



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Hugo Leonardo Silva de Melo

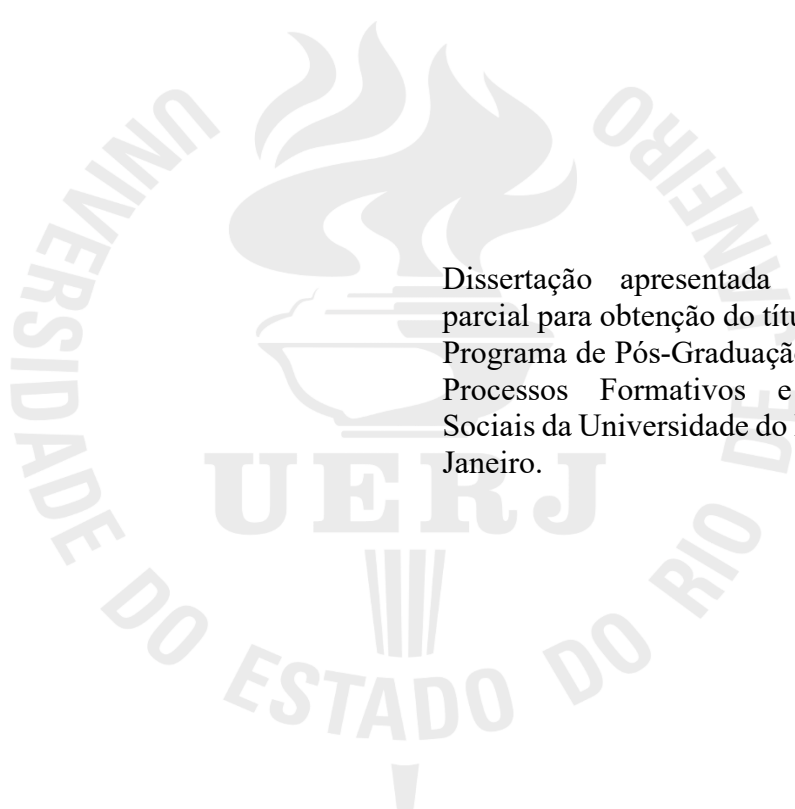
Infância sequestrada

São Gonçalo

2024

Hugo Leonardo Silva de Melo

Infância sequestrada



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Silva Guerreiro

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M528
TESE

Melo, Hugo Leonardo Silva de.
Infância sequestrada / Hugo Leonardo Silva de Melo. – 2024.
128f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Silva Guerreiro.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação infantil – Teses. 2. Crianças – Teses. 3. Professores -
Formação – Teses. I. Guerreiro, Alexandre Silva. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.
III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 372.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Hugo Leonardo Silva de Melo

Infância sequestrada

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de junho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Silva Guerreiro (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Ana Luiza Gonçalves Dias Mello
Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Luis Antônio dos Santos Baptista
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Maria Luísa Bampi
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Rosemeri de Oliveira Dias
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

A minha filha Anna Vitória de Melo e a toda a Infância que nos envolve.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha infância pelas situações vividas que me marcaram trazendo a possibilidade de um movimento.

Às crianças presentes nessa pesquisa e as que fazem parte da minha vida enquanto sujeito que surge de uma infância perdida e sequestrada. Obrigado pelo devir de cada uma.

Ao meu pai Oxalá pela guia e proteção. Também aos meus ancestrais que de alguma forma fazem o meu caminhar: a seu Zé Pelintra, ao Povo Cigano e a Dona Malandra da Estrada e Padilhinha pelo caminho.

Aos meus familiares pelo apoio, minha filha Anna Vitória de Melo por ser meu incentivo de viver; ao meu esposo Rodrigo Moura pelo afeto, pelo sim que se faz presente também na aceitabilidade de priorizar a família; a minha mãe Márcia Silva por me trazer ao mundo e por possibilitar uma infância fora dos padrões sociais, sem moldes; a minha avó Maria que me mostra o retalho como possibilidade de criação. Obrigado por me ajudarem na caminhada.

Ao meu Orientador Professor Dr. Alexandre Guerreiro, por ter um olhar tão sensível e acolhedor ao novo que se faz nos pequenos gestos. Minha gratidão.

Agradeço aos professores presentes nesta banca, em especial a Dr^a Rosimeri Dias, por uma escrita que me trouxe a esse modo outro de me indignar, e também aos demais que fizeram parte da minha trajetória enquanto sujeito múltiplo.

A cada integrante do grupo de pesquisa OFIP, pelas trocas e experiências que fizemos nos bons encontros.

Ao carinho recebido de todos os pais de alunos que contribuem para essa pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Maricá e a equipe da Escola Municipal Professora Romilda dos Santos pelo espaço que me possibilita pensar diferente.

Aos amigos que se fazem pacientes ao tempo em que me ausento de uma rotina próxima.

Preservar o que ainda resta da sedução do mundo ou saber ressuscitá-la,
tal é nossa tarefa, tal nosso combate.

*René Schérer*¹

¹ Usado também pelo Professor Dr. Eder Amaral em Preservar a sedução do mundo: o pensamento passionai de René Schérer disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U5nVwwA9VSk>>.

RESUMO

MELO, Hugo Leonardo Silva de. *Infância sequestrada*. 2024. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

A Educação Infantil é privilegiada para pensarmos os processos de subjetivação e de invenção de mundos. Esta dissertação problematiza de que forma as crianças são sequestradas da sua infância, sendo educadas dentro de uma lógica de modelagem e aprisionamento de seus corpos. Uma educação que ignora o devir-criança, que frustra e limita a criatividade, promovendo a docilização dos seus corpos. A escola é um ambiente propício para a emancipação humana, mas, ao contrário, também pode ser usada como meio para que esses sequestros aconteçam. Frente a isso, com uma proposta de formação inventiva, é importante refletir sobre como o docente pode (re)inventar suas práticas e intervir num processo de (des)educação na Educação Infantil, que siga pelas brechas, fugindo daquilo que a sociedade impõe, mesmo sabendo que há de confrontar-se com certas engrenagens que emergem dos dispositivos de controle sobre as crianças. Como metodologia, utilizaremos os remendos cartográficos de um professor de Educação Infantil, que inclui memórias de sua infância e retalhos outros de sua vivência na prática de sala de aula, bem como diálogos com intercessores que se unem a este tecimento. A proposta é constituir uma colcha feita por muitas mãos, um emaranhado ético, estético e político, tecendo com os retalhos de autores como Schérer, Cruz, Abramowicz, Foucault, Rolnik, dentre outros que discutem caminhos possíveis para uma infância libertária.

Palavras-chave: infância sequestrada; devir-criança; formação inventiva; (des)educação.

ABSTRACT

MELO, Hugo Leonardo Silva de. *Kidnapped childhood*. 2024. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Early childhood education is a privileged place to think about the processes of subjectivation and the invention of worlds. This dissertation discusses how children are kidnapped from their childhood and educated within a logic of modeling and imprisoning their bodies. An education that ignores the becoming-child, which frustrates and limits creativity, promoting the docilization of their bodies. School is a favorable environment for human emancipation, but on the contrary, it can also be used as a means for these kidnappings to take place. Faced with this, with a proposal for inventive training, it is important to reflect on how teachers can (re)invent their practices and intervene in a process of (de)education in Early Childhood Education, which goes through the gaps, escaping from what society imposes, even knowing that they will have to confront certain gears that emerge from the control devices over children. As a methodology, we will use the cartographic patches of an Early Childhood Education teacher, which include memories of his childhood and other patches from his classroom practice, as well as dialogues with intercessors who join in this weaving. The proposal is to create a quilt made by many hands, an ethical, aesthetic and political tangle, weaving with the patchwork of authors such as Cruz, Abramowicz and Schérer, Foucault, Rolnik, among others who discuss possible paths for a liberating childhood.

Keywords: kidnapped childhood; becoming-child; inventive training; child (mis)education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Arthur Bispo do Rosário e seu manto feito de sucatas	13
Figura 2 –	Anna Vitória de Melo em seu movimento de <i>devir-criança</i> na pausa para o lanche	14
Figura 3 –	Professor Hugo Leonardo no momento de criação do <i>devir-criança</i> , ao ser envolvido com os alunos da escola Romilda dos Santos	18
Figura 4 –	Escola Municipal Professora Romilda dos Santos	19
Figura 5 –	Futebol em Brodósqui, Portinari, 1935	39
Figura 6 –	Meninos soltando pipa, Portinari, 1947	39
Figura 7 –	Anna Vitória escolhe o azul para passear de pedalinho na Lagoa de Maricá	44
Figura 8 –	Exemplo de sequestro na escola	54
Figura 9 –	(Des)educação segundo o dicionário Oxford	64
Figura 10 –	Turma do maternal II: a criança cria seus processos de ensino	67
Figura 11 –	Logo da Escola Municipal Romilda dos Santos mostrando a união de todos, numa escola que é de todos	70
Figura 12 –	Dia do cabelo maluco, modo de (des)educar o que está posto como negatividade	71
Figura 13 –	Turma do maternal II: a reinvenção é também felicidade	79

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: DO CAMINHAR DA PESQUISA E OS PROCESSOS DE VIDA-FORMAÇÃO	10
1	RETALHO 1: TENSIONAMENTOS ENTRE INVENÇÃO E CRIAÇÃO: HISTORICIZANDO A INFÂNCIA	24
1.1	Os sistemas da infância e os aspectos normatizantes	33
2	RETALHO 2: AS INSTITUIÇÕES DE CONTROLE DA INFÂNCIA	37
2.1	Pedagogização das utopias, modo de aprisionar	45
2.2	A censura que sequestra	54
3	RETALHO 3: (DES)EDUCAR A INFÂNCIA, PROCESSO DE (RE)INVENÇÃO	63
3.1	O docente no processo de (des)educação	69
3.1.1	<u>Meus encontros e os erês, concretização da infância outra</u>	81
3.2	Uma nova maneira de pensar a criança	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – Apresentação da turma do maternal ii-13-2023	118
	APÊNDICE B – Autorização do responsável legal	122
	APÊNDICE C – Solicitação de autorizo para a pesquisa	126
	ANEXO A – Carta de apresentação	127
	ANEXO B – Autorizo para a pesquisa	128

INTRODUÇÃO: DO CAMINHAR DA PESQUISA E OS PROCESSOS DE VIDA-FORMAÇÃO

Da infância perdida,
 Esquecida, nos contos das nossas vidas,
 Carregamos sonhos, histórias e lendas,
 Da infância perdida,
 Vivida ou quem sabe fingida,
 Por dias de glórias, risos e esperanças,
 Da infância perdida,
 Trago no sangue e no DNA coisas imaginária,
 Da infância perdida,
 Ou quem sabe ainda, na esperança de amadurecermos,
 Buscamos uma infância que ainda não debutou e continua perdida,
 Na esperança de encontrar, ou continuar na fabula de um dia acordar,
 Sonhar e viver uma infância sem pressa de acabar.
Reinaldo Vasconcelos Pereira

Início com este poema, não somente pela força das palavras que compõem esses versos, mas, também, por elas juntas se conectarem ao que proponho aqui a transgredir, a tecer. O tecimento nesta pesquisa tem por objetivo geral problematizar como as crianças são sequestradas da sua infância, educadas de uma maneira que intenciona a modelagem e aprisionamento de seus corpos. Neste movimento, serão objetivos específicos mapear o processo da criança; identificar as instituições de sequestro da infância; bem como corporificar meios de fugir pelas brechas desta higienização estipulada e preestabelecida para a infância, propondo uma infância outra. Cabe pontuar que o sentido de higienizar nesta pesquisa remete ao que, de modo contundente, constrói-se acerca da infância. Algo que precisa o tempo inteiro ser limpo; a infância suja, aquela que necessita de um contorno e reparo ou de uma repressão que a conserte. Buscando modos outros de transgredir, este texto propõe pensar na concepção de infância a partir e com René Schérer (2009) em seu livro *Infantis, Charles Fourier e a infância para além das crianças*.

Escolho o professor e filósofo francês René Schérer, nascido em 25 de novembro de 1922, por ele, assim como o que proponho à respeito da Infância, assumir o movimento de ir

pelas brechas. Sua obra de 2009 foi, até o momento, a única publicada no Brasil² e faz a junção de seus textos escritos a partir do lançamento de *Emile perversi* em 1974, (SCHÉRER, 2009, p.11), sem perder a originalidade da primeira escrita. Ao pensar em seguir pelas brechas, emerge o desejo de dar visibilidade à infância e à criança para além de suas características físicas que são, no pensamento do senso comum, frágeis e incapazes. Dar essa visibilidade significa deixar que a infância e a criança conduzam e deem sentido à sua própria criação.

A concepção de infância, segundo Schérer, (2009) apoia-se no pensamento de ressurgência, em que as crianças, pela sua sensibilidade e impulsos, constituem seus próprios movimentos, movimentos de criação. Sendo assim, todas as pessoas, independente da idade, possuem dentro de si uma criança; ou melhor, elas se tornam crianças. Esse tornar-se criança é notável quando as pessoas exprimem, no decorrer da vida, a liberação do fazer artístico, pela capacidade de criar literaturas, poemas, músicas, pintura, e por aí vai. Pensar a criança ou infância para além de um momento ou idade, faz questionar a possibilidade de não mais reprimir esse tempo impondo pensamentos limitadores e uniformes. Não faz sentido continuar higienizando e sequestrando a infância, impondo a *adultização* seus corpos. Já não cabe gerenciá-las disciplinando e forçando-as a se tornarem adultas.

Buscando a “liberação” no que deixou de ser possível falar sem restrições,” (SCHÉRER, 2009, p.11) é que trago aqui como proposta a Pesquisa-intervenção. Esta se faz presente neste texto quando propõe modos outros de fazer ciência, por meio das práticas e experiências ligadas ao convívio e cotidiano do pesquisador. *Pesquisa* porque anseia pelo fazer ciência, levando em consideração os processos investigativos. *Intervenção* porque tem como ênfase analisar e (des)naturalizar o que já está posto, o que já existe, como nos afirmam Aguiar e Rocha (2003).

A intervenção está associada à construção e/ou utilização de analisadores, conceito-ferramenta formulado no percurso do institucionalismo francês, que funcionam como catalizadores de sentido, desnaturalizando o existente e suas condições e realizando a análise.(ROCHA; AGUIAR, 2003 p.71).

Neste momento, entende-se que a produção do conhecimento não é algo que surge de fora para dentro, mas sim, de dentro para fora, do avesso, do meio, do entre. É através destes movimentos e nos percursos de vida e formação que trago da infância as memórias, busco juntá-las, costurá-las, trazendo a perspectiva da metáfora da colcha de retalhos.

² Segundo Eder Amaral, o livro *Infantis* (2009) foi o único lançado no Brasil.

Aquela colcha de retalho que tu me deste.
Juntando pedaço em pedaço foi costurada.

Serviu para o nosso abrigo em nossa pobreza.
Aquela colcha de retalho está bem guardada.

Agora na vida rica que estás vivendo
Terás como agasalho colcha de cetim.

Mas quando chegar o frio em teu corpo inteiro
Tu hás de lembrar da colcha e também de mim.

Raul Torres

Esses retalhos possibilitam a junção de muitos remendos da vida. Os remendos juntam conceitos, percepções, experiências e correspondências até se unirem às memórias das infâncias. Escolho os retalhos porque eles estão entrelaçados com os pequenos movimentos dos quais sou parte, naquilo que ao emendar deu forma a uma colcha que hoje sou. Neste fazer metodológico, associo os tecimentos desta pesquisa às reflexões do artista plástico Arthur Bispo do Rosário, não só na estrutura estética do texto, feita por retalhos, mas na percepção de um processo subjetivo causado pelas emendas de mim, memórias que se unem, que são resgatadas e formam um ethos.

Durante o período em que estive internado no hospital psiquiátrico, por ser diagnosticado com esquizofrenia, Bispo do Rosário dedicou parte de sua vida às artes. Sua intenção era buscar a reconstrução de um novo mundo confeccionado a partir de restos, de pedaços de materiais considerados impróprios à sociedade capitalista, ou seja, aquilo que deve ser descartado, o lixo. Sendo assim, nas andanças da vida, refletindo sobre a “loucura” de Bispo do Rosário, e na tentativa de superação de um pensamento que, historicamente, sequestra a Infância, encontro-me com as partes de mim: sucatas consideradas sem valor aos olhares humanos, memórias que foram arrancadas, muitas até desfiguradas, pequenos fragmentos que unidos provocam movimentos artísticos, assim como as sucatas catadas por Rosário.

Figura 1 – Arthur Bispo do Rosário e seu manto feito de sucatas



Fonte: O autor, 2023.

Algumas das suas obras recebiam bordados também feitos de restos de linhas de fardas. Eram costuradas à mão, diariamente, como podemos ver no manto do artista na imagem acima.

Entre os muitos materiais que utilizava, a madeira era recorrente em grande parte de suas obras. Além deste, recorria também ao papelão. Depois de escolher sua matéria-prima, Arthur Bispo do Rosário a cobria com linhas azuis desfiadas da sua farda, ou ainda dos lençóis da Colônia Juliano Moreira. Por conta disso, algumas de suas obras tinham como cores temáticas o azul e o branco. Mais tarde, seus amigos passariam a comprar diferentes cores e tipos de linhas para suas obras. (LIMA; JOHANN, p.102, 2015)

Associo o manto à identidade do professor que busca diariamente brechas no cotidiano escolar, a identidade da loucura, o tirar as linhas da própria farda ao mesmo tempo em que se desapega de si e se volta ao outro. O manto do docente é um trabalho manual, tecido pelo avesso desfigurado, o manto de uma identidade pedagógica, ou pelo menos devia assim ser, oferecendo um trabalho de criação, de artesanato.

Quando criança, observava a vó Maria reaproveitar os pequenos retalhos que sobravam de suas costuras para alinhar uma colcha. Neste processo, era perceptível o aproveitamento, pois o aproveitar muito se emaranhava com o que proponho neste texto, uma forma de (des)naturalizar o que já se esperava de uma sobra: sem pretensão de uso, descartável. Aproveitar cada remendo, dando a ele um novo sentido, é associar as infâncias que aqui proponho a tecer. Juntar os retalhos da Infância Perdida que por vezes são descartados e fazer

deles algo interessante no tempo, uma colcha. Resgatar as infâncias das prisões nas quais a educação higienizada as sequestra, e buscar, nesse resgate, um novo movimento para além de um descarte infantil, proporcionando um modo outro de viver constituído pela própria criança.

Essa seria a primeira forma de marcar positivamente a história de uma criança. Tal processo de escrita, que nos permite juntar as memórias, traz as mesmas dores de uma costura, de um bordado. Algumas podem ser compreendidas pela sociedade como fruto da loucura, assim como as obras do Arthur Bispo do Rosário, pois o que mostra o avesso de nós não é comum a semiótica social. Este processo de subjetividade é preciso para reafirmar nossa existência e a busca pela transformação de nós mesmos à medida em que nos permite o reencontro com nosso *devir-criança*.

Ao que me marca e, remendando o tempo e espaço do fazer sujeito múltiplo, reconheço-me como *devir*, negro, homossexual, pai de Anna Vitória de Melo, criança para qual dedico esta pesquisa, uma menina de 10 anos de idade, de cabelos castanhos claros, puxado para o mel. Menina que com o seu *devir*, sua liberdade, chegou em minha vida seis meses após seu nascimento por meio da adoção.

Figura 2 - Anna Vitória de Melo em seu movimento de *devir-criança* na pausa para o lanche



Fonte: O autor, 2023.

Sou casado com Rodrigo Moura, e nomeado, pela instituição social, como Hugo

Leonardo Silva de Melo, pois a sociedade não nos permite escolher como queremos nos chamar. Esta é uma das primeiras formas de emolduramento a que somos expostos quando crianças. Minhas raízes descendem da cidade de São Gonçalo, periferia do Rio de Janeiro, onde nasci em 13 de novembro de 1992, e lá fui criado. Sou oriundo daquelas ruas, que com suas histórias, seus movimentos, foram me fazendo um ser múltiplo, de muitos eus, como diz Orlandi: “cada eu já é multidão, multiplicidade interna e externamente exposta a uma complexa heterogênese, qual dos eus habitantes deste velho território chamado mim mesmo.” (ORLANDI, 2007, p.01).

Esse múltiplo eu, foi forjado na escola pública, lugar de afetos, onde passei grande parte da vida, meu refúgio, espaço onde tentava ser quem eu gostaria de ser, pensava ou imaginava ser, esse Hugo diverso. A escola marca minha vida, meus caminhos. Minhas descobertas desabrocharam neste espaço, lá era possível que as trocas de experiências acontecessem, mesmo que limitadas, e por vezes reprimidas.

Nestes caminhos trilhados, enquanto sujeito histórico e um devir, não posso deixar de pontuar que, assim como a maioria ou grande parcela das crianças nascidas nas periferias, fui criado por minha mãe, Márcia Silva.

Filho de uma mãe solteira
 Regrado de discriminação
 Não era aceito na sociedade
 Por conta da minha condição
Daniel Rodrigues

Ser criança, criada numa periferia, por uma mulher, doméstica, empobrecida e solteira, diz muito sobre o tipo de sociedade que ajudou a me inventar, ou melhor, tentou inventar-me, “o caso de uma sociedade que desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar” (FOUCAULT, 2021, p.13). Estar fora do meio, perspectivando a partir e com Foucault, é uma forma de exclusão social como dispositivo³. Isso acontece quando a sociedade, vinculada a seu tempo histórico, e definindo seus costumes como absolutos e verdadeiros, atrela-se ao dispositivo de prisão, capaz de separar, de invisibilizar e reprimir, -ato comum na prática de

³ Mais à frente, veremos como funciona um dispositivo.

censura que impede o *devir-criança*⁴ em nós.

Esses remendos foram juntados através do meu nascimento, infância, juventude, vida escolar e profissional, dando forma a uma colcha. Toda essa composição trouxe marcas o que, segundo Rolnik, podem ser consideradas como uma textura ontológica.

[...] no invisível, o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente es-tranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo -em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros. Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir (ROLNIK, 1993, p. 242)

Podemos entender *devir* como uma textura invisível, um movimento que fica entre um ponto e outro, ou seja, tudo que existe em nós só existe porque já passou por esse processo de movimentação ao oposto. As marcas possuem a gênese de um *devir* justamente porque, por meio dela, do que ela causou, é que então se transforma e se chega ao novo. Esse processo de transformação que muda com o passar do tempo se relaciona às memórias que busco tecer. Memórias sem um modelo específico, já determinado pelo tempo, mas sim, aquelas que fazem com que sejam criados novos modelos por meio do que é experimentado.

Uma memória que se faz em nosso corpo, não em seu estado visível e orgânico, mas sim em seu estado invisível, onde o corpo integra aquela textura de que também falei no início, que se compõe das misturas dos mais variados fluxos, e onde se produzem as diferenças que engendram os devires, devires da própria textura. (ROLNIK, 1993, P.246)

As memórias são recortes de diversos momentos, sejam eles materiais ou imateriais, visíveis ou invisíveis. O invisível está relacionado a um modo outro de produção que permite a *criação fictícia, imaginária*, desassociada ao tempo. Ligadas ao que dá sentido à obra, à criação. O pensamento se une ao desejo; a criação dos próprios intercessores que darão movimentos a este tecimento.

⁴ O *devir-criança* também será tecido à frente.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas- para um --.... filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofo ou artistas- mas também coisas, plantas, até animais, fictícios ou reais, animados ou inanimados, é precisa fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (DELEUZE, 1972, p. 156)

Os intercessores, os autores quando citados, aparecerão também chamados de intercessores-retalho, como referência a quem venha auxiliar com os seus trechos no processo de criação desse texto. Os trechos, resgatados da escrita das suas obras, recebem nomes diversos: recorte, remendo e pedaço.

As memórias aparecerão em letra cursiva (*Mamãe Que Nos Faz*)⁵ aleatoriamente, sem uma sequência síncrona, assim como foram forjadas, rabiscadas, trazendo consigo os mesmos sentimentos do momento da sua produção. As memórias não estão organizadas num livro. Elas são restos, sobras, experiências que transcendem o tempo. Feitas à mão em lugares distintos, deslocadas para o espaço de pesquisa. Centralizadas e não justificadas, trazem a ideia de liberdade ante as infâncias sequestradas.

Para tecer esta colcha em forma de pesquisa, escolho a Escola Municipal Professora Romilda dos Santos, do município de Maricá- Rio de Janeiro, porque ela é o espaço onde transgriro e sou professor das Infâncias. Lugar onde experimento os (re)encontros com a minha infância, -como os retalhos de uma colcha que possuem diversas cores e pedaços múltiplos. Lugar que me permite ser quem eu sou, um *devir-criança*.

⁵ Fonte criada por Rafael Pereira, com característica cursiva para sua mãe que é professora. Disponível em: <<https://www.dafont.com/pt/mamae-que-nos-faz.font>>.

Figura 3 - Professor Hugo Leonardo no momento de criação do *devir-criança*, ao ser envolvido com os alunos da escola Romilda dos Santos



Fonte: O autor, 2023.

Também escolhi a Romilda porque lá tenho a possibilidade de me reencontrar com a escola periférica, de onde vim, escola de comunidade. Espaço onde ouço, por medidas descabidas e argumentos frios, vindos de colegas de profissão e muitos outros amigos, que a periferia é lugar de violência. É muito comum neste espaço o “cuidar e educar” ter maior ênfase, o que me faz perceber que o controle sobre as infâncias é triplicado, uma vez que ali, hegemonicamente, elas são vistas como inferiores, aprisionando-a no espaço desesperançado, onde, de forma desmedida, controlam os corpos da infância numa tutela, a fim de moldá-la e sequestrá-la para que “sejam alguém no futuro.” Relacionando com os retalhos, busco (des)naturalizar a ideia de infância que, de certa forma, tornou-se raiz, alastrou-se na sociedade como um todo.

Figura 4 - Escola Municipal Professora Romilda dos Santos



Fonte: O autor, 2023.

Os retalhos de tecido, segundo Cosentino (2021), “são riquezas que não devem ser desperdiçadas”⁶. Sendo assim, assemelho a memória a estes restos de tecidos, que me permito chamar de memória-retalho. As memórias-retalhos são guardadas numa caixa. Essa caixa é reaberta sempre que preciso, à medida em que surge a necessidade de resgatá-las ou guardar mais uma sobra de memória.

Os capítulos serão chamados de retalhos. Cada retalho, costurado pelo avesso, perpassa a vida movida por um modo outro de olhar. Um olhar de dentro, uma análise. Uma produção de subjetividade que está ligada a uma formação outra que tem como percurso a infância atravessada pela trajetória acadêmica e profissional. Um devir.

