o transporte escolar). Érico, no desenho que solicitei para fazer da escola, desenhou ele, a professora, uma grande flor e um besouro.

Quando Larrosa (2017) nos propõe a sensibilizar quanto a escola, penso ser um exercício fácil para ser realizado na Escola do Limoeiro. Parece-me que sensibilidade é algo que “paira” naquele *espaçotempo*. Falo pelo pouco que presenciei. Na turma da Educação Infantil, toda sexta, é dia de “Desenho a sua escolha”, onde cada criança escolhe o desenho que deseja colorir e a professora vai até a sala dos professores, busca o pedido de cada um na internet e imprime para que as crianças pintem. Em uma sexta choveu e foram poucas crianças. Sentei-me na cadeira, em círculo junto a elas, e fiz um pedido de desenho à professora. Enquanto pintávamos, João ouviu de longe o barulho do liquidificar, olhou para mim sorrindo e disse “Humm, hoje tem suco! Que legal!”. Saí da sala e fui até a cozinha verificar se estava certa a hipótese do João, mas não era. A Lu (merendeira) tinha batido outra coisa. Falei para ela a respeito (que João ouviu o barulho e ficou alegre pensando que pudesse ser suco), ela prontamente disse: “Tem como fazer!” Vou acrescentar um suco no lanche das crianças. Na hora do lanche, João veio até mim e disse “viu tia? Eu falei que hoje ia ter suco!?”. O lanche da escola, também é currículo. E lá no Limoeiro, é um currículo em movimento, que se adapta.

Se acreditarmos que somos possibilidade de invenção e que é possível viver de maneira inventiva, então podemos estabelecer mútua relação com o currículo. Ao criarmos um currículo, somos criados por ele também, num movimento constante de fazer e fazer e fazer... um currículo acontece na mesma medida em que acontecemos com ele. É simples, um currículo não acontece sozinho... é provável que sozinho ele nem mesmo exista! (FIORIO, LYRIO, MEDEIROS, 2013, p. 40).

Assim, é possível perceber o movimento, a vida da/na escola. Quando negociamos com as crianças, com o lanche, com a cozinha, com as crianças, com o tempo, podemos inventar. Quando chove, a escola recebe visita de insetos (artrópodes, diplópodes, quilópodes, milípedes), principalmente besouros, gafanhotos e centopeias. Quando as crianças chegam no ônibus elas brincam com os insetos. Brincam de futebol, onde os dedinhos se transformam em jogadores e os besouros se tornam bolas; brincam de ter um besouro de estimação e passeiam com ele grudado na roupa, no lápis ou no dedo; inventam várias formas de brincar. Teve um dia em que o Érico “cismou” com o besouro. Durante a tarefa ele brincou com besouro, na hora do lanche, ele levou o besouro para passear. Protegeu o besouro de seus colegas, pois ele (pai), precisava cuidar do seu filho, porque a mãe (besouro) havia morrido. Os colegas da turma se comoveram com a causa. A escola virou parque de diversão do pequeno besouro. O balde que coleta água do ar condicionado virou piscina, a tampa do lixeiro virou roda-rodinha, o banco da escola virou cama... Todos os colegas queriam ajudar na diversão do pequeno inseto. A Lu (merendeira) viu a cena e foi conhecer o “filho” do Érico. Reinaldo (vigia e quebra galho) também foi ver o que produzia o movimento alvoroçado das crianças. A professora *Margarida*, foi ver o que havia entre as crianças que, naquele dia, movimentou o recreio delas, com outras possibilidades de brincadeira. Depois comentou “como que as crianças conseguem fazer de uma coisa tão comum, novidade? Tem bicho todo dia, em todo canto e ainda sim, chamam atenção delas e as entretêm como se fosse algo novo”.

Fotografia: Colagem de algumas cenas do Érico com besouro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Ver insetos todos os dias, pareceu rotina para a professora. Rotina parece ser um tempo próximo do mesmo. O mesmo, lembra-me *chrónos*, um tempo que os gregos

denominaram como tempo de medida, que estabelece o passado, o presente e o futuro. Um tempo onde se perde a capacidade de ver detalhes ou coisas importantes acontecerem. Acredito que rotina, o mesmo e *chrónos* são características do sujeito moderno, que cheio de informação, opinião, falta de tempo, pressa, se conforma com o mundo (LARROSA, 2017).

Ver insetos todos os dias, parece novidade a cada nova vista para a criança. Soa como possibilidade de criação, como escape, como imaginação, com ter mais comunhão com as coisas, do que comparação (BARROS, 2003), com ter liberdade de poder estabelecer relações polimorf³⁰ (FOUCAULT, 1977) e, parece exigir uma condição de infante com as coisas. A condição de infantes possibilita a criação e o movimento. Pede abertura, disponibilidade, receptividade, atenção e tempo para que a experiência, e de novo, outra nova experiência aconteça (LARROSA, 2017).

O brincar das crianças acontece com inspiração e criatividade (BENJAMIN, 1984), mas o processo/ato de criação não tem a ver com criatividade, mas sim com ver o que não foi visto (MACHADO, 2009). Essa sensibilidade para ver, ou voltar olhar bem o que já foi visto, mas visto desapaixonadamente (SKLIAR, 2003) é algo que nós (adultos) precisamos aprender. “Aprender a olhar mais aquilo que não percebemos tem uma dimensão política muito importante. Por meio do olhar, podemos criar um novo pensamento político em educação” (FIORIO; LYRIO; MEDEIROS, 2013, p. 36). A criança parece fazer a palavra “repetição” acontecer no seu significado alemão: “E a palavra alemã para “repetição” - *wiederholung* – significa também “renovação”” (LARROSA, 2016, p. 62).

As crianças têm a incrível capacidade de fazer as coisas parecerem novidade, por conta da sua imaginação. Os encontros, ainda que repetidos, como aqueles com os insetos, seja em casa ou na escola, não são sempre iguais, por conta de sua capacidade de produção. Elas fazem de conta que tudo é possível. O brincar é coisa séria. “Desprovidas de medos e vergonhas, as crianças se colocam cara a cara com o fazer” (FRESQUET, 2015, p. 66).

“A maior potência e possibilidade de uma criança está no tempo *aión*, ou seja, um tempo que é a própria infância. Infância como experiência” (ABRAMOWICZ, 2017, p. 25). No fragmento 52 de Heráclito diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘criançando’), seu reino é o de uma criança”. Assim, a brincadeira com besouro tem sentido para criança, sem ter necessidade de compreendê-lo. A compreensão esgota, ou como diria Larrosa (2017), o excesso de opinião e informação resultam na antiexperiência, ou dito de outra forma, “anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos

³⁰ relações polimorf³⁰ são como as relações sem padrões de comportamento.

aconteça” (p. 20). Faz com que o besouro ou outro inseto seja apenas um inseto qualquer. A criança ensina o adulto a olhar, à medida em que olha sem opinião e sem conclusão, abrindo caminhos para novas possibilidades.

Larrosa (2016, p. 47) ao falar sobre a escrita de Peter Handke, que busca palavras comuns, para expressar experiências comuns, onde o escritor não inventa, nem cria, nem descobre. “O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção”. Bem, foi esse o exercício que experimentei nesta dissertação. Reencontrei-me nas crianças da Escola do Limoeiro, repeti movimentos já vividos, com outros sabores, outros saberes, outros cheiros, outros tons, outras dores... acompanhei esses movimentos vagarosamente, atentamente, e, com a sensibilidade de uma narradora inexperiente, fui afetada a *narrarescrever*.

Percebi a criança que também fui, a partir das experiências das crianças da Escola Limoeiro. Eu, adulta, professora, pesquisadora, reencontrei-me ali, depois de ter os olhos desnaturalizados, libertos para aprender tal como a criança. Para Larrosa, Teixeira e Lopes (2007, p. 12). “A criança é portadora de um olhar livre, indisciplinado, quiçá inocente, quiçá selvagem; portadora de uma forma de olhar que ainda é capaz de surpreender aos olhos”. Os autores também distinguem o adulto, esse, que possui olhar disciplinado e normatizado, da criança que tem a capacidade de olhar como que pela primeira vez, sem opiniões ou conclusões “de um olhar que simplesmente olha”.

Assim, percebo o quanto posso aprender com as crianças. Os efeitos que a experiência com elas produzira, em mim, fizeram-me devir. Possibilitaram-me outros e novos possíveis caminhos para outras e novas possíveis conexões e experiências. Pergunto-me se esses são os sentidos da pesquisa com crianças. Trata-se de um devir-criança produzido em nós?

3 DISCURSOS SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar.
 Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga,
 de verdade, fazermo-nos interrogar?
 Será que nos perguntamos mesmo pela infância?
 Será que conseguimos interrogarmo-nos
 sobre nossa relação com a infância,
 sobre o que somos em relação à infância?
 Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta?
 (Walter Kohan)

O que é a infância? A questão não para de ecoar na academia, em várias áreas do conhecimento: “Professores, psicólogos, animadores, pediatras, trabalhadores sociais, pedagogos, monitores, educadores diversos e todo tipo de gente que trabalha com crianças” (LARROSA, 2016, p. 184) “lançam seus olhares sobre a criança, falam sobre ela, representam-na e constituem discursos que passam a ser veiculados como verdadeiros” (MALDONADO, 2017, p.61). As crianças vêm sendo objetos de lutas, disputas e alvos de saber e poder. Fazem parte da agenda do Estado, das famílias e de tantas outras instituições. Discursos produzidos e veiculados como verdadeiros, nos capturam e capturam os corpos infantis, constituindo-nos, subjetivando-nos.

Falar de discursos é falar com Foucault, que se propôs a analisar discursos, atento a existência das palavras e das coisas. Para Foucault, “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuível por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos [...]” (FOUCAULT, 1999 p.8). Assim, não há nada por trás das cortinas, nada oculto que precisa ser descoberto. Analisar o discurso é se dar conta disso: “relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos [...] são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constituidora de práticas” (FISCHER, 2012 p.74).

Para compreender os termos crianças e infâncias que utilizo nesta escrita, é preciso perceber o contexto histórico percorrido, ou como diria Foucault (1999), quais as condições me possibilitaram pensar como penso ou quais foram os possíveis meios que autorizaram os discursos produzidos que assumo neste trabalho. Assim, caminho a *com/por* conceitos sem esquecer que tais noções, são invenções de determinado *espaçotempo* histórico-social.

Muitos sabem identificar características da criança e traços que marcam a infância, mas qual a diferença (e/ou repetição) entre elas? Leal (2008) faz distinção das concepções:

a infância pode ser compreendida como a concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida humana. Infância também pode designar o próprio período vivido pela criança enquanto sujeito que vive esta fase da vida. Nesse sentido, a ideia de *Infância* revela muito mais uma relação social que se estabelece entre adultos e determinada a faixa etária. Já o termo *criança* parece identificar uma faixa etária específica. Sendo assim, a *infância* torna-se uma condição das *crianças*. Contudo, a distinção entre duas expressões não ocorre de modo simples. *Infância* e *criança* não são palavras sobreponíveis.

Com Leal (2008) percebemos que a *infância*, apesar de evocar um período da vida, não está restrita às crianças, mas conforme a raiz de sua significação, *infans*, o que não fala, designa aquele (e não necessariamente a criança) que acaba conhecer algo novo. E, *criança*, indica uma fase psicobiológica do indivíduo.

Também foi possível perceber que, quem compreende e cria conceitos e concepções de criança é o adulto. É a figura do adulto que descreve e fala sobre a criança. Nós, adultos, nos esquecemos de nossa condição infantil (que se modifica a cada novo encontro com algo novo no mundo) e acreditamos poder falar sobre o outro, falar pela criança, sobre a criança, sem muitas vezes ouvi-las. Leal (2008) permite compreender uma significativa diferença entre, criança e infância, onde a primeira é característica da primeira fase da vida do ser humano, tendo na lei o reconhecimento de seus direitos. Também por sua singularidade, seu conceito será tratado no plural, visto que as crianças não são iguais. E a segunda, uma condição do ser humano, que não necessariamente está atrelada à determinada fase da vida. Seu conceito é múltiplo e condicionado a um contexto histórico-social. Da mesma forma, por entender que não há apenas uma infância capaz de representar ou se referir a todos, tratamos o conceito no plural, infâncias.

Moruzzi (2017) escreve sobre as diferentes práticas que produziram a “infância” moderna. Seu referencial teórico-analítico são as considerações feitas por Foucault (1977) em torno da sexualidade. A autora discute a maneira como a infância é produzida e mobilizada a partir de uma preocupação moderna com o corpo, com especial atenção ao corpo da criança. Com base em Foucault (1977), a autora, afirma que foi consolidada uma pedagogização do sexo da criança a partir do século XVIII, onde as reformas morais e religiosas produziram uma espécie de vergonha e pudor, a fim de moralizar e normalizar as crianças por meio da educação. “No período das Reformas Religiosas dos séculos XVI e XVII, havia o interesse em silenciar o corpo e qualquer relação com o sexo, produzindo toda uma arquitetura em torno desse silêncio e dessa vigia” (p. 282).

As Reformas Religiosas que Moruzzi (2017) cita são referentes as Reformas Protestantes iniciadas por Martinho Lutero. Suas reformas tiveram grande impacto na

produção do conceito da infância, que teve como instrumento, escolas pautadas na evangelização e moralização das crianças. O processo de normalização é constituído a partir da elaboração de uma norma. Foucault, em seu legado, problematiza tudo quanto é tido ou posto como normal, pois há todo um processo de normalização para referenciar algo como normal. No mesmo sentido, o regime de verdade que foi produzido sobre ser criança e ter infância, passou (e ainda passa) por uma rede complexa de poderes e saberes que controla o que é dito e por quem é dito, para que seja considerado ou não, um discurso verdadeiro (MORUZZI, 2017).

