



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**COTIDIANO ESCOLAR:
UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO DO
CUIDADO, A PARTIR DAS VOZES DAS CRIANÇAS**

Florianópolis
2016

Andressa Alano Alves

**COTIDIANO ESCOLAR:
UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO DO
CUIDADO, A PARTIR DAS VOZES DAS CRIANÇAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Borges de Sousa

Coorientação: Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Alves, Andressa Alano

Cotidiano escolar: um olhar sob a perspectiva da gestão do cuidado, a partir das vozes das crianças / Andressa Alano Alves ; orientadora, Ana Maria Borges de Sousa ; coorientadora, Patrícia de Moraes Lima. - Florianópolis, SC, 2016.

155 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Cotidiano escolar. 3. crianças. 4. etnografia. I. Sousa, Ana Maria Borges de. II. Lima, Patrícia de Moraes. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“Cotidiano Escolar: Um olhar sob a perspectiva da Gestão do Cuidado, a partir das vozes das crianças.”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/09/2016

Dra. Ana Maria Borges de Sousa (PPGE/CED/UFSC–Orientadora)

Dra. Patrícia de Moraes Lima (PPGE/CED/UFSC-Co-Orientadora)

Dra. Apoliana Regina Groff (UFSC-Examinadora)

Dra. Marina Patrício de Arruda (UNIPLAC-Examinadora)

Dr. Juarez da Silva Thiesen (PPGE/CED/UFSC-Examinador)

Dra. Marta Corrêa de Moraes (UDESC-Suplente)

ANDRESSA ALANO ALVES
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2016

Prof. Elison Antonio Paim
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

*Dedico aos que imprimem uma
infância em mim... maiores tesouros:
Augusto e Pedro Henrique*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é *celebrar* cada momento!

Celebrar o que se conquistou, o que se tem e o que se quer ainda alcançar!

Celebrar quem somos e o que nos tornamos! Celebrar a vida!

Celebrar... É uma bela forma de agradecer!

Celebrar o percurso de uma escrita que não se deu sozinha, mas entre muitas outras pessoas que estiveram lado a lado comigo.

Celebrar com a minha Família...

Inicialmente com meus antepassados, celebrar e agradecer pelas vibrações de luz e harmonia que me transmitiram.

Com os meus pais Ari e M^a Gorete agradeço a acolhida desde que cheguei a esse mundo, pelo sossego e a fé que encontro em vocês cada vez que preciso. Agradecer e celebrar com vocês todas as *experiências de Cuidado* que me proporcionaram desde a infância, elas transbordam em mim em forma de amor. Por isso, esta dissertação também pertence a vocês!

Com a Ariane e o André que me presenteiam todos os dias com a certeza de que irmãos são anjos enviados pela Grande Vida.

Celebrar a conquista com meu grande amor Alcione, meu companheiro, paciente e amável! Sou eternamente grata pela sua presença em minha vida, com seu jeito único de ser me faz parar e olhar o que sozinha não conseguiria enxergar e sentir! Gratidão por me deixar ir e vir, acolhendo meus sonhos, que no fundo são nossos!

Com o Augusto minha luz e inspiração! Força que movimenta minha experiência como mãe e mulher!

Com o Pedro Henrique que renova minhas energias, mantendo viva a criança que há em mim!

Celebrar com meus amigos e amigas...

Minha gratidão aos muitos amigos e amigas que me acompanharam de perto...

Jourdan Linder meu fiel amigo, incentivador desta conquista! Inspirou minha decisão e as primeiras reflexões que depois se desenharam no projeto de entrada no mestrado. Minha gratidão pela parceria sempre generosa!

Anália Arruda, por acolher desde o princípio esse sonho exigindo o máximo de mim, sem deixar de acreditar na minha capacidade, sem sua compreensão esse sonho não seria possível! Sou grata a você!

Eliane Pereira que marcou significativamente minha vida profissional e que neste período de formação, não foi diferente! Você é uma inspiração! Muito Obrigada!

Marisa Hamann com quem aprendi olhar as infâncias e as crianças em cada detalhe, respeitando cada singularidade. Apoio incondicional nessa trajetória, com sua presença exigente, aprendo a cada dia! Minha gratidão pelo apoio neste percurso!

Virgínia Shinzatto por acreditar e apostar no meu sucesso, pela energia emanada com tanta tranquilidade e amor que me fazia acreditar outra vez, quando tudo parecia perder o sentido.

Ivana Martins sua presença amiga foi o melhor presente nessa travessia, com sensibilidade me movimentou a olhar o que sozinha talvez não seria capaz! Corpo, infâncias, crianças, ruas, devir... estado da arte, currículo, Maffesoli! Desde a primeira acolhida... por tantos motivos e momentos compartilhados, vou lembrar-me de ti sempre com gratidão! Obrigada Ivana!

Celebrar com as minhas companheiras do semestre 2/2014, agradecer pelos momentos compartilhados através dos trabalhos em grupo, das leituras, seminários, textos e reflexões. De modo especial agradeço a Samantha e a Ivana pelas conversas, as caronas e os pernoites. Bons tempos! Sentirei saudades!

Minha gratidão aos tantos outros amigos e amigas que aqui seria impossível nominá-los, mas que estiveram comigo nessa travessia, enviando mensagens, preces e vibrações de amor e apoio!

Celebrar com as instituições que apoiaram minha formação:

À Secretaria Municipal de Educação de Lages pela oportunidade da licença para estudo, assegurando o direito da formação continuada a nós educadores.

À Direção, educadores/as e demais funcionários da EMEB Mutirão pela disponibilidade e carinho com que acolheram essa pesquisa. Em especial a todas as crianças do 5º ano matutino/2014 que foram determinantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Núcleo de Estudos e pesquisas Vida e Cuidado – NUVIC, espaço de aprendizado e experiências afetivas. Agradeço a acolhida, as

reflexões e as trocas significativas que com seus membros neste espaço vivemos.

Ao Programa de bolsas universitárias de Santa Catarina – UNIEDU, pelo período em que assegurou condições materiais para a realização desta pesquisa.

Celebrar com aqueles e aquelas que me acompanharam e orientaram:

Com os professores do PPGE-UFSC que oportunizaram novos olhares através das disciplinas, das leituras, das reflexões propostas. Em especial ao querido e inesquecível Professor Juares da Silva Thiesen pelas belas e inquietantes reflexões vividas em sua disciplina.

Com as professoras Dra. Apoliana Regina Groff e Dra. Marta Corrêa de Moraes pelas contribuições na qualificação do projeto que foram fundamentais para a continuidade da pesquisa.

Com os professores da banca examinadora: Dra. Apoliana Regina Groff, Dr. Juares da Silva Thiesen, Dra. Marina Patrício de Arruda, Dra. Marta Corrêa de Moraes pelas contribuições valiosas na conclusão da pesquisa.

Com a minha coorientadora Patrícia Moraes, sua presença fez toda diferença na minha formação. Obrigada pela disponibilidade e generosidade desde o princípio. Sensível ao me ouvir, me encorajava a seguir! Minha gratidão por cada momento ao teu lado!

Celebrar essa conquista com a minha orientadora Ana Baiana. Essa mulher grandiosa e linda nos mais diversos sentidos que essas palavras possam alcançar. Sem ainda conhecê-la pessoalmente, encantei-me pela leitura das suas produções e em contato com seus artigos me inspirei na construção do projeto de entrada no Mestrado, indicando-a como orientadora. No dia em que a conheci, tive a certeza de que a escolha não se deu pelo acaso! Sua presença é intensa... Traduz profundamente o que é e o que acredita! Minha eterna gratidão à Vida por ter promovido nosso encontro e por ter me presenteado com a oportunidade de conhecer você! Gratidão pelos afetos compartilhados, por preservar minha liberdade, com presença exigente e amorosa. Ana, você marcou expressivamente esse período da minha formação, a ti, a minha eterna gratidão!

De propósito, escolhi um tema sobre o qual tenho apenas algumas, mal contidas, ignorâncias. Todos os dias somos confrontados com o apelo exaltante de combater a pobreza. E todos nós, de modo generoso e patriótico, queremos participar nessa batalha. Existem, no entanto, várias formas de pobreza. E há, entre todas, uma que escapa às estatísticas e aos indicadores numéricos. [...] Falo da dificuldade de nós pensarmos como sujeitos históricos, como lugar de partida e como destino de um sonho. [...] Não podemos entrar na modernidade com o actual fardo de preconceitos. À porta da modernidade precisamos nos descalçar. Eu contei sete sapatos sujos que necessitamos deixar na soleira da porta dos tempos novos. Haverá muitos. [...] Primeiro sapato: a ideia que os culpados são sempre os outros e nós somos sempre vítimas. [...] Segundo sapato: a ideia de que o sucesso não nasce do trabalho. [...] Terceiro sapato: o preconceito de que quem critica, é um inimigo.[...] Quarto sapato: a ideia que mudar as palavras muda a realidade. [...] Quinto Sapato: a vergonha de ser pobre e o culto das aparências. [...] Sexto sapato: a passividade perante a injustiça. Sétimo sapato: a ideia de que para sermos modernos temos que imitar os outros.

(Mia Couto)

RESUMO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, objetivou compreender como a ética do *Cuidado* e as violências são constituídas nas relações que compõem o cotidiano escolar. A pesquisa foi desenvolvida, mais especificamente, com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental e com dois dos seus respectivos professores, na Escola Municipal de Educação Básica Mutirão, localizada na cidade de Lages/SC. Numa abordagem etnográfica, utilizou como principais procedimentos metodológicos a observação, a análise de documentos, rodas de conversa com as crianças e o registro em diário de campo. Dentre seus pressupostos teóricos, destaca-se o reconhecimento da infância enquanto experiência e, sob essa perspectiva, acolheu as vozes das crianças nos diferentes espaços cotidianos da escola. As rodas de conversa com as crianças possibilitaram a aproximação com o universo dessas infâncias, olhares sobre a qualidade afetiva que se estabelece nas relações do cotidiano da escola, o estilo que marca os modos de estar com as crianças nesta instituição, como a *gestão do cuidado* está ou não presente nas relações pedagógicas tecidas entre crianças e professores/as nos espaços da escola e da comunidade. A pesquisa apresentou, entre outros aspectos, a escola enquanto espaço de constituição da experiência humana em torno de relações afetivas, entrelaçada entre experiências que mesclam o *Cuidado* com o outro e nas suas mais variadas significações, bem como experiências pedagógicas marcadas pelo controle e ordenamento disciplinar das crianças. Contudo, este trabalho aponta a possibilidade de construção de uma escola gestada sob a ética do *Cuidado*, pois tenciona uma educação pautada no acolhimento das expressões da vida cotidiana, na interrogação dos saberes-fazer educacionais, nas vozes das crianças, na legitimidade da existência do outro como sujeito que sente, pensa, fala e age em comunhão com suas experiências sociais, culturais e afetivas.

Palavras-chave: *Cuidado*. Cotidiano. Escola. Crianças. Etnografia

ABSTRACT

This dissertation presented the Program of Graduate Studies at the Federal University of Santa Catarina, aimed to understand how the ethics of care and violence are made in the relationships that make up the school routine. The research was developed specifically with children in the 5th grade of elementary school and two of their teachers, at the Municipal School of Basic Education Effort, located in the city of Lages / SC. An ethnographic approach, used as the main methodological procedures observation, document analysis, conversation circles with children and journaling field. Among the assumptions, there is recognition of childhood as experience and, from this perspective, welcomed the voices of children in different areas of daily school. The conversation wheel with children made it possible to approach to the universe of those childhoods, looks on the emotional quality that is established in the school daily relations, the style that marks the ways of being with the children in this institution, such as care management it is present or not in the pedagogical relationships woven between children and teachers / in the school spaces and community. The survey showed, among other things, the school as constitution space of human experience around personal relationships, interwoven between experiences that mix the care with each other and in its various meanings, as well as teaching experience marked by the control and disciplinary order children. However, this study points to the possibility of building a school gestated in the ethics of care, for planning an education guided in welcoming the expressions of everyday life, the question of educational-doings knowledge, the children's voices, the legitimacy of the existence of as another guy who feels, thinks, speaks and acts in communion with their social, cultural and affective experiences.

Keywords: Caution. Everyday. School. Children. Ethnography

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os tecidos que nos compõem.....	37
Figura 2 – Imagem via satélite da Escola Básica Mutirão	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – GTs - recorte 2004 a 2013.....	58
---	----

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

GTs – Grupos de Trabalho

NUVIC – Núcleo Vida e *Cuidado*: estudos e pesquisas sobre violências

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

TCC – Trabalho de Conclusão do Curso

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	27
CAPÍTULO I – OS FIOS QUE ENCONTRO E AS LINHAS QUE ESCOLHO PARA A FEITURA DA COLCHA	31
TECENDO OS PRIMEIROS ALINHAVOS: aventurar-se é preciso... 31	
O TECER DE UMA COLCHA DE RETALHOS: a trajetória que me constitui.....	37
Linhas e pontos: da temática às questões de pesquisa.....	48
CAPÍTULO II – O ESTILO QUE COMPÕE E ACOLHE O DESENHO DA COLCHA	55
MAPEAMENTO DAS PESQUISAS: COTIDIANO ESCOLAR: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO DO CUIDADO.....	55
UM OLHAR ETNOGRÁFICO COMO PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA	61
A pesquisa etnográfica com crianças	66
As permissões para estar no cotidiano do grupo	69
O registro dos dados.....	75
Na escolha pelas Rodas de Conversa, o desejo de ouvir as crianças....	76
A espera dedicada pela chegada das crianças.....	80
Uma “Roda de Chimarrão” acompanhada de conversa.....	81
O encontro com os sujeitos desta pesquisa.....	83
SITUANDO O CENÁRIO DA PESQUISA	85

CAPÍTULO III – OLHARES QUE DESENHAM A COLCHA E APRESENTAM OUTROS RETALHOS, TEXTURAS E CORES 95

O LUGAR DO CUIDADO NAS RELAÇÕES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA..... 95

O olhar da alteridade... o outro que nos olha 101

O Cuidado e o outro 103

A escola, enquanto espaço das experiências de Cuidado..... 106

FRONTEIRAS DO ENCONTRO: ESCOLA E CRIANÇAS, O CUIDADO E O SEU ORDENAMENTO DISCIPLINAR 111

Do Cuidado que se revela na organização dos ambientes..... 132

O que os discursos apontam? 137

NARRATIVAS DAS RODAS DE CONVERSAS: Cuidado, infâncias e linguagens 141

Aqui na Habitação tem o Mutirão, a gente lancha arroz com feijão... 145

Na hora do recreio tem correria, bate o sinal acabou a alegria! 158

Chegamos na sala bem agitados, professora fala: fica sentado!..... 163

No 5º ano tem uns cabeção, que não estudam e vão para direção..... 168

Dar aula aqui é bem difícil, acho que vou pro hospício..... 170

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS 177

REFERÊNCIAS..... 183

APÊNDICE A – Termo de assentimento para as crianças..... 193

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido..... 195

APRESENTAÇÃO

Ainda bem que tudo que vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim!

(LISPECTOR, 1998, p.25)

A experiência do *Cuidado*¹ imprime em nossa corporeidade modos de ser, desdobra-se através das relações que construímos e estabelecemos com o Outro, num estilo de ser e estar em presença no mundo. *Experiências de Cuidado* são vivenciadas por meio das mais diversas situações, são proporcionadas, forjadas ou acolhidas através de nossas atitudes, gestos, silêncios, afectos, razão e sensibilidade, que compõem um estilo de pensar, compreender, acolher e/ou negar o Outro. O *Cuidado*, por ser uma atitude ética diante da vida, compreende-o enquanto um modo de ser em relação, entrelaçado a uma postura ética-estética-afetiva que nos movimenta em um estilo de estar em comunhão com o outro, afectando-se e permitindo-se afectar², com sua presença. Estilo-presença que assume a Vida como princípio absoluto da condição humana. Atitude que nos movimenta em defesa da vida, enquanto seres em relação, educadores/as que assumem e compreendem a perspectiva do *Cuidado* na educação como decorrência do cuidar da Vida. Convocamos a alterar o sentido das nossas práticas discursivas e pedagógicas que em “nome do *Cuidado*” forjam e imprimem relações negando e colocando o outro em padrões idealizados pelo nosso olhar ou pelas nossas verdades.

No campo desta pesquisa, o *Cuidado* esteve relacionado ao cotidiano da escola pesquisada, por ser um espaço-tempo mesclado e tramado por diferentes modos de ser e estar na convivência. É no

¹ Há aqui uma opção pelo termo *Cuidado* grafado em letra maiúscula e itálico por afirmar que este acontece por gestos, sentidos, dizeres, presença, saberes e sabores, assume uma “dimensão estética de estar junto – e-com-o-outro.” (LIMA, 2008, p.51)

² Afectos com “c”, aqui tem o viés deleuziano, no sentido de que nas relações afectamos o outro na mesma medida em que somos por ele afectados, isto é, atravessados pelo que ele produz em nós. (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2011).

cotidiano que se vive a experiência do *Cuidado*, visto que o cotidiano aqui é compreendido por uma rede tecida por fios minúsculos e insignificantes, desenhados por acontecimentos que apresentam o lado iluminado e sombrio das socialidades (MAFFESOLI, 1998), nas quais construímos ou não experiências de *Cuidado* alicerçadas em uma Gestão do *Cuidado* (SOUSA, 2002).

Uma escola inspirada nos pressupostos da Gestão do *Cuidado* apresenta no seu estilo de convivência, práticas qualificadas pelo afeto potencializadas pelo encontro com o Outro. Experimenta a noção de alteridade em uma interação estética com o Outro movimentada pelo diálogo diante das práticas que acolhem ou negam a presença deste outro em relação. Assim, esta dissertação também se colocou à disposição de uma escuta sensível as vozes das crianças (FERREIRA, 2010), em uma relação de contato com as infâncias da comunidade Habitação³, sob a sensibilidade de um olhar que deseja acolher as experiências trazidas pelas crianças e considerando-as legítimas na convivência. Compreendo, portanto, que as relações no cotidiano da escola também são marcadas pelas ausências, entre outras formas de *Cuidado*, das crianças e das infâncias, que não se pautam pelo seu reconhecimento.

A dissertação apresenta uma organização que se configura em três capítulos: O primeiro capítulo: *Os fios que encontro e as linhas que escolho para a feitura da colcha*, apresenta a introdução, a trajetória que me constituiu entrelaçada com as experiências da formação profissional, em uma aproximação com as linhas e pontos que compuseram as questões de pesquisa e os objetivos que orientaram esta dissertação. O segundo capítulo: *O estilo que compõe e acolhe o desenho da colcha*, apresenta a proposição metodológica escolhida e o

³ Habitação é um bairro pertencente a cidade de Lages - SC. O Bairro da Habitação nasceu em 1978, de um projeto pioneiro de habitação popular de uma administração municipal, liderada pelo prefeito Dirceu Carneiro (1977-1982). A equipe da administração municipal era constituída de jovens e idealistas administradores públicos, que tinham um sonho de aproximar a prefeitura dos segmentos mais desfavorecidos da população e com eles escolher e construir solidariamente projetos prioritários, de modo a melhorar as suas condições de vida. Entre outros, surgiu o Projeto Lageano de Habitação. Disponível em: http://institutodirceucarneiro.org.br/arquivos/Palestra_MNSN_MUTIRAO.pdf. Acesso: 07/08/2016.

percurso sinalizado pelas crianças-sujeitos no processo da pesquisa. Situa o cenário da pesquisa em uma conversa sucinta com os autores. O terceiro capítulo: ***Olhares que desenham a colcha e apresentam outros retalhos, texturas e cores***, configura a experiência de situar ainda que brevemente o lugar epistemológico do estudo, guiado por alguns dos autores que dialogam com a perspectiva escolhida, no desejo de ensaiar algumas compreensões. Nesse mesmo capítulo desafio-me a apresentar as infâncias e suas linguagens sob a perspectiva das vozes das crianças. A escola é situada, através das narrativas dos sujeitos enquanto espaço de inúmeras possibilidades, no entanto seus saberes e fazeres desafiam o ordenamento político e pedagógico do lugar. As crianças através das Rodas de Conversa apresentam modos de ser e estar em relações de *Cuidado* nesse contexto, que nos provocam a pensar a escola enquanto espaço da criação, do devir.

Por fim, em ***Tecendo algumas considerações finais*** retomam-se alguns aspectos entrelaçados com a experiência visceral vivida no processo investigativo. Num movimento de inquietude diante das suas insuficientes compreensões em que se coloca a ensaiar novas e outras possíveis questões a serem pensadas e pesquisadas.

CAPÍTULO I – OS FIOS QUE ENCONTRO E AS LINHAS QUE ESCOLHO PARA A FEITURA DA COLCHA

TECENDO OS PRIMEIROS ALINHAVOS: aventurar-se é preciso...

Assovia o vento dentro de mim. Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de minhas certezas, sou minha cara contra o vento, a contravento, e sou o vento que bate em minha cara.

(GALEANO, 2002, p. 138)

Em circunstâncias de repetidas críticas, de (des)esperança a respeito do lugar chamado escola, observo-me caminhando a contravento, movida pelo desejo de enxergar as possibilidades, de encantar-me com a novidade, de reconhecer o belo que habita as práticas políticas e pedagógicas. É no cotidiano desse lugar que busco compreender as relações humanas, a qualidade afetiva que implica estar-junto ali, o estilo que marca os modos de estar com as crianças, observar como alimentam os fazeres de todos os dias e manifestam-se no toque, no olhar desconfiado, no sorriso disfarçado, no medo e na ousadia com que se tornam educandas e educandos nos tempos e espaços da escola. Essa inquietude inicial impele-me a querer também conhecer como acontece a *gestão do Cuidado* (SOUSA, 2002) na pedagogia que compõe a formação das crianças e é tecida pelas relações entre sujeitos que ensinam, aprendem, transformam, afirmam e negam padrões convencionais, criando interfaces com o mundo contemporâneo e com a história.

E as perguntas constituem-se inevitáveis: o que nomeamos como cotidiano? Como problematizar a qualidade das relações que estabelecemos com o Outro? Há uma gestão do *Cuidado* que transversaliza o conjunto das ações escolares? O que essa gestão traz como princípios? O *Cuidado* é intrínseco às práticas políticas e pedagógicas? O projeto político pedagógico é construído com base em uma gestão do *Cuidado*? No início do percurso as perguntas anunciavam

orientações para a construção da dissertação, partindo do diálogo com o campo da pesquisa. Embora esse caminhar indicasse que os questionamentos poderiam modificar-se e provocar a formulação de outros, ampliando os objetivos propostos.

Na convivência intensa com a rotina da escola não hesito em escutar a voz do coração que *assovia dentro de mim*. É uma sensibilidade que me convida a olhar para o outro, movimenta-me a promover o bem estar de quem está junto a mim. Existe uma disposição afetiva que me move para ser educadora e disso não tenho dúvida, pois é ela que me coloca a contravento, inquieta-me diante do que sinto, vejo, ouço e imagino. Acolher a possibilidade de construir uma reflexão crítica em torno da escola, não pode, portanto me excluir desta, o que implica deixar de fora a pretensão de prescrever verdades, fixar respostas, idealizar um direcionamento a anunciar o que pressuponho, ou denunciar práticas que previamente considero como aquelas que desqualificam o diferente, destroem, excluem, estigmatizam. O desafio é experienciar⁴ um exercício interpretativo-propositivo, que fuja do julgamento e da lógica do dever-ser (MAFFESOLI, 2010).

E porque *assovia o vento dentro de mim*, o que me que move é o desejo de re-ver de olhar “de perto”, (MAGNANI, 2002) de limpar as lentes que, por vezes, ofuscam o enxergar e prejudicam a arte de “estranhar” o que parece familiar. *Dona de nada, nem mesmo dona das minhas certezas*, o ingresso no mestrado contribuiu para despir-me de algumas concepções, experienciar *outros ventos*, outras rotas, em vez do norte, quem sabe se arriscar ao sul? Início a viagem com as indagações que ora me angustiam, com as aprendizagens dessa formação e desejando que a pesquisa possa situar o que se esconde por entre brisas leves, nos ventos mais furiosos. Animada constituo-me nesse exercício-ofício de ser professora-pesquisadora.

No percurso pretendo visibilizar a escola como um espaço de múltiplas possibilidades, de sentidos que possam ser re-nomeados em

⁴ Registro minha opção, na composição deste texto, pela palavra experienciar e não experimentar por acreditar que experimentar remete-nos a homogeneidade entre os sujeitos e a palavra experienciar amplia um universo de heterogeneidade e pluralidade, e é por si irrepitível. “Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.” (LARROSA, 2002, p. 09).

torno da ação educativa. Aos meus olhos a escola é um lugar privilegiado para o *Cuidado* do outro e da vida, para uma convivência sociocultural e afetiva. Uma escola gestada nessa ótica pressupõe acolhimento às expressões da vida cotidiana, ao mesmo tempo em que interroga seus saberes-fazer, considerando o outro em sua legitimidade: alguém que sente, pensa, fala e age em comunhão com suas experiências sociais e afetivas.

Assim, somos inspirados à reflexão de que:

Uma escola que educa na perspectiva centrada na vida, busca problematizar sua função social e compreender os fenômenos e processos que constituem as relações humanas no cotidiano. Educar na biologia do amor e da solidariedade implica a integração entre o sentir, o pensar e o agir, a integração entre razão e emoção, o resgate dos sentimentos como expressão de nossa verdade interior. É educar visando a restauração da inteireza humana e conspirar a favor da multidimensionalidade do ser... é cuidar do desenvolvimento do pensamento e das inteligências e, ao mesmo tempo, educar para a escuta do sentimento e abertura do coração... é necessário criar um espaço acolhedor, desafiante, amoroso e não competitivo, um espaço onde se corrija o fazer em contínuo diálogo com o ser. (MORAES, 2003, p.02).

É no extraordinário que a vida acontece! Imaginando assim, a escola renova-se todos os dias porque é feita de vida. A escola não está dada, ela abriga o mistério entrelaçado às vivências singulares, aos itinerários surpreendentes, mesclada pela existência cotidiana que é sempre inusitada. “A existência cotidiana é fragmentada, polissêmica, feita de sombra e luz.” (MAFFESOLI, 2010, p. 205). Uma escola interessada em abrigar as diferenças, as dissonâncias e cumplicidades, cria espaços de escutas, de trocas, de conhecimentos. É uma escola que se pergunta pelas experiências inscritas nas vidas e saberes interculturais dos que nela habitam, considerando a pluralidade com as quais convive e, por vezes, é silenciada, despercebida no próprio convívio escolar, ou

ainda, desperdiçada em seus tantos significados impressos nos processos de formação humana. Enxergar esse cotidiano e suas relações demanda mergulhar em uma observação etnográfica, que reconheça a complexidade desse cotidiano e problematize os laços manifestos nos tantos encontros. Exige, ainda, leveza para interpretar, trocar as lentes, clarear o olhar viciado, interrogar o observado e a observadora. Estar na convivência propiciada pelo campo, confirma o que assinala Skliar: “há convivência porque existe um afeto que supõe, ao mesmo tempo, o fato de ser afetado e de afetar”. (2014, p. 53)

Interessada em ampliar as lentes penso ser possível visualizar outras linguagens, outras culturas, outras formas de estar no cotidiano em relações. Os cenários das escolas estão repletos de ritmos e jeitos diferentes de aprender, de dizer, de expressar, de ser, de experienciar, que se traduzem nos corpos dos sujeitos tipificados como hiperativos, indisciplinados, apáticos, reprimidos, resistentes, problemáticos, violentos, pobres, em geral “não reconhecidos” em suas singularidades para demarcar fronteiras entre adequados e inadequados, retirando-os de seus territórios culturais para apresentá-los por meio de outras nomeações.

Perguntar pelo outro, a partir dele, desafia-me a compreender-interpretar os artefatos culturais, afetivos, pedagógicos, políticos, históricos que adornam o cotidiano escolar. E aí, talvez encontre as brechas para registrar o que o outro diz, o que silencia, quando protesta ou suplica. Uma abordagem etnográfica não é realizada com indiferenças à presença do outro, mas numa atitude de contínua atenção, sobretudo de *Cuidado*, para informar como a Gestão do *Cuidado* apresenta-se no contexto escolar. Assim, pressupõe uma disposição ético-estética-afectiva para conviver, o que, para Sousa (2011, p.13), “é um modo de estar-no-mundo que reúne, em um só tempo, o princípio ético da importância do outro, do sentir em comum, do estar-junto-com, afectando-se e deixando-se afectar pela presença-viva deste outro em relação”.

Na presença do outro se experimenta diferentes maneiras de estar no mundo, cruzam identidades e subjetividades e nessa convivência de estar-junto-com, desenha-se a alteridade. Conforme Skliar (2014, p. 53):

Estar juntos comporta tanto a amorosidade por alguém, quanto a raiva desta pessoa, porém, talvez nunca a indiferença. Estar juntos fala de um limite, é uma relação entre dois corpos, não uma

fusão ou uma assimilação de um corpo em um outro corpo. Estar juntos não provém de uma relação jurídica obrigada, mas da potencialidade e da singularidade de uma paixão ética.

O que configura a ética como atitude na convivência é o movimento de disponibilidade ao outro, de abertura, de escuta, de solidariedade, de compaixão, de sensibilidade e *Cuidado*, o que também cria uma experiência estética do sentimento. Maffesoli (1998, p. 22) sinaliza a característica da estética do sentimento: “não é uma experiência individualista ou ‘interior’, antes pelo contrário, é na sua essência, a abertura para os outros, para o Outro. Essa abertura conota o espaço, o local. É o que permite estabelecer um laço estreito entre a matriz ou outra estética e a experiência ética”. Desse modo, a abertura ao Outro pressupõe uma relação que o reconheça em sua legitimidade, com recusa a toda forma de repressão, sofrimento ou violências. Estabelecer práticas que anuncie o *Cuidado* como premissa fundante da ética, requer domínio de nossa prévia ocupação para observar as consequências provocadas por nossas ações na vida das pessoas. Entendo que, “esse estilo pertence ao domínio de aceitação do outro, como legítimo outro na convivência.” (MATURANA, 2005, p. 85).

É possível, assim, pensar uma ética instaurada a partir da acolhida às outras formas de socialidades, que origina outras relações delineadas pelo *Cuidado* para com todas as formas de vida. A ética do *Cuidado* emerge fortalecida pelo sentimento de pertença, de identificação. O sentimento de pertencer opera uma maneira de perceber o mundo, conceber as relações e a existência humana. Sinaliza um convívio social que nos identifica como humanos, ou seja, é “designado pelo primeiro conjunto de expressões que remete a uma subjetividade comum, a uma paixão partilhada”; é o sentimento que pode revelar um novo *ethos* comunitário. (MAFFESOLI, 1998, p. 86).

Isso nos remete a um autoolhar visto que “o *ethos* está no próprio ser humano, entendido em sua plenitude que inclui o infinito. Ele precisa voltar-se sobre si mesmo e redescobrir sua essência que se encontra no cuidado.” (BOFF, 1999, p. 191). No sentido aqui proposto, a gestão do *Cuidado* sugere o olhar de si e o olhar ao outro, enquanto possibilidade, visibilidade às potencialidades dos sujeitos, ao contrário de dar ênfase às ausências e aos fracassos. Pressupõe, com isso, deixar

longe as posturas assistencialistas que concebe o outro como um necessitado, em quem se enxerga com destaque as faltas.

O TECER DE UMA COLCHA DE RETALHOS: a trajetória que me constitui...

Para fazer uma colcha é preciso escolher as combinações com cuidado. Se escolher bem, realçará a obra...Se escolher mal, as cores vão parecer mortas e esconder a beleza. Não há regras a seguir...Tem que seguir o instinto e ser corajosa.

(BAHIA, 2009, p.148)⁵

Figura 1 – Os tecidos que nos compõem



Fonte: <http://giselerronconi.wix.com/bem-vindo#!home>. Acesso em 10/09/2016.

⁵ Trecho de um diálogo de Anna, a bordadeira mestra, do filme “Colcha de Retalhos”, dirigido por Jocelyn Moorhouse. Intérpretes: Winona Ryder, Maya Angelou, Ellen Burstyn e Anne Bancroft. Roteiro: Jane Anderson. Música: Thomas Newman. Usa: Sarah Pillsbury e Midge Sanford, Para A Amblin., 1995. (109 min.), son, color. Legendado.

O exercício de recontar minha trajetória exigiu voltar no tempo em busca de uma metáfora que pudesse mostrar esse percurso. Escolhi a colcha de retalhos para me reportar à infância, tempo em que presenciei a confecção dessa peça pelas mãos de minha mãe. Uma tradição popular que se caracteriza pela inspiração criadora de articular partes coloridas na organização de um todo harmonioso. A colcha de retalhos traz um sentido nessa trajetória, e como metáfora representa as combinações que se constituíram aos poucos, com *Cuidado* e escolhas que se completam, ora entortam, enrugam o percurso, mas são as que compõem minha história, uma identidade em constante movimento. Abrir o baú para buscar no passado os fragmentos que delinearão minha trajetória pessoal e profissional, foi um exercício de composição de cores e tecidos, retomada de minhas linhas.

Então, entre linhas e tecidos, rememoro minhas experiências de professora de Séries Iniciais, em que muitas vezes constituí colchas de retalhos com as crianças, compondo seus primeiros contatos com a escrita e a leitura. Nesse fazer havia uma identificação, uma escolha que trazia a motivação individual de cada uma delas, arranjavam as cores, as texturas, os tamanhos, as formas em memórias e traziam falas que me marcaram: *este se parece com aquele pedaço do pijama que vovó fez para mim professora, nas férias que passei no sítio com ela*. Outra criança lembrava: *este professora é igual à camisa que meu pai mais gostava de usar*. Cada retalho, uma história! Inspirada ainda em Soares (2001, p.31), “[...] cada forma vai se acrescentando à anterior e a ela se ajustando. Há cortes bruscos de linhas que de repente se interrompem e o risco do bordado toma outra direção, tão diferente!”. A trajetória compara-se a esse movimento, em que se borda um itinerário sem conhecer o risco por inteiro.

Ao abrir o baú mexo nas linhas, contemplo os retalhos, observo o conteúdo por vezes ignorado, mas repleto de marcas, experiências, dores e afetos que nos constituem. Tecer essa colcha não me parece tarefa fácil, pois é relevante entrelaçar o passado com o presente, para imaginar o futuro mesclado com essa composição que me torna o que já sou, o que penso, o que faço, o que me constitui, numa história em contínuo movimento. Nascida no inverno da serra gaúcha cheguei aos braços da minha mãe numa madrugada gelada, na cidade de Caxias do Sul. Sou a primeira filha do casal que gerou também uma irmã e um irmão.

Por volta dos meus quatro anos atravessamos as águas do Rio Pelotas para viver em terras catarinenses. Meu pai e minha mãe eram

filhos de agricultores e decidiram deixar Caxias do Sul, desapontados com a situação financeira não favorável da época. Retornaram para perto dos familiares da minha mãe. No início residíamos em São Joaquim-SC, mas logo fomos para uma pequena comunidade da zona rural, onde moravam meus avós maternos e alguns tios. Ali as atividades agrárias foram retomadas e meu pai, homem justo e trabalhador, contava com a minha mãe como uma companheira otimista, que o encorajava nas decisões, mesmo abrindo mão de muitos dos seus desejos pessoais para manter a “harmonia familiar”, revelava-se forte e destemida. Minha mãe sutilmente me ensinou a luta pelo espaço das mulheres, sobretudo das mulheres trabalhadoras do campo que experimentavam a submissão e escassez de suas conquistas, resistiam às relações impostas por uma sociedade patriarcal que historicamente negou nossa condição de mulheres.

E foi assim, orientada pela luta e a determinação, pela força suave (ESTÉS, 2007) que minha mãe incansavelmente imprimiu em mim, um estilo de sentir e enfrentar a vida! Ela, ao seu jeito, ensinou um modo de ser cuidada e de aprender a cuidar! Entendo, portanto, que elas, nossas mães e avós, “concentram e irradiam cuidado de maneira privilegiada.” (BOFF, 1999, p. 167).

Quanto ao *Cuidado*, enquanto construção humana, pude experienciá-lo nos ensinamentos para proteger desde o carreiro das formigas até sensibilizar-se pelos animais do campo, os filhotes das ovelhas, as plantas, as flores no jardim. Cresci aprendendo a repartir o pouco que tínhamos, a comer e não esquecer que outros sentariam à mesa, a ensinar e ajudar meus irmãos, a colocar-me em disposição aos outros. Assim, com razão e sensibilidade, meus pais foram os primeiros incentivadores dessas experiências.

Dentre essas vivências, na escola não foi diferente. Destacava-me pelo *Cuidado* e zelo com os meus pertences que eram poucos, mas suficientes naquele momento. Minha mãe encapava o material, desenhava flores nos cantinhos dos cadernos e ao seu modo ensinava a beleza e o encantamento com os estudos. Lembro-me que a professora pedia minha ajuda para cuidar e auxiliar os colegas, os que demoravam um pouco mais para terminar as atividades, ou precisavam de companhia. Fazia amigos com facilidade já que era muito comunicativa, conforme relata minha mãe. Ocupava a posição de “boa” aluna e

recordo-me do esforço para estar entre os “melhores” e o medo de estar entre os classificados como “piores”. Hoje compreendo que a lógica da escola meritocrática deixou de acolher as individualidades de cada um e gerou histórias de abandono e fracasso, ao contrário de promover sentimentos de cooperação e solidariedade.

Como estudante da escola pública, do Ensino Fundamental ao Médio, cresci vivenciando valores da competitividade e a exigência da família, que associava estudo como a conquista de melhores oportunidades, então, comprometimento, dedicação e muito esforço eram valores que alicerçaram a infância. Desfrutei de um ambiente familiar que sempre me possibilitou perguntar e argumentar em diferentes situações, o que me faz considerar pai e mãe grandes educadores, pelo zelo com os momentos de estudo, de fazer as tarefas e cobrar o desempenho da aprendizagem que se traduzia em boas notas.

Uma infância marcada por gostosas recordações, pelo *Cuidado* e pelo afeto. Lembro-me das tantas vezes em que minha mãe precisava ajudar meu pai nos afazeres da colheita ou com o gado, mas antes de sair determinava em que momentos poderíamos brincar e estudar. Na comunidade rural residiam muitas famílias que trabalhavam durante toda a semana, e no domingo encontravam-se na igreja do lugarejo para rezar e cantar. Algumas vinham de longe, a pé, de carona ou de carro. Lembro-me desses domingos, em _____ que logo depois do almoço saímos para ir até essa comunidade, e pela estrada meus pais paravam uma a duas vezes para dar carona a quem seguia pelo caminho cheio de lama e de pedras.

Acompanhava também a liderança dos meus pais envolvidos nas organizações da comunidade, nas festas, nas missas, cultos do fim de semana, nas solicitações de melhores estradas, de água, luz, posto de saúde, na luta por condições dignas de vida para os agricultores e agricultoras daquele lugar. Como presidente de Associação Comunitária, meu pai transmitiu, desde cedo, valores da vida em comunidade, da partilha, do trabalho voluntário e da luta em defesa da vida. Nessa comunidade os moradores repartiam suas necessidades, potencializavam as decisões da vida social, fortaleciam laços afetivos entrelaçados nas várias situações da vida coletiva. Penso que essas condutas traduzem o que Maffesoli (1998, p.15) propôs chamar de “paradigma estético”, no sentido de vivenciar ou de *sentir em comum a vida em movimento*, e que tem na sua lógica um viver em prol da satisfação do outro. Foi nessa comunidade que teci parte da minha trajetória, no que era possível para aquele local e para aquela época.

A conclusão do Ensino Fundamental na Escola Básica Municipal daquela comunidade apontava para outras linhas. Anunciavam outro tecer, e meu pai e minha mãe, também envolvidos com movimentos das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), mantiveram contato com as Irmãs Franciscanas da cidade de Lages-SC, e buscaram uma alternativa que assegurasse a continuidade dos meus estudos. E, com a autorização também do meu pai e minha mãe, ficou decidido meu encaminhamento para o semi-internato das Irmãs Franciscanas. Hoje compreendo a luta e o desejo de ambos: estudar significava garantir oportunidades melhores aos filhos, por isso, a decisão tomada frente às possibilidades que tinham. *Assim você será 'alguém' na vida, filha! Ano que vem você vai para as Irmãs Franciscanas, se você não se acostumar vamos ver outra solução.* Então, com quatorze anos, saí do aconchego e da proteção dos meus pais, e estava confiante de que seria aquela a melhor opção, o que me levou a aceitar docemente. Lembro-me de minha mãe arrumando cada detalhe: um cheiro daqui, uma toalhinha dali, coisas que ela havia guardado para o dia que algum dos filhos precisasse.