Pensar nesta possibilidade de escrita, na fuga que compõe, desdobro como método deste tecimento o uso da cartografia.

A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa.(PASSOS; BARROS, 2020, p. 17)

⁶ Falas de Ana Cosentino no seu canal: *Os retalhos de tecidos são retalhos preciosos que não devem ser desperdiçados, mas sim guardados em caixas, talvez separados por tamanhos e contrastes de cores. Até que chegue o dia de usá-las para costura.* Disponível em: <<https://www.facebook.com/AtelieAnaCosentino/videos/como-organizar-seus-retalhos-de-tecidos/499715371137093/>>.

Virando o tecido, a cartografia como um método potente de reverter o tradicional condiz com as perspectivas deste texto que, de modo movimentado, tenciona uma ação com direção a uma aposta ética, estética e política. “Ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas,” (RIBETTO; DIAS, 2020. P.211), onde emerge o desejo de seguir diferente, (des)formando daquilo que já está posto numa formação preestabelecida para as infâncias.

Estética como um dos caminhos possíveis, entre outros, pelos quais adultos, jovens e crianças realizam estilos de vida não conformados e não consensuais, como ensinou Michel Foucault (2010), afirmando a possibilidade de criar uma vida bela e livre. (RIBETTO; DIAS, 2020, p. 211)

Isso vai ao encontro do tipo de vida que busca caminhos (in)conformados, que possibilita a criação de um *ethos* para a infância, infância livre. “Política pela atitude de forjar novos encontros, sempre outros que se movem para se diferir daquilo que somos”. (RIBETTO; DIAS, 2020. p. 211), diferir aqui com o sentido também de ser parte de uma infância sequestrada, o que traz a oportunidade de transgredir e pensar diferente.

As relações estabelecidas nesta colcha permitem pensar sua construção de análise por meio de dispositivos. O dispositivo “é antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente.” (DELEUZE, 1996, p. 01). Logo, o dispositivo emerge não como um único conceito definido, mas sim, com características que fazem pensá-lo como linhas que surgem aleatoriamente, que seguem em diferentes direções, podendo até se cruzar. Passíveis de serem quebradas quando uma outra linha venha a surgir.

Bem entre as costuras, essas linhas estabelecem dimensões. São três as dimensões, segundo Deleuze:

As primeiras duas dimensões de um dispositivo, ou aquelas que Foucault destaca em primeiro lugar, são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. É que os dispositivos são como as máquinas de Raymond Roussel, máquinas de fazer ver e de fazer falar, tal como são analisadas por Foucault. A visibilidade é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis. (DELEUZE, 1996, p. 1)

Sendo assim, proponho como discussão a terceira dimensão que tem como produção a *linha de força*. Segundo Deleuze, essa dimensão age “como flechas que vão de um ponto a outro”, o que permite o vai e vem, elas se cruzam por essas linhas de luz que emanam “e passam por todos os lugares de um dispositivo. Invisível e indizível, essa dimensão está estreitamente enredada nas outras e é totalmente desenredável” (DELEUZE, 1996, p. 2). Estritamente, ela resume-se na dimensão do *poder* que opera independente do lugar em que é produzido. “O poder é a terceira dimensão do espaço, interior ao dispositivo” (DELEUZE, 1996, p.02).

Entende que essa *linha de força*, ou melhor, *linha de poder*, não impede que passemos por baixo ou por cima, modo também de fugir daquilo que está (im)posto.

À medida em que essa colcha criar forma, será possível, entre a junção de um remendo e outro, a observação de dispositivos de controle, poder, prisão, medo, dentre outros. Esses dispositivos surgem como fio para tecer e aprofundar relações estabelecidas para e com a infância. Também veremos o aparecimento da palavra atenção, não como o conceito de ir ao encontro do problema, “examinada em sua lógica circular, temporal e coletiva” (KASTRUP, 2004, p. 7), mas sim, com a ideia de perder o foco, o mesmo que demonstre a distração para algo, no caso, a falta de olhar sensível às particularidades da infância.

Para dar forma a essa colcha, para ajudar a tecer esses retalhos, lanço mão dos estudos de René Schérer, (2009) porque ele faz um rasgo na história com o seu modo de ver a criança. Logo ao iniciar, sua obra historiciza uma infância sequestrada, aprisionada por uma sociedade capitalista. Este sequestro tem por início a sociedade moderna do século XVIII, que toma a criança como foco para seus lucros e cria maneiras de docilizar seus corpos por interesse, pensando no futuro. Schérer também aprofunda seus estudos identificando as instituições de poder e repressão que estimulam a produção de moldes sobre a criança. O filósofo discorre em movimentos contínuos no seu livro que, em nuances de vai e vem, oportunizam o juntar retalhos. Esses retalhos, aproximando-se dos estudos de Fourier, filósofo que vê a infância movida pelas paixões, desdobram-se em consonância ao que possibilita uma maneira outra de pensar a criança. Pensar a infância considerando as suas paixões que transcendem a etapa etária infantil. Tomam formas que conversam e chegam à conclusão de um *devir-criança*.

Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências suas castrações, sua subordinação da infância à uma significação única, a verticalidade de uma única ereção. (SCHÉRER, 2009, p. 193)

Fiando com o conceito de *devir-criança*, este tecimento discorre sobre modos outros de pensar a criança para além de uma infância sequestrada, roubada. Rejeitar as utopias de pedagogizações que interferem o desenvolvimento liberto à infância. Um *devir* que está dentro não só desta faixa etária, mas que transcende aos jovens, adultos, idosos. O *devir-criança* resgata a infância perdida. Já não somos seres, somos *devir*. Esse *devir* permite a criação, o despertar para o belo, onde todos nós somos *devires*.

Outro intercessor-retalho neste processo de tecimento é Michel Foucault, (2021), que em *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*, levanta como discussão de que maneira a

sociedade censura o modo de pensar, cuja pretensão é a repressão como modo de silenciar que interdita a criança e sua infância. As interdições suprem os ideais da hipocrisia de uma sociedade burguesa. O que está escondido aprisiona o *devir-criança*.

Alguns retalhos também serão retirados da obra *Vigiar e Punir; Nascimento da prisão*, de Foucault (2021), que tem como proposta buscar na história e traçar os dispositivos de controle e prisão, que são utilizados na tentativa de torturar e disciplinar os corpos. E, por meio dessa busca, identificar como esses dispositivos atravessaram o tempo e são historicamente arrastados até os dias de hoje na sociedade contemporânea.

Ao possibilitar uma escrita que entrelace minha história a de tantas outras crianças, adultos e professores que passam ou passaram pelo mesmo, entre estes entrelaçamentos, não fio sozinho minha escrita; é uma escrita de muitas mãos, de muitas histórias, que ecoam através do grito daqueles que se reconhecem também como retalho. Fio este texto de pesquisa com os (des)caminhos constituídos.

Ao propor uma pesquisa que aborda a infância, trago, ao longo do texto, os capítulos organizados como uma colcha de retalhos. No Retalho 1, a fim de mapear o processo da criança, apresento a historização da infância por meio de Schérer (2009), buscando investigar, em contraponto a perspectivas histórica, o engessamento da infância. No Retalho 2, proponho discorrer acerca das instituições que sequestram as crianças, o que contribui para uma infância moldada pelo modernismo e suas utopias que vem impedir um *devir-criança*. No Retalho 3, busco refletir com e sobre meios de fugir pelas brechas de uma higienização determinada pelas instituições de poder e controle, pensando como a infância é imanência de um campo de força. A ideia aqui é afastar o docente de seu protagonismo e deixar que a criança tome posse desse lugar para além de um espaço físico, ou seja, um lugar que possibilite o desenvolvimento que transcende o confinamento, permitindo então que sejam livres para suas descobertas.

Esse modo de pensar condiz com uma perspectiva dos pequenos gestos, em que o docente não se afasta do seu papel de mediador; pelo contrário, ele se aproxima ainda mais, porém de forma outra que implica e põe a criança num espaço político e inclusivo, lugar de Ser e Fazer de si, um aprendizado por meio das experiências. É a criança assumindo sua potência de criação e criticidade que se afirma num lado de força que também ensina e faz com que, simultaneamente, nós professores aprendamos com ela. Pensando assim que, a criança, bem como a infância, seguirá pelas margens de um fazer em que se constituem. Esse movimento de inclusão com a criança nos permite um modo de fazer micropolítica porque não tem o intuito de mudar legislações ou sistemas, mas sim, de abrir possibilidades para se posicionar contrariamente nos pequenos espaços que são (im)postos, de se indignar e buscar

(des)naturalizar o que nos cerca.

A questão de micropolítica, ou seja, a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social diz respeito ao modo como se cruza o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de “molar”), com aquele chamei de molecular . Entre esses dois níveis, não há uma posição distintiva, que dependa de um princípio lógico de contradição. Parece difícil, mas é simplesmente mudar de lógica (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 127)

Proponho, neste estudo, mudar a lógica daquilo que está naturalizado, o que se liga à (des)educação que pratico como docente da Educação Infantil, tentando fazer a diferença e contribuindo para uma mudança de dentro para fora. O desafio que se coloca é fazer a diferença na prática do dia a dia, permitindo a troca de lugar com os alunos para que eles conduzam os seus próprios processos de desenvolvimento.

1 RETALHO 1: TENSIONAMENTOS ENTRE INVENÇÃO E CRIAÇÃO: HISTORICIZANDO A INFÂNCIA

A criança passa a ocupar o centro das atenções.

René Schérer

No começo deste retalho, observaremos uma ilustração de acontecimentos, ou como melhor define Deleuze (1972), de um intercessor imaginário de fatos vistos no cotidiano. Mas antes, gostaria de, assim como numa preparação para a costura, recortar e ajustar os tamanhos do tecido.

Inicialmente se faz necessário explicitar que a ideia de sequestro abordada nestes retalhos segue a mesma vista nos escritos de Alexsandro Rodrigues, Caio Prado e Steferson Zanoni Roseiro, quando dialogam sobre corpos não recomendados de crianças demansiadamente reais, em seu subtítulo “O Sequestro Publicitário das Infâncias da Boa Imagem” (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018, p. 15). O tecimento deixa claro que não são todas as crianças que possuem uma boa imagem para estarem diante das publicidades, e mesmo que possam elas terem os requisitos mínimos para posarem na fotografia, essa estratégia não estaria, necessariamente, deixando-as confortáveis para tal atividade, e é aí que o sequestro acontece. Os corpos são aprisionados não somente por agentes publicitários que estão em busca de encontrarem uma melhor posição que terá repercussão e sucesso nos seus trabalhos, mas sim, por todos nós adultos, professores e responsáveis pelos menores. O corpo é incompreensível, como nos retalha Foucault:

Corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico. Corpo absolutamente visível, em um sentido: sei muito bem o que é ser olhado por alguém da cabeça aos pés, sei o que é ser espiado por trás, vigiado por cima do ombro, surpreso quando percebo isso, sei o que é estar nu; no entanto, este mesmo corpo que é tão visível, é afastado, captado por uma espécie de invisibilidade da qual jamais posso desvencilhá-lo. Este meu crânio, atrás do meu crânio, que posso tocar com meus dedos, mas nunca ver; este dorso, que sinto apoiado na pressão do colchão sobre o divã quando me deito, mas que somente surpreenderei pelo ardil de um espelho; e o que é este ombro, cujos movimentos e posições conheço com precisão[...]. (FOUCAULT, 2013, p.10-11)

Essa incompreensão também lançamos sobre os corpos das crianças quando arrumamos a todo o tempo modos de reprimir, de proibir, mesmo que com uma intenção ou, talvez, desculpa de que estaríamos fazendo o melhor para elas. Sendo assim, o sequestro que falamos

nesta pesquisa faz referência àquela cujo negociamos com as crianças e seus corpos determinadas formas de comportamento que venham a satisfazer nossos interesses sociais e capitalistas. Como Eder amaral aponta, “O sequestro é uma relação entre adultos, em que a criança se apresenta apenas como objeto supostamente precioso para os pais, único alvo da barganha.” (AMARAL, 2016, p.116). Fica evidente o sequestro quando exigimos determinadas posturas e comportamentos para as crianças sem a preocupação do que elas possam deixar como marcas.

Recortamos ainda a citação de Schérer a fim de refletir com as palavras ou pedaços que a compõem: “A criança passa a ocupar o centro das atenções.” (SCHÉRER, 2009, p.18) Primeiro, tencionamos o remendo *A criança*. Schérer, (2009) ao escrever com relação às crianças, vai se contrapor a inúmeras possibilidades na qual a criança é vista na atualidade. Nos dias que correm, no que é observado, as crianças são vistas como seres incapazes de qualquer produção que possa vir dos seus impulsos. Tudo, ou quase tudo, precisa ser pedagogizado “corretamente” para que a criança não “erre”. Caso não haja nenhuma ‘educação’, seu futuro será arruinado. Sendo assim, as crianças não têm nenhuma forma de escapar. Outra forma como a sociedade vê a criança é ainda como um ser pequeno, frágil, com facilidade para apreender conteúdos, o que torna fácil dominar seus corpos. É o que podemos observar por meio de Schérer:

Enquanto potencial humano colocado em reserva, matéria maleável do homem por vir, a criança deixa de ficar entregue a si mesma ou à simples rotina da aprendizagem tradicional; assim, a estratégia mobilizada à sua volta – que a deixa confinada – combina a curiosidade em relação ao comportamento e à sua psicologia com métodos aptos para construir, por seu intermédio. Uma sociedade nova. (SCHÉRER, 2009, p. 17-18)

O que podemos observar com a passagem de Schérer é que, cotidianamente, as crianças são submetidas às práticas desconfortantes que as invisibilizam como, por exemplo, a de serem obrigadas a permanecerem sentadas durante um evento ou de brincarem com garantia de que suas roupas permaneçam limpas. A vestimenta deve permanecer impecável até o fim do encontro e se, por algum motivo, elas entornarem o refrigerante no chão, mesmo que sendo um acidente, brigas e palavras opressoras são lançadas sobre elas, isso quando não sofrem castigos físicos. A repressão é algo sintomático, utilizada como remédio, mas que nada cura, pelo contrário, adoece e deixa marcas de frustrações. Nós, adultos, entendemos que a criança é aquela que deve ser “criada”, mas ser criada, nesse cenário, significa que depositemos nela hábitos, modos de ser, doutrinas, adultizando-a pelo modo tradicional de agir. Como nos retalha

Abramowicz e Rodrigues:

Se tomarmos a pedagogia tradicional, por exemplo, a infância é, então, interpretada com referência a tudo que se passa como antítese da humanidade verdadeira: a animalidade, a selvageria, a morte (preferível à infância, segundo Santo Agostinho), a doença (Aristóteles), a loucura (Platão). Se a infância é assim rebaixada, é porque a humanidade é idealizada: a infância é definida por oposição à sabedoria e à santidade. Comparada com esses estados, ela é um quase nada, é uma pura insuficiência. A insuficiência, a negatividade, a corrupção da criança fundam, na pedagogia tradicional, o direito do adulto à intervenção. A criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 463)

Assim, a infância passa a ser um dispositivo de controle, em que os adultos engessam um modo único de ser da criança. Caso contrário, essa criança passa a ser, como dizem popularmente, (mal)criada, desobediente. A criança, então, passa a constituir-se como um ser errante que, necessariamente, e de maneira compulsória, precisa de um ‘cuidado’ que doutrina e inibe qualquer possibilidade de fazer e desfazer, de criar. Aqui surge uma infância em função do adulto.

Na concepção de Schérer, “não existe criança; a criança é uma criação do adulto”, (SCHÉRER, 2009, p. 202). Como sujeito criado pelo adulto, ainda entende-se que “na criança não existe, ou, ainda, não existe sujeito pessoal, -o sujeito da sujeição-” (SCHÉRER, 2009, p. 202), ou seja, é nesta fase que fica favorável o sequestro. Tendo isso posto, “o sequestro não faz mais que reproduzir as relações sociais existentes, enquanto prática que se estabelece sobre as crianças consideradas com valor de troca na sociedade adulta, cuja essência aí se revela, seja diretamente, seja de modo invertido.” (AMARAL, 2016, p.117). Como tensionado acima, sem dúvidas, é isso que, historicamente, permeia a sociedade, e é assim desde então, a morte de uma certa infância se dá pelas práticas tradicionais e também de um pensamento burguês sobre os corpos das crianças.

Nas sociedades arcaicas, chamadas também de tradicionais, seus ritos de iniciação certificam e inscrevem a morte da infância como uma marca no corpo da Criança, permitindo-lhe a passagem para a sociedade adulta. Morte prevista e organizada coletivamente e, dessa maneira, facilmente aceita e, até mesmo, desejada. (SCHÉRER, 2009, p. 159)

Mas a morte da infância também se dá pela necessidade e interesse de organizar uma sociedade. Almejando uma transformação, como nos aponta Dora:

... no que se refere à morte da infância, tudo parece indicar que o enfraquecimento das fronteiras entre o mundo adulto e o mundo infantil ocorre lenta e inexoravelmente; a

transformação da organização familiar, o déficit das estruturas e organizações governamentais, as novas formas de comunicação e informação, entre muitos outros fatores, seriam as causas desse processo de desaparecimento. (MARÍNDÍAZ, 2010, p. 194)

Embora essa ânsia de controle se instaure na sociedade, Schérer retalha a possibilidade de pensar a Infância para além de uma adultidade. A criança que, até então, era um ser inventado pelo adulto, passa a ocupar a infância que transcende a idade que constitui esses corpos. Ela passa a operar como um movimento que entrelaça a possibilidade de criação. A Infância assume um corpo livre e movimentado pelos seus impulsos. Transcender ao tempo infantil é assumir nele um *dever* que se desloca e rompe com a fase caracterizada como ‘criança’, capaz de acompanhar o sujeito pelo resto de suas vidas.

Puxando o fio com Schérer, todos nós adultos temos a possibilidade de recuperar, na prática da experiência, do momento vivido, à Infância, o que faz com que nos tornemos parte. Na sua sensibilidade, do obscuro de dentro, não somos mais seres humanos, mas sim, *devires*. Ser formado por *dever* é entender que nele se tem a possibilidade de criação. Todo o impulso vindo de dentro de nós que permite a criação, seja ela de produzir uma arte, construir uma casa, pensar na ideia de compor música, dentre outras obras, emerge de um *dever* que agora passa a operar com um movimento de um *dever-criança*. Somos *dever-criança*.

O *dever-criança* instala-se, insta-nos no *distanciamento*: distanciamento absoluto em relação a qualquer forma de *dever* adulto, do *dever* familiar para qual ela se limita a ser um único período da infância, evolutivo, aquele que conduz à idade adulta; e um único destino final, aquele que o transforma em sujeito, que lhe serve de “estrutura”. (SCHÉRER, 2009, p.193)

Recorto, agora, o pedaço seguinte do trecho escrito por Schérer: *passa a ocupar o centro das atenções*. O verbo *ocupar* nos dá a dica de transição desses corpos, o que nos faz perceber que nem sempre esse foi o lugar atribuído à Infância. Tudo isso nos faz questionar o porquê dessa mudança e qual o interesse em manter uma pedagogia tradicional que segrega a beleza da infância. Sem dúvida, o crescimento social exigia “um novo comportamento da sociedade” (SCHÉRER, 2009, p.18), e é duro afirmar que, até os dias de hoje, essa relação persiste. A infância existe, ainda, em função do adulto e da sociedade, e isso acaba aprisionando o *dever* que essa infância poderia ter. É como se a infância de hoje tivesse que pagar o preço por algo que vem de muito distante. Intrigante pensar e acreditar nessa utopia de “uma sociedade nova” (SCHÉRER, 2009, p. 18) que viesse a ser preenchida por meio da infância aprisionada, subordinada a dispositivos de controles sobre seus corpos que invisibilizam sua própria criação.

Dando a volta no tecido, acrescento o *centro das atenções*. O centro, que deveria ser

lugar de tomada de decisões, o meio, o entre, de onde é possível o deslocamento para uma mudança operante, um movimento de si, de onde emerge e existe o *devir*, passa a ser o alvo, um campo de disputa, evidenciando nela a infância, lugar onde um conjunto múltiplo se estabelece. E tudo isso faz perceber que, na atualidade, nada mudou. Se algo de errado acontece na escola, é muito comum pensar que a criança foi a causadora.

[...] Um vento passou e derrubou
a planta que estava no vaso,
gritam logo com a criança,
pois ela é a culpada.

(Cartografia do grito; memória-retalho do autor escrita em 2023)

A atenção é também um modo operante de reprimir, quando poderia essa se voltar para um modo outro de observar com a criança e a infância o que ela traz de melhor, o seu impulso de fazer e ser um *devir*.

Ao retomar o fio, em que a criança passa a ser um *devir*, emergindo de um plano de movimento próprio de se construir e criar, surge a memória das praças. As praças referenciam a vida comparada aos múltiplos espaços de desenvolvimento que permitem a liberdade e a criação que visam a plena realização da criança. Só que, embora pensados para que as crianças tenham um conforto para criar seus próprios fazeres artísticos, projetadas como um espaço que as permite a reinvenção, as praças escapolem da realidade infantil quando percebemos a presença de atos repressores contra a possibilidade de uma infância livre.

Essa memória-retalho faz questionar qual o tipo de atenção que a criança passa a ter no cotidiano. A existência dessas crianças nunca foi pensada considerando a liberdade de seus corpos, mas, sim, a atenção que aprisiona o que ela é ou pelo menos deveria ser, livre, além de ser um espaço propício para inventar a criança numa estratégia de reproduzir o adulto, aquilo que esperam da criança. Pensar a Infância como um espaço de criação é deixar que a própria Infância possa conduzir seu caminho.

Você está parado na praça do seu bairro, um espaço que
remete à liberdade. O ar puro circula sem direcionamentos,
assim como as pessoas, indo e vindo. Crianças por toda a parte
correm para direções espontaneamente com suas próprias ideias,

sem a preocupação do que ali haverá de acontecer. Nessa praça circulam também animais. As crianças encontram os animais, buscam tocar neles com as mãos, os animais correspondem a esse toque com o olhar, pedem para que as crianças joguem alguns brinquedos. As crianças jogam o brinquedo para um dos animais, e ele vai buscá-lo. Traz o objeto todo salivado e entrega-o às crianças que, sem expressão de nojo, pegam e lançam mais uma vez. Enquanto aguardam o bichinho, sem perceberem, usam suas mãos para coçar os olhos, estas mesmas mãos, depois, são utilizadas para receber o objeto e acariciar a cabeça do cãozinho que olha, na mesma direção, com a língua para o lado, meio que dando um sorriso de despedida; ele se distrai e vai para outro lugar. As crianças continuam seu momento, fazem uma brincadeira de pique-pega, uma buscando encontrar-se com a outra. Nessa brincadeira, esbarram no vendedor de algodão-doce colorido; serenamente, ele interage com as crianças. Eles se descobrem com fome, pausam suas aventuras para um lanche.[...]

(Cartografia do imaginário; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Ao resgatar essa memória-retalho, vem a ideia de pensar em como seria se a sociedade contemporânea despertasse para uma outra forma de olhar o mundo infantil, fugindo da repressão que nós, adultos, impomos aos corpos das crianças. A invisibilização dos seus *devires* restringe-se ao controle incessante com o qual limitamos e as obrigamos a agirem de acordo com um pensamento negativo: elas seriam mordidas ou infectada pelos animais que ali estão. Isso mostra uma forma de controle; é o dispositivo atuando à favor do sequestro, de impedir que sejam quem gostariam naquele espaço, que parece ser mais um espaço criado para servir como campo de sequestro, pois as crianças não podem ser quem gostariam. É comum os adultos limitarem as crianças em suas brincadeiras e circulação e, certamente, a praça é um local ideal para aprisionar e moldar, no qual, insistentemente, o adulto opera e impera. Consequentemente, sem mesmo que percebamos, já estamos infiltrados numa relação de poder sobre as crianças e

instauramos nelas um corpo engessado. É o que Foucault afirma quando diz que “ O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.” (FOUCAULT, 2021, p. 135)

A questão em si é evidenciar o quanto a liberdade da criança é ‘violada’. O ‘direito’ que tanto se quer garantir, nos faz refletir se, necessariamente, estamos agindo de forma a garantir que as crianças sejam amparadas ou excluídas de vez de sua infância.

Gritos são ouvidos:

__Para de corrrrrrrrrr, fique sentada aqui!

__Não toque nos animais!

__Levante desse chão, não toque no colega!

Ou até:

*__Praga de garoto, você esbarrou em mim,
quer me derrubar?! Sossegue!*

(Cartografia do imaginário; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Essas muitas vozes ecoam para as crianças como forma de repressão, forma de invisibilizar suas criações e ações, diminuir seus espaços, o que confronta a possibilidade de uma infância outra, com base nas experiências que elas, por si, podem desenvolver. Correndo o fio pela história da Infância, por meio de Schérer, esse tipo de repressão já é presenciado desde o século XVIII, porque a infância torna-se um objeto de modelagem. Todas as suas atitudes e brincadeiras passam então a ser pensadas para projetar aquilo que se esperava socialmente, sua própria formação.

O século das luzes foi o determinado para a criação das crianças. A sociedade em que adultos e crianças se encontram misturados no trabalho e nas diversões, nas festas e cerimônias, cede lugar àquela -nossa- em que a infância, cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação. (SCHÉRER, 2009, p. 17)

É intrigante pensar que, já no século XVIII, o massacre social tem por intenção sequestrar a infância do seu lugar de pertencimento, impossibilitando a criação por meio de um *devoir*. Isso acontece porque parte da sociedade moderna não quer que invente um mundo outro, pois algo já está destinado, pensado para essas crianças. O interesse de aprisionar seus corpos surge como

um dispositivo que agride e desrespeita a infância.

Foucault, (2014), sob o mesmo período, observa uma mudança também no que diz respeito à figura do soldado:

O soldado se tornou algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos suas posturas: lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, assenhorei-se dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente indisponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumos, foi expulso o camponês e lhe foi dada a “fisionomia de soldado”. (FOUCAULT, 2014, p. 133)

Apanhando como fio as palavras *formação* e *fabricação* nos dois recortes, ao aproximá-las, noto que a criança e o soldado são semelhantes perante a sociedade porque são vistos como massa de modelagem, através da qual pretende-se estabelecer diretrizes que os emoldurem. É possível perceber o quanto essa repressão tem por intuito o aprisionamento, a disciplina. No quanto a preocupação maior se dá neste sequestro que delimita e oprime a infância. Passa a se pensar na reprodução da infância como máquina, que venha a movimentar e satisfazer os anseios esperados pela sociedade. Uma forma de controle do estado. Tudo isso faz lembrar:

Nesta manhã de segunda-feira, os portões da escola se abriram, hora da entrada. Experimento o momento de chegada dos alunos e alunas à escola. Na escola Romilda, os professores de Educação Infantil ficam espalhados pelo pátio, aguardando que os alunos venham ao seu encontro. Essa é uma forma de exercitar a percepção, identificação com as crianças. Geralmente ficamos ali por uns 5 minutos após o sinal bater.