Há um modo dominante de pensar a “infância”, que tem suas raízes a partir, e principalmente, de alguns diálogos de Platão. Kohan (2003), problematiza as principais marcas que constituíram a ideia de infância que se fundou em nossa tradição, fazendo o conceito de infância ser muito reproduzido e pouco problematizado na educação ocidental. Sua tese é “que a infância era parte indissociável de algo que constituiu um problema fundamental para Platão”. O problema era “entender, enfrentar e reverter a degradação cultural, política e social de Atenas” (p. 27). Assim ele inventa uma política da infância para falar sobre uma *pólis* mais justa, bela e melhor.

a) a primeira marca do conceito platônico de Infância é a possibilidade, e enquanto tal, a ausência de uma marca específica; b) a segunda marca é a inferioridade, frente à várias comparações, como ao homem adulto [...] esta é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; c) a terceira é a marca do não-importante, o acessório, o supérfluo, o outro depreciado; d) e por fim, a infância como marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor (KOHAN, 2003, p. 33 - 34).

A infância como possibilidade, parece ser algo positivo, mas também soa negativo. Ser no futuro, esconde um não ser nada no presente. Kohan (2003) na defesa de Platão afirma que ele não é insensível, adultocêntrico e nem violenta os direitos das crianças, pois seu pensamento é fruto de sua realidade histórica que se difere da nossa. Platão fez o esforço de pensar a ideia de infância, a partir de sua realidade histórica, realidade que tinha como parâmetro de medida o homem adulto [...] (p. 49). Por isso as crianças eram tidas como uma figura do desprezo e excluídas de assuntos importantes, inclusive sobre elas. A infância se torna material da política, à medida em que os cuidados com a criação e educação das crianças passam ser justificados pelo fato de que, no futuro, seriam os guardiões da *pólis* e seus governantes. Por isso as crianças se tornam interesse comum da comunidade.

As ideias platônicas descritas acima marcaram e influenciaram toda uma sociedade, através de redes discursivas de saber e poder que, em larga escala, ainda continuam nos

influenciando, tanto nos discursos, quanto nas práticas. Percebo isso no meu dia a dia e percebi quando fui procurar a gestão da escola para apresentar minha proposta de pesquisa, a primeira questão colocada foi: “Elas não são muito pequenas? Não seria melhor fazer com as crianças maiores?” Na mesma hora eu contra-arguntei que essas crianças, por mais que sejam novas, são de outro “tempo³¹”, ligam, desligam e trocam o canal da tv, mexem nos celulares dos pais. “Tenho certeza de que esse será um dos menores problemas”, respondi referindo-me ao uso das câmeras pelas crianças.

Outro influenciador do conceito de infância foi Ariès (1981), um historiador que escreveu sobre a vida diária comum. Para ele, na sociedade europeia, na época medieval, o sentimento da infância não existia, “é bem provável que não houvesse lugar para a infância” (p. 15). Não que as crianças fossem negligenciadas ou abandonadas, ele explica, “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto” (ARIÈS, 1981, p. 99). Ariès chega a essa conclusão pelos produtos culturais da época. As crianças, logo que cresciam um pouco, já faziam parte do mundo dos adultos (p. 45). Não havia percepção de etapas da natureza infantil até a vida adulta (p. 99). Para atividades sociais, não existia limite ou idade mínima para participar, como jogos, ocupações, profissões, armas e trabalhos. Não havia pudor frente às crianças sobre assuntos sexuais. Nesse período, embora o infanticídio fosse proibido e punido, era prática corrente por conta da fragilidade, mas, também acontecia com frequência clandestinamente.

Moruzzi (2017, p. 283) afirma que os “sentimentos atribuídos à infância, como indica Ariès (1981), a paparicação e a exasperação, impulsionados pelo olhar sobre o corpo e sobre o sexo da criança, fazem emergir uma série de práticas discursivas”. Os discursos sobre as crianças passam por vários regimes de verdade “para dizer o que é a criança, o que é a infância, como ela se desenvolve, quais são suas fases de desenvolvimento, quais são suas características físicas, morais, intelectuais, cognitivas, etc.” (MORUZZI 2017, p. 283).

Todo processo para elaborar o conceito de infância não fora suficiente para atender a todas as perspectivas sobre o assunto. Assim, muitos estudiosos continuaram e ainda continuam buscando formas outras de pensar as infâncias e as crianças. Também assumo compromisso com as infâncias e com as crianças, no sentido de esforçar para compreendê-las, garantir-lhes visibilidade e, quiçá, contribuir com novos caminhos. Foucault (1999) nos mostra “um duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não

³¹ Mais à frente debruçarei no assunto, utilizando Marc Prensky (2001) que criou o termo “Nativos Digitais, Imigrantes Digitais” para falar de gerações que se constituíram e tem se constituído de maneiras diferentes.

discursivas, embora permaneça a ideia de que o discurso seria o constitutivo da realidade, e produziria, como o poder, inúmeros saberes” (FISCHER, 2012, p. 74-75). E nos convida a tratar o discurso não apenas como conjunto de signos que remetem a conteúdos ou representações, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

Escrevo sobre experiências de infâncias e, como lembra Foucault (1999, p. 9), “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Sabendo que não posso escrever qualquer coisa, ainda mais ocupando o lugar que ocupo, onde fiz compromisso de produzir conhecimento e contribuir com a ciência, estando apoiada sobre uma instituição, produzo discursos, para produção ou ressignificação das infâncias. A vontade de verdade aqui, não é a que exerce o poder, na intenção de dizer o que é verdadeiro, mas a de libertar o desejo e o poder (FOUCAULT, 2014). Não é sobre a verdade universal que escrevo, nem para alimentar a maquinaria que exclui, rechaça e inferioriza, mas, sobre uma verdade que possivelmente justifica a loucura, para servir de sinal de resistência, de luta e crença na transformação de nós mesmos ou, dito de modo foucaultiano, efeito de micropoder. Inquietar com o que nos fora naturalizado, pensar na descontinuidade histórica, suspendendo continuidade, somente assim criamos condições que possibilitam aparecimento histórico de determinado discurso, relativos às formações não discursivas das minorias, muitas vezes, invisibilizadas.

Segundo Deleuze e Guattari, “A verdade é somente o que o pensamento cria... pensamento é criação, não vontade de verdade...” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 55 *apud* ZOURABICHVILI, 2016, p. 47). Quando Foucault (1999) centra a discussão em torno dos procedimentos que regulam, selecionam, organizam e distribuem o que pode ou não ser dito, é porque são os procedimentos que estabelecem o que é verdadeiro ou falso, não os discursos que são verdadeiros ou falsos. Para Veiga-Neto, “Isso é assim porque os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGA-NETO, 2011, p. 101). “Assim Deleuze resume essa questão: “A verdade é inseparável do processo que a estabelece”” (*ibidem*). Para Zourabichvili (2016, p. 47), criar não diz respeito a uma decisão e nem faz com que a verdade dependa do ato de criação de um indivíduo.

Deleuze mostra que o ato de pensar põe necessariamente em crise a subjetividade e que a necessidade, longe de atender aos votos de um sujeito pensante já constituído, só é conquistada quando o pensamento está fora de si mesmo, pensamento que só é potente na ponta extrema da sua importância. Para Deleuze (1992), portanto, trata-se de conseguir

afirmar a conexão de exterioridade que liga o pensamento ao que pensa. A conexão com o fora põe em jogo algo distinto de uma “realidade exterior”, um acontecimento, um devir (p. 46). *Devir*, implica em “tornar-se”. Os devires são fenômenos de dupla captura, quando alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. “Devir” é mudar comportamentos e/ou sentimentos, não mudamos nossa identidade, mudamos o sentido e as relações que temos com as coisas. Devir acontece no encontro com o outro.

3.1 Experiências de infâncias

É preciso que o filósofo dê uma chance à criança que há nele, que ‘ainda não entende’ todas essas coisas. Aquele que ‘ainda não entende’ pode, talvez, formular as questões certas.
(PETER SLOTERDIJK)

Para Pessanha (2016), o filósofo alemão Sloterdijk é o maior herdeiro heterodoxo da linhagem de seus mestres filosóficos Nietzsche e Heidegger. Sloterdijk fez-me pensar no quanto me acostumei com “certas” perguntas e “viciiei” em “certas” respostas. Segundo Einstein, é necessário formular perguntas que só uma criança pode fazer, mas que depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova a nossa perplexidade. Dar chance à criança, é como experimentar um devir-criança. Para Deleuze, os devires são produzidos por encontros afetivos em mapas de intensidades, que possibilitam novos caminhos e possibilidades. Em o *Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari (2010) propõem que “a disjunção tornou-se inclusiva, tudo se divide, mas em si mesmo. Mesmo as distâncias são positivas, ao mesmo tempo em que as disjunções são inclusivas” (p. 106). Eles quebram a conjunção alternativa “ou” do binarismo a qual pertencia, e a ressignificam como inclusiva. Assim, “ou” não implica oposição, nem exclusão, mas como uma opção, outro registro, outra possibilidade. Quanto mais se conecta, mais vias se tornam possíveis. “Sendo inclusiva, a disjunção não se fecha sobre seus termos; ao contrário, ela é ilimitativa” (p. 107).

Deixar a norma que impõe escolher “ou isto, ou aquilo” é como permitir o devir, como um portal onde somos convidadas a atravessar. Devir-criança é encontrar-se com a potência de novos caminhos à medida em que o explora. A criança vive como quem vive em novidade, tudo é tido como novo, como se fosse a primeira vez. Devir-criança começa por fazer perguntas de modo diferente. Perguntar para abrir novos campos, onde é possível novas perguntas e tantas outras interrogações. Devir é estar à beira daquilo que não se é. A maneira da criança fazer, de agir, de falar, de perguntar e até responder, permite que “coisas” se

encontrarem. Coisas aparentemente sem ligação, se encontram e abrem outros caminhos, como a escola e o besouro. A maneira das crianças de conectar coisas rompe com a norma. A criança se coloca na abertura, isso a torna capaz de quebrar a normalidade e encontrar algo diferente. Devir-criança não é regredir, mas permitir-se soltar os pesos ou questões que nos impedem aventurar.

A criança apenas existe, não se preocupa com o que aconteceu ontem, nem como sucederá seu amanhã. É no tempo presente que ela o abraça como presente e o aproveita. No “de repente” algo acontece e ela o saboreia. Porque ela vive o hoje. O adulto não é o que a criança é. Observamos a fala, atitude ou brincadeira da criança e pensamos “isso vai acabar quando crescer, é só uma fase”. Nós (adultos) somos limitados e tentamos limitar a criança. Limitamos quando não apontamos ou desenvolvemos seu potencial criativo e expressivo. Mas podemos dar abertura ao devir-criança e aprender com elas a experimentar novidades.

Quando era criança, fazia suco de limão com minhas primas. Os ingredientes eram: água, limão, açúcar, sal, vinagre, pedacinhos de sabonete, gotas de detergente, tinha outros ingredientes, mas não me recordo agora. Acontece que não éramos fiéis à receita. Acrescentávamos tudo que estivesse ao nosso alcance para incrementar o suco, às vezes umas folhas de tamarindo ou seriguela, um pouquinho de sabão em pó, acerola, carambola, amora ou outra coisa. Era muito divertido fazer o suco. Era, inclusive, mais gostoso fazer, que tomar. Que é uma criança fazer um suco “a sua moda”, se não experimentar novidade? O que é normal, se não aquilo que fora normalizado?

Não é o normal que produz devir. É o que escapa, que é capaz de se tornar outra coisa e produzir outras novas coisas. A criança, não tem limitação, nem padrão ou rótulo.

Ao contrário, como cem existem/ UMA criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens / cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar / cem sempre cem / modos de escutar / como maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender / cem mundos / para descobrir / cem mundos para inventar / cem mundos para sonhar [...] (MALAGUZZI, 1999 *apud* FOCHI, 2014, p. 12).

Nas cem maneiras de existir da criança, encontramos na brincadeira uma possibilidade de aproximação do devir-criança. O que é o espaço da escola e o encontro com os insetos? O que afeta? É abertura de um mundo? É a suspensão de um tempo? Tem regra para o encontro com insetos? Nossa! Um besouro! Que legal! Um besouro na escola! Não é qualquer besouro, é “o” besouro. É um encontro feliz! Não foi pensado ou organizado, aconteceu. Não é um caminho que foi traçado, mas foi no caminho, “num” encontro aberto, que surgiram possibilidades de novos percursos e tantas brechas. O besouro, a criança e a escola –

agenciamento que acontece. Juntar várias coisas, seja para fazer um suco, para perguntar, para brincar ou aprender, é uma das cem maneiras da criança. Isso não significa a falta de algo. Mas uma *disjunção*, que ao agregar, articula outras possíveis experiências.