Passei a residir na cidade de Lages SC, em janeiro de 1994, no Colégio das Irmãs Franciscanas, início do meu Curso do Magistério. Esse período foi marcado por significativas experiências, convivência em grupo, exercício de partilhar espaço e tempo, afazeres domésticos. Também tínhamos os compromissos comunitários, dentre os quais o envolvimento com as CEBs, que naquele momento era forte em nossa região, representado pelo compromisso com as lutas do povo. Era uma ebulição de organizações e movimentos populares: saúde, associações, sindicatos, partidos políticos populares, luta pela terra, moradia, direitos da criança e adolescente, juventude, mulheres.

As CEBs não se fecham em si mesmas. As questões levantadas nas reuniões raramente deixam de ser questões sociais, ligadas à sobrevivência das classes populares. O abaixo-assinado à prefeitura pedindo água para o bairro, não interessa apenas aos cristãos, é uma questão de interesse geral. A luta contra a expulsão de posseiros mobiliza todos que não se identificam com os interesses dos açambarcadores de terras. Assim, a comunidade eclesial de base abre-se ao

movimento popular, ajudando a criar ou a fortalecer formas de organização popular autônomas, desvinculadas do Estado e da Igreja. (BETTO, 1981, p. 24).

Durante esse período degustei muitos saberes, participei de grupos de estudo, alimentei minha esperança em uma vida de direitos e deveres que se desenhasse mais justa, com mais condições dignas de vida e sem opressão. Nascida e crescida em uma família de classe popular, experienciei jeitos de ser cuidada e de cuidar desde pequena, saberes que constituíram o meu olhar e minha postura diante da vida, do outro e de mim mesma. Relação que construí e compartilhei também na convivência com outras famílias das comunidades populares e compôs modos de olhar as nossas dificuldades, nossas conquistas, nossas dores e (dis)sabores. Sentar com essas famílias nas rodas de conversa, tomar um chimarrão e tocar um violão; sentir o cheiro do pão fresquinho saído do forno e sentir-viver aprendendo em comunidade, foram as linhas que me fortaleceram caminhar.

Olhando para o percurso até aqui desenhado, compreendo que desde pequena vivi em contextos de *Cuidado*, o que desenvolveu em mim a sensibilidade diante dos problemas comunitários. Foram nas comunidades populares, nas visitas aos doentes, aos presídios, as casas de idosos, de acolhida às crianças, que reafirmei a minha preocupação, o meu desejo e a minha luta em prol do bem estar do Outro.

O curso do Ensino Médio — Magistério constituiu-me militante pelas causas da educação, e comecei a participar de ações coletivas, a reivindicar direitos e interesses comuns com as minhas colegas. Acreditava que a formação inicial ajudaria a compreender os processos da aprendizagem, as diferenças marcadas no cotidiano das escolas, como se desenvolviam e estabeleciam relações tramadas entre o ensinar e o aprender. Desde ali passei a considerar a escola como um espaço plural, mesclado por oportunidades diversas, marcado por experiências de sucesso, de conhecimento, de vida, acolhimento, mas também de estigmas, fracassos, afetos e desafetos, abandonos e violências, sobretudo no período do estágio, em que observei de perto as primeiras experiências com comunidades conhecidas como “de periferia”⁶⁷. A

⁶⁷Termo que aqui não se define pelo afastamento de um centro, mas pelo fronteiroço, em uma possibilidade de acolhida das vozes, culturas, histórias, silenciadas pela modernidade ocidental.

escola ensinava a relevância do trabalho comunitário nos fins de semana, e motivava o contato cuidadoso com as pessoas. Enquanto cursava o Magistério ingressei como professora em uma escola montessoriana⁷, por indicação das Irmãs; meu primeiro emprego com carteira assinada, e uma sensação de direitos garantidos para essa experiência que começava na Educação Infantil.

Em 1998, com o Magistério concluído desejava alçar outros voos, mas permanecer no semi-internato com as Irmãs Franciscanas, implicava priorizar a vida religiosa, e meu desejo maior era cursar Pedagogia. Deixei o internato para prestar vestibular e ingressei no Curso de Pedagogia na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Nesse período enfrentei desafios e impedimentos financeiros para pagar a universidade, e concluir a graduação teve o apoio e compreensão de uma tia com quem fui morar. Mas, o entusiasmo pela profissão e o sonho do diploma fortaleciam em mim a disposição de enfrentar as dificuldades. Conclui a graduação conciliando a jornada: trabalho durante o dia e o curso a noite. Compreender os processos de aprendizagem, pensamento, linguagem, letramento e alfabetização eram algumas das temáticas que me encantavam. Sentia-me atraída pela pesquisa, questionava, indagava e buscava incessantemente saídas para as minhas curiosidades e dificuldades para ensinar com qualidade. Lembro-me aqui das palavras de Paulo Freire, que foram referência no início da minha graduação e que vinham ao encontro de minha reflexão enquanto estudante-pesquisadora, atuando em sala de aula:

⁷ Escola montessoriana trata-se de ambiente preparado cujo método é o Montessori. A metodologia Montessoriana é o resultado de pesquisas científicas e empíricas desenvolvidos pela médica e pedagoga Maria Montessori. É caracterizado por uma ênfase na autonomia, liberdade com limites e respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança. De acordo com sua criadora, o ponto mais importante do método é, não tanto seu material ou sua prática, mas a possibilidade criada pela utilização deste, de se libertar a verdadeira natureza do indivíduo, para que esta possa ser observada, compreendida, e para que a educação se desenvolva com base na evolução da criança. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Montessori. Acesso em 10/09/2016.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 1996, p. 32).

Dediquei-me, para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), à temática do Projeto Político Pedagógico⁸, que segundo minha orientadora desenhou-se em uma rica produção, visto que esse documento não fazia parte da escola onde a pesquisa iniciou, e ao término do TCC pude construí-lo com a comunidade escolar.

Em 2001, mesmo ano de conclusão da graduação, ingressei em um curso de Especialização na área da Educação Especial e Séries Iniciais⁹, na mesma universidade, com o objetivo de aprofundar conhecimentos e estar em constante reflexão e pesquisa que o meio acadêmico propicia. Educação Especial, foco da Especialização, era uma área um tanto nova para mim, mas foi exatamente isso que me motivou. Acredito que o novo é inspirador, coloca-nos em movimento e essa disposição ao diferente também nos constitui na educação. Nessa relação com o outro estou em constante construção e como afirma Paulo Freire:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 1996, p. 59).

Em 2008 prestei concurso público para professora na cidade de Otacílio Costa/SC, município vizinho a Lages, na área da Educação

⁸ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Projeto político pedagógico para Séries Iniciais e Educação Infantil. (2001).

⁹ Trabalho sob o título: O desenvolvimento do pensamento e da linguagem: uma reflexão necessária à prática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. (2004).

Especial. Fui selecionada entre seis vagas e comecei a trabalhar na função de “segunda” professora. Assumir a vaga demandava um deslocamento de 47 km todos os dias, mas não hesitei, pedi demissão da escola particular e empreendi a construção dessa nova jornada. Nesse período já estava casada e agora efetiva, decidimos viver a maternidade, logo nasceu meu filho para encantar nossos dias!

Sempre trabalhei e desfrutei de muitas experiências, dentre elas a de lecionar no Curso do Magistério, o mesmo em que fui estudante. Lá estive responsável pelas disciplinas de Educação e Infância, Didática da Educação Infantil. Foi um momento ímpar em que usufruí de espaços de interação e diálogos com o Ensino Médio, pois muitas estudantes já atuavam como estagiárias na Rede Municipal de Ensino e, como aconteceu comigo, trabalhavam o dia todo e frequentavam o curso noturno, trazendo na bagagem o cansaço, as angústias e fragilidades frente à futura profissão.

Em 2012, assumi a vaga num concurso, agora na Rede Municipal de Lages, e iniciei minhas atividades no Ensino Fundamental, com jornada de quarenta horas semanais. Nessa escola fiz a opção pelos primeiros anos da alfabetização e já nas primeiras semanas sentia-me sensível às histórias narradas pelas crianças. Acredito que, “o sensível é a condição de possibilidades da vida e do conhecimento.” (MAFFESOLI, 1998, p. 76). Observava o jeito próprio de viverem, acolhia escutando os familiares que me procuravam na porta da sala; alguns queriam conhecer a professora, outros desejavam apenas ser ouvidos e ali estabelecemos vínculos afetivos. Comecei a dedicar-me a uma escuta qualificada das expressões de meninos e meninas, e essa foi a maneira de compreendê-los em seus mundos.

Não foi tarefa fácil, os profissionais da escola relatavam as ausências, quase nunca as possibilidades, o fracasso desenhava-se sempre como culpa dos educandos. Logo a orientadora escolar aprovou a forma como planejava e organizava minhas aulas e sugeriu trazer para minha turma duas crianças de outra sala, nomeadas como deficientes, apostando que ali se identificariam melhor e aproveitariam o espaço da escola. Eu acolhi a proposta, mas a exigência do trabalho aumentou e as inspirações pensadas para elas ordenavam outras formas de ver, ouvir e sentir o mundo. Nesse momento, junto a elas, chegou uma professora, e logo nos identificamos para assumir o compromisso com a turma toda.

No alinhavo de possibilidades realizamos naquele ano um trabalho lindo com as crianças, criando rodas de conversa, brincadeiras, músicas, passeios, lanches coletivos, festas, encontro com familiares e comunidade. No final daquele ano as crianças estavam descobrindo o mundo também pela leitura, e em momento algum as dificuldades relatadas pelos demais professores da escola impediram o trabalho e o aprendizado dos estudantes, eles desenvolveram-se para além das minhas expectativas.

As dificuldades, por vezes, marcavam em mim sentimentos de solidão e os diálogos com a maioria dos meus colegas professores revelavam-se na descrença de possibilidades de mudanças do cenário apresentado. Embora esses desafios, continuava planejando minhas aulas a partir das indagações das crianças, promovendo diálogos, momentos de escuta, contrapondo-os e ficando atenta aos seus conhecimentos prévios para proceder e avançar na construção de novos, ao mesmo tempo sentia-me angustiada e observava minha prática, na tentativa de avaliar e compreender até que ponto ela faria diferença na vida daquelas crianças.

No término desse mesmo ano fui convidada para atuar com as crianças que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No trabalho com essas crianças e também com as famílias estabeleci contato com os professores para planejamento das atividades e por vezes realizava visitas às famílias para compreender o motivo das ausências dos estudantes na escola. Nesse contato mais próximo com a vida da comunidade minhas indagações tornaram-se maiores e busquei alternativas que pudessem ampliar meu olhar diante do cenário vivido, manter viva a minha alegria e o meu entusiasmo pela escola. Permaneço tantas horas nesse ambiente que não é possível tornar mínimo o esforço pedagógico com essas crianças.

A aproximação com as crianças do Atendimento Educacional Especializado possibilitou-me conhecer realidades que afectavam minhas concepções de vida, de inclusão, de educação, de saúde, de proteção, de infâncias e foi nesse vínculo estabelecido com elas e com a comunidade que criei coragem de reafirmar meu compromisso, assumindo a postura em defesa da vida, num movimento de refutar ações e movimentos que negligenciavam condições dignas de vida das crianças daquele contexto. Paralela a essa luta, sentia necessidade de dialogar com outros conhecimentos para ampliar meu olhar e meu posicionamento diante os contextos educativos.

Foi assim que percebi a necessidade de continuar com a minha

formação, pesquisei cursos de Mestrado que compartilhassem perspectivas relacionadas com o meu trabalho, e assim ingressei no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE-UFSC), na Linha de Ensino e Formação de Professores, em 2014. O universo conspirou a meu favor e a aprovação no processo seletivo, ainda que inesperada, encheu-me de alegria e gratidão, afinal, olhando para minha colcha de retalhos posso dizer que agora tenho um compromisso maior de dar um toque todo especial na composição da minha dissertação.

Minha opção pelo mestrado deu-se também em função da busca pelo aperfeiçoamento profissional, o que me faz considerar essa oportunidade com uma atitude ética para comigo e com o outro, enquanto possibilidade de compreensão das realidades. Paulo Freire (1996, p.110) diz:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

Fio a fio, venho atando e desatando alguns “nós”, e a aventura do mestrado foi exigente comigo: as compreensões por vezes pareciam alinhavadas, ora entortavam, destoavam do todo, pareciam não fazer sentido, aí se fazia necessário trocar a linha, esticar melhor o pano, usar a tesoura e recomeçar. Entre o belo dessa arte e o doloroso ajuste da composição, a pesquisa fez-se uma tarefa de costurar minha própria existência e como já nos dizia Guimarães Rosa: “Viver é um rasgar-se e remendar-se!” (1968, p. 76). Então, sigo o percurso como mulher, mãe, esposa, amiga, professora, pesquisadora, às vezes em desespero, mas nunca sem coragem de prosseguir. Se, por um lado, estudar e trabalhar reduz a importância da dedicação exclusiva, por outro, exige estar inserida nas reflexões em torno da docência, o que nos desafia às diversas interpretações, a compor algumas análises, porque afinal é a vivência na escola que dá um colorido inédito, o recheio da trajetória

profissional.

Nessa relação intelectual e afetiva, que mescla razão e sensibilidade, arrebentar o fio, emendar outra vez, é muitas vezes necessário, mas pacientemente outros tecidos podem arrumar o fazer, reorganizar outras agulhas, quem sabe um dedal, que abrande a dor da costura com a orientação dos mais experientes nessa arte. O itinerário tornou-se mais leve à medida do fortalecimento da parceria, assegurando que a colcha não perdesse o colorido e o encantamento que só ela terá.

Linhas e pontos: da temática às questões de pesquisa

A travessia faz-se enquanto exercício de formação continuada, que inclui o pensar a nós mesmos, de aluna a docente da Educação Infantil às Séries Iniciais, tudo faz contemplar os encontros e experiências em escolas. Porém, foi nos encontros intensos com a escola pública que me identifiquei enquanto educadora, e ampliei a compreensão de uma relação estética, que se dá como uma forma de afetação a mim mesma e ao outro, transformação do olhar sobre o mundo. Nessas andanças identifiquei-me com o sentido de comunidade, constituí com as pessoas uma relação de admiração pelo modo de ser e pensar a educação, porque se aproximava do meu. Na convivência com elas ampliei meu interesse em uma escuta sensível de suas histórias de vida, num esforço de “sentir em comum”, (MAFFESOLI, 1987) apreender o que tinha importância para elas e me contagiar por suas presenças, e, assim, compreender as relações alinhavadas em seus cotidianos. Estava ciente de ser uma escuta carregada de valores, dentre os quais, a empatia para criar vínculos duradouros, constituíram-se (mais tarde e por que não para sempre?) em experiências transformadoras de nossas vidas, adultos e crianças com os quais convivi.

Amadureci profissionalmente com essas aprendizagens, especialmente por me posicionar no universo da escola de uma forma mais cuidadosa, atenta às minhas concepções ora prescritivas, ora interpretativas. Contudo, algumas falas presenciadas encorajavam-me a argumentar em defesa das crianças, sobretudo quando professores, gestores e funcionários, (não me excludo desse coletivo) em reuniões ou durante os encontros de formação continuada, reafirmavam suas práticas carregadas de estereótipos, de preconceitos e juízos de valores, associados aos sujeitos tipificados como pobres, feios, preguiçosos, os

que não aprendem, os filhos das famílias “desestruturadas”, dos que tiveram seus filhos perdidos para o “abrigo”, dos presidiários e desempregados. Crianças que não eram reconhecidas em seus modos ser e estar na escola e na comunidade.

Essas falas colocavam-me ora em uma postura passiva ora de indignação, mas também inspiravam outros questionamentos, alguns solitários, mas decisivos para o movimento de buscar a pós-graduação como meio de fazer pesquisa. Foi a partir desses questionamentos, acerca das concepções compartilhadas na escola, que emergiu meu interesse de estudos: *Como as violências, em suas diversas manifestações, podem provocar uma reflexão teórico-prática, que fortaleça a construção de uma escola alicerçada nos pressupostos da Gestão do Cuidado?*

Numa abordagem etnográfica, interessada em conhecer como se tecem as relações no cotidiano da escola, convidei para participarem do processo de pesquisa as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental e dois dos seus respectivos professores da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão, situada no bairro Habitação, na cidade de Lages/SC.

Relacionar a Gestão do Cuidado com o cotidiano e as relações na escola, foi o primeiro passo nesse alinhavo de pensares, o que exigiu uma aproximação com autores e autoras dessa temática, tais como, Sousa (2002; 2004; 2005; 2006; 2010; 2011) e Lima (2005; 2006; 2010) compondo uma reflexão capaz de capturar enredos até então desconhecidos, ou seja, leituras dialogam com a temática e dentre elas, destacaria o *Cuidado* nas relações, a ética, a estética e a afetividade, conhecimentos que transversalizam a pesquisa e sugestionam algumas questões de pesquisa: *Como a gestão do Cuidado pode tornar-se uma possibilidade para a compreensão e recusa das violências, nas relações humanas do cotidiano escolar? O que as falas das/os profissionais que atuam na escola pesquisada podem anunciar em torno das violências? Como essas falas se traduzem em discursos normativos nas práticas escolares? Quais as concepções de Cuidado que estão presentes nas ações cotidianas? Quais os traços culturais que orientam as falas das/os profissionais acerca das crianças da comunidade Habitação e suas famílias?*

Essas perguntas de pesquisa justificam-se pelo interesse em compreender o cotidiano dos sujeitos que diariamente transitam na

escola, a qualidade das relações que pautam a convivência e os indícios de uma gestão do *Cuidado* que se mescla com esse mosaico de impressões, intuídas a partir das minhas experiências, como professora. Outras estão em aberto: as violências nascem do desconhecimento do outro? A desinformação é um componente que implica ou não? Como a escola manifesta as violências e perde de vista as peculiaridades? É possível problematizar a linguagem moral que infere as escolas de comunidades populares como violentas? A gestão do *Cuidado* é uma possibilidade para os desafios da escola contemporânea?

A Gestão do Cuidado, no contexto da escola, implica considerar a instituição como espaço de criação da vida, lugar privilegiado para a vivência de aprendizagens centradas no *Cuidado* com a vida, com o outro, em experiências reveladoras de múltiplas tonalidades do currículo, que valorizam o contato e relações humanas de respeito e reconhecimento mútuos. Uma escola orientada por uma perspectiva de pluralidades conceituais, em que as aprendizagens prestigiam a alegria das descobertas científicas, a curiosidade para expressar as novidades. Uma escola que assume a responsabilidade de garantir ações fortalecidas por uma *Gestão do Cuidado*, que conforme Sousa (2011, p. 23):

É compreendida a partir de uma perspectiva transdisciplinar, protetiva, ecológica, ética e estética, que considera a vida como permanente sacralidade viva para sustentar, teórica e metodologicamente, todos os processos pedagógicos que se realizam na escola e nos outros lugares de convivência.

Dialogar com a temática da Gestão do Cuidado implica compreender a escola enquanto espaço de encontros e possibilidades do estar-junto-com, reconhecer a importância social e afetiva de todos aqueles que, de uma forma ou outra, nela convivem. No encontro aperfeiçoamos o processo de humanização, experimentamos a autoaceitação, o autorrespeito, a autoestima e o *Cuidado* de si, também absorvemos influências que advêm de práticas que ferem o outro e inviabilizam a ética-estética do laço comunitário. A oportunidade de estar-junto-com amplia os horizontes perspectivados pelos sujeitos, a fim de compreenderem que nos construímos em relação, mesmo quando nos deparamos com a instrumentalização das práticas e com a rigidez

dos processos pedagógicos. É inegável o valor social da escola na participação da nossa existência no mundo. Depois do grupo familiar, a escola é a segunda instituição social das múltiplas formas de convivência uns com os outros. Nesse espaço de convívio seguimos regras, ao mesmo tempo em que compartilhamos desejos e necessidades.

Conforme Pimentel (2011, p.99):

Conviver é sempre mais do que seguir as orientações de uma única imagem ou voz para fazer o caminho. No seio de toda convivência temos que ouvir e praticar muitas vozes, exercitar diferentes ritmos de ser com os outros, compartilhar angústias e celebrar achados que nos fazem pensar maior, porque sentimos e pensamos juntos.

Nos espaços da convivência transitam ainda manifestações de *Cuidado* marcadas também por descuidos, nas sutilezas dos discursos e silêncios, na ausência dos diálogos, na recusa dos afetos, na negligência de desejos e necessidades. Deslocar-se do que parece convencional requer uma atitude radical de recusa a toda e qualquer violência, a partir da compreensão de suas manifestações e peculiaridades. Essa me parece uma exigência para avançar nas reflexões, visto que as violências configuram-se em fenômenos complexos e por isso não cabem em explicações reducionistas, a partir de um olhar disjuntivo, fragmentado ou binário (SOUSA, 2011). Importa dizer que, a “[...] violência como todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio e controle de um outro”. (SOUSA, 2002, p. 108). Dada complexidade que as engendra, as violências são multidimensionais, multifacetadas, convidando-nos a transcender as interpretações moralistas, preconceituosas que as limitam a grupos específicos da sociedade, as comunidades empobrecidas, ou a uma determinada cultura, região ou lugar.

Desconstruir a cultura das violências pressupõe sinalizar para uma *cultura do Cuidado* com a vida, inserindo esses conteúdos nos

processos formativos iniciais e continuados dos/as educadores/as, para que todos possam dialogar a respeito dessa temática de forma articulada. Assim sendo, os principais mediadores responsáveis por abordar criticamente as violências são os/as educadores/as, que ao integrarem a problemática aos conteúdos curriculares coadunam com as questões da Gestão do Cuidado.

Condizente com a pesquisa aqui proposta não pretendo demonstrar, comprovar, afirmar certezas, mas apresentar uma leitura com base nas interpretações construídas com as experiências do campo.

Para Maffesoli (1998, p.114):

Não é mais inútil observar que o mundo, sua retórica e seus feitos são, essencialmente, plurais, não se prestam a uma conclusão mas sim a uma abertura. Numa palavra, conformam-se menos a uma representação, e isto no bom sentido do termo, do que a uma apresentação. Não devem, portanto, constituir objeto de uma demonstração, sejam quais forem as premissas, mas sim de uma mostração.

Construir uma reflexão respeitosa em torno da escola exige uma sensibilidade do/a pesquisador/a para trançar a complexidade dos fios que tecem as interações sociais, repletas de sentido e riqueza. Nesse percurso, o/a pesquisador/a não pode se eximir do rigor, pelo contrário, vai exercitar-se na compreensão das subjetividades que engendram a interpretação das realidades estudadas. Sob esse olhar o/a pesquisador/a desafia-se a mostrar como a complexidade tece o mapa conceitual, comprometido em apresentar o mais relevante, pois é na profundidade do que parece familiar, é no fundo das aparências, que se localizam as sutilezas das relações entre as pessoas.

Nessa exigência do olhar situo o objetivo geral da pesquisa: **compreender como a ética do *Cuidado* e as violências são constituídas nas relações que compõem o cotidiano da escola Mutirão**, e para me aproximar do objetivo geral, tenho como proposição de objetivos específicos:

- Realizar o estado do conhecimento sobre o tema;
- Refletir, a partir dos autores referenciados, o que os profissionais da escola concebem como Gestão do Cuidado no cotidiano escolar;

- Buscar nas fontes documentais (atas de reuniões, de conselho de classe e no projeto político pedagógico) as falas que nomeiam as crianças da comunidade Habitação;
- Construir com as crianças e educadores Rodas de Conversa sobre violências e ética do *Cuidado*;
- Observar aspectos relevantes que compõe o cotidiano da escola em pesquisa, espaços, tempos, linguagens, arquitetura, afectos nas relações.

Aprofundar-se na compreensão das diversas dimensões que o *Cuidado* assume na complexidade do contexto escolar, possibilita-nos refletir acerca dos posicionamentos teóricos e práticos frente às relações de descuidos para com as crianças, bem como, promover encaminhamentos no cotidiano escolar fundamentados na gestão do *Cuidado*.

CAPÍTULO II – O ESTILO QUE COMPÕE E ACOLHE O DESENHO DA COLCHA

MAPEAMENTO DAS PESQUISAS: COTIDIANO ESCOLAR: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO DO CUIDADO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares...

É tempo de travessia e se não ousamos fazê-la teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos.

(Fernando Teixeira de Andrade)

Pensar as relações no cotidiano escolar sob a perspectiva da gestão do *Cuidado* requer considerar a escola como espaço promissor desse encontro com o outro. Exige uma compreensão que considere importante a ternura dos gestos, a qualidade afetiva do acolhimento, a valorização das singularidades e da liberdade de expressão com responsabilidade social. Construir movimentos diários de interação humana, experiências inovadoras de educação, de proteção e conhecimento, para que a escola se traduza em lugar de *expansão da vida* (SOUSA, 2002) de meninos e meninas oriundos/as de comunidades empobrecidas e que, muitas vezes, só tem a escola como campo de possibilidades.

É, sobretudo na escola, que educadores e educandos, pela convivência, criam e recriam um ambiente que pode recusar os ciclos viciosos e fortalecer processos educativos criativos que estimulem o gosto pelas aprendizagens. Nessa relação de *Cuidado* inscrevemos em cada um, e em nós, modos distintos de perceber o mundo, o que pode aumentar nossa disposição de agir em favor da ética. Expressa também compreender o ser humano em sua totalidade, com um olhar vestido de novas roupas.

Vale dizer que, no percurso da pesquisa, um dos desafios foi compreender a importância da elaboração da revisão bibliográfica sobre os temas específicos de investigação e as contribuições dos vários estudos, etapas que enriqueceram minha reflexão e apontaram a

relevância da temática, aqui proposta. Ressalto a importância em sistematizar um “Estado de Conhecimento” das produções acadêmicas para alcançar certa abrangência a respeito do tema a ser estudado. Esse exercício de aproximação é relevante para mapear as lacunas, as redundâncias supostamente existentes sobre o assunto em foco e alargar o olhar.

O movimento inicial de contato com as pesquisas, produzidas em torno da Gestão do *Cuidado*, aconteceu através da minha participação no Grupo de Pesquisa Vida e *Cuidado* - NUVIC/CED/UFSC¹⁰, espaço que reúne pesquisadores/as dedicados/as à reflexão das violências e da Gestão do *Cuidado*. Aproximar-me do NUVIC foi fundamental para meu processo de formação, que entre leituras e discussões pude ampliar o olhar em relação às minhas inquietações de pesquisa.

Cumprir a exigência de um estado do conhecimento demandou buscar nos bancos de dados pesquisas publicadas na área, a fim de apreender questões ainda não abordadas nesta dissertação de mestrado. O que ainda precisa ser olhado que ainda não foi? Proponho o novo ou estou repetindo o que já existe nas pesquisas anteriores? Essas indagações aproximam aspectos importantes nas pesquisas em educação e revelações do lugar investigado.

O primeiro exercício de aproximação deu-se pelo banco de dados das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹¹, especificamente nos Grupos de

¹⁰ O Núcleo Vida e *Cuidado*: Estudos e Pesquisas sobre Violências – NUVIC, criado em 2002, é um espaço interinstitucional vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). Informações retiradas de: <http://nuvic.paginas.ufsc.br/sobre-o-nuvic/>. Acesso: 07/09/2016

¹¹ A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Fundada em 16 de Março de 1978, a ANPEd atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. Informações retiradas de: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso: 07/09/2016

Trabalho¹² GT 8 (Formação de Professores) e GT 13 (Educação Fundamental). O recorte temporal selecionado considera as produções de 2008 a 2013. Alguns descritores chaves foram definidos inicialmente para contemplar a temática a ser investigada e com eles encontrei somente dois trabalhos, o que recomendou retomar a pesquisa com recortes diferenciados.

No segundo exercício retomei os dados eletrônicos da ANPED com os seguintes descritores: violências/infância, violência/escola, violência/Gestão do *Cuidado/Cuidado* de si, escola/Gestão do *Cuidado*, agora em 10 anos (2004 a 2013). Agreguei os trabalhos do GT 6 (Educação Popular) e com essas buscas localizei outros indicadores.

¹² Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido por pesquisadores/as da área de educação. São 23 GTs temáticos:

- [GT02 – História da Educação](#)
- [GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos](#)
- [GT04 - Didática](#)
- [GT05 - Estado e Política Educacional](#)
- [GT06 - Educação Popular](#)
- [GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos](#)
- [GT08 - Formação de Professores](#)
- [GT09 - Trabalho e Educação](#)
- [GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita](#)
- [GT11 - Política da Educação Superior](#)
- [GT12 - Currículo](#)
- [GT13 - Educação Fundamental](#)
- [GT14 - Sociologia da Educação](#)
- [GT15 - Educação Especial](#)
- [GT16 - Educação e Comunicação](#)
- [GT17 - Filosofia da Educação](#)
- [GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas](#)
- [GT19 - Educação Matemática](#)
- [GT20 - Psicologia da Educação](#)
- [GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais](#)
- [GT22 - Educação Ambiental](#)
- [GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação](#)
- [GT24 - Educação e Arte](#)

Fonte: Informações retiradas de: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em 07 Set. 2016.

Quadro 1 – GTs - recorte 2004 a 2013 (Continua)

ANPED/ANO/GT	DESCRITORES	TRABALHO	TOTAL DE TRABALHOS
2004 – GT 06	Violências/escola	- Educação Popular na Escola Cidadã: Em Face da Violência	01
2005 – GT 06	Violência/Infância Violência/ <i>Cuidado</i> de si	-Violências e Infância: as políticas de governo do corpo e o <i>Cuidado</i> de si -A negação como prática da liberdade: o <i>Cuidado</i> de si como estratégia e princípio de uma formação ética - Sobreviventes das fronteiras: cultura, violência e valores na educação	03
2008- GT 13	Violência/escola	- A violência no âmbito escolar: considerações sobre a violência da e na escola	01

Quadro 1 – GTs - recorte 2004 a 2013 (Conclusão)

ANPED/ANO/GT	DESCRITORES	TRABALHO	TOTAL DE TRABALHOS
2009 – GT 13	Violência/escola	- Violência escola: medo e insegurança nos tempos e espaços da escola.	01

Fonte: elaboração da pesquisadora (2016).

O Quadro 1 apresenta um total de seis trabalhos no período de 2004 a 2013, conforme os GTs pesquisados e os descritores escolhidos. O número incipiente de trabalhos faz indagar: por que são poucas as publicações sobre violências e infância, especialmente na ANPED? Outro dado que chama a atenção é a inexistência de trabalhos relacionados com a *violência/cuidado/escola* no GT Formação de Professores. O que a ausência no campo da formação dos professores pode significar? Também se observa que nos anos de 2006, 2007, 2010, 2011, 2012 e 2013, nos GTs 06, 08 e 13, nenhum trabalho foi encontrado com os descritores acima citados. Em 2005 observa-se um número mais significativo, sendo que apenas dois, dos três trabalhos encontrados concentram-se na abordagem do *Cuidado*, relacionando-o às violências.

Dos seis trabalhos encontrados e lidos na íntegra, dois foram selecionados para fundamentar o estado do conhecimento e ambos são resultantes de pesquisas orientadas e desenvolvidas pelos pesquisadores do Núcleo Vida e Cuidado (NUVIC), grupo de estudos citado anteriormente.

O primeiro trabalho intitulado: **Violências e infância: as políticas de governo do corpo e o Cuidado de si** (2005), escrito por Ana Maria Borges de Sousa e Patrícia de Moraes Lima, apresenta a categoria da violência como principal análise associada à infância e ao *Cuidado* de si. Dentre as noções elencadas pelas autoras destaco:

Para nós, só é possível falar de violências por seu caráter multidimensional, pela diversidade de suas manifestações, pela sua constituição fluida que permite o esconder e o mostrar de um mesmo movimento, pelo simbólico que elas evocam, pelo jogo de cumplidades ambivalentes que instalam para que sejam concretizadas. (2005, p. 06).

Outro aspecto ressaltado pelas as autoras vem ao encontro da proposta desta pesquisa: é a noção de que a compreensão das violências exige um olhar complexo, com abertura para ir além da noção binária de causa e efeito, configurando uma abordagem que não se encerra em si mesma, mas propõe interrogações e continuidades acerca das realidades. As autoras reconhecem também que as instituições são o lugar social do *Cuidado*, pois é nelas que se pretende assegurar a integridade e o desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, concebem as violências como todo e qualquer processo inter-relacional em que alguém é submetido ao domínio de outro e, por sua razão, sujeitado à condição de objeto. (SOUSA e LIMA, 2005). Durante essa leitura foi possível compreender que ao abordar as violências e a gestão do *Cuidado*, as autoras propõem uma retrospectiva aos discursos jurídico-normativos, médico-patológicos e pedagógico-assistencialistas que se perpetuam nas instituições e nas práticas de enfrentamento às violências.

O segundo trabalho intitulado: **A negação da violência como prática de liberdade: o Cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética** (2005), escrito por Deise Rateke, apresenta a discussão do *Cuidado* de si sob a ótica das estratégias de problematização da ética, enquanto um lugar em que o sujeito conversa consigo e com os outros. Nessa perspectiva pretende mostrar o quanto a não existência de espaços de *Cuidado* de si na relação pedagógica podem significar a negação de oportunidades, de controle, de poder, revelando-se em relações que se configuram na violência.

Outro aspecto apresentado que dialoga com a temática da minha pesquisa é a apresentação da convivência humana enquanto categoria que se funda no outro, compreendendo-o e reconhecendo-o em sua legitimidade. Nessa lógica, apresenta as noções da ética alicerçadas ao pensamento de Nardi (2004), em que a ética pode ser entendida como a indagação da forma como pensamos nossa existência e vincula tanto as relações estabelecidas com os outros quanto consigo mesmo. A autora evidencia a ética como forma de subjetivação, afirmando que “é o

processo através do qual criamos novas formas de existência e vínculos; ela emerge a partir da consciência de si, ou seja, como nos sentimos e estabelecemos relações e conexões com o mundo que nos cerca.” (2005, p.5). Considera, portanto, a necessidade de anunciar um olhar sensível, capaz de desinstalar certezas, para uma interpretação que vá além do que está posto, ou seja, propõe-se a desconstruir algumas pedagogias cristalizadas para experienciar caminhos ainda não percorridos.

UM OLHAR ETNOGRÁFICO COMO PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

Fazer a escolha por uma abordagem etnográfica pressupõe, entre tantos desafios, tecer uma interpretação inventiva e atrelada a descrições densas a respeito do observado em campo e das interações com os sujeitos participantes do trabalho. Essa abordagem demanda compreensão de olhar para o campo como uma interpretação que nos inclui a partir das experiências e conhecimentos experienciados. Esse movimento está encharcado de concepções, visões de mundo, da ética e da convivência que estabelecemos em nossas trajetórias pessoais. *Atenção* e *Cuidado* no mesmo movimento em que olho e me incluo dialogando com os sujeitos do campo configura-se em um detalhe essencial.

A forma de interpretar é muito própria de cada um, no entanto as leituras revelaram outras sutilezas. Como nos provoca a pensar Boff (2000, p.11):

[...] ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da

compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

De natureza qualitativa, a pesquisa etnográfica decorre da Antropologia e possibilita a interpretação das culturas de um determinado lugar, grupo ou comunidade social, a partir da investigação minuciosa dos sistemas e significados culturais do meio investigado. A abordagem etnográfica consiste na familiarização do pesquisador com o seu campo de estudo, o que fortalece minhas linhas e tecem-me como pesquisadora, atrelando-me aos fatos do cotidiano da escola e à importância das vivências que ali ocorrem. Importa contextualizar o cenário com o intuito de compreender como se relacionam as diferentes culturas no interior desses espaços e como se produzem neles diferentes significados, sem quaisquer formas de generalizar ou tornar redundantes as situações observadas.

A escolha por esse percurso justifica-se, também, na medida em que as leituras dos tempos-espacos da escola anunciaram uma metodologia que acolha as diferenças inerentes à condição humana, suas vozes, experiências, crenças, rituais, para que se torne possível a imersão concreta na interação com as crianças, sujeitos da pesquisa. “A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto.” (FONSECA, 1998, p. 58). Portanto, a abordagem etnográfica solicita uma presença mais longa e intensa no cotidiano pesquisado, para situar as subjetividades dos sujeitos e compreender a escola enquanto lugar repleto de sentidos e significados passíveis de interpretação. O que exige atitude *cuidadosa* na dinâmica das relações, conforme sugere André (1995, p. 41):

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia [sic], apreendendo as forças que a impulsionam, ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo inter-relacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

A pesquisa etnográfica deve privilegiar a interpretação das manifestações culturais (GEERTZ, 1989), com a intencionalidade de observar, apreender os sentidos e significados que emergem do cotidiano da escola, sem a pretensão de produzir generalizações totalizantes, julgar ou expressar discursos moralistas. O proposto é construir inserções na dinâmica da realização da pesquisa, que não se esgota, não se fixa, mas que destaca as culturas enquanto aporte central e constitutivo das relações entre os sujeitos. Entendo, portanto, que as análises e as interpretações, aqui apresentadas, mostram-se provisórias, em movimento entre linhas e alinhavos.

A etnografia convida-nos a perguntar por nossas noções de cultura, visto que suas ações estão intimamente relacionadas a essas noções. Nesse processo investigativo ancora-se no conceito de cultura defendido por Geertz (1989, p. 15):

O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

O autor ainda nos inspira a pensar a cultura como um sistema de signos possíveis de interpretação, e ressalta que “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos, ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.” (GEERTZ, 1989, p. 20).

O que pressupõe uma descrição densa? Segundo Geertz, a etnografia caracteriza-se por uma descrição densa, que se distingue por ser interpretativa: “o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas

pesquisáveis.” (1989, p. 31). E segue alertando em relação à ação interpretativa do discurso, da análise do discurso e também que a cultura é dinâmica, por isso nossa observação irá captar fatos, situações, comportamentos que podem vir a representar em pouco tempo “coisas passadas” e tendem ao esquecimento. Salienta atenção e cuidado em relação às formas de comunicação daquilo que foi interesse de nossa análise e interpretação, a preocupação com a descrição dos acontecimentos observados, das falas, dos gestos, dos silêncios, das vivências, o que requer uma narrativa novamente densa.

Esse exercício passa por “compreender este aspecto vagabundo do cotidiano, dedicando atenção a uma descrição contraditorial.” (MAFFESOLI, 2010, p. 188). A descrição etnográfica exige ainda disposição e sensibilidade do pesquisador para romper com suas expectativas em relação ao pesquisado, e direcionar o olhar para as relações simbólicas, crenças, valores, manifestações culturais que atravessam o cotidiano escolar e configuram-se em ricas oportunidades para a compreensão das relações e saberes emanados desse lugar. Assim é possível aproximar-se do universo cultural que se está pesquisando, conforme orienta André (1995, p. 38):

[...] a investigação da sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O pesquisador não pretende comprovar teorias nem fazer ‘grandes’ generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

Compreender a dinâmica do espaço escolar pode parecer, mas não é, tarefa fácil. Ela nunca se deixa mostrar por inteiro e implica

significados profundos que cada um atribui nas relações, por isso exige estranhamento do pesquisador para evitar considerações equivocadas e precipitadas em relação ao contexto social dos sujeitos da pesquisa. Nesse rizoma¹³ de sentidos, o trabalho de análise pressupõe aproximar-se dos significados, estabelecer relações entre eles e sugerir interpretações, o que seria então um dos desafios do pesquisador interessado na etnografia. Uma boa interpretação acrescenta Geertz, “só será possível através do estabelecimento dessas relações, da seleção de informantes, da transcrição de textos, do levantamento etnográfico.” (1989, p. 15).

A construção do levantamento etnográfico exige rigor por parte do pesquisador, visto que o campo empírico apresenta-se emblemático e paradoxal, o que exige encorajamento e muita persistência para encontrar os fios e experienciar tecer leves análises, dosadas de *Cuidado*, responsabilidade e respeito às autorizações dos sujeitos da pesquisa. É isso que revela a conduta ética do pesquisador em relação ao que pode ou não expor nos textos. Há ainda a afetividade como chave potencial para constituir a empatia entre pesquisador e sujeito, ou como diz Fonseca (1998, p. 64), “quando existe uma empatia entre os dois, o pesquisador chega a quase entregar ao seu interlocutor a tarefa analítica. Transcreve as palavras deste como sendo a versão definitiva da realidade.” Uma postura de lealdade do pesquisador em registrar o que de fato observa, ao contrário de registrar o que deseja, até porque a essência da antropologia interpretativa não é responder nossas questões, mas colocar à disposição as respostas que outros ofereceram. Além de praticar a etnografia concentrando-se nas técnicas e processos determinados, Geertz (1989, p.4) alerta: “não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento.” O que define o empreendimento é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”.

A descrição densa pressupõe enxergar as dimensões simbólicas da ação social, em meio à arte, religião, moral, ideologia e senso comum, na busca de capturar sentidos particulares e entender o que está sendo dito. Contudo, a comunicação não é um acontecimento tão fácil

¹³ Aproprio-me da ideia de rizoma anunciada por Deleuze. Sugiro a leitura de: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

quanto parece, implica hesitar diante do que sugere, ou seja, “criar dúvidas, levantando hipótese sobre hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros.” (FONSECA, 1998, p. 59). Nessa requisição de enlaçar os sentidos, é aconselhável o discernimento para lidar com as frustrações e as descobertas que podem abrir caminhos, ou colocar-nos na encruzilhada da suspeita.