Enquanto nos deslocávamos para a sala de aula, ouvi um escândalo no portão:

— *Vá logo garoto, quer ficar burro? Já não basta ser pobre. Tem que se formar para ser alguém na vida!*

Agora são quase 23h da noite, acabei de chegar em casa, parei um tempinho no sofá, onde aproveito para tecer. Estou aqui pensando nessa frase que ouvi mais cedo. Percebo linhas de força e poder que vão de um ponto a outro. Um dispositivo que é arrastado até os dias atuais. A repressão que massacra a infância não ficou presa no século XVIII. O castigo que invisibiliza a infância e o seu *devoir* atravessa o tempo por uma cadeia de discursos. Essa fala

fez-me perceber o quanto a sociedade moderna é tóxica. A todo o custo ela quer reproduzir um corpo engessado para algo que venha a acontecer lá na frente, não pensa na infância do agora. Ai... ai... Ainda questiono até quando a sociedade permanecerá a reproduzir a opressão com a infância. Isso já basta e anima para continuar na curva, desviando dessas linhas de poder.

(Cartografia garoto burro; memória-retalho do autor escrita em 2023)

O surgimento das indústrias contribui para se pensar em quem virá a operá-las, há uma “ascensão da burguesia.” (SCHÉRER, 2009, p. 17). O trabalho toma o foco, suscita a observação a infância por mero interesse. “Enquanto potencial humano a ser colocado em reserva, matéria maleável do homem por vir, a criança deixa de ficar entregue a si mesma ou a simples rotina da aprendizagem tradicional;” (SCHÉRER, 2009, p. 17) Isso porque agora ela tem uma função determinada. Uma estratégia de controle e ambição “mobilizada à sua volta que a deixa -confinada- combina com a curiosidade em relação ao seu comportamento e a sua psicologia com os métodos aptos para contribuir, por seu intermédio, para uma sociedade nova.” (SCHÉRER, 2009, p. 18).

Pensar a criança passa por projetar o futuro, mas não um futuro que a favorecesse, e sim, um futuro mercantil. O único interesse em mantê-la perto dos adultos seria para aprender com eles comportamentos, jeitos e ‘trejeitos’ de se portarem e comportarem socialmente. “A criança passa a ocupar o centro das atenções” (SCHÉRER, 2009, p.18) e não por ser fofa, romantizada, que com sua beleza e seu modo próprio pudesse contagiar a todos, mas, sim, como o centro de uma manipulação obcecada pela eficiência e inteligência que ousa dar sentido a essa maquinaria chamada de poder, capital e lucro.

A criança passa a participar de diversos movimentos com o intuito de aproximá-la de formas de pedagogização que, desequilibradamente, venham a discutir relações de engessamentos e molduras. Quando se pensava que a educação pudesse ser benéfica para esses corpos, na verdade tudo não passou de interesse que antecipava o adulto neles.

Antes de seguirmos com as proposições, faz-se necessário uma pausa para mapear outros intercessores-retalhos que pensam a infância por meio de outras perspectivas ou, até mesmo, as que, de algum modo, esbarram ao que se propõe a traçar neste tecimento:

No que se refere à infância inocente para Giroux (2003), ela está subdividida em retóricas excludentes, ou seja, crianças brancas, norte americanas, de classe alta, são vistas como inocentes, sendo assim, recebem um cuidado diversificado, mais atento. Já as crianças

negras, pobres, oriundas de outros países, com características físicas distintas, são marcadas como delinquentes. São consideradas uma ameaça às demais crianças brancas e/ou as de alto padrão social.

Ao pensar na concepção de infância segundo Steinberg e Kincheloe (2000), vemos que as mudanças que acontecem com as crianças são frutos de uma maior acessibilidade e crescimento das indústrias culturais. Ou seja, a infância é constituída por base nesse avanço tecnológico em que as crianças estão inseridas. Isso faz com que os comportamentos e traços da infância atinjam, ou melhor, tenham uma cultura infantil própria.

No campo midiático, para Buckingham (2002), a infância emerge da necessidade que as crianças têm de obter controle dos seus corpos durante o momento em que estão expostas aos serviços de *marketing*, mesmo que isso seja de interesse do adulto que as cerca. Sendo assim, essas devem receber educação e cuidados que sejam pertinentes a proteção e participação durante o processo.

Rousseau (1984) vê a infância como um estado natural, ou seja, um momento em que as criança vêm ao mundo e vão se constituindo conforme o seu contato com o que as cerca. Neste caso, é possível entender que, durante este processo, a criança necessita de menos intervenção humana e mais contato com o que está a sua volta, dando amplitude para que ela se desenvolva conforme a suas paixões.

1.1 Os sistemas da infância e os aspectos normatizantes

A instalação dos sistemas da infância, segundo Schérer, “a institui, ou melhor, a constitui literalmente, com suas prerrogativas; e, no mesmo movimento, dita os deveres e as condutas do adulto para com ela.” (SCHÉRER, 2009, p.18). Sendo assim, os adultos são responsabilizados e preparados para docilizar o corpo da criança e, concomitantemente, toda a “sociedade aprende a se disciplinar pedagogizando-se; pela infância, explícita ou sub-repticiamente, pois o sistema da infância afeta, em breve, todas as classes, confissões religiosas e convicções.” (SCHÉRER, 2009, p.18). O sorriso no rosto das crianças sumiu e toda a sua liberdade estava comprometida com a produção. A liberdade de ser quem gostariam de ser for extinta ou guardada. Ao pensar nestes sistemas normatizadores e repressivos, Michel Foucault afirma:

É verdade que desapareceu a antiga “liberdade” de linguagem entre crianças e adultos, ou alunos e professores. [...] e desapareceram progressivamente os risos estrepiciosos que, durante tanto tempo, tinham acompanhado a sexualidade das crianças e, ao que parece, em todas as classes sociais. (FOUCAULT, 2014, p.30)

Por meio do retalho de Foucault, percebemos o quanto essa forma de silenciar a criança diz muito sobre o tipo de sociedade na qual ela está inserida. Uma sociedade que permitia, ou melhor, que era a responsável pelo silenciamento que reprime. Esse modo de censurar persiste e resiste até os dias de hoje, e forma cadeias que aprisionam e marcam as crianças, invisibilizando-as, castrando-as.

Durante a infância ouvia coisas como “Cabelo duro”, “pula viadinho”, só não me avisaram que não era o cabelo que era duro.

Dura seria a vida, duro seria pular para os cantos para tentar me proteger da violência, para tentar me desviar dos socos que não aceitavam meu corpo, minha forma de ser, minha forma de ser eu.

O direito de existir, de ser eu, foi sempre negado, direito de ter origem, sempre me senti estranho e sem lugar. A qual lugar pertenço? De onde venho? Por que aqui não me encaixo? Então fui me adaptando, tentando desesperadamente fazer parte desse lugar, mesmo que me usassem para colocar os pés, foi assim que durante muitos anos fiz, moldei, tentei me encaixar, correr desenfreadamente para um lugar onde eu coubesse, fui sendo aprisionado em molduras que, com isso, dizemos dos modos de existência rígidos, ortopédicos, que delimitam as existências humanas.

(Cartografia do “o que seria duro?”; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Todo o comportamento social passa, então, a girar em torno da infância, a começar pelo surgimento de autores que vinham a publicar suas literaturas. Essas leituras discutiam acerca da pedagogização da infância⁷. O interesse pela infância se multiplicou. Tudo indica que a literatura sobre infância cresceu aceleradamente como forma de manter vivo o próprio sistema

⁷ Utopias pedagógicas serão traçadas no Retalho 2.

capitalista. Um plano da sociedade burguesa se concretizava. Uma *invenção* da infância surgia.

Na invenção da infância, sublinhe-se o papel significativo desempenhado tanto pelas obras relevantes – ou seja, os grandes tratados teóricos para o uso dos pais e dos professores-, quanto pelo surgimento, desde 1750, de uma literatura infantil destinada especialmente às crianças. Essa literatura menor que acompanha, em segundo plano, obras das luzes avançando no mesmo sentido, deixa-se penetrar por lições e molda as almas. Uma verdadeira filosofia -sensualista, intuitiva, racionalista e moralizante – é convocada a serviço da população infantil, que forma um novo público e um mercado. (SCHÉRER, 2009, p.18)

Essa influência persiste até os dias atuais, em que a sociedade e as instituições determinam o que condiz ou não para infância. Censuram e estrangulam o *devoir* da infância. Roubam e impedem as crianças de escolherem o modo de tecer suas colchas.

Embora essas transformações sobrecarreguem a imagem da criança, esse crescimento ajudou a se pensar também em outras perspectivas para a infância. Por toda a parte do mundo, autores começaram a se aprofundar nos estudos da criança “além desses aspectos racionalizantes, pedagógicos e normatizantes.” (SCHÉRER, 2009, p. 20). Aparecem os chamados românticos pela infância, que levam a refletir e problematizar não só o surgimento da criança, mas dos adultos com relação à criação dela. As crianças que um dia foram. Retorna-se o olhar para esse adulto corrompido de sua liberdade, a fim de oferecer a possibilidade de retornar a sua infância, o ser criança para entendê-la e melhor educá-la. Embora esse sentido seja ambíguo “a criança desperta no homem uma nova virtude: a inocência da qual este se impregna ao manter contato com ela.” (SCHÉRER, 2009, p. 20). Este pensamento estabelece formas outras de refletir a respeito da criança, caminho de possibilidade para a sua fuga, que também vem a focar nos seus prazeres e sua realização. Surge a ideia de que os adultos se movimentam em torno da criança, e que seus passos já não poderiam se separar dos que a movem, afinal, ela é quem dá sentido ao seu preceptor, tornando-o mais sensível, pois sua função recai ao entorno da criança, o que faz com que o espírito do preceptor seja “inventivo, unicamente em função dela.” E, ainda segundo Schérer, esse modo de pensar “[...] desperta e alimenta um sentido da infância, de seu próprio valor, ultrapassando qualquer interesse e funcionalidade, que acabará tomando a forma estética e de uma poesia, assim como de uma religião e de uma mística.” (SCHÉRER, 2009, p. 20)

Fechando este emaranhado de retalhos, busco compreender que reinventar a infância é repensar com ela uma possibilidade de fugir pelas brechas de tudo aquilo que já está cristalizado. Para que isso aconteça, é urgente despertar um olhar sensível e próprio que contribua com o seu espaço de criação, talvez essa seja a única forma de resgatar uma infância

perdida e posta num abismo de tensões. Talvez essa seja a forma mais sensata de devolver às crianças a importância de sua existência que, agora, passa a ser o centro de uma atenção vinculada a sua liberdade, resgatar os sorrisos intrépidos que um dia sumiram de seus rostos, e fazer reaparecer aquilo que, de alguma maneira, possa favorecer a sua plena realização, o seu *devir-criança*.

2 RETALHO 2: AS INSTITUIÇÕES DE CONTROLE DA INFÂNCIA

Não Recomendado

Uma foto, uma foto
 Estampada numa grande avenida
 Uma foto, uma foto
 Publicada no jornal pela manhã
 Uma foto, uma foto
 Na denúncia de perigo na televisão

A placa de censura no meu rosto diz:
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado à sociedade

Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado! [...]
 Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!

Caio Prado

Ao repensar as possibilidades de reinventar a infância, pelo caminho de fuga, é pertinente refletir sobre situações vividas que a todo o tempo circulam, se embolam: fugir de quê? Vale salientar que fuga, no sentido deleuziano, quer dizer “escolhida não como um modo de dissimular-se a realidade, mas de opor-se triunfalmente contra ela” (SCHÉRER, 2009, p. 159). O que mais nos aflinge é uma realidade forçada, forjada pela existência de situações que impõem modos normativos, padronizados. E, “pensar a Infância a partir de um devir-criança é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos pela tradição pedagógica e psicológica” (SCHÉRER, 2009, p.193). Mas quais são esses grilhões que agem de forma silenciosa e ruminam na persistência de fazer barulho que ensurdece e marca a infância e seu ‘direito’ de voz? O sistema de funcionamento da sociedade se acostumou a manter calada a voz da criança, a voz pequena, em manter a docilização de corpos. Repensar a infância requer repensar sua significação, ou seja, o que ela significa para nós, ou o que deveria significar.

Com isso, este retalho traz uma reflexão sobre o conjunto de instituições que aprisionam,

controlam e delimitam a infância, no quanto e como a criança não tem escolha em decidir sobre o que quer para si, não se dá a oportunidade para que ela possa opinar, criticar, contrariar ideias e moralidades às quais são submetidas sem que percebam. Além do que, nem o que é considerado ‘direito’, pelas leis e moral estabelecidas, surte efeito, não dá o merecido lugar de prática, não sai dos códigos, sua interpretação fria compromete tanto o desenvolvimento da criança, quanto o que compreendemos das crianças.

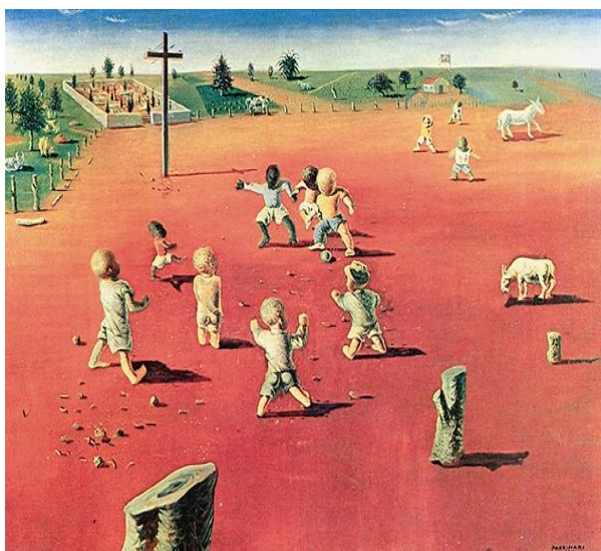
Sendo assim, pensar nas instituições de controle é trazer o emaranhado que inibe a criança desde o momento em que ela é gerada e, por meio do seu caminho, ganha força de sequestro à medida em que ela vai crescendo na sociedade. Essa frieza e rompimento não propiciam um caminho de prazer, liberdade e que promovam o ‘saudável’ em suas vidas. Por isso, neste retalho, a intenção é emendar os pedaços da infância das crianças, dialogando com as cartografias e memórias, os caminhos retorcidos de uma utopia pedagógica que rompe com o lugar da infância, entendendo, também, que essas perspectivas pedagógicas, que seguem uma abordagem tradicional na forma como se relacionam com as crianças, interferem não somente no que podemos chamar de liberdade, mas também num fazer que atravessa a história, e a reproduz como seres em função de uma obediência, na multiplicação de corpos dóceis.

Quanto às instituições de controle, percorreremos pela sociedade, família, escola e o pedagogo e seu modo arcaico de invisilizar a criança, o que usam como artifício de manipulação que causa, segundo Schérer, “a morte da infância,” tornando-as submersas num odre sem fundo, debilitando o que chamamos de criação, *devir*, produzindo marcas no corpo da criança.

Nas sociedades arcaicas, chamadas também tradicionais, seus ritos de iniciação certificam e inscrevem a morte da infância com uma marca no corpo da criança, permitindo-lhes a passagem para a sociedade adulta. Morte prevista, organizada coletivamente e, dessa maneira, facilmente aceita e, até mesmo, desejada. (SCHÉRER, 2009, p. 159)

Sendo assim, a prioridade da sociedade contemporânea segue os moldes de uma sociedade arcaica, cujo interesse é fazer com que essas crianças se percam em prol de uma infância voltada para o que se almeja no futuro. Tudo que está a sua volta é organizado coletivamente, algo planejado que ocasione a morte da infância. A ansiedade de constituir corpos adultos disciplinados emerge com força num esquema que sustenta a maquinaria do poder.

Figura 5 – Futebol em Brodósqui, Portinari, 1935



Fonte: Disponível em: <<https://www.museudapelada.com/tag/candido-portinari/>>.

Figura 6 – Meninos soltando pipa, Portinari, 1947



Fonte: Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/slideshow/candido-portinari-brincadeiras-infantisptx/258461556#7>>.

Quando pequenos, ao nos escondermos do sol, juntávamos os amigos e amigas para brincar na rua, pouco importava para nós se éramos do sexo masculino ou feminino ou se teríamos que restringir as brincadeiras para cada gênero de criança que ali estava. Mas o que por hora proponho a escrever é pelo que acontecia, o que entrava nos afazeres e nas rotinas vespertinas da infância era o desejo de ser livre, de não ser moldado. O desejo de ser quem gostávamos de ser, isso era o que mais importava para nós. Quão boa era a brincadeira de rua, ou talvez essa seria melhor se não tivéssemos que lidar e lutar contra os anseios sociais que nos classificavam como crianças de rua. Crianças largadas, sem atenção dos pais. Ser criança largada e de rua era ser a que não possuía cuidados, super proteção, proteção que emanava da ansia de controle. De maneira impressionante, nos vestíamos daquilo que gostaríamos de ser e, como consequência, éramos sempre julgados pelo olhar da sociedade e o seu discurso pejorativo, forma de invisibilizar a nós que a todo o tempo ficávamos aquém daquilo que

esperavam que fôssemos.

(Cartografia do ser quem quer; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Essa memória retalho deixa visível o quanto a sociedade é a primeira instituição de controle que, com seus moldes estabelecidos, cria formas de invisibilizar a liberdade da Infância. Os discursos históricos que estão próximos a nós e aos quais somos submetidos a viver expressam que uma criança para ser bem cuidada, precisa viver trancada em seus lares, sem contato com o mundo externo, um mundo que também pode oferecer o conforto de ensinamento, um mundo que perpassa e atravessa a nossa cultura, a do prazer. Estar com os pés descalços, em contato com a natureza, em trocar experiências com outras crianças não é visto como forma de educação. O que sabemos, pelos discursos a que somos submetidos, é que a rua traz coisas negativas. Fica evidente a visão dos pais como desleixados por não segurarem seus filhos em casa, ou seja, uma criança livre brincando na rua sem a fiscalização dos pais, hegemonicamente, é considerado uma falta de cuidado. Contudo, esse discurso impõe que somos obrigados a seguir uma tutela.

A sociedade é a primeira instituição que depreda o ir e vir da infância. Por que não ser a instituição que auxilie o desenvolvimento, como deveria ser? Entendendo a importância de auxiliar no desenvolvimento educacional dos pequenos, é que a sociedade precisa, de modo amplo, refletir e agir de maneira diferente. Impor que uma criança seja higienizada através da frustração de suas vontades e impedida de fazer aquilo que lhe traria prazer é a forma mais engessante de aprisionamento.

É muito fácil dizer e usar o aprisionamento para as crianças dentro de casa, e usar o ‘cuidado’ como desculpa, dizendo que o mundo lá fora é perigoso, a violência existe de modo feroz pelas ruas. Mas afinal, será que dentro das nossas casas as crianças não estariam sofrendo violência por serem impedidas de fazer o que gostariam? Será que a violência não estaria ligada ao modo como as crianças são tratadas ou, até mesmo, por testemunharem discussões entre seus familiares, programações inadequadas das quais são obrigadas a participarem?

Neste contexto, o corpo ganha mais proteção, é mais fácil de ser docilizado quando torna-se obediente. E tê-lo por perto, perto do discurso de poder, sob cuidados obsessivos, é a melhor forma de disciplinar. Foucault já dizia que “não é a primeira vez que o corpo é objeto de investimentos tão perigosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Sendo assim, essa é a forma de mantê-lo em um nível mecânico que tem por intenção criar aquilo que esperam para sustentar a maquinaria social.

Pensar nas instituições de controle da infância e trazer a sociedade como essa principal instituição é refletir sobre o quanto, diariamente, observamos de desperdício que acontece por inúmeros retrocessos das formas de educação que são impostas às crianças. Desperdício de tempo, também, para reconectar o pensar numa sociedade transformada, mas impondo ainda costumes antigos, arcaicos, presos ao passado histórico. Pensando por essa via, surge o que chamo de utopia pedagógica.

Aspirar uma utopia pedagógica é identificar nas instituições modelos prontos de se fazer educação que, na verdade, na atualidade, já não se torna interessante para as crianças. Um exemplo disso é quando julgamos a evasão escolar, parte em que a criança desaparece da escola, ficando fora dos ‘cuidados’ e proteção do sistema. Como consequência, o sistema cria modos de resgatar aquela criança, ir até suas casas, querer trazê-la para dentro do espaço educacional, mas sem pensar em formas diferentes de mantê-la ali, pela via do prazer. Na prática, no chão da escola, ainda se tem a dificuldade de notar que o surgimento de novas tecnologias ligam a criança ao saber múltiplo, o quanto é mais prazeroso para a criança outros espaços e, ainda assim, a educação se mantém presa a modos tradicionais no qual a criança já não se vê mais num lugar que viola o que deveria ser seu primeiro direito, ser livre.

Um outro exemplo de utopia pedagógica com o qual busco tecer é a nossa conduta enquanto adultos e pedagogos, que estabelecemos relações de poder em relação às crianças, e somos incapazes de sequer, por um minuto, parar e exercer a escuta do que a criança diz, ouvir que ela pode não querer estar naquele espaço porque algo de equivocado acontece ali.

Será que receamos perder o nosso lado de supremacia, de protagonismo quando estamos à frente de uma turma de crianças? O que as circunstâncias do dia a dia mostram é que forçamos a ponto de nos fecharmos a ouvir as opiniões, críticas e insatisfações vindas da criança. As legislações e documentações brasileiras com relação à educação, aquelas mesmas que dão norte sobre as perspectivas do docente e sobre os alunos, dizem que é direito da criança ser livre, de ser política, e que cabe ao docente se desdobrar sobre modos de agir que proponham caminhos de liberdade nesses espaços. Mas, afinal, será que isso acontece?

A infância mantém-se excluída por que nós, enquanto docentes, sempre queremos ter razões para retrain o movimento desses corpos menores. Com isso, surge mais uma utopia pedagógica, uma vez que o professor não tem por anseio querer desaparecer para que o desenvolvimento, que tanto esperamos das crianças, venha por meio de suas críticas e anseios daquilo que gostam.

Um outro aspecto que muito chama minha atenção é o quanto as crianças, por essas instituições de controle, estão submersas na perspectiva da sociedade antes mesmo do seu

nascimento. Antes de descobrir o sexo do bebê, muita expectativa se cria em torno da criança para já escolher modos e costumes nos quais ela deva seguir pela vida. A começar pelas cores.

Hoje recebemos a notícia de que nossa amiga de trabalho está grávida. Nossa professora do M2-14, turma do maternal 2. As especulações giraram em torno de saber como estava se sentindo, como o esposo se sentiu ao saber da notícia, quais eram as expectativas dela enquanto mãe, se era seu primeiro filho ou se já tinha algum outro. Entre conversas nos corredores da escola, no momento em que temos para tomar um café, surgiram muitas felicitações, o que já era de se esperar. Enquanto observava aqueles cortejos, me surpreendo quando uma outra colega de trabalho pergunta qual a preferência de sexo que teria como escolha para o seu bebê, ainda com poucas semanas de gestação. Meio sem jeito e com expressão de ser pega de surpresa, a docente diz que não havia pensado nisso, e qual fosse o sexo, o bebê seria bem aceito. Inconformada, a docente saiu meio que sem jeito e achando impossível a futura mamãe ainda não ter pensado no gênero da criança. Chegou ainda a afirmar que, então, não daria presente até que soubesse qual o gênero a fim de facilitar na escolha da cor. Ao presenciar aquela situação, mentalmente, me pergunto como as construções sociais agem aprisionando a criança antes mesmo dela chegar ao mundo.

(Cartografia A gestante; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Percebemos o quanto as crianças são invibilizadas e alijadas de seus desejos a partir de uma construção social que, desde antes do seu nascimento, mostra o quanto a utopia pedagógica emana nesses espaços. Se temos as legislações que garantem a liberdade, laicidade e autonomia para os ambientes educacionais, que promovam um bom desenvolvimento, por que então se preocupar com as cores como definição de moldes de gênero? Por essas questões recorrentes

no espaço escolar é que percebemos o quanto as crianças vivem mergulhadas nas utopias pedagógicas que, teoricamente, visam um direcionamento, mas na prática surgem com efeito de sequestro que definem a criança, por exemplo, a partir das cores.

Durante muito tempo da minha infância, tive que gostar de usar a

cor preta e usar
roupas azuis também.

De maneira alguma
brincar de bonecas,

ou usar roupas
coloridas. O Pink era
tão excluído de mim,

que nem o desenho
da Pandera Cor de
Rosa podia ver.

Tipos de desenhos já
selecionados e
direcionados ao
público feminino
eram proibidos. Ser
criança, ser o Hugo



era não ser quem eu queria ser, mas sim o que a sociedade
esperava de mim. Se não posso usar a cor que quero, então
preferia andar sem elas.

(Cartografia do Tem que ser assim; memória-retalho do autor escrita em 2023)

A cor como elemento não pertencente a lugar algum, ela pode ser usada de qualquer maneira por alguém. E, quando uma criança decide por si uma cor de preferência, essa pode estar ligada aos seus afetos que transcendem o pensar a cor limitada a gênero.

Para a criança, a cor não reduz a uma simples impressão visual, mas afeta todos os

sentidos: ela a aspira, respira, escuta, sorve, degusta, seja no sentido da transposição descrita por Bejamim, seja mais diretamente, no colorido sedutor dos pirulitos e das gomas (umedecendo com saliva, o pincel esvoaçante sobre as pastilhas que foram feitas para ela “sem perigo”). A criança reveste a cor. A cor é um espetáculo, uma paisagem, mas uma paisagem que a criança habita e com a qual se mistura. Ela habita a cor que invade por todos os lados: de onde lhe vem esse poder? (SCHÉRER, 2009, p.110-111).