É preciso estar aberto para poder ser contagiado, tal como a víbora que Larrosa (2016) descreve ao escrever sobre a lição, e, parafraseando-o, não é nos deixar terminados, nem determinados; IN-DE-TERMINAR, para dar o que dizer ou aquilo que fica por dizer: que não haja um ponto final, nem lei que cesse, acabe ou mine com as possibilidades. Como lembra Espinoza, esse encontro, pode ser alegre e potente. Estar aberta, pode ser possuir buracos, ou faltas e sustentar esses vazios. É isso que possibilita o nascimento da novidade. Mas não fui programada para sustentar um vazio. E agora? É preciso devir-criança. Manoel de Barros (2003) nos lembra que

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Se a maior riqueza do homem é sua incompletude, por que insistimos em “preencher” a criança com habilidades, conhecimentos e valores? Criança é uma tábula rasa? Tela em branco? É possível fazer da criança um bom adulto? É possível entregar um civil a um indígena e receber um homem de verdade? (BRANDÃO, 2010). É essa a ponte que distancia a criança do adulto. Perceber que há espaço em nossas telas para mais cores, que podemos aprender com a criança. A criança tem a capacidade de criar, num mundo que está dado. Encontra no mundo o que precisa para criar. Não cria do nada, cria num mundo que está dado. Nós, adultos, não conseguimos enxergar esse ponto de criação. A criança encontra o mundo e formas de agir no mundo, ela inova e faz a coisa diferente. “Numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição” (LARROSA, 2016, p. 141). Enquanto nós só jogamos com as cartas que estão em nossas mãos, a criança consegue trazer algo novo para o jogo. Para Espinoza, não há separação entre aquilo que se cria, daquilo que se é. Tudo acontece junto. Inspiração não vem de algum lugar, não são *insights*, não são *déjà vus*, tampouco mágica.

A criança não espera um momento de inspiração para brincar, imaginar, agir ou falar. Como na música de Geraldo Vandré, “esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera

acontecer”. Ela, por estar no mundo, por viver um presente, cria a novidade. A criança não é transcendente, ela é imanente. Para Deleuze e Guattari, imanência é mundo real, imperfeito, cheio de prazeres. A criança habita o presente, é como se o seu presente fosse expandido. Mas, o presente do adulto é sucinto, dependente do ontem e do amanhã. Produz movimentos e ações repetidas e até mecânicas, empobrecendo-o. A criança, como alguém que não depende da linearidade temporal tem, no hoje, um presente rico e na escola a suspensão do tempo e das expectativas (MASSCHESLEIN; SIMONS, 2017). Gustavo, o meu filho, às vezes diz, “amanhã eu fui” ou “ontem eu vou”. Nós, adultos, estamos sempre a espera de um amanhã melhor, mais alegre e feliz, mas que possivelmente nunca chegue.

Acredito ser possível conectar um devir-criança com a força de criação da criança, para darmos conta de ficar no vazio, na abertura, na espreita de. A criança quando pinta, desenha, ou brinca, possivelmente não pensa “isso precisa ser genial”. Ela faz ou porque gosta, ou porque faz algum sentido, ou porque dá prazer. Precisamos nos dar conta que estar no vazio é ter ausência de finalidade. Essa é uma característica que Masschelein e Simons (2017) apontam como sendo da escola, presente na criança e, às vezes, ausente no professor (também sou professora). Nós inventamos finalidades. Aceitar o vazio poderia ser aceitar que, tudo isso, toda essa presença de finalidade, se torna vazia quando me impossibilita ver de outra forma algo que se repete. Na medida em que me impossibilita ver na repetição, a diferença.

“Portas: assim como adulto, a criança vê portas em tudo que se vivencia e aprende, mas para ela, são acessos, para ele, são apenas passagens” (Aforismo 281 de Nietzsche). A escola para a criança é acesso a toda uma suspensão possível, a todo um mundo que se abre a ela (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Mas para o adulto, se torna o local de passagem para o mundo da produção e do trabalho. No filme *A vida é bela*³² (BENIGNI, 1997), Guido, pai de Giosué, cria um devir-criança, capaz de fazer com que o filho, em meio a Segunda Guerra Mundial, passe pelo centro de concentração nazista com certa leveza. A vida pode ser bela à medida em que não a tornamos dura ou menos colorida. Talvez, como nas músicas de Marcela Thais, “se a gente juntasse, as pequenas alegrias, seríamos felizes todos os dias” ou “pra você sorrir, leve só o que faz bem pro coração”, ou, como diria Zack Magiezi “leve amor, não pesa”. Acredito ser possível fazer o vital fluir. Não é saudosismo. Não é lembrar do passado como tempo melhor. Ou pior ainda, achar que a minha infância foi/é melhor que a de

³² Sinopse: Durante a Segunda Guerra Mundial na Itália, o judeu Guido e seu filho Giosué são levados para um campo de concentração nazista. Afastado da mulher, ele tem que usar sua imaginação para fazer o menino acreditar que estão participando de uma grande brincadeira, com o intuito de protegê-lo do terror e da violência que os cercam.

outrem. Não é sobre retorno, é sobre ser capaz de sustentar. Diria Foucault “não é preciso ser triste para ser militante”. É possível sustentar de maneira leve. Mas sustentar o quê? O hoje, a vida, a realidade, o cotidiano, o currículo, o ofício...a gente sustenta! Mas como sustentar de forma agradável, inovadora, potente e leve? Devir-criança, criação e articulação da novidade. Nesse ponto, podemos perceber um pouco da importância das pesquisas no campo da Educação, principalmente com crianças.

Para Abramowicz (2020)³³ pesquisar crianças é lutar por/com/junto a elas. Cuidar, educar e entender o que é a criança significa cartografar uma história complexa. É como abrir *espaçostempos* que favoreçam sua expressão, seu desdobramento, numa proliferação *rizomática* (impedimos que as crianças se expandam). Pesquisar crianças é buscar uma perspectiva que pareça com a perspectiva das crianças. Ou seja, qual ponto de vista adotar para buscar o ponto de vista das crianças? Abramowicz (2020) lembra a questão posta por Guattari (1981), que ainda hoje se faz presente “como evitar que as crianças se prendam as semióticas dominantes ao ponto de perder ainda cedo, toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?”

Tebet (2017, p. 135 -136) faz uma construção cartográfica acerca da criança. Para isso aponta imagens de crianças que vêm sendo traçadas ao longo da história. Compreendi o apontamento como quatro perspectivas para pensar estudos sobre a ideia de “Infância”. Uma delas, já mencionei, é a *infância enquanto uma etapa da vida a ser superada ou abandonada* no processo evolutivo do indivíduo. Nessa perspectiva estão os debates propostos por Platão, Rousseau, Locke, Hobbes, Piaget etc. Em outra perspectiva, a “infância” tem sido pensada como estrutura social “tipo geracional”. Isso significa que quando as crianças deixam de ser crianças, *a infância continua existindo e passa a ser habitada por outro grupo de crianças*. Tal perspectiva tem sido pensada por autores como Qvortrup, Corsaro e Sarmiento, também é possível observar sobre isso, no filme “A guerra dos botões”³⁴ (SAMUEL, 2012). Uma terceira perspectiva, que também já mencionei, remete a “*infância*” como “*um discurso socialmente construído* que orienta nossas ações e percepções a respeito das crianças”, isto é,

³³ Vídeo disponível no Youtube. Anete Abramowicz - Perspectivas para o estudo de crianças, jovens e famílias. No canal “6ª Conferência Internacional de Geografias das Crianças da Juventude e das Famílias, na UNICAMP (Campinas/SP - Brasil), em maio de 2019 (6th GCYF)” Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LUOVpaJh0xA>.

³⁴ O Filme aborda o contexto histórico de 1960, em uma aldeia no Sul da França, onde as crianças de aldeias vizinhas participam de uma tradicional guerra dos botões. O conteúdo central do filme é sobre as crianças, geralmente meninos, da aldeia de Longevernes contra as crianças da aldeia de Velrans. A guerra dos botões consistia em arrancar os botões da camisa e da calça dos inimigos, (naquela época, as camisas eram de botões e os botões eram muito caros), assim a derrota significava surra certa para aqueles que chegavam sem os botões em casa. Em determinada parte do filme, dois professores, um de cada aldeia se encontram e lembram de quando participavam da guerra entre as aldeias.

a infância como uma invenção, um discurso. Nessa perspectiva estão Ariès, Prout, Jenks e James. E a quarta perspectiva que Tebet aborda, é a *infância como “experiência”*, como um acontecimento intempestivo desvinculado da noção de idade e do tempo *chronos*. Nessa perspectiva estão Agamben, Benjamin, Abramowicz e Kohan.

Tebet parte da “compreensão da infância como construção social discursiva para argumentar que a infância pode ser compreendida como um *dispositivo*” (2017, p. 136). “O termo no uso comum, como no uso foucaultiano, parece referir-se à disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito”. (AGAMBEN, 2005, p. 11) Agamben, no trabalho “*O que é um dispositivo*”, generaliza a ampla classe dos *dispositivos* foucaultianos e chama, “literalmente, de *dispositivo* qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (2005, p. 13). Nessa mesma linha de pensamento, Moruzzi (2017) conclui:

Se a infância é uma invenção, uma fabricação da modernidade, produzida no interior dessa rede complexa de poderes e saberes que constituem diferentes práticas, entre elas as pedagógicas e as médicas, e ainda, se essa invenção possui algumas funções estratégicas, é possível compreender que a infância, tal como a sexualidade, é também um dispositivo histórico do poder (p. 286).

Para assumir a infância como um *dispositivo*, Tebet (2017) utiliza Foucault (1982) e Deleuze (1992), pois “compreender que, na condição de um *dispositivo*, a infância é atravessada e composta por linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação e linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam” (p. 136). Ela prossegue elencando alguns pontos para traçar uma cartografia da infância e diz: “É preciso, pois, identificar os discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas que tem produzido a infância. [...] é preciso cartografar as linhas que compõem esse *dispositivo*” (p. 137). Entre as linhas que utiliza para compor o plano de organização da infância, estão “linha de fuga, de ruptura: infância como experiência; devir-criança” (p. 138). Tebet (2017) argumenta “que as “imagens de criança”, constituídas ao longo da infância, são linhas que constituem o *dispositivo* da infância. [...] são as imagens da criança difundidas ao longo da história que tornam visível a infância em cada período” (*ibidem*). Nesse sentido argumenta que nós, profissionais da Educação Infantil e pesquisadores da infância, “também produzimos imagens de crianças por meio de nossas práticas e nossos discursos” (2017, p. 142). E reforça: “são essas imagens construídas e reproduzidas por cada um de nós, que

informam nossos atos pedagógicos e, desta forma, emaranham-se a outras linhas- linhas de enunciação e de força” (*ibidem*).

Tebet (2017), ao falar sobre as linhas de enunciação e de força que produzem a infância, destaca que as linhas de subjetivação consistem na invenção de novas possibilidades de vida e destaca afirmações feitas por Deleuze (2010) onde declara que o processo de subjetivação é uma produção de modo de existência, não podendo ser confundida com o sujeito.

A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber e nem resistir ao poder). (p.127-128). Penso até que a subjetivação tem pouco a ver com um sujeito. Trata-se antes de um campo elétrico ou magnético, uma individuação operando por intensidades (tanto baixas como altas), campos individuados e não pessoas ou identidade. É o que Foucault, em outras ocasiões, chama de paixão (p. 121) (TEBET, 2017, p. 145).

Para autora, subjetivação é um modo de existência, criatividade, paixão, produção de vida como obra de arte e experiência (TEBET, 2017). Tebet cita Pelbart (2013) para falar da experiência como transformação do sujeito. Que a experiência se relaciona com as linhas de subjetivação e “se configuram dessubjetivações³⁵, associando-se à novação de devir. Desse modo, trata-se da experiência também como linha de fuga” (p. 146).

Para Tebet (2017) associar a ideia de experiência como linha de fuga do *dispositivo* “infância” é associá-la com a ideia de devir. “Devir-criança como fissura, ruptura na lógica temporal [...] O conceito de devir nada tem a ver com o que virá e é nesse sentido que ela o advoga como linha de fuga” (p. 146). Assim, devir-criança é algo que pode atravessar a todos, independente da idade. Permite-nos criar e experimentar novas formas de ser. “[...] o devir não existe no plano de organização. Nesse sentido, argumenta-se que Devir é fluxo; Infância é *dispositivo*. O devir-criança, assim, pertence ao plano da consistência. A infância, por outro lado, pertence ao plano da organização” (TEBET, 2017, p. 148).

Kohan (2005) propõe a inversão da relação com a infância, onde ela deixa de ser alvo da educação, para ser impulsora. Uma infância que convida a pensar. Introduce-se no seu pensar, afirma-se. Interrompe os pontos fixos e os espaços não pensados e abre possibilidades. “Não afirmamos sistemas consolidados, adultos, de pensamento, mas uma inquietude infantil, irrenunciável, por pensar, sempre, outra vez” (p. 118). O autor prossegue dizendo que

³⁵ [...] Pode-se perguntar, pois, retomando esse fio que puxamos desde o início, se em Foucault uma transformação *de si* não equivale, por vezes a um *abandono de si*. Ou, em outros termos, se certas modalidades de *subjetivação* por ele detectadas ou evocadas através da noção de experiência não implicariam diferentes graus de *dessubjetivação*. (PELBART 2013, p. 222 *apud* TEBET, 2017, p. 146).

A infância da filosofia é uma metáfora de um pensamento por vir. Não se trata de um futuro por vir, mas de um por vir sempre presente. Trata-se de um pensamento não-dogmático, não-totalizador e não-totalitário, que não exclui outras formas de pensamento [...] enquanto afirmação da inquietude, a infância luta por um espaço que formas de pensamento totalizadoras na filosofia ocidental recataram-lhe de forma obstinada ao longo da história. A inquietude da infância resiste, batalha, renasce (KOHAN, 2005, p. 118).