O que de fato parece importante é movimentar-se na desconfiança, estranhamento e desconstrução de percepções convenientes a nós, ou afirmativas da nossa cultura, para acrescermos o entendimento de que “a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa; [...] afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula [...], mas essa é que é a vida do etnógrafo, além de perseguir pessoas sutis com questões obtusas.” (GEERTZ, 1989, p. 20).

Durante o percurso de entrada e permanência no campo busquei constantemente a permissão das crianças para estar junto delas. Na primeira semana circulei pelos diversos espaços em que transitavam a fim de estreitar nossa convivência. Sentava-me um tanto distante até que sentia alguém acariciar meus cabelos, tocar em minhas costas e perguntar o que ali fazia, ficava inquieta porque me sentia observada por elas e incapaz de observá-las em suas singulares infinitudes. Minha aproximação com as crianças foi estabelecida na medida que passamos a conviver semana após semana, em horários e dias alternados, nossa cumplicidade parecia acontecer.

A pesquisa etnográfica com crianças

Esta dissertação, não deixa de considerar a importância de refletir e problematizar questões éticas, relacionadas à participação das crianças em nossos contextos de investigação. Ainda que brevemente, apresenta alguns dos principais pontos que dizem respeito à postura ética do pesquisador, constrangimentos, permissões e limites encontrados no contexto, quando optamos por metodologias que efetivamente objetivam conhecer as crianças, assegurando sua participação enquanto protagonistas no processo da pesquisa.

A pesquisa etnográfica possibilita essa relação dialógica tecida na medida em que o/a pesquisador/a envolve-se no cenário investigado tendo como intenção falar sobre as crianças, na perspectiva das suas próprias vozes, ainda nos permite o exercício de afastar-se da lógica

adultocêntrica, aproximando-nos da reflexividade (FERREIRA, 2014), ou melhor, coloca-nos em reciprocidade constante com o contexto pesquisado, levando-nos para possíveis indagações: Como direciono meu olhar ao contexto pesquisado? Como alicerço interpretações diante do que vejo no campo em pesquisa? Como estabeleço considerações, a partir das realidades reveladas sob a compreensão das próprias crianças?

Nessa atitude interessada em escutar as vozes das crianças, desejei ampliar a reflexão diante do universo observado, para ensaiar olhares que se aproximassem da lógica do cotidiano vivido pelos sujeitos em pesquisa, o que exigiu a sensibilidade e *Cuidado*, diante do exercício da “desconstrução dos estereótipos preconcebidos” (FONSECA, 1998, p. 66), que ofuscam nosso olhar.

Diante do cenário em pesquisa, acompanhei as crianças com o entendimento de que elas são sujeitos de direitos, capazes de opinar, intervir, alterar, questionar e participar das tomadas de decisões, não apenas no cotidiano da escola, mas em diferentes contextos sociais em que elas transitavam. Procurei observá-las em suas atividades diárias, considerando suas experiências, acolhendo seus próprios modos de interpretar e sentir o cotidiano escolar, com a intenção de:

Conhecê-las a partir de si próprias, ou seja, tomando em consideração as suas experiências como forma de explicitar e conhecer mais a sua subjetividade, os modos como entendem, interpretam, negociam e sentem em relação aos mundos materiais e discursos que tecem as suas vidas quotidianas. (SARMENTO, 2008, p 69).

Nesse sentido, reafirmei minha opção por realizar uma pesquisa etnográfica com as crianças, que objetivou assegurar a participação das mesmas, numa atitude que também assegurasse e fortalecesse relações mais democráticas entre as crianças e os adultos envolvidos na investigação.

A questão da participação infantil em pesquisas configura-se um ponto essencial para repensarmos as metodologias que, por vezes, assentam-se exclusivamente no olhar dos adultos sobre as crianças, não atribuindo o verdadeiro sentido que as crianças conferem aos seus mundos vividos. Os Estudos da Infância dedicam-se a essa reflexão,

com intento de assegurar um lugar para as crianças, considerando-as partícipes dos processos de pesquisa, movimento que, sobretudo inaugura-se pela Sociologia, conforme aponta Fernandes (2005):

A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como actores sociais e sujeitos de direitos, assume a participação infantil como uma questão fulcral nas suas reflexões sendo considerada um aspecto fundamental para a ressignificação de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e acção são aspectos imprescindíveis [...] a participação infantil [...] tornou-se um assunto incontornável em muitos dos discursos científicos efectuados acerca da infância. (2005, p. 113).

A intencionalidade de assegurar contextos de participação, em que crianças compartilhem, denunciem, intervenham e anunciem seus modos de ver e compreender seus mundos, provoca a necessidade de repensar as práticas oportunizadas a elas no contexto de nossas pesquisas. Diante disso, cabe-nos perguntar: Como auscultar¹⁴ e considerar o que as crianças nos anunciam? Esse propósito exige-nos reeducar o olhar, rompendo com as relações verticalizadas que impedem de escutar o que as crianças desejam falar, pensar, expressar ou silenciar! Significando a compreensão de que: “Comunicados muito para além do verbo e da oralidade, nunca podem ser absolutamente compreendidos pela inferência adulta.” (FERREIRA, 2010, p. 160).

A pesquisa compôs-se em um exercício de escuta constante, por um tempo longo de permanência no campo, entre idas e vindas para conhecer o cotidiano da escola, interpretando regularidades, numa atitude interessada ao que elas tinham a dizer sobre si mesmo, sobre suas realidades, mesmo que contrariando minhas expectativas, mas perseguindo uma perspectiva que convalidasse a opinião delas mesmas. De acordo com Fernandes (2009, p. 49):

¹⁴ Sugiro a leitura do artigo: ROCHA, Eloisa Acires Candal. Descaminhos da democratização da Educação na Infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 37-43, jan. 2007. ISSN 1980-4512. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/17562>

Acesso: 09/09/2016.

Para a consolidação da criança participativa será indispensável que os processos de participação estejam presentes de forma sistemática na organização do seu cotidiano, o que requer do adulto uma escuta constante e o oferecimento de informações que validem as opiniões das mesmas, assim como o retorno dos resultados de suas decisões mesmo que contraditórias às suas expectativas.

Dediquei-me, aos poucos, a experienciar a escuta para além da captura do olhar adulto, na ousadia de interpretar os significados do universo infantil, tratava-se de uma escolha “de perto”, (MAGNANI, 2002) interessada em sentir, ouvir, degustar, tocar ao máximo possível o lugar ocupado pelas crianças. Movimento que se estabeleceu possível no estar-junto (MAFFESOLI, 1998) diariamente, em horários e momentos alternados que, aos poucos, possibilitaram minha autêntica imersão ao campo.

Entre as conversas e as permissões para estar com as crianças, ora me sentia acolhida, ora estava diante das imprevisíveis cenas em que me ignoravam completamente, no entanto, gradativamente me coloquei a experienciar os constrangimentos (FERREIRA, 2010) esperados em um processo de pesquisa.

As permissões para estar no cotidiano do grupo

No período de entrada ao campo tive a preocupação de transitar pelos mais variados espaços da comunidade, para além dos muros da escola, e circular pelas ruas, praças, algumas casas, entre outros lugares da comunidade objetivando conhecer suas principais vivências, reencontrar alguns moradores do bairro e estar em contato com familiares das crianças que frequentavam a escola, mesmo considerando que essa aproximação seria superficial, diante da complexidade que tece as relações do cotidiano da comunidade, entretanto, não hesitei em fazê-la. Entre essas andanças, pela comunidade e pelos espaços da escola, iniciei a busca pelas permissões para estar no grupo.

A investigação deu-se, inicialmente, com a equipe gestora da escola, no dia 23 de março de 2015, quando apresentei a intenção de

realizar a pesquisa no local, bem como o termo de consentimento livre e informado. Assim que a instituição aceitou o pedido, permaneci por 15 dias “flanando” pelos espaços e tempos da escola. Conforme nos inspira Rio (2008, p.31), “para exercer a arte de flunar é necessário possuir um espírito vagabundo e ser curioso.” Nesse período, além de exercitar a arte de flunar por todos os cantos e recantos dos espaços da escola, busquei reafirmar o consentimento dos adultos: a equipe gestora que se dedicava a olhar meu projeto, professores/as, as famílias responsáveis pelas crianças e também a comunidade.

Minhas idas ao campo aconteciam semanalmente, em dias e horários alternados, contemplando entradas, saídas diferentes, tempos e espaços de circulação das crianças no ambiente escolar, totalizando aproximadamente oito meses. No dia 14 de abril de 2015 minha participação passou a acontecer de forma mais intensa com as crianças e os professores da turma do 5º ano matutino. Inicialmente o contato provocou, em mim, insegurança diante dos olhares que também me observavam. O constrangimento de estrangeira¹⁵ diante do grupo, foi reivindicando em mim o desejo de ser aceita e por uma aproximação tranquila e prazerosa diante delas, fui-me aproximando das crianças e dos/as professores/as, manifestando *Cuidado* para não ser invasiva logo na chegada, na tentativa de respeitar suas singularidades e vivências.

A partir do consentimento da equipe gestora e dos professores, meu desafio fazia-se em buscar também a “autorização” para estar junto das crianças, visto que o assentimento¹⁶ delas não se caracteriza apenas pelo consentimento livre e informado dos familiares (FERREIRA, 2010). Estar com a autorização dos pais ou responsáveis, não era suficiente, era fundamental o assentimento voluntário, expresso por elas, revelado em suas atitudes de acolhida e aceitação com relação à minha presença. Como não me colocar de forma equivocada diante das crianças? O que falar? Como avançar e recuar às suas presenças como uma adulta atípica, estabelecendo uma relação de confiança junto a elas?

¹⁵ Estrangeira, aqui no sentido daquela que ocupa o lugar de estranha ao Outro, que é de fora, desconhecida.

¹⁶ Conforme Manuela Ferreira, 2010, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, as crianças são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação.

No meu entendimento esse se configurou um dos principais desafios na pesquisa, estabelecer uma relação horizontal com as crianças para ser aceita e sustentar tal aceitação, por isso as permissões foram permanentemente construídas na interação com elas e as diferenças entre nossos mundos foram amenizadas, conforme alerta Corsaro (2005) que para compreendermos o mundo das crianças, necessitamos encontrar-se dentro. A etnografia, em certa medida, pressupõe “tornar-se nativo”. Portanto, a etnografia ainda exige que:

Os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. [...] Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia. (CORSARO, 2005, p. 446).

Durante meus encontros com as crianças, ser aceita nas vivências delas foi um processo que se deu aos poucos. As permissões foram concedidas dia após dia, através de gestos, olhares desconfiados e algumas falas; constituíam-se em prudências, pois ora autorizavam, ora não, a me sentir à vontade no grupo. Participar da vida cotidiana delas de maneira mais íntima demandou paciência e cautela, foi preciso não acelerar o fluxo das relações, nem tampouco estabelecer tamanha distância que me impedisse acessar a simbologia e os códigos que permeavam suas vivências.

Ser paciente foi preciso! Numa relação de quem observava, era observada e esperava ser convidada a estar junto, uma espera que não era sossegada, mas necessitava respeitar o tempo do Outro. Somente aos poucos, as crianças permitiram que eu compartilhasse e adentrasse em algumas das suas rotinas, em uma relação mais íntima, que me reportava ao diálogo conhecido do ‘príncipe e a raposa’:

- O que preciso fazer? – Perguntou o Pequeno Príncipe.
- Precisarás ter muita paciência, respondeu a raposa.
- Você primeiramente se sentará um pouco longe de mim, como agora, na relva. Eu ficarei olhando

para você com o canto dos olhos e você não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. A cada dia, porém, você se sentará um pouco mais perto... (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 67).

Estar no campo e fazer parte do cotidiano das crianças implica ir além do aprendizado da presença, requer as astúcias dos pertencimentos que se fazem fundamentais na construção das afinidades, passa pela relação de aceitação. Então, é preciso cativar?

- Mas o que significa cativar? Perguntou o Pequeno Príncipe
- É uma coisa praticamente esquecida por todo mundo. Significa criar laços. Respondeu a raposa.
- Criar laços?
- Isso mesmo, disse a raposa.
- Você, para mim, não passa de um menino semelhante a milhares de outros meninos. Eu não tenho necessidade de você. E você também não tem necessidade de mim. [...] Só se conhecem as coisas que se cativa e tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 65)

No desejo de cativar e ser cativada, estava atenta aos gestos, linguagens e narrativas para considerar todas as possíveis manifestações de assentimentos que seus corpos apresentavam. Observei que as permissões para estar com elas foram concedidas através de algumas declarações, nem sempre narradas, mas através de olhares, de sorrisos um tanto reservados, através da cadeira protegida para mim, do lugar resguardado na roda ou nas brincadeiras no pátio, e que com o tempo foram declaradas de maneira mais evidente:

Ao entrar na aula de Letramento Digital, Rafael rapidamente chega junto a mim e me convida para sentar ao lado dele, apontando a cadeira reservada enquanto eu não chegava, explica ele. Deixamos aqui, eu e Bruno para jogarmos juntos contigo, te ensinamos como funciona esse jogo, você precisa ultrapassar as fases, são três níveis, fica aqui que você já entende. Ao me dar conta de que as

cadeiras poderiam ser insuficientes para as crianças, mas que mesmo nesta condição, havia uma especialmente reservada para que eu me sentasse, acabo acolhendo essa atitude com o sentimento de pertencimento ao “universo” desses dois meninos. Nem todas as crianças expressam esse assentimento, mas já consigo perceber muitas outras que sinalizam o desejo de participarem da pesquisa. Aproveito neste dia para perguntar a Rafael do seu interesse em participar e ele me explica que precisa conversar com seus pais. Logo, Bruno, Cristhian e Vitor que ao lado estavam expressam o desejo de serem por mim convidados, perguntando o que precisa para que possam participar, então respondo que gosto de ter a autorização dos pais, mas que a decisão deles é fundamental também, eles então contentes pedem que eu coloque seus nomes na minha lista de interessados. Pergunto se preciso fazer uma visita as suas famílias eles afirmam não ser necessário, que posso enviar o termo de consentimento que alguém da casa assina e eles me devolvem. Assim com paciência e troca de conversas visualizo os possíveis sujeitos interessados em participar da investigação. Na espera pelo assentimento das crianças, também percebo aquelas que não demonstram esse interesse em participar, são crianças que parecem manter certa distância, parecem desconfiadas ou ainda são meus olhos que não alcançam olhar? (Diário de Campo, 30 de abril de 2015).

Assim conciliei discernimento entre as manifestações das crianças e as minhas expectativas de pesquisadora, para assim ampliar a compreensão de questões éticas que se apresentavam necessárias durante todo o processo de investigação, sobretudo por se tratar de uma pesquisa com crianças. Dentre os encaminhamentos, Soares (2006) salienta que uma das fases mais significativas diz respeito ao roteiro ético de investigação com crianças, trata-se do consentimento informado das crianças, afirmando-nos que:

O desenvolvimento de investigação com crianças deve respeitar as crianças, fornecer-lhes informação para que elas possam compreender o que é a investigação; passa ainda pela indispensabilidade de a criança compreender que a sua participação é voluntária e que tem toda a liberdade para recusar participar em tal processo, ou então desistir a qualquer momento. (SOARES, 2006, p. 34-35).

Na perspectiva de que as crianças produzem cultura, alteram o mundo que nos rodeia e habitam um entre-lugar¹⁷ ainda pouco indagado e observado em nossas pesquisas, ousei situá-las enquanto protagonistas desse processo. Considerei sempre importante recordar a informação sobre os motivos da minha permanência junto a elas, explicando o percurso da pesquisa numa linguagem compreensível, reconhecendo-as em meu discurso como produtoras dos dados da minha investigação e que enquanto sujeitos de direitos (SARMENTO; PINTO, 1997) as considerei capazes de decidirem ou não em relação à participação na pesquisa (FERREIRA, 2010).

Nesse sentido, ao situar as crianças enquanto protagonistas no processo da observação, afirmam-se também suas capacidades na formulação de interpretações diante dos seus cotidianos, considerando-as anunciantes das realidades sociais nas quais se inserem. Um modo que concebe as crianças, como “sujeito de conhecimento, e não como simples objeto instituindo formas colaborativas de construção de conhecimento nas ciências sociais que se articulam com os modos de produção do saber empenhados na transformação social e na extensão dos direitos sociais.” (SOARES; SARMENTO; TÓMAS, 2005, p. 54).

No percurso desta dissertação, também apreciei, importante esclarecer, a opção por fazer uso dos nomes reais das crianças, sobretudo por se tratar de uma pesquisa que pretendeu anunciar as crianças como produtoras dos dados. Seria contraditório negar a autoria das mesmas e mantê-las no anonimato, visto que em relação à identificação das crianças, ocultar seus nomes justifica-se em casos específicos em que expõe e fere a integridade dos sujeitos (KRAMER, 2002). Logo, as crianças que aqui constam seus nomes, assentiram serem identificadas, tal como são reconhecidas e nomeadas.

¹⁷ Considero o entre-lugar não como uma abstração ou um não-lugar, mas a construção de outros territórios, disponíveis e possíveis.

O registro dos dados

Numa relação respeitosa com as crianças, avaliei indispensável dizer do meu compromisso, informando-as também sobre as técnicas e os instrumentos a serem utilizados no percurso investigativo, apresentando-lhes inclusive meu Diário de Campo e discutindo com elas a importância da minha participação no contexto das suas vivências:

Você trocou seu caderno? Acabou aquele seu de antes? Você escreve muito, deve ter terminado mesmo! Explico ao menino que apenas troquei o Diário de Campo e ele acrescenta seu pensamento: Aqui na escola fazemos muitas coisas, você vai ter aqui muito que anotar, bagunça principalmente, não deixe nada de lado, não vá esquecer de nada!?! (Diário de Campo, 30 de abril de 2015).

O Diário de Campo configurou-se meu aliado principal, nele registrava as cenas observadas e o que chamava atenção aos meus olhos, depois em casa retomava os registros e transcrevia com mais tranquilidade. Retomar os registros do campo era possibilidade de reflexão e análise, momentos para ensaiar e alinhar possíveis interpretações que se tornavam plausíveis mediante a interação com o contexto local, e ainda do registro sistemático e contínuo que decorria desta inter-relação. O registro é determinante na construção dos dados da pesquisa, nele segundo Geertz (1989, p.29):

O etnógrafo “inscreve” o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente.

Os registros escritos no campo, ainda que de maneira apressada e resumida, quando transcritos em casa, compunham-se em narrativas

detalhadas das minhas impressões. Esse movimento era realizado por mim todas as tardes, após regressar do campo. No entanto, por mais que me dedicasse a descrever logo me deparava com a complexidade dos acontecimentos, visto que o contexto é muito mais rico do que aqui eu consigo apresentar.

Muitas das reflexões que agora se traduzem em texto, compuseram períodos entre tensos e tranquilos. Num declínio dos meus desejos e intenções, incansáveis vezes recorria ao meu Diário de Campo, revisitando a trama dos dados através da releitura das minhas observações, na reflexividade diante de minha postura de adulta, professora, mulher e mãe que se entrelaçavam com minhas fragilidades de aprendiz pesquisadora. Um caminho que se fez caminhando, ora a passos lentos, inseguros e por muitas vezes tortuosos.

Na escolha pelas Rodas de Conversa, o desejo de ouvir as crianças

Como o errar e como o amar, conversar é humano.

(Carlos Skliar)

Escolhi, como um dispositivo metodológico, as Rodas de Conversa, para estreitar minha convivência com as crianças, ajustar mais um pouco as lentes do olhar, na tentativa de encontrar-me com as crianças, com os sentidos sobre a escola e as formas pelas quais o *Cuidado* ali se gestava. Pautava-me compreender como as crianças pensam e sentem o espaço institucionalizado da escola, conhecer através de suas falas quais os significados que atribuem as relações e como estas se estabelecem no cotidiano escolar.

Minha expectativa também se dava na intenção de minimizar possíveis equívocos das interpretações, até então ensaiadas diante das observações em sala, entre dúvidas e suposições tecidas na trama desse período de permanência no campo. Situações que talvez se configurassem diferentes a partir do ponto de vista das crianças, sob suas próprias vozes (FERREIRA, 2010), e quem sabe constituir um ensaio que desfizesse a lógica adultocêntrica¹⁸.

Enfim, sentia a necessidade de escutá-las, mesmo que tal experiência levasse para arranjos e alinhavos inesperados, porque “[...]”

¹⁸ Ver Sousa, Miguel e Lima. Gestão do *Cuidado* e Educação Biocêntrica. 2011

nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto.” (LARROSA, 2003, p. 212).

Foi com essa disposição inicial que planejei um convite para as Rodas de Conversa¹⁹, entre o final do mês de novembro e meados do mês de dezembro de 2015, direcionado às crianças e também aos professores que lecionavam na turma, pois a conversa...

Começa com outro, não se sabe quando. Nem onde. Nem quem é o outro. Termina no interior de si mesmo, não se sabe por quê. Nem o que fazer. É um convite, não para explicar nem para compreender, mas para transcorrer e devir eternamente. (SKLIAR, 2011 p. 27).

No dia 04 de novembro de 2015 fui até a sala do 5º ano para efetivar o convite que foi respondido inicialmente de forma extremamente receptiva e espontânea pela maioria das crianças. Ao ampliar o convite para a professora regente da turma, ela justificou sua impossibilidade relatando o cansaço de fim de ano, o acúmulo de atividades, provas finais e ainda relatórios a serem entregues no final do bimestre. Ao perguntar sobre a possibilidade de realizar as Rodas de Conversa no período em que ela estivesse presente em sala, ficou claro que, para ela, a atividade ocuparia o tempo que restava para concluírem os conteúdos necessários ao fechamento do bimestre, então, respeitei sua decisão.

Logo, desdobrei o convite a outros educadores/as que também optaram por não compartilhar do momento das Rodas de Conversa, aconselharam-me a realizar uma devolutiva da pesquisa, como uma maneira de estarem em contato com a pesquisa, em uma Parada

¹⁹ Proposta também inspirada nas leituras dos estudos sobre rodas de professores. (WARSCHAUER, 2002) Registro aqui a opção da grafia Rodas de Conversa, em letra maiúscula, para assinalar a proposta e seus momentos com as crianças.

Pedagógica.²⁰ Sendo assim decidimos com os/as educadores/as e a orientadora escolar organizar as Rodas de Conversa apenas com as crianças, “e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...” (LARROSA, 2003, p. 212).

A conversa não se termina, apenas é interrompida, a conversa não está nem um pouco preocupada com um acordo final, uma sentença final e absoluta entre as partes, muito menos com o encontro de verdades e certezas. Logo, “o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças...” (LARROSA, 2003, p. 212-213). Assim, no decorrer da organização das Rodas de Conversa, comecei a pensar a conversa como uma relação de alteridade (LARROSA, 2002).

Seguia com a organização e busca dos consentimentos. Retornei para a sala de aula, solicitando às crianças o contato com os familiares e responsáveis para que na semana seguinte com a autorização dos mesmos e do Termo de Consentimento Livre e Informado assinado por eles, pudéssemos iniciar as Rodas de Conversa, foi nesse momento que algumas crianças pareciam não evidenciar interesse em participar, permanecendo focadas naquilo que faziam, outras permaneceram caladas, mas algumas sinalizavam com a cabeça o interesse de participar e ainda havia aquelas que se deslocavam até mim, me abraçavam e traziam seus cadernos pedindo que eu escrevesse o convite ali mesmo, para que pudessem mostrar em casa e participarem das Rodas.

Planejamos um encontro por semana, nas quartas-feiras (dia da semana, decidido pela maioria das crianças), no contraturno das aulas regulares, com início às 14h, tendo duração aproximada de sessenta minutos, totalizando no término do ano seis encontros. Quando compartilhei esses detalhes, outras crianças manifestaram interesse perguntando: “Como funciona essas rodas de conversa?” Expliquei que aconteceriam em forma de um bate papo informal, em que poderiam opinar e escolher os assuntos geradores da conversa, afirmei que provavelmente se identificariam com a dinâmica da organização dos encontros. Alguns pareciam desconfiar da proposta: “Se for igual aula

²⁰ A Parada Pedagógica é um encontro trimestral que acontece com os educadores/as da rede municipal de Lages-SC, nas unidades escolares e tem como objetivo a formação continuada dos profissionais.

nem adianta me convidar, porque eu não quero vir!” (Bruno, Diário de Campo, 04 de novembro de 2015).

Retornei para casa com algumas impressões, mas, sobretudo incomodada com aquela voz que calou em mim: “Se for igual aula nem adianta me convidar, porque eu não quero vir!” Anotei em meu Diário de Campo e fiquei ansiosa para reencontrar o menino. Como a dinâmica da aula afetava esse garoto, a ponto de afirmar que se fosse daquela forma não desejava participar? Fiquei a pensar, que não existe outra ação na educação senão escutar primeiro. É o outro quem fala, é o outro quem traz, é o outro quem diz, é o outro quem inaugura esse tempo (SKLIAR, 2012).

Havia também aqueles que parecendo mais tímidos, de mansinho aproximavam-se fazendo o seguinte pedido:

— Você pode ligar para minha mãe, pedir para ela, explicar que é importante que eu venha! Eu cuido da minha irmã à tarde e se você não explicar que é importante ela não deixa eu vir na escola, ainda mais se não for o horário da aula. (Michael, Diário de Campo, 04 de novembro de 2015).

Observava ali crianças que frequentavam a escola e conciliavam com seus familiares a tarefa de cuidar dos seus irmãos, sobretudo nos horários que outros adultos da casa trabalhavam. Voltar para a escola em horário que não é aula, só é possível se a mãe considerar muito importante²¹.

Percebi, em meio a esses acontecimentos, que precisava encerrar o convite e acelerar a despedida, especialmente por encontrar nos olhares da professora revelações quanto a minha presença, pois, ao que intuí a conversa entre eu e as crianças atrapalhava a rotina da aula. As crianças agitavam-se, conversavam, saíam dos seus lugares, algumas tocavam meu ombro para serem escutadas, contar algo, outras corriam

²¹ Registro que, mesmo ligando para a mãe do menino, ela justificou ser difícil conciliar as saídas do filho com o seu trabalho, ele cuida da sua irmãzinha menor. Sendo os encontros distribuídos em algumas semanas seguidas o garoto não conseguiu participar das Rodas de Conversa e quando me encontrava com ele pela escola lamentava muito por isso. E isso ainda reverbera em mim.

pela sala, empurravam-se na intenção de estabelecerem contato, poucas crianças permaneciam sentadas e toda essa movimentação alterava a rotina da sala de aula e parecia incomodar a professora.

Mesmo depois de meses no campo, recorro-me que nesse dia fui tomada por uma sensação de ser inconveniente, sentia que a autorização para realizar a pesquisa no espaço da sala não necessariamente se dá o tempo todo, nem mesmo significava naquele momento o desejo de todos ali se envolverem diretamente no processo.

A espera dedicada pela chegada das crianças

Procurei, com antecedência, organizar o espaço em que aconteceriam nossas Rodas de Conversa, como quem recebe uma visita especial e tratei de arrumar com *Cuidado* a sala onde estaríamos. Cadeiras dispostas em círculo, ao centro uma toalha no chão que acolhia um vaso de flores e serviria de referência para compor a distribuição das frases escritas que orientavam a primeira Roda de Conversas. As frases foram selecionadas a partir da composição musical intitulada: Aqui no Mutirão²².

Foi na porta da sala que, ansiosa, esperei pelas crianças. No adiantado da hora elas não chegavam, então me coloquei a olhar na janela de onde avistei as primeiras crianças chegando, meninos e meninas alegres, conversando e caminhando sem muita pressa em direção ao portão de entrada. Foi com abraços que acolhi cada um/a que entrava na sala, aos poucos convidei para sentarem, na intenção de deixá-los à vontade. Foi quando observei que já se encontravam ali quinze crianças dispostas a iniciarem a dinâmica das Rodas de Conversa.

Ávidas pelo prazer da convivência e da participação, olhos nos olhos, sorrisos e conversas descontraídas levaram-me a considerar que as crianças estranhavam aquela recepção tão calorosa, mas o objetivo era apresentar o estilo que conduziria nossos encontros, um modo de agir que chamou atenção das crianças, o espaço de *Cuidado* pelo Outro,

²² Essa composição intitulada: Aqui no Mutirão, trata-se de uma música que tem sua letra e sua melodia composta pelas crianças da turma do 5º ano matutino da escola Mutirão com a orientação do Professor Antônio que leciona a disciplina de música na instituição. O processo de contato com essa composição e sua letra aparecerá no capítulo que trata da comunidade Habitação.

raro muitas vezes, mas possível no ambiente social da escola, afinal meu intuito era sinalizar como se configurariam nossos encontros.

As Rodas de Conversa, por serem espaços que possibilitavam a partilha de experiências e escuta das narrativas das crianças,²³ configuraram também as nossas Rodas as quais estiveram movidas sob a perspectiva de compreender a roda enquanto encontro singular de partilha, de modo que proporcionasse aos participantes o sentimento de escuta e fala, construídas em meio a interação dos mesmos. “Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar.” (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Após o segundo encontro, assim que as crianças estabeleceram os primeiros contatos naquele ambiente e já tinham uma noção de como aconteceria os encontros, uma das crianças fez uma interessante sugestão: “Já que é uma roda de conversa, tem que ter chimarrão!”²⁴ (Bruno, Rodas de Conversa, 18 de novembro de 2015).

Sugestão que ganhou força quando no grupo, outras crianças compartilharam da mesma intenção e argumentavam ser essa uma excelente ideia, onde tem conversa tem chimarrão! Ainda em seguida fizeram outra indagação: “Podemos comer aqui, no horário das Rodas? Se pode a gente traz amendoim que combina com chimarrão!” (Michele, Rodas de Conversa, 18 de novembro de 2015).

Uma “Roda de Chimarrão” acompanhada de conversa

Não imaginava que essa prática cultural fosse tão significativa para as crianças, nem mesmo que ela rapidamente estivesse por elas associada ao movimento da roda. Tomar chimarrão pressupõe não ficar, nem estar sozinho. Toma-se chimarrão em roda e consequentemente onde há chimarrão, há também uma boa conversa.

²³ As narrativas das crianças compõem o capítulo final desta dissertação.

²⁴ Chimarrão é um composto com uma infusão de erva-mate com água quente que produz um chá que é feito dentro de um recipiente chamado de cuia, sorvido através de um canudo, a bomba. (ROSA, 2008). Também conhecido por mate é uma bebida característica da cultura do Sul da América do Sul. Legado das culturas indígenas caingangue, guarani, aimará e quíchua. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chimarr%C3%A3o>. Acesso: 08/12/2015.

Saborear um chimarrão²⁵ também faz parte dos meus hábitos, observando e acolhendo a sugestão, percebi uma prática cultural, preservada na comunidade. Logo me disponibilizei em levar todos os utensílios necessários para o seu preparo e também levei para acompanhar os desejados pés de moleque, deixando-os à disposição das crianças. Observei que logo se organizaram para preparar o mate e partilhar os pés de moleque entre nós, enquanto a conversa na roda acontecia.

Além de encontrarem na roda um estilo de acolhida diferenciado, a partilha dos alimentos, o saborear do chimarrão, a liberdade de falar sobre suas preferências e suas mais íntimas insatisfações vividas no cotidiano da escola, as crianças encontraram um espaço de escuta e participação, de troca de afetos que se misturavam de forma aparentemente familiar e geravam outros diálogos no grupo.

O chimarrão foi um componente que estimulou a criação de um código de convivência na organização das falas nas Rodas de Conversa: quem estava com a cuia na mão era o sujeito da vez para expressar seu ponto de vista, fato que acabou sendo decidido à medida que as crianças percebiam a necessidade de escuta ao colega, ao mesmo tempo em que desejavam falar e argumentar diante do assunto que na roda circulava, além de que: “O chimarrão está associado a questões afetivas, tais como alegria, relaxamento, paz, tranquilidade, saudade e prazer.” (DURAYSKI, 2013, p. 67).

Segundo a autora, o chimarrão é um artefato que provoca o encontro das pessoas, uma espécie de alimento que sustenta as conversas, ao mesmo tempo em que se configura em um “ritual de trocas, mas não a troca física de algum material, mas uma troca holística, de uma ótica ‘vamos nos encontrar para conversar?’ O chimarrão dá graça ao encontro.” (DURAYSKI, 2013, p. 70). Tomar chimarrão é um dos hábitos que hoje caracteriza os encontros nos fins de tarde na comunidade Habitação. A “roda” é a essência do chimarrão, quando alguém nos convida para tomar um mate ou quando recebemos amigos e amigas em nossa casa, oferecer um chimarrão configura-se em uma legítima forma de acolhida.

Nas nossas Rodas de Conversa não foi diferente, o chimarrão representou a acolhida e a partilha entre os participantes, muito mais que

²⁵ O pé de moleque é um doce típico da culinária brasileira, feito a partir da mistura de amendoim torrado com rapadura. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9_de_moleque. Acesso: 10/09/2015.

um símbolo da tradição dos povos do sul do Brasil, o chimarrão é uma forma autêntica de celebrar a vida.

O encontro com os sujeitos desta pesquisa

Algumas crianças com mais intensidade fizeram parte do processo da pesquisa, estiveram envolvidas desde o princípio. No entanto esta dissertação traz em suas entrelinhas um pouco de todos/as aqueles/as que fazem parte da turma do 5º ano matutino, também professores/as, profissionais da educação que circulam pelos espaços da EMEB Mutirão e relacionam-se nesse cotidiano.

Ainda assim, escolhi trazer fragmentos das vivências que experienciei com alguns/as, sobretudo aqueles/as que estiveram mais próximos/as nessa relação, por um tempo mais frequente e constante, e manifestaram seus desejos, preferências, insatisfações, vontades, relatando um pouco das suas histórias nos momentos em que permanecíamos juntos²⁶.

Diante do que meu olhar alcançou nesse período de pesquisa, essas crianças, sobretudo nas Rodas de Conversa, provocaram minha atenção, sensibilizaram minhas opiniões e movimentaram minha reflexão de modo mais aberto em relação à problemática da pesquisa.

Bruno - É um menino de 11 anos, olhos verdes escuros, pele morena, cabelos castanhos claro. Mora com a mãe e o padrasto, é o penúltimo filho dos outros 6 irmãos que possui. Contou-me que destes seis irmãos quatro são meninas, a irmã maior tem dezesseis anos, ela cuida deles enquanto a mãe trabalha. Ao falar da família explicou que fica distante da mãe o dia todo, quando ela sai para trabalhar ainda é madrugada e quando retorna já estão dormindo, comentou ainda que precisava ajudar a cuidar dos irmãos menores e que por vezes isso o incomodava, por não poder jogar bola na rua com os amigos. A maior preocupação da mãe é com o tráfico de drogas, por isso ele comentou

²⁶ Considero importante salientar que a descrição dos sujeitos da pesquisa, foi realizada a partir das vozes das crianças, ou seja: características relacionadas a descrição da aparência, entre outros adjetivos que as caracterizam especificamente, foram por eles/as mesmas escolhidos. Embora, alguns termos, não estejam politicamente corretos, optamos por mantê-los, já que as crianças desta maneira se reconhecem e assim optaram pela descrição.

que tem horários que não pode sair e circular pelas ruas, se ele fizer isso sua mãe fica muito brava ao ponto de lhe bater. Contou ainda que o trabalho da mãe é nos pomares de maçã, por isso demora ir e voltar, os pomares ficam no interior da cidade de Lages- SC.

Bruno repetiu o ano algumas vezes na escola, gosta de frequentar o ambiente escolar, por ser o lugar onde encontra seus amigos e amigas, o espaço mais divertido e alegre é o recreio porque pode brincar. Espaço que ele menos gosta é a sala de aula, também comentou que não gosta das aulas de Educação Física.

Michele - É uma menina nascida em Lages/SC, tem doze anos, descendente de etnia cabocla, possui cabelos pretos, olhos castanhos que chamam atenção pelo brilho intenso e sorriso disfarçado. Mora com os seus pais e uma irmã mais nova. Acha a escola um lugar um tanto chato, sem liberdade e alegria! Gosta mesmo é de estar com seus amigos e amigas, sua preferência é pelo momento do recreio onde consegue conversar, brincar e ter liberdade. Participou com entusiasmo em todas as Rodas de Conversa, convidava colegas de outra turma por considerar esse espaço muito diferente da sala de aula, argumentava e defendia a ideia de que as crianças da Habitação gostam de brincar na rua, que a rua é espaço de descobertas, brincadeiras e amizades.

Vitor – É menino que parece tímido, olhos miúdos e pretos, negro, tem 13 anos, é natural de Lages/SC. Chegava quase sempre atrasado, andava rápido, conversava sem olhar muito nos meus olhos, mas procurava constantemente formas diversas de aproximação, queria olhar meu caderno de registros, esbarrava sua mochila em mim querendo manter contato, puxava outro colega que estive perto de mim, tirava o boné do colega e jogava, até que eu o chamasse e conversasse com ele. Tem cinco irmãos, mora com a avó e a mãe. Quando perguntei de seu pai, respondeu rapidamente que não o conhece e que não deseja falar sobre isso.

Estudante do 5º ano, Vitor permanece na turma há dois anos, conhecido na escola entre professores e colegas por “Vitinho”. Comentou que frequenta a escola por ser uma exigência da mãe, na opinião dele já teria deixado esse espaço por contribuir pouco com sua vida. Durante o período que realizei a pesquisa em sala de aula estive em contato muito próximo com Vitor, percebi suas acentuadas dificuldades de aprendizagem. Vitor era nomeado de “indisciplinado” e bagunceiro, presenciei vários registros dele nos cadernos de ocorrência. Quando retornei para realizar as Rodas de Conversa as crianças relatavam que Vitor incomodava demais na turma, depois de várias

advertências, foi suspenso e finalmente acabou sendo expulso da escola. Procurei saber por onde estava e as crianças informaram que Vitor estava em outra escola do mesmo bairro.

Christian – É um menino alegre! Tem doze anos, pele clara, cabelos loiro escuros, cacheados até ao ombro, olhos cor de mel. Mora com a mãe, seu padrasto e mais dois irmãos. Comentou que às vezes se chateia por ser o irmão mais velho e assim ter a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos. Quando suas tias ajudam a cuidar aproveita para brincar. Também por esse motivo faltou em algumas Rodas de Conversa. Liderava as brincadeiras em sala de aula e o jogo de bafo²⁷, quando questionado pelos professores perguntava se havia outra coisa a ser feita que não fosse copiar do quadro negro. Reclamava constantemente das aulas e esperava ansiosamente pelo horário do recreio onde organizava pequenas rodas para brincar e jogar com os amigos.

Bruna - É uma menina charmosa, dos olhos castanhos, morena clara, cabelos longos e pretos. Tem 11 anos, mora com a mãe, padrasto e mais dois irmãos apenas por parte do padrasto, então considera ser a filha do meio. Relata que gosta de estar na escola, seu espaço preferido é o recreio porque pode conversar e encontrar outras amigas, também por ser um momento descansar! O momento que mais lhes desagrada são as aulas de Educação Física. Na sala não gosta de participar, prefere ficar quieta, pensando diz ela. Participou assiduamente de todas as rodas, nos momentos fora da sala sempre estava perto de mim, perguntando se precisava de algo, mostrava-se interessada na pesquisa.

SITUANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Sentir e viver de perto o ambiente da pesquisa constitui-se em um enfoque de caráter qualitativo, numa abordagem etnográfica, aberta a conhecer como as relações são tecidas no cotidiano de uma Escola Municipal de Educação Básica Mutirão, situada no bairro Habitação em Lages/SC.

²⁷ O jogo do bafo é uma brincadeira muito comum entre os colecionadores de figurinhas. A brincadeira se chama jogo do bafo, pois o bafo (vento) provocado pelas mãos durante a batida no monte de figurinhas é que vira as figurinhas.

A instituição acolheu o convite, interessando-se pela pesquisa e autorizando a minha participação no tempo necessário. Nela estudam crianças da Educação Infantil até o 9^a ano do Ensino Fundamental, a maioria oriundas de comunidades empobrecidas, totalizando, no ensino fundamental I e II 652 estudantes, 60 professores, 11 funcionários de serviços gerais, 01 diretora, 2 diretoras auxiliares, 01 coordenador de disciplina, 01 orientadora escolar e 02 assistentes que atuam como técnicas educacionais²⁸.