Entender o quanto as cores fazem parte da criança é também pensar que elas podem escolher quais querem usar. É buscar, na liberdade da criança, ser quem gostaria de ser ou em qual cor deseja habitar. Para a criança, nenhum aprisionamento de cores fará com que ela seja algo fora do que ela mesma já tem dentro de si. Ainda que ela seja tolhida de todas as formas, um dia ela virá a se soltar e se aproximar daquilo que lhe traz maior interesse. Ainda nesse diálogo das cores, as crianças terão uma infância bem mais confortável, resgatadas, se tiverem possibilidade de ser aquilo que elas possam expressar. É no processo de pedagogizar, escolher e entender que as cores são além dos gêneros, que é possível dar liberdade para que a infância seja livre: “a cor é, ao mesmo tempo, precisa e nebulosa, necessária e arbitrária”, (SCHÉRER, 2009, p.111) e entender essa arbitrariedade da cor é também permitir que a criança e a infância sejam arbitrárias e desenvolvam para si o que acharem conveniente e que transcendam a qualquer limite que impõe caminhos contrários ao do prazer, como, por exemplo, azul para meninos e rosa para meninas.

Na foto abaixo, Anna tem por escolha a cor azul como sua preferida.

Figura 7 – Anna Vitória escolhe o azul para passear de pedalinho na Lagoa de Maricá



Fonte: O autor, 2023.

Anna tem a preferência pela cor azul, o que proporciona uma invenção de si que transcende um olhar de prisão sobre as cores imposto pela sociedade. A ousadia que as crianças têm leva a movimentos que permite, como bem diz Schérer, a necessidade, a nebulosidade e a arbitrária constituição de si.

2.1 **Pedagogização das utopias, modo de aprisionar**

Se, para compreender a utopia pedagógica em seu pressuposto político, for necessário apreendê-la nos lugares onde ela não se nomeia como tal, então, convém, antes de tudo captá-la em seu terreno predileto: a escola.

René Schérer

Adentrando na pedagogização das utopias, ressalva-se que essa seja a forma que mais exclui e aprisiona as crianças. Mas antes de expor necessariamente o que seriam essas utopias, faz-se necessário dizer qual concepção de utopia discutiremos ao decorrer da escrita.

De um lado, temos a utopia, aquela que é, segundo Schérer, a que não desabrochou, que está no plano do sonho, do realizável, mas ainda não atingiu uma matéria específica, não saiu, digamos, do mundo das ideias. O que sabemos é que ela está por ser realizada, “o espaço reservado ao sonho que ainda não realizado, mas talvez realizável.” (SCHÉRER, 2009, p.25) Essa utopia, numa falta de nome, carrega consigo a classificação de utopia positiva, pois nela não se tem a ambição, a briga de poder, e discorre de modo espontâneo para a idealização/realização.

Essa utopia denominada como positiva, confronta com uma outra utopia, a que “na falta de um termo mais adequado, vou chamá-la de negativa ou, ainda reativa.” (SCHÉRER, 2009, p.25). Há de se pensar que essa seria aquela onde ocorre um confronto de planos arquitetados pelo Estado, em que as maquinarias, como escola, sociedade, devem seguir como modelo de idealização. Um envolvimento político que não se distancia de uma falsificação do real.

Mas há também uma utopia que é feita para apagar os corpos. Essa utopia é o país dos mortos, são as grandes cidades utópicas que nos foram deixadas pela civilização egípcia. Afinal, o que são as múmias? Elas são a utopia do corpo negado e transfigurado. A múmia é o grande corpo utópico que persiste através do tempo. Existiram também as máscaras de ouro que a civilização micênica colocava sobre os

rostos dos reis defuntos: utopia de seus corpos gloriosos, possantes, solares, terror dos exércitos. Existiram as pinturas e as esculturas dos túmulos onde jazem os que desde a Idade Média prolongam na imobilidade uma juventude que não mais passará. Existem agora, em nossos dias, os simples cubos de mármore, corpos geometrizados pela pedra, figuras regulares e brancas sobre o grande quadro negro dos cemitérios. E, nessa cidade de utopia dos mortos, eis que meu corpo torna-se sólido como uma coisa, eterno como um deus. (FOUCAULT, 2013, p. 8-9)

Sendo assim, essa utopia tem o plano de padronizar, engessar corpos a fim de que a massa seja reprodutora do *status quo*. “A existência da utopia fica demonstrada pela precipitação no fortalecimento das instâncias repressivas.” (SCHÉRER, 2009, p.26)

Reprender impondo essa utopia negativa traz consigo o surgimento de uma pedagogização utópica, criando formas de padronizar, educar e doutrinar corpos para que sejam subjugados à organização de uma sociedade futura. Uma sociedade disciplinada é o que se tem por pretensão. Não deixa de ser uma utopia associada à *quimera*, pois o ‘sonho’ desapareceria e, no lugar, surge o desejo

[...] de reprimir, transformar e controlar o indivíduo em cada etapa do desenvolvimento: projeto ilusório, sempre adiado para o futuro de instauração de uma ordem social, enfim definitiva dotada de todos os recursos de segurança, em que os integrantes de um corpo social, formados do mesmo modo, convergem por vontade própria para o mesmo objetivo. (SCHÉRER, 2009, p.26-27).

Sendo assim, o fardo é dizer que as crianças são obrigadas à concepção de que serão perfeitas, de que o correto é agir de tal forma, o que é algo que engessa. Sistemas que enquadram e iludem através da constituição da ideia de família, adulto, e *status* social perfeitos, montam o cenário propício para o exercício de uma utopia pedagógica em prol da manutenção do *status quo*.

Pensar na utopia pedagógica é também entender quais espaços são montados para que ela, de fato, tenha o controle das massas. A escola, por sua vez, pode ser o cenário que vem na origem dessa repressão. Se pararmos para pensar, a própria pedagogia em si, o próprio pedagogo e o exercício de sua função, só existem porque houve a necessidade de ter uma forma que ajudasse na configuração de uma sociedade pretendida. É como se o pedagogo se limitasse a ditar regras e condutas que sejam pertinentes e favoráveis a essa prisão. Por isso, a escola e toda a sua estrutura, respira na conspiração de um futuro promissor que aborde o desejo utópico dessa realidade. Com isso, por tanto se preocuparem com a transformação de uma sociedade que seja mais completa, moldada, configurada, perfeita no futuro, é que desapareceu o pensar num desenvolvimento do tempo presente, o que acaba por ocasionar o sequestro que, associado à infância, nos convida a imaginar modos outros de exprimir a liberdade, o desejo e a vontade

de estarem nesses espaços.

A máquina político-educativa das sociedades modernas impõe que sejam essas as limitações e modos de trabalhar a criança e sua infância. Surge, então, a preocupação maior no que está por vir, mais do que naquilo que está acontecendo nos dias atuais. O desenvolvimento se debruça em entender que tudo deva acontecer para o futuro, e com isso ocorre o desperdício do tempo presente e o que ele poderia oferecer por si mesmo, dentro das possibilidades e autonomia da criança.

Houve atualizações no pensar escola, porém, na prática em sala de aula não notamos esse avanço, cuja pretensão ainda se mantém presa a um pensamento tradicional sobre o que deve acontecer nesse espaço, o que pode ser observado através de algumas das nossas memórias-retalhos. Não se entende que conforme o passar dos anos, com o surgimento de diversas tecnologias, a sociedade também se transformou e necessita de um outro olhar. É preciso assumir que temos a possibilidade de seguir por uma educação que pode promover a (des)naturalização do que está posto. Ao compreendermos que a educação realizada no espaço escolar na contemporaneidade é descolada dos desejos das crianças, sem dúvida, torna a escola um espaço sem vida para que essas crianças queiram frequentar. Sendo assim, o que deveria seduzir como forma de garantir a permanência da criança nesse ambiente, acaba por ser responsável pelo seu distanciamento. Com isso, pensamos quais são as utopias pedagógicas que frequentemente surgem no espaço escolar.

A primeira utopia é a do desenvolvimento da criança de modo que garanta seus direitos de igualdade na sociedade.

Desde o século XIX, o sistema escolar e os professores primários foram palatinos da transformação da sociedade pela educação. A escola libertadora, a da igualdade de oportunidades, da república, da laicidade e do povo, tudo isso levou a esquecer a maneira como a máquina do poder havia conseguido sua cabal instalação! (SCHÉRER, 2009, p. 27)

Pontua-se que a escola é um espaço utópico, uma vez que tem por finalidade garantir o direito da criança de se adequar a uma proposta que estabeleça um olhar apurado para a infância, que guarde seus direitos, que busque um desenvolvimento comprometido com a autonomia, com a liberdade e laicidade, quando na verdade, na prática do dia a dia, vemos as indiferenças sendo estabelecidas e criando forças contrárias a essa maneira de pensar. A escola deveria ser o lugar de se pensar numa proposta que deixasse a criança, de maneira ampla, sob um pensamento que desenvolvesse a integração dos indivíduos na sociedade de forma harmônica, mas sem cair no que Luckesi chama de educação como tendência redentora.

... a tendência redentora concebe a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo. Ou seja, a sociedade está "naturalmente" composta com todos os seus elementos; o que importa é integrar em sua estrutura tanto os novos elementos (novas gerações), quanto os que, por qualquer motivo, se encontram à sua margem. Importa, pois, manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no todo social. Com esta compreensão, a educação como instância social que está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada mais tem que fazer do que se estabelecer como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo social já existente. (LUCKESI, 1994, p. 38)

A escola que visa uma educação como instância social deve propor uma formação que considere os indivíduos pelo seu contexto social, cultural etc., sem promover distanciamentos ou a manutenção do *status quo*.

Hoje foi aniversário da aluna da pré-escola que estuda na salinha ao lado da minha. Neste momento, estou no meu horário de planejamento na sala dos professores. Como de costume, os reponsáveis entram em contato com a escola, veem a possibilidade de levar um bolinho para cantar Parabéns junto com seus amiguinhos de turma. A mãe havia pesquisado, em conversa com sua filha, qual o desejo de tema para a sua festinha. A aluna disse que o bolo seria de yemanjá, rainha das águas salgadas, considerada a orixá mãe de todas as cabeças. A mãe, então, resolveu atender o desejo de sua filha, e montou uma festinha toda temática que proporcionasse alegria para sua pequena. Bolas azuis e brancas, palmas coloridas num vaso de barro, quartinha sem alça, comumente usada para representar o tempo feminino dentro da religião de matriz africana. O bolo tinha um papel de arroz com o desenho da rainha das águas. E seu glacê era azul claro. O figurino da aluna possuía espelhos e



lantejolas, que
reverenciavam a figura
da orixá. Muito me
espantou a reação do
corpo docente, ou
melhor, pedagogos que
estavam ali para
estabelecerem um
processo de ponte entre
conhecimento cultural,
comprometendo-se a
estimular a produção de
um coletivo voltado
para e com uma

educação laica, livre de preconceitos e estigmas. O corpo docente da escola começou num entre e sai da sala dos professores, e em um pequeno espaço de tempo, os comentários pela escola eram de que não gostariam de ficar presentes para comemorar com a aluna, nem comer o bolo pois se tratava de algo fora dos seus costumes. Cheguei a ouvir comentários do tipo: ___ Por que não escolher da Frozen já que a aluna gosta de azul? Só que não se tratava apenas de cor, nem de uma forma de ser igual, tratava-se de um modo outro de querer seguir pelas brechas, pela diferença, e muito me afetou a não compreensão dos docentes em relação a isso, de liberdade de expressão, de laicidade dentro daquilo que pode ou não na escola. O que me faz cartografar aqui é o meu não entendimento, mas é algo que estou a descobrir: será a escola uma utopia ou as pessoas é que formam a escola?

(Cartografia do preconceito; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Diante dessa memória-retalho é possível perceber o quanto a escola ainda se fecha a modos outros de encarar o que está proposto pelos sistemas e seus discursos. Existe uma pedagogização utópica porque temos que trabalhar nesse espaço as questões culturais, a aceitação do próximo, os princípios de liberdade, mas na prática isso não é comum acontecer no ambiente escolar. E isso sugere que esse espaço ainda não foi entendido como um espaço múltiplo de diversos saberes. Se ainda em 2023, os docentes não entenderam o que fazem ali, seria isso o sintoma de uma utopia pedagógica que quer moldar a sociedade, reproduzindo velhos preconceitos, ao invés de promover uma sociedade outra? Eis aí a utopia que se monta como maquinaria de repressão, de exclusão.

Uma outra utopia pedagógica a ser pensada e que não se distânciava do fazer escola, uma vez que é pertencente à estrutura do que foi pensado pelo sistema para constituir o espaço escolar, é a figura do docente. O docente seria aquele que, conforme embasa a LDB no inciso III, tem a função de “zelar pela aprendizagem dos alunos” (CARNEIRO, 2018, p. 272) no sentido de que é ele o responsável por “torná-los aptos a serem cidadãos ativos, autônomos, críticos, responsáveis e participativos ao longo da vida.” (CARNEIRO, 2018, p. 277). E, ainda, como profissional da educação infantil, destaca-se o papel do professor “frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que a criança possa fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades.” (FELIPE, 2001, p. 31). Ou seja, cabe ao docente desenvolver para além de conteúdos escolares, o afeto, principalmente quando se trata de crianças pequenas. Para alunos da educação infantil, pelo que prevê a BNCC, a intenção é o desenvolvimento de habilidades e convivência considerando o campo da experiência, a fim de corroborar com

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p.37).

Essas questões propostas pelo sistema, no dia a dia, estabelecem relações que não se cruzam quando o professor se julga maior que essas crianças, quando este não abre mão de ser o comandante da sala. Isso nos leva a entender que essa seria a forma de aprisionamento dos corpos que invisibiliza a criança e, sequencialmente, trariam uma infância perdida. Neste aspecto, tem-se por idealização uma docência utópica.

As relações estabelecidas entre professor e aluno, visando corresponder aos princípios morais e éticos, com boas relações para que a criança possa viver em sociedade, são diluídas.

Maria Isabel Bujes, pesquisadora da educação Infantil, no exemplar organizado por (CRAIDY & KAERCHER, 2001), retalha as necessidades do ambiente escolar no surgimento da pré-escola, ao perceber que este lugar deve favorecer o cuidar e o educar, mas afirma ainda que este é visto de forma estreita, uma vez que ainda ligam as crianças a situações que as inibem, espécie de educar e cuidar para aquilo que elas venham a ser no futuro; ou seja, as crianças, na prática do dia a dia, ainda são moldadas para as circunstâncias que viverão quando forem adultas, não vivendo o desabrochar do tempo presente.

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *educar* e *cuidar*. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas do mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que as atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto o cuidado como a educação têm sido entendidos de forma estreita.

Cuidar tem significado, na maioria das vezes, realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação. Quando a criança faz exigências de trabalho às mães e aos pais de crianças pequenas (ou a outros adultos que sejam responsáveis por elas), tem a obrigação de promover ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores, com adultos bem preparados, organizados para oferecer experiências desafiadoras e aprendizagens adequadas às crianças de cada idade. Assim, cuidar inclui preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança (de querer estar sozinha, de ter direito aos seus ritmos, ao se “jeitão”) até a consideração de que a creche não é um instrumento de controle da família, para dar apenas alguns exemplos. (BUJES, 2001, p.16)

Sendo assim, a criança precisa de um ambiente propício que promova sua autonomia, sua satisfação. Mas, refletindo sobre o retalho-memória anterior, será que a experiência que essa criança viveu, ao ser rejeitada e não ter os docentes em sua festinha de aniversário, seria algo que lhe traria satisfação no aprendizado? Será que, de fato, a agressividade desses docentes seria uma formação para o futuro? Essa é a prática que deverá ser colocada aos alunos, a da rejeição e o desrespeito às diferenças na sociedade?

O professor, neste sentido, não quer se distanciar dessa máquina de poder. Nessa prática do dia a dia, o docente quer ser o protagonista das ações escolares quando, na verdade, deveria deixar que os alunos tivessem esse espaço de apreciação. E nisso, a escola acaba por se omitir. Deixa passar despercebido, assumindo então seu objetivo de apenas servir como espaço que se isola de um mundo cultural e diverso.

... desde sua origem no século XIX, o objetivo declarado da escola primária era o de

isolar a criança pobre do mundo operário, impedir a vagabundagem, formar trabalhadores e empregados domésticos mais civilizados. (QUERRIEN, 1975 *apud* SCHÉRER, 2009, p. 28)

Mesmo que neste momento não nos aprofundemos na formação docente, vale ressaltar que nós, professores, possuímos, na prática do cotidiano escolar, formas de atuação que têm por consequência uma invisibilização das crianças e seus papel, e talvez isso aconteça porque estamos ligados e presos a uma determinada tradição, em que entendemos *cuidar* e *educar* de forma estreita. Os modos de aprisionar são disfarçados de cuidados e, na maioria das vezes, esses são oferecidos por uma utopia pedagógica vinda dos docentes. O que faz desconfiar se a própria pedagogia, em si, não está disfarçada de modo a sequestrar as crianças do seu lugar de criação, ou se ainda teríamos uma interpretação retrógrada do que é ser pedagogo com a mesma concepção de seu surgimento, “ [...] o *paidagogo*: o condutor da criança; isto é, o escravo que acompanhava crianças e jovens: sua “ação” era guiá-las à escola (*discaléia*) ou ao *gymnásion*, onde se aprendiam as letras e o cultivo do corpo.” (GONCALVES; DONATONI, 2007, p. 5). Um pedagogo com uma função restrita apenas a deixar na escola, isentando-se de um relacionamento ligado às práticas pedagógicas. Tudo isso faz lembrar da narrativa da professora Denize Sepúlveda:

Eu achava a escola enfadonha, chata. Não era má aluna, mas também não era brilhante. Eu contava as horas para a hora do recreio chegar, gostava mesmo era de cozer, subir nas árvores do meu colégio, jogar bolinha de gude, brincar de pique e queimado. Adorava sentir a brisa do vento em meu rosto e a liberdade de poder brincar. Claro que eu brincava muito mais com meninos do que com as meninas, mas também brincava com elas quando me dava vontade, mas como achava as brincadeiras delas sem graça, quase não as procurava.

Quando o sinal tocava anunciando o recreio eu era a primeira a levantar. Contudo, quando o sinal tocava anunciando que o intervalo acabara, era uma tortura, pois sabia que a professora ia reclamar que eu estava suja e suada, que nenhuma menina estava assim; pois bem, os risos e cochichos das colegas começavam sempre após a fala da professora e eu me sentia mal.

Lembro-me de outra professora que ao conferir os cadernos escolares, sempre me colocava de castigo, pois dizia que eu tinha caligrafia de menino e meu caderno era sujo e cheio de orelhas. Perdi a conta das vezes em que eu não pude ir para o recreio e fiquei em sala escrevendo várias páginas, sempre como os mesmos dizeres: preciso caprichar a minha letra e melhorar o meio asseio. Essa mestra reclamava tanto das orelhas do meu caderno, que minha mãe todos os dias os passava a ferro para que as folhas ficassem esticadas e sumissem delas as malditas orelhas.

O castigo que eu sofria, a punição que me era imputada, era uma tentativa de disciplinarização do meu comportamento de gênero que se afastava do ideal para as meninas. (SEPULVEDA, D ; SEPULVEDA, J. 2018, p. 89-90)

Sendo assim, “a escola produz indivíduos dóceis e comportamentos sociais irreversíveis diante dos detentores do “saber”, além de justificar a hierarquia e de legitimar a força pregnant de certas instituições[...]” (SCHÉRER, 2009, p. 29). Na maioria das vezes, no ambiente

escolar, essa docilização ocorre por profissionais que atuam tanto na sala de aula quanto fora, e isso porque o saber vindo deles tem por intuito vigiar a criança, ao mesmo tempo em que impõe regras que a torne um ser responsável.

Tal maneira tem por utopia introduzir em sua consciência um modo único de ser, a fim de contribuir para a disseminação dessa ideia. Vemos a produção de indivíduos dóceis por meio dos detentores do saber. Esse caso ocorre porque o saber vindo dos professores e adultos, nesse ambiente, está acima de qualquer possibilidade de criação dos alunos. A hierarquia é algo que está sempre posicionada para depredar o que chamamos de direito de ser quem as crianças poderiam ser. Entender que os docentes, gestores escolares, dentre outros, hierarquicamente, são detentores do saber, é algo que não passa de mera ilusão, ou o que podemos chamar de utopia pedagógica, uma vez que os espaços não tem como centro o desenvolvimento do adulto, mas sim, da criança, embora na prática todos os envolvidos acabam por se transformar.

Essa passagem dialoga com a proposta de Moacir Gadotti (2017) no texto voltado para uma extensão universitária, no qual ele explicita que o conhecimento é uma via de mão-dupla, onde a detenção do saber já não está mais ligada apenas ao docente, mas sim numa linha horizontal de pensamento em que também aprendemos com o que os alunos trazem consigo. Então, da mesma forma em que os universitários trazem as experiência e saberes populares construídos fora da universidade, as crianças possuem uma sabedoria que precisamos valorizar. Mesmo não tendo vivido o suficiente para acumular as experiências que nos permitem a troca de conhecimento, elas produzem o saber, independentemente de serem pequenas. Os românticos pela infância definem a criança como um ser misterioso.

A adoração dos românticos pela infância, escreve Marcel Brion, origina-se na convicção de que a criança é um ser misterioso, oriunda de um mundo misterioso - mundo anterior ao seu nascimento- do qual traz um conhecimento e uma sabedoria que são perdidos bem depressa, infelizmente, no decorrer de seu crescimento. Embaixatriz desse universo desconhecido pelos homens, a criança é portadora de uma mensagem, cujos termos enigmáticos são pressentidos e, às vezes, até mesmo, interpretados pelos artistas. Mito ou culto? (SCHÉRER, 2009, p. 22)

O não enxergar essa possibilidade de criação, faz com que pensemos que elas necessitem de uma educação opressora, a mesma que, a todo o tempo, queremos instruir. É possível pensar, de forma diferente, com as crianças nesses espaços, considerando a sua sabedoria oriunda de um universo desconhecido pelos homens. É preciso entender que a criança traz consigo o devir, e é capaz de contribuir com o seu desenvolvimento. A nós, professores, cabe não fazer da escola um precipício que oportunize a utopia pedagógica, mas sim, se interessar pelas escolhas das crianças, e sobre elas não ter um olhar de rejeição e opressão, mas contribuir com relações que

valorizem e promovam a autonomia delas.

2.2 A censura que sequestra

Figura 8 – Exemplo de sequestro na escola



Fonte: O autor, 2023.

Ao traçarmos um olhar para o que é ser criança, quase sempre, na prática e rotina escolar, bem como nos caminhos em que trilhamos, classificamos as crianças como seres desobedientes, ou seja, todo o seu comportamento é considerado irregular às normativas estabelecidas para conviver em sociedade. Também temos a ideia de que, caso este comportamento não venha a ser ajustado, certamente a criança não terá um bom desenvolvimento e se tornará então um ser inconveniente que não queremos ter por perto.

Neste remendo, refletiremos sobre o que acontece na prática do dia a dia com as crianças que têm suas ideias e vontades censuradas para que se enquadrem nos padrões sociais. O quanto na contemporaneidade estamos preocupados com o que a criança pode e o que ela, por meio da sua criatividade, venha a desenvolver? Estaríamos preocupados, apenas com o que a criança produzirá quando se tornar um adulto? A infância é sequestrada quando empregamos as punições que fazem com que a criança sofra e não consiga experimentar a infância de maneira

plena.

Ao começar, relembro que as pedagogias tradicionais, ainda utilizadas na atualidade, baseiam-se em relações de poder propagadas pelo discurso. O dispositivo de poder se estabelece na sociedade como fonte de autoridade que desfigura e delimita, a todo o momento, o que é certo ou errado. Não é de hoje que isso acontece. Desde o final do século XVII, vemos explicitamente que as censuras aconteciam com o surgimento das sociedades burguesas, como nos aponta Foucault:

Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações; definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações entre locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, se não de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais. (FOUCAULT, 2021, p. 20)

Foucault mostra que, desde sempre, a própria sociedade interfere nos comportamentos e também nas enunciações pertinentes que deveriam geri-la, ou seja, o que viesse a circular na sociedade e como que esse discurso de poder se estabelece, não só entre as famílias, mas também nos espaços da escolarização. Essa maneira de aprisionar percorre e atravessa a história e chega à contemporaneidade, marcada por silenciamentos constantes.

Este silêncio trouxe uma repressão da liberdade, uma vez que não era possível falar publicamente o que se pensava.

É verdade que desapareceu a antiga “liberdade” de linguagem entre crianças e adultos, alunos e professores. Nenhum pedagogo do século XVII teria, publicamente, como Erasmo o fez nos seus diálogos, aconselhando seu discípulo na escolha de uma boa prostituta. (FOUCAULT, 2021, p.30)

O que era ensinado quase sempre tinha de se encaixar no que se entendia ser o melhor para a transformação. Havia a intenção de censurar, não só na linguagem usada como, também, na vestimenta, comportamento, enfim, em tudo que viesse a estabelecer uma sociedade nova. A maior necessidade era de calar, tanto a linguagem como as ações. E, como consequência do calar, os vestígios de felicidades também foram sumindo, ou se assim podemos dizer, foram sequestrados. “E desapareceram progressivamente os risos estrepitosos que, durante tanto tempo, tinham acompanhado a sexualidade das crianças e, ao que parece, em todas as classes sociais. Mas isso significa um puro e simples silenciar.” (FOUCAULT, 2021, p. 30).

Com o intuito de silenciar, ou seja, censurar, foi necessário investir numa organização criteriosa que colaborasse com o que se pretendia, sendo assim, os espaços escolares foram

projetados como um plano envolto pelo dispositivo arquitetônico de garantir ali a disciplina dos corpos. É o que vemos com o retalho de Foucault:

[...] os espaços da sala de aula, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortinas), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala a maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. (FOUCAULT, 2021, p. 31)

Pontuamos que essa maneira disciplinar permanece nos dias atuais, quando vemos as crianças submissas a um controle extremo ao terem que obedecer determinadas regras que fazem seus corpos aprisionados e reprimidos. Essa relação de vigia acontecia de forma perversa, a ponto de ter, segundo Foucault (2021), um mestre encarregado de garantir os estudos sem qualquer dispersão em relação à rotina estabelecida. Doutrinavam até a alegria naqueles espaços, determinavam o que era ou não para cada gênero, no entanto, dificilmente, misturavam meninos e meninas no mesmo prédio.

A sensação que temos ao estarmos em contato com os espaços escolares na contemporaneidade é de que todos esses dispositivos, sejam eles de poder, do discurso ou arquitetônicos, estão impregnados com o intuito de diferir, separar, ou até mesmo, sequestrar, no qual, sem perceber, estamos intensificando ainda mais esses moldes rígidos que censuram a infância. E isso ocorre, incontrolavelmente, mesmo tendo sistemas e políticas, através de pedagogias utópicas.