Perceber a Infância como um “por vir” sempre presente, exige de nós um espírito infantil de buscar, sensibilizar, tocar, de estar aberto e sempre inquieto com coisas tidas como normais ou naturais. As crianças e as infâncias nos dão a pensar. E quando nós adultos pensamos que sabemos algo, que podemos falar por outros, que somos aptos para selecionar o que ensinar ou quando acreditamos saber ensinar sem questionar nossa prática, sem nos questionar e sem nos dar conta de que, através da explicação, não estamos facilitando uma compreensão, apenas julgando o outro como inferior e incapaz.

Kohan (2005) insiste que algo infantil precisa nos acontecer. Nosso olhar, não apenas sobre as crianças, mas principalmente com as crianças e a partir das crianças, suas infâncias e novidades, precisam afirmar a potência e possibilidade, estar abertos para experimentar, problematizar o que está posto como hegemonia. Que façamos o esforço de oportunizar o pensar e dar lugar ao sujeito ético. Esse é um constante exercício de se problematizar, para poder, com outro, se tornar outro, permitir novos encontros. Um devir criança, que componha outras possibilidade de enxergar e para que o pensar surja nas fricções, nos imprevistos, nos caminhos, nos problemas, nos ensinamentos, nas salas de aula, no dia a dia, nas brincadeiras e em cada vez que eu voltar a olhar, bem, aquilo que havia visto com pressa ou sem atenção. Precisamos acreditar que somos capazes de transformar se começarmos a transformar a nós mesmos já teremos tido um avanço significativo rumo às infâncias e as crianças.

Fleuri (2003) nos propõe uma educação para alteridade, pois a identidade (o eu, o mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produzem em processos de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao *mesmo* ou ao *diferente*, mas movimentos que propõem convivência democrática das diferenças, produzindo referencial pertinente que supere a indiferença e a intolerância ante o “outro”. Mais do que educação baseada no respeito, a perspectiva propõe uma educação para a alteridade, que garanta os direitos à igualdade de dignidade e de oportunidades. Assim, “assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural (FLEURI, 2003, p. 16 – 17).

Para reconhecermos o outro é preciso estar disposto e disponível no processo de constituição de subjetividade para que possamos compreendê-lo em sua alteridade. Sobre as concepções de criança temos, hoje, Oliveira (2002) *apud* Fleuri (2003), defendendo que precisamos “ver e ouvir as crianças a partir de si próprias, na sua alteridade e positividade, como sujeitos produtores de cultura. Reconhecer a alteridade da infância implica acolher sua diferença em relação ao mundo dos adultos” (p. 30).

Para Fleuri (2003), o sentido da infância e da criança não está naquilo que é dito a seu respeito, mas no que ela nos diz na sua alteridade. Compreender essa questão é ver com outros olhos o estranhamento, é deslocar o conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (FLEURI, 2003, p. 30 – 31).

Essa é uma aposta política que exige de nós, reconhecer a alteridade das infâncias, abraçar as diferenças e aceitar os questionamentos. Problematiza-mo-nos a partir da novidade que as crianças nos possibilitam. É necessário também reconhecer a diferença nas crianças. Isso exige de nós, adultos/professores/pesquisadores a construção de uma nova organização e pensamento sobre as práticas de Educação Infantil. Ouvir mais o que as infâncias têm a dizer e nos dão a pensar. Experimentar um devir-criança e se abrir ao aprendizado. Como diria Guimarães Rosa “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

A aposta deste trabalho é a de que a escola é um *espaçotempo* onde a diferença pode acontecer, onde podemos aprender, onde podemos criar oportunidades para a novidade, acontecimentos, potência em ato e onde podemos problematizar nossa constituição e a forma como deseja nossa subjetivação. Abrir-me para aprender com as crianças do Limoeiro foi significativo. Compartilho a seguir, um pouco dos cotidianos das crianças do Limoeiro, que permitiram-me encontrar a *infante* que sou. Utilizo Manoel de Barros (1993) para convidar-lhes a conhecer um pouco do assentamento do Limoeiro, *espaçotempo* cheio de simplicidade, bichos e plantas.

O mundo meu é pequeno, Senhor.
 Tem um rio e um pouco de árvores.
 Nossa casa foi feita de costas para o rio.
 Formigas recortam roseiras da avó.
 Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.
 Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.
 Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco,
 os besouros pensam que estão no incêndio.
 Quando o rio está começando um peixe,
 Ele me coisa.
 Ele me rã.
 Ele me árvore.
 De tarde um velho tocará sua flauta para inverter

os ocasos.

As crianças são da turma de Educação Infantil da Escola Municipal do Limoeiro e imersas e afetadas pela força criadora dos animais, das águas, das árvores, da natureza como um todo, elas sugerem infâncias simples e descomplicadas.

3.2 As crianças do Limoeiro

Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se traçarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que delas se faz.
(Roland Barthes)

*Acordar cedo, entre as 4 e 6 da manhã, junto com o galo. Ajudar³⁶ a tirar o leite da vaca, tomar um leite com café, “da hora”, com um bolo ou pão, geralmente caseiro. Produzir novas mudas, cuidar das criações, dar comida aos cachorros, gatos, galinhas, angolas, patos, papagaios e porcos. Aguar a horta, as flores, as orquídeas e as rosas do deserto entre outras espécies que a mãe coleciona. Limpar a casa, lavar a louça, fazer bolo e pão. Colher, no quintal, alimentos para o almoço: abóbora, abobrinha, cebola, cebolinha, alface, coentro, couve, salsinha, quiabo, maxixe, etc. Pegar no quintal: amora, acerola, ata, abacaxi, banana, caju, coco, coquinho, graviola, goiaba, jaca, melão, manga, mamão, melancia, laranja, limão, seriguela e tamarindo. Se precisar, para o chá ou suco, tem: erva-cidreira, hortelã, poejo, picão, camomila, alecrim, capim-limão, carqueja, erva-doce, cavalinha e outras tantas ervas. Ainda tem muito tempo! Dá para *brincar*, dirigir trator, andar a cavalo, assistir televisão, brincar com os irmãos, correr no quintal, no curral, no chiqueiro, no pasto, em cima da moto, debaixo ou em cima da árvore. Andar de bicicleta, fazer dos ursinhos, bonecas e carrinhos, artifícios para ampliar a imaginação. Treinar a mira com arco e flecha, arar a terra com tratorzinho, arrumar as coisas com as ferramentas e assim quebrar e consertar os brinquedos, montar e desmontar. Com bambolê, bambolear, pular com uma perna enquanto a outra move o bambolê, passá-lo por todo o corpo, no pescoço, no braço, na cintura e no tornozelo. Passar maquiagem nas irmãs, arrumar os cabelos, dançar e cantar imitando famosos da televisão. Balançar na rede ou no balanço, visitar os avós e comer bastante, pois na casa da vó tem*

³⁶ As crianças crescem vendo os pais e responsáveis nos afazeres de casa e participam dos afazeres diários da vida cotidiana dos adultos. Descrevo como sendo as crianças quem fazem, mas pontuo que estão quase sempre acompanhadas.

fartura e não tem limite. Agora está na hora! É hora de tomar banho, almoçar e ir para frente de casa esperar o ônibus chegar.

Trechos dos cotidianos citados acima são vividos e produzidos por Ana Luiza, Antônio Manuel, Douglas Eduardo, Érico, Felipe Gabriel, Guilherme Lourenço, Isaque, Joana, João Paulo, Luiz Fernando, Lucas, Rhaila Vitória, Sofia Mazislâne, Thalia, Vitória. Crianças singulares, diversas e plurais, que moram no Assentamento do Limoeiro, localizado a 90 km de Cáceres – MT. Apesar de terem muitas coisas em comum, por exemplo, serem matriculados na turma de Educação Infantil I e II da Escola Municipal do Limoeiro, são muito diferentes umas das outras.

Pretendo, com esta escrita, narrar sobre/com essas vidas, na intenção de compor alguns dos seus movimentos cotidianos que, de fora da escola, carregam consigo para dentro e compõem o currículo. Esses movimentos *dentrofora* da escola foram traduzidos nesta pesquisa em forma de *narrativas*, imagens e sons (filmagens e fotografias) produzidos pelas crianças³⁷, enquanto processos de produção desta dissertação. Nesse sentido, esta pesquisa teve por objetivo *problematizar* “o que pode uma criança que frequenta a Educação Infantil em uma escola do campo, com uma câmera fotográfica nas mãos” (?). Junto a esse objetivo, tracei mais dois: *possibilitar* a criança fotografar e filmar seu cotidiano para *narrar* modos de subjetivação – por meio de *imagensnarrativas de descontinuidades, dentrofora* da Escola do Limoeiro, *com/a* partir das crianças da Educação Infantil.

3.3 Currículo para Educação Infantil

“O que gosta na escola?”

Isaque: colegas

Érico: professora

Felipe: carrinho

Vitória: escola

Guilherme: busão

Douglas: brincar de ser goleiro

Antônio: ir de ônibus para escola, brincar e estudar

Thalia: pular corda

Ana Luiza: brincar de boneca

Sofia: (demora responder, como se estivesse pensando) carrinho!

³⁷ Durante a pesquisa, eu levei minha câmera fotográfica profissional, e enquanto as crianças utilizavam as câmeras compactas para fotografar e filmar, eu, usava a profissional. Fiz fotos lindas da natureza, das crianças, da escola... (Estava me “achando”). Em uma das últimas vezes que estive no Limoeiro, precisei sair às pressas porque meu pai tinha tido três infartos consecutivos e eu não saberia se o veria novamente. Meu esposo buscou-me no assentamento, para ir ao encontro do meu pai. Nessa correria, tirei o cartão de memória para não perder os arquivos todos da pesquisa e guardei. Onde? Não sei. Assim a maioria das fotografias que ao final são trazidas, foram produzidas pelas crianças e seus familiares.

Rhaila: fazer tarefa
Joana: brincar de casinha
João Paulo: brincar.

Essas são crianças da Educação Infantil que dizem com clareza e simplicidade o que gostam na escola. O que a Vitória gosta na escola? A escola. Ou poderia ser o currículo? Afinal, o que é o currículo? Para Silva (2019 p. 12) “currículo é muito mais do que prescrições e normas com listagem de conteúdos e objetivos que precisam ser cumpridos”. A autora compreende o currículo como práticas produzidas no cotidiano escolar.

Talvez seja a riqueza das vivências que compõe o currículo, que tornam a escola tão especial, desde cedo para as crianças da Educação Infantil da Escola Municipal do Limoeiro. Tenho certeza de que as crianças não responderam dessa maneira, pensando no que falta para escola ou onde precisa melhorar ou, ainda, em um modelo padrão para seguir do currículo da escola. Mas nas práticas cotidianas onde o currículo é produzido pelos *praticantespensantes* do cotidiano escolar. É quando não tem massinha, mas tem um trigo perto de vencer e a professora faz com as crianças massinha na hora. É quando elas escolhem o desenho que querem pintar e a professora imprime o pedido de cada um. É quando as crianças chegam no ônibus, guardam o material na sala, vão beber água, ir ao banheiro ou brincar até a hora de reunir todos da escola em uma sala para ouvir uma história compartilhada, cantar e fazer oração ou ir para sala aguardar o que o dia reserva.

Para Kolling, Nery e Molina (1999, p. 67) os currículos escolares para o campo precisam incorporar o movimento da realidade e processá-los como conteúdos formativos. “Currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola.” Pois é diferente organizar uma escola como local de transmissão de conhecimento, de organizar um centro de formação humana. Assim, “é preciso rever os tempos e espaços que têm constituído o dia-a-dia de nossas escolas” (*idem*).

De acordo com essa tendência, é preciso aprender a aprender, ou seja, transformar informações em conhecimentos ou em postura diante de determinadas situações. Para isso é preciso enfatizar a escola como importante fonte atualizada e diversificada na comunidade, que contribui com seu desenvolvimento (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 68).

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la como parte da identidade do campo, independentemente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 68).

Os currículos precisam trabalhar o vínculo entre educação e cultura a fim de valorizar tanto a comunidade, como os estudantes. (KOLLING; NERY; MOLINA 1999). O currículo precisa romper com a postura *presenteísta*³⁸, ensinando a história, mas possibilitando aos alunos o interesse pela história, se ver na história, como parte do processo e se sentir capaz de criar outras possibilidades (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 70). Confesso que não me dei tempo para saber o que as crianças sabem sobre a história do assentamento ou da escola e os processos pelo qual passou. Talvez seja interessante saber o que os pais repassaram aos filhos. Fica uma questão para pensar.

Uma parte da pesquisa de Doutorado realizada por Peripolli (2008) fala sobre avanços obtidos pela lei (LDB 9.394/96, art. 28) que possibilita pensar na Educação do Campo a partir de sua própria realidade espacial e cultural. O autor afirma que “ao se formularem os currículos, sejam levadas em conta as especificidades do meio, isto é, os aspectos socioculturais da vida do campo em cada região” (PERIPOLLI, p. 104-105). Cito Peripolli (2008, p. 112) e algumas considerações que faz referente a Lei 9.394/96, para pontuar, ainda, algumas semelhanças e apresentar uma possível diferença, quiçá uma mudança do cenário rural. Ele aponta que no aspecto sobre as especificidades do campo, o art. 28 menciona “adaptações necessárias à sua adequação” do conteúdo e da metodologia. E Peripolli questiona o porquê de não ser algo específico para o campo, sem a transferência de uma realidade escolar da zona urbana para zona rural. Na Escola do Limoeiro às crianças de cinco anos, tal como na zona urbana, são introduzidas apostilas e regularmente feita a cobrança de uso da mesma pela Secretaria de Educação. São as apostilas da Fundação Lemann que não são pensadas, organizadas ou planejadas para o campo.