A origem do Bairro Habitação, em Lages, que acolhe a escola Mutirão, está destacada em muitos trabalhos acadêmicos e outras produções, razão que me fez considerar relevante realizar leituras das pesquisas que abordaram a historicidade e a constituição do lugar em que, paralela a essa ação, os moradores idealizaram também a escola que acolheria seus filhos. Compreender a conjuntura social e econômica do contexto em que a escola é fundada foi essencial para estabelecer a aproximação, com vistas a compreender e interpretar as práticas singulares da comunidade, das culturas que se revelam ainda hoje nas relações dos moradores com a instituição.

A fundação da escola aconteceu em 18 de março de 1981, tem em sua história fatos peculiares entrelaçados a origem do próprio bairro Habitação, e está inserida ao momento econômico, por se constituir naquela época em uma experiência de iniciativa inusitada, visto que o ideal da comunidade era respaldado pelo Governo Municipal. O bairro Habitação surge do programa de habitação popular implantado pelo governo Dirceu Carneiro (1977-1983). Administração que arquitetou em Lages as primeiras iniciativas públicas, tendo o povo como protagonista das suas decisões e necessidades. Nos anos anteriores, Lages esteve sob a dominação das famílias de coronéis, tradicionais e conservadoras. Período extenso, que perdurou toda a primeira república. Conforme Silva (1994, p. 31), “o domínio da política na cidade sempre esteve atrelado à família Ramos, uma geração que dominou politicamente todo o estado de Santa Catarina por longo tempo.” Com a administração do governo Dirceu Carneiro, mesmo em contrapartida com a política nacional vigente, a comunidade ganhava força e as classes populares ensaiavam as primeiras organizações, sob o slogan da gestão: “a força do povo”, que traduzia abertura à voz e participação popular.

Com o programa de Habitação Popular implantado pela administração, Alves (1980) destaca duas soluções apresentadas com

²⁸Dados que constam no Projeto Político Pedagógico da Escola (2015)

relação à moradia em Lages: a primeira, para as famílias que possuísem renda mensal superior a três salários mínimos, adquirindo casas de COHAB; a segunda, a construção de casas no sistema de mutirão para pessoas com renda mais baixa. Sendo assim, o bairro Habitação nasce sob a segunda opção e ganha a característica de protagonismo político ao exercer a sua cidadania. Era um momento crucial para as famílias que enfrentavam as necessidades de se instalarem na região, devido ao período econômico de declínio do ciclo da madeira, em que muitas serrarias da região e interiores demitiram seus funcionários. Sem trabalho e sem moradia, inúmeras famílias obrigavam-se a migrar para a cidade em busca de melhores condições de vida, principalmente aquelas que vinham do interior e enfrentavam mais dificuldades, principalmente a falta da casa própria, de trabalho e educação para os filhos. Assim começa a formação de um coletivo assalariado e de trabalho informal, que se expandia na “periferia” de Lages em função das precárias condições de vida.

Através da associação de moradores do bairro, seus líderes buscaram a parceria com o poder público e tiveram respaldo da Prefeitura Municipal. Então, começaram a organizar a construção das casas populares. A prefeitura cedeu o loteamento dos terrenos e mobilizou a sociedade civil para a doação de materiais; através da coordenação da prefeitura, os moradores construíam suas casas em sistema de mutirão, fortalecendo a mobilização coletiva alicerçada na ajuda mútua. Dessa organização comunitária nasceram laços de solidariedade, ações voluntárias, afirmação da autoconfiança, com o apoio do poder público. Um movimento coletivo que se caracterizou pelo envolvimento e o sentimento de pertença à comunidade, com presença na igreja, na associação de moradores, na escola de samba, no time de futebol, e em outras manifestações culturais.

Paralelo a essa experiência, os moradores empenharam-se na solicitação da construção da escola, a qual acolheria um número significativo de crianças. Respondendo a mobilização da comunidade, a gestão administrativa iniciou os primeiros encaminhamentos para a realização da escola. O projeto foi idealizado pelo arquiteto Gonçalo e chamou a atenção pela singularidade que apresentava. Segundo Neto (2003), na década de 1980, Lages contou com uma administração diferente que se contrapunha a ordem estabelecida pela ditadura militar,

e tinha como filosofia o compartilhamento de sonhos, ideais e projetos. À população era restituído o direito de opinar e decidir.

O projeto arquitetônico contemplava um conjunto de salas de aula em forma de trapézios e hexágonos que formavam o miolo de uma flor, sendo que o hexágono maior simbolizava o caule. Um espaço que fugia ao tradicional, portanto, ao conceber essa forma de construção rompia-se não só com o espaço físico tradicional, de salas uma do lado da outra em um longo corredor, mas principalmente se criava uma arquitetura que estimulava novas práticas pedagógicas, com o propósito de participação democrática.

A nova escola favorecia a interação dos estudantes, das famílias que circulavam pelos espaços internos, pois nem muros separavam a escola da comunidade.

Figura 2 – Imagem via satélite da Escola Básica Mutirão



Fonte:

<https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Básica+Municipal+Mutirão>.

Acesso: 18/11/2015

A construção possibilitava o encontro dos estudantes com os professores no pátio, ou seja, as salas convergiam todos ao centro,

formando uma grande roda, onde, conforme relato de professores da época, ali aconteciam os círculos de conversas a partir dos temas geradores propostos por Paulo Freire. O primeiro projeto pedagógico da escola foi encaminhado e definido pela Secretaria Municipal de Educação e trazia como conteúdo os pressupostos de uma “escola aberta”, fundamentados no ideal da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, em que os professores, a partir dos temas geradores, planejavam as aulas até a construção coletiva do saber. Nos registros há relato da visita de Paulo Freire.

Consta ainda nos registros históricos do acervo que o nome da escola foi escolhido em eleição aberta, com a participação de moradores e pessoas da escola. O nome Mutirão representava o ideal comunitário e permanece até os dias de hoje. Nos encaminhamentos pedagógicos desde 1994, a Secretaria Municipal de Educação defende uma concepção histórica e cultural para as práticas curriculares, o que parece ser até o momento a que ainda orienta o fazer pedagógico da instituição. Ao longo do tempo a escola recebeu reformas na estrutura física, hoje é cercada de muros, mas preserva parte da arquitetura original. É palco de muitos projetos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação, entre os quais a Dança, o Violino, Samba Raiz e o projeto Valores e Vivências. A direção é escolhida através de eleição direta, com a participação da comunidade escolar, gestão de dois anos, assegurando assim os princípios iniciais da sua construção.

A escola apresenta um quadro de profissionais, em sua maioria habilitados em Pedagogia, entre outras licenciaturas concluídas ou em fase de conclusão. Alguns são efetivos na rede e muitos contratados temporariamente. A equipe gestora, a cada dois meses organiza Paradas Pedagógicas que se caracterizam em momentos de reunião e formação continuada, previstas em calendário escolar. As famílias do bairro diariamente comparecem na escola, alguns para acompanhar a vida escolar dos filhos, dos netos, dos sobrinhos, outros procuram atendimentos na secretaria relacionados com a documentação, ou serviço de fotocópias, ou outras informações corriqueiras.

Ao contemplar o ir e o vir de um e outro que entra e sai pelo portão de entrada, vou me contagiando pela paciência, pelo olhar que parece tranquilo, pelo encontro. Ali é possível observar a pluralidade do cotidiano que alimenta a vida da comunidade e ao mesmo tempo,

funciona como alicerce, “cimento essencial de toda vida societal.” (MAFFESOLI, 2010, p.34). É plural, visto que é feito de diversidades, é complexo porque agrega as ambiguidades, as descontinuidades, as desesperanças, aceitações, amores, desamores, saberes e ignorâncias, vida e morte, um cotidiano que combina movimento e resistência, possibilidades e rupturas, onde tudo se liga pelos fios invisíveis no subterrâneo, nas sombras. Talvez conscientes de sua própria incompletude, os homens e as mulheres vivem um caminhar eterno em busca do ser mais, uma verdadeira “caça a felicidade”, como diz Maffesoli (1995, p. 63).

Nesse cotidiano enxergo os olhares desconfiados, sorrisos disfarçados, e com cautela sigo na procura de ocupar um lugar, cuidando para recuar quando parecer impertinente e avançar quando oportuno for. No movimento de observar, vejo-me observada! Logo sou surpreendida por muitas perguntas: “O que você faz aqui? Você escreve tanto quanto a gente? Aqui tem muita bagunça, é só isso que você vai anotar?” Não! Respondo: não! E continuo: “Lembram quando contei a vocês no primeiro dia que sou estudante, pesquisadora? Então, estou aqui com esse objetivo, estar com vocês para compreender um pouco como é conviver aqui.” Após uma semana retorno para acompanhá-los. Ao chegar observo outra professora que ainda não conheço. Ao dizer bom dia, um garoto já se aproxima e diz: “É aula de Produção de Texto.” (Diário de Campo, 17 de abril de 2015).

Vejo vários acontecimentos ao mesmo tempo: um menino que bate palmas em sincronia com o peito, de forma ritmada e com muita habilidade e pergunto: “Como se faz?” Ele responde: “Aprendemos na aula de música, todos nós sabemos fazer.” Outras crianças brincam na porta, outras cantam e a professora, ao ouvir o som da música que parece doer seus ouvidos pergunta: “Que chatice é essa?” Os meninos respondem: “É a nossa música, você não conhece!” E continuam: “aqui na Habitação... tem o Mutirão!” Ao observarem o meu olhar curioso perguntam: “Quer aprender a nossa música? Nós vamos escrever e te dar, nas aulas de música você aprende, nós cantamos!”

Ao que parece é o princípio dos consentimentos da minha presença junto a eles e o entendimento de que ali eu estou junto-com. Talvez não se confirme a impressão dos primeiros dias, de que minha presença estava associada a alguém “de fora” que vinha disciplinar, vigiar, cobrar. Impressão que senti nos questionamentos em relação a minha estada ali, em relação às anotações, ao que faço e o porquê da minha presença ali. “O que escreves neste caderno?” A ideia de que um

adulto na sala de aula pudesse ser apenas sinônimo de disciplinamento e punição, leva-me a pensar como se configura a imagem do adulto nos espaços educativos, estaríamos ainda refletindo a imagem do autoritarismo? Enquanto esse questionamento reverbera em mim, sou tomada pela ideia de que ao receber a música das mãos dos meninos se estabelecia uma atitude de permissão, pois, outras crianças aproximam-se sugerindo pelos gestos e sorrisos que eu cantasse com eles/as:

Aqui na Habitação tem o Mutirão a gente lancha
arroz com feijão!

Na hora do recreio tem correria, bate o sinal
acabou a alegria.

Chegamos na sala bem agitados, professora fala:
Fica sentado!

Na aula de música a gente “tara”. Rimando não
pensei em nada, fiquei disfarçado.

No 5ª ano tem uns cabeção que não estudam e vão
para direção.

Dar aula aqui é bem difícil, acho que vou pro
hospício, professor de música é cabeludo a gente
grita ele fica surdo! A!A!A!A!

(Diário de Campo, 17 de abril de 2015).

“Sentimento de participar de um grupo mais amplo, de sair de si [...] permite a expressão de uma emoção comum daquilo que faz com que nos reconheçamos em comunhão com os outros” é o que nos diz Maffesoli (2000, p. 40). E nas minhas idas e vindas do campo, entre sala de aula, refeitório, pátio, sala de professores, na direção, pela cozinha, na entrada e saída, exercitei percorrer os entre-lugares, por vezes, pelas frestas para ver o inusitado, captar os cheiros, os sabores de uma vida que me parece partilhada em suas aparentes insignificâncias, que resguarda o vigor da vida social da comunidade Habitação, que se arquiteta e se fortalece pelos modos singulares de ser e estar ali.

Na saída, minutos antes de tocar o sinal já é possível perceber o número significativo de mães, avós e avôs que esperam seus netos, filhos, sobrinhos. Um leva o outro. Os que parecem sozinhos são esperados pelos irmãos “mais velhos”, que levam, trazem e cuidam uns aos outros enquanto as mães trabalham. Relações que podia perceber através dos combinados: “— Esse eu levo professora, é neto da minha

vizinha, que tá muito doente!” “— Este mora logo ali, pode ir comigo que já deixo em casa.” Era o modo de relacionarem-se e cuidar que chamavam minha atenção e me levava a perceber o quanto se conhecem, conversam, tomam chimarrão juntos, trocam favores, costumam, bordam, martelam, reformam, batem bola e taco na rua, jogam conversa fora, reúnem-se na esquina, encontram-se na “vendinha”, na fruteira e no brechó da comunidade. Afinal, quando alguém da orientação escolar necessita manter contato com os familiares das crianças e desconhecem o endereço, basta pedir a uma criança da comunidade que elas acompanham e levam até a casa da família procurada.

Há uma comunidade que se reconhece, adere aos interesses comuns por meio da sensibilidade, dos costumes e rituais, que partilha um mesmo ethos comunitário, o que, para GEERTZ (1989, p.143), vai sinalizar como aspectos morais e estéticos de um povo ou de uma cultura, são seus princípios, formas, jeitos de ver e viver seus valores; “[...] é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao mundo que a vida reflete”. O *ethos*, que é então a “visão de mundo” de um coletivo; é a interpretação que damos ao que está a nossa volta, sendo essa visão formada a partir de um território físico e simbólico comum. Para Maffesoli (1998) trata-se de um jogo de relações espaço-tempo que vincula os sujeitos a um lugar, de forma que a ênfase será depositada no que está próximo e no afetivo.

Desse modo, a convivência no cotidiano da escola, enquanto pesquisadora reivindicou-me outra postura para olhar os diferentes modos de ser e estar das crianças nos espaços da escola, entre os estilos de vida que palpitavam naquele lugar, reflexo de uma comunidade que age sob uma dinâmica viva, participativa, que os une sem cessar sob a profundidade de uma razão sensível.

A razão sensível não considera a necessidade de separar intelecto e sensibilidade, vive uma experiência una entre razão, sensação, intuição; comunga uma unicidade entre conhecimento e experiência dos sentidos. Ao situar o jogo autônomo das formas que são vividas no cotidiano, Maffesoli (1998, p.192), lembra que “a marginalização do sensível, a perda do senso estético talvez tenha sido um erro epistemológico.” A razão sensível reivindica outra presença no mundo, guiada por estilos de viver imbuídos de uma estética que vê e sente a vida como um todo.

Na escola não me parece diferente! Somos nela a continuidade dos nossos estilos de viver que podem tecer alternativas possíveis para partilhar e ampliar os saberes que ali se encontram e se tramam.

Movidos por uma ética da igualdade de direitos entre todos, podemos compor experiências que acolhem e preservam a vida em sua totalidade, que compõem as dinâmicas entre o conhecimento e as relações, que acolhem a valorização das diferenças, da vida no planeta e as suas múltiplas manifestações, que refutam toda discriminação em defesa de viver plenamente a nossa corporeidade.

CAPÍTULO III – OLHARES QUE DESENHAM A COLCHA E APRESENTAM OUTROS RETALHOS, TEXTURAS E CORES

O LUGAR DO CUIDADO NAS RELAÇÕES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O paradigma da pós-modernidade constitui-se de relações fluídas, como ressalta Maffesoli (1998). Estamos vivendo novas formas de sociabilidade que se caracterizam pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão. Esse período, marcado por ambiguidades, multiplicou as possibilidades de relações sociais, ao mesmo tempo em que elas também foram esvaziadas de conteúdo e sentido, passaram a ser vividas mais intensamente no presente, adquirindo um caráter efêmero e transitório. Ambíguas porque, ao mesmo tempo em que aceleram os progressos tecnológicos comprometem as condições de vida no planeta e a própria existência humana. Vivemos tempos apressados, efervescentes, corremos sem saber para onde, estamos seduzidos pela pressa. O que esse tempo nos diz? A pós-modernidade reconheceu alguns limites da ação humana, mas em contrapartida, criou outros tão severos quanto os anteriores?

De qualquer forma não podemos deixar de reconhecer que a lógica racional da modernidade, marcada pela visão fragmentada, pelo determinismo e a absoluta verdade cede lugar às verdades relativas, as quais trazem consigo o gérmen da sua própria destruição quando outras se assentam nos marcos culturais. Isso nos inspira a trocar o conectivo “ou” pelo “e”, num exercício de transição de paradigmas. Desse modo, falar em modernidade ou pós-modernidade implica outras ressalvas como sugere Bauman (1999, p. 288):

Ainda bem próximos da era moderna e sentindo os efeitos da turbulência que ela provocou, podemos agora (melhor ainda, estamos preparados para e dispostos a) ter uma visão fria e crítica da modernidade na sua totalidade, avaliar o seu desempenho, julgar a solidez e congruência da sua construção. É isso, em última análise, que representa a ideia de pós-modernidade: uma

existência, plenamente determinada e definida pelo fato de ser “pós”, posterior, e esmagada pela consciência dessa condição. A pós-modernidade não significa necessariamente o fim, o descrédito ou a rejeição da modernidade. Não é mais (nem menos) que a mente moderna a examinar-se longa, atenta e sobriamente, a examinar sua condição e suas obras passadas, sem gostar muito do que vê percebendo a necessidade de mudança.

Essas transformações operam alterações nos cotidianos e nos estilos de vida, também no modo como homens e mulheres percebem o mundo e os seus semelhantes, como avançam em alguns quesitos, enquanto a turbulência coloca-nos em movimento contínuo, exigindo outras formas de pensar e articular as ações.

A sociedade contemporânea é polissêmica e ambígua, criou tecnologias associadas a formas outras de comunicação, onde o progresso e a miséria tracejam juntos modos de vida adornados por abismos, solidões, curas e adoecimentos, violências e afectos que borram as fronteiras do que se julga adequado e inadequado. Agenciou processos inventivos, acumulou, descartou, avançou e destruiu. Estabeleceu relações de descuido com a vida, com a própria existência humana. Também com a sobrevivência do planeta, comprometendo assim a estética com que homens e mulheres percebem a si próprios, ao mundo e ao outro. Conforme Boff (1999), estamos vivenciando um difuso mal-estar da civilização, onde a negligência, o descaso e o abandono são seus sintomas mais dolorosos. O autor ainda sinaliza as crescentes indiferenças que são agravadas pela dominante hegemonia do neoliberalismo, sistema que privilegia os descasos com a vida em sua plenitude, o desamparo das sociabilidades nas cidades e um abandono da reverência, indispensável para cuidar da vida e de sua fragilidade.

Nesse sentido, acarreta-nos a interrogação: qual o lugar do *Cuidado* na sociedade contemporânea? Considerando que, “O cuidado, por ser essencial, não pode ser suprimido nem descartado. Ele se vinga e irrompe sempre em algumas brechas da vida.” (BOFF, 1999, p. 12). Cuidar, do latim *cogitare*, pode indicar o significado de pensar, refletir, colocar atenção, mostrar interesse, atender.

Cuidado é um modo de ser e estar no mundo, que se funde nas relações, numa capacidade de agir eticamente em relação ao outro. Revela nossa atitude enquanto humanos, é um a *priori* ontológico que

perpassa uma questão antropológica que inquieta os seres humanos (BOFF, 1999). *Cuidado* pressupõe acolhida a si e ao outro, o que difere de uma atitude assistencialista que “toma o outro como um necessitado, um pedinte de cidadania ativa.” (SOUSA, 2011, p. 63).

A arte do cuidar configura-se a partir de *experiências de Cuidado*. Ela vem acompanhada de afetividade, à medida que vivenciamos a oportunidade de cuidar e ser *Cuidado*, de compreender que esse gesto concreto é uma possibilidade de inserção na esfera do direito e da proteção à vida. Experiência enquanto possibilidade de encontro, de escuta, de posicionamento diante do mundo. Inspiração a partir de Larrosa (2004, p. 160):

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: 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.

Experienciar o *Cuidado* é quase impossível nos tempos que correm? Há que se lentificar o tempo para articular a arte de cuidar? Há que silenciar, sentir, desacelerar, cultivar a atenção, colocar-se em posição de recusa aos abandonos e violências que cobrem milhares de crianças e adolescentes por toda a humanidade. A arte do cuidar, a partir de uma perspectiva ampliada vai assegurar o olhar ao outro e ao mundo por outro viés. Um *Cuidado* intrínseco a dedicação, a ternura, afeição e sentimento, distante de doação, tutela ou assistencialismo, está atravessado por movimentos que buscam aproximação à totalidade do ser humano, em dedicar-lhe escuta sensível, comprometida, aberta, que não opere com visões simplistas, nem soluções reducionistas.

O *Cuidado*, em sua dimensão ontológica, é sempre interessado pela vida, em compreender como se organiza e vive o ser humano, ou seja, é um modo de ser e fazer presença implicado ao que se pode inventar para que o outro esteja bem. Segundo Boff (1999, p. 34) “o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial.”

Nessa perspectiva, o *Cuidado* é nutrido pelo amor à vida, ao outro, tem uma dimensão social de antecipar-se ao bem estar das crianças e dos adolescentes, sujeitos em desenvolvimento peculiar. Para Maturana (2001, p. 105), “o cuidar é a emoção central para a nossa existência como ser humano, é a emoção que funda o social e não se esgotou, ele está aí. Se não estivesse aí não haveria dinâmica social, não estaríamos na aceitação do outro”. O *Cuidado* é transversalizado pela ética e pela afetividade, envolve as relações EU-TU, TU-EU, num universo de acolhida que resulta em um “NÓS” (SOUSA, 2002). Assim se configura a ética que precede a estética, mas a inclui.

Boff (1999, p.139) lindamente nos sensibiliza com a reflexão:

o tu possui uma anterioridade sobre o eu. O tu é o parceiro do eu. Mas o tu não é qualquer coisa indefinida. É concretamente um rosto com olhar e fisionomia. O rosto do outro torna impossível a indiferença. O rosto do outro me obriga a tomar posição porque fala, provoca, e-voca e con-voca. É na acolhida ou na rejeição, na aliança ou na hostilidade para com o rosto do outro que se estabelecem as relações mais primárias do ser humano e se decidem as tendências de dominação ou de cooperação.

Nas circunstâncias mais primárias do ser humano, fortalecidas por vivências de *Cuidado* criam-se espaços fecundos de dedicação, preocupação e atitude de responsabilidade pela vida do outro, o que oportuniza aprendizagens e a construção de relações afetuosas fundadas em direitos, assegurando-se assim a característica essencial do ser humano. “Sem cuidado o ser humano deixa de ser humano. Se não receber cuidado desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde o sentido e morre.” (BOFF, 1999, p. 34).

No entanto, se o *Cuidado* é a base existencial que constitui nossa condição de humanos, como pode as violências habitarem esse mesmo humano? Indagação esta, que aqui não necessariamente se pretende responder, mas sim nos inquietar, diante do que seria pensar a tragédia do viver humano (DORNELLES, 2006). “O ser humano é o ser que se pergunta pelo ser que é: quem sou eu? E que, portanto, se sabe. E, nesse saber que se sabe, o ser humano é o ser que se pergunta pelo sentido do ser: De onde vim? Para onde vou?” (DORNELLES, 2006, p. 11).

Violências que habitam o nosso cotidiano lançam-nos a pensar a fragilidade da condição humana do humano (DORNELLES, 2006). A autora fundamentada no pensamento heideggeriano²⁹ situa o ser humano enquanto ser que está aí e não pode fazer senão existir, cuja tragédia é ser temporal, finitude física, sendo esse o único ente que se pergunta pelo próprio ser.

Logo, essa consciência de existir na temporalidade do estar-aí, instala a angústia, essa angústia seria a percepção mais profunda da nossa finitude. Não o medo da morte, mas o reconhecimento de que existimos para morrer. É essa percepção que nos orienta para o *Cuidado*, para a preocupação com nossa existência.

O sentido da nossa existência temporal se apresenta como uma pré-ocupação ontológica que busca seu Caminho de Cura através do cuidado de si e do Outro. Esse cuidado se manifesta como atitude de ocupação, responsabilidade e envolvimento afetivo, consigo e com o Outro, e se manifesta como Instituição Humana. (DORNELLES, 2006, p.12).

O homem enquanto ser inacabado, aberto ao futuro, projeta-se no vazio da existência. Na busca de um sentido para a vida, nos desenhamos a preencher esse vazio. É nesse projetar-se que almejamos

²⁹ Ver artigo: DORNELES, Malvina A. Sobre o que aqui se fala: a condição humana do humano. Ética e gestão do *Cuidado*: a infância em contextos de violências. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida de *Cuidado*, p. 07-26, 2006.

ser para o outro, para as coisas, para o mundo, numa atitude que transcende a racionalidade, marcada pela possibilidade de vir a ser.

Segundo Dalbosco (2006, p. 1125):

Por isso que o cuidado, como ser do ser-aí, como sua totalidade e como sua condição ontológico-existencial, significa o modo fundamental de relação com a ação humana, com suas relações pessoais e sociais, numa outra perspectiva que não só a da familiaridade cotidiana. Cuidado diz respeito então a uma atitude, a um modo prático de ser-no-mundo [...] cuidado exige a ocupação da vida humana consigo mesma e com os outros, cuja própria ocupação deve ter em mente uma perspectiva de integralidade, com a faticidade, a existencialidade e a decadência da ação humana. Portanto, agir de acordo com o cuidado significa viver num momento presente, mas com a consciência da temporalidade, isto é, de pertença a um passado e com capacidade de projetar um horizonte.

Logo, o fato de habitarmos esse mundo não como meros objetos, mas enquanto possibilidade de ocupação ao outro, revela-nos desde sempre que não estamos aí sozinhos no mundo. “O ser-com os outros é justamente a faceta da existência que possibilita pensar as relações humanas não como algo contingente, mas como essencialmente pertencente e constituinte do ser humano.” (SCHIOCHETT, 2010, p. 84).

Ainda caminhamos lentamente à concretização de relações plenas, pautadas nos direitos, na liberdade da nossa corporeidade³⁰ que constitui nossas diferenças e individualidades, porque ainda refutamos a beleza do encontro com o Outro, através das nossas exigências e julgamentos que normatizam nosso olhar e enquadram o outro em padrões pré-estabelecidos. “Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um

³⁰ Entendido aqui enquanto conceito que indica uma compreensão do ser humano como unidade, constituída, a um só tempo de corpo, mente e subjetividades. (Sousa, 2011).

outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável.” (SKLIAR, 2003, p. 26).

Nesse sentido o outro é aquele que está na proximidade e no distanciamento, por isso pode ser pensado na exterioridade sendo diferente do que eu sou, mas também na interioridade, podendo também ser eu, sermos nós.

O olhar da alteridade... o outro que nos olha

É a relação de alteridade que nos permite habitar o mundo a partir da presença do outro, que na relação altera a mim e altera ao outro, altera em nós produzindo mundos diferentes. Relação essa que nos coloca em experiência com o outro desconhecido, “a experiência é isso que me passa.” (LARROSA, 2011).

O “isso” supõe um acontecimento, um passar de algo que não sou eu, que independe de mim. É exterior a mim. Sua existência não tem nenhuma ligação com a minha existência. Para o autor, o chamaria de “Princípio de Alteridade”, “é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro.” (LARROSA, 2011, p.6).

Conforme o autor, a própria palavra ex-periência traz um sentido de “ex”: “ex/trangeiro”, “ex/ílio”, “ex/tase”, “ex/terioridade”. A alteridade, o que está fora, que existe independente de qualquer coisa, “[...] que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora do lugar.” (LARROSA, 2011, p. 6).

E por estar fora interrompe. Chama a atenção, inquieta, reverbera em mim. A experiência, então, só acontece na relação com o outro. E a intenção é que continue aí. Fora de lugar, sem alocação, fora do sujeito da experiência. Mesmo na tentativa de interiorizá-lo, seria impraticável. “Deve manter-se como exterioridade, que essa alteridade não deve ser identificada, mas deve manter-se como alteridade, e que essa alienação não deve ser apropriada, mas deve manter-se como alienação.” (LARROSA, 2011, p. 6). Nessa impossibilidade que reside nossa atenção, ela provoca-nos ao deslocamento das ideias, desestabiliza nossas opiniões, nos interrompe, como uma novidade que vem dizer de

outra forma ou mesmo contradizer o que acreditávamos, pensávamos ou que considerávamos saber.

Desse modo, retomamos a necessidade de educar o olhar, “educar la mirada” (SKLIAR, 2009). No sentido de voltar o olhar aos efeitos que nosso olhar produz sobre o outro, que não deixa de ser o olhar a nós mesmos e a relação que tecemos com o mundo. Tais olhares podem ser “las miradas que posibilitan, que acompañan, que ayudan, que donan un tiempo y un espacio al otro. [Ou] miradas que ven borrosamente, que manchan y miradas asesinas, que matan.” (SKLIAR, 2009, p.01).³¹

Nesse sentido, poderíamos voltar nosso olhar ao cotidiano das nossas escolas, onde muitas das informações em relação ao outro da educação já parecem dadas e que por vezes nos deixam com a sensação de que quase tudo já está posto a ver: que as atitudes dos alunos parecem sempre previsíveis, que já possuímos os encaminhamentos necessários para cada situação, para cada comportamento, que as crianças não querem aprender o que ensinamos e que os seus familiares não se dispõem numa parceria educativa com a escola e por aí vai.

As relações desse universo, quase sempre parecem ser relações de impossibilidades, ao contrário de se constituírem também em oportunidades que nos interrogam diante do olhar que lançamos ao outro. O que afeta quem olha para que se volte a olhar outra vez? Na relação que há entre o eu que olha e o outro que é olhado, reside talvez, a possibilidade do olhar pela primeira vez:

Como si conocer fuera negarse a ver. Como si conocer fuera dejarse de sorprender, abandonar la afición que nos provoca lo mirado. Para mí, “educar la mirada” tiene que ver también con educar para recuperar una mirada quizá infantil, quizá ingenua, pero para nada primitiva: una mirada de sorpresa, de implicación, de envolvimiento con lo visto. (SKLIAR, 2009, p. 01).³²

³¹Texto original do espanhol apresentado por minha livre tradução: “olhares que possibilitam, que acompanham, que ajudam, que doam tempo e espaço ao outro. [ou] olhares que vêm borrosamente, que mancham e olhares assassinos, que matam”. Disponível em: <https://goo.gl/PnJ8EB>. Acesso: 10/05/2016

³² Texto original do espanhol apresentado por minha livre tradução: “Como se conhecer fosse negar-se a ver. Como se conhecer fosse deixar de se surpreender, abandonar a afetação que o olhado nos provoca. Para mim educar o olhar tem a

Como olhar com implicação? Com envolvimento? Com *Cuidado*? Todos os modos de ensinar-aprender já estão dados no cotidiano da escola? E quando as crianças criam outros modos? Eles são aceitos? São entendidos como pura rebeldia? Como interromper este olhar reto, para ver obliquamente? (BARROS, 2003).

Talvez somente um olhar demorado, contemplativo que fique a flunar pelas imagens, pelos corpos, pelos cantos, pelas brechas das situações cotidianas, possa romper com a superficialidade, interessar-se ao que não está facilmente visível e assim, “perder-se nos labirintos dos olhos que olham outros olhos.” (SKLIAR, 2012, p. 70).

E finalmente não se esquecer de que as nossas relações com o outro são sempre relações implicadas de afectos, exigem tolerância e abertura. Há uma relação ética e não apenas jurídica (SKLIAR, 2010) por isso, a necessidade de volver o olhar a nós mesmos, com a preocupação dos sentidos que se produzem no sujeito que olha e as consequências que são produzidas no outro mirado.

O Cuidado e o outro

O que o outro me diz? Como o outro me afeta? Como antecipar-se diante da dor do outro? Como compreender o que é melhor para outro ou o que ele espera em nós? Agir no *Cuidado* pressupõe interrogar-se sempre diante da presença do outro, o que não significa querer desvendar este outro, mas estar numa condição de abertura e escuta ao que ele me diz ou silencia, numa dimensão que intenta sempre ver o outro enquanto possibilidade. No entanto, há “o mistério do outro, o poder de sua alteridade. Não há relação com o outro se seu rosto é ignorado.” (SKLIAR, 2003, p. 45).

Não se trata aqui de decifrar o outro, o que acontece com o outro, o que falta no outro, nem mesmo de nos anteciparmos ao outro impedindo que outro se revele tal como ele é, mas de interrogar-se

ver também com educar para recuperar um olhar talvez infantil, talvez ingênuo, mas nada primitivo: um olhar de surpresa, de implicação, de envolvimento com o visto”. Disponível em: <https://goo.gl/PnJ8EB> Acesso: 10/05/2016.

diante do pensamento ético que nos liga ao outro e aos dois outros diferentes entre si.

No entanto em vez de nos anteciparmos para deixar com que os outros venham a ser em sua plenitude, plenitude esta não dada de antemão como uma essência imutável, mas como possibilidade aberta pela própria existência, em vez de deixarmos a existência aflorar em sua plenitude nos outros acabamos retirando deles o cuidado, retirando deles a possibilidade de construção da sua própria existência, a possibilidade de ser livre, cada qual, para suas próprias possibilidades. Essa é a base existencial para qualquer violência. (SCHIOCHETT, 2010, p. 86).

A liberdade, inerente ao humano, reside em nós enquanto possibilidade de sermos e fazermos o que desejamos, no entanto “a liberdade encontra-se por e entre relações de poder e saber” (LIMA, 2011, p. 17) e nessa lógica parece interessante pensar sobre quais escolhas-attitudes inscrevemos nossa presença no mundo. Toda atitude que impede o outro de ser ele mesmo, pode sufocar, normatizar, negligenciar sua liberdade.

Pensar o outro a partir dele mesmo e oferecer nossa hospitalidade que pode significar acolher o outro pelo que ele é, deseja e traz culturalmente e afetivamente.³³ Logo, hospitalidade pode também significar hostilidade quando determinamos como o outro deve ser, “o outro como hóspede da nossa hospitalidade” (SKLIAR, 2003, p. 46), por exigir o outro normatizado, capturado dentro das nossas próprias expectativas.

Como acolhemos o outro sem submetê-lo às nossas expectativas? Diante de quais seres humanos nos indignamos ou nos solidarizamos? Como nossas práticas sutilmente produzem a normatização, a exclusão, o aprisionamento das nossas crianças, adolescentes, mulheres, negros, idosos? De que modo nos interrogamos diante das práticas que elegemos em nome do *Cuidado* e da proteção?

O *Cuidado* e a proteção as nossas crianças e adolescentes ganhou ênfase, sobretudo, a partir de 1989 quando aprovado o conjunto de

³³ Hospitalidade: Conceito que carrega duplo sentido. Ver: Sousa, 2011.

direitos fundamentais e próprios da infância pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança. Embora havendo todo esse envolvimento da comunidade internacional e ter este movimento se constituído ímpar na conquista e no estabelecimento dos direitos das crianças, há que se ponderar que “a própria Convenção contém no seu articulado ambigüidades [sic] que tem conduzido a algumas inconseqüências na realização das medidas políticas e econômicas necessárias à concretização desses direitos.” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 05). Conforme ressaltam esses autores, a realidade social não se modifica apenas por efeito de normas jurídicas, como nas situações de desigualdade social e da discriminação.

Essa politização da infância (LIMA, 2011) acaba por compor junto às crianças, condutas reguladas e normatizadas pelas instâncias jurídicas, através do discurso jurídico-normativo com vistas a produzir o sujeito de direitos. A autora alerta dos efeitos dessa politização, inquietando-nos a reflexão da reafirmação dos diversos movimentos políticos em torno desse segmento. “As diferentes lutas em defesa e promoção da infância, pautadas pelo ordenamento jurídico normativo, não estão isentas dos conflitos e impasses gerados no âmbito da proteção e do controle.” (LIMA, 2006, p.54).

Os efeitos desses discursos atravessam as instituições, que por consequência consolidam-se em práticas de disciplinamento e controle. Constituem modos de conceber a infância e naturalizam estratégias de *Cuidado* às crianças, sobretudo no interior das instituições. Nesse sentido, há a necessidade do questionamento: “Em nome da proteção e do cuidado, que formas de sofrimento e exclusão temos produzido?”³⁴ Entendo que essa é uma pergunta importante, pois remete a como temos nos implicado diante de tais práticas institucionalizadas, de modo a desnaturalizar algumas das noções de *Cuidado* que pairam sob nossos conceitos, nossas atitudes e comportamentos, reproduzidos no cotidiano das nossas escolas.

As práticas que elegemos nesses contextos, ainda carecem da desconstrução dos nossos próprios padrões de normalidade, parece-me

³⁴ Trata-se de uma discussão no plano da psicologia, mas pertinente para pensarmos a proteção e o cuidado nos espaços da escola. Disponível em: http://direitoshumanos.cfp.org.br/?page_id=16. Acesso: 10/09/2016.

que ainda estamos impregnados de padrões dominantes pelos quais a escola foi arquitetada, pouco conseguimos avançar e romper com saberes e discursos instituídos. No entanto, parece possível nesse movimento de análise que se inicia em nós mesmos, perspectivar outra escola, dentro das possibilidades da escola que já temos, porque se mostra capaz de reinventar e compor em suas práticas uma gestão do *Cuidado* de si e do outro.

A escola, enquanto espaço das experiências de Cuidado

Do que aqui se deseja, é reconsiderar a escola sob o olhar das suas inúmeras possibilidades, considerando seu papel relevante na vida de crianças que encontram muitas vezes nesse espaço a oportunidade para compor outros estilos de viver com dignidade. “Por que a escola é isso, um lugar social indispensável para todos, plural em seus erros e teimosias inovadoras, onde educadores assumem faces tradicionais e criadoras de mundos outros.” (SOUSA, 2011, p. 55).

Desse modo é na escola que arquitetamos condições para aprendizagens, experimentamos referenciais e estilos de estar e compor na convivência com uns e outros, o que nos remete a compreendê-la enquanto espaço que articula *experiências de Cuidado* e proteção para com as crianças e suas infâncias. Contudo, essa mesma escola quando não potencializa suas ações no enfrentamento a todas e quaisquer violências que incidem sob nossas crianças, reincide sob a lógica do discurso da indignação inútil,³⁵ silenciando a dor dos muitos que padecem.

No entanto, é preciso reconhecer que essa mesma escola não apenas é produção da sociedade em que se situa, como ao mesmo tempo é produtora dessa mesma sociedade (VEIGA-NETO, 2008). Ao longo da Modernidade, a escola caracterizou-se como uma grande maquinaria social e cultural, desempenhando um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental.

³⁵ Discurso da Indignação Inútil: situado na vitimização isolada da criança ou do adolescente, pauta-se pela simples culpabilização destes enquanto se exclui e aos demais de qualquer encargo social. É um discurso centrado na oralidade e na espetacularização dos fatos, já que atribui menoridade ao outro. Ver: Sousa (2011).

Essa maquinaria além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, e escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade. (VEIGA NETO, 2008, p.40).

Desse modo, a escola ainda reproduz as promessas da Modernidade arquitetada nos padrões universais, nas verdades absolutas da ciência, nos ideários homogêneos, nos olhares binários, nos discursos de progresso e igualdade, nas identidades fixas, na crença de um sujeito livre, autônomo, constituídas pelas práticas e saberes que desviam o olhar do outro e localizam o olhar para o eu, com vistas a torná-lo semelhante a mim destituído da sua condição de sujeito. Estratégias de transformar o “outro”, a partir de uma referência idealizada, como se a existência do “outro” necessitasse do nosso consentimento para aí estar. Cegos pelos referenciais da normalidade, não conseguimos ver o outro porque nos foi forjada a curiosidade do olhar.

Skliar (2003) inspira-nos nesse movimento, que seria duvidar daquilo que sempre foi considerado representações de normatização e normalização, fazendo referência a uma inversão epistemológica, ou seja, “é preciso fazer uma análise que questione aquilo que é julgado o habitual, o óbvio em um momento e um espaço histórico-político determinado.” (SKLIAR, 2003, p. 165). Assim, a invenção da escola moderna foi produzida a fim de garantir determinados objetivos em consonância com os interesses sociais de grupos específicos da sociedade, reflexões que podemos contemplar em contato com o documentário: “Escarlarizando o Mundo – O último fardo do homem branco”³⁶, tal documentário expressa fortemente uma análise em torno da escola e seu processo de escolarização que tem se ocupado em

³⁶ Disponível em: <http://www.culturadapaz.com.br/escolarizando-o-mundo-o-ultimo-fardo-do-homem-branco>. Acesso: 18/08/2016.

produzir, forjar e fabricar sujeitos em consonância com os regimes mais legitimados da sociedade ocidental. Leva-nos a pensar que a escola, com seus currículos massificadores e salvacionistas, forja identidades baseadas no disciplinamento e controle. Sob seus discursos e saberes produz o que diz querer enfrentar, a violência e a pobreza!

As conclusões, já conhecidas, sobre a relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização costumam ser, como folhas reproduzidas, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que ficam obsessivas por classificar, por produzir mesmidades homogêneas, íntegras, textuais, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar costumam ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só procuram reduzir o outro longe de seu território, da sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça etc. (SKLIAR, 2003, p. 198).