Quando cheguei à unidade escolar estava direcionado a cobrir licença



maternidade de
uma professora.
Ela já havia
começado a
trabalhar as
lembranças da
Páscoa. Deixou
aprontadas
algumas
orelhinhas de

coelhos para que as crianças saíssem personificadas. A turma contava com 3 alunas e 5 alunos.

Deparei-me com as orelhas para meninas com o fundo rosa e para meninos com o fundo azul. Isso logo me fez pensar: por que não azul ou rosa para todos já que as cores não possuem gênero? As cores não podem ser mais um meio de excluir, ou de serem usadas como substância de repressão. Indignar, indignar, indignar. Foi assim que iniciamos o processo do espaço das crianças, a fim de que elas já não fossem mais reprodução de um pensamento adulto; não cabe mais adultizá-las.

(Cartografia da Infância Livre; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Acontece: quando percebemos, já estamos censurando. Ditar as cores e definir quem pode usá-las é uma forma de censura que cala e silencia quem gostaria de fugir da imposição, e se fazemos isso normalmente, no ambiente escolar, com as crianças que estão desabrochando para uma potência de criação, certamente inibimos o seu devir. Ajudamos no plano de invisibilização que expõe a criança ao silêncio. O silêncio começa desde o momento em que impedimos que ela tenha decida sobre o que gostaria de escolher para si. E, ainda assim, agimos normalmente com essa situação de sequestro.

O sequestro emerge do silêncio que censura e, da mesma forma em que a censura produz sequestro, a censura produz marcas. As marcas, dependendo do ponto de vista, podem ser consideradas como uma desobediência que nos conduz a outros caminhos, caminhos desobedientes, caminhos inconformados.

Antes de trazer a concepção de desobediência por meio das marcas, faz-se necessário o retalho de Suely Rolnik:

Pois bem, no visível há uma relação entre um eu e um ou vários outros (como disse, não só humanos), unidades separáveis e independentes; mas no invisível, o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros. Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos

vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. (ROLNIK, 1993, p. 01)

As marcas produzem em nós estados inéditos que são capazes de confrontar as composições atuais de que somos feitos. Sendo assim, ao sermos censurados, inibidos e reprimidos, sequestrados de nós mesmos, temos o confronto do nosso eu, ou seja, daquilo que somos feitos, com os estados inéditos esboçados e delimitados para nos enquadrar. Neste caso, vivemos com as marcas que sofremos, constituídas por diversas formas nas quais tentamos nos encaixar. Essa percepção faz lembrar o seguinte registro de experiência docente:

Ao encontrar a mãe de Ìbejì, Eros revela a resistência que a criança possui em relação a estar dentro da escola. Para Ìbejì, a adaptação foi muito mais do que conhecer e sentir-se pertencente a aquele espaço, um momento que era para ser de novas aprendizagens, de fazer novas amizades, ao contrário, se constituiu, na narrativa de Eros, como um momento de resistência e de luta contra a escola. Na tentativa de entender a lógica que se operava na resistência de Ìbejì, sua mãe foi chamada à escola. Na leitura de Eros, algo parecia dissociar o seu entendimento sobre a criança e o que projetava Ìbejì. Em suas brincadeiras, a criança parecia distante e deslocada do universo que se apresentava com os meninos e meninas de sua idade. Quando deixava só e sem as ordens do pedagogo, a criança fugia para o pé de goiaba que ficava distante dos olhares vigilantes das pessoas adultas e que estava ao lado oposto daquele que era reservado aos brinquedos e brincadeiras.

Chama-se a mãe de Ìbejì, revela -se a estranheza escolar e aos poucos a mulher de pouca idade que a cria com auxílio da avó vai revelando a Eros que sua resistência inicia-se na Educação Infantil:

Oyá, mãe de Ìbejì, disse que quando criança completou três anos de idade foi matriculada na turma do maternal B de uma escola de Educação Infantil, localizada em Pelotas. Era a primeira vez que estava imersa em um ambiente escolar institucionalizado. Durante as primeiras incursões da mãe na instituição, ela foi percebendo a forma como Ìbejì estava sendo disciplinada e os olhares que lhes eram direcionados.

As situações desencadeavam essa atenção da coordenação e do serviço de assistência social, segundo o que Eros disse que Oyá narrou, não estavam relacionadas a situação de indisciplina, conflito, bullying ou dificuldade de aprendizagem. A mãe observou que o modo como a criança falava, caminhava, brincava, se relacionava com colegas e professoras despertou a atenção. A escola, por meio de sua equipe, elaborou e executou um plano pedagógico de intervenção centrado na criança e em sua família. Desde os primeiros momentos em que estivemos com Eros, sua narrativa nos parecia afetada, ou seja, permeada de afetos referentes à história contada e seus sujeitos. Assim, nos permitiu conhecer seu olhar sobre si, a criança, a mãe e as demais personagens que circulavam o cotidiano escolar. Desse modo, nos apresentou também a angústia, a solidariedade e o não-lugar que o devir de Ìbejì ocupava no interior da pré-escola. Em uma trama de vulnerabilidades, sua mãe, por sua vez, não transferiu Ìbejì para outra escola porque dependia de um lugar que acolhesse em turno integral já que ela estudava e cuidava de sua avó. Em Pelotas/RS, não há instituições públicas em turno integral para crianças em idade pré-escolar. Contudo, existem escolas assistenciais /filantrópicas – como era a escola anterior e atual de Ìbejì -que em convênio com o município, absorve a demanda. Nesse sentido, a escola em que a criança estava matriculada, supria uma necessidade imediata da família.

O comportamento de Ìbejì, estava sob atenção por meio de “vigilâncias múltiplas e entrecruzadas” (FOUCAULT, 1996, p.154) de toda a equipe de profissionais. Isso nos lembra Foucault quando nos ensina que a vigilância se estabelece como uma rede relacional “de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e

lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados.” (FOUCAULT, 1996, p.158). Ao mesmo tempo, a escola foi exercendo uma força por meio das relações entre a família e os profissionais da escola. O poder, neste sentido, sempre será desigual/móvel e, para a escola, foi uma estratégia exercida na tentativa de incidir sobre as subjetividades da criança, conforme Eros segue nos contando.

Essa rede de vigilância criada sobre a criança e família, foi despertando a atenção da mãe. Ìbejì não tinha um comportamento semelhante à dos meninos em igual idade, destoava dos colegas. Não tinha seus trejeitos, modos de falar e caminhar e também não tinha interesse em brincadeiras e em nenhuma atividade pedagógica que fosse necessário realizar com seus colegas meninos, poucas vezes que ela se sentia à vontade ao fazer algumas atividades com esses. Ao ir à escola, a responsável foi recomendada que mudasse as atitudes em relação à criança. Para a escola, Ìbejì só agia como uma garota em decorrência da negligência da mãe que não a corrigia e não lhe mostrava que existia coisas que eram só para meninas e coisas e atitudes que eram exclusivas dos meninos. (MELGAR; CAETANO; GOULART, 2018, p. 129-132)

A narrativa acima deixa claro o quanto as marcas podem censurar e atrapalhar o desenvolvimento da criança quando ela não é compreendida dentro do seu devir, daquilo que realmente tem impulso a querer para si. Além disso, torna-se um caminho maior de frustração quando, dentro do próprio ambiente escolar, a criança não tem apoio, ou pior, quando traçam estratégias que rompem ainda mais o laço que deveria ser elaborado para garantir a permanência da criança naquele espaço.

Todas as nossas experiências, aquilo que vivemos, são movimentos dessas marcas que que fazem com que a nossa inconformidade parta de uma recusa ao enquadramento, o que faz com que tenhamos por reação negar esses estados inéditos externos que compõem o nosso corpo. Ao comparar as marcas às situações de sequestro das crianças, percebemos a inconformidade dos seus corpos, a resistência ao enquadramento, o que já é de se esperar. O pior é saber que “[...] enquanto estamos vivos, continuam se fazendo marcas em nosso corpo” (ROLNIK, 1993, p. 242), sendo assim, as marcas geradas nas crianças são os percursos de rejeição quando o corpo não se encontra em conformidade com o que é determinado.

Ao ter que conviver com essas marcas, elas traçam em nós o movimento de também querer fugir delas quando entram em circuito. Entendemos circuito aqui como desobediência, o que as crianças e nós adultos fazemos quando não estamos de acordo com o que nos impõem. No entanto, “uma vez posta em circuito, uma marca continua viva, quer dizer, ela continua a existir como exigência de criação que pode eventualmente ser reativada a qualquer momento” (ROLNIK, 1993, p. 242). Ao ser reativada, a marca cria em nós a potência de fugir e de nos aproximarmos ao que nos atrai, ao lugar em que melhor nos encaixemos.

Cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atrai e é atraída por ambientes onde encontra ressonância (aliás muitas de nossas escolhas são determinadas por esta atração). Quando isto acontece a marca se reatualiza no

contexto de uma nova conexão, produzindo-se então uma nova diferença. E mais uma vez somos tomados por uma espécie de "desassossego", como diz muito apropriadamente Fernando Pessoa em seu livro que traz esse nome no título, ao referir-se à sensação que este estado nos produz. E mais uma vez nos vemos convocados a criar um corpo para a existencialização desta diferença. (ROLNIK, 1993, p. 243)

Entender que toda a censura pode despertar nas crianças um caminho desobediente, por meio das marcas, é também arriscar que ela pode se sentir atraída por um campo de ressonâncias contrário ao que é imposto, no qual seja possível despertar um novo caminho, até mesmo contrário ao que se idealiza como construção da sociedade. Entendendo esse percurso, fica fácil retalhar o que vem acontecendo quando a censura toma a frente de muitas propostas pedagógicas, sejam no ambiente social, familiar ou escolar, nos quais a repressão, ao invés de educar e estabelecer um desenvolvimento humano embasado nos princípios que sejam favoráveis às crianças, gere marca que desperte esse impulso contrário. É o que vemos acontecer diariamente nos ambientes escolares quando as crianças não sentem mais vontade de ali estarem e buscam o que está fora, o que é oferecido pelo mundo, ou até mesmo pelo avanço de tecnologias, como também o despertar para a criminalidade.

É dia 23/10/2023 e estamos na sala dos professores aguardando o próximo turno. Senti doer ao ver na televisão que um aluno entrou armado numa escola estadual na Baixada Fluminense e saiu atirando contra os colegas. Uma delas foi atingida na cabeça e veio a óbito. E, enquanto professores, choramos a infância sequestrada. Quem é o sequestrador: a criança ou o tanto de censura que ela viveu naquele espaço que deveria ser refúgio? Desde quando ela ouve não para o que gostaria de fazer e escolher? Enfim, praticamos pouco e silenciemos sobre o que as crianças gostam na escola, e isso não é de agora, é desde que a infância começou a ser roubada. Enfim, a dor não para de aumentar. Pauso aqui a escrita.

(Cartografia do Quem é o sequestrador; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Por outro lado, também é possível pensar que as marcas criam possibilidades criativas. A desobediência pode inferir numa perspectiva de mudança. “vamos nos criando, engendrados

por pontos de vista que não são nossos enquanto sujeitos, mas das marcas, daquilo em nós que se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo.” (ROLNIK, 1993, p. 244) Essas marcas anseiam e são motivos nos quais buscamos uma modificação. “O que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, é tentar criar sentido que permita sua existencialização e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência.” (ROLNIK, 1993, p. 244).

Ouvia durante o tempo de criança que se quisesse ser alguém na vida eu devia começar a me arrumar melhor, e não sujar minhas roupas, comer de garfo e faca como os adultos tinham por costume e que não podia correr durante os eventos em que eles estivessem por perto. Sentia que de mim ia se perdendo a vontade de brincar, de sorrir. De mim era sequestrado o direito de ser quem eu quisera ser: livre! Hoje trago a memória de que nada fez sentido, pois vire e mexe eu



desobedecia. Ser desobediente era considerado um crime. Eu dificilmente seria alguém na vida, mas, ao ter a oportunidade de escrever, percebo que a desobediência não me deixou menos inserido na vida. Eu apenas segui o movimento que ela me deu.

(Cartografia do Sequestro; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Fechando o recorte, entender o papel do professor é, simultaneamente, avançar rumo a uma (des)educação que aproveite o devir-criança de cada um. É buscar compreender as maneiras diversas dos alunos de se identificarem com as ressonâncias das suas vidas. É se afastar do protagonismo que censura para deixar que as crianças, enquanto sujeitos, trilhem e costurem seus (des)caminhos desobedientes onde ajudaremos a criar sentidos que permitam a

sua existencialização.

3 RETALHO 3: (DES)EDUCAR A INFÂNCIA, PROCESSO DE (RE)INVENÇÃO

Vivo sempre no presente. O futuro, não o conheço. O passado, já o não tenho. Pesa-me um como a possibilidade de tudo, o outro como a realidade de nada. Não tenho esperanças nem saudades. Conhecendo o que tem sido a minha vida até hoje — tantas vezes e em tanto o contrário do que eu a desejara —, que posso presumir da minha vida de amanhã senão que será o que não presumo, o que não quero, o que me acontece de fora, até através da minha vontade? Nem tenho nada no meu passado que relembre com o desejo inútil de o repetir. Nunca fui senão um vestígio e um simulacro de mim. O meu passado é tudo quanto não consegui ser. Nem as sensações de momentos idos me são saudosas: o que se sente exige o momento; passado este, há um virar de página e a história continua, mas não o texto.

Breve sombra escura de uma árvore citadina, leve som de água caindo no tanque triste, verde da relva regular — jardim público ao quase crepúsculo —, sois, neste momento, o universo inteiro para mim, porque sois o conteúdo pleno da minha sensação consciente. Não quero mais da vida do que senti-la perder-se nestas tardes imprevistas, ao som de crianças alheias que brincam nestes jardins engradados pela melancolia das ruas que os cercam, e copados, para além dos ramos altos das árvores, pelo céu velho onde as estrelas recomeçam.

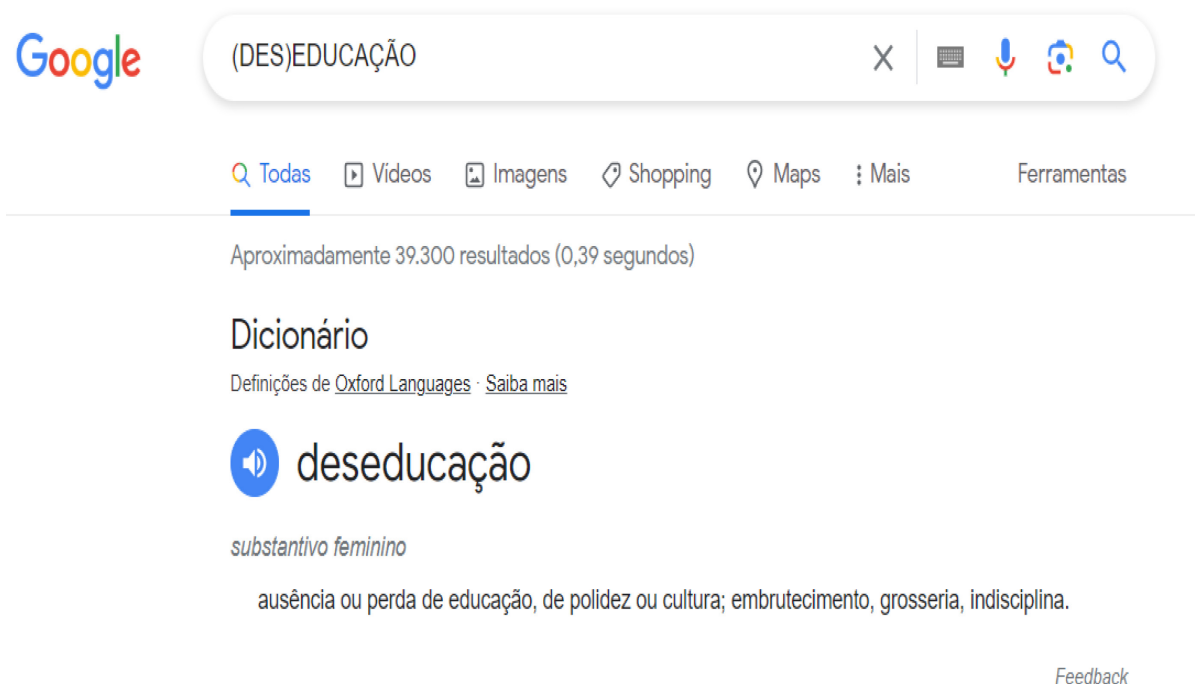
Fernando Pessoa

Ao continuarmos nossa costura com esse poema, neste Retalho buscamos (re)inventar o que somos e rememorar os instantes que fazem de nós movimentos. Ser movimento é viver o presente com audácia, é permitir que um fôlego impulse e constitua, de formas variadas, a nós mesmos. Fernando Pessoa relembra a importância de se entrelaçar, ainda mais no tempo presente, e essa vivência no agora muito deve remendar os pedaços do fazer professor no hoje.

Importante destacar que (des)educar, nesta costura, não significa o que encontramos em seu sentido mais corriqueiro, exposto pelos dicionários e que somos obrigados a acreditar.

Nesse sentido, se a educação for retirada de nós, seremos negativos em nossas produções e indisciplinados, conforme mostra a imagem:

Figura 9 – (Des)educação segundo o dicionário Oxford



Fonte: O autor, 2023.

(Des)educar requer simplicidade; deixamos de pensar no ontem e no amanhã para viver o agora, na insistência de resistir às correntes e pesados grilhões do que está posto pela sociedade. (SCHÉRER, 2009). Com este recorte de Fernando Pessoa, temos a percepção de que fazer educação, antes de mais nada, é intensificar as práticas e as experiências que se desdobram em cada momento. Momento no qual não se tem por pretensão repetir, mas sim, movimentar no que se faz, no desabrochar de um despertar para a cada instante.

Ao observar Pessoa e associá-lo à infância, percebemos que existe uma ligação muito forte no modo como as crianças, assim como o poema descreve, vivem o tempo presente sem medo de errar. Elas apenas vivem. Elas querem viver a simplicidade do despertar para o agora. Ou, como incita Schérer (2009), uma infância livre. Essa liberdade vem à medida em que nos disponibilizamos para deixar que ela desabroche. E se queremos propiciar boas relações de saberes, devemos antes (des)educar a infância em nós ou o que ela significa. Através da (des)educação veremos o quanto somos capazes de quebrar estereótipos aos quais nós, adultos, fomos submetidos e, sem querer, acabamos passando para nossas crianças. E elas, por si, sofrem com o desassossego, na esperança de um dia poderem viver livres.

Se o (des)educar requer primeiro uma mudança nas nossas práticas, por onde começar?

Quando nasce uma criança, nasce uma mãe. Mas também nasce um pai, um avô, uma avó, um pediatra, um professor... por mais que ela tenha sido planejada e desejada, só vamos nos tornar pais, mães, avós, educadores e pediatras ao exercermos esses papéis na prática, à medida que tivermos contato com o nosso “objeto de trabalho”, ou seja, a criança. (BRITES, 2020, p. 23)

A melhor estratégia para começar a (des)educar é entender que a prática do dia a dia trará o impulso necessário, à medida em que nos lancemos a árdua tarefa de abrímos mão de nós mesmos. O primeiro passo é entender que o nascimento das nossas funções e profissões só existe porque antes houve a necessidade de se pensar no principal motivo pelo qual somos assim intitulados. Antes de mais nada, deve-se voltar o olhar para a criança e suas descobertas, aquilo que venha a dar prazer e, como bem diz Pessoa, que se possa viver no presente. E, seguindo por esse (des)caminho, certamente, iremos nos frustrar um pouco, pois a criança traz consigo a vontade de ser livre e de estar ligada às ações, como aponta Schérer (2009), do seu mundo misterioso.

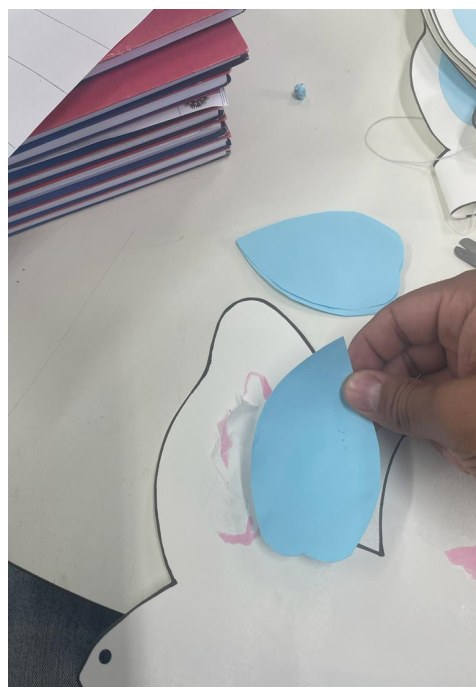
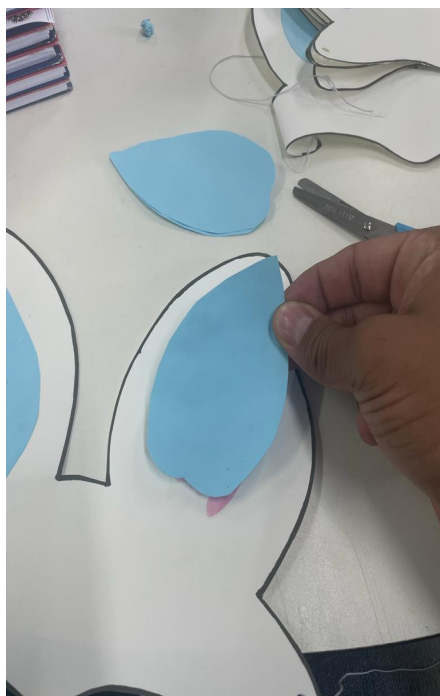
Enquanto adultos e educadores, é importante filtrar, antes que cheguem às crianças as formas de censura e repressões, ditos de poder e normas, disfarçados de cuidados que estabelecem corpos engessados e sem escolhas, ortopédicos e difíceis de se de ajustar.

Acreditando nessa perspectiva de que a criança deve tomar os centros das ações e de todo o seu descobrimento de si, fizemos uma votação para a escolha da cor das orelhas, e isso as redirecionou para um lugar até então não ocupado, ao lugar delas, de seus gostos, de suas realizações: Cor azul. E isso não assemelhando as cores aos seus corpos. Não moldando-as com estruturações por meio de pensamentos adultos e preconceituosos, Decidi intervir removendo o rosa que, até então, estava associado aos seus corpos. Decidi não aprisionar as cores. Deixamos livres as escolhas delas. Aproveitamos o momento propício. É abril Azul, um mês voltado para a conscientização do Autismo. Nada melhor do que transgredir. Colocar as cores a favor de uma forma outra de pensar, para além do que parece: usá-las como fuga de uma realidade

que divide-a por gênero. Reinventamos as cores.

Assumir para si uma nova postura é também dar espaço a um processo

de



transformação pela invenção. Entendendo também que a educação num todo, mais especificamente a Educação Infantil, envolve a não desassociação do cuidar e educar: crianças cuidadas. Também fizemos juntos aventais que davam a entender a roupa do coelho, e para a quebra de aprisionamento em meio aos demais docentes, deu certo. A turma do maternal muito feliz. Crianças ressurgidas e habitando em seu lugar. Sendo crianças. Próprias marcas de transformação de si, no espaço escolar. E, para surpresa das demais docentes da escola, que achavam impossível, deu certo.

(Cartografia da (des)educação; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Invenção neste tecimento, ou melhor, neste Retalho, corre como fio para problematizar os modos outros possíveis de “deslocamentos e por políticas de cognição que tencionam a dependência de modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com um único modo de praticá-lo.” (DIAS, 2009, p. 164). Neste modo de invenção, nasce a pesquisa-intervenção que tem como objetivo capturar modos outros de estabelecer uma formação pelas brechas daquilo que já está posto. Que sai do que está emoldurado, rompendo com as possibilidades únicas de fazer ciência. Sendo assim, a

(re)invenção surge propositalmente com essa ideia de invenção, para não ser confundida com a invenção das crianças do século das luzes, como nos aponta Schérer, (2009) o século que inventou as crianças.

Nesta perspectiva de invenção, (re)inventamos o campo infantil, trazemos os movimentos dados pela nova pedagogia que é “a descoberta da criança em sua especificidade; além disso, sua palavra de ordem é a ausência de obrigação, o desenvolvimento livre.” (SCHÉRER, 2009, p.30). Essa relação de invenção prioriza pensar em maneiras outras de dar visibilidade para que as crianças possam ser livres evidenciando a possibilidade de (re)inventar a infância. E não mais inventar como no século XVIII.

Figura 10 – Turma do maternal II : A criança cria seus processos de ensino



Fonte: O autor, 2023.

A criança cria seus processos de ensino que emergem de uma força natural de si, com base em seus princípios da alma, de sua própria intuição, quando num ambiente que possibilite a produção do seu conhecimento, o que confronta, muitas das vezes, uma utopia pedagógica

que as engessa, como já vimos com Schérer, a utopia pedagógica “quer dizer, a ideia de uma reforma social pela educação, a ideia de que seria possível formar um homem capaz de construir uma sociedade mais bem instruída, ou um homem bem mais dotado, capaz de construir uma sociedade diferente.” (SCHÉRER, 2009, p.26)

A criança virá a amadurecer suas habilidades humanas ou aparentemente o que a sociedade espera que ela seja: ‘homem’, produto do meio, pronto para o trabalho, constituintes pelo estado e demais leis/morais, sem precisar adiantar esse processo que descaracteriza o agora do ser criança. Fica muito transparente o quanto essa utopia pedagógica descaracteriza o indivíduo criança. Essa descaracterização descentraliza a vivência infantil, prende-a nas camisas de força que destenciona o campo infância. Pensando nessa problemática, repensamos os espaços de habitação dessas crianças, lugar de ‘formação’⁸, mas que pode ser favorável numa formação outra, uma formação inventiva, redirecionando os olhares para deslocamentos cabíveis e que vai ao encontro a modos outros de habitar uma criança.

Ainda neste Retalho repensaremos a escola como um lugar, não num espaço vazio, como pensam que as crianças são, mas sim, num espaço de habitação da criança, sem deixar de considerar que a própria criança é um lugar de criação, de devir (SCHÉRER, 2009). Neste espaço escolar, após a socialização com a família, ou bem antes até, ela passa a maior parte de seu tempo, sua infância e que muito faz por compreender que é possível (re)inventar estratégias de educação que garantam que elas sejam e tenham vontade de permanecer nele.