No quesito “profissionais da educação” (Título VI), que trata da formação dos professores, Peripolli (2008, p.112 e 113) aponta não fazer referência aos que atuarão ou poderão atuar nas Escolas do Campo. Ele retrata um contexto de professores que ainda frequentam licenciatura, ou do curso de Magistério, ou de nível médio, trabalhadores que muitas vezes possuem baixos salários, baixa qualificação, sobrecarga de trabalho, alta

³⁸ No livro “Por uma educação básica do campo” (1999, p. 69) os organizadores, trazem também em nota de rodapé, que, presenteísmo é uma expressão tomada do Professor Atico Chassot, no texto “Presenteísmo: uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro”, onde analisa a importância das experiências serem vivenciadas pelas crianças para as possibilitar relembrar a história da luta pela terra de seus pais. O autor se inspirou no historiador Eric Hobsbawm: “A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio” (Era dos extremos, Companhia das Letras, 1995, p. 13).

rotatividade e dificuldade de acesso à escola. Na Escola do Limoeiro, porém, todas as professoras do município possuem graduação completa. A maioria com pós-graduação e todas concursadas (do último concurso do município em 2017).

Acredito que, com muitos avanços e alguns retrocessos, a escola vai se reinventando e abrindo possibilidade para melhorias. A Escola do Campo mostra sua força através do engajamento de toda uma comunidade que a abraça e luta por ela.

4 FOTOGRAFIA

[...] pensar com imagens é um encontro. Encontro com outros movimentos, com outras ideias, com outros conceitos, com a diferença. Mas o que significa pensar? O que nos faz pensar? O pensamento faz-se espontaneamente ou precisamos de dispositivos externos para pensar? É possível pensar o impensável? Sabemos que o pensamento é muito mais do que uma imagem, portanto, pretendemos explorar em que medida uma imagem pode permitir pensar de outra forma, ser/estar de outra forma, agir de outra forma
(SILVA; DELBONI; BRUM, 2015)

Foram os encontros que tive que permitiram-me tornar o que estou/sou. Mas é difícil pensar sobre a própria constituição e perceber que se tornou algo que não gostou ou que não gostaria de se tornar. Acredito que, às vezes, é melhor não pensar sobre determinadas constituições. Isso não dá dor de cabeça. Mas Deleuze diz que pensamos raramente. E o que fazemos quando achamos que estamos pensando? Não sei. Mas o que significa pensar? É ter dores de cabeça? É dormir menos? Pode ser, mas também, ter menos possibilidades. O que nos faz pensar? Como pensar o impensável numa sociedade carregada de informação? Parece que não há nada que possamos fazer que alguém já não tenha feito de outro modo ou com perspectiva ou pessoas diferentes.

Silva (2019), no artigo que escreveu sobre a pesquisa de pós-doutoramento, onde fora problematizada a força das imagens-cinema nos encontros de formação de professoras, diz: “Spinoza (2014) aponta que a experiência a ninguém ensinou o que pode um corpo. O autor sugere que, para descobrirmos a potência de um corpo, é preciso que estejamos atentos ao seu poder de afetar e de ser afetado e de como se interage e experimenta com outros corpos” (p. 283). Parafrazeando Silva (2019), com base em Spinoza (2014) e Deleuze (2010), foram problematizadas, além das forças das imagens-cinema nos encontros de formação de professoras, também a pesquisa com o cotidiano escolar como potência para o movimento de pensamento que se produz em redes de conversações (CARVALHO, 2009) com intenção de capturar os afetos que emergem do encontro com as imagens e o modo como essas *afecções*

promovem novas invenções curriculares e a criação de outros modos de *aprenderensinar*³⁹ e de fazer pesquisa no campo do currículo. Algumas das questões que movimentaram a pesquisa foram as afirmações de Spinoza (2014) de que o corpo é capaz de muitas coisas que surpreendem nossa existência. Assim, questiona como as imagens cinematográficas podem nos surpreender:

Podem as imagens cinematográficas em um encontro de professoras provocar rupturas no pensamento dogmático abrindo brechas para o pensamento nômade fluir e fruir nas escolas? Que afecções insurgem quando, em um encontro de professoras, são acionadas imagens cinematográficas? Os encontros com essas imagens ativam a potência da ação coletiva, ampliando a criação de novos modos de pensar e de fazer pesquisa no campo curricular? Fazem movimentar as invenções curriculares e os processos de *aprenderensinar*? (SILVA, 2019, p. 284)

A autora problematiza a possibilidade de as imagens fazerem fluir o pensamento na escola, enquanto algo que escorre, que, enquanto passa tempo, permite possibilidades de fazer fruir, para ser usado/desfrutado como bom uso, a fim de potencializar o corpo e os afetos gerados do encontro com as imagens cinematográficas. Assim, Silva (2019, p. 284) escreve sobre as muitas formas de um corpo ser afetado, pois na afetação, a potência de um corpo pode aumentar ou diminuir, ou não alterar, diz: “O que provoca as alterações da nossa potência de agir são as afecções dos corpos, os encontros, as relações” (SILVA, 2019, p. 284). Logo, os bons encontros que estabelecemos aumentam nossa potência de agir, causa-nos alegria. Mas, os encontros tristes, reduzem nossa potência de agir, é como se limitasse nosso corpo e possíveis ações. Contudo, ainda hoje, ninguém foi capaz de explicar todas as funções e tudo do que o corpo é capaz.

No trabalho, Silva (2019, p. 285) argumenta que o encontro com as imagens cinematográficas movimentou o pensamento das professoras, possibilitando um novo ar para as escolas, “um oxigênio para ampliar a formação inventiva, os movimentos curriculares e os processos de *aprenderensinar* e de pesquisar”. E afirmou a possibilidade da produção de sensações que auxiliam na desconstrução de “verdades” sobre escola, infâncias, docências, currículos e educação. Segundo a autora, “Estamos cercados de imagens por todos os lados e de experiências imagéticas que possibilitam encontros com diferentes linguagens e afecções, produtoras de pensamento e de conhecimentos” (SILVA 2019, p. 285). A respeito disso, Gallo (2015) afirma que

É inegável que vivemos, cada vez mais, sob o império da imagem. Nossa cultura é cada vez mais imagética. A internet é imagética. A comunicação, hoje, é imagética.

³⁹ Silva (2019) também se inspira em Alves (2012), para justificar a utilização de algumas palavras juntas, para marcar a necessidade de superar dicotomias herdadas do período no qual se “construiu” a ciência moderna.

Steve Jobs soube reconhecer isso muito cedo e investiu forte em sua concepção de computação e comunicação acessíveis ao grande público, de certa forma delineando o que são os gadgets que dominam hoje nosso mundo, sempre centrados em uma iconografia autoexplicativa, de modo que qualquer criança pode tomar em mãos um desses aparelhinhos e sair manipulando, com mais intimidade do que muitos adultos já com uma certa idade e não tão sensíveis e essa cultura da imagem (p. 16)

Nossa sociedade vive sob o império da imagem. Nessa afirmação de que a comunicação hoje é imagética, podemos perceber algo sobre a imagem: ela informa. “Portanto, a imagem é palavra-de-order. Não é exatamente pensamento, mas informação e conformação” (GALLO 2015, p. 17). Gallo afirma que a imagem informa, com base no registro que Deleuze & Guattari propuseram em *Mil Platôs*, quando dizem que “a linguagem seria informativa e comunicativa” (1980, p. 95). Segundo os autores, a função da linguagem é política: “a linguagem não é feita mesmo para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” (1980, p. 96), daí a afirmação de que “ela é palavra-de-order” (GALLO 2015, p. 18). Para Gallo, quando assumimos a imagem como palavra de order, podemos lembrar que, quando recebemos um comando (uma imagem/ícone no celular, que representa uma nova mensagem), temos uma reação. Assim, resultado de comando, “palavras-de-order são, via de regra, realizadas de modo irrefletido. Ninguém pensa para obedecer a uma order; se pensar, não obedece” (GALLO 2015, p. 18).

Gallo (2015) buscou no dicionário Houaiss, a definição e derivação da palavra imagem e concluiu que no conjunto de acepções do termo imagem do dicionário,

fica evidente seu sentido comum como representação de algo, repetição, abstração. Se buscarmos, na mesma fonte, sua etimologia, encontramos que ela deriva do latim, *imago*, que significa: semelhança, representação, retrato. Vemos, pois, que cristalizou-se no ocidente a noção de imagem como representação, como reprodução, como repetição. No primado da representação, a imagem informa, conforma, induz o não-pensamento. Como foi dito antes, transmite palavras-de-order, induzindo a uma ação, exigindo obediência (GALLO, 2015, p. 20)

Deleuze critica o pensamento como representação e investe num pensamento como criação, não mais como cópia, repetição ou reprodução (GALLO, 2015). O filósofo se referia à filosofia hegemônica ocidental que tinha o pensamento como representação, onde a identidade ensimesmada era incapaz de pensar na diferença, senão em relação ao idêntico. Deleuze afirmou que pensamos com imagem do pensamento, é ela quem define a possibilidade do que seja pensar. Sobre isso, minha professora sempre deu o exemplo do Jamón. Qual imagem vem a sua mente ao ouvir essa palavra? Antes eu associava a grampos de cabelo, sinceramente não conseguia pensar em muita coisa. Nunca tinha visto, nem ouvido falar. Nenhuma imagem me vinha à mente quando ouvia “Jamón”. Para ela, uma deliciosa lembrança da comida espanhola. Mesmo depois de ouvir o significado de Jamón, ainda hoje

não consigo imaginar que seja algo saboroso. Penso de onde meus pés pisam, ou cada ponto de vista é a vista de um ponto, diria Leonardo Boff.

A questão pontuada por Gallo (2015) é: “se pensamos no contexto de uma imagem do pensamento que define o que é o possível e o que não é possível pensar, essa imagem é justamente aquilo que impede que o pensamento aconteça, escape desses contornos e crie o novo” (2015, p. 20). Assim, pensar com imagem de pensamento é repetir o que já foi pensado, não é pensar algo novo ou diferente. Deleuze afirma que para pensar o novo é preciso investir na produção de um “pensamento sem imagem”. Um pensamento sem imagem é o que “escapa à palavra-de ordem que determina o que é pensar, experimentando possibilidades” (GALLO, 2015, p. 20).

Gallo (2015) comenta acerca do percurso de Deleuze sobre a questão da imagem. Primeiro, uma perspectiva crítica da imagem como representação (diferença e repetição), porém ele muda e a imagem aparece em perspectivas não representacionais e como possibilidade criativa para o pensamento (lógica da sensação, Imagem-movimento e Imagem-tempo). No primeiro, Deleuze argumenta que o “pintor trabalha com uma imagem que não é representacional, figurativa, uma vez que ele pinta a sensação. Ao pintar a sensação, Bacon não representa algo com suas imagens; elas simplesmente exprimem o que é sentido” (GALLO, 2015, p. 21)

Pintar a sensação é muito diferente de *representar um objeto*; a imagem pintada já não é a representação de um corpo, ela é o corpo mesmo, enquanto sensação. As sensações do pintor são transformadas em obra, uma nova sensação, que por sua vez provoca sensações naqueles que a observam (GALLO, 2015, p. 22)

Em outra obra, Deleuze e Guattari caracterizam a obra de arte como “bloco de sensações”, pois a partir dos afetos produzidos no artista, ele cria *perceptos* e *afectos* em blocos de sensações (quadro, música, filme, poema) e que provocará novas percepções e afecções nos que se encontrarem com a obra. Gallo prossegue dizendo que, “Por isso, para Deleuze, a obra de arte não *comunica*; ela expressa sensações [...] a arte consiste num jogo de sensações, não em comunicar palavras-de ordem” (GALLO, 2015, p. 22). Para ele, a *imagem-sensação* não comunica, pois não são produzidas para transmitir informação, mas para produzir novas sensações que afetam o pensamento.

Fora é o lugar onde somos convidados para pensar o sentido que a imagem sensação pode devir imagem-pensamento, um pensamento que está fora, que delira, que cria, que encontra outras possibilidades e conecta outras sensações. Gallo fala sobre o pensamento de

Deleuze em dois filmes: “Kika” e “Abraços partidos” e destaca as sensações que as imagens provocam.

A imagem-sensação aproxima-nos daquilo que Julio Cabrera (2006) definiu como uma “logopatia” que é produzida pelo cinema, isso é, uma mistura de afecção, sentimento (pathos) e pensamento (logos). O cinema nos mobiliza, nos afeta, não nos deixa apáticos; gostamos de um filme ou não gostamos dele, mas não podemos simplesmente vê-lo e ignorá-lo. E nessa afecção, mobilizam-se as potências do pensamento. O que vale para o cinema enquanto logopatia, penso, pode ser também aplicado, com adaptações, para a fotografia, as artes plásticas, outros tipos de imagem, estáticas ou em movimento (GALLO, 2015, p. 24)

Assim, Gallo (2015) nos convida a continuar explorando as possibilidades da imagem criando, a partir de nossas sensações, pensamentos possíveis. Soares (2010) define o que é a imagem discutindo como praticar. Ela toma o sentido de praticar para referir-se a ver, usar as fotografias para se expressar e principalmente para produzir o vivido. Ela afirma que em nossa sociedade houve uma intensificação junto ao barateamento das tecnologias que facilitaram o acesso aos meios de comunicação tornando-os parte de nossas vidas. “Vivemos em uma sociedade infotecnológica cercada por dispositivos de imagens que, em dada medida, nos impedem a produzi-las e distribuí-las a todo instante” (SOARES, 2010, 71). Para ela, o ato de fotografar não é algo novo, mas a compulsão por tirar e distribuir fotos todo o tempo é algo novo a ser pensando.