Ao longo do documentário somos constantemente interrogados diante dessa temporalidade e espacialidade que configuram a escolarização, fato que nos coloca na angustiante interrogação: “Quem realmente se beneficia quando todas as crianças do mundo são educadas da mesma maneira?” Pergunta que atravessa nossas utopias em relação à visão missionária de levar a educação a todos os locais do mundo entendendo-os como os mais “necessitados” ou menos “civilizados”. Movimenta-nos a considerar o quanto a escolarização é projetada para agir como um dispositivo que retira e forja as especificidades dos sujeitos em favor da padronização. Seu objetivo desde o princípio está baseado na tentativa de tentar uniformizar a sociedade por meio dos “elementos heterogêneos que envolvem os discursos, o espaço escolar, o currículo, os materiais escolares, os procedimentos administrativos, [...] relações entre esses elementos está no âmbito das relações de poder e é de caráter estratégico, confirmando-as como produtos e produtoras de saber.” (VEIGA, 2002, p. 91).

Dessa forma “persequimos o outro, sem ao menos perguntar-lhe o que realmente deseja. Desejamos por ele e para ele.” (LIMA, 2010, p. 33). É ele que vai ajustar-se na lógica da escola e das suas relações, já

que ela não está pensada a partir da multiplicidade dos seus sujeitos e suas culturas. É, a pedagogia que hospeda, que abriga, mas que não se importa com quem é o seu hóspede (SKLIAR, 2002), que insiste em inserir o outro, na lógica da normalidade e da mesmidade.

E existe uma concepção liberal que nos obriga a olhar a norma como algo que sempre esteve ali. Sempre no sentido de que a mesmidade parecesse ser dona de um desejo tão natural quanto milenário de ser comparado, de ser cotejado, de ser medido, estudado. Sempre, porque a mesmidade não deseja outros espelhos a não ser os próprios. Sempre, porque a mesmidade quebra os espelhos que não lhe são próprios. (SKLIAR, 2003, p. 170).

Enfim, o olhar da mesmidade sufoca o outro, “o mesmo e o outro não podem estar ao mesmo tempo nessa temporalidade, nessa escola” (SKLIAR, 2003, p. 199), a lógica da mesmidade captura o outro, produz um lugar estável e linear. No entanto, por outro lado irrompe cada vez mais em nós a responsabilidade em falar menos do outro e mais com o outro, “desterritorializar o lugar confortável da mesmidade, do olhar que procura sempre o mesmo, que deseja que o outro seja como nós, ou o contrário, seja nossa completa negação como forma de afirmar uma vez mais o mesmo.” (GROFF, 2015, p. 73).

Enfim, “é preciso voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente” (SKLIAR, 2003, p. 20), olhar a multiplicidade das linguagens, das culturas, das temporalidades que ocupam o cotidiano dessa mesma escola, “podemos nos enganar se acreditamos ser esse um lugar de repetições [...] repetimo-nos diante do outro, pois acreditamos estar diante de um espelho, do espelho de nossa alma, daquilo que desejamos que ele seja, daquilo que melhor desejamos para ele.” (LIMA, 2010, p. 33).

É possível contemplarmos o cotidiano da escola enquanto espaço das *experiências de Cuidado*, que se revela embebido pela multiplicidade dos corpos, das linguagens, dos afetos, dos *Cuidados*, dos encontros desenhados sob a estética das relações. O cotidiano da escola é polissêmico, “marcado também pela pedagogia de um outro tempo,

que talvez não tenha existido nunca, e que talvez nunca vá existir” (SKLIAR, 2003, p. 209), é a pedagogia das experiências intensas, que acolhe a pluralidade da vida, que se debruça a escutar e envolve-se pela alteridade. É a pedagogia que vive a realidade tal como ela é, com sua diversidade e riqueza (SKLIAR, 2002).

Portanto, entendo que reside nessa trama a nossa maior responsabilidade e compromisso ético de encontro com os inúmeros outros, com a sua multiplicidade e diferentes formas de existência que compõem as mais inusitadas experiências. Estou a pensar em uma responsabilidade que é de um com o outro, “que, entonces, no se torna ni obsesiva ni complaciente ni suplicante con la presencia del outro.” (SKLIAR, 2003, p.77).³⁷ Quem sabe assim se revele totalmente convidativa, a sentir a estética dos encontros com a multiplicidade de outros que diferem de mim, sem “restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração, etc...” (SKLIAR, 2003, p. 45), quem sabe assim compor o mosaico da convivência de forma misteriosa, com os quais possamos criar e recriar estilos de viver plenamente experiências de *Cuidado*.

³⁷ Texto original do espanhol apresentado por minha livre tradução: Que, então, não se torna ou obsessivo ou complacente ou suplicante com a presença do outro.

FRONTEIRAS DO ENCONTRO: ESCOLA E CRIANÇAS, O CUIDADO E O SEU ORDENAMENTO DISCIPLINAR

A capacidade empática de sentir em comum o mundo em movimento não nos permite agir na indiferença diante do sofrimento do outro, então, nossas ações escolhem o *Cuidado* como paradigma das relações, o reconhecimento e o prestígio da vida como princípio direção.

(Ana Maria B. de Sousa, 2002)

No percurso desta pesquisa fui aos poucos me entrelaçando com a comunidade, sobretudo com as crianças que me acolheram e me tocaram intensamente, através de seus gestos curiosos para saber o que eu buscava ali. Idas e vindas ao campo foram me constituindo outra pessoa, afinal, as chegadas e partidas na/da escola, quase sempre eram marcadas por olhares, sentimentos, ruídos que se juntavam às mais inusitadas situações e que me interpelavam na condição de pesquisadora. Sentia-me experienciando, inventando composições e recomposições para estar ali de outro jeito, para construir relações, desconstruir saberes, dizer, escutar, ser. Outra inteireza rasgava-me, remendava-me para estar com elas e com eles, alterava-me completamente para sentir, apreciar, olhar e interpretar como nunca havia interpretado.

A cada dia que revisitava meu Diário de Campo ou que chegava de uma Roda de Conversas, observava-me mergulhada em afetos, silêncios, sorrisos, palavras, sentidos, linguagens, muitas outras linguagens. Foi essa entrega “de corpo e alma” que me aproximou das crianças. Através delas e com elas encorajava-me a trocar as vestes, olhar por outras janelas, abandonar preconceitos, deixar pelo caminho verdades que antes me conduziam e agora já não cabiam em mim. Vivenciei a oportunidade de dançar com leveza, entregando-me para sentir-interpretar outras *experiências de Cuidado* e assim incorporar o movimento do campo em pesquisa, ponderar os efeitos de uma pesquisa que agora extravasa em mim!

Nesse caminho, tomada pelo desejo e pela ousadia de refletir os acontecimentos vividos, compreendo que nem tudo pude ver, ou melhor, muito do que me propus a olhar, ainda não foi possível enxergar. No entanto, arrisco-me em apresentar uma escrita que não pretende falar em

nome de ninguém, mas que intenta narrar o observado, tal como ele me capturou, interrogando-me, num movimento de *experiências de Cuidado* que envolvem o cotidiano das crianças na escola pesquisada. São elas que me desafiam a imprimir em texto parte dessa trajetória. Palpitações em mim agitavam e adormeciam meus pensares, através das falas dos professores, das madrugadas frias e mal dormidas, das viagens e esperas pelas rodoviárias, das disciplinas que frequentei, das leituras que abracei. Um conjunto de companheiras e companhias que permearam o percurso desta pesquisa, que aqui se faz texto.

Nos fluxos da temporalidade vivida nesta e por esta pesquisa, procurei sentir os diferentes lugares pelos quais as crianças chegavam, permaneciam, faziam suas refeições e brincavam. Foi na estada com eles e elas que compreendi como se configurava a organização e os tempos do cotidiano de uma escola em movimento, como experienciavam os diversos momentos na instituição e como esse habitual produzia efeitos e insidia em suas vidas.

Assim, a escola tornou-se o lugar propício para olhar as diferentes formas que configuram o estar-junto das crianças, as modalidades com que permitem os diversos encontros. Guiada por um objetivo³⁸ desde o princípio da pesquisa, percebo o quanto ela foi ganhando outros contornos, delineando-se em outras margens para acolher as peculiaridades que o campo mostrava, num diálogo capaz de movimentar a reflexão para além da aparente linearidade que parece ter o dia a dia na escola.

A escola, enquanto uma instituição moderna, legitimada como lugar privilegiado do saber, configura-se como espaço cuja competência é formar sujeitos, agir a partir de subjetividades, ocupar-se de torná-los livres e autônomos. Para tanto faz uso em sua organização do poder que a sustenta, pautada ainda por um ordenamento que se revela por entre os diferentes ambientes, nos tempos, nas frestas e nos modos de arranjar suas rotinas. Em um cenário social pelo qual também transita uma corrente de pensamento, nomeada como pós-moderna, com a intenção de forjar artefatos de contracultura, a escola continua a fazer uso de técnicas e estratégias que afirmam sua função disciplinadora pelo viés da ordem, do progresso e de um estilo de proteção que toma o corpo da criança com o objetivo de torná-lo dócil. (VEIGA NETO, 2000). Mas, é nessa mesma escola que as ambiguidades provocam a ordem instituída,

³⁸ Compreender como a ética do *Cuidado* e as violências são constituídas nas relações que compõem o cotidiano escolar.

criam oportunidades contestadoras, põem em pauta outros saberes e fazeres que pretendem o não ordenamento pedagógico e político.

Alicerçada sobre um ideal cientificista, racional e moral, a escola moderna assenta-se sob uma perspectiva de ciência e de conhecimento historicamente produzidos. Lida com conflitos pontuais e duradouros para deslocar para margem todas as demais formas e expressões que advêm dos interesses das crianças, por exemplo, dos seus cotidianos, suas vivências e experiências. Essa concepção afirma-se também através do controle, da vigilância e de discursos instituídos que organizam e regulam modos de ser e de agir dos profissionais que atuam nesse cotidiano. É possível escutar em suas falas, estilos de constituir verdades e como produzem sujeitos, imprimem e normatizam uma disposição de aprender, de cuidar, de dizer, de sentir e, sobretudo de ser criança.

Aqui a coisa não é fácil, cada um tem um ‘probleminha’, tem gente com 15 anos nessa turma, repetentes, fracos, tem uns que não sabem ler e escrever, os que precisam se fazer na vida são os que menos querem vir pra escola; não sei o que vai ser dessa gente, o que vão ser no futuro, não querem nada com nada! (Diário de Campo, 23 de abril de 2015).

Há um discurso que se regula pela justificativa do “não sei mais o que fazer;” do “não querem nada com nada”, que se compõe nomeando os sujeitos e culpabilizando-os pelo fracasso, afirmando-se sob a ótica da falta e das ausências. No que diz respeito a essas práticas, talvez elas sugiram a invisibilidade que o outro ocupa pelos entre-lugares por onde existem. Há uma dinâmica que movimenta a sucessão dos dias da escola e parece despercebida para a maioria, já que estão nas frestas, nas adjacências do processo em uma eferescência de inúmeras expressões assinalando o cotidiano pedagógico e nem sempre são acolhidas nos discursos e nas ações. Há pistas de que muitos/as educadores/as mantêm-se estagnados numa prática que negligencia e aniquila o encontro com as crianças, negando a elas o direito de ser quem já são. São discursos pedagógicos arraigados em preconceitos, opiniões que anseiam disciplinar, “torná-las melhores, para uma sociedade melhor.”

Na estada pelo campo, esse discurso por vezes me angustiou, pois ele impede de estabelecer um diálogo interessado no que a criança diz. Limita mover um olhar que se configure em referências estéticas e afetivas para criar relações com o contexto no qual nos inserimos e pelo qual somos corresponsáveis. No entanto, só se faz efetivo se nos arriscarmos a caminhar por outra trilha, por outras dobras, na condição de pesquisadora que quer esvaziar a sacola do excesso de conhecimentos já cristalizados, para que outros diálogos possam ser anunciados, outras linguagens conhecidas e revisitadas no interior da trama da organização da escola.

As crianças moradoras do bairro Habitação têm em suas infâncias uma peculiaridade que mexe com o olhar, que incita sair do convencional para pensar em outras possibilidades: o que significa ser criança? Fazer e viver as infâncias nesse lugar? Essa comunidade tem um jeito peculiar de cuidar dos seus, de estar com eles e elas, isso requer sensibilidade para conhecer seus afazeres, para observar as subjetividades que enredam a convivência com seus pares.

Nesse percurso busquei tecer interpretações para além do que parecia trivial, com o objetivo de sentir em comum a vida que mobiliza essa comunidade, efervescente, dinâmica e curiosa (MAFFESOLI, 2010). Assim, este texto não tem a pretensão de constituir-se de respostas, ao contrário, quer ser mesclado por indagações, anunciar novas observações em torno das experiências e sentires, tentativa de dizer como os discursos afetaram-me nesse percurso investigativo.

Quando as crianças iniciaram a participação também nas Rodas de Conversa, despertou em mim o olhar sensível na busca de compreender as distinções delineadas na comunidade que pertenciam; em comunhão com suas vozes entendia como ecoavam em mim outros modos de sentir, então me dava conta do quanto eram intensas as atividades de campo. Como professora da escola há alguns anos, ainda não havia observado os equívocos de meus conceitos a respeito da pobreza, das noções de miséria, de solidão, amizade, felicidade, os significados das brincadeiras de rua, de ter vizinhança, as concepções e práticas de *Cuidado* na vida em comunidade. Decidi, com isso, ouvi-las com o coração, resguardando-me da lógica que tudo prescreve e julga.

Observo, ao entrar na escola, já no portão de recepção das crianças e das famílias, que ali se encontra uma profissional da equipe gestora, que todos os dias estava a esperar pelos estudantes. Permaneço próxima alguns instantes e vejo que nessa entrada as crianças são acolhidas com um saudoso bom dia, ali também se conferem os atrasos,

os uniformes incompletos e a postura de “bom estudante”. Existe um padrão instituído que lhes confere o mérito de bom estudante? O que lhes assegura o lugar entre os melhores, ou entre aqueles tipificados como piores? Nesse espaço de tempo, percebo discursos inquietadores: “— Rápido! Você está atrasado menino, perdeu o horário, tem que acordar mais cedo!” ou ainda: “Parece que nem os cabelos você penteou!” (Diário de Campo, 16 de abril de 2015). Modos de ser que se mostram nos corpos, nos cabelos, nos jeitos de vestir, nas formas de se relacionar?

Quem chega atrasado e não consegue participar da fila ali na entrada é encaminhado para ficar na sala da direção, onde deve justificar seu atraso e solicitar autorização de entrada na sala de aula. Elogios e promessas de recompensa são anunciados àqueles que estão emoldurados no padrão esperado e aceito, logo os resultados e o cumprimento de exigências impostas parecem estar associados única e exclusivamente ao seu próprio esforço.

Assim que toca o sinal, alto e contínuo, todos correm em disparada: é hora de posicionar-se adequadamente na fila! Os professores? Colocam-se em frente às suas turmas e essa postura já impõe o silêncio, primeira ordem a ser cumprida para que a prece da manhã inicie. Retidão, ordem e disciplina? Nesse momento os padrões e características do “bom estudante” são reforçados. É preciso saber silenciar, obedecer às ordens solicitadas, permanecer com o corpo ereto, sem sorrisos. E aqueles que escapam desse lugar previamente esquadrinhado? Desafiam, logo na entrada, o deslocamento dos seus professores até onde estão. E o corpo? Ombros não podem estar caídos; os braços devem permanecer retos e as cabeças alinhadas. Bonés, um adereço que assinala a agregação dos meninos em tribo, preferencialmente, devem ser tirados da cabeça. O silêncio é, nesse momento, o grande protagonista e normatizador dos padrões de controle já instituídos, e enquanto não é absoluto, o período letivo não principia.

Qual a relevância da fila no início de cada período? Apresentar-se como elemento organizador do ingresso dos estudantes na escola? Por que estas filas organizadas por turma, sempre sob a orientação do/a professor/a responsável, são divididas conforme o horário e seguindo a ordem do 1º ao 9º ano?

A pesquisa fez-me perguntar se a fila se justifica como necessária, devido ao número grande de estudantes que a escola possui, educadores e educadoras argumentavam ser essa uma maneira de organizá-los na entrada para as salas de aula. Ninguém questionava se a determinação era uma forma de manter os sujeitos ajustados ao processo disciplinador que embasa as práticas curriculares. Falas indicavam que as filas mantinham os estudantes atentos aos avisos iniciais do dia e a repetição da prece inicial³⁹ preconizava uma prática comum antes de iniciar as atividades de cada período. Quem escolheu a oração que marca o começo das atividades pedagógicas? A oração que os sujeitos rezam coletivamente tem afinidade com suas crenças e orientações religiosas? O texto da oração é pesquisado nos ritos religiosos da comunidade, para respeitar a pluralidade de crenças? E as crianças, cujas famílias não praticam nenhuma religiosidade?

A fila forma-se no pátio externo da escola, onde há espaço para todas as turmas. “Estamos perdendo tempo!” — Reclama a diretora. Um alerta aos estudantes para que silenciem o que, na maior parte das vezes, só se consegue com gritos. No entanto, parece ser indispensável conter toda a escola, paralisar os corpos, encarcerar o movimento. “Silêncio! Bom dia! Pai nosso que estais no céu...” (Diário de Campo, 05 de maio de 2015).

Nesse labirinto de possibilidades, algumas regras são quebradas: alguns acompanham a oração conforme o prescrito; outros olham para os lados distraídos; há aqueles que insistem em fazer “gracinhas”, dispersam a atenção dos colegas. O que dizem alguns educadores/as? “Não se comportam nem na hora de rezar!” (Diário de Campo, 28 de maio de 2015). Quais as concepções de bom comportamento que estão impregnadas na pedagogia moderna que ainda transita pela escola? Uma pedagogia dos corpos retos, que não dançam nem mesmo a sua fisiologia, que não sentem? Como se inventa a escola para traçar outras pedagogias, cuja pluralidade seja a centralidade do seu projeto político pedagógico?

Assim que concluíram a oração, as turmas enfileiradas seguem para a sala de aula, uma rotina da qual participei durante muitos dias da pesquisa. Na sala de aula é também a fila que organiza a ocupação dos espaços, com a exigência pedagógica de que cada um/uma sente-se com

³⁹ Prece inicial trata-se da oração do Pai-nosso. Por ser considerada uma prece universal a equipe gestora decidiu optar por ela durante o início do período de aula.

a coluna reta, na ‘posição adequada’. Para fazer uso da palavra? Cada aluno/a precisa levantar a mão; do mesmo modo quando sinalizar para pedir autorização e (se liberado) ir ao banheiro; a professora adverte à turma que eu estava observando, que pedir para ir ao banheiro deve ser justificado por extrema necessidade, um discurso que se repete toda vez que os/as alunos/as levantam a mão para fazer seu pedido. Isso pode sugerir uma linha de fuga do controle sobre os corpos? Apenas necessidade fisiológica? O que a ida ao banheiro permite para que os corpos escapem da retidão imposta?

E o silêncio? Pretensamente deve deslocar-se do pátio para a sala de aula, sem perder de vista o percurso para chegar até lá. E, em sala, caracteriza-se como uma atitude necessária ao aprendizado? Por que o gesto de levantar-se para solicitar autorização e assim seguir as ordens, torna-se uma premissa para ser reconhecido como exemplo de “bom estudante” diante dos demais? Trocar de lugar previamente definido pela professora, mais uma das regras, exige um alvará de permissão, e essa “conquista” está sujeita ao bom comportamento, pois, para a professora, essa é uma medida fundamental para *evitar problemas*. “O ideal é respeitar o *espelho*⁴⁰ da turma.” Sim! Há um espelho da turma que é organizado pelos/as professores/as no início do ano letivo e, a cada bimestre, ele pode ser modificado conforme o comportamento das crianças. A possível alteração de lugares é outro recurso de controle, o qual pretende sempre alinhar os corpos retos, silenciá-los. No discurso do professor, essa observação alcança sentidos: “— Quero entender aonde eu cheguei; em uma sala de aula, ou em um campo de guerra? Arrumem já estas carteiras. Deixa eu achar o espelho da turma de vocês que eu vou colocar cada um no seu devido lugar.” (Diário de Campo, 14 de maio de 2015). A ameaça verbal, acompanhada de uma feição séria, sutil ou explícita, reordena aqueles e aquelas que se arriscam a desarranjar o ordenado.

A distribuição das crianças no espaço parece ser uma das primeiras estratégias para compor o mosaico dos artefatos

⁴⁰ Neste contexto trata-se de um desenho que representa o espaço da sala de aula, em cada carteira está escrito o nome de cada criança, representando seu respectivo lugar no espaço, onde deverão permanecer sentadas no período das aulas. Nesse caso os lugares foram determinados pelos professores com o objetivo de um melhor aproveitamento das aulas por parte das crianças.

disciplinadores. Assim, os corpos são delineados entre os bons, os maus, os que não incomodam, os silenciados, etc. É imperativo preceituar e apartar os corpos a fim de torná-los visíveis e sob controle. Esse ajuste é conduzido por uma sintonia de olhares, imposta pelo medo, mas essencial para tracejar o controle de uns sobre os outros: o diretor controla a equipe administrativa; esta controla os/as professores/as, que controlam os estudantes; e entre os/as educandos/as pode-se observar teias de controle que são inspiradas na pedagogia dos corpos retos. Instala-se, com essa rede de poderes, uma vigilância geral que demarca as práticas de ordenamento da escola, tensionada pelos contrários e atuam aqui e acolá, conforme as oportunidades.

No canto direito do quadro de giz encontrava-se a lista das disciplinas que compõem o horário do dia, a qual é descrita pela professora regente, antes mesmo de cumprimentá-los. Após essa rotina, ela cumprimenta-os e espera o retorno do bom dia! “Tudo bem?” Tamanho é o desânimo, logo pela manhã, que mal ouço as crianças responderem. Diário de classe aberto e é hora da chamada. Terminado esse ritual é o momento de retirar os cadernos da bolsa; se alguém deseja ou pede para contar algo novo, o relato, quando autorizado, deve ser rápido para não trazer prejuízo ao ensinamento dos conteúdos programados para aquele período. Há uma lógica sedimentada em torno de “o dever nos chama”, portanto, matéria no quadro de giz é sinônimo de aprendizado. O silêncio? Outra vez sinaliza o comportamento de “aluno ideal”, um pré-requisito que compõe a avaliação do bimestre e anuncia os resultados do bom e do mau comportamento.

Esse mundo compõe-se das mais variadas estratégias ensaiadas pelos/as professores/as na tentativa de manter a “normalidade” dos acontecimentos em sala de aula. O que pretendem? Talvez mantê-los atentos às explicações, à cópia dos conteúdos, à fidelidade do que concebem como papel do professor “eficiente”. Era possível sentir a inquietude dos professores interessados em encontrar fórmulas que os aproximassem do ideal e da perfeita “turma comportada”. Presenciei, para o cumprimento desse ordenamento, corriqueiras advertências que se configuravam em torno das seguintes atitudes: chamar a diretora, retirar das crianças cinco minutos do tempo do recreio; ter o nome registrado no caderno de ocorrências e as notas, no final do bimestre, mais baixas, em função do mau comportamento.

Manter o quadro sempre cheio de conteúdos ainda parece ser sinônimo de boa aprendizagem, com o caderno cheio a professora anunciava que muito foi feito naquele dia! Matéria no quadro, exercícios

e revisão, tudo para mantê-los ocupados e para que se comportem bem. As crianças parecem calcular as horas, a cada instante, para o momento de saírem para o pátio, embora as aulas acontecessem, em sua maioria, entre as quatro paredes da sala, o atrativo maior, aparentemente, era o que estava além dessas paredes: o pátio. Havia uma ansiosa espera pela aula de Letramento Digital, desde o início da semana, o que se configurava como uma alternativa para livrarem-se das exaustivas cópias que dia a dia eram realizadas. As crianças afirmavam: “Ainda bem que hoje tem letramento, estou cansado de copiar! Não tem outra coisa para fazermos? Hoje é o dia das aulas piores, português e matemática. Copiar e copiar! Meu Deus todo dia isso! Por que tem que copiar, copiar? Não aguento mais copiar, quando penso que a cópia vai terminar, ela começa de novo.” (Bruno, Diário de Campo, 22 de maio de 2015).

As narrativas assumidas pelas crianças vinham acompanhadas de gestos e atitudes que sinalizavam certa aversão e resistência ao que lhes era ordenado. Logo recorriam às mais variadas estratégias para amenizar a rotina que parecia não contemplar suas preferências, então, contar os dias da semana à espera das aulas de Educação Física era uma alternativa para que pudessem circular pelas áreas externas da escola, com outra liberdade, como as fugidas ao banheiro e as “desculpas esfarrapadas” para buscarem algum material na secretaria. Fugas explícitas utilizadas por aqueles e aquelas que já não aguentavam mais permanecerem trancafiados em sala⁴¹, submetidos a realizar as mesmas ações. Surgiam por aí também as intimidações direcionadas àqueles que manifestavam a preferência pelas aulas de Educação Física e pelas de Letramento Digital. Quando a suposta falta de comportamento “adequado” não se instalava, eram impedidos de participarem das aulas que mais gostavam.

Talvez por essas e outras situações justifiquem-se as incansáveis chantagens e ameaças verbais manifestadas por parte dos professores. Na intenção de contê-los acabam por chantageá-los impedindo que

⁴¹ O que me leva a pensar na possibilidade de uma escola em que “Não se aprende a ficar sentado em manhãs ensolaradas numa aula que cheira a apagador de quadro-negro e roupas suadas, mas a distinguir o perfume das flores. Não se aprende a ficar quieto e sentado de boca fechada, mas a subir em árvores.” (PAUSEWANG, 1989, p. 12)

saiam da sala de aula, ficando sem pausa ou sem lanche, uma estratégia que por vezes funciona, sobretudo para aqueles que sequer tomaram um café antes de chegarem à escola, ou que, pela saída da mãe tão cedo para o trabalho, não há outro adulto que possa organizar algo para comerem antes da ida para escola. Muitas crianças, por seguidas vezes, perguntavam-me que horas marcava em meu relógio, reclamando que estavam cansados de copiar e com fome.

No relógio observo o tempo que parece passar lentamente. Ainda são nove horas e quatro minutos; a professora inicia a leitura do texto e desde as oito horas, as crianças estão completando as lacunas com adjetivos. Ela solicita que todos entreguem o texto preenchido e enquanto alguns ainda concluía, a professora inicia a leitura do que foi sistematizado por Bruno, um dos alunos, para que os demais colegas observem os adjetivos que foram utilizados por ele. Ao finalizar a leitura, a professora não faz comentários sobre o texto dele, então Bruno pergunta: “— Ficou bom?” A professora responde: “— Dois a três adjetivos não fecham, mas está bom!” Percebo que, enquanto estava atenta a esse fato, bolinhas de papel voavam pela sala, direcionadas aos colegas. Agora vou ler o texto da Jaqueline, diz a professora e enquanto faz a leitura, outro menino caminha pela sala distraído os poucos colegas que acompanhavam a leitura dos adjetivos utilizados por outra garota. Pouquíssimas crianças atendem aos gritos da professora e ao olhar para aquela confusão, fico a imaginar quem escuta quem? O que é mais interessante? Parece-me que acompanhar a brincadeira das bolinhas de papel é mais divertido. Naquela algazarra, as crianças tomam conta do cenário e, ainda assim, terminam a tarefa que foi planejada pela professora. Irritada com as atitudes dos que desafiam a ordem, ela reclama erguendo seu tom de voz: “Nós não conseguimos ter uma aula dinâmica se vocês não ajudarem. Eu estou lendo aqui e vocês não escutam! Se não fizerem a tarefa, a nota é problema de vocês! Façam uma auto avaliação. Será que vocês conseguirão ir para o 6^a ano? Parece que não tem outro jeito? Nada dá certo aqui! Vão aprender copiando, tirem o caderno.” (Diário de Campo, 07 de maio de 2015).

Ao não respeitarem às normas que a professora havia estabelecido, a exigência da cópia aparece outra vez, agora como punição, com uma função normalizadora (FOUCAULT, 2013). Essa pressão constante cumpre-se para que as crianças estudem, façam as atividades e não deixem de reverenciar as normas estabelecidas. Controlar os corpos é um desafio habitual, um recurso quase didático para alcançar os objetivos propostos no plano de ensino da professora.

Essa modalidade de controle, quase sempre imposta com gritos que podem assustar os desafiadores da ordem, cria campos de ilusão acerca da aprendizagem. A pesquisa sugere que as crianças, na maioria das vezes, repetem frases, copiam textos, respondem exercícios, mas não encontram significados para o que realizam. Como tarefas de rotina, elas são enfadonhas e pouco despertam o interesse pela aprendizagem desses conteúdos.

No quadro a professora escreve o título: Número do substantivo plural e singular. Continua falando: “— Nós fizemos um acordo, tá aqui na parede, vocês não estão respeitando. Vocês vão ficar sem Letramento Digital! Estou aqui falando para quem?” A professora aproxima-se de alguns e ameaça-os de levá-los para fora da sala. Enquanto falava, estes continuavam dispersos e ainda não haviam retirado seus cadernos para iniciar a cópia do que ela já havia escrito no quadro. Então eles pedem: “— Por favor, a gente vai obedecer.” A professora continua: “— Estou aqui falando para as paredes?” Enquanto isso Cristhian e Vitor são novamente chamados pela professora que diz: “—Vocês precisam de advertência, até levarem uma suspensão!” Cristhian e Vitor começam a se chutarem e a se empurrarem, com semblante bastante irritado. A professora, que desde o início da manhã insistia em ser ouvida, revela-se cansada e os retira da sala de aula encaminhando-os para a direção.

As crianças que permaneceram na sala trocam olhares, sorrisos disfarçados e eu, como pesquisadora, sinto-me ansiosa com tudo que estou presenciando. Após poucos minutos a professora retorna sozinha e sem nada dizer despeja matérias no quadro, enquanto o silêncio paira sobre os que ali continuaram. Os meninos expulsos retornaram em pouco tempo e Vitor chegou ainda mais nervoso cobrando a atitude da professora: “— Precisava fazer isso?” Cristhian o acompanhava chutando as paredes, empurrando as carteiras e argumentando que ele não era o único que estava deixando de fazer “as coisas”, ou seja, de cumprir com o que ela determinava. Parecendo chateados eles tiraram os cadernos das bolsas, mas Cristhian falou em alto tom: “— Não vou fazer mais nenhuma atividade a partir de hoje!” A professora responde dizendo que chamará a diretora, o que para Cristhian parecia ser indiferente, e sem demonstrar preocupação com isso argumenta: “— pode chamar, chama, vai lá chamar!” Sua fala parece desafiar a professora que permanece escrevendo no quadro, sem nada falar.

Naquele vazio um colega pergunta para Cristhian quem estava atendendo na direção. “— Quem estava lá Cristhian? — Aquela bruxa!” Sem maiores explicações, dirigiu-se à professora perguntando: “— Se eu copiar posso ir pra aula de letramento? — Sim, se você copiar eu não terei motivos para te deixar aqui. (Diário de Campo, 07 de maio de 2015).

A cópia, nesse momento, não parece ter outra função senão a de ser um mecanismo de controle, afinal, se o menino realizar a cópia parece que tudo estará resolvido. Aceitar a ordem é uma condição para não ficar fora da aula de Letramento. As atividades que arranjam a dinâmica do cotidiano escolar estão sob o controle de um horário, onde emerge o discurso de que “agora é hora de estudar, não é hora de brincar”. O tempo é cronometrado para tudo, o que reforça o controle contínuo das atividades didáticas e pedagógicas. Há horário para iniciar e para concluir o que é determinado no rito da docência, um discurso que controla a eficiência e a utilidade desse tempo. Por isso, a escola utiliza-se de mecanismos que regulem e governem as crianças, o que provoca pensar sobre o poder da disciplina e seus efeitos no cotidiano da escola, nos corpos dos estudantes. Como essa construção incide sobre os corpos dos sujeitos que ocupam os espaços e tempos das instituições escolares?

Ensaio, com Foucault (2013, p.133), refletir sobre esses “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e que lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, o que podemos chamar as disciplinas.” Arrisco-me a pensar como se dá a combinação e a utilização dessas forças, que são produzidas pelas disciplinas? Como se estabelecem posições, formas, lugares? Como fixam no espaço e no tempo jeitos de ser que marcam os corpos dos sujeitos em ação? Talvez o que nos convida Foucault é para olhar as várias técnicas utilizadas nas diferentes instituições e que, de forma sistematizada e ordenada, operam no direcionamento da vida e dos corpos dos sujeitos. No investimento na disciplina dos corpos, o ordenamento alia-se às técnicas que possibilitam a compreensão das relações de poder que prescrevem, moldam, treinam, manipulam, na medida em que agem e utilizam-se de variadas formas de esquadramento dos corpos. O que é considerado por Foucault como uma superfície de inscrição dos acontecimentos, construída diferentemente pelo tempo, pelo espaço e pelo grupo social; é inteiramente marcada pela história.

Através das observações que realizava nas atividades de campo, as que mais me tocavam pela intensidade eram aquelas que incidiam diretamente sobre as crianças, seus corpos, suas subjetividades, que ordenavam seus comportamentos e envolviam relações de poder. “Uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age na sua própria ação.” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

O poder é relacional, tramado em micros espaços e enredos, por isso nunca está aqui ou ali, se desvenda pulverizado, agindo na ação de uns sobre os outros através dos arrolamentos. Atua em uma espécie de rede que ata as interlocuções do grupo, afina e desafina seus paradigmas, controla e esconde os jogos do ser-estar-juntos, propicia conflitos e consensos ativos e passivos, manipula enquanto informa, desdenha de modelos e afirma posições de centro e de periferia. O poder, como rede de entrelaçamentos, cria violências multifacetadas, muitas delas travestidas com cenários de harmonização entre os campos de disputas. Fere, alarga, e encolhe fronteiras, divaga pelos corredores, musicalmente, como um bailarino que não se deixa fixar.

É na aula de Letramento Digital, a tão esperada pelas crianças, que observo a chegada da professora, aparentemente apressada, para encontrar o grupo. A maioria está na porta da sala de aula em espera ansiosa para se deslocarem rumo ao Laboratório de Informática. Hoje, contrário dos outros dias, entrou em sala e pediu que esperassem sentados e ouvissem o que ela queria dizer: “— Bom dia! Vocês estão perdendo aula. Disciplina! Comportamento! Essa semana eu precisei tomar uma atitude com determinada turma devido ao comportamento. E tiveram que copiar isso dez vezes, olhem aqui!” E virando-se para o quadro escreveu: “eu me chamo ... (cada criança deveria colocar seu nome). Sou comportado, inteligente, tenho vontade de aprender e gosto de vir à escola porque aqui eu descubro coisas novas, tenho disciplina e foco.” Esse registro era feito enquanto as crianças esperavam ansiosas para chegarem até os computadores! Hoje, porém, frustrados eles ficaram na sala de aula.

Assim que a professora conclui a escrita no quadro, ordenou que todos copiassem, repetissem a frase por dez vezes e a entregassem sem reclamar até o final da aula, alertando-as ainda que a atividade valeria nota para o bimestre. A professora permaneceu sentada à mesa, em

frente às crianças que copiavam dispostas em filas. Alguns resmungavam, outros trocavam olhares, mas a maioria não resistia passiva e estava inquieta. Com exceção de Bruno que salientou ironicamente: “— Estamos perdendo aula!” Camile também ousou perguntar: “— E eu que estava quieta preciso fazer também? — Sim vai fazer.” Respondeu a professora, e acrescentou:

Vocês sabem por que os professores não estão mais dando liberdade? Porque vocês não respeitam essa liberdade! Para mim não é perda de tempo, não adianta eu levar vocês para a informática que vocês não vão aprender. A gente só muda a atitude quando reflete sobre o que faz! Vocês não vêm para a escola pra brincar e em tudo vocês vêm sacrifício. Aprender pode ser prazeroso. Se vocês fizerem o que o professor propõe aqui na frente tudo vai mudar. Além de copiar eu quero que vocês interiorizem cada palavra. Sabem o que é interiorizar? (Diário de Campo, 14 de maio de 2015).

Então, alguém responde: “—É um quase refletir. Já entendemos, e a aula cadê?” Rafael aproveita e bate forte na mesa perguntando: “— Por que dez vezes?” Mas sua pergunta fica no ar, sem resposta. João conta que quando estava em outro colégio chegou a escrever cem vezes a frase: “eu vou me comportar.” Ouvindo isso a professora pergunta a ele: “— E você mudou? — Um pouco, responde João. — Vocês não acreditam que são inteligentes? Obedientes? Disciplinados?” Pergunta a professora. — Não! Não! responde a maioria. “— Então vão ter que acreditar a partir de agora!” O sermão parecia se encerrar, quando a professora passou uma lista em que as crianças deveriam assinar seus nomes para que ela conferisse as presenças.

Observo que quando a lista chega próxima de Franciane, um colega não passa para ela, então a professora intervém e faz a lista retornar. Pede que Franciane assine também. A garota não realizou a atividade como as demais crianças, ela não estava alfabetizada. Já próximo de encerrar a aula e o sinal tocar, as crianças começaram a ficar agitadas, algumas já estavam entregando as dez frases repetidas e a professora chegou até a minha carteira e disse: “—Estava ainda ontem falando para minha professora na universidade que não sei mais o que fazer com tanta indisciplina dos alunos”. Eu permaneci reservada sem

expressar minha opinião sobre o assunto. Como pesquisadora, ressaltei que considerava as crianças interessadas nas aulas, principalmente nas atividades que se realizam no laboratório. Mas a professora discordou dizendo: “— Não! Eles não querem aprender! Eles querem os jogos online, todas as vezes que vem para a informática. Para eles tudo passa pela diversão.” (Diário de Campo, 14 de maio de 2015).

A aula está chegando ao final, Cristhian corre e me abraça! Eu retribuo aquele abraço com toda força, afinal, tenho estado dias com eles e receber um abraço me fez sentir “em casa”. Feliz, pergunto a Cristhian se ele gosta de vir à escola:

— Gosto! Mas ser aluno é chato! Tem que sempre seguir a regra, escapou se ferrou... Não concordo com algumas coisas.

— É? Pergunto desejando ouvi-lo mais e ele continua:

— Não concordo, por exemplo, que eu não possa bater cartinhas, que eu não possa conversar e fazer coisas que a gente também gosta!

Bate o sinal e nesse dia todos seguiram para suas casas (Diário de Campo, 14 de maio de 2015).

A expressão “escapou se ferrou”, sugere compreender como o autocontrole precisa ser exercitado para não saírem da regra e evitarem a punição. As sanções normalizadoras aplicadas configuram-se como mecanismos do sistema disciplinar e do ordenamento do ambiente, impostas tanto às crianças, quanto aos professores e funcionários. Elas manifestam-se a partir das formas mais sutis e alcançam até as mais graves humilhações, com uma função corretiva que instala um sistema duplo, o qual é nomeado por gratificação-sanção (FOUCAULT, 2013).

Na aula de Educação Física, as meninas que resistiam em participar da prática eram sujeitadas a registrar a aula em troca da não participação. Caso fizessem “corpo mole” elas deveriam voltar para dentro da sala de aula. Outras, mesmo insatisfeitas e contrariadas, seguiam o ordenamento proposto pela professora, pois temiam a mesma situação de suas colegas. (Diário de Campo, 22 de maio de 2015).

O medo das crianças quanto às punições as quais estariam quando transgredidas as regras, demonstrava, até certo ponto, a eficácia das

repreensões como mecanismos inerentes ao sistema punitivo. As crianças expressavam seus medos através de olhares espantados, sobretudo quando acompanhavam situações de suspensões, transferências para o período noturno ou para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme a idade, o que era comunicado nas reuniões com os familiares para que estes acolhessem a mudança de turma e de período, com evidências até mesmo de ocorrência policial.

No cotidiano da escola esses episódios atravessavam parte das relações e, na maioria das vezes, estariam vinculadas às concepções de “transgressão à norma”, o que obrigava à penalidade como uma consequência lógica, adequada e necessária na opinião da maioria dos/as profissionais. Violência que se manifestava de modo complexo, apropriadas a um sistema de práticas intersectorializadas (física, psicológica, moral, econômica, sexual, profissional), vinculadas à ideias escravocratas que ainda compõem o acervo institucional, especialmente a escola, e estão inter-relacionadas entre si para que possam atuar com força e poder.