A escola agora precisa tensionar a ruptura do seu egocentrismo em educação, distanciar-se dessa utopia de pedagogia em que todos ali hierarquizados têm autoridade sobre as crianças, são detentores do conhecimento. Como bem aponta Schérer, “a escola produz indivíduos dóceis e comportamentos sociais irreversíveis diante dos detentores do “saber”, além de justificar a hierarquia e de legitimar a força pregnant de certas instituições...” (SCHÉRER, 2009. P. 29). Só ela oferece educação. A escola, agora, precisa abrir esse espaço para outra forma de pensar, seguir pela curva. Encaixar-se na nova pedagogia que respeite a escola como um espaço natural das crianças em que elas se encontram com seus pares como, nos diz Alain:

A escola é então uma coisa natural. O Povo criança se reencontra ali em sua unidade; trata-se mais de uma cerimonia que de um aprendizado; mas é necessário que o professor seja estrangeiro e distante ; quando ele se aproxima e quer passar-se por

⁸ Formação estabelecida na escola que é de fato: *máquina de poder*. Aqui a utopia consiste em fazer passar o terreno disciplinar extremamente enquadrado e mantido sob estrita proteção – aliás, conformidade com a intenção que haviam presidido sua fundação – como o espaço específico propício ao “desabrochar” da criança. Desde sua origem no século XIX, o objetivo declarado da escola primária era o de isolar a criança pobre do mundo operário, impedir a vagabundagem, formar trabalhadores e empregados domésticos mais civilizados, função moralizadora e disciplinar... (SCHÉRER, 2009. p. 28)

criança, dá-se o escândalo. Como se um profano entrasse em uma sociedade secreta. O povo criança tem suas leis sagradas, e ele as guarda para si. Esta forte ligação entre os camaradas de jogo alcança ainda o homem adulto, e o torna no mesmo momento, de certa maneira, amigo de outro homem que ele não revê há vinte anos, e que ele quase não conhece. O povo criança cresce e torna -se povo de homens, estrangeiro a seus mais jovens, estrangeiros àquele que lhe seguem. A conversa com o irmão mais novo é sempre difícil; ela é quase impossível com um pai; ela é mais natural com um estrangeiro de outra idade; mais natural com um professor de redação ou ciências, ou literatura, porque o professor experimenta e mantém as diferenças, em lugar de um irmão ou de um pai, que querem se aproximar e compreender, e se irritam rapidamente por não consegui-lo, de modo que o professor descobre ser embaixador e negociador entre o povo família e o povo criança. (ALAIN, 2007, p.37-38)

Tendo visto a escola como um espaço de múltiplos saberes, onde as autonomias circulam na busca da constituição do sujeito na base libertária, fugindo aos repressores, buscamos inventar o espaço das crianças, deixando que sejam as modeladoras de si no processo de aprendizagem. Inventamos a possibilidade delas serem autoras da sua educação. Serem ativas no processo de educação de si, não quer dizer que tenham que “se distanciar de suas culturas,” (SCHÉRER, 2009, p.20), mas sim, em implicá-las a se autodesenvolver, oferecendo um múltiplo saber, dando a oportunidade de fazerem de si instrumentos ativos que podem contribuir com para a (des)educação que se prontifica no aproveitamento da sua infância e do prazer para realizações.

3.1 O docente no processo de (des)educação

[...]a criança educa-se e instrui-se ao mesmo tempo em que sente satisfação
e contribui pela felicidade de todos.

René Schérer

As relações estabelecidas na escola entre docentes, orientador pedagógico, direção, alunos e pais são sempre moldadas e estabelecidas pela hierarquia, movidas pela repressão que se constitui em dar movimentos de obediência e sustentação do poder que emergem neste espaço. É perceptível, no dia a dia, que o aluno está sempre na ponta dessa hierarquia massacrante que sequestra a criança para o capital, ou seja, a criança é posta como peça que, se removida dali, não causaria nenhum desfalque, vista sempre como um problema, o que não a permite a ela ser participativa no processo de escolhas de ações dentro do seu espaço da infância, uma vez que terá que ser a criança “perfeita”. É a velha história de que a criança de

hoje é o adulto de amanhã, isso quando não a fazemos adultas no hoje. Essa estrutura do espaço escolar pode ser motivadora e diversificada quando temos a pretensão de não mais enxergarmos nos como sendo um maior que o outro, mas sim, na união visando o melhor na construção do processo de aprendizagem das crianças, como podemos observar no logo da Escola Municipal Professora Romilda dos Santos:

Figura 11 - Logo da Escola Municipal Romilda dos Santos mostrando a união de todos, numa escola que é de todos



Nossa Escola, nossa História .

Fonte: O autor, 2023.

A partir do momento em que entendemos que a escola é nossa e é nela que fazemos nossa história é que vamos conceber uma Educação Infantil conjunta, reinventada. As aulas serão elaboradas aos alunos pensando que a maior inteligência que possa vir é no entendimento de que as crianças precisam estar deslocadas desta hierarquia, posicionadas não mais na ponta, mas no centro das ações, juntas politicamente com os adultos e professores. Para que isso se afirme são necessárias algumas tomadas de decisões diferentes das impostas. Todo esse poder, que os guardiões das crianças possuem, deve operar não mais separado, porém simultaneamente, a fim de estabelecer movimentos outros de dinamizar e adequar as situações vivenciadas neste espaço, onde as crianças possam, também, de modo espontâneo, ser ouvidas e atendidas em suas críticas e conforme suas necessidades. E para que isso aconteça, cabe ao

docente, àquele que passa a maior parte do tempo com os alunos, ser o intercessor que favoreça um processo de (des)educação. Esse processo vai ao encontro de arranjar maneiras outras de se fazer professor, o que nos leva a pensar na possibilidade de uma formação inventiva de professores que é:

[...] um trabalho coletivo que forja um exercício de se encontrar –problematizando o que se tem –para poder liberar o pensamento e, assim, ele poder ser pensado diferentemente. Talvez uma composição ética, estética e política. Simplesmente porque foge dos ditos postulados pedagógicos que moralizam e rotulam formas de fazer. Uma estética coletiva que vibra com a feitura de uma experiência e, com isto, pode tracejar curvas e linhas inexistentes. (DIAS; PELUSO; BARBOSA, 2013, p. 228)

Sendo assim, o fazer docente está emaranhado numa formação não com o intuito de dar forma futuras, mas sim na possibilidade de habitar um espaço que se produz na alteridade, nos encontros e deslocamentos do que já está posto pedagogicamente. Essa compreensão nos coloca, enquanto professores, a pensar que a criação, a invenção vem de um da produção das crianças, uma educação outra que nos permitirá também apreender no espaço que somos postos para ensinar. Isso aqui chamamos de um processo de (des)educação, um trabalho feito por muitas mãos.

Figura 12 - Dia do cabelo maluco, modo de (des)educar o que está posto como negatividade



Fonte: O autor, 2023.

Visando a curva nas tomadas de decisões, optamos em trabalhar juntos em prol de uma educação mais participativa, onde alunos e pais possam também, frente ao poder que possuem, utilizá-lo de modo diversificado em pensamentos, posturas que direcionam para um modo outro de experimentar uma educação centrada no desenvolvimento das crianças. Optamos, também, por dar acesso para que as crianças possam se expressar, tecendo, assim, a importância de si e do que tem experimentado pelo caminho dentro do espaço chamado escola.

É preciso libertar a criança da “infância”, quero dizer, dessa situação de controle estrito e, a pretexto de amadurecimento, dessa interiorização das coações e dos comportamentos embrutecedores, em relação aos adultos, que lhes são incutidos pela pedagogia: importa sublinhar que outra face de tal infância é o complexo de Édipo freudiano. (SCHÉRER, 2009, p. 35)

Sendo assim, optamos por escrever uma correspondência e entreguei aos alunos do Maternal II-13, intercessores dessa pesquisa, a fim de estabelecer um tecimento feito por muitas mãos, evidenciando o papel do professor de encurtar distâncias do conhecimento e, também, o de possibilitar uma criação que, para Deleuze (1972), corresponde a uma criação de filosofia efetivada pelas práticas, que são essenciais.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas- para um --.... filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas- mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é precisa fabricar seus próprios intercessores. (DELEUZE, 1972, P.156)

Entendendo a importância da criação e de Integração dos intercessores na pesquisa, escolhemos o maternal II-13 da Escola Municipal Professora Romilda dos Santos, no centro de Maricá- Rio de Janeiro.

A carta dizia o seguinte:

Para a minha turminha feliz do Maternal 2

Esta turminha é muito linda!

Cuidem com carinho dos amiguinhos e amiguinhas.

Amo vocês!

Tio Hugo

Maricá, 18 de abril de 2023.

Ao pedir que a auxiliar de turma lesse a correspondência para as crianças, observávamos a reação de cada um e os comentários que faziam. Era interessante como ficavam surpresos com a experiência do momento. Elas puderam ser crianças no pleno significado de viver a infância e na realidade. A relação de amor estabelecida no olhar delas. Logo depois, foi sugerido que fizessem uma carta para um amigo da turma. Então, as crianças desenharam as letras e números de seus conhecimentos, mesmo que aleatórios, mas de modo livre. Fizeram desenhos de coração, estrelas, fizeram o desenho do professor. E o olhar delas era de muito brilho. Elas se sentiram afetadas. A criação desse campo pedagógico “obteve um desenvolvimento progressivo especial para as crianças.” (SCHÉRER, 2009, p. 35)

Neste trecho, discorremos sobre a análise relacionada à *ilusão pedagógica* que, segundo Schérer, “é inerente às grandes engrenagens sociais e políticas que utilizam como instrumento de poder.” (SCHÉRER, 2009, p. 36). Esse caminho nos faz questionar e perceber a respeito do autodesenvolvimento no todo que uma criança possa ter e nos movimenta a pensar: será que é possível desfazer os nós nestes pontos e recomençar o tecimento de uma pedagogia outra de possibilidade de educação, que seja voltada a se distanciar da ilusão pedagógica a fim de estabelecer uma relação de satisfação de si e dos demais que estão a sua volta? Como o professor que foge de si, dessa engrenagem social e política, instrumento de poder, e segue por uma costura outra de si, pela curva, dá visibilidade a como as crianças são vistas pelos adultos ao seu redor?

Para que a criança seja a intenção de produção de seu conhecimento é preciso que ela seja livre para *se debruçar* na construção de seus próprios caminhos de desenvolvimento, no seu campo pedagógico, criado por ela. Mas essa realização de educação trava e paralisa quando não há uma abertura para a inserção de novas possibilidades. Quando as grandes engrenagens sociais falam mais alto, impedindo a ressurgência de outras possibilidades de educação, esse instrumento de poder estabelece um bloqueio para novas pedagogias. Isso acontece quando há maior interesse em comandar uma turma, tendo como lógica padronizar os corpos para algo ríspido. A vida vai sendo vista como algo duro de enfrentar e, com isso, vem a necessidade de construir armas pesadas, modos grosseiros. O campo da infância, que deveria ser um campo de experimentos, torna-se campo minado, uma ilusão pedagógica que anseia a construção ineficaz de si. Os sujeitos crescem *sem eira nem beira*, com direções duras, ásperas consigo e com os outros. Essas engrenagens também paralisam a satisfação que cada criança sente consigo. Não dá ânimo para frequentar espaço escolar. O ideal seria impossível de acontecer se ainda ficássemos presos nessa ilusão.

Sendo assim, debruçamos a pesquisa nos anseios de oferecer um modo outro de habitar a infância, pegando no colo a intenção de tornar-se diverso, de escutar a criança, fugir das frustrações de uma ilusão pedagógica, oferecendo um conforto satisfatório para essa criança, o que muito vai prontificá-la a ter o domínio de si, com os seus sentimentos, com suas vontades, despertando uma satisfação no seu momento de descoberta, consigo e com outros, e cabe ao professor ajudar no rompimento dessa cadeia social que se manifesta recorrente há séculos.

No dia 05 de abril de 2023, foi a nossa festa da Páscoa na escola. Fizemos um momento de confraternização, com comidas e bebidas. Fugimos de uma



intenção de Páscoa que, tradicionalmente, tem como foco a ligação com a religião, da morte e ressurreição de Cristo. Optamos por usar orelhas de coelhos, com a intenção de despertar a curiosidade da criança e a construção de sua própria imaginação. Afinal, Páscoa tem coelho? Coelhos colocam ovos? O chocolate vem de onde? Será que esse chocolate é uma fruta? Essas indagações foram

conversadas no momento de trocas de experiências. Cada criança tinha uma reflexão diferente. Uma disse: ____ o coelho tem pelos amarelos. O outro

completa: ____o chocolate é feito pelo coelho. Cada um tinha uma imaginação acerca do coelho e de seus chocolates. Fizemos a caça aos ovos no jardim da Escola Romilda dos Santos. Fomos pulando, para o pátio, vasculhando cada cantinho daquele ambiente.

Numa simples vivência divertida, fomos descobrindo a satisfação que preenchia aquele lugar. As crianças seguravam umas nas outras, foram autônomas para esse impulso. Capazes de interpretar histórias e de inventar uma infância, um campo infantil outro no qual agora habitam. Foram felizes e se sentiram realizadas no desenvolvimento das tarefas. Elas se educaram e organizaram um esquema que “contribui para felicidade de todos.” (SCHÉRER, 2009, P.36)

(Cartografia da descoberta; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Quando tracionamos o tecido nas nossas mãos, temos uma percepção de visão não mais com um olhar solto, um olhar distante e frio da peça, na qual estamos a costurar. A visão que anseia a partir deste momento, é uma visão proximal, e de encontro, na qual somos convidados a olhar a peça não somente pelo globo ocular, mas sim, por um ângulo diverso, com outros sentidos. Esse modo de olhar acontece quando não falamos sobre algo, mas sim, com algo. Neste trecho, atravessa o diálogo entre a visão da Orientadora Educacional acerca de como foi e está sendo a experiência de um docente trabalhar pelas brechas, experimentando a infância e seu devir, fazendo dela um espaço do momento. Do desenvolvimento na prática do agora. Tivemos o seguinte diálogo:

Querida Orientadora Jan,

É com o sentimento de alegria que dou os pontos neste retalho de papel para tecer a minha gratidão pelo aceite em costurar comigo esta pesquisa que nos atravessa tendo algo em comum: o amor pela Educação Infantil, que nos move e nos dá não somente o emprego do ofício, como diz o cânone da profissão, mas como também a oportunidade de viver na esfera do cuidado e retorno a nossa infância.

É na dimensão do cuidar que desloco e desdobro esta conversa, esta costura, entendendo a criança não mais como um ser vazio e incapaz de produzir seu próprio conhecimento, mas sim, na oferta outra, no ponto de partida da nova pedagogia: “a descoberta da criança em sua especificidade” (SCHÉRER, 2009, p. 30), que nos faz o convite para descobrir a criança como sujeito livre para desenvolvimento do seu próprio processo de aprendizagem, que rompe com a utopia pedagógica que vê a criança invisibilizada, presa aos comandos de um molde construído e dito pelos adultos.

É nessa perspectiva que aparece a função professor, ou melhor, a experiência docente onde buscamos nos distanciar do adulto que somos para adentrar neste campo da infância do qual emerge a criança como foco das atenções, centro de costura, de um bordado. Também problematizo a até então vista “*atuação*” do professor, onde esse já não mais age como protagonista, mas sim, auxiliar do processo, e também um professor gay na turma do maternal 2-13.

É almejando uma conversa-costura que alinhavo esta correspondência, a fim de fiar com e como a experiência de ter um docente intercedendo na Educação

Infantil impactou na relação de trabalho. Se houve alguma diferença no exercício da rotina e qual a observação você pode frisar acerca do modo outro de pedagogia, as relações pedagógicas da nova pedagogia que deixa a liberdade da criança tomar seu espaço, o seu devir criança.

Sinta-se livre, como as crianças estão sendo, para resposta por meio do seu profissional, no qual oportunizará e tencionará visibilidades nesta pesquisa

Despeço-me na gratidão.

Professor Hugo Leonardo de Melo Maricá 14/04/2023.

Em resposta à correspondência, a Orientadora pedagógica teceu:

Caro professor Hugo. Que belíssimas palavras estou lendo. É muito bom saber que temos em comum um amor que ultrapassa o físico por nossas crianças e

sua educação. Ela emerge de um mundo diferente, habitável que corresponde aos ancestrais de uma vida própria e cultivada, onde a infância vive. Aqui ela sobrevive, mesmo que às vezes falte ar. Ela sobrevive porque nos reencontramos nela e damos esperança de que sempre haverá algo melhor. De antemão quero pedir desculpas pela demora no retorno, pois custou cair a ficha. Sinto-me feliz pela escolha de fazer parte desta pesquisa e, mais ainda, por fazer parte dessa infância oportunizada de memórias e trocas. As crianças anseiam viver, anseiam respirar, anseiam por uma mudança no comportamento adulto, mesmo que não saibam expressar isso, ao que tudo indica o pensamento adulto, mas nós vemos a criança, pois escolhemos em comum adentrar esse mundo que é dela. E percebemos o quanto ela se sente obstruída pelas prisões humanas.

Educar sempre é algo muito maior quando pensamos na liberdade que podemos oferecer. Educar passa a ser um gesto de se educar. Nos educamos quando buscamos oferecer algo excepcional, algo do tempo, ao que, ao grosso modo, entendo como um caminho do agora e que vai fazer com que as crianças sejam mais felizes. Pensar na criança emerge um cuidado próprio com suas almas, suas melhores amigas, e entender que já não podemos mais trabalhar para pressionar a modificação desses sujeitos, mas sim, conciliar para que toda a transformação seja de dentro para fora, deixando leves os trilhos do caminho. Fico muito feliz por saber que você está seguindo junto a nós aqui na busca por um espaço mais que democrático, um espaço de escuta e de crítica, mas que também passa a ser de invenção quando temos a possibilidade de deixar que essas crianças criem sua história e nós aqui só damos um apoio.

Desde quando chegou a nossa unidade escolar, e vem desempenhando um trabalho coletivo e marcado por dinâmica e alegria, nosso espaço se tornou mais diverso, mais amadurecido, pois conseguimos refletir nas crianças e toda a comunidade escolar, um modo outro de ver a criança, sem a necessidade de

“chamar a atenção da criança toda hora, como se elas só fizessem coisa errada,
mas sim em deixa-las livres para se descobrirem.

Seus passos mostram a autonomia, o cuidado, o afeto e tudo que a criança
precisa para se desenvolver uma boa educação de si.

Obrigado por fazer parte dessa rede que nos une em prol da educação infantil
não mais limitada, mas sim de respeito e sabedoria, na qual os anseios agora
são em colocar a criança nas evidências na qual merecem estar. Muito me
alegra em tê-lo na equipe e mais ainda em saber que as crianças se sentem bem
com a sua presença. Obrigado por tanto!

Professora Jaque. Maricá, 24/06/23.

A carta da Professora Jan, como gosta de ser chamada, nos anima, pois mostra o quanto
podemos caminhar na busca de uma mudança. Dar o pontapé inicial que a criança precisa, da
invenção de si e do devir que merecem, da visão proximal que precisamos ter com as crianças.
Adaptar nosso modo adulto no espaço da criança já não é mais um caminho de repressão, mas
sim de fuga para uma criação que possibilitará um novo campo pedagógico para a infância
que, sem dúvidas, é o maior amor de todos.

O maior amor de todos

Eu acredito que as crianças sejam nosso futuro
Ensine-as bem e deixe que elas conduzam o caminho
Mostre a elas toda a beleza que elas possuem por dentro
Dê a elas um sentimento de orgulho para tornar isso mais fácil
Deixe que o sorriso das crianças nos lembre de como costumávamos ser

Michael Masser / Linda Creed⁹

⁹ Texto original: I believe the children are our future
Teach them well and let them lead the way
Show them all the beauty they possess inside
Give them a sense of pride to make it easier
Let the children's laughter remind us how we used to be interpretado por:
(*THE GREATEST LOVE OF ALL*, WHITNEY HOUSTON, 1985)

Figura 13 – Turma do maternal II: a Reinvenção é também felicidade



Fonte: O autor, 2023.

Pensar na possibilidade do maior amor do mundo requer um desapego natural de si. Enquanto docente da educação infantil é preciso entender que ali já não cabe mais se encaixar como o protagonista da ação de educação.

Durante muito tempo ouvira que ser professor era atuar. De certa forma algo me chamava muito a atenção, pois não conseguia me imaginar na situação de atuação, uma vez que estaria ali somente para interceder no processo de educação de outros indivíduos. E fazer isso é muito complexo quando temos o olhar voltado para nós mesmos.

(Cartografia da atuação docente; memória-retalho do autor escrita em 2023)

É neste momento quer pensamos: por onde começar? Fomos criados por uma doutrina que emoldurou nossos corpos infantis. Fomos sequestrados de andarmos com as roupas que queríamos usar, proibidos de frequentar certos lugares, como festas, pois eram afazeres e espaços de adultos. E, mesmo assim, quando havia a oportunidade de ir, não podíamos quase nada. Ficamos ainda presos em descobrir: por onde começar? Como fazer diferente do que fizeram conosco, com nossa infância. Na escola, quase que sempre, a brincadeira só era permitida nos momentos de recreio, e mesmo assim, existia uma tia com o olhar apavorante que tomava conta de todos nós. As filas para a saída e entrada na escola eram, também, momentos de repressão. Não se podia olhar para o lado, tínhamos que manter a mão no ombro do outro, os passos deviam ser síncronos. O que parecia era que, em poucos minutos, seríamos asfixiados. E, de certo modo, estávamos. Asfixiavam os nossos sonhos de sermos o que gostaríamos. De poder correr pela escola. De olhar da janela quem passava.

Durante toda a infância fora assim, e até hoje fazemos isso quando nos dedicamos a tratar a criança como um mini adulto. Não só as asfixiamos como, também, o fazemos com o mundo. Aquele entendimento de que a “educação” transforma o mundo também nos coloca a pensar qual tipo de educação, pois se for essa que trazemos, moldaremos as crianças para o que já somos e sabemos, então, quais mudanças virão a acontecer? Se, de fato, o objetivo é transformar, por que não damos as crianças a possibilidade de fazerem diferente do que fizeram conosco?

Por onde começar? Ailton krenak nos traz a possibilidade outra de começo no seu seguinte escrito:

Na antroposofia, o primeiro septênio de vida é considerado o período em que a gente ainda está meio anjo, meio humano, não de todo firme na terra. Antigamente, os povos mais tradicionais diziam que a criança de zero a sete anos estava mais suscetível a morrer porque a alma ainda não estava bem fixada e podia decolar daqui feito um passarinho. Segundo essas culturas, nesse período não deveríamos sofrer modelagem alguma. Penso nas palavras “molde”, “forma”, “formar”, “formatar” etc., e que aplicar esses conceitos a pessoas no primeiro momento de vida, quando são seres inventivos e cheios de subjetividade, é uma violência muito grande. Já vão podando espíritos que podiam trazer muita novidade para a terra. No lugar de *produzir* um futuro, a gente deveria recepcionar essa inventividade que chega através das novas pessoas. (KRENAK, 2022, p. 99-100)

Nesta intenção, encontramos a resposta para a transformação social, e também uma transformação que vem de nós, o que Ailton nos apresenta como uma “violência muito grande” aqui, neste trabalho, consideramos como sequestro. Sequestramos a Infância quando a tornamos “suscetível a morte”, proporcionamos “a decolar daqui feito um passarinho”, mesmo que não seja proposital, mesmo que seja por uma reprodução do que fizeram conosco. No entanto,

podemos esquecer a produção de um futuro, não sequestrar, dar as crianças e sua infância a oportunidade de ser e transmitir suas boas novas, na sua criatividade, e de ocuparem o seu espaço de protagonismo no agora como nos aponta ainda Krenak:

As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos o que é muito mais interessante do que inventar futuros. (KRENAK, 2022, p. 100)

Sendo assim, por mais difícil que seja, mesmo que recusemos a ouvir a verdade sobre a infância, será preciso um afastamento desse nosso atuar enquanto docente. É preciso, então, passar o bastão para que a própria infância atue, em sua especificidade. A se começar pelo distanciamento de nós mesmos e da facilidade que temos para reprimir a infância. Esse movimento nos permitirá entender um pouco mais o que é fazer parte de uma infância.

3.1.1 Meus encontros e os erês, concretização da infância outra

Os Erês na umbanda são espíritos puros, alguns reencarnados, outros ainda não. Os Ibejis, no sincretismo, são representados por São Cosme e São Damião que, segundo a Igreja Católica, foram dois jovens médicos irmãos. Comemoramos sua festa no dia 27 de setembro, que tem por objetivo o culto ao sagrado e a caridade, com doações de doces, roupas e brinquedos, típico do que as crianças gostam. Essa forma de agradar às Ibijadas se dá por conta da sua linha de trabalho, que são responsáveis pela transformação e cura do corpo e da alma, no qual fazem uso desses presentes. Seus comportamentos são de criança, o jeito travesso, e seu modo de brincar faz com que ainda se tenham estereótipos descrentes da sua atuação sobre as vidas pelas quais são responsáveis.

Os Erês são espíritos que cativam algumas pessoas pelas suas maneiras espontâneas e livres de ser, e isso acaba incomodando aos adultos que, envolvidos por uma prática histórica e de controle do cotidiano, não se deixam submeter ao que essas crianças podem oferecer, pois os Erês são espíritos ligados diretamente aos orixás de pureza e, embora não pareça, por seu jeito travesso de ser, eles podem transformar o espaço com a sua chegada.

Era tarde de sábado de verão, dia em que me encontro com os Erês Pérola e Jorginho. Pérola, uma menina reencarnada, vinda na linha de Oxum, irmão de Tatuí, outro Ibiji, enviado de Yemanjá. Pérola e Tatuí vem na cabeça da Irmã da umbanda sá Beatriz. Pérola é uma menina divertida e ao mesmo tempo séria. Séria em suas maneiras de curar e cuidar. Onde pudera imaginar que a sua travessura na verdade é purificar o ambiente? Pelos caminhos que trilhei, pelas margens, chego à Umbanda, me encontro com os Erês pela primeira vez. A casa de Caridade que, embora ainda sem muita estrutura física, sem um local fixo, se constitui em uma casa espiritual. A fé! Nos reunimos no quintal do nosso morador. Algumas vezes, os encontro são no morador de Sá Beatriz também. Assusto-me em saber que gostam de correr, e correm muito. Na maioria das vezes, pegam comidas sem permissão. Pérola gosta de Mel. O mel feito pelas abelhas dão vida e limpeza que precisam. Se as flores são puras, quem dirá o mel que vem delas. Pérola me chama de Du pai.



Portinari, 1937.