Apesar da acessibilidade aos meios e tecnologias na sociedade, ainda há pessoas com difícil acesso à comunicação e informação. O Assentamento do Limoeiro é um exemplo. Esse acesso é dificultado pela falta de sinal telefônico e de internet. Na escola tem wi-fi, mas não tem equipamentos para uso dos alunos. O acesso à internet de qualidade não é problema apenas das zonas rurais, pois em muitas cidades do interior essa é uma realidade. Até mesmo na UNEMAT, uma Instituição de Educação Superior, temos dificuldades de comunicação *online*. Outra questão a se considerar é que, além de possuir o acesso aos dispositivos tecnológicos, é preciso saber utilizar.

Marc Prensky (2001) categorizou os conceitos de nativo e imigrante digital para caracterizar a diferença geracional das pessoas em nossa sociedade, principalmente para problematizar as diferenças geracionais que se encontram na educação. Pondera que “Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (PRESNKY, 2001, p. 1). Ele fala isso para referir-se às primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia, pois nasceram e cresceram cercados de celulares, computadores, câmeras, aparelhos de som, televisão e vários outros brinquedos da Era Digital. Assim, essas tecnologias são partes integrais de suas vidas.

Presnky (2001) faz esse levantamento para sinalizar que os nativos digitais foram constituídos diferentes de nós, os imigrantes digitais, logo, eles têm maneiras diferentes de aprender. Estão acostumados a receber muitas informações, processam mais de uma coisa por vez, podem realizar múltiplas tarefas e gostam de gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Assim, ele problematiza o “futuro” como digital e tecnológico. E questiona: “Quantos Imigrantes Digitais estão preparados para ensiná-lo?” (2001, p.4). Esses são desafios que nós educadores precisamos pensar: Ensinar tanto o conteúdo legado, quanto falar a língua dos nativos digitais. Presnky (2001) afirma não saber o que é mais difícil, “aprender algo novo” que exige mudança de metodologia ou “aprender novas maneiras para fazer algo antigo”, que requer adicionar o novo ao pensamento.

Presnky (2001) nos põe cara a cara com o desafio de nos inventar. Inventar formas tal como Masschelein e Simons (2017) trazem sobre abrir o mundo ao aluno, sobre ser capaz de profanar o conteúdo, suspender a desigualdade presente na sociedade e produzir em nós as características do professor *amateur*; ou como descreveu Larrosa (2018 p. 39-40) vocação. Assim, se nós, adultos, ou como diria Arendt, do velho mundo, quisermos alcançar os nativos digitais, precisamos estar disponíveis para *encontros* e *afetos*.

A fotografia possibilitou-me muitos encontros e possibilidades de afetar-me e constituir-me. Uma questão trazida por este trabalho, foi pensar nas imagens produzidas pelas crianças. Afinal, o que pode uma criança com câmera fotográfica nas mãos nos dar a pensar? Antes de tratar, especificamente, sobre o “resultado”, gostaria de retomar sobre a fotografia. Flusser (1985, p. 5), na filosofia da caixa preta, traz nas primeiras páginas um dicionário para uma futura filosofia da fotografia. Acredito que hoje seja um ótimo futuro para utilizar seu glossário. Ele descreve “aparelho” como brinquedo que simula um tipo de pensamento. “Aparelho fotográfico” como brinquedo capaz de traduzir um pensamento conceitual em fotografias. “Ideia” como elemento que constitui uma imagem e “imagem” como superfície significativa onde as ideias se inter-relacionam magicamente. “Imaginação” como capacidade de compor e decifrar imagens.

Com Flusser (1985), sugiro que uma criança que fotografa seu cotidiano estaria brincando de produzir um pensamento conceitual na fotografia que revela, na imagem, mais do que um ponto de vista ou perspectiva, mas uma seleção de algo que lhe signifique e lhe constitua visto que sua produção transporta sua cultura e sua realidade para a imagem.

Para Sontag (1977), a “facilidade” de acessar as câmeras fotográficas produziu, nas pessoas, a necessidade de fotografar e registrar, com fotos, eventos tidos como importantes. Para ela, “fotografar é apropriar-se da coisa fotografada” (p. 14). Desse modo, compreende

que o ato de fotografar é um tipo de apropriação do mundo, sendo uma prática comum da sociedade, como instrumento de “posse” de um espaço-tempo. Semelhantemente, Barthes (1984, p. 14) diz que “a fotografia reproduz ao infinito o que só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente”

Barthes (1984) alia a fotografia como emoção. Ele diz, “vejo os olhos que viram o imperador” (p. 13). Essa é uma atitude de nos colocarmos no lugar do *spectador*, movidos pelo mesmo sentimento de quando fora produzida, abrindo possibilidades para ver uma foto a fim de apreciá-la. Barthes (1984) pontua três sentidos para fotografia: objetivo, seu nível informativo literal; o sentido simbólico, que está além da informação literal; e o sentido obtuso, que pode ser um detalhe na foto, que define como *punctum*. “É o que acrescento à foto e que, todavia, já está nela” (BARTHES, 1984, p. 85). O conceito de *punctum* é importante por permitir-nos ter uma relação com a fotografia. A imagem não está acabada no papel, pode nos habitar, movimentar, convidar a olhar de outra maneira. Não apenas o que fora fotografado, mas nos chama atenção na imagem.

Alik Wunder (2011) trata de *acontecimento* através das fotografias pensando na instabilidade temporal como potente desequilíbrio na criação de sentidos por imagens. “Nas fotografias produzidas cotidianamente nas escolas, acredito na possibilidade do *acontecimento* (na proposição realizada por Deleuze, 1998) que se dá pelas superfícies das imagens, *quase* que descolado do tempo fotografado” (p. 158). A pesquisadora tem no plano a ausência de profundidade onde não é possível apreender ou representar em palavras conhecidas. Assim, diante das imagens, o silêncio produz outros tempos e outros sentidos. Para ela, “Na *tensão diferencial* entre a fotografia, a educação [...] dizer por fotografias que crie um tempo de abertura, um *dever* que parteje sentidos imprevisíveis e desestabilizadores sobre este lugar, escola” (WUNDER, 2011, p. 158). A pesquisadora nos convida a não perguntar o sentido de uma imagem, pois a imagem é o próprio sentido. Assim, convida-nos a pensar a fotografia não apenas como uma linguagem que comunica fatos passados, mas como experiência de dizer do passado fissurada pela imprevisível passagem da luz e planificação das coisas e seres em uma superfície (WUNDER, 2011, p. 169).

A seguir apresento as imagens produzidas pelas crianças da zona rural que moram no Assentamento do Limoeiro localizado a, mais ou menos, noventa quilômetros de distância da zona urbana. São crianças que frequentam a Educação Infantil da Escola Municipal do Limoeiro na cidade de Cáceres-MT. Neste trabalho não foi possível encerrar a pergunta de Espinosa sobre saber o que pode um corpo. Mas continuo a pergunta: “De que afetos você é capaz?” Pense a partir dos blocos de sensação presentes na próxima subseção.