Na sala dos professores conformavam-se afectos, esperanças, também ansiedades, desgostos e preocupações, espaço que acalentava potência e impotência. Lembro-me da professora da turma que acompanhei durante a pesquisa, a qual, em sua hora atividade, se dirigia à sala da orientadora escolar para relatar sua preocupação com uma das crianças. Estava eu por ali conversando e por ali permaneci observando a cena: a professora chegou relatando que está com muita pena do menino, mesmo sabendo o quanto ele a “tira do sério”; ele chora implorando que voltem atrás na decisão de impedi-lo de ir ao Lendo e Relendo⁴², já que é uma atividade fora da sala de aula, um dia de oficinas, brinquedos, arte e literatura, lanche especial, onde várias escolas participam. “Fico com pena de deixá-lo de fora!”, diz a professora. Ao perceber a brandura dela a orientadora finaliza a situação dizendo: “—Ele recebeu esse encaminhamento porque está sempre aprontando uma, sempre desobedecendo às regras. Então, como castigo vai perder o direito de participar da atividade, quem sabe assim mude

⁴² Programa Lendo e Relendo com o Correio Lageano é um programa de educação que beneficia professores, estudantes e comunidade escolar por meio do jornal impresso. Teve seu início no dia 18 de agosto de 2004, e atende a região da Serra Catarinense. Disponível em:

<http://www.institutojpb.org.br/programas-e-projetos/lendo-e-relendo-com-o-correio-lageano>. Acesso: 18/10/2015.

esse mau comportamento! Não se comova muito porque se ele vai, volta, e aí faz tudo novamente, seja firme com ele, não amoleça!” (Diário de Campo, 12 de agosto de 2015).

As noções elementares de direitos parece não compor os cenários escolares, ancoradas ainda em numa sociedade dominada pela lógica dos deveres impostos, sem questionamentos, sem recursos de defesa. São atributos que indicam como as violências são também silenciosas, escondidas em regras de bom comportamento, a partir de conceitos enrijecidos do que se pode considerar bom e mal. Os direitos das crianças, historicamente, estão fora das pautas pedagógicas, as quais estão alicerçadas em paradigmas de obediência, de subserviência ao instituído, de manipulações que tentam convencer o outro de que tudo isso é para “o seu bem”. Educar baseando-se em práticas afetivas qualificadas pelo bem querer mútuo parece estar fora de cogitação, afinal, envolver-se com os estudantes, parecia comprometer as relações de autoridade docente, de disciplina e controle em sala de aula.

Percebo que, nesse contexto, as punições e sanções devem ser respeitadas, simplesmente, sem indagações, e não podem permitir “voltar atrás”. Elas afirmam-se na forma de regimentos, regulamentos, estatutos, sendo apresentadas em assembleias com as famílias, inclusive com destaque no Projeto Político Pedagógico que sustenta os princípios da organização escolar. A escola, então se configura com um espaço analítico, “em que a cada instante vigia-se o comportamento para apreciar, sancionar, medir as qualidades ou méritos, acusar as inadequações. Procedimentos importantes para conhecer, dominar, utilizar ferramentas de controle dos corpos infantis.” (FOUCAULT, 2013, p.138).

Na secretaria da escola, chamou-me a atenção o número de crianças que assinavam o caderno de ocorrências. Ali pude perceber como se encaminhavam os registros daqueles que “burlavam” as normas, causando desconfortos nas rotinas dos seus colegas e professores, ou transgredindo os tempos e espaços ordenados pela escola. Os registros sinalizavam as tentativas de enclausurar tais manifestações e afirmava-se sobre a lógica do dever-ser, da moral e dos valores pré-estabelecidos, reduzidos ao discurso indignado que se volta, outra vez, para o controle e governo dos corpos infantis.

Nas tentativas de exercer esse governo com controle, o caderno de ocorrências caracterizava-se como um dos instrumentos utilizados e validados pela maioria dos profissionais, inclusive pela gestão da escola, conforme registro:

Vitor e Rafael chegam ao Laboratório de Informática depois dos colegas de turma, pois não haviam concluído a cópia ao mesmo tempo em que os demais, desrespeitaram o horário e como forma de fazê-los obedecer, perderam parte da aula de informática. Ao chegarem ao Laboratório, não havia máquinas suficientes para que todas as crianças se colocassem em dupla, também não são todas que ficam conectadas a internet, então, quem chega depois acaba sendo prejudicado. (Diário de Campo, 30 de abril de 2015).

A professora justifica-se explicando que “já chamou o técnico, mas que vai verificar outro computador para eles”. Vitor alterado, fala alguns palavrões reclamando da situação, dizendo que não ficará ali. Então, a professora considerando uma atitude desrespeitosa para com ela, chama a diretora para contar o acontecido e ela orienta que registre no caderno de ocorrência: “— Assim, quando as mães questionarem algo professora, nós temos o registro para justificar o motivo de serem chamadas na escola.” (Diário de Campo, 30 de abril de 2015).

Um número significativo de crianças, diariamente passa pela secretaria da escola. Na sua maioria são estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II, encaminhados pelos professores. Mesmo contrariados são retirados da sala e acompanhados até a secretaria onde a direção era solicitada para realizar o registro e conversar com eles. A diretora perguntava à professora o que aconteceu e, quase sempre, o registro da ocorrência acontece sob a versão do adulto. Algumas crianças argumentavam seu ponto de vista, e mesmo tendo esse direito praticamente negado, queriam justificar o porquê tomaram determinada atitude, queriam explicar, a partir da sua própria compreensão, o motivo de tal ato, mas, o que de fato acontecia era a prevalência da opinião do adulto sobre a da criança.

Ali as crianças são submetidas aos longínquos sermões sobre a concepção salvacionista de que a escola é o melhor lugar para eles e que estudando poderão tornar-se adultos melhores e bem sucedidos na vida.

Mas não escapam das ameaças, como por exemplo, chamar os familiares para tomarem outras providências. “— Vocês precisam de advertência, até levarem uma suspensão.” (Diário de Campo, 07 de maio de 2015). Após três advertências a família da criança é chamada até a escola, conforme a gravidade do acontecido, a criança estará sujeita a suspensão; caso venha a se repetir o comportamento “inadequado”, poderá ser impedida de frequentar a escola; nesse caso, as crianças relatam que as famílias, em conversa com a direção, são “convencidas” a procurarem outra escola, ou seja, as crianças são “convidadas” a trocar de unidade escolar.

Nos momentos em que as crianças trocavam de professores ou retornavam da pausa, costumavam entrar em sala mais agitadas, inquietas, ansiosas em resolver os conflitos que aconteceram no pátio. Conversam e desejam contar suas versões, o que fizeram, porque fizeram e esperam ser ouvidas pela professora. Então, elas insistem e demoram-se em sentar, trazendo do momento anterior as questões a serem encaminhadas ali, entre o término e o início de outra atividade. Na ansiedade de fazê-los cumprir com o tempo ordenado, a professora recorre ao caderno de ocorrências, uma tentativa de organizá-los e colocá-los novamente em seus lugares. Contudo, há quem desafie a mostrar que a disciplina não foi interiorizada, parecendo permanecer num mundo à parte, colocando-se numa linha por fora do que aponta o ordenado. Aí correm pela sala, gritam, jogam com os materiais dos colegas, trocam de lugares, coloca-se em cheque a posição da professora.

Nessa arena de (des)ordens, materiais escolares voam pela janela. Ser repreendido pela professora e obrigado a buscar o material é motivo para expressar ainda mais a ira que as crianças sentem. Pular a janela e retornar por ela mesma é o que resta para extinguir de vez a paciência que restava na professora, a qual não hesita em escrever com desesperança mais esse acontecido no caderno de ocorrências. “— Você já tem seis ocorrências! O que será de ti?” A resposta vem num rápido levantar dos ombros, numa clara manifestação de indiferença ao que lhe é ordenado. (Diário de Campo, 23 de abril de 2015).

Os registros, aqui selecionados, anunciam como essa pedagogia dos corpos retos distancia-se e diminui a possibilidade de reestabelecer outra relação entre eles, com afetividade, *Cuidado* e foco numa

aprendizagem feita de conteúdos significativos. Em virtude de uns, outros eram implicados nas punições. Isso reforçava o sentimento de revolta entre eles, de raiva, mágoa, incapacidade de reagir sempre à subordinação. O que as leituras indicam, “a regulação desses corpos torna-se, sem descanso, a missão principal da escola.” (LIMA, 2010, p. 30).

A persistência de certas práticas para manter o ordenamento, como o vasto número de registros no caderno de ocorrências, impetra mandatos de pressão junto às famílias para que compareçam na escola, mesmo tendo que se ausentar do trabalho, reorganizar a rotina do dia e os cuidados com os demais filhos. Não vão à escola para compartilharem dos ritos importantes que a compõem, para sugerir o que consideram relevantes, mas, para tomarem conhecimento do longo enredo de desqualificações que pairam sobre suas crianças. É o caso da mãe de Christian que se ausentou do trabalho e chegou toda preocupada com a situação do menino, em função do número elevado de reclamações. Outra vez queria saber o que tanto “esse menino apronta na escola”. A turma que se encontrava na aula de música, permaneceu sob minha presença, enquanto o professor pediu licença para se colocar à disposição da mãe do garoto e assim conversarem, já que ela só dispunha daquele único horário. Eles seguem até a sala dos professores para conversarem. Mas a vida seguia na escola e aí, ao final da manhã as crianças já estavam a mil, levantavam, conversavam, “batiam cartinhas” e aproveitavam a saída do professor para combinarem suas brincadeiras, conversar e sair do lugar.

No meio da balbúrdia eu pedia para que falassem baixo, permanecessem nas carteiras, mas minha voz não era ouvida. Acreditava, por vezes, que a turma havia me incluído naquele espaço como colega deles, então, quando solicitava informações para a minha pesquisa, as crianças narravam cenas que conheciam, tanto quanto argumentavam em contrário para justificarem a necessidade de suas atitudes que contrariavam as regras. Eis que o professor retornou e seu olhar parecia imaginar o que teria acontecido comigo? Eu mentalmente lhes respondi: — Ei, agora eu estou pesquisadora! Ele olhou para o relógio e percebeu que sua aula estava por finalizar; tentou acalmá-los, pediu silêncio, e nada. Aumentou seu tom de voz, mas eles estavam dispersos o bastante. Aumentar ainda mais o tom de voz e utilizar novamente o caderno de ocorrências poderia ser uma saída. Então informou aos alunos:

O caderno de ocorrências desta turma desapareceu, a direção está investigando. Se vocês consumiram não vai adiantar, eu anoto em minha agenda, não tem problema! Não pensem que a ideia de consumir com o caderno vai livrar vocês das ocorrências. E, mais três reclamações os pais serão chamados; na próxima, o ‘convite’ é se retirar da escola. Todo dia tem um fato novo nesta sala, mais um dia e eu não consegui dar a minha aula! (Diário de Campo, 28 de maio de 2015).

Eles aquietam com a advertência do professor, mas ao som do sinal, a maioria grita: “Hehehe!!! Acabou!!! Graças a Deus!!! Chegamos a mais um final de manhã...” (Diário de Campo, 28 de maio de 2015).

O registro das práticas consideradas pela escola como transgressoras é feito na forma de uma ocorrência onde se expõe o relato das atitudes das crianças e do professor. Os registros são arquivados na secretaria da escola e servem para avaliar o desempenho pedagógico dos alunos, produzirem julgamentos que determinem a entrada na escola, ou não, sem a presença dos familiares ou responsáveis. As ocorrências fundamentam as punições, como a suspensão e a expulsão, conforme a gravidade dos fatos, sob o olhar de professores e gestores. Esse é um dos mais importantes mecanismos para assegurar o controle das crianças em sala de aula. Sanções, punições e gratificações são recursos utilizados pelos professores para manter a disciplina, por isso, às vezes procuravam estimular as crianças para que buscassem as gratificações e recompensas, com o objetivo de afastarem as punições. Ritos sutis de adestramento emergem aqui e acolá quando a intenção é alcançar o comportamento tido como adequado para um aluno; as gratificações proporcionam reconhecimento e prestígio públicos.

Nessa trama o poder disciplinar utiliza uma forma coerciva, numa relação que se sustenta pela comparação entre melhores e piores estudantes, constituindo circunstâncias hierárquicas que se estendem entre as turmas nomeadas como boas e ruins. A classificação das turmas recorre às ocorrências para tecer o conjunto de títulos que são apontados aos estudantes que integram as mesmas. Para reforçar essa relação inserem as premiações aos “melhores”, sobretudo àqueles que

apresentam as melhores notas, atribuídas a comportamentos exemplares que os torna estudantes destaques.

“A disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2013, p. 134) e é por meio desses que a disciplina estrutura e organiza as relações, que as minúcias formam a política de controle e utilização dos sujeitos. Através de técnicas, saberes e prescrições se produzem os sujeitos, se “edificam jeitos de agir e nos provocam a perguntar não mais o que somos, mas sobre como chegamos a ser aquilo que somos.” (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2011, p. 61).

Os exercícios que valem notas, as provas, os famosos exames que as crianças realizam são mecanismos que dão visibilidade ao poder disciplinar. “— Tirem uma folha, são cinco questões individuais e não posso ajudar ninguém, qualquer problema eu tiro a prova!” (Diário de Campo, 18 de junho de 2015). Sobretudo a partir dos exames, os professores descrevem, mensuram e bordam os estilos que comparam uns aos outros. “É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.” (FOUCAULT, 2013, p. 177). A maior ênfase aparece durante as reuniões do Conselho de Classe, ao final de cada bimestre, quando os professores analisam a produtividade de cada criança e controlam o desempenho da sua aprendizagem. No Conselho, a função do/a professor/a é narrar como cada aluno/a se comportou nas atividades com ele/a, momento em que classificam, a partir dos seus registros e observações, caso a caso para individualizar os corpos e definir os tratamentos a serem adotados.

Do Cuidado que se revela na organização dos ambientes

Chegar à escola e circular pelos diferentes ambientes onde crianças, professores e funcionários habitavam movia meu empenho para a reflexão; queria entender como as pessoas percebem esses contextos, com quais aportes naturalizam essas ações que acontecem com as suas participações e legitimam suas práticas nesses espaços? Ao me deparar com algumas situações perguntava-me como as crianças, que brincavam sob o concreto do pátio sem a sombra das árvores, conseguiam permanecer por entre as paredes sem atrativos agradáveis, opacas, outras carregadas de informações, sujas ou riscadas. Como faziam uso de banheiros sem acentos nos vasos sanitários e mal cheirosos? Como saciavam a sede em apenas um bebedouro com pouca higiene? Como se sentiam bem ao comer diante da correria de alguns, a pressa de outros, o barulho ensurdecido do refeitório? Considero que o

ambiente influencia nossa percepção diante da vida e revela nossas intenções diante as relações que desejamos estabelecer com nossos pares, além de interferir significativamente no desenvolvimento de nossas aprendizagens.

Esse contexto apresentado sugere que a gestão do *Cuidado* não está na pauta curricular como uma premissa essencial da formação das crianças, para que possam aprender conceitos de um mundo solidário, fraterno, de respeito às diferenças e de valorização da dúvida, de respeito à vida e, com isso, tornarem-se adultos com responsabilidade social. Conforme Sousa (2002), um *Cuidado* que tenha demonstração de reconhecimento dos direitos das crianças como sujeitos em desenvolvimento peculiar, que se manifeste através da responsabilização que os educadores assumem com os educandos. *Cuidado* com o outro em sua singularidade, na qual todos os profissionais estarão previamente ocupados com o bem estar mútuo, de maneira articulada para que a pedagogia em curso assegure a alegria de estar na escola.

No laboratório de informática as crianças sentavam-se em uma grande roda para acompanharem a indicação das máquinas que deveriam ocupar. Embora o ambiente estivesse planejado para tal atividade e favorecesse o contato, o número de equipamentos era insuficiente, o que obrigava a formação de duplas para cada computador. Nesse ambiente observei a presença do *Cuidado*, nele havia um detalhe importante: uma mesa posta com água disponível às crianças; uma toalha que decorava o ambiente e ganhava mais beleza com um vaso com flores. Muitos bilhetinhos de amor e afeto eram deixados sobre as mesas pelas crianças, dedicados à professora e um cheiro gostoso exalava naquele lugar. Ou seja, pelos espaços da escola transitavam jeitos sutis de cuidar e ser *Cuidado*, um habitar de contradições, ambivalências onde dançam fatos e mentiras, erros e acertos, alegrias e tristezas, *Cuidados* e descuidos, afetos que qualificam e entristecem. Um *Cuidado* que se constitui na complexidade das diversas formas que encontramos, tanto para controlar, quanto para resguardar o outro que ocupa os espaços da instituição.

A secretaria da escola era o espaço por excelência de múltiplos discursos, na qual eram reveladas as formas clássicas de organização da escola: seleção das turmas, a oferta da matrícula, a transferência de escola ou de período a ser frequentado; as circunstâncias que contavam

como critério comparativo entre os melhores e os piores estudantes; as turmas tipificadas como boas ou ruins, os procedimentos que classificavam e qualificavam as crianças, acrescentando a lista dos que abandonavam e fracassavam na escola. Observava como a nomeação das crianças era naturalizada na maioria dos discursos pronunciados pelos profissionais. Um deles afirmava:

Há nesta turma muitos repetentes, o Vitor é um deles. Juliana, aquela menina que fica retraída, que senta lá no fundo, tem 15 anos. Matheus, este menino “grande” que já tem 13 anos, é também repetente. Juliana então, é bem “fraquinha”. Aqui cada um tem um probleminha. (Diário de Campo, 23 de abril de 2015).

Os rótulos atribuídos aos sujeitos forjam, nesse processo, os estigmas do fracasso escolar, da incapacidade social de estar no mundo e participar deste com as suas criações. No interior da sala de aula era raro encontrar situações de aprendizagem propostas pelos professores que fizessem os educandos manifestarem alegria, satisfação por estarem ali. O controle imposto a cada vez que desejavam sair daquele ambiente ressaltava o sentimento de clausura. As paredes, quase sempre vazias, não revelavam o belo e a criação dos que eram capazes de expressar; a sala de aula não se configurava como extensão de suas experiências, de suas produções, nem mesmo anunciava o movimento e as sutilezas que sustentavam as vivências de suas histórias como crianças moradoras da comunidade da Habitação.

Bem ao fundo da sala observei uma garota que, em sala, quase nunca havia escutado a sua voz; reservada em seu canto, com fisionomia cansada e triste, apoiava o rosto sobre a carteira e copiava as atividades indicadas pela professora, mesmo que lentamente. Ao perceber que estava sendo observada ela desviou o olhar escondendo ainda mais a cabeça. Essa cena fez-se perguntar como essas crianças são acolhidas com seus mundos nos espaços da escola? Ao fundo da sala quase invisível, assim como outras crianças, essa garota estava inserida no ordenamento de um ambiente que exigia que todos internalizassem conteúdos, aprendessem, apresentassem um comportamento exemplar. Os que não se enquadravam no padrão estavam às margens dessa lógica, esquivavam-se desses padrões e então eram facilmente nomeados como os indisciplinados. A escola seguia, assim, a normatização do tempo

para produzir sujeitos autocontrolados, legitimando os que não se enquadravam no seu protótipo.

Havia aqueles e aquelas que resistiam incansáveis aos tempos e espaços ordenados pela instituição, e suas resistências manifestavam-se através de diversos gestos, comportamentos e linguagens, por meio das quais expressavam a insatisfação com os modos como se configuravam as rotinas na escola. As crianças demonstravam seus desagradados pelas metodologias apresentadas, sentiam falta de outros artefatos que anunciassem conhecimentos relacionados com as suas vivências, por isso rejeitavam “aulas enfadonhas”, conteúdos fragmentados, práticas descontextualizadas que ainda os mantinham reféns de um currículo cimentado pela lógica de disciplinas enclausuradas.

A hora do recreio era a ocasião em que podiam brincar, correr, fazer o que até então não tinham permissão. Mesmo que alguém gritasse que correr era proibido, a resposta manifesta vinha com a indiferença, com os cabelos que voavam ao vento e a agilidade das pernas que nada temiam. No entanto, eu observava que os grupos não se misturavam: os professores conversavam em uma sala específica, os funcionários em outra, a gestão tomava seu café em outro lugar. As crianças menores eram orientadas para brincarem separadas das maiores, e com isso, é no pátio que recebiam incentivos para brincarem por série, conforme a faixa etária, o gênero e a idade.

O pátio, amplo e aberto, propiciava que a folia aumentasse a cada minuto, que mais um decidisse entrar na brincadeira. Alguns gritavam, outros corriam, brincavam de “bicho-pega”, “bate manteiga” jogos típicos da vida na comunidade, muitos queriam ver seus desejos contemplados em apenas dez minutos de recreio, no qual deveriam lembrar de ir ao banheiro e lanchar. A convivência no pátio era partilhada com a única árvore que servia de abrigo para a ampla roda que acolhia os corpos cansados e suados da correria desfrutada pelos pequenos; é a sombra que também protege os cadeirantes e de onde contemplavam a algazarra dos colegas.

Os cuidadores do recreio relatavam que aqueles eram “os dez minutos mais estressantes para eles, já que as crianças só corriam, brigavam e no término do recreio sempre tinham uma criança que precisava de curativo, gelo na cabeça, ou algum joelho ralado precisando de atenção.” (Diário de Campo, 12 de agosto de 2015). A

partir desta e de outras justificativas, as crianças acabavam impedidas ou retiradas da oportunidade de experienciarem o prazer de tocar a grama, deleitar-se à sombra das árvores, subir, descer, brincar na terra, porque sujavam o corpo e conseqüentemente o material escolar. No entanto, elas criavam suas táticas para extravasar sua energia: fugiam para o banheiro, faziam “guerrinha de água”, circulavam pela biblioteca, se escondiam pelos fundos da escola onde se sentiam livres dos olhares e do controle imposto pelos adultos.

O refeitório apresentava-se como um dos espaços mais intensos da escola. Lá estavam os cheiros, os sabores, os rostos de quem há muito esperava por aquela refeição. No aroma já se podia imaginar o sabor de uma comida que era servida em colheradas generosas. Três mulheres serviam os pratos, um a um, até atenderem a fila que se estendia para fora do espaço. A organização de suas vestes, os detalhes bordados nos aventais expressavam o carinho das merendeiras, a higiene e o *Cuidado* com que os alimentos eram preparados. O tempo, sempre muito curto para quem precisava comer, brincar e ir ao banheiro em apenas dez minutos, exigia ainda que uns liberassem o espaço para as outras turmas que se deslocavam para o segundo momento da pausa.

Na oportunidade tentava convencê-los a sentarem para que pudéssemos fazer a refeição juntos, mas, havia aqueles que me explicavam o motivo da pressa. Ali se encontravam com outras turmas, conversavam com os amigos de outras salas, os irmãos, os primos. Observava as professoras que cuidadosamente queriam ajudá-los a esfriar o alimento que ainda estava quente, para evitar que eles perdessem tempo; havia, contudo, os que se queimavam com a pressa e não eram percebidos pelos professores que desconsideravam esses detalhes e queriam-se libertos do barulho de tanta criança reunida ao mesmo tempo, no mesmo lugar. Aceleravam o ritmo, pediam que comessem rápido, perdiam a paciência e até gritavam com alguns.

Assim como as crianças eu entrei na fila para me servir. Depois fui sentar junto com as crianças, quando fui observada por uma garota que me perguntou: “— Você come essa comida? — Sim, claro que eu como, inclusive gosto muito!” Ela apenas me olhou sorrindo e despertou a sensação de que estávamos compartilhando do mesmo espaço. Ali as cozinheiras orientavam as crianças e pediam que retirassem o excesso de alimentos que sobrava nos pratos. Alguns atendiam ao pedido, ajudavam a organizar, enquanto outros, na pressa, jogavam os talheres de qualquer jeito. O que mais chamava minha atenção era o desperdício de alimentos

que se podia ver nos pratos deixados por lá. (Diário de Campo, 30 de abril de 2015).

O que os discursos apontam?

Os discursos pronunciados pelos gestores e educadores através de gestos, palavras, atitudes, interdições do outro, falas, manifestações públicas de seus pontos de vista, registros, encaminhamentos, avaliações, por exemplo, compõem justificativas favoráveis para o conjunto das situações, inferindo às crianças a responsabilidade unilateral por não cuidarem dos espaços, da aprendizagem, de ser bons para merecerem o reconhecimento dos adultos. São discursos que ferem, humilham, comparam, punem, isolam, assinalam os corpos para que se enquadrem numa pedagogia rígida que não sabe como lidar com a mobilidade. Os professores também atribuíam a culpa ao poder público que não investe na estética dos espaços e consideravam que não está dentro das suas atribuições prestarem atenção na estrutura da escola. Por vezes lembravam que manter a vitalidade dos espaços nas comunidades empobrecidas é assim mesmo, “as pessoas não aprenderam a valorizar o patrimônio público.” (Diário de Campo, 16 de abril de 2015).

O discurso que manifestava o estilo de *Cuidado* materializava-se através da cobrança contínua dos gestores, que delegavam aos funcionários as tarefas de manter sempre limpos e organizados os espaços, o que nem sempre era possível. Numa escola ampla, o controle da manutenção da assepsia, embora uma exigência indispensável da direção, nem sempre tinha o intuito de oferecer um ambiente destinado ao deleite das crianças. A intenção era manter a aparência para que os olhares externos vissem e quem sabe assim aprendessem a cuidar dos espaços:

Já que não fazem isso em suas casas, pode ser que aqui aprendam a ser caprichosos, vocês receberam carteiras novas, elas devem ser entregues limpas para a próxima turma que chegar. Evitem o desperdício de tempo e material dos serviços gerais! (Diário de Campo, 16 de abril de 2015).

O relógio marcava nove horas e vinte minutos quando o sinal tocou. Escutei o grito: “— Graças a Deus!” Enquanto se realizava a troca de professores, João batucava em um tambor de plástico. Ao entrar na sala e deparar tal cena, a professora rapidamente retirou o brinquedo de sua mão e disse: “Agora não é aula de Música.” Durante os extensos períodos em que as crianças permaneciam submetidas a copiar conteúdos do quadro de giz, expressavam através do corpo, da fala e dos múltiplos gestos, o cansaço, a insatisfação ou o desejo de estarem em outros espaços, ou realizando outras atividades. “— Amanhã tem Educação Física! (Bruna). — Então, amanhã você fala sobre, agora é hora de copiar! Retrucou a professora.” (Diário de Campo, 18 de junho de 2015).

Reprimir as posturas “inadequadas” trazidas pelas crianças a partir de suas experiências era um modo de refutar outras formas de ser e estar naquele espaço. Negavam-se outras infâncias, outras crenças, outras manifestações culturais e assim provocavam ausências, silenciamentos e fracassos. Ouvir as crianças tornava possível compreender, através de suas linguagens, o quanto a escola negava a liberdade de contato, desvalorizava a estimulação da curiosidade, de experienciar as coisas, de perguntar, de improvisar, de interromper. Seus rostos expressavam o desânimo de estar em um lugar onde a cobrança pelo aprender precedia às suas experiências.

A escola dos encontros, que apresenta o mundo tal como ele é, ainda parecia distante das crianças; na lógica da sala de aula parecia não haver tempo para pensar sobre o nós, dizer de nós, sentir o nós; em nome da aprendizagem os saberes mais incríveis e trazidos pelas vidas dessas crianças eram sufocados. A escola, com suas incoerências e adversidades, embora seja uma instituição capaz de proporcionar a expansão da vida, também cultiva mazelas que contribuem para o crescimento dos números assustadores de abandono e exclusão.

Como pesquisadora, sempre que possível ficava na sala dos professores. Ali reencontrava meus colegas de profissão, amigos que fiz no percurso da minha formação, reconhecia o lugar em que juntos tomávamos um cafezinho e trocávamos ideias, principalmente com a orientadora educacional, que revelava um maior interesse pela minha pesquisa. Era possível constatar o cansaço de alguns, a ansiedade de outros, as angústias daqueles cujo olhar não alcançava além das questões disciplinares e se martirizavam insistindo em práticas sustentadas pelas punições, os registros no caderno de ocorrências, provas, castigos físicos e psicológicos como instrumentos salvacionistas.

As conversas contemplavam experiências vividas na época desses educadores que as consideravam muito melhores, razão que os fazia rejeitar a escola contemporânea com seus desafios, equívocos e possibilidades. Nos momentos em que estava com elas/eles, em sua maioria, tratavam das questões relacionadas à indisciplina das crianças. No centro das reclamações a perspectiva de quem se interessa pelo controle e pelo governo do corpo dos infantes, para a produção de corpos dóceis ao mundo da produtividade (DORNELLES, 2005). Não desfrutei com elas/eles ocasiões em que demonstrassem interesse em conhecer e compreender as culturas infantis, o que elas produzem e que postura exige de nós. São crianças, e como tal deveriam agir de acordo com os “bons padrões” de comportamento.

Na organização escolar parece ser o desconhecido que desperta o interesse das crianças, aquele que está na ausência do diálogo, na falta de participação das crianças nas decisões das práticas que lhes dizem respeito. As atitudes verticais dos adultos sobre as crianças desencadeavam resistências ao que lhes era ordenado e como muitas vezes não eram ouvidas, ou convidadas a decidirem determinadas questões e combinados que lhes diziam respeito, agiam com base em outra lógica. Estes “são os sujeitos lidos como transgressores, indisciplinados, problemáticos, violentos, carentes. As tentativas de aniquilamento daqueles e daquelas que resistem à cultura organizativa da escola são as mais diversas e mais perversas.” (LIMA, 2010, p. 30).

Era possível observar, nas sutilezas dos encontros, que a organização das práticas da escola enfrentava dilemas e contradições, lidavam com inúmeros desafios, como exercer o controle dos tempos, dos espaços, inclusive dos corpos dos sujeitos, controles que incidiam na subjetividade das mesmas. São as crianças as principais miras do disciplinamento, da normalização de comportamentos. Professores, funcionários, equipe gestora e familiares que habitavam aquele universo, estavam encarregados de disciplinarem e de viverem também disciplinados.

Desde a entrada, até a saída, as crianças lidavam com as variadas situações. Na porta da sala de aula, uma professora falou: “—Estou aguardando, ninguém sai se não tiver silêncio e as meninas se fizerem corpo mole vão voltar para sala. Apontava com a mão e ordenava: meninas aqui, meninos ali para organizar as filas; e aos poucos, as

crianças iam se posicionando e seguiam atrás da professora, conforme a sua orientação. Qualquer ruído era motivo para interromper o deslocamento da turma e reiniciar o sermão.” (Diário de Campo, 08 de maio de 2015).

Diante as cenas desse cotidiano as relações estabelecidas entre meninos e meninas e as encaminhadas pelos professores permitiam-me considerar a escola enquanto instituição que reproduz os discursos de uma sociedade que ainda diferencia homens e mulheres, configurando-se a escola agenciadora das relações de poder que essa sociedade construiu e vem perpetuando. A escola por meio de símbolos e códigos delimita espaços, institui modos de ação e produz identidades de gênero ao informar o lugar dos meninos e das meninas. (LOURO, 2003).

O que também me fez considerar a escassez de espaços dentro da escola que promovesse o diálogo sobre as mais variadas questões que emergem dos interesses das crianças, questões que incidem diretamente sobre suas vidas, modos de ser e de relacionar-se, através dos quais constroem referências, estilos de dizer, questionar ou refutar padrões idealizados. A escola reproduz os padrões idealizados e aceitos pela sociedade ou pode colocar-se em diálogo constante, questionando, apresentando possibilidades, em defesa de relações mais igualitárias que emergem, sobretudo, na convivência entre meninos e meninas.

Quando observava a cena de que meninas não deveriam fazer “corpo mole”, fiquei a indagar-me diante de tal solicitação. Organizamos práticas, tempos e espaços na escola, determinadas para meninos e/ou meninas? A escola através dos seus mecanismos de controle, normatiza, escolariza e distingue os corpos-mentes de alunos e alunas? Há padrões de comportamentos que estabelecem modelos que por si identificam posturas delimitadas aos meninos e posturas que devem ser de meninas?

Desse modo, o cotidiano da escola revela a ambiguidade dos seus espaços e tempos. Em meio às vozes das crianças, das infâncias e dos seus profissionais apresenta o belo e o trágico. É polissêmico, pode forjar abandonos, sentimentos de fracasso, mas também é capaz de acolher a multiplicidade das vidas que se tecem nesse lugar e que também dele transborda. Fronteiras de um encontro, entre *Cuidado* e violências?

NARRATIVAS DAS RODAS DE CONVERSAS: Cuidado, infâncias e linguagens

Na roda da vida lá vai o menino trazendo contente
 um canto no peito na frente uma estrela.
 Mal chega e descobre que o mundo
 é feroz e o tempo é de sombras.
 Os homens caminham calados, sozinhos,
 com medo de amar.
 De pena, o menino começa a cantar.
 (Cantigas afastam as coisas escuras).
 Portanto ele sabe que os homens,
 embora se façam de fortes,
 se façam de grandes, no fundo carecem de
 aurora e de infância.
 Na roda do mundo, ao lado dos homens,
 lá vai o menino rodando e
 cantando seu canto de amor.
 Um canto que faça o mundo mais manso,
 cantigas que tornem a vida mais limpa,
 um canto que faça os homens mais crianças.
 O menino entrega ao mundo o dom da
 sabedoria que nasce do coração.
 Porque é do amor e da infância que o
 mundo tem precisão

(THIAGO DE MELLO, 1965)

“Aqui na Habitação a gente ainda brinca na rua, a gente joga taco, empina pipa, bate figurinha... A rua sempre tem um movimento que a gente gosta, ficar dentro de casa é muito chato!”
 (Michele - Diário de Campo, 11 de Nov. de 2015).

As Rodas de Conversa constituíram-se como principal recurso da minha escolha metodológica,⁴³ considerando que elas possibilitaram a emergência de cenas criativas em que as crianças sentiam-se, segundo

⁴³ A organização das Rodas de Conversa, como aconteceu o processo inicial de convite às crianças e aos professores está descrita no capítulo que trata da metodologia.

suas narrativas, participantes dos diálogos e atividades propostas por mim. Nas rodas podiam falar, escutar, silenciar, contrapor, ir ao banheiro, tomar chimarrão, comer amendoim,⁴⁴ além de compartilharem suas novidades, interesses, conflitos, em meio a outros sentimentos.

Uma característica do que estou aqui denominando de Roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. (WARSCHAUER, 1993, p. 46).

Nos encontros, a postura das crianças era de interesse, talvez por ser também uma novidade essa prática entre elas, cada uma estava disponível para organizar as cadeiras em círculo, distribuir os recursos das atividades e também recepcionar os colegas que chegavam ao ambiente preparado para as Rodas.

Tinha claro, como pesquisadora, que os encontros destinados às Rodas de Conversa não eram análogos aos que se efetivavam na sala de aula, com seus ritos pedagógicos historicamente estruturados. Portanto, as Rodas não se propunham a comparar, por exemplo, porque ali as crianças mostravam-se cooperativas e com as professoras eram, quase sempre, o chamado “mau comportamento” que prevalecia.

Importa, aqui, compartilhar com as/os leitoras/es desta dissertação que a escola é um campo de múltiplas possibilidades, onde práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir para a composição de relações afetivas qualificadas, com respeito mútuo e solidariedade.

A compreensão de narrativas que trago para o texto contempla falas, gestos corporais, silêncios e silenciamentos, tonalidades das vozes, escutas, obediências e transgressões, estilos das textualidades partilhadas nos modos de dizer e dizer-se, tocar e ser tocado, nomear o

⁴⁴ O chimarrão e o amendoim foi uma sugestão das crianças, que foi acolhida a partir do segundo encontro. A descrição deste momento compõe o capítulo da metodologia.

outro. Ou seja, as narrativas podem ser aqui concebidas como linguagens, pela multiplicidade de recursos simbólicos e textuais que apresentam, e num sentido mais simples de abordar as duas palavras-conceitos: narrativas e linguagens.

Enfim, aproximar-se da linguagem infantil, sugere disponibilidade a compreender modos de ser na infância, o que também pressupõe a apreensão “da singularidade do olhar das crianças.” (MEDEIROS, 2015, p. 280). Significa nossa atenção diante das relações que as crianças estabelecem com o mundo das coisas, através deste contato elas apresentam o seu olhar diante do cotidiano em relação.

A escolha pela forma narrativa para registrar as experiências e os olhares das crianças “sugere um trabalho de garimpo que lavra o detalhe em busca das insignificâncias e da auscultas dos indícios deixados como marcas no cotidiano da escola.” (MEDEIROS, 2015, p. 281).

Desse modo, o trabalho com as narrativas incide sobre nós mesmos, provocando reflexão de nossas próprias experiências, ou seja, o processo de escuta e registro da narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Percebo que, ao mesmo tempo em que nessa relação de escuta a nós mesmos e às crianças pode delinear possíveis caminhos a trilhar, é também possível “ampliar universos de mundo e, dessa forma, ensinar as crianças a compreender e a respeitar pontos de vista, e a lidar com a dúvida e com as verdades parciais nos processos de construção de conhecimento.” (MEDEIROS, 2015, p. 280).

Durante as Rodas de Conversa ocupava-me de observar como as narrativas emergiam vinculadas ao tema que estava no centro das discussões, a letra da música: “Aqui na Habitação, tem o Mutirão!” A composição musical enquanto recurso pedagógico foi acolhida pelas crianças desde o primeiro encontro, como estratégia inicial obteve boa aceitação e acabou guiando os demais encontros.

Foi nessa composição e com mediações cuidadosas que abordei algumas das questões vivenciadas pelas crianças em sala de aula, como as indisciplinas, as insatisfações com o ato de copiar anotações do quadro de giz, o modo como acolhiam ou refutavam as ordens, os sermões, os impedimentos de estar nas atividades complementares, o “porquê” atiravam bolinhas de papel uns nos outros e repetiam atitudes exaustivamente reclamadas pelas professoras e nomeadas como “mau

comportamento”. Ao voltar para casa, rapidamente fazia as transcrições do Diário de Campo, eterno companheiro durante a permanência em campo, para construir interpretações possíveis em torno do observado.

Nas Rodas de Conversa diferentes infâncias compunham o mosaico do ser-estar criança ali: as falas bem articuladas, que se mesclavam com brincadeiras para dar conotação ao sério e ao informal; os desejos de circularem livremente pelos espaços da escola, de participarem das decisões coletivas e individuais, de escolherem o tempo dedicado às atividades de que mais gostavam; a alegria do recreio cuja frase marcante na composição musical, diz: “na hora do recreio tem correria, bate o sinal acabou a alegria”; a relação que estabelecem entre os ritos da escola e os da sua comunidade, onde declaram, por exemplo, conforme o anúncio na epígrafe que abre esse texto: “Aqui na Habitação a gente ainda brinca na rua, a gente joga taco, empina pipa, bate figurinha... A rua sempre tem um movimento que a gente gosta, pois ficar dentro de casa é muito chato.”

Narrativas que retrataram vivências singulares das crianças dessa comunidade, infâncias marcadas por uma temporalidade que insistem em romper com a linearidade das horas, com as rotinas estanques da organização escolar. Infâncias preservadas pelo olhar cuidadoso das mães, das avós, que acalentam ritos próprios, não abrem mão de desfrutar dos encontros, das partilhas. Usufruem da intensidade das ruas e das brincadeiras. Resguardam a potência dos encontros com seus pares, transbordam sensações, afetos e desafetos. Instauram por onde passam autênticas imagens de um devir-criança (KOHAN, 2007). Rompem com a nossa noção de infância marcada pela ingenuidade, incompletude, bondade, beleza, numa aproximação, desconstrução da visão inventada pela modernidade ocidental de que toda criança é universal, pura e ingênua. (DORNELLES, 2005).

As Rodas de Conversa além de acolherem as narrativas das crianças, tiveram a característica central de autênticos espaços de participação das mesmas, em que suas escolhas eram escutadas e discutidas entre elas e comigo. As Rodas acolheram a escuta do que as crianças diziam e possibilitaram a minha observação diante dos efeitos que a minha presença e orientação dos assuntos produzia junto a elas, ora compondo, ora destoando de suas vivências e expectativas.

Meu *Cuidado* referenciava-se no esforço de “esvaziar-me” dos vícios conceituais, das linguagens habituais que pudessem impedir “estranhar o familiar” para, então, aproximar-me de concepções acerca de outras infâncias que ali borbulhavam. Ou seja, deixar no fundo da

sacola os saberes já consolidados pela minha história de vida e formação, para habitar lugares que desestabilizassem tudo que eu acreditava já conhecer e inventassem uma espécie de “(des)saber”. Essa atitude pesquisante possibilitou o exercício de olhar como a minha subjetividade misturava-se ao ambiente das Rodas de Conversas e exigia-me atitude reflexiva diante dos fatos.

Aprendi, com as Rodas de Conversa, que uma Gestão do Cuidado (SOUSA, 2002) é possível como adereço preferencial do cotidiano escolar, em que infâncias possam germinar e florescer, crianças possam cultivar a alegria no brincar-aprender, linguagens que manifestem seus entendimentos a respeito do mundo vivido e as narrativas encontrem escutas que valorizem os seus significados, seja na sala de aula, nos Conselhos de Classe, nas reuniões pedagógicas, no refeitório, no recreio, seja nas relações entre escola e comunidade. O *Cuidado* como disposição afetiva de antecipar-se ao bem estar do outro (SOUSA, MIGUEL; LIMA, 2011), de criar espaços de acolhimento que possam nutrir os desejos de ensinar e aprender para que a escola e as famílias participem da formação de mulheres e homens de bem, adultos com responsabilidade social e comprometidos com a vida comunitária.