Jorrzzinho, como ele se apresentou, me parece ter a língua presa, mas sua forma de se comunicar é animada e feliz. Um menino que gosta de subir em árvores e brincar na rua. Na frente do meu morador não tem árvores, mas existe uma samambaia na parte superior da coluna da varanda.

Jorginho cisma que ali é uma árvore e quer subir. O fato de Jorginho gostar de árvores talvez seja por ele ser da linha da Oxum karê, a oxum da beira

do Rio, a caçadora que vive nas matas. Jorzzinho vem na cabeça do meu irmão Sá Rodrigo, que também é meu esposo.

Sua chegada foi após a gira de Preto Velho, Sr. Cipriano. Neste momento, a tensão roda pela gira. Era a primeira vez que me encontrava com a

Ibijada. Minha expressão de medo e desassossego me dominava naquele momento. Começa um corre-corre, Jorginho pede refrigerante, “gualaná.” Pede para pôr em suas mãos. Faz gestos, em estado calmo, de que iria beber eu fui acompanhando, afinal, não esperava que um erê fosse ingerir algum líquido.

Neste momento, ele me engana, e o guaraná que estava em suas mãos, em formato de concha, é atirado na minha cabeça. Em seguida, pega a garrafa de refrigerante da minha mão e começa a espalhar pela casa inteira. Joga nos demais irmãos da caridade. Em seguida, pede que um irmão abra a CAIXA. Não sabíamos bem o que era, até descobrir ser a geladeira que fica na cozinha



Portinari, 1957.

externa. No momento pensamos que só queriam olhar, por se tratar de uma novidade, fora de seu convívio da época em que estiveram em terra. O que mal podíamos esperar, Jorrrzinho retir a um bolo inteiro que estava lá

dentro, e começa a atirar por toda a parte, em cima de todos. Minha filha Anna e as amiguinhas da Umbanda fizeram a maior festa. Ficaram encantadas com tamanha “travessura”. Algo inesperado e diferente daquilo que ensinamos, ou reprimimos, que não se deve fazer. Neste momento minha alma ia saindo do

corpo. Talvez pela persistência que temos em manter o controle sobre tudo. O adulto opressor.

Enquanto os radares de ânimo, com uma música de criança ao fundo, pérola pega o quiabo, que eu colocaria no frango no dia seguinte, e começa a mastigá-lo cru mesmo. Em seguida, enquanto o outro irmão tentava conversar com ela, na tentativa de uma consulta, Pérola cospe a goma do quiabo em sua mão e lança na cabeça dele. E começa uma guerrinha de quiabos. Neste momento minha expressão era de desespero. O controle da casa, aparentemente, foi perdido. Minha margarina foi também atirada aos ventos com ovos. A sensação que tive era de que um bolo seria assado ao ar. O leite que estava na porta da “caixa” também fora derramado. Um corre-corre na tentativa sem sucesso de recompor o controle na Casa de Caridade. Por diversas vezes, me vi na posição de sequestrador, pois fechei o rosto, e chamei a atenção da bagunça que se formava no espaço. Pérola me gritava: __du Pai, vem aqui se limpar.

Fiquei resistente de início, pois se tratava de passar margarina e mel no corpo. A casa então ficou como os olhos humanos entendem como bagunça. Tudo trocado de lugar. Todos os filhos da casa estavam de margarina e mel do pé à cabeça.

É chegada a hora de irem, pois eles se comunicaram um com o outro: __ A chifruda está vindo aí. E como se estivessem entrados num sono profundo, inclinam



Portinari, 1955.

a cabeça juntas uma na outra e se vão.

Neste momento não sabia quem eles chamavam de chifruda, até que então chega ao terreiro a Maria Padilha, menina das Sete Encruzilhadas.

Até então, não sabia o que a fizera vir neste momento, até que ela me chamou na roda junto com meus irmãos e me disse:

— Pombogiras bebem bebidas alcoólicas, fazem e desfazem feitiços com comidas típicas dos Exús. Algumas matam bichos. Esse não é o meu caso, mas respeito quem faça! Meus ingredientes são ovos, quiabos, pimentas, farinha de mesa, uso também o gin, pode ser branco ou rosa. Minha limpeza tem efeitos com os ingredientes que a minha idade permite usar. Embora eu seja uma menina de 14 anos, vivo e vivi girando em todos os lugares, desde o bar até as sarjetas. Fui criada trabalhando. Isso me fez transitar em todos os espaços. Minha bebida é a Amarula. Porque sou menina e gosto de doces, mas tenho o meu lado mulher que gosta de álcool. E não desmereço o serviço de ninguém. Agora eu queria saber, Sá Hugo, se você já viu alguma criança bebendo álcool, se algum Ibeji tomou gin, matou frango, e cuspiu sangue. Já viu algum Erê dando consulta bebendo Cerveja? Pois bem, Sá Hugo, não adianta ficar aborrecido com as crianças, pois elas são espíritos puros, ligados diretos aos orixás, e sua forma de trabalhar é com alimentos de crianças. Preste atenção no que te falo: o que você chama de bagunça, feita por esses espíritos puros, são limpezas e trabalhos que Exú nenhum pode desfazer, pois essa travessura é capaz de transformar a vida de quem precisa. O que eles fazem, eu não posso fazer, por isso eles chegaram aqui. E se chegaram e fizeram foi o preciso.

(Cartografia dos Ibijis; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Entender a pureza das crianças é um fator importante para se começar a pensar a infância em sua especificidade. Esse pode ser o princípio para refletir em como podemos melhorar nossos trabalhos frente a uma turma de Educação Infantil. A possibilidade de aprender, com o que chamamos de bagunça, nos remete a um desprendimento de nós mesmos. E, embora pareça estranho, o controle de toda a situação se dá ao compreender que podemos fazer diferente, ou podemos deixar que façam conosco. No retalho, vimos que os Erês, embora sejam espíritos

travessos, o que nos faz por impulso perceber que estão sujando o ambiente, trazem a pureza e a alegria em seu jeito de ser, até o que permite a sua idade. E, por diversas vezes, enquanto nos colocamos a querer ter sempre o controle de toda a situação, denominada por um poder e a infeliz ideia de tentar mudar a sociedade na rígida e dura tristeza que causamos às crianças, fechamos nossos olhos para a beleza que é tê-las ao nosso lado, ou melhor, de nos encaixarmos a sua gentil disposição de nos transformarmos enquanto seres humanos.

Retornando à fala da professora Virgínia Kastrup, que associa a função do professor no *encurtar distâncias*, nem sempre estamos dispostos a assumir esse papel, quando não aceitamos o jeito em que as crianças podem se apresentar. Impedimos o seu caminho, reprimimos suas ideias e seus jeitos travessos de ser. Não nos permitimos aprender com a sua pureza, pois acreditamos estarem descompensadas.

Pensar na postura docente da Educação Infantil e em formas de não sequestrarmos a infância nos traz a beleza em assumir o compromisso de um encurtar distâncias na aceitabilidade, no estar ligado ao mundo das crianças. Mesmo que à princípio pareça ser uma sujeira, é uma sujeira necessária para nos limpar daquilo que construímos historicamente.

É evidente que o docente, no processo de (des)educação, assume a postura da aceitabilidade à medida em que ele se distancia da posição de poder, em que aceitamos politicamente as críticas, o modo de transgredir dessas crianças. Enquanto supomos que elas estão sendo malcriadas, choronas, irritantes, na verdade é um momento em que estão transgredindo aquilo que impomos a viverem. Imaginemos que nós, adultos, enquanto professores de educação Infantil, ou em qualquer outra profissão, tivéssemos que ser obrigados a viver o dia inteiro sobre o controle a tal ponto que restringissem até o horário de ida ao banheiro? Ou ainda, se escolhessem um horário específico para que todos nós fôssemos juntos para o banho ou para um momentinho de cochilo? Já se imaginou ficar tantas horas com a fralda cheia aguardando a hora da troca? Enquanto docente da Educação Infantil, incomoda saber que ainda existem instituições com pensamentos presos num controle massivo, de modelagem. E incomoda mais ainda presenciar quando algum colega de profissão tenta evitar esse transgredir das crianças quando dizem para fazerem silêncio, não mexer, não correr, não poder sair de sala. Somos partes do sistema que ajudamos na constituição de mentalidades a favor do fracasso quando então poderia ser uma mentalidade sensível. Krenak já nos aponta:

Não há nada mais importante do que a vida. Estamos passando por uma experiência coletiva de apreensão diante de crises e pandemias, mas a constituição de mentalidades sensíveis significa também resiliência, capacidade de esses seres continuarem criando um mundo menos suscetível ao terrorismo psicológico que tem atingido a vida contemporânea. As famílias ocidentais em contexto urbano

supervalorizam o sistema de educação. São adultos que aderem a esse formato no qual as pessoas que chegam vão sendo inseridas no mundo. Antes de elas poderem escolher experiências de se implicar no mundo no sentido coletivo, já são abordadas pela visão que os adultos têm dele. Um jovem de vinte anos já tem um mundo formatado dentro de si e, quando coloca uma criança nele, passa a agir a partir de sua aspiração de perfeição, daquela ideia de formar um sujeito campeão. (KRENAK, 2022, p.104-105)

É importante, nesse processo de sensibilidade, o entendimento do fazer docente ao contrário do que traçamos, e estudar uma curva de possibilidade para começar a transformação, respeitando determinado tempo e espaços da criança, possibilitando-a a implicação dentro de si. Na prática, dar a ver o que está nas linhas das legislações, entender o contexto da criança. Entender o contexto delas nos põe em desassossego, nos atinge enquanto ser humano que gosta de manter o controle, é importante que nos questionemos se realmente estamos no devido caminho. Guattari (1977) nos implica a questionar a aspiração outra que podemos lutar na creche:

O que conta na creche, insistimos nisso, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Em que a atitude dos adultos que trabalham na creche favorece a iniciação das crianças nos valores do sistema? Ai é que está toda a questão! Um trabalho analítico numa creche não poderia ser. Fundamentalmente senão um trabalho micropolítico; e implicaria de imediato um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos, um trabalho de análise do coletivo das atendentes, dos psicólogos, um trabalho incidindo igualmente sobre as famílias, sobre o meio, etc... O inconsciente da criança é inseparável do dos adultos; ele está inteiramente contaminado pelos conflitos que existem no nível, por exemplo. Do trabalho dos pais, da competição e das lutas sexuais no seio da casa! Parental, dos modelos de integral que segue veiculados pelas crianças mais velhas, etc... Os sistemas capitalistas e socialistas burocráticos haviam confiado ao pessoal das escolas uma tarefa capital: a de adaptar a criança ao saber e aos valores da sociedade dominante. As máquinas audiovisuais fazem hoje esse trabalho certamente melhor que qualquer atendente ou educador. Hoje, no seio das creches e das escolas, alguns trabalhadores estão em posição de lutar contra estes sistemas de integração e de alienação. E nesse sentido que se deveria considerar uma luta micropolítica fundamental. (GUATTARI, 1977, p. 54)

No retalho, inicialmente Guattari traz como reflexão que as crianças vivem sob uma vigilância dos adultos e a técnica a ser desenvolvida para conduzir a educação, nesse espaço, não tem tanta inferência com a maneira em que olhamos para essas crianças. Neste sentido, cabe a nós, professores, perguntarmos que tipo de política semiótica lançamos para os nossos alunos da Educação Infantil e, certamente, vamos descobrir que, embora abordemos determinadas didáticas que possam favorecer o que chamamos de “formação”, se o nosso olhar continuar sendo o mesmo, vamos seguir nos frustrando, pois elas não atenderão as nossas expectativas de adultos se forem inviabilizadas nos seus afazeres enquanto serem que querem ser livres. outra possibilidade de (re)invenção surge.

Depois, Guattari nos desloca com uma pergunta que, certamente, nos instiga: o que poderia a nossa atitude favorecer no trabalho da educação Infantil? Aqui entra a micropolítica que nos atravessa a ter atitudes que realmente vão criar em nós o desconforto. Mas esse desconforto dará espaço para que a Infância se mostre, e mesmo que nos questionemos de nós mesmos, colocando-nos a pensar de modo contrário ao que o sistema planejado para as escolas, o de sequestro, ainda sim vale nos movimentarmos nesta micropolítica que traz a criança para o agora. E, certamente, não há de ser fácil: é uma mudança que virá a acontecer com o tempo e com muitas lutas. O movimento de transgredir contra o sistema, enquanto educadores, põe deslocamentos necessários que priorizam o agora na transformação dos sujeitos. Se queremos algo diferente do que está posto, é preciso entendermos que a nossa função é nos rebelarmos para quebrar essa corrente que sequestra a criança de si. Aqui o papel do professor é operar pelas brechas, pelas linhas de fuga, pelo fazer micropolíticas. Estamos nós dispostos a uma atitude de micropolítica na Educação Infantil?

Fazer micropolítica, seguir pelas brechas: o sinal da escola bate, é hora do planejamento dos professores regentes. Minha turma acabara de sair para a Educação Física. Minutos após, enquanto me direcionava para o planejamento coletivo, deparo com meus alunos. Percebi que o meu aluno Dominic estava sentado isolado. Dominic, um aluno com autismo estava sentado, chorando de modo estarecido. Enquanto isso sua mediadora falava, vamos Dominic, precisamos ir para a Educação Física, o tio está lá esperando-o. vamos!! E... nesta hora, Dominic, que até então estava de costas, insistia em não querer ir. Até o presente momento, ele não me via. E mesmo assim, parecia que ele me chamava, o seu choro era de socorro. O Chão se tornava seu aliado. Ele travou e não queria sair dali. E eu, que seguia o caminho para a sala de planejamento, dei uma pausa. E fiquei com o sentimento de querer ajudar, mas a hora se aproximava. Devido ao seu diagnóstico, por alguns momentos do seu tempo, Dominic não tinha interesse em ficar junto com os demais colegas, em corridas, com outras pessoas correndo e gritando. Talvez aquela situação o colocasse em desespero.

Sabe aqueles segundos que você tem que tomar uma decisão? Pois bem,

essa era a sensação do tempo que tive. Vou ao encontro do Dominic ou me apresso para a sala de planejamento?! Até que então, uma professora me grita pela janela:

__ Tio Hugo, só falta você!!! Vamos!!!!

Neste momento, o aluno Dominic saiu correndo ao meu encontro e abraçou minhas pernas. De repente, eu me via naquela situação e, embora soubesse o que deveria fazer, pelas imposições do sistema, ao olhar para aquela situação, foi preciso um deslocamento de mim mesmo. Encorajado pela vontade de fazer a diferença na vida da criança, eu abaixei e o peguei no colo. E quando me dei conta, Dominic já estava em meus braços. O meu pescoço ganhara um novo cordão. Neste momento, foi difícil, precisei deslocar para entender não apenas o que se passara dentro do aluno, mas me desloquei da minha vaidade, pois, afinal, considero-me orgulhoso e ser chamado a atenção pela equipe diretiva da escola, por algo que sei que estava fazendo “errado muito me deixava receoso.

Foi então que decidi seguir pelas brechas. Mesmo sabendo que o sistema, naquele momento me pedia para planejar, e que o planejamento fazia parte da docência e uma tarefa importante para o desenvolvimento dos discentes, não resisti. Neguei este momento e me permiti ficar com o Dominic. Naquele momento me deu uma certeza de que o caminho considerado errado pelo sistema era o certo. Era uma brecha. Era um fazer a minha docência útil a quem realmente precisa. Aos alunos. E por mais que pareça um gesto heroico, morri de insegurança e incerteza. A gestora da unidade escolar veio ao meu encontro e com um tom de muita educação explicou a “importância “de dar limites as crianças e fazê-las compreender que existe um tempo para cada profissional atuar. Eu não sabia o que dizer, mas a minha expressão já dizia tudo. O corpo respondia. Dominic não largava o meu pescoço nem eu o dele. No abraço tive a certeza de que estava na curva de uma transformação da minha profissão, da minha função enquanto professor.

Encurtar distâncias. Quando passeava pela escola com Dominic no meu pescoço, passamos pelo local onde os demais alunos estavam em atividade física. O professor, em tom de voz alterado, contava quantos pulos os alunos davam sobre a corda:

— Ummmm, dooooiss, trêsssss...

Rapidamente notei que aquele espaço ali não me agradava também e logo identifiquei o porquê o Dominic fazia resistência em permanecer naquele local.

Percebia também que, quanto mais me aproximava do que parecia uma “brincadeira”, um exercício, mais o aluno apertava meu pescoço. Acredito que, naquele momento, Dominic se amedrontava por achar que eu fosse deixá-lo ali.

E, sem dúvidas, me resta dizer que eu também tive receio de permanecer.

Outubro, embora seja mês das crianças, muitas circunstâncias fazem sentido para ali não permanecer. Primeiro, considerando suas limitações, a estação do ano era de muito calor. O relógio se aproximava do meio-dia. As relações que a brincadeira criava de disputa, de se decidir quem era o melhor, quem mais pulava. Dominic não tem costume de pular corda. Talvez pela sua individualidade física, ou mesmo pelo ambiente se tornar mais um momento de sequestro. Eu também não me aguentava com as relações de poder que se estabeleciam ali. Mas o professor de educação Física estava fazendo o que o sistema exige: Sequestrar a criança de si. Aprontá-la para o futuro. Fazê-las entender que, ao crescerem, deveriam seguir uma disciplina. Esse padrão me assustava, pois o afeto para o que se passava na hora fora ignorado. Ali senti que o sequestro já acontecera com o Dominic, pela inclusão em suas necessidades no momento. Tive a certeza de que eu amenizei e não fui conivente com a continuação do sequestro. Adaptei o seu momento na escola oferecendo o bem-estar. Naquele momento também aprendi com o Dominic, pois ele haveria notado que o ambiente não era para ele. Ele, com o seu modo de comunicação, transgrediu ao espaço em que tentavam colocá-lo. A tentativa falhou quando eu passei e me desloquei do que esperavam da minha atitude enquanto docente.

Segui pelas brechas. Fiz de mim parte dessa micropolítica.

(Cartografia do sentido; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Essa memória fez lembrar uma outra na creche onde a Anna Vitória estudava aos 3 anos de idade.



... três anos de idade de Anna Vitória. Não sei o que estou fazendo, mas sei que há de aliviar o que sinto. Escrevo para minha existência e como modo de evitar que o pouco de decência que me resta vá embora. A tentativa é fazer com que meu incomodo diga por mim, seja agora ou depois. Na última semana fui chamado na creche onde estuda Anna Vitória. Uma escola privada de bairro. Mesmo sem muitos recursos, esforço-me para mantê-la na segurança e na

ideia de ter a possibilidade de uma “educação”. Eu estava no trabalho dando aulas para meus alunos do ensino médio, quando recebo a ligação informando que a Anna agrediu a professora. Neste momento sai desesperado, com a preocupação e no questionamento do que eu fizera de errado para que Anna, aos três anos de idade, agredisse uma docente. O sentimento era de culpa. E ao mesmo tempo preocupação, pois se fosse comigo... ah... __ imagine eu sendo agredido por um aluno?! Comecei a me perguntar quando eu haveria falhado na educação da Anna. Eu me coloco no lugar da professora, que imaginava estar com sangue pelo corpo, e hematomas... e frustrações emocionais.

Quando chego à escola, busco o entendimento do acontecido. A professora começa a contar que Anna estava fora da sala de aula e não queria entrar. Anna saía correndo pelos espaços da escola. Anna arranhou a mão da professora. Tenho que considerar que não me atentei que a sua unha estivesse com o corte atrasado. Conversei com Anna, ela pediu desculpas à professora.

Anna costuma fazer terapias, uma vez na semana, e no dia seguinte, após o acontecido, fomos à terapeuta. Após a análise de Anna, a psicólogo pediu que eu entrasse. E conversou comigo, perguntou se eu sabia que na turminha da Anna havia alunos maiores. Neste momento não sei o que responder, afinal, não sei o porquê imagino que não, mas nunca me atentei em perguntar a equipe diretiva da escola. Segundo a doutora, Anna não queria ficar em sala de aula porque estava sendo constrangida por alunos maiores que corriam entre uma cadeira e outra com os braços abertos. Esse movimento batia com as mãos na cabeça dos demais alunos, incluindo a cabecinha dela. Anna não se sentia à vontade dentro do espaço de sala de aula, foi o momento que ela não queria ali ficar. É comum no espaço escolar que os alunos tenham disciplinas e horários para a saída e permanência no pátio. Então a docente foi ao seu encontro e pegou pela mão, numa frustrante tentativa de forçá-la a ficar dentro da sala de aula. Neste momento Anna puxou sua mão para baixo o que veio a arranhar a mão da professora.

Ao saber do acontecido, primeiro refleti sobre o quanto fui ignorante em forçá-la a pedir desculpas à professora.



E em segundo porque, até então, acreditei na versão que a escola havia me contado. No dia seguinte voltei à escola para buscar maior esclarecimento. E, após apresentar o relatório da análise emitido pela psicóloga, a professora inclinou a cabeça, e confirmou o caso verídico. A gestora do espaço não sabia onde colocar seu rosto. Naquele momento eu olhei para a Anna e me desculpei e, da mesma forma, solicitei que a equipe escola fizesse o mesmo, pois há alguns dias, esse foi o pedido que fiz a Anna. Assim se deu. Naquele momento percebi o quanto faltava um preparo da escola e solicitei a transferência para a Rede Pública de Maricá.

(Cartografia da transferência de creche; memória-retalho do autor escrita em 2016)

Ao analisarmos os retalhos, vemos o quanto as crianças são sensíveis ao que são postas. É possível observamos o modo que elas têm de transgredir mesmo que com seus comportamentos fora dos padrões estabelecidos pelo sistema. Sendo assim, só será possível aprender com elas se estivermos dispostos a escutá-las. (Des)educar a infância requer dos professores um assumir para si suas falhas enquanto docentes, e ter a responsabilidade de tomadas outras de decisões, visando uma felicidade comum a todos os envolvidos no processo de ensino, que venha dos alunos e dê satisfação, à medida que todos sejam tomados por essa felicidade, como nos aponta Schérer (2009). Se redimir das vezes em que forçaram algo diferente, do não incluir e buscar práticas docentes, bem como brincadeiras que sejam

favoráveis aos desenvolvimentos de todo aluno em sua individualidade.

O Fazer micropolítica envolve não deixar perdida a oportunidade de fazer diferente do que está posto. Na hora que o professor passou e viu o aluno Dominic na posição de choro e frustração, mesmo estando atrasado para uma reunião, por sinal elaborada para garantir o controle do sistema, decidiu parar para intervir naquele processo. E, da mesma forma que no retalho memória sobre a transferência da creche, a criança rejeitou o acervo de ideias estabelecidas para ela. Se não houvesse naquele momento uma semiótica voltada para a criança, não seria diferente, não faria sentido a função professor. Micropolítica está relacionada ao que, mesmo custando caro, mesmo que organizada por um número mínimo de pessoas, permite o início de uma transformação de todos nós envolvidos.

3.2 Uma nova maneira de pensar a criança

Enquanto houver sol

Quando não houver saída

Quando não houver mais solução

Ainda há de haver saída

Nenhuma ideia vale uma vida

Quando não houver esperança

Quando não restar nem ilusão

Ainda há de haver esperança

Em cada um de nós, algo de uma criança

Enquanto houver sol, enquanto houver sol

Ainda haverá

Enquanto houver sol, enquanto houver sol

Quando não houver caminho

Mesmo sem amor, sem direção

A sós ninguém está sozinho

É caminhando que se faz o caminho

Quando não houver desejo

Quando não restar nem mesmo dor
 Ainda há de haver desejo
 Em cada um de nós, aonde Deus colocou

Enquanto houver sol, enquanto houver sol
 Ainda haverá
 Enquanto houver sol, enquanto houver sol
Sergio Britto

“Em cada um de nós, algo de uma criança”. Começar com essa canção nos desloca para uma nova forma de entender as crianças e sua infância. Primeiro porque dentro de cada um de nós há uma criança que possa vir a despertar, fruto de uma infância que fora sequestrada. Mesmo passando tanto tempo, podemos analisar nossas manias, nossos jeitos e ver que temos a vontade de fazer o que elas fazem, só não fazemos porque estamos a todo o tempo mensurando e condenando tal atitude atrevida. Já estamos dominados pelas mazelas da história, reprimidos porque achamos suficiente. Embora passando por esse processo de condenação e sequestro, conforme a canção nos apresenta, é possível uma transformação do sujeito, mesmo que pareça não haver saídas. O caminho existe, o caminho pode ser estreito, quase que sufocante para passar, mas há uma brecha, uma fissura, até que o último sol de nossas vidas se ponha.

Desse modo, podemos nos lançar ao descaminho e reinventar nossas práticas docentes, pois é possível que cheguemos à transformação de nós e das crianças, nos colocando em seu não lugar, olhar bem para esse gesto e fazer uma escolha: “A gente devia olhar bem para esse gesto, ouvir a voz da criança que ainda não desistiu do mundo e que é capaz de propor outra narrativa para ele, pois a que a gente teve até agora precisa ser questionada.” (KRENAK, p.106, 2022). O não lugar, relacionado ao que achamos ser um espaço para a criança, é uma possibilidade de fuga. Como nos aponta Augé, “O lugar, tal como é aqui definido, não é propriamente o lugar que Certeau opõe ao espaço como figura geométrica ao movimento, a palavra calada à palavra falada ou o estado o estado ao percurso: é o lugar do sentido inscrito é simbolizado, o lugar antropológico.” (AUGÉ, P. 70, 2005).

Sendo assim, à medida em que nos entregamos a achar a criança que habita em nós, identificamos em nós esse lugar simbólico, o lugar de pertencimento ao qual temos a possibilidade de habitar. Como nos (re)inventar neste processo?

A infância, até onde vimos inventada pelo adulto, uma partícula constituída pela história na formação de miniadultos, agora passa por um processo de (re)invenção. E, como diz a

melodia, mesmo que por vezes pareça estarmos sem direção, é na bússola do eu com os outros eu que encontraremos o caminho, a bússola da infância rompida e sequestrada que cruza e faz questionar, perpassando pelas marcas, agora encontrando um descaminho desconformado, desnaturalizando o que está posto. Sendo assim, reinventar uma prática para a educação infantil é permitir ser conduzido. E é obvio que teremos barreiras, principalmente contra o sistema já naturalizado que nos põe a pensar de modo emoldurado. Começar a pensar a criança na formação inventiva de professores é entender que é parte de uma política da cognição.