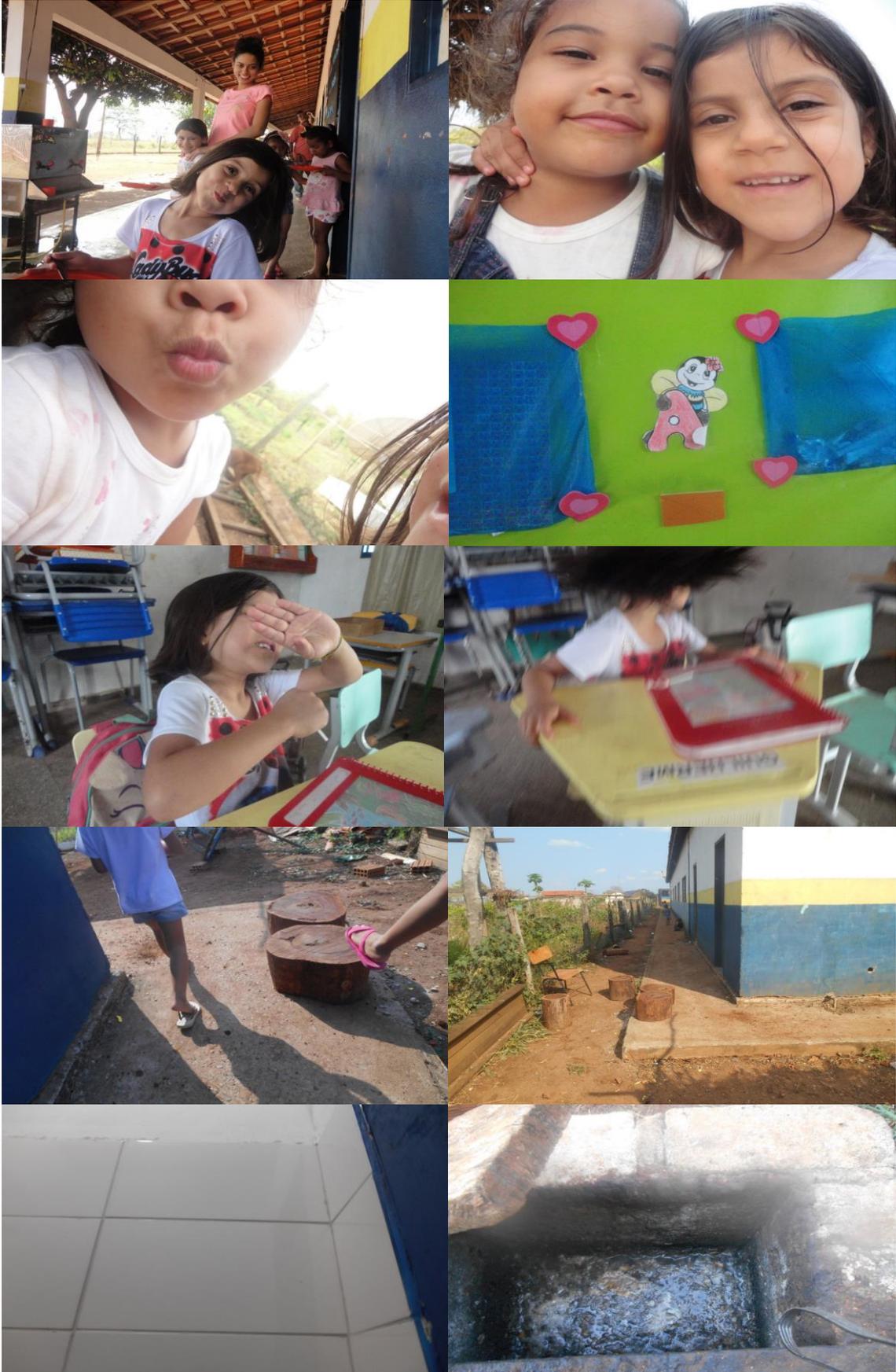
4.1 Imagens



















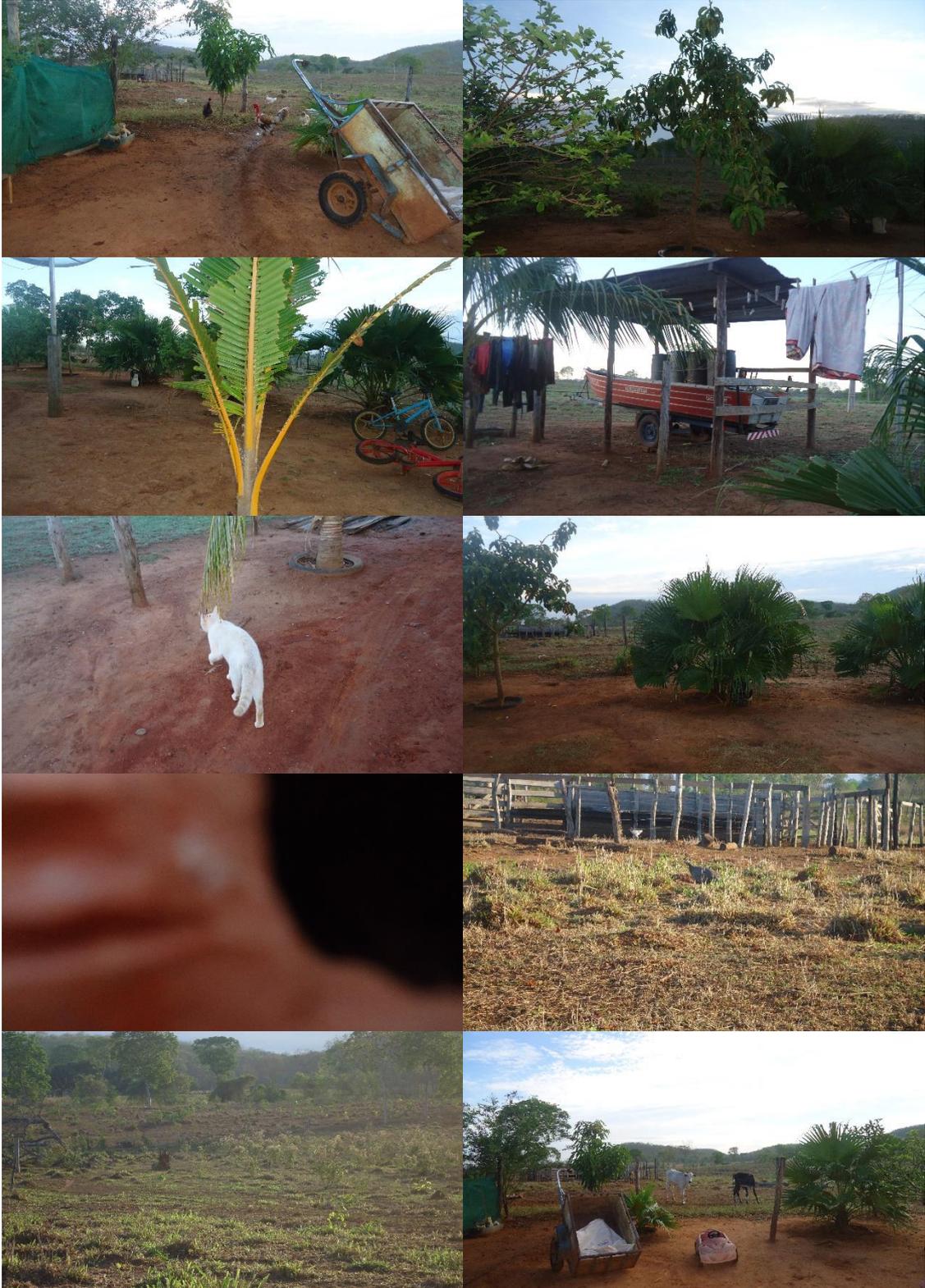








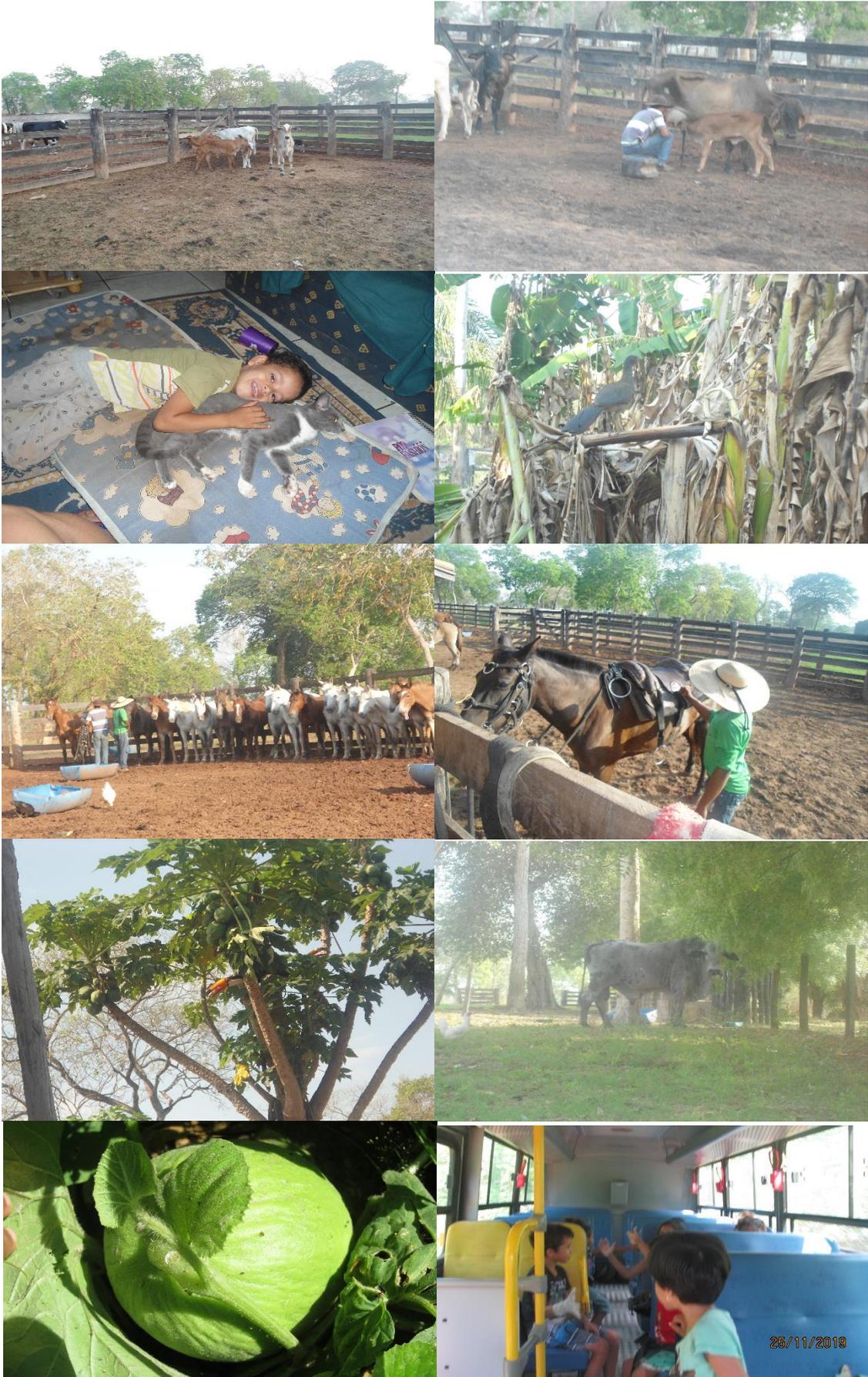




















5 (IN) CONCLUSÕES

Quando este trabalho ainda estava sendo projetado, minha professora de Atividades Integradas de Pesquisa alertou-me para ter cuidado e não querer abraçar o mundo sem ter braços suficientes, pois quem faz muitas perguntas, precisa dar muitas respostas, dizia ela. Bem, embora tenha diminuído minhas perguntas, naquela oportunidade, para que meu discurso fosse autorizado na “ordem do discurso” que a academia impõe, as questões continuaram em mim. Hoje, ao final da pesquisa, posso dizer que, mais do que respostas, muitas outras perguntas aconteceram! O mundo da Educação do Campo se abriu, foi problematizado e constituiu-se em um *espaçotempo* para o qual não tenho muitas respostas a dar, apenas imagens que podem quebrar o pensamento hegemônico sobre escola, currículo, crianças e infâncias.

Foram poucos dias, mas foram intensos. Muito do que planejei para ser o “clímax” da pesquisa não aconteceu. Por exemplo, ir à casa de cada criança passar o dia com elas, não deu certo, pois logisticamente não foi possível. Mas algumas coisas que eu não esperava aconteceram. Fiz amigos, conquistei a empatia dos profissionais da escola e das crianças, ri, brinquei, me diverti, estressei, aprendi, arrependi, corriji, andei, sorri, amei, abri-me, vivi e experimentei. Ainda sinto que falta alguma coisa, mas acredito que esse sentimento de inacabamento faz parte do processo de constituir-me como pesquisadora e educadora. Afinal, se algum dia eu me acabar e estiver pronta, não vai ter mais nada para acontecer.

Com Kolling, Nery e Molina (1999) e Masschelein e Simons (2017) percebi que, para construir uma Escola do Campo é preciso saber o lugar que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A Escola do Campo produz valores, conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento igualitário da população. Pensar em uma proposta para ela, não é pensar num ideário pedagógico, mas nas possibilidades que a escola pode oferecer à criança para que, independente da sua realidade, ela interesse e sinta capaz de abrir, entrar e criar o mundo.

Para tanto, a escola precisa cumprir seu papel e assumir compromisso ético/moral com cada criança que se torna aluno e a matéria precisa ser profanada. O professor precisa posicionar-se quanto às suas responsabilidades pedagógicas de criar tempo livre e permitir que o conteúdo e o conhecimento sejam significativos, a fim de provocar desejo de aprendizagem e renovação de mundo. É preciso incorporar lições da educação popular na vida da escola, o professor *amateur*, que ama a matéria, o ensino e as crianças, que prepara os alunos para o estudo e a prática, utilizando os artefatos tecnológicos disponíveis, para trazer o

foco para o que interessa, através da disciplina; para abrir o mundo aos alunos, suspendendo o peso da realidade, profanando a matéria, tendo todos como igualmente capazes de aprender.

Sobre o que pode uma criança com equipamento fotográfico nas mãos nos dar a pensar, muitas foram as questões que esta pesquisa abriu. Sem saber de antemão que abriria e, confesso: não tenho a pretensão de fechá-las. As crianças permitiram-me pensar muitas coisas sobre crianças, sobre o Limoeiro, sobre a escola, sobre o ônibus, sobre a fotografia e, principalmente, sobre mim mesma, produzindo devires múltiplos... Achei curioso que elas, em nenhum momento, estranharam minha presença lá na escola. Inclusive, no processo de submissão do Projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa, é preciso pontuar os possíveis riscos da pesquisa, e eu pontuei o constrangimento das crianças com minha presença, a vergonha e a timidez. Nada disso aconteceu!

Com as câmeras, as crianças ficaram empolgadas para realizar as atividades propostas. Tinham curiosidade por manuseá-las. A pesquisa passou a consolidar-se em uma atração na escola e as crianças sentiram-se importantes, pois, de todos os alunos, grandes e mais velhos, eram elas, as crianças menores, que possuíam as câmeras, que podiam usá-las tanto para fotografar como para serem fotografadas. Pedi para as crianças da Educação Infantil evitarem fotografar e filmar as crianças maiores porque, eu não tinha o consentimento dos pais, nem assentimento delas para o uso das imagens.

Usar a câmera para fotografar seu cotidiano, fez com que as crianças fossem eufóricas para casa, a fim de registrar tudo quanto lhes fizesse sentido e tivesse significado. A mãe de Érico veio pedir-me desculpas quando viu que seu filho a tinha fotografado tirando leite da vaca e fazendo almoço, falou para ele apagar e tirar foto de outras coisas, de coisa boa que ela faz em casa e, quando viu, ele tinha enchido o cartão de memória com fotos de seus brinquedos, de seu irmão e da televisão. Ela disse que apagou um monte, mas como eram várias, cansou. Também a vó do Lucas comentou comigo que ele ficava inquieto em casa, procurando o que fotografar. Ficava atrás dos animais, procurava flores, ia à lagoa... “E ele é tão quietinho, não parou até descarregar a câmera”.

Com isso, podemos perceber que, quando falam de nativos digitais, não é o fato de as crianças estarem na zona rural que as impedem de ser a geração da tecnologia. Inclusive isso também afirma a respeito dos imigrantes digitais. João, quando levou a câmera para casa, onde eu solicitei que entrevistassem seus responsáveis sobre a escola, voltou com um recadinho de sua mãe que dizia da sua vergonha de ser filmada. No papel estava escrito: “Nossa escola é muito boa para gente, tanto para adulto, como para criança que quer aprender a criação e a imaginação. A nossa comunidade tem muita gente, todo mundo respeita uns aos

outros e todos somos muito felizes”. Acredito que essa vergonha não é de falar sobre a escola, mas sim de ser filmada, ter que expressar uma opinião na frente da câmera. Isso, porque não cresceu convivendo com esse tipo de tecnologia.

Contudo, no final, eu pude ver de maneira mais ampla a participação e envolvimento dos pais durante a pesquisa. Foi um momento de gratidão para mim. Alguns pais fotografaram os filhos, ajudaram com as câmeras, mesmo que para isso, em algumas vezes, as crianças tenha precisado ensiná-los a manusear o equipamento. As crianças saíam da escola com a câmera e algumas, quando entravam no ônibus já começava a filmar e fotografar os colegas, o percurso e as paisagens. Antônio, filmou, quase que por inteiro, o trajeto da escola até sua casa. Quando chegou em casa a câmera estava descarregando e sem memória. Sua mãe enviou um recado dizendo que a atividade solicitada não fora realizada com a câmera porque ela foi descarregada, por isso, ela fez a filmagem com seu celular e enviou-me pelo *whatsApp*. Pensei no quanto fui “trouxa”, poderia ter feito isso desde o começo, facilitaria muito a pesquisa. Mas depois pensei melhor, também poderia não ter aceitação dos responsáveis e ser usado como desculpa por alguém, sem falar que não teria o gostinho de novidade da parte das crianças.

Certo dia, eu planejei que as crianças iriam fotografar animais, aves e insetos que encontrassem na escola ou que da escola conseguissem ver. Naquele dia apareceu ao lado da sala, uma família de tucano que veio comer mamão. Também umas araras azuis, coisa mais linda! Eu fiz um monte de fotos lindas (que depois eu perdi) daquelas cenas. Falei com as crianças sobre o que era para fotografarem naquele dia (esperando que vissem os tucanos, as araras e os papagaios), animais de todas as espécies e insetos. No entanto, as crianças fotografaram apenas o cachorro, a formiga, a centopeia, um buraco, que segundo Felipe tinha uma cobra lá dentro, umas garrafas pets, que Joana disse ter aranha debaixo. Fotografaram a fossa e outras coisas. As aves foram embora quando as crianças foram para aquele lado conversando alto. Comentei com João que eu queria que ele tivesse visto a família de tucano linda que estava ali, eles perderam de ver aquela cena. Ele virou para mim e disse “Agora! Lá em casa é cheio de tucano, a gente tem que espantar senão eles comem tudo as frutas”. Na fala de João, percebi o tamanho da minha ignorância. Os tucanos, eram novidade para mim, que não os vejo. Para as crianças que moram no assentamento, próximo ao Pantanal, com uma riqueza de biodiversidade no quintal de casa, tucano, tuiuiú, arara, garça, onça, cobra, anta, macaco, veado, jacaré e outros bichos, não “normais”. Não são novidades. São naturais de casa. Também pude ver a imaginação das crianças, ao falar do buraco que tinha uma cobra, ou que atrás das garrafas tinha aranha.