Uma gestão do *Cuidado*, portanto, que se importa incondicionalmente com a vida e contempla essa prerrogativa nos conteúdos e metodologias que integram as práticas curriculares; que pressupõe em seu projeto político pedagógico, a valorização de ações democráticas, que incorpora os saberes de todos os sujeitos vinculados à escola e considera as suas manifestações culturais como ingredientes emancipatórios.

Aqui na Habitação tem o Mutirão, a gente lancha arroz com feijão...

A primeira Roda de Conversa foi orientada a partir da frase: “Aqui na Habitação tem o Mutirão, a gente lancha arroz com feijão...” Escolhida pelas crianças a frase movimentou nossas primeiras conversas. As demais frases escolhidas por elas e que continuaram a orientar as Rodas, são fragmentos da música citada anteriormente. As frases estão dispostas na tessitura deste capítulo porque foram selecionadas pelas crianças e consideradas as mais importantes da composição que retratava a trama dos seus cotidianos, também porque

compõem com regularidade os registros do meu Diário de Campo. Composição musical que no decorrer da pesquisa revelou-se uma das formas manifestadas de assentimento (FERREIRA, 2010) declarado pelas crianças⁴⁵ em relação a minha participação junto delas na pesquisa.

No **primeiro encontro**, logo que as crianças observaram as demais frases dispostas e decidiram entre elas inicialmente pela frase que contemplava a escola Mutirão logo pensei: Ótimo! Posso iniciar a conversa a partir da escola, talvez compreender como as crianças sentem esse espaço institucionalizado, e a sala de aula, que importância esse lugar tem em suas vidas? Enfim, falei: “— O que vocês acham de conversarmos um pouquinho sobre a escola Mutirão? Como vocês percebem esse lugar? O que vocês mais gostam de fazer nos espaços da escola? E na sala de aula?”

Eis que ninguém respondia nada, elas pareciam pensar sobre minhas sugestões e perguntas, mas permaneciam caladas, até que alguém se encorajou a comentar algumas ideias. Contudo, elas me surpreenderam ao escolher, no centro da roda, a frase: “Aqui na Habitação tem o Mutirão!” O objetivo? Não necessariamente seria narrarem fatos da escola Mutirão assim como eu imaginei e sim enunciarem cenas da sua comunidade.

O povo da Habitação é um povo diferente, fica nas esquinas, bate papo, é alegre, conhece os vizinhos, conversa, um é parente do outro, quando não é, a gente se conhece da rua, da escola, da vendinha ou da praça. Gostamos da rua, porque na rua é melhor que ficar trancado dentro de casa. Na rua a gente se sente mais livre, para brincar, conversar, encontrar outras crianças e bater perna! Só tem um problema: nossas mães não gostam que a gente fique na rua até muito tarde, quando

⁴⁵Assim que iniciei minha participação na sala de aula, as crianças me entregaram a letra desta composição, que para mim foi uma forma de expressão do assentimento diante da minha presença. Expressaram ainda o desejo e a condição de que eu aprendesse a cantar a canção, tal oportunidade aconteceria com a ajuda delas nas aulas de música, justificavam essa necessidade por ser a composição musical uma expressão das ideias que caracterizavam singularidades desta turma, retratavam na letra alguns dos seus modos de ser, de pertencer ao cotidiano escolar e a comunidade da Habitação.

não tem ninguém prá cuidar da gente, mas nós gostamos, quando tem uma vizinha que cuida dos filhos da outra, aí elas deixam, quase sempre nos finais de tarde quando elas chegam do trabalho. (Michele, Rodas de Conversa, 11 de dezembro de 2015).

Desse modo, fiquei a pensar sobre a escolha das crianças, que parecia avivar as características da comunidade Habitação, numa atitude de quem apresentava seus modos de ser e estar em relação com os outros, romperam assim com o meu anseio de abordar as questões ligadas à escola num primeiro momento e colocaram-me a escutar sobre seus jeitos de ser e viver na comunidade. Era ali no seio da comunidade e depois na escola que estabeleciam as primeiras noções de *Cuidado*? De pertencimento? E a escola dialoga essas questões com a comunidade? A escola estreita laços de convivência entre as crianças e a comunidade ou ergue “muros” que separam essa convivência? Os modos de ser criança na Habitação e as infâncias do lugar são acolhidos no cotidiano da escola Mutirão? O que faz as crianças vibrarem ao falar da sua comunidade e talvez silenciarem quando a proposta é falar da escola?

Ainda contando algumas das vivências da comunidade, as crianças salientavam a liberdade das ruas, relatavam que as mães consideram a rua perigosa, então no desejo de ampliar a conversa perguntei:

—Podemos considerar uma forma de *Cuidado* e proteção em torno das crianças a atitude das mães quando elas limitam seus horários de permanecer pelas ruas? Brincar na rua pode ser realmente perigoso?

—Deixa eu te falar...(suspira) Aqui na Habitação tem maconha, tem muita briga, vou te explicar porque você ainda não sabe tudo. Já veio aqui a noite? É perigoso, tem o tráfico, por isso que não dá de ficar na rua, mas é mais a noite, de dia eu ando por aí e nunca me aconteceu nada que eu ache perigoso, minha mãe é que fica preocupada!

(Bruno, Rodas de Conversa, 11 de dezembro de 2015).

As crianças almejavam dizer de seus mundos, de suas vivências, fato que me levava para a reflexão, por que, no ordenamento da rotina escolar não se sentiam acolhidas em seus modos de ser criança? A organização tece e trama o cotidiano do universo escolar rejeitando boa parte das formas que permeiam a convivência comunitária dessas crianças?

No interior das práticas ordenadas pela escola encontram-se múltiplas e diferenciadas linguagens, proclamadas pelos sujeitos que nela habitam. Há nessas brechas, linhas de fuga pelas quais esses sujeitos extravasam, imprimem saídas, muitas vezes pelas margens, criam jeitos de cuidar, de estar-junto, de provar, negar e afirmar suas existências, de onde incide o reflexo de um cotidiano intenso, ativo que transborda a partir da efervescência da sua comunidade. (MAFFESOLI, 2010).

Enquanto me encontrava ávida por descobrir o sentido de algumas das práticas efetivadas pelas crianças no cotidiano da escola, sobretudo de algumas observadas em sala de aula, elas ainda insistiam em falar das vivências mais íntimas que estabeleciam com a comunidade. A partir dessas narrativas percebo que a escola faz tentativas de instaurar uma pedagogia de um outro tempo (SKLIAR, 2003), mas na verdade não conseguimos praticar tal pedagogia. Percebi que as crianças possuem prazer em relatar sobre suas vivências comunitárias, no entanto não associavam a possibilidade de suas próprias vivências estarem tramadas aos conteúdos e práticas escolares, elas estranhavam a forma de participar das Rodas de Conversa contando sobre si mesmas, sendo ouvidas em suas singularidades.

No primeiro encontro uma das crianças dizia: “- Não me lembro de outras vezes a gente ter momentos assim na escola, ou uma discussão sobre nosso bairro, aqui quando queremos pensar em uma forma de melhorar as coisas da nossa casa, ou da nossa rua, não dá porque temos que estudar, não pode perder tempo, tem conteúdo no quadro, a professora fala.” (Bruna, Rodas de Conversa, 11 de dezembro de 2015). O que me faz considerar a escassez de espaços proporcionados pela escola que legitimem a participação das crianças, parece que a escola organiza suas rotinas ainda alheia ao contexto vivido pela maioria delas. Na Roda foi prazeroso escutar as crianças descrevendo suas singularidades, seus afazeres diários, suas preferências, de como

gostavam de brincar, o que faziam e como percebiam as ruas do seu bairro, como eram cuidadas e como desfrutavam da arte de viver naquela comunidade. Foi exatamente ali que conheci de fato um pouquinho da vida de cada uma.

Desfrutar os espaços da comunidade afirmava-se como uma das suas principais preferências. Argumentavam que a rua mesmo sendo considerada em alguns horários perigosa, conforme relatavam anteriormente, não necessariamente estavam submetidos a tais riscos. Diante da ideia de que a rua oferece riscos, suas mães preocupadas, reinventavam suas rotinas para contemplar esses momentos às crianças. Mulheres, mães, avós, tias, entre elas, reservavam os finais de tarde, após chegarem do trabalho muitas vezes cansadas, revezavam para cuidar dos/as filhos/as umas das outras e assim as crianças curtiam as peripécias da rua por um tempo maior, cuidadas por um adulto.

Na escuta das suas experiências e conhecimentos, as crianças provocavam-me incessantemente a romper com o que parecia conhecido, previsível, para enveredar por descaminhos outros que possibilitassem o caminhar de quem se coloca como uma verdadeira estrangeira diante das cenas que o cotidiano apresentava.

Lembro-me aqui das reflexões propostas por Kohan (2007, p.118), quando nos diz que, “ou o anfitrião cala e isenta sua verdade e se deixa absolutamente transpassar pela verdade do outro, ou então ele proclama saber a verdade sobre o estrangeiro e acompanha seu saber com a pretensa ignorância do estrangeiro sobre si.” Eis então, um paradoxo a ser ponderado no itinerário das nossas pesquisas, sob o risco não nos permitirmos perceber o que o outro nos sinaliza, ou ainda que não nos deixa ver o que há de ser ignorado em nós mesmos.

É o risco mais tentador da hospitalidade, o da paternidade que é, em última instância, o risco de toda pedagogia: o próprio saber que não permite perceber o que o que o outro sabe [...] Porém, do outro lado, a completa ausência de saber perante o outro não parece uma alternativa menos perigosa, ameaçada ainda pelo risco de se tornar estéril e impotente. (KOHAN, 2007, p. 119).

Aventurei-me, então, desconfiando dos caminhos que pareciam “óbvios” e entregando-me à escuta das vozes das crianças, que principalmente nos momentos das Rodas de Conversa, já não falavam a minha língua, mas me convidavam a pensar sob a dimensão de uma infância das múltiplas linguagens, instaurando em mim o convite de olhar a infância como condição, já que a infância como etapa assumiria a ação de um tempo que é sucessivo, que requer uma intervenção para formar e assegurar um futuro melhor a elas. Tal perspectiva, preocupada em “formar” essa criança, implica uma “ação educativa que irá trabalhar exaustivamente pelo que deva ser a infância, se ocupará em normalizar, regular, disciplinar em nome do que está por vir.” (LIMA, 2006, p. 53).

Nesse sentido, podemos aqui rememorar o movimento da década de noventa, que inaugurou o conceito de criança cidadã, enquanto sujeito de direitos, afirmada por uma nova legislação na área da infância e juventude, com ênfase nos Direitos Humanos, período que vai instaurar um lugar potencializado à infância, com vistas a um forte sentimento de proteção à criança. No entanto, pensar a infância enquanto experiência não é tarefa tão simples assim, pressupõe romper com a lógica de uma infância universal, capturada e previsível, “o caráter incerto, instável, transitório, subjetivo e particular da experiência amedronta e desestabiliza todo arcabouço da modernidade.” (LIMA, 2006, p. 55).

Nesse sentido, a infância como experiência instaura outro movimento, que se distancia da captura e da normatização para instaurar um novo modo de pensar as infâncias, as crianças e as instituições:

Talvez possamos pensar de novo um outro lugar minoritário, molecular, para a infância, na espacialidade molar e concêntrica da escola; promover outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola. (KOHAN, 2007, p. 97).

Diante as leituras e provocações vividas nas disciplinas que frequentei a cada semestre e as estadas ao campo, encorajava-me ensaiar análises interpretativas diante do universo das crianças e das infâncias por elas mesmas, a mim apresentadas. Esse movimento de estar com elas não foi tão fácil, por vezes me percebia envolvida pelo medo, pela insegurança em avançar nos registros e nas interpretações. Relutava nos

instantes em que tudo parecia perder o sentido, esvaziamentos; mas o cotidiano da escola é muito mais rico do aqui eu consiga descrever, então me preenchia de ânimo para outra vez, com a sensibilidade possível para auscultar as crianças. Isso me faz crer que habita, sobretudo em nós professores-pesquisadores, essa coragem de sempre retomar a reflexão, sobretudo diante da complexidade do universo das crianças e das suas infâncias.

Enfim, para prosseguir fazia-se necessário perguntar, perguntar pelas infâncias, perguntar pelas crianças. O que é ser criança? Quem é a criança? O que é a infância? Um enorme número de possibilidades poderá surgir ao perspectivar algumas das possíveis respostas entre outras indagações quando falamos das infâncias e das crianças. Um adulto em miniatura? Um ser incapaz? Universal? Ingênuo? Nesse universo de concepções encontraremos desde aquelas que vão considerar o contexto em que as crianças e as infâncias emergem, relacionam-se e desenvolvem-se sob aspectos sociais, históricos, culturais, religiosos, políticos, até aquelas concepções que apresentarão uma noção de criança atemporal, incapaz, ingênuo, universal e ainda aquelas que nos apontarão as diferentes infâncias em relação a mesma época e lugar.

Logo, as respostas estão vinculadas aos contextos, a temporalidade, as práticas sociais e institucionalizadas que culturalmente e historicamente definem o que as crianças são ou devem ser, produzindo discursos e saberes tidos por infantis. A escola entre outras instituições produziu, através da sua organização e suas práticas, definições e conceitos entorno do que idealizamos por criança e infâncias.⁴⁶ Logo, os discursos são resultantes das relações sociais, “essa convergência ocorre na acção (sic) concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social”, conforme alerta

⁴⁶ Ver: Sarmento e Pinto (1997) As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Onde os autores discutem os significados de infância e criança, salientando que há uma distinção entre esses conceitos. A Sociologia da infância sinaliza uma distinção semântica entre infância e criança. Sendo que infância refere-se a categoria geracional e criança o sujeito que compõe tal categoria, o ator social. Sarmento e Pinto (1997) ainda discutem a questão do limite etário no processo de construção social da infância.

Sarmiento, (2004, p. 374). Sendo assim, nessa relação estão implicadas questões sociais, assim como a maneira pela qual a criança se encontra, para além de apenas olhar a infância de forma descontextualizada.

Assim, compreendendo que esses significados nunca são fixos, continuei a dinâmica das Rodas de Conversa entendendo que as falas das crianças também perpassam esses conceitos e sofrem as interferências dos diversos discursos do universo adulto. Para prosseguir os encontros, no término da primeira Roda, perguntei a elas como se sentiam e o que tinham a dizer do encontro, para que a partir da opinião declarada, pudéssemos planejar e dar sequência aos demais encontros. Foi assim que um dos participantes contou:

Nossa! Eu não imaginei que era assim, achei que era igual uma aula, nem pensei que a gente poderia ficar sem copiar ou sem responder alguma atividade, sentar onde quisesse, levantar, conversar, falar sobre a nossa vida ou que você fosse permitir nossa escolha nas frases. Eu gostei da forma como aconteceu. Acho importante a gente contar como é a nossa vida, nossa família, a nossa casa, quem fica com a gente e o que a gente mais gosta de fazer. Às vezes não dá de contar nada disso na sala de aula, nunca dá tempo de fazer essas coisas que a gente gosta, então acaba que os professores nem sabe o que a gente pensa e como a gente vive, gostei da ideia, vou voltar, muito diferente da aula! Poder participar e ficar perto dos colegas nessa conversa passou rápido, que eu nem percebi! E a ideia de a gente poder trazer chimarrão, vai deixar nossa roda muito diferente e divertida aqui na escola! (Bruno, Rodas de Conversa, 11 de novembro de 2015).

Realmente a liberdade parecia estar instaurada entre nós. A organização dos encontros, através de uma dinâmica diferente da rotina da sala, ao mesmo tempo em que acolhia as diferenças entre as crianças, colocava-me diante de alguns transtornos, ou seja, precisei mediar algumas disputas de lugares a ser ocupado na Roda, quem falava primeiro, quem escolhia a frase para iniciar a conversa, entre outros conflitos comuns muitas vezes. Então, precisei reafirmar meu propósito de pesquisadora e o quão era importante a participação deles/as, entre

conversas e combinados retomamos nosso compromisso e decidimos no coletivo da roda como aconteceria a organização dos demais encontros.

No **segundo encontro**, as falas estiveram organizadas através do chimarrão que circulava entre os participantes, evitamos assim as disputas entre aqueles/as que desejavam falar, mas tinham dificuldade de organizar momentos de escuta e fala e amenizamos também o barulho das conversas cruzadas que impediam nossa comunicação. Enquanto a cuia circulava pelas mãos das crianças, assegurava-se o direito à fala daquela criança que saboreava o mate. Conforme o chimarrão circulava na roda eu prosseguia orientando as falas e os argumentos, que eram acompanhados pelo sabor do amendoim sugerido e degustado pelas crianças. Confesso que essa iniciativa acrescentou um sabor inigualável aos nossos encontros.

Confiante de que o percurso desenhava-se de forma favorável para a maioria dos participantes, prosseguimos através dessa dinâmica considerada por mim participativa e democrática, na qual as crianças eram escutadas e suas sugestões apreciadas no centro da roda, também decididas pela maioria delas. Continuamos a realizar os demais encontros orientados pelas frases escolhidas entre elas, visto que a metodologia até então assegurava o propósito dos encontros.

Nesse segundo encontro retomei a conversa diante da mesma frase: “Aqui na Habitação tem o Mutirão, a gente lancha arroz com feijão...” Naquele dia o objetivo era ampliar a fala para além da comunidade Habitação, principal narrativa que norteou o encontro anterior, salientei que na comunidade narrada por elas/es havia a escola Mutirão, como bem lembravam e citavam na composição da música e essa instituição era a minha curiosidade. Voltei a comentar com elas que me interessava ouvir os significados e os sentidos que atribuíam ao cotidiano da escola. Como pensavam a organização da escola, o que consideravam relevante dizer da relação que estabeleciam com os tempos-espacos do cotidiano escolar e também com os seus professores.

A princípio, o que podia se escutar era o roncar do fim de mais um mate, mas eis que a seguinte criança ao saboreá-lo encorajou-se a falar, entre outras que também colaboravam afirmando:

Vir para escola é bom! Têm coisas boas, a gente sempre aprende com as atividades, têm os amigos, o recreio é divertido, mas também tem aqueles

que não conseguem aprender nada. Não sabem nem ler ainda e o que cansa são as matérias, nossa professora podia fazer umas coisas diferentes, mas nossa turma bagunça demais, aí ela se irrita e acaba com tudo. Às vezes copiamos quadros e quadros por culpa dos que ficam só atrapalhando a aula, não fazem silêncio, não querem estudar, ficam jogando pontinha de giz, batendo bafo e atormentado os professores, aí é aquele vai pra direção e volta, todo dia a mesma coisa. Isso cansa e enche o saco! Na escola a gente tem que obedecer. A escola é lugar de aprender! (Fragmentos da Roda de Conversa, 18 de novembro de 2015).

Ao serem indagadas sobre os sentidos que atribuíam a escola, eles/as apontavam a instituição enquanto lugar de aprendizado, mas não deixavam de destacá-la também enquanto espaço daqueles/as que não aprendem. A escola arquitetada enquanto instituição do conhecimento e da racionalidade, paradoxalmente se coloca incapaz de atuar sobre a complexidade que compõem os sujeitos e seus processos de aprendizagens, visto que chama a atenção das próprias crianças os seus colegas que passam simplesmente pela escola, citados como aqueles/as que “não conseguem aprender nada! Não sabem nem ler ainda! Estão no quinto ano e ainda não sabem ler!” (Diário de Campo, 16 de abril de 2015).

As crianças não consideravam em suas narrativas a escola enquanto espaço de descobertas prazerosas, nem destacaram ser um lugar onde desfrutavam de aprendizagens fundadas em uma afetividade qualificada. Pareciam não encontrar motivação suficiente diante das práticas a que estavam submetidas e possuíam clareza dos desencontros existentes entre as disciplinas que lhes eram ofertadas e as experiências que desfrutavam enquanto crianças moradoras da comunidade Habitação. Fato que nos leva a considerar que “o discurso cientificista que fornece relevância social ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, revela-se em um currículo disciplinar que não reconhece nem valoriza os interesses dos alunos/as, seus saberes, suas vivências. O currículo disciplinar inibe, desestrutura, torna técnico o lugar da escola.” (LIMA, 2010, p. 29).

Evidenciavam ser a escola lugar de aprendizagem, ao mesmo instante em que não deixam de reconhecer e apontar as marcas do

fracasso revelado nas experiências de colegas que passam pela escola sem ao menos usufruírem do direito à alfabetização. As crianças denunciavam as cansativas cópias e idas à direção enquanto práticas repetitivas, que imprimiam a mesmice nos seus dias, ao mesmo tempo em que entendiam que aprender estaria associado a atitude de obedecer. Aprendizagens negligenciadas, que ainda não são reconhecidas enquanto direitos, entendidas como concessões, ignoram a multiplicidade das linguagens trazidas pelas crianças da comunidade que na convivência poderiam estreitar os laços de pertencimento entre família-escola-comunidade. (SOUSA, 2011).

Nas Rodas de Conversa algumas crianças nomeavam seus próprios colegas como responsáveis pelos momentos em que eram submetidas a copiar quadros cheios, expressando assim sentimentos de raiva e descaso perante esses colegas, culpando-os pelas atitudes que atrapalhavam o andamento das aulas, entendendo que os mesmos não “respeitavam as normas” e dessa forma acabavam causando conflitos com outros colegas e com os professores. “Os sujeitos viáveis para manter-se no centro, dentro da norma, necessitam dos outros, daqueles que, pelo seu comportamento ‘inadequado’, são banidos, discriminados, violentados e colocados à margem.” (LIMA, 2010, p. 31).

O que observei nas falas das crianças foi o discurso reproduzido pelos adultos, que atribuíam os mais variados rótulos àqueles/as que resistem aos moldes da organização escolar. “Na escola, as violências têm expressão visível no fracasso escolar e se viabilizam na corporalidade viva de todos(as) os (as) educandos(as) através de humilhações públicas e sutis, performativas e veladas de bem querer.” (SOUSA, 2011, p. 66).

Nomeados enquanto os sujeitos que “não querem aprender!” “São preguiçosos, não querem nada com nada!” Só querem saber da rua, da vida mole, não querem estudar!” “São mau comportados!” Não acolhidos em suas diferentes formas de expressão, “ao serem lidas pela ordem do discurso pedagogizador, passam a ser vistas como sinais de indisciplina e incivilidade.” (LIMA, 2010, p. 30).

São esses que na grande maioria passam mais tarde a compor a lista dos repetentes e dos que se evadem da escola, lançados à margem do sistema, por uma pedagogia incapaz de potencializar suas criações e experiências. O que me faz confirmar a ambiguidade de um cotidiano

escolar que acolhe, exclui e oculta fracassos. Lembrando que o fracasso escolar aqui mencionado está fundamentado a partir da problematização proposta por Sousa (2002, p. 181):

Compreendo o fracasso escolar como uma das manifestações mais gritantes de abandono social, porque aprisiona milhares de crianças e jovens num ciclo perverso e recorrente de circunstâncias destrutivas de sua humanidade e, com isso, gera uma aprendizagem dolorosa de baixa auto-estima e a construção de uma auto-imagem degradada diante dos espelhos da vida que refletem e são refletidos no e pelo convívio social.

Nesse sentido, uma escola alicerçada sob a ética da gestão do *Cuidado*, não deixa de reconhecer a complexidade dos processos que transversalizam as práticas de aprendizagens dos seus sujeitos, mas as problematiza permanentemente envolvendo seus professores, assegurando discussões que perpassem seu projeto político pedagógico, articulando metodologias e conteúdos que evidenciam as experiências trazidas pelas crianças, assumindo como princípio incondicional a proteção à vida e assim assumem a defesa em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes. Logo, é uma escola que enquanto instituição coloca a vida no centro do seu projeto e por consequência rejeita todo e qualquer abandono ou fracasso.

Ensaíamos, em nossas Rodas, possibilidades de viver essa escola, sob as vozes e também sob os silêncios, daqueles/as que desejavam reconhecimento e escuta. Por se constituírem espaços efetivos de participação das crianças, nossas conversas evidenciavam a possibilidade de práticas organizadas sob os pressupostos da Gestão do Cuidado⁴⁷ (SOUSA, 2002) que se concretizam sob o recriar e o encaminhamento de práticas educativas, capazes de assegurar o envolvimento político-pedagógico de crianças e professores. Talvez assim, seja possível reinventar essa escola, compor experiências de *Cuidado*, a fim de desnaturalizar práticas perpetuadas nesse espaço que carecem de referenciais afetivos e assim experienciar outros estilos de

⁴⁷ Os Pressupostos Teóricos Metodológicos da Gestão do *Cuidado* apresentam em sua concepção as bases epistemológicas que sustentam essa abordagem que asseguram em seu princípio a prioridade absoluta da vida Ver: (Sousa; Miguel; Lima, 2011).

estar com o outro, capazes de articular sensibilidade e razão, conhecimento e prazer. Uma pedagogia que discuta possibilidades e alternativas em torno das aprendizagens e das relações construídas.

Na Roda também conversamos a respeito da relação com seus professores, e as crianças narraram algumas situações:

Algumas professoras são mais queridas que outras, elas conversam, abraçam, ajudam a fazer as atividades e se preocupam com a gente, perguntam se entendemos o conteúdo, mas a maioria quer silêncio e matéria copiada do quadro, não querem saber se a gente tá entendendo ou não, se ficar perguntando muito elas já mandam a gente calar a boca! Às vezes começamos a atirar bolinhas de papel, tipo uma guerrinha, já que a gente tá cansado das atividades e de copiar. Depois, fazemos bem ligeiro e começamos a bater cartinhas. A gente sabe que acaba atrapalhando os que não fizeram, mais quando vê já estamos fazendo outra vez. Tem professora que deixa e tem outras que já desistiram da gente! (Diário de Campo, Rodas de Conversa, 18 de novembro de 2015).

Diante de tais episódios, descritos pelas crianças, as perguntas voltam-se para a qualidade das relações que construímos na convivência com o Outro. Em que medida afectamos e somos afectados nas relações que estabelecemos com o Outro? (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2011). Como me sensibilizo ou fico indiferente ao Outro? Pensamos, agimos e nos relacionamos ainda que de forma fragmentada com nossos pares? Uma convivência que estilhaça sensibilidade e razão convida a dizer que suas práticas carecem de uma pedagogia do afeto. Como lindamente inspira Sousa (2002, p. 183):

[...] está no humano a plasticidade para significar sua história quando experimenta contextos educativos próprios de uma pedagogia do afeto, qual seja, um movimento sensível de expressão prática, onde os gestos, as ações e as palavras

tornam-se únicos naquilo que anunciam. [...] Uma pedagogia que supõe a confiança-desconfiança como uma construção capaz de promover-destruir os vínculos relacionais onde um dá ao outro consentimento para ensinar-aprender, ou não. Uma pedagogia que comporta o paradoxo próprio da afetividade e que, nesse sentido, é complexa. [...] Comporta generosidade, compaixão, amorosidade, mas também desqualificações.

Ao escutar, transcrever e revisitar as narrativas das crianças desafiava-me a compor interpretações que possibilitassem o repensar e o agir diante das atitudes diárias de desafetos que incidem sobre a formação humana das mesmas. As crianças, em suas falas, destacavam o prazer e a diversão na escola, vinculados especialmente aos encontros do recreio. No desejo de ouvi-las um pouco mais, pergunto de outros espaços e tempos vividos na escola, que provavelmente oferecem relações prazerosas, mas elas apontavam apenas o recreio como sendo o instante que mais apreciavam, por ser o espaço das trocas, das brincadeiras, dos encontros e das rodas de partilha. “Assim neste lugar onde encontramos a disciplina e o controle, encontramos, também, diferentes movimentos de transgressão e resistência, que desterritorializam e alterizam a própria escola.” (LIMA, 2010, p.28).

Na hora do recreio tem correria, bate o sinal acabou a alegria!

Na verdade, ouvir as crianças, observar seus fazeres, tentar sintonizar com seus pensares foi uma escolha que possibilitou a minha aproximação ao contexto das suas realidades. Numa relação de alteridade, estabelecemos uma afinidade que potencializou verdadeiros achadouros da pesquisa.

De forma atenta e interessada aos seus gestos, palavras e silêncios, entendia que as crianças apresentavam-me seus mundos, colocavam-me em contato com o que faziam, porque faziam, o que sentiam, porque pareciam tão silenciadas, elas conseguiam deslocar uma outra dimensão da infância, instigavam-me a habitar uma outra temporalidade.

Também inspirada pelas leituras e através das disciplinas cursadas, sentia-me constantemente provocada ao convite de pensar a infância não somente pela sua falta, mas pela sua potência, visto que no

cotidiano pesquisado pouco se discutia a infância enquanto possibilidade de um devir. Observava uma infância enfatizada pela ideia da criança que precisa ser assistida, ainda desconsiderada pelo que ela é, afirmada pelo que poderá vir a ser, ou melhor, pressupõe-se que “o ser no futuro esconde um não ser nada no presente.” (KOHAN, 2003 p.40).

No entanto, romper com essa lógica do “vir a ser” que insiste em projetar a imagem da criança ao futuro, não é fácil, mas esse movimento é possível sim! Ponto de partida experienciado nos nossos encontros, que asseguravam visibilidade às vozes das crianças, validando seus discursos e suas experiências no presente vivido. E o que elas contavam do presente em ação?

Escolheram narrar as aventuras do recreio, fato que estava no centro das conversas mais enfatizadas naquele **terceiro encontro**. A frase escolhida: *Na hora do recreio tem correria, bate o sinal acabou a alegria!* Estava na pauta indicada pela maioria das crianças, era visível o desejo de narrarem esse momento, tamanha era a algazarra na ansiedade de dizer que necessitava reorganizar a roda para conseguir ouvi-las:

Dentro da sala quase não adianta a professora falar, quando eles resolvem desobedecer e brincar lá no fundo. Ela quer silêncio e tem aqueles que não obedecem, querem brincar de bater cartinha lá no fundo, ficam de gracinha o tempo todo, aí começa a confusão e a bagunça, só que o recreio é muito rápido mesmo, a gente nem tem tempo de brincar e se divertir, então acabamos querendo fazer isso na sala. O recreio passa voando, mal a gente vai ao banheiro e come a merenda, quando vê já bateu o sinal, então a gente sabe que acabou a nossa chance de conversar, ver um e outro e ficar na boa com os amigos. Na sala de aula tem que copiar a matéria e prestar atenção, quando a gente pede um tempinho para brincar ou conversar vira piada porque as professoras acham que quem tá no 5º ano não precisa mais disso. A gente dá uma escapadinha nos intervalos das trocas dos professores. Brincar, bater figurinha como a senhora sempre via e cantar que é também uma coisa que a nossa turma gosta, não tem jeito

não, é sempre quadro cheio no 5º ano. Tem dias que todas as aulas são com a professora regente, aí não dá nem de pensar em fazer nada disso e o tempo não passa mesmo, é bastante cansativo! Nosso melhor momento é o recreio onde a gente se diverte, dá risada prá caramba e encontra nossos conhecidos, os primos e também nossos irmãos. Quando bate o sinal a alegria acaba, porque acaba a nossa liberdade! Quando bate o sinal para a saída do recreio ou para ir embora é uma festa, a gente grita mesmo, é de quem pode gritar mais, porque estamos livres, ninguém consegue segurar a gente! (Diário de Campo, Rodas de Conversa, 25 de novembro de 2015).

Essa sensação “de que o tempo não passa”, dentro da sala de aula, relatada pelas crianças na Rodas de Conversa, eu também experienciava durante os momentos em que estive junto delas em sala de aula. As exaustivas cópias, o silêncio exigido, os vários conflitos que emergiam entre crianças e professores devido as escapadas daqueles que ousavam desafiar a ordem estabelecida, geravam um ambiente desconfortável. Com a intenção de sentir o tempo passar mais depressa lembro que conversávamos e então tínhamos a sensação de que o tempo fluía mais rápido. A cópia automática ia consumindo o tempo e as folhas do caderno que eram muitas vezes já viradas de um jeito despercebido misturavam-se a escuta dos profundos suspiros, conversas queixosas e pedidos de: “chega professora”, “ainda não acabou?”

As crianças descreviam a sala de aula como espaço de copiar a matéria e prestar atenção ao/a professor/a, as crianças não destacavam a sala como espaço de alegria, do prazer ou das descobertas. É o recreio nas narrativas que se apresentava como o lugar dos bons encontros, da alegria partilhada, da infância experienciada. Quando relatavam as escapadinhas nos intervalos e trocas de professor/a, também me faziam recordar da agilidade que possuíam, saíam correndo, para não serem consumidas pelo tempo cronológico, pausa e lanche, hora de criar, infantilizar, criar.

Episódios que me faziam analisar a rotina da escola, assim como sua organização que não sede aos clamores das crianças. Dias passavam e recomeçavam e tudo permanecia praticamente igual, em meio ao trágico e ao belo, eu observava rostos felizes, infelizes, animados, desanimados ao mesmo tempo desencorajados em romper com aquela

mesmidade (SKLIAR, 2003). Os poucos corajosos a questionar eram silenciados pelas diversas formas de convivência imposta pelos adultos, acabavam nomeados como mau-educados, mal comportados, indisciplinados.

A visão de infância compreendida por nós é limitada, marcada pelos padrões da visão moderna, e ainda considera que as crianças necessitam serem educadas sob os padrões adultocêntricos. Quem é essa criança que nos acompanha? Que visão na trajetória da nossa formação construímos sobre ela? O que essa criança pode?

Dentre os diferentes discursos e conceitos pensados para a infância, há os que contestam a perspectiva de pensá-la apenas enquanto um período marcado pelo tempo cronológico. Kohan (2007) em seus estudos convida a pensar a infância não somente como uma etapa da vida, mas sim como uma experiência da vida, num tempo que não é só o tempo próprio dos adultos, cronológico, mas no tempo próprio das crianças, aiônico, de uma temporalidade que não é numerável, nem sucessiva, mas intensiva, que extravasa, rejeita moldes, escapa, rompe a história, cria outras, habita outras linhas, numa relação que está sempre em processo.

O tempo das crianças não é linear, mas temos dificuldade de pensá-lo de outras formas, costumamos pensar os acontecimentos como resultados de uma lógica sequencial, capaz de justificar a partir dos fatos presentes o passado e antever o futuro. Pensar a infância sob a lógica de uma dimensão atemporal, do acontecimento, que se afirmava sob um tempo aiônico parece-nos algo quase que impraticável, uma vez que estamos acostumados a pensar em uma infância universal, única, pura, ingênua, com vistas a sua institucionalização. (DORNELLES, 2005).

Na escola fortemente podemos observar através das práticas, pensadas para as crianças, a tendência de querer prepará-la, de formá-la para algo, na expectativa de que a criança seja o que se foi, o que se sabe, como se as coisas mais importantes estivessem por vir, com a necessidade de serem previsíveis, calculáveis, em etapas e estágios.

No entanto, o que aqui se pretende, é pensar a infância sob outra temporalidade. “A infância seria o primeiro degrau. Esse degrau é associado a uma marca do ser em potência – e não em ato, do que pode ser, mas ainda não é, do que virá a ser.” (KOHAN, 2003, p. 05). Uma infância que não tem data marcada para encerrar, uma infância que pode

nos acompanhar a vida toda, a infância que seria o próprio corpo por toda a vida!

Ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem uma soma infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar. Rememorar essa soma infantil é, segundo Agamben, o nome e a tarefa do pensamento. (KOHAN, 2003, p. 245).

Logo, atravessados por uma infância que se apresenta sob outro tempo, como condição da vida humana e não apenas como etapa, compreendemos que não a conseguimos capturar e, portanto persistimos à reflexão, perguntando-nos sob o lugar que habitamos à olhar o campo das nossas pesquisas. Junto com as crianças, sem negar a originalidade que trazem consigo, legitimando seus discursos, nossa pesquisa ganha contornos outros, coloca-nos em constantes inquietudes, convida a conjecturar sobre as diferentes “infâncias que emergem na atualidade, buscando desconstruir conceitos que perfazem os discursos que as inventam,” conforme nos inspira Dornelles (2010, p.04).

Nesse sentido somos interpelados pelos discursos construídos sobre a infância e que há muito tempo marcam nossas práticas, o ideal de uma infância universal, única que se materializa nos lugares comuns sob as afirmações de uma infância incapaz, tomada como condição para a vida adulta. Há uma infância fabricada pelo discurso da racionalização, legitimado pelo conhecimento científico. Infância afirmada em nossos discursos como aquela que compreendemos, sabemos e ainda pior, marcada pelo discurso judicativo do que ela necessita ser.

Marcada pela lógica dos diferentes saberes disciplinares, uma infância foi sendo arquitetada sob os fundamentos da psicologia, da pediatria, da pedagogia, da sociologia, onde foi se estabelecendo metas, delineando características e tempos, etapas, estágios, aprendemos a classificar, homogeneizar e regular (LIMA, 2006), como se houvesse um padrão para os seres e as coisas, sob uma visão progressista fomos formatando uma infância e uma criança ideal.

Nesse sentido, sob um outro horizonte nos ensaiamos a romper com o conceito de criança e infância universal, para compreendê-las enquanto distintas, anunciadas pela sua potência e heterogeneidade, que

não se fixam sob o discurso das ausências, das faltas, mas sim sob olhar que se exercita na possibilidade da experiência do devir. (KOHAN, 2007).

Chegamos na sala bem agitados, professora fala: fica sentado!

Essa foi a frase escolhida pelas crianças para orientar as conversas do nosso **quarto encontro**. As crianças desejavam retomar discussões relacionadas ao cenário da sala, onde consideravam limitados seus movimentos, revelavam em suas falas as insatisfações quanto aos tempos-espacos oferecidas a elas:

Quando toca o sinal acabou os minutos do recreio, então já temos que ir ficando quieto, tentando se acalmar, alguns correm insistindo em ficar mais um pouquinho, mas a professora abre a porta da sala e vai buscando quem fica para fora. Aí a gente tem que sentar e fazer silêncio, não tem outra saída. Quem demora muito, a professora marca no caderno de ocorrências. (Diário de Campo, Rodas de Conversa, 02 de dezembro de 2015).

As crianças apontavam durante as Rodas de Conversa que, no espaço da sala, se sentiam impedidas na maior parte do tempo de fazerem escolhas, do tipo: sentar com aqueles/as que possuíam maior afinidade, ir e voltar do banheiro com certa liberdade, sem ficar pedindo para a professora, reorganizar os espaços da sala da forma que apreciam optar por alguns dos conteúdos que consideram mais significativos aprender, ou não. As crianças traziam à tona o desejo de participarem das decisões que lhes diziam respeito, inclusive sobre os conteúdos estereotipados a que estavam na maioria dos dias submetidas. Lamentavam a ausência de espaços participativos, citavam como desagradáveis as repetitivas cobranças por silêncio e as exigências constantes para permanecerem sentadas.

Significativas queixas que nos convidam a ponderar algumas análises diante do cotidiano da sala de aula ressaltando insuficiência de significativas experiências pedagógicas. Por ser um espaço heterogêneo,

requer nossa sensibilidade para acolher as multiplicidades de expressões trazidas pelas crianças, seus valores, crenças, culturas, relações sociais, entre outras, que se misturam e que fazem desse contexto um ambiente complexo e diferente. Repleto de pluralidade constitui-se espaço de formação humana, onde os sujeitos inseridos nele relacionam-se baseados em concepções e práticas, referenciadas nos adultos que os acompanham e que são co-partícipes da sua formação, que estreitam a convivência ou negam o outro nessa relação.

Diante desse cenário observamos que as crianças ocultam expectativas do tipo conhecer outros espaços fora dos muros da escola, anseiam ampliar o repertório das suas relações, das suas aprendizagens através de artefatos outros e assim estarem em contato com novos conhecimentos-mundo. Fato que nos leva a considerar que outras relações socioafetivas podem ser legitimadas no espaço da sala de aula, compondo assim novas aprendizagens, alimentadas por vínculos afetivos que alternam conhecimento, aprendizagem, formação humana, participação e solidariedade.

A organização dos espaços incide sobre as relações estabelecidas, qualificam ou não, expandem, impedem ou refutam suas criações. A restrita liberdade de percorrerem pelos espaços da sala incidia diretamente sobre seus corpos, sentados enfileirados essa determinação era evidente que colaborava para o distanciamento dos corpos e acentuava a ausência de uma relação afetiva que não está desarticulada dos processos de aprendizagem. Braços posicionados retos ao corpo, cabeça atrás de cabeça, ombros erguidos, postura ereta e ativa parecia ser o principal objetivo de quem circulava corrigindo essas posturas. Que intenções determinadas práticas ocultam? E aqueles/as que resistem a essa retidão como são nomeados?

De acordo com a reflexão de Soares e Fraga:

Os corpos jovens, esbeltos, longilíneos, altos, saudáveis e ativos de hoje são aqueles que há muito tempo encarnaram a retidão. A aparência externa tornou-se uma pregação subjetiva mais profunda, que potencializa o sujeito a exterminar em si mesmo todo o tipo de desvio que o desalinha física e moralmente. (2003, p. 87).

Logo que adentravam ao universo da escola as crianças eram submetidas à organização, ao controle e a disciplina, havia aquelas que

se submetiam facilmente aos processos de disciplinamento, mas havia outras que criavam suas próprias estratégias e se colocam infantilando (KOHAN, 2004). Persistiam em infantilizar, contrariando o pedido da professora, ao contrário de jogarem na lixeira seus chicletes e balas, insistiam em esconder debaixo da língua, discretamente seguravam na mão, enrolavam no bolso, mas a professora circulava pelas filas exigindo que cuspissem diretamente nas lixeiras, mas bastava se virar de costas para que outras balas silenciosamente fossem desenroladas com muita discrição degustada por alguns.

Do outro lado da sala com toda força o menino jogava sua bala na lixeira demonstrando sua insatisfação com a ordem imposta pela professora, mas como a tática é contrariar o que está estabelecido, seus bolsos continuavam cheios e assim que a professora retornava ao quadro outra bala era saboreada; a gargalhada tomava conta, um aqui outro ali revelavam através de gestos entre outros movimentos corporais, a clara oposição ao que lhes era ordenado. Havia ainda os que resolviam infantilizar cutucando os colegas, puxando a toca ou capuz, fazendo o joga-joga do boné que também valia, outros mais ousados utilizavam de um alfinete para de uma vez atormentar o sossego da professora, cutucando os colegas. Se remexiam nas cadeiras o tempo todo, caminhavam, conversavam, queriam brincar, dizer de si, sugerindo que seus corpos estão vivos, são movimento, desejo, participação.

Os lugares na sala de aula eram demarcados para controlar mais facilmente seus corpos, mas meninos e meninas combinavam a troca, escapavam despercebidos ao controle da professora e sentavam-se na fila da janela, onde era possível olhar as áreas livres e externas do pátio. Essas entre outras situações pensadas pelas crianças eram formas utilizadas para escaparem às imposições constantes da sala de aula, submetidas aos olhares dos adultos, como quem se coloca numa “linha de fuga” elas buscavam alternativas para amenizar algumas das determinações. “O espaço escolar ainda é possível porque nele se reconhecem ‘não lugares’, entre-lugares, passagens e intervalos onde há muita intensidade e pulsam muitas formas de vida.” (LIMA, 2010, p. 27-28).

Seus corpos expressavam o movimento de uma rotina vivenciada numa outra lógica, aprendida na vivência de uma comunidade que em suas entranhas desfruta de um tempo não fixado pelos ponteiros do

relógio, nem mesmo imposto pela rigidez do trabalho, que também não se projeta exaustivamente para um futuro. Na comunidade Habitação vive-se o agora, desfruta-se a vida de um jeito intenso, eu acrescentaria ainda, vive-se de uma forma desacelerada.

No entanto, os tempos da escola marcam outro ritmo a esses corpos e a crianças que se desviam dele e não acompanham a organização imposta, acabam tipificadas como sujeitos que não atendem à normalidade, por isso recebem os mais variados rótulos e definições. Escapam à regra dos padrões idealizados para essa infância. Muitos acabam, entre outras situações, a frustrar as expectativas dos seus familiares que acreditavam ser através da escola que seus filhos/as encontrariam melhores oportunidades de trabalho e assim melhores condições de vida. Porém, muitos acabam por ocupar a lista daqueles/as considerados/as problemáticos/as e indisciplinados/as.

Dessa forma as indisciplinas aparecem no cotidiano escolar como as grandes vilãs das aprendizagens, no discurso dos professores/as dificilmente estão contempladas enquanto possíveis resistências das crianças diante da organização das práticas escolares. Ao não serem problematizadas, as indisciplinas constituem-se como “responsáveis pela não aprendizagem dos(as) estudantes, cujas famílias pecam pela sua falta de limites. Nessa perspectiva, mais do que culpados(as) pela sua não aprendizagem, os(as) estudantes são também responsabilizados pela sua retenção e evasão escolar.” (MORAES, 2007, p. 43).

Baseados em padrões construídos de normalidade, alguns profissionais insistem em realizar encaminhamentos dessas crianças aos atendimentos especializados, em que muitas vezes se acentuavam as populares nomeações: crianças “indisciplinadas”, “problemáticas”, hiperativas, mal comportadas, consideradas inclusive objetos de investigação: “Este menino é repetente, provavelmente te interessa, pode ser objeto de pesquisa.” (Diário de Campo, 16 de abril de 2015).

No entanto, há que se ensaiar um olhar e uma razão sensível, para em uma outra perspectiva nos aproximarmos à compreensão de uma infância que se posiciona por uma outra dobra, por uma outra linha, pelas margens, uma infância minoritária, como inspira Kohan (2007, p. 95):

A infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se

intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados.

Na contemporaneidade há uma multiplicidade de compreensões que se entrelaçam para produzir saberes e verdades diante da infância, assim nos damos conta de que nossos discursos fabricam um sujeito infantil sob os moldes da cultura e demarcam nossos modos de ver, ser e compor o mundo. A infância é atualmente o resultado das discussões, invenções e discursos que foram produzidos sob o viés da família, da sociedade, da escola, das mídias, dos adultos, “marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade.” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 14).

Dornelles (2005) provoca reflexão sobre a produção do sujeito infantil, a invenção da infância e sua emergência que se produz nos interstícios dos séculos XVI e XVII, em cada momento histórico, fixando-se em cada ritual, impondo obrigações e direitos, estabelecendo marcas nas coisas e nos corpos.

Bujes (2002) também nos provoca a perguntarmos pelas infâncias que concebemos e conhecemos alertando que:

Discutir as noções de infância é perguntar, de saída, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos. É nos questionarmos sobre os efeitos de tal modo de significar a infância nas práticas que historicamente organizamos para ela e naquelas hoje vigentes na sociedade. É buscar identificar os efeitos de tais significados e práticas na constituição das identidades infantis. (2002, p.20).

Então não se trata de querer educar as crianças? Transformá-las em algo diferente do que já o são? A questão pressupõe instaurar um espaço de criação, de experiência, para dizer, fazer e para pensar o que não pode ser pensado na escola, para assim, de fato experimentar o mundo da intensidade, do devir.

No 5º ano tem uns cabeção, que não estudam e vão para direção...

A cada novo encontro que acontecia, deparávamos com rodadas surpreendentes e ímpares. Era notável a alegria e a satisfação das crianças em estar juntas, recepcionarem-se umas às outras e o sorriso estampado no rosto expressava a autoestima de quem se sentia respeitável, sobretudo nesses momentos inusitados para mim. Iniciávamos a **quinta Roda de Conversa**, orientada pela frase: No 5º ano tem uns cabeção, que não estudam e vão para a direção.

Diante da escolha sugeri que narrassem com detalhes o que tal fragmento da composição desejava expressar, assim poderia compreender de perto o que as crianças desejavam expressar quando escreveram esse trecho na composição. Minha curiosidade estava em compreender quem seriam “os cabeção”, enfim as crianças explicavam:

Os cabeção é o modo de dizer, é a gíria, entende... Os cabeção são inteligentes, tipo assim, tem um cabeção e não usam, não querem estudar, não aproveitam a inteligência. Os cabeção são aqueles que tem coragem de dizer que não vão fazer. São os que tiram a paciência das professoras e acabam sempre na direção. São os que não seguem a regra. São os que tão sempre em confusão na sala, desobedecendo. São os que tão sempre no caderno de ocorrências. (Diário de Campo, Rodas de Conversa, 09 de dezembro de 2015).

Os limites da normalidade que nos enquadram, literalmente, nos cortam as asas, impedindo de alçar o voo máximo, habitando as possibilidades do nosso potencial. Tal narrativa evoca em nós entre outras interpretações o olhar sobre a normalidade imposta pelo modelo de organização proposto pela escola, entendendo que esse modo de considerar as relações provoca estilos de estar uns com outros marcados por um padrão de aceitação ou de negação do outro. “O modelo normativo necessita do seu oposto, pois, ao nomear o outro, ao colocá-lo à margem, afirma-se o centro, o que é viável, a média, a norma.” (LIMA, 2010, p. 31).

Desse modo, quando as crianças apontam entre elas apelidos ou nomeiam umas as outras com base em um padrão de normalidade, acabam reproduzindo um estilo de conviver e de compor suas relações,

que foi arquitetada através dos referenciais construídos socialmente. Assim, aqueles/as que deixam de seguir a regra imposta pelo modelo de organização, ou mesmo quem segue rigorosamente ficam submetidos/as a ocupar o lugar de “alunos(as) CDF”⁴⁸, “bons/as”, ou ainda daqueles/as considerados “piores”.

No entanto, é possível tecer outra perspectiva de olhar para essas diferenças que compõem o cotidiano da escola, entendendo-as como expressões de distintos modos de aprender, de pensar, de se relacionar. Na pesquisa com crianças somos convocados a olhar esse outro, como o outro que também nos olha, que nos interrompe, nos inquieta, do qual quase nada sabemos, como nos provoca Larrosa com suas observações:

A infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. É insistir mais uma vez: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (1998, p. 69).

No cotidiano da escola insistimos em capturar essa infância, sobretudo através do tempo cronológico, sob a lógica do dever-ser, da moral moderna, da ordem e do desenvolvimento justificamos nossas práticas, quando muito exercitamos um novo olhar e esse se torna insuficiente, limitado em apenas denunciar as práticas reprodutivas que se perpetuam no interior dos espaços da escola. Sob essa lógica prescrevemos o que a criança pode e deve ser, sob esse discurso legitimamos seu controle e a sua disciplina, mas as crianças criam as mais variadas táticas e escapam, são capazes de se experienciarem para

⁴⁸ Popular Cabeça de Ferro - CDF: sigla usada para chamar o indivíduo que é muito inteligente, que é muito dedicado aos estudos e que por isso está sempre alheio e pouco participa da vida social dos jovens de sua idade, uma vez que sua prioridade principal é estudar muito para tirar as melhores notas e no vestibular ser o primeiro classificado.

além da disciplina e da norma, criam linhas de fuga e colocam-se “por fora”, na posição de quem está desviando ao que está posto e planejado.

Infâncias que nos escapam, fogem do sempre igual e burlam a nossa capacidade de capturá-las!

Dar aula aqui é bem difícil, acho que vou pro hospício...

As Rodas de Conversa autorizaram algumas reflexões perante o cotidiano da escola, análises que foram sendo arquitetadas revisitando meu Diário de Campo e articulando interpretações principalmente na permanência com as crianças. Enquanto estava na sala de aula, compus muitos olhares, mas os encontros das Rodas de Conversa foram ainda mais legítimos, pelo fato de que acolheram as falas das crianças em outra temporalidade. A cada rodada de conversa, seus pontos de vista eram respeitados, discutidos e através dessa dinâmica sentiam-se mais à vontade em falar, defender ou argumentar suas opiniões. Atribuiria esse detalhe também ao fato de as crianças não se encontrarem diretamente sob os olhares e a presença dos seus professores, também pela confiança com que construíram vínculos afetivos junto a mim. Nas Rodas de Conversa as crianças mostravam-se livres para participar, discordar, falar, refutar e apresentar suas realidades.

Com a escolha da frase: “Dar aula aqui é bem difícil, acho que vou pro hospício...” Chegávamos na **sexta Roda de Conversa**, encontro em que as crianças pretendiam dar visibilidade aos dilemas vividos nas relações com os adultos da escola. Insistiam em trazer à tona indignações relacionadas às penalidades a que eram submetidas. Citavam entre algumas, os registros no caderno de ocorrências, as idas até a direção, as chantagens sofridas, as chamadas dos familiares na escola, as exposições sofridas diante das dificuldades de aprendizagem que sentiam, as obrigações a que estavam submetidas, entre outras situações em que se sentiam expostas. Comparavam a escola ao sistema das prisões e ainda, dos hospícios, pelo fato de se sentirem presas e com pouca liberdade. Então questionei tais comparações e elas confirmaram:

Já vi na televisão como funciona esses lugares. As pessoas que já foram presas contam como é na prisão, outras já foram internadas nestes lugares onde as pessoas perdem a liberdade. Já assisti notícias na televisão que falam dos hospícios. Aqui na escola tem umas coisas bem parecidas, se

a gente não obedece vira uma confusão e se a gente sempre obedece acaba não escolhendo o que a gente de verdade quer. Nós não temos liberdade de escolher, sempre tem que obedecer, fazer silêncio em sala, não levantar muito do lugar, nem dizer muito que já fica com fama de bagunceiro e vai para o caderno das ocorrências. (Diário de Campo, Rodas de Conversa, 11 de dezembro de 2015).

Insistia em dialogar com elas para compreender como percebiam essas situações e com um tom de voz alterado, o menino desabafava: “— Claro que a escola é igual um hospício, tudo louco, nem foi a gente, mas já estão culpando, nada dá pra fazer, tudo não pode!” (Bruno, Diário de Campo, Rodas de Conversa, 11 de dezembro de 2015).

Talvez tal desabafo, possa provocar a reflexão: “Como o modelo pelo qual pensamos a organização escolar vem produzindo o acirramento das violências na escola, os fracassos, os abandonos, o desejo de nunca mais voltar, a crença de que a escola não e lugar para estar, a crença de que a escola não é para todos.” (LIMA, 2010, p.31).

Em relação ao trecho que diz: Dar aula aqui é bem difícil, desejava compreender o que queriam expressar com tal sentença, foi então quando, algumas relatavam:

Desde o início do ano nossa turma não teve uma professora que ficasse mesmo com a gente. Não tinha professora para nossa turma, aí ficamos com a professora da informática, depois veio uma, veio outra e elas foram desistindo. Os professores falam que é difícil, que a gente incomoda muito, não aprende, não obedece, acho que é por isso é difícil! (Diário de Campo, Rodas de Conversa, 11 de dezembro de 2015).

Infâncias que nos escapam, que nos interrogam, desestabilizam nosso conforto, nosso olhar, convidam-nos a romper com os discursos que insistem em conceitualizá-la, fixá-la em um lugar, capturá-las (DORNELLES, 2005). Talvez, aproximarmos das infâncias que desterritorializam, deslocam nosso olhar do convencional, nos provoque

o exercício de pensar por outra lógica que se movimentava pelas brechas, pelas fendas.

Nessa perspectiva nos interrogamos diante do que as crianças descrevem e expressam? Recebemos suas atitudes de não adesão ao proposto, como uma alerta ao que parece fixado e estabelecido por nós? É rebeldia e indisciplina? Se elas insistem em subverter o ordenado, através da resistência, sinalizam que há uma lógica que exclui, por meio da competição desonesta e desumana? O burlar das regras seria uma forma de nos sinalizar que há outra temporalidade possível e que não se trata da estabelecida por nós? Que essa temporalidade, pode ser apenas por nós definida?

Interrompe em nós a postura de quem acredita que sabe ou que pode definir o que lhes é melhor. Anunciam através de suas linguagens que desejam ser o que já são e mais uma vez nos convidam a viver o verdadeiro encontro com elas.

Nesse sentido permiti sentir o que as crianças provocavam a declinar do lugar de quem pode e de quem sabe para o lugar do encontro e da criação, o lugar do devir. “O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa.” (KOHAN, 2007, p. 96).

A presença de um devir-criança instaurada aos nossos olhos, atravessa em nossos corpos, como a possibilidade de pensarmos outras formas de viver e dialogarmos com a educação, ou melhor falando, as crianças expressavam-se na pesquisa como imagens de alteridade, que nos convocavam a experienciar o início de uma outra educação possível. Já, que a criança do devir-criança não é sujeito, nem um objeto da educação ela é condição para um devir que é processo, encontro, movimento, é experienciar-se em uma zona de vizinhança.

Kohan apresenta o conceito de “devir-criança” afirmando-se em Deleuze e Guatarri:

O devir instaura uma outra temporalidade, que não a da história. Por isso mesmo, o devir não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem se requer retroceder à própria infância cronológica. [...] Um devir é algo “sempre contemporâneo”, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de um mundo. (2007, p. 95).

No entanto, observa-se na estada com as crianças e através de suas falas, que elas desejam opinar sobre as decisões que lhes dizem respeito, mas em determinação dos discursos que as consideram vulneráveis, irresponsáveis e incapazes de fazerem escolhas, protela-se o exercício da sua autonomia e da participação. (SOARES, 2005). Logo, para nos aproximarmos do movimento da experiência de um devir-criança “é necessário problematizar pela criança que habita seus plenos direitos” como nos propõe Dornelles (2010, p.04).

O que nos desafia a olhar sobre as infâncias e suas questões emergentes na atualidade? O que pressupõe acolhermos o convite a desestabilizarmos concepções e certezas cristalizadas, para nos ancorarmos em outras reflexões, capazes de acolher e defender princípios éticos e estéticos interessados no *Cuidado* com o Outro, pautados por uma estética da existência? Conforme inspira Kohan (2007, p.41):

[...] a concepção de uma educação ético estética da realidade é uma tentativa de enfrentar a desumanização das relações socioafetivas e culturais na sociedade capitalista, e resgatar o reencontro do homem com a sua própria liberdade.

Reencontro exigente que nos coloca a repensar os alicerces que orientam nossas relações, visto incidem sobre as práticas educativas que orientamos, reproduzem relações que humanizam ou não, acolhem, excluem, qualificam, ou não. Tal estilo pode contemplar, razão, sensibilidade, disposições de compreender o ser humano enquanto sujeito em processo, inacabado, com seus jeitos próprios, singulares, acolhendo suas linguagens, seus códigos culturais, suas opções de ser, agir, com suas pertencas étnicas, de gênero, religiosas e sociais.

Nesse dia as crianças sabiam que seria nosso último encontro, estávamos nos despedindo, então celebramos com mais intensidade aquele encontro, nos olhamos com calma, ocorreram abraços, afagos, pedidos de que as Rodas de Conversa permanecessem. Aquela era a última Roda, o chimarrão ainda de mão em mão, ajudava a disfarçar o embargo da voz, sentia meu coração apertar, fiquei contagiada de gratidão e felicidade quando as crianças começaram a perguntar se

poderiam continuar a realizar as rodas nas férias, fato que me fez considerar o quanto elas gostaram dos encontros, outras afirmaram que estariam dispostas a manter nossos encontros, afinal eram momentos de estar juntos, conversando e aprendendo no período contrário da aula. Não quis alimentar esperança, afinal pelo menos naquele período eu não conseguiria assumir tal compromisso com elas. Então argumentei que depois das férias poderíamos pensar possibilidades de outros encontros, quem sabe com outros/as professores/as também.

Gosto de pensar na possibilidade de um reencantamento da educação, capaz de conciliar sensibilidade e eficiência pedagógica (ASSMANN, 1998). Afinal parece que estamos sozinhos, mas não, há muitas outras práticas inusitadas que se mesclam nos cenários da educação brasileira, elas estão acontecendo em nossas escolas.

Nesse processo de sistematização das Rodas de Conversa pude sentir e compor algumas interpretações com as crianças, mas destacaria agora duas delas que me afetaram significativamente:

1ª. Embora o cotidiano da escola revele através da sua organização e das suas práticas a escassez de relações socioafetivas, pautadas no *Cuidado* incondicional à vida e ao Outro, paradoxalmente esse cotidiano revela a potência da vida que transborda na individualidade das crianças. O que me leva a considerar que uma escola centrada nos pressupostos da Gestão do *Cuidado* (SOUSA, 2002) configura-se possível, a partir do envolvimento de educadores e crianças dispostos em experienciar o prazer da convivência tecida sob laços afetivos qualificados pelo *Cuidado* recíproco.

2ª. A pesquisa “junto com as crianças”, rompendo com a lógica da pesquisa “sobre as crianças” possibilitou-me caminhar sob uma outra perspectiva, ampliou meu olhar diante das infâncias e das crianças. Foi essa perspectiva alicerçada sob as vozes das crianças (FERREIRA, 2010) que assegurou a minha aproximação à infância enquanto experiência da estrangeiridade.

Gosto de pensar a questão da estrangeiridade inspirada em Kohan (2007) que propõe um diálogo posicionando então, o lugar da estrangeiridade, que nunca está só no outro, ela circula em mim e no outro. Reflexão que insiste a me acompanhar: Como implica no percurso da pesquisa posicionar-se enquanto figura da estrangeiridade?

Cegos em nossa adultez ainda tomamos as crianças como seres que precisam ser moldadas, visualizamos uma temporalidade linear como futuros adultos e mesmo diante das inúmeras discussões em torno da infância e das políticas públicas que conquistamos na luta pelos

direitos das crianças, há uma invisibilidade diante do que de fato elas são, representam e trazem em sua originalidade e potência.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém me pediu estas palavras. O que dizem não provém nem de um rosto, nem de uma recordação confundida pelo tempo, nem de nenhuma ferida exposta. Se escrevem porque sim, porque existe o enquanto, porque há coisas que não são nem estão dentro ou fora; são como esse pranto ou esse riso que não vem a troco de nada; hábitos como iscas da solidão ou como imagens que ficaram órfãs. Há palavras que se atiram ao ar, palavras que se amarram ao solo e outras que não dizem nada. Sem embargo, alguém poderia supor que são estas as palavras que esperava, o que é completamente certo. Como se chegassem de outro lugar, de outra época. Como se não tivessem destino, mas sim destinatários. Palavras que ao serem lidas criam, então, uma curiosa memória nossa: os traços dos nomes e dos pássaros, a infância que se esconde para não ser descoberta, os avós que pela noite regressa. A ninguém, a nenhum escrevo. A ninguém, a nenhum, nunca, lhe direi o que há de fazer, como sonhar, de que lado do sol ou da montanha está seu mundo. Porque de cada um é o silêncio. E de qualquer um poderiam ser estas palavras. (SKLIAR, 2015, p. 226).

Finalizar é necessário? O tecer da colcha acabou? Talvez aos olhos de alguns/as leitores/as não há final estabelecido, são meras invenções de verdades, que podem ser entendidas enquanto abertura, acontecimento, possibilidade. Neste texto, o que há são algumas considerações, que revelam o meu próprio inacabamento. Nessa costura não tive a pretensão de demarcar respostas nem ao menos afirmar conclusões. O tecer foi sempre uma descoberta!

No entanto, entre muitos retalhos a costura exigiu a habilidade de manusear agulhas e fios desconhecidos, em que por vezes me vi incapaz de encontrar as pontas e desatar os nós apresentados pela empiria. A arte da criação, assim como a arte da costura, precisa ser experienciada, é muito particular, está intimamente relacionada com a nossa trajetória e

experiência pessoal, atrelada aos fios e linhas que durante a vida tivemos oportunidade de conhecer e com os quais fomos tecendo verdades.

É com eles que iniciei a arte de costurar, fazer uso de fios diversos, texturas e cores ainda desconhecidas emaranhadas com aquelas que já conhecidas por mim, foi de fato uma aventura. Esse movimento de transfiguração (MAFFESOLI, 2010), entrelaçado ao novo requer certo tempo, disposição, confiança. Trocar algumas agulhas por outras não é tão simples assim, somos tomados pela insegurança, mas da mesma maneira são momentos de fazimentos, de costura. Foram nesses instantes que revisitei minha trajetória humana e docente, que criei escapes, saídas, devires, experienciei trilhas rizomáticas, encontros e aprendizagens nessa experiência de constituir-me pesquisadora. Portanto, o que aqui apresento são apenas alguns arremates.

Por um determinado período, ainda ancorada em algumas certezas me assegurei no percurso da pesquisa diante da seguinte questão: Como as violências, em suas diversas manifestações, podem provocar uma reflexão teórico-prática que fortaleça a construção de uma escola alicerçada nos pressupostos da Gestão do *Cuidado*? Essa questão anunciava minhas próprias expectativas diante da pesquisa, parecia situar-me em um lugar confortável. No entanto, num movimento provocativo, diante das leituras, das idas e vindas ao campo pesquisado, meu olhar sentiu necessidade de trocar as lentes.

Na condição de estrangeira (KOHAN, 2007) via-me interpelada por aquilo que as crianças diziam. É diante do que as crianças apresentavam, num ensaio etnográfico que me deixei conduzir por outros lugares, num encontro com a novidade. Tomada muitas vezes pela angústia de achar que a tudo poderia descobrir ou encontrar, seguia cautelosa, atenta aos ruídos que ecoavam das leituras, minhas companheiras.

Nesse caminhar os modos de existência apresentados pelas crianças da escola Mutirão convidavam a repensar minhas indagações, o *Cuidado* ganhava outras configurações no contexto pesquisado e exigia minha relação ética diante dos modos de existência que por ali pairavam. Nessa relação com as crianças fui declinando das minhas certezas para voltar a olhar o movimento, os sentidos e os contornos em que o conceito inicial foi se ancorando. Dessa forma, “o conceito é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo aos seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita.” (DELEUZE e GUATARRI, 2010, p. 29).

Na permanência com os/ educadores/as e as crianças a pesquisa ganhou outros contornos, assegurando a acolhida às suas vozes (FERREIRA, 2010) numa relação guiada pelas suas narrativas e linguagens. Nas Rodas de Conversa, as crianças apresentaram algumas das fronteiras existentes entre o *Cuidado* e o ordenamento dos tempos e espaços da escola. Paradoxalmente, a escola traduzia suas falas, enquanto lugar das suas criações. Na potência desse encontro entrelaçavam sabores, cheiros da infância, afectos e devires para compor momentos de estar-junto-com, por vezes revelados em tentativas de transgressão aos rituais e as regras impostas pela instituição.

O conceito de *Cuidado* que perpassava a compreensão da maioria dos educadores/as revelava-se alicerçado sob o ideal que concebe a criança como sujeito incapaz, ingênua, universal (DORNELLES, 2005), numa relação de necessidade do controle do adulto, com vistas a sua educabilidade. As discussões em torno da proteção e dos direitos das crianças passavam por outros adereços marcados pelos estigmas e as nomeações diante daqueles/as que desafiam a temporalidade da instituição.

E a escola como pensa sua potência criativa e criadora? A escola é pensada enquanto espaço da experiência? Espaço capaz de romper com racionalidade para entrelaçar saberes e cientificidade? Conhecimento e sensibilidade? Espaço de constituição da experiência humana? Provocador de potencialidades criativas, espaço do devir? (KOHAN, 2007).

Assim, parece que as Rodas de Conversa ganharam espaço central em alguns momentos da pesquisa pela relação de participação e decisão que as crianças experienciaram naquele espaço. Nas rodas, as crianças interrogavam-nos a refletir diante das práticas de disciplinamento que incidiam sobre seus corpos, interrogavam nossos modos de estar com elas. Partilhavam suas existências numa relação convidativa a olhar que o *Cuidado* assenta-se pela relação ética, ao experienciarmos o prazer da convivência tecida por uma afetividade qualificada. (SOUSA, 2002).

É nesse sentido que a ética pode ser refletida como uma forma singular que cada criança ou adulto cria, reinventa para viver e compor modos de ser em relação com o outro. Relacionar-se eticamente com o outro pressupõe escuta, reconhecimento de que há muitos outros por

detrás da nossa humanidade. Nesse ponto, a arte de viver o *Cuidado* pode ganhar a feição da responsabilidade ética que “não se dirige a ninguém em particular, mas a qualquer um e a cada um. Cuidar do outro, significará, talvez, considerá-lo como qualquer um e como cada um.” (SKLIAR, 2014, p. 194).

Nesse cenário, anunciava-se “a pedagogia que reúne, ao mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade” (SKLIAR, 2002, p. 213), representada pelos nossos discursos que intentam traduzir e representar o outro. Por que uma obsessão pela igualdade? Talvez porque ainda insistimos em pensar que igualdade pode ser o resultado final, quando na verdade, a igualdade é o ponto de partida. (SKLIAR, 2012). Talvez por aí resida a ambição da mesmidade, “que tenta alcançar o outro, dar-lhe voz, [...] nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo.” (SKLIAR, 2003, p.48).

Embora, o contexto da escola revele-se marcado pelo ordenamento disciplinar, pelos autoritarismos e as afirmações estereotipadas em relação às vivências das crianças, oculta o belo e a efemeridade da vida! Paradoxalmente se revela em espaço de criação, do acontecimento. Um cenário atravessado pela potência das histórias e das experiências trazidas na singularidade de cada criança, que desafia a linearidade do tempo e do espaço escolar. Nesse encontro entre o belo e trágico que o potencial criador dos sujeitos despontava a me dizer que o que há em qualquer um, há também em cada um: algo peculiar, singular! (SKLIAR, 2012).

Esse processo de formação foi marcado por inúmeros encontros e desencontros, recheados de inquietudes necessárias para me constituir pesquisadora. Na busca por uma escrita menos prescritiva me redescobria a cada instante num emaranhado de tentativas que aos poucos romperiam as verdades ainda cristalizadas em mim.

Na verdade, tem um momento que isso precisa acontecer com a gente mesmo. Um momento em que você sente: “Eu já sei que é importante, mas hoje eu descobri esse fato no meu corpo.” (SKLIAR, 2012, p. 315). É essa sensação que marca a minha experiência enquanto pesquisadora e penso que essa relação movimenta muitas outras quando pensamos e conversamos acerca da educação. O processo da formação relaciona-se com essa experiência inaugurada por cada um, no movimento de descobrir em si mesmo.

Por fim, a beleza desta costura é uma experiência única, visceral, que transborda a alegria da chegada, de onde se anuncia outras partidas. A conclusão de uma etapa de formação entrelaçada ao sentimento de impotência, de inacabamento. O que fica? Fica o sacudir das minhas verdades, a vibração das relações e das experiências vividas. Fica a procura pelo que escapa, mas também a compreensão de que nem tudo conseguiria agarrar. Fica os ruídos das infâncias que tocaram profundamente o meu olhar na pesquisa *com as crianças*. Fica o ecoar das suas vozes, dos seus corpos, linguagens intensas e suficientes para me fazer outra também! Fica a experiência de escrita em educação, intensa, intransferível, tão minha na qual somente eu mesma sei a intensidade nela vivida. Portanto, tal experiência me faz considerar que a colcha ainda pode continuar a ser tecida! Depende do olhar e da sensibilidade de quem a contempla!

O lugar do *Cuidado* nas Rodas de Conversa permitiu pensar a escola enquanto espaço institucional marcado pelas fronteiras do ordenar ao resguardar, do controlar ao proteger o Outro na relação. Rodas de afectos que se movimentaram na sensibilidade de repensar com as crianças, a escola enquanto instituição de *Cuidado*, decorrente da atitude humana que se organiza numa relação ética-estética para acolher existências. *Cuidado* que se manifestou sob os mais variados tons, desde ao ocupar-se diante do outro, em atitudes de responsabilidade consigo, com o outro, com a comunidade. *Cuidado* que se consolida no encontro, no brincar, na partilha do alimento, na alegria do recreio, no grito que clama ser escutado, no abraço que acolhe e recolhe. *Cuidado* que se constrói na ação e intervenção com vida, numa atitude pedagógica que nos movimenta nessa experiência de Cuidar da Vida, Cuidar da Educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio Moreira. **A força do povo: democracia participativa em Lages**. São Paulo: Brasiliense; 1988.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus; 1995.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense; 1981.

BAHIA, Norinês Panicacci. **Ser Professora: do baú de retalhos à confecção da colcha**. Educação & Linguagem. v 12, n.20, p.148-166, jul/dez, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1999.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes; 1999.

_____. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 34. Ed. Petrópolis: Vozes; 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago, 2005

COUTO, Mia. **Os sete sapatos sujos**. Oração de Sapiência- ano lectivo no ISCTEM, Extraído do Vertical N°781, 782 e 783 de Março2005.

Disponível em:

http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/2005/03/os_sete_sapato_s.html. Acesso: 10/08/2016.

DALBOSCO, Cláudio Almir. O *Cuidado* como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix; MUÑOZ, Alberto Alonso. **O que é a filosofia?** São Paulo. Editora 34, 3ª edição, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança de rua à infância cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: _____ (org.) **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 1-29.

DORNELES, Malvina A. Sobre o que aqui se fala: a condição humana do humano. **Ética e gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida de *Cuidado*, p. 07-26, 2006.

DURASKI, Juliana. **“Tomas um mate?”: uma análise da cultura de consumo do chimarrão em um contexto urbano**. 2013. Dissertação de Mestrado-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013. Disponível em: <http://www.repositório.Jesuíta.org.br/handle/UNISINOS/4081>. Acesso: 25/06/2016.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **A Ciranda das Mulheres Sábias**. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes.** Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho. 2005.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou ... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, MANUEL e GOUVEA, MARIA CRISTINA SOARES. (Orgs.) **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008.

FERREIRA, Manuela. “-Ela é a nossa prisioneira!”- Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

_____. Estudos da Infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, 2014. Brasília.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso é um caso.** Pesquisa etnográfica e educação. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998. Disponível em: [www.anped.org.br/rbe/rbedigital/.../RBDE10_06 CLAUDIA FONSECA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/.../RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf). Acesso: 03/04/2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir Nascimento da Prisão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica).** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

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

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Tradução de Galeno de Freitas. 39ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2000.

_____. **O Livro dos Abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9ª edição. Porto Alegre: L&PM; 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GROFF, Apoliana Regina. **Entre vozes e linguagens para enunciar a violência: análise dialógica de uma experiência de formação continuada para professores/as**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, v. 116, p. 41-59, 2002.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Lugares da infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

_____. Imagens da infância para (re) pensar o currículo. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 1, 2003.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Sobre a Lição. Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Tradução de João Wanderley Geraldi. Nº. 19, Jan./Fev./Mar/Abr. 2002 (Pp. 20-8).

_____. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.4-27, jul./dez. 2011.

LIMA, Patrícia de Moraes. **Infância e experiência**: as narrativas infantis e a arte-de-viver o *Cuidado*. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/15340>. Acesso: 10/08/2016.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade. O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. **Elogio razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1995.

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MATURANA, Humberto. **O que é ensinar? Quem é um professor?** Tradução do trecho final da aula de encerramento no curso Biología del Conocer, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile. 1990. Disponível em www.biologiadoamar.com.br/oqueeensinar.doc. Acesso: 10/05/2016.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG; 2005.

MEDEIROS, Andréa Borges. Nas asas das borboletas os sentidos do tempo: memória, tempo e narrativas de crianças no cotidiano da escola.

Educação em Foco: revista de educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação Centro Pedagógico Educação em Foco, edição especial, fev, 2015. Quadrimestral, 386 p.

MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes (organizadoras). **Violências em (com) textos: olhares.** Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes; 2003.

MORAES, Marta Corrêa de. **"Esse menino é mal-educado!: um estudo sobre indisciplinas em duas escolas de Florianópolis."** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PAUSEWANG, Gudrun; STEINEKE, Inge. **A escola dos meninos felizes.** São Paulo: Edições Loyola, 1989.

PIMENTEL, Álamo. Aprender com o silêncio, ler as ausências, educar-se na convivência. In: SOUSA, Ana Maria Borges de; BENFICA, Isabella Barbosa (Org.). **Cuidar da educação, cuidar da vida.** Florianópolis: Nuvic, 2011.

RIO, João do. **A alma encantadora das ruas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Descaminhos da democratização da Educação na Infância. Zero-a-Seis, v. 9, n. 16, p. 37-43, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia – terceiras estórias.** Rio de Janeiro: José Olympio. 1968.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** Tradução de Gabriel Perissé. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e**

identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

_____. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In M. J. SARMENTO, & A. B. CERISARA, **Crianças e Miúdos**. Porto: Edições ASA, 2004.

_____. GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHIOCHETT, Daniel. O *Cuidado* e o outro: incursões no pensamento heideggeriano. In: MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes (organizadoras). **Violências em (com) textos: olhares**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010.

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

_____. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 37-49, 2003.

_____. Intuições do poético. Uma poética para a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 23, p. 224-238, 2015.

_____. **Experiência com a palavra: Notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Modo de acesso: Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>. Acesso: 23/06/2015.

_____. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: EDUFBA; 2014.

_____. Educar la mirada. Entrevista. **Revista “Sin puntero”**. Director: Sergio Kipersain. Editor: Carlos A. Tolosa. Nº 3. Julio de 2009. Disponível em: <http://www.laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/201002educar-la-mirada.html>. Acesso: 10/05/2016

SILVA NETO, Manoel Nunes da. **Memórias para a história da Escola Mutirão: Bairro Habitação – Município de Lages**. Estado de Santa Catarina. Curitiba: Abril; 1996.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Nuances: estudos sobre educação. 2005

SOARES, Natália Fernandes. **Os Direitos das Crianças nas Encruzilhadas da Proteção e da Participação**. 2005.

_____. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, 2006.

SOARES, Carmem Lúcia e FRAGA. Alex Branco. **Pedagogia dos corpos retos**. 2003

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. Educação biocêntrica: um caminho para superação da violência escolar. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). **Educação biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva**. Porto Alegre: Evangraf, 2006. v. 1. p. 143-154.

_____. Violência e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**. Florianópolis, n. 3/4, p. 179-188, jan. 2002. ISSN 2175-8050. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1418/1506>>. Acesso: 05/09/ 2015.

_____. Miguel. Denise Soares. Lima. Patrícia de Moraes. **Gestão do Cuidado e educação biocêntrica**. Módulo 1. 2. 3 Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011.

_____. Barbosa Benfica. Isabella. (Org.) **Cuidar da educação, cuidar da vida**. Florianópolis: Nuvic, 2011.

_____. **Educação Biocêntrica: tecendo uma compreensão**. Revista Pensamento Biocêntrico. Disponível em:
<http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed05_art01.php>. Acesso: 18/11/2015.

_____. Vieira, Alexandre e LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p.90-103, set/dez 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**, v. 2, p. 09-20, 2000.

_____. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle.** Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. Artigo apresentado no XIV ENDIPE. Rio Grande do Sul, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICE A – Termo de assentimento para as crianças

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS

Você está sendo convidado (a), a participar da pesquisa: Cotidiano escolar: um olhar sob a perspectiva da Gestão do Cuidado, a partir das vozes das crianças.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no cotidiano escolar da EMEB. Mutirão - Lages /SC onde a pesquisadora acompanhará sua rotina durante o período das atividades escolares nos vários ambientes da escola. A pesquisadora fará uso de um caderno onde anotarás as experiências vividas neste espaço.

Sendo você importante nessa pesquisa, seu nome será divulgado durante a escrita deste trabalho final, assim como nos espaços onde essa pesquisa for divulgada.

Eu, _____
 aceito participar da pesquisa: Cotidiano escolar: um olhar sob a perspectiva da Gestão do Cuidado, a partir das vozes das crianças. Entendi como ela vai acontecer e que também posso optar por participar ou não, das Rodas de Conversa que será um momento no contraturno das aulas regulares que acontecerá no período final da pesquisa. A pesquisadora conversou sobre a minha participação com a minha família e tirou minhas dúvidas sempre que necessário.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento.

Lages, ____ de _____ de ____.

Nome – Assinatura da Criança

Nome – Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: Cotidiano escolar: um olhar sob a perspectiva da Gestão do Cuidado, a partir das vozes das crianças.

O objetivo dessa pesquisa é compreender, a partir do olhar das crianças, como a ética do cuidado e as violências são constituídas nas relações que compõem o cotidiano escolar da EMEB. Mutirão, situada em Lages /SC.

O procedimento de coleta de dados será realizado da seguinte forma: A pesquisadora acompanhará as crianças em vários momentos da rotina escolar, permanecendo com elas no espaço da sala de aula entre outros espaços da escola. Serão também realizadas no final da pesquisa seis Rodas de Conversa com as crianças participantes da pesquisa, que acontecerão no contraturno das aulas regulares, sendo que as mesmas serão realizadas no espaço da EMEB Mutirão, localizada no bairro Habitação, na cidade de Lages- SC. As rodas serão orientadas sob a responsabilidade da pesquisadora: Andressa Alano Alves. (Os familiares serão novamente comunicados sobre horários e dias assim que as Rodas de Conversa tiverem início).

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar a participação do seu filho (a), retirar seu consentimento ou interromper a participação do mesmo (a) a qualquer momento.

A pesquisadora irá tratar a identidade do seu filho (a) com padrões profissionais, não os colocando em momento algum em situação vexatória. Uma cópia deste consentimento informado, será arquivada no Núcleo de Pesquisa Vida e Cuidado da Universidade Federal de Santa Catarina e outra será fornecida a você.

Eu, _____
fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o

desejar. A professora orientadora Ana Maria Borges de Sousa certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Andressa Alano Alves, a professora orientadora Ana Maria Borges de Sousa, através do telefone no telefone (49) 99726696.

Declaro que autorizo meu (a) filho (a)

a participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome - Assinatura do Responsável

Data ___/___/____

Nome - Assinatura da Pesquisadora

Data ___/___/____