Foi difícil ter que selecionar essas, pouco mais de duzentas, fotos para a subseção “imagens”, visto eu ter mais de mil e seiscentos arquivos entre fotografias e filmagens. Na escola as fotografias das crianças (blocos de sensações) nos permitem visualizar suas afecções, amizades, movimentos, os cantos, os abandonos, o calor, a brincadeira, a atividade. As casas das crianças pareciam ter o quintal maior que o mundo, pois eram muitas as possibilidades de enquadramento para o registro da fotografia. Eram os animais, as criações, as árvores, as plantações, a horta, as frutas, o pomar, as flores, a comida, o café, o almoço, os brinquedos, o ônibus, as paisagens, os cômodos, os móveis, os objetos, as panelas, o fogo e tantas outras significações que a constituem e subjetivam.

Assim, pude afirmar mais uma vez, as crianças como atores sociais, capazes de intervir e modificar suas culturas. Compreendi a criança como parte da dinâmica cultural e social do Limoeiro. Com isso, considero que a criança que fotografa seu cotidiano, produz enquanto brinca, um pensamento conceitual na imagem, que reverbera sua perspectiva, transportando para imagem, significados que constituem a si e sua realidade.

As escolhas que fizeram para fotografar e filmar, para além das minhas indicações, permitiram que tivessem “liberdade” para escolher o plano no qual gostariam de apresentar seus cotidianos. Nas observações que fiz na escola, pude perceber algumas formas microscópicas da subjetivação das crianças naquele *espaçotempo*, onde as escolhas que fizeram dos desenhos para pintar, são escolhas vivenciadas em seu dia a dia (tratores, lol, caminhão cegonha etc.). As brincadeiras são também marcas do local onde as crianças brincam com o que têm à disposição. Na escola não tem parquinho, quadra, ou campo de futebol, mas isso não impede as crianças de jogarem futebol, vôlei, ou outros jogos, pois elas inventam formas de fazer a coisa acontecer. Acredito que essas limitações de espaço e estrutura, levem as crianças a inventarem novos possíveis, onde elas passam a criar, inventar e produzir meios para brincar, desenvolver, interagir e aprender com os colegas.

Também foi possível compreender o ato de fotografar como um tipo de apropriação do mundo, onde a fotografia produzida por crianças, repetirá ao infinito, o que aconteceu apenas uma vez. Entretanto, a imagem não está acabada, podendo nos habitar, movimentar, e convidar a olhar de outra maneira. Olhar as *imagensnarrativas* que reverberam todo um contexto significativo, e que foram produzidas por crianças da Educação Infantil de uma escola do Campo. Eis a descontinuidade que foi possível!

Foi possível perceber a diferença entre as crianças, através das escolhas dos desenhos, da fotografia que produziram e até pelas brincadeiras. Isso porque, como vimos, existem diferentes crianças, diferentes infâncias e diferentes produções infantis. Cada criança tem uma

forma de relacionar-se com o meio, onde, além de ser constituída diferentemente de seus colegas, cada uma produz sua interpretação do mundo, conforme interage com ele, de acordo com os encontros que lhes são possíveis e os afetos que as afetam. “Nesse sentido, se existem crianças, e se existem infâncias, existem também culturas infantis” (MORUZZI, 2008, p. 50). Moruzzi (2008) apresenta o conceito de cultura da infância para pensar a criança como ator social, capaz de atuar, intervir e modificar na dinâmica cultural. Ela afirma que “existem inúmeras travessações da história, da geografia e da cultura, que proporcionam diferentes modos de subjetivação e, conseqüentemente, diferentes modos de se produzir a cultura infantil” (p. 50). Assim a autora sugere que, se as crianças e suas infâncias são construções sociais, suas produções também o são e por isso, “existem diferentes crianças, diferentes infâncias e diferentes produções infantis” (2008, p. 50). Cada criança se relaciona com o meio na sua maneira e produz cultura intervindo nos modos de subjetivação dos adultos e de si mesmas. Moruzzi (2008, p. 51) nos chama a pensar a criança a partir da perspectiva dela, daquilo que ela é, e da potencialidade que a infância representa na intervenção da dinâmica social.

Buscar a perspectiva das crianças é muito difícil, por isso escolhi a cartografia como metodologia, para acompanhar o dia a dia, cartografar os encontros que foram possíveis e trazer as *imagensnarrativas* produzidas pelas crianças. A força da cartografia está em cartografar, não em interpretar. Cartografar o que transborda do cotidiano, o movimento do currículo e como as crianças se transformam em criaturas de suas experiências de vida.

Para Abramowicz (2020)⁴⁰ esse é um desafio posto: não interpretar, mas cartografar. Os sociólogos da infância não cansam de afirmar que a participação política das crianças, bem como sua fala, são essencialmente cenas políticas que fazem fugir as hegemonias discursivas e participativas. Acredito que podemos criar processos de inventividade. Inventar novos possíveis. Fazendo ecoar as vozes que não ressoam. Ou como diz Benjamin, “as vidas que não deixam rastros”. Fiz o esforço de produzir com/junto/as crianças, uma narrativa, que fala das minorias, não do ponto de vista numérico, mas no sentido de fazer fugir às redes hegemônicas de sentido e de poder. Não uma continuidade histórica, mas uma descontinuidade possível através da fotografia produzida por crianças da Educação Infantil do Campo.

⁴⁰ Vídeo disponível no youtube, Anete Abramowicz - Perspectivas para o estudo de crianças, jovens e famílias. No canal “6ª Conferência Internacional de Geografias das Crianças das Juventude e das Famílias, na UNICAMP Campinas/SP - Brasil, em maio de 2019 (6th GCYF)” Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LUOVpaJh0xA>.

Permitir que as crianças falem da escola, a fotografem, a inventem e ensinem-nos sobre ela. Ensinem-nos a encontrar o novo, a cada dia, resistindo aos afetos que nos enfraquecem, a rotina, ao excesso de opinião e informação, a correria, a falta de tempo, a falta de amor e aos ataques à escola.

Abramowicz (2020) insiste, há uma infância que surge. Mesmo quando nada indica a possibilidade de brotar algo bom desses tempos sombrios. São as infâncias que esses tempos tentam matar. Talvez, o que as crianças tenham de mais potente seja a infância. Mas, o que é a infância? Foucault questiona se a infância não constituiria a liberdade de não ser adulto, de não depender da Lei, e poder estabelecer relações *poliformas* com as coisas, as pessoas e com os corpos. A maior potência e possibilidade de uma criança está no tempo *aión*, ou seja, um tempo que é a própria experiência. Infância como experiência. Se há uma nova possibilidade de reconstrução social, é na infância que temos que buscar.

Por fim, o que as crianças vêm quando olham para a escola, para o cotidiano ou para o currículo? Depois de perguntá-las ou oferecer ferramentas para que nos mostrem, é preciso atentar para sua resposta. Mas a importância de uma criança que fotografa a escola, o cotidiano no Assentamento do Limoeiro, no município de Cáceres, é que a cidade, a escola e o currículo são meios ainda a serem explorados e inventados. Sob os olhos de uma criança que se presta novos trajetos e novos traçados de vida. A escola, sob olhar de uma criança, pode ser um veículo de imaginação. Pois ela cria mil e um tipos de currículos, tipos de escola, tipos de brincadeiras, tipos de olhar para o besouro. Insanamente, irresponsavelmente e sobretudo, infantilmente, com toda positividade de ser infantil, um mundo possível e ainda desconhecido.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Outra travessia n. 5, Florianópolis, 2005.
- ALVES, Nilda. **Um acervo fotográfico e suas possibilidades de pesquisa em currículos.** Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação.** Campinas: Verus, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**, Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa.** 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- BARROS, Manoel de. **O livro das Ignoranças.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 1993.
- BARTHES, Roland. **A câmera clara.** Lisboa: Edições 70, 1989.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** Taubaté-SP: Brasiliense, 2010.
- BRASIL. **Programa Mais Educação.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.
- Cantares da Educação do Campo. MST, Setor da Educação, São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Cantares%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia:** uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>
- DELEUZE, Gilles. & PARNET, Claire. **Diálogos.** Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. – São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevista concedida por Deleuze a Parnet em 1988 e acessada no site < <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>
- DELEUZE, Gilles. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo:** capitalismo e esquizofrenia 1. Ed. 34. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. — São Paulo: 2010.

FIORIO, Angela Francisca Caliman; LYRIO, Lelen Antunes; MEDEIROS, Fernanda Vieira de. **Três pesquisas, três amigas em conversas com as crianças... pensamentos que transbordam na educação infantil.** In: EDUCAÇÃO INFANTIL, Rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Org. RANGEL, Iguatemi Santos; NUNES, Kezia Rodrigues; CÔCO, Valdete. 1 ed- Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação.** Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Revista Nº 23: Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 3.ed. São Paulo: Autores associados: Cortes, 1992.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta.** São Paulo: Hucitec, 1985.

FLUSSER, Vilém. **Filosofía del diseño.** Madrid: Síntesis, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Trad. Laura Fraga Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Org. e trad de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** História da violência nas prisões. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar; **Cinema e educação:** a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2015.

GALLO, Sílvio. **Algumas notas em torno da pergunta:** “o que pode a imagem?”. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 8, n. 3, p. 16 - 25. – set./dez. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/1983734821766>

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** Cartografias do desejo. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KOHAN, Walter O. **A infância da educação:** o conceito devir-criança: Lugares da filosofia. DP&A, Rio de Janeiro: 2003.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** 1ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOLLING, Edgar J.; Néry, Irmão; Molina, Mônica C. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola.** – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 5. ed.; 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. 1. Ed.; 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. Miradas cinematográficas sobre a Escola. Cáceres: 1º Mostra de Cinema do AIE/UNEMAT in **XIV JORNEDUC**, 2017.

LARROSA, Jorge; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. Olhar a infância. **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEAL, Bernardina Maria de Souza. **Chegar à infância**. Rio de Janeiro-RJ, 2008.

LÖWY, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940) *. In: **Lutas Sociais**, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/neils/downloads/Vol.2526/michael-lowy.pdf>>

MACHADO, Ilma Ferreira. Crítica e Autocrítica: Avaliação Participativa em Escolas do Campo do Estado de Mato Grosso. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 57-69.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 14 de jul. 2020.

MACHADO. Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço Pantaneiro:** cenário de subjetivação da criança ribeirinha. Curitiba: CRV, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola, uma questão pública**. 2. Ed.2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/4086/pdf>

MORUZZI, Andrea Braga. Cultura da infância: entre textos, desenhos e outras linguagens – intervenções infantis nas formas de subjetividade. **V SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGENS – POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO – EDUCAÇÃO** “Dialogia: Formações discursivas e Imagens” nov/2008. Disponível em https://ib.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/educacao/grupodeestudosepesquisaslinguagens/experienciaformacao/anais/cultura_da_infancia_entre_textos_desenhos_e_outras_linguagens.pdf

NIETSCHE, Friedrich. **Humano, demasiadamente humano II**. Tradução Paulo César de Souza. Companhia das letras: 2017.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, da Liliana. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do Capitalismo na Amazônia norte Mato-grossense**: a mercantilização da terra e da Escola. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Porto Alegre, 2008.

PESSANHA, Juliano Garcia. **Peter Sloterdijk**: virada imunológica e analítica do lugar. Tese (doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo- SP, 2016.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **NCB University Press**, v. 9 n. 5, outubro, 2001. Tradução Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf

SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera; BRUM, Jaqueline Magalhães. A ética nas pesquisas com imagens: uma conversa com Gustavo Fischman. **Revista Teias** v. 16, n. 42, p. 222-231; jul./set. – 2015. Ética e pesquisas com imagem.

SILVA, Sandra Kretli da. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias** v. 20, n. 59, p. 283-300, out/dez 2019. Outras epistemologias e metodologias nas investigações sobre currículo.

SILVA, Sandra Kretli da. Cartografia das artes de fazer e de nutrir. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, jan./jun. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Pesquisas com os Cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 731-745, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/

SOARES, Maria da Conceição Silva. As imagens da escola e as redes de comunicações, conhecimentos e sentidos. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Educação e Imagens**: instituições escolares, mídias e contemporaneidade. Petrópolis, RJ: de Petrus: FAPERJ, 2010. Disponível em <https://cunadi.files.wordpress.com/2015/05/as-imagens-da-escola-e-as-redes-de-comunicac3a7c3b5es-conhecimentos-e-sentidos-educac3a7c3a3o-e-imagens-il.pdf>

SONTAG, Suzan. **Sobre fotografia**. São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 1977.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

WUNDER, Alik. Restos quase mortais: fotografia, acontecimento e escola. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina e DIAS, Susana Oliveira (orgs). **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e ...** Rio de Janeiro: Editora DP et alli. 2011.

ZART, Laudemir Luiz. BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Os educadores na educação do Campo e as suas condições de trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis. v.2, n.1, p.252-274, jan./jun. 2017.