Quando falo em políticas de cognição me refiro aos diferentes modos de se relacionar com o conhecer, que se vinculam as práticas efetivas e aos usos e efeitos de tais práticas na formação e na vida. Políticas de cognição é um conceito que evidencia que o conhecer refere-se à uma atitude, um ethos. (Dias, 2009, p. 168)

Esse problema político que o cognitivismo nos insere, enquanto professores da Educação Infantil, é uma formação inventiva ligada às práticas, não deixando que as teorias fiquem presas nos livros e em escritas legislativas, nem que elas controlem o fazer docente, ou seja, a uma prática de si que possibilite um forjamento, encontros outros conosco e com o outro a partir de um *ethos* que nos desloca. É a atitude de fazer diferente do que está posto. Esse processo se consolida a uma possibilidade para que o professor atrele seu planejamento aos conhecimentos trazidos por seus alunos, estabelecendo um modo outro de fazer educação por meio da criatividade. Esse modo vai se contrapor ao que já entendemos sobre educação, ou melhor, achamos entender. Como nos lembra o retalho, “...na realidade, não estamos perguntando pela educação, mas pela insistência obstinada e pela instabilidade de suas mudanças e de suas transformações, quer dizer, nos perguntamos talvez para adiar, segurar e capturar aquilo que pensamos que é a educação.” (SKLIAR, 2003, p. 39)

Perguntamo-nos o que seria a educação, e vem rapidamente à cabeça a ilusão de termos uma resposta, a educação estabelecida por uma ânsia de transformação da sociedade, uma falha ideia já constituída e engessada. Aqui, a educação se contrapõe a essa que conhecemos. Ela se relaciona a enxergar o outro, incluí-lo nessa perspectiva que agora busca por uma mudança educativa.

Pensamos, agora, a mudança educativa como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. A mudança educativa nos olha, agora, com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem. Porque a mudança nos olha e, ao nos olhares, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro. (SKLIAR, 2003, p. 39).

Remover a maquiagem nesta mudança nos insere num espaço desconhecido, e isso certamente nos deixa desconfortáveis, pois nos acostumamos com o que está pronto. Essa mudança nos convida a olhar ao redor do outro priorizando seus percursos de vida. O outro está ligado a nós mesmos, e a maneira em que nos colocamos à disposição para refletir com, estamos ligados a nos descobrir, como já nos aponta o recorte de Skliar:

Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outropróximo - outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós. (SKLIAR, 2003 p. 39).

Sendo assim, a partir do outro, podemos compreender parte do que eu não sou, mas posso ser, e do não lugar das crianças, aquele que um dia não fora pensado para elas, é que a educação se faz a entender como o processo de (des)educação e (re)invenção, atravessando o fazer docente pela criação de si e de mundos outros, não sendo mais arraigado a um único mundo. A (re)invenção, aqui, consiste na produção de mundo pela experiência do cotidiano reaproveitando o conhecimento trazido pelas crianças da Educação Infantil, a fim de estabelecer um ponta pé inicial, um *ethos* para a transformação da sociedade. Acreditamos que, desta maneira, a criança se torna mais incluída no processo de educação, a inclusão se faz para elas e para nós, adultos, que aprendemos com sua atitude, com sua criatividade.

Ao movimentar o cognitivismo nos aproximamos do *ethos* oriundo das crianças adentramos ao não lugar, que passa a ser um espaço ocupado por uma mistura variada. Uma mistura possível, uma mistura generosa que nos desloca do nosso lugar, da zona de conforto individual dos adultos e de todo um sistema de reprodução capitalista, proporcionando a transformação do coletivo, de todos os envolvidos ao redor das crianças.

Dia de calor, meu planejamento estava pronto.

Era impossível sair da escola com as crianças. “Crianças são levadas”, é o que ouvimos enquanto as crianças estão transgredindo, quando não aceitam aquilo que são obrigadas: a se encaixar no molde. Estava muito sol, é muita responsabilidade sair da escola com as crianças.

“__Xiiii, você vai levá-las ao supermercado?” É o que ouvira das colegas de trabalho. De certa forma, isso ainda espanta muito, pois nós,

enquanto pais e adultos, não gostamos de incluir as crianças nessa tarefa. Delimitamos os espaços que possam percorrer. “__Criança pede tudo, não dá para sair com crianças, pois fazem pirraça. Elas se jogam ao chão. Elas estão, a todo o tempo, nos afrontando.” É assim que vemos, ouvimos e sentimos! Ninguém chega à conclusão de que elas estão rejeitando, como já nos lembrou Schérer, (2009), um acervo de ideias que são estabelecidas para que elas se enquadrem.

Mas, neste dia, estudaríamos os rótulos dos alimentos, e não haveria melhor forma senão envolvê-las no processo de aquisição destes alimentos. De onde vem? Como são organizados? Talvez não paramos para imaginar o quanto de novidade seria ali extraída por esses alunos. Estudamos a noção de espaços, a coordenação motora, logo, por sua vez, a educação de crianças envolve um amplo desenvolvimento seja ele físico, psicológico, social, com amparo das famílias e comunidades, como já nos aponta Craidy, (2001). Houve uma resistência da equipe diretiva, mas antes chamamos os responsáveis e os envolvemos nessa dinâmica.

Ao sairmos da escola, uma parte da equipe ficou surpresa, pois não esperava tamanha felicidade e organização vinda dos próprios alunos. Ao entrarmos no mercado, muitos indagavam sobre as cores, e a disposição dos alimentos. O contexto de alguns alunos não permite a oportunidade de irem ao mercado. Muitos nem sabiam que existia. Alguns ensinavam aos outros determinados nomes de alimentos. Neste dia pude perceber, na prática, que as crianças podem e devem ocupar o centro das atenções, mas não da mesma forma historicizada por Schérer, (2009) em pleno iluminismo, mas sim, num centro feito por elas, do seu não lugar, dos seus descaminhos.

(Cartografia da mudança de plano; memória-retalho do autor escrita em 2023)

Aprendemos com as crianças, com sua felicidade. Mas isso só é permitido à medida em que nos encontramos conosco através delas. Os resultados são positivos, pois as práticas nos permitem alcançar um novo descaminho na invenção de mundos. E essa invenção nos afasta,

enquanto professores, de uma atuação, e nos aproxima da criatividade oriunda das crianças. Os resultados são bem-vistos, os pais também são ensinados. Se é possível um professor levar dezesseis crianças ao supermercado, por que eu, enquanto responsável do meu filho ou filha não conseguirei?

Essa análise fez recordar uma memória dias após essa saída:

Ao chegar à escola, antes da abertura do turno, solicitaram que eu fosse à direção escolar. Até certo ponto, dá um frio na barriga, não sabia bem o que queriam. Começo a imaginar e buscar formas e soluções, antes mesmo de saber do que se tratava. Afinal, é assim que nos vemos na história da educação. Somos culpabilizados ou tentam nos culpabilizar de todas as formas. É o sistema social e capital que nos limita, nos restringe de sermos quem gostaríamos. Neste momento é comum pensar no que de “errado” pudera eu ter feito.

Quando chego à sala da orientadora educacional, me deparo com uma responsável aguardando. Era uma manhã quente e, como se não bastasse o calor do sol que acabara de pegar na cabeça, me vejo com a mente aberta e fervendo por querer saber o que seria. Eu me direcionava para a carteira, e a mãe se levantou e disse:

__Professor Hugo, não precisa sentar, serei breve!

Então eu respondi:

__Tudo bem, bom dia!

A mãe levantou e começou um discurso de agradecimento. Segundo ela, não podia deixar de ir, pessoalmente, agradecer e dizer o quanto tem ficado feliz por ver seu filho feliz. Até então eu não entendi ao que se referia até o momento em que ela disse: __ “agora consigo aprender com meu filho.” Neste momento o meu coração voltou a bater, e pedi que, se possível, ela me enviasse uma carta com os detalhes do seu caminho de aprendizagem, para que eu pudesse juntar a minha pesquisa. Ela topou e preferiu não se revelar. Mas deixo aqui a Carta com seus escritos que dizia assim:

Caro Professor, demorei a aprender que na vida não somos perfeitos. Meu filho tem apenas 3 anos e eu exigia dele coisas que eu mesmo não as faço. Ele, como o sr. sabe bem, é autista. Sempre tenho medo de levá-lo a determinados lugares porque não sei a reação que teria: quebrar vidros, rolar no chão, fazer birra, ou sair correndo pelas ruas e entrar embaixo de um carro. Essa é uma previsão que não posso impedir que aconteça se tiver que acontecer, afinal, determinados acidentes podem acontecer comigo também. Demorei a entender que não estou imune, numa espécie de redoma de proteção. Perdi as esperanças de sair com meu filho, não me dei conta de que o tempo estava passando bem depressa e eu perdendo todo o encanto que era ter a sua companhia. Tinha medo dele pedir as coisas que eu não pudesse dar. A situação aqui em casa não anda bem. Apenas meu esposo trabalha e eu fico em casa para cuidar do meu filho. Eu tinha medo de dizer não, quando ele viesse a pedir algo que eu não pudesse dar. Eu tenho medo de perder meu filho, mas sem me dar conta eu já estava perdendo. Perdi a confiança nele e ele a minha. Seu semblante era de tristeza, sua voz quase não saía. Seus tênis não eram usados, os calçados ficavam pequenos em seu pé e eu tinha que doar, pois não os calçava nos pés, uma vez que não tinha fluxo de saída. A rotina com ele é da escola para a casa e para as consultas médicas. A fé me desacompanhou. Me vi perdida em mim mesma. Senti solidão,

No dia em que a turma fez um passeio ao supermercado, percebi que eu não precisava levar o meu filho ao parque aquático, como eu tinha vontade na minha infância, para que ele se sentisse bem. Eu apenas precisava que ele se sentisse bem no que mais próximo pudesse chegar. Quando meu filho chegou à casa, começou a contar sobre a sua experiência no supermercado. Disse que todos pararam para vê-los entrarem na loja. Contou do lanche que fizeram com as coisas que compraram. Questionou se eu conhecia um supermercado. Eu fiquei sem saber o que dizer. Pensei até em mentir, pois não queria que ele se sentisse frustrado em saber que eu falhei com ele. Mas eu disse que sim, que conhecia um supermercado. E ele curvou a cabeça e começou a me perguntar, como se

estivesse acabado de sair de uma sala de cinema. O brilho nos seus olhos era de emocionar. Naquele momento, aprendi com meu filho, pois ele tinha todas as provas para me acusar de uma péssima mãe. Eu, no lugar dele, assim faria, mas ele me olhou, e começou a estimular minha mente com a sua forma de contar tudo que lá o fizera feliz, como se estivesse contando um filme de sua preferência.

Comigo foi assim, e tenho certeza que com as demais mães também foi, mas quero te agradecer pelo carinho que tem com nossos filhos. Precisava vir a escola para isso, até porque, se fosse para falar mal e reclamar, eu viria. Então, não podia deixar de agradecer pela oportunidade que você tem dado a nossas crianças de serem pessoinhas maravilhosas. Assim como foi comigo, tenho certeza de que muitas mães e pais estão felizes também. Ele me aproximou dele. Sua aula me aproximou dele. Eu aprendi com ele.

Autora oculta e presente.

(Cartografia do autor oculto e presente; memória-retalho do autor escrita em 2023)

O retalho nos coloca em movimento e análise em reflexão da nossa própria existência. E, mesmo que pareça algo romântico, se nos permitirmos adentrar o mundo das crianças, podemos extrair dele um aprendizado, um eu perdido que reencontramos a cada passo que damos para descobrir o outro na sua, ou melhor, na nossa infância sequestrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intervir no processo que sequestra a criança da sua infância, por meio de uma educação que inibe e engessa, remove as crianças de seus espaços de criação, num entendimento de serem embalagens vazias, como nos aponta KRENAK (2022). Nós, enquanto adultos e reprodutores de um sistema movido pelo capital, exigimos que tenham posturas que acreditamos serem as melhores para o futuro, mesmo que no presente seus corpos sejam aprisionados. Sendo assim, permitimos agora um breve e provisório arremate. Digo breve porque o intuito com esta pesquisa, desde seu início, era permitir que o leitor pudesse ser parte do processo de construção do texto, uma vez que já passamos pela infância e somos partes de um devir, além de sermos rodeados por crianças.

Esse pensamento vai ao encontro do forjamento do qual nós participamos ativamente, nos colocando na pesquisa por meio das recordações que somos convidados a fazer. Somos retalhos constituídos por restos de ocasiões que nos marcaram, e que nos trazem memórias. O breve se associa ao que ainda pode continuar daqui. Na brevidade, encontramos o início para continuar a transgredir, fazendo de nós mesmos movimentos que buscam a nossa transformação. É o deslocamento necessário para uma transformação do sujeito que se encontra em si, no fazer micropolítico que se une a uma mudança de atitude. O breve não introduz um fim, não introduz a conclusão, mas sim ao provisório arremate que poderá ser reaberto e que possibilite emendarmos novos restos à medida em que esses forem forjados, ou seja, reaparecendo em nós pelas marcas, provisório porque as implicações continuam neste processo que nos atravessa a vida.

No primeiro Retalho, o intuito foi mapear o processo da criança. Essa possibilidade remeteu à historicização das crianças como um ser criado pelos adultos. As crianças, durante a história, passaram a tomar o centro das atenções numa perspectiva de moldura e disciplina que pudessem ser a esperança da transformação do mundo. É como se nós, adultos, víssemos as crianças como a esperança de mudança na sociedade. Porém, de forma egoísta, submetemos as crianças aos nossos interesses particulares e comuns a todos, quase que nunca aos seus próprios interesses. As crianças, então, são obrigadas a assumirem a responsabilidade por um futuro que ainda não desabrochara. As crianças ocupam o centro de uma sociedade que pensa no bem e em estratégias que mantenham o capitalismo. O lucro e qualquer situação que fosse favorável para o crescimento de riquezas tomam a prioridade.

Importante destacar que, nesta ocupação dos centros das atenções, as crianças são

aprisionadas de si, sendo classificadas e separadas. Nem toda a criança possui a “boa” imagem que a sociedade espera dela; a criança, então, precisa manter a boa imagem para que então possa ser a melhor figura que represente o mundo e, conseqüentemente, a representação dele, de perfeição. Exemplos disso seria: a criança que, até então, gosta de correr nos festejos, ou que neles quisesse ser livre para usar a vestimenta que quisesse, não podia. A boa imagem é de quem mantém o corpo intacto, arrumado, como a sociedade espera. Isso sem falar no tom de pele que, sem dúvidas, predomina como um fator que separa. O corpo é, até os dias atuais, algo incompreensível, como nos aponta Foucault (2013). Essa incompreensão do corpo nos remete a esperar dele o que gostaríamos que fosse. O corpo dócil, invisibilizado de seus desejos e vontades para se encaixar no que a sociedade espera, assim fora e é, até os dias de hoje com as crianças, um corpo movido pelas mazelas utópicas.

Na historicização, é perceptível o quanto as crianças são invisibilizadas quando são obrigadas a assumirem determinadas prisões do seu corpo e passam a viver no cativeiro do não errar. Por conta disso, os sistemas dizem que é necessário que as crianças sejam bem-educadas, pois sem uma boa educação, elas podem arruinar não só o futuro, mas também todo o emaranhado de sua boa aparência. Neste momento, a criança deixa de ficar entregue aos seus movimentos internos. As crianças são confinadas nas pedagogias tradicionais. Nessas pedagogias, a criança passa a ser um objeto de controle do adulto, onde se faz necessário uma perversa vigilância em suas atitudes e comportamentos perante a sociedade. A criança fica entregue aos dispositivos de controle que espera delas um único padrão a ser seguido.

A criação da criança pelos adultos nos aproxima ao entendimento de que ela é um ser vazio, oco e necessita de uma intervenção que a preencha com o que, socialmente, acreditam ser o certo, com determinados conteúdo. Esse preenchimento que tanto ansiamos para as crianças são vistos como uma morte para a infância. Qualquer tentativa nossa é de matar a infância, uma vez que não permitimos que ela nos apresente algo novo. Estamos a todo o tempo restringindo o que de fato deve ser ensinado. E nunca na posição de aprender com elas.

Essa morte da Infância se dá pelo interesse que temos de padronizar a sociedade. E isso acontece sem que nos preocupemos com o estado psicológico da criança. Mas também, por outro lado, Schérer nos aponta que é possível que sigamos outros descaminhos para se pensar a Infância, o da criança viver entregue a si, não adultizá-la no agora e permitir que viva configurada daquilo que acredita como um desenvolvimento. Sendo assim, nós, adultos, pais, professores, também teríamos a oportunidade de resgatar em nós a infância que fora roubada, arrancada de nós enquanto ainda na fase etária de criança. A infância existe dentro de nós e está emoldurada pelo que deixamos nos fazer acreditar que seria o correto. Somos devires, somos

partículas quebradas por um sequestro que, se recoladas, poderemos oferecer uma educação outra com a qual também nós aprenderemos e liberaremos a criança que existe dentro de nós.

É possível voltar-se para a criança que habita em nós à medida em que nos coloquemos na atenção, não aquela de reprimir os sujeitos crianças, mas deliberando uma nova atenção, a atenção do afeto e do cuidar não mais com um pensamento estreito. Uma atenção que seja compromissada com os interesses particulares da criança, onde os efeitos psicológicos tenham mais visibilidade do que a docilização dos corpos. O dispositivo toma, agora, uma linha diferente, a linha de fuga. Enquanto para nós o dispositivo de controle surge como um modo operante para delimitar, restringir e ou, até mesmo, agir com o poder sobre os corpos menores, agora ele nos auxilia a manter o controle das nossas atitudes de sequestro contra a criança. É uma forma de se unir ao pensamento da criança e, por meio dele, tomar um novo rumo quanto às estratégias que elas têm para se desenvolverem. Esse movimento, que chamo de deslocamento, fará com que nossa ação seja voltada aos interesses de todos. O corpo humano tem a liberdade de se movimentar e o poder agora pode emergir das crianças.

Mas, para que esse poder surja das crianças é preciso quebrar também o desejo de reproduzir corpos. É não se resumir a percepção de que eles foram fabricados para uma formação, o que podemos ver na comparação da formação dos soldados. Essa fabricação de sujeitos, no processo de educação tradicional, enfatizado no século XVIII, está muito ligado a pensar na criança e em seus corpos como uma máquina que satisfaça os anseios da sociedade e do Estado.

Esses anseios só foram permitidos porque há um interesse em manter os corpos sobre a vigilância na cooperação e formação de uma mão de obra eficiente para o mercado de trabalho. Até os dias atuais, a industrialização tomou conta do mundo, o que exige que tenhamos mão de obra qualificada com o intuito de dar continuidade ao sistema. Esse olhar de lucro está acima de qualquer pensamento favorável ao psicológico da criança. O que de ruim isso pode gerar para a infância acaba não sendo considerado. Vale ressaltar que fazemos o massacre mesmo sem a intenção propriamente dita, fazemos porque assim fizeram conosco.

A aproximação da criança ao meio dos adultos passa por manter os interesses de aprendizagem que ela possa desenvolver. A criança não está perto dos pais apenas por uma questão de cuidado à nível de preocupação, mas sim na certeza de que haveria a garantia de uma tutela. Se pensarmos bem, fazemos isso a todo o tempo, exemplo disso é quando levamos as crianças para festas, classificadas para um público adulto, e as obrigamos a ficarem com a postura que queremos, um bom momento também para segregar e ensinar bons hábitos de comportamentos à medida em que ela se associará ao contexto e à experiência que está a sua

volta.

Nos sistemas da infância, Schérer nos aponta que os adultos são preparados para docilizar os corpos das crianças. Nós, pais, professores somos segregadores e ditadores de regras. Os sistemas nos ensinam como agir com as crianças nessa tentativa de uma sociedade bem-sucedida. Não nos damos conta de que fizeram o sequestro conosco. Aqui, poderíamos ter a dúvida: a culpa é do sistema ou nossa? Talvez essa dúvida não seja respondida. Os sistemas ditam o que é certo ou errado, nos fazem acreditar que suas doutrinas são as civilizadoras. Por outro lado, nos deixamos acreditar que essas maneiras são as eficazes, ou nos fazem acreditar que não daríamos conta da mudança. Com isso, não há um movimento em nós de experimentarmos novas posturas, hábitos e jeitos menos segregadores. Por fim, não transgredimos, acreditamos no que nos foi passado e fazemos o mesmo com gerações futuras. De quem é a responsabilidade?

Notamos, também, que os sistemas são responsáveis pelo silenciamento da criança e de toda uma sociedade. O silêncio aqui nos traz o azedume do apagamento de nós mesmos, enquanto sujeitos invisibilizados. Somos aprisionados e censurados, os sistemas dividem os corpos ditos perfeitos dos ditos imperfeitos, restringem espaço que melhor cambem a nós, como o exemplo do banheiro feminino para mulheres e masculinos para homens. O sistema da moldura delimita o comportamento social com o interesse de nele formar e subordinar os corpos. Novas tecnologias surgiram para auxiliar a docilização dos corpos, literaturas e cartilhas de ensino também tiveram ênfase na historicização. Quase toda essa armadilha estava direcionada, ou melhor, está na manutenção e ascensão do capitalismo, uma vez que tivemos o aceleração nas construções de indústrias que fossem favoráveis para o controle social. É o capital assumindo a importância para além de um interesse particular da criança e de sua infância. Embora o foco, desde então, tenha sido o lucro, não podemos deixar de destacar que foi o período que surgiram artistas e autores que se opuseram ao que estava preestabelecido pelo sistema, como o caso do próprio Schérer, que nos possibilita uma reflexão acerca do tema, bem como outros que se contrapuseram a uma utopia pedagógica.

No segundo Retalho, o intuito foi traçar e identificar as instituições de sequestro da infância. Uma vez que temos os sistemas operando, delimitando e investindo no sequestro da infância, então, por meio de que, ou de quem, somos inseridos nessa vigilância? Se durante a historicização, percebemos que as crianças são reprimidas, que a infância vai deixando-se em matéria maleável do homem que a opera, então, quais são as instituições de controle dessa infância? Quais são os pesados grilhões que silenciam e invisibilizam a infância? É notório que as crianças não têm domínio sobre seus corpos, que são rapidamente sequestrados. A escolha

de quem gostariam de ser é arrancada, o que impossibilita que as crianças estabeleçam o próprio desfecho da sua caminhada. Apresentar o conjunto das instituições que controlam a infância é também contrariar o que elas trazem de belo consigo, uma vez que são vistas na sociedade como seres passíveis somente de aprendizado e nunca de ensinar.

Neste percurso, foi permitido refletir com as emendas constituídas dos pedaços de uma infância rompida, mostrando o quanto as utopias pedagógicas são capazes de acelerar o adulto nas crianças, descaracterizando a criança que possa habitar em nós à medida em que nos aproximamos mais do que esperam de nós como adultos: seres controladores, repressores e, por fim, sequestradores. Foi perceptível também analisar os caminhos que percorremos desde a nossa infância que traçam, ou traçaram as perspectivas pedagógicas tradicionais que têm por intenção romper com o espaço destinado à infância. Esse processo nos coloca a refletir com as três maiores instituições de controle que sequestram a infância: a sociedade, a família e a escola.

No que concerne à sociedade, foi perceptível o quanto, antes mesmo do nosso nascimento, somos colocados em um odre que já vislumbra uma educação de moldes para nós. Em primeira mão a sociedade é a instituição perigosa que não nos permite nem escolher nosso nome, já direciona as cores conforme nosso gênero. As cores, então, assumem a ferramenta de controle produzido pela instituição sociedade. Um exemplo dessa situação na contemporaneidade é o chamado “chá revelação”, em que os bebês, antes mesmo de virem ao mundo, passam por uma exposição que os define como homens ou mulheres e aprisiona as determinadas cores conforme seu gênero, sendo rosa para meninas e azul para meninos.

Neste trajeto, é possível refletir: não teria uma outra forma de usar as cores para questões mais envolventes aos corpos das crianças? Mas a resposta talvez seja não. Um não estampado nos rostos da sociedade que, todos os dias busca modos de reprimir. É assim durante um bom período da história. Lojas de roupas e calçados específicas para meninas, outras para meninos bem como todo o pensamento que, hegemonicamente, só cresce junto ao conservadorismo. Resultado disso seria o que é visto nos expressivos rostinhos das crianças: o não poder usar a roupa que quisera, o de não poder brincar misturado com crianças de outro sexo. É a sociedade que restringe o que é bom e ruim, ou melhor, é ela que estipula, sem pedir permissão, o que pode ou não ser vivido na infância.

Uma outra instituição de controle que facilita o sequestro é a família por permitir que a criança fique entregue aos anseios da sociedade mesmo antes dela nascer, como o caso exemplificado dos “chás revelação” sobre o sexo do bebê. Mas a escola é o aparelho que mais violenta a criança. A escola, máquina instaurada para controlar corpos, exerce exageradamente seu papel de docilizar esses corpos. É nela que, desde a infância, as restrições começam a nos

confinar enquanto crianças, mas também enquanto professores que precisam seguir o modelo rígido e ríspido da sociedade. É nessa instituição que a criança começa a ter um horário estipulado para ir ao banheiro, beber água e comer o que não sente prazer e, com isso, vão se distanciando, cada vez mais, da sua possibilidade de se sentir bem e feliz.

Nessa instituição, as utopias pedagógicas diluem a infância com a perspectiva de moldar e disciplinar corpos capazes de atingirem as perspectivas futuras e do capital. A criança que, desde cedo, permanece confinada, é capaz de ser um adulto potente que estimule o crescimento do capital. Sendo assim, as utopias pedagógicas são as apostas perfeitas para a oferta de uma educação que engesse os anseios da criança em busca de uma preparação e formação para o futuro ‘brilhante’ que todos nós almejamos. Por acreditarmos nessas utopias pedagógicas é que permitimos que elas tenham o domínio sobre nós. Nesta análise, é possível compreender que a criança é o ser que mais rende lucros, é ela quem mais faz a roda do capital girar, seja de modo direto ou indireto. Direto quando são as crianças que agora perdem a infância para se aproximarem do adulto perfeito. E indireta quando surtem mais rentabilidade, a se começar pelos diversos eventos infantis que se propagam a fim de despertar seu interesse como, por exemplo, no dia da criança, no comércio em torno dos ovos de Páscoa, dentre outros que permitem um aceleração violento no consumo de produtos destinados ao público infantil. A escola é um emaranhado que doutrina e enquadra as crianças e sua infância, a escola possui pessoas especializadas para restringir os corpos.

Na sociedade contemporânea, muito se ouve falar de uma pedagogia que possa deslocar o sujeito para o centro das atividades de modo que aproveite o cultural que a infância traz consigo. Porém, este pensamento ainda é muito estreito, o que nos mostra que ainda há um caminho muito longo a ser percorrido, de muitas lutas.

O trabalho permite o movimento para se pensar em quais seriam essas utopias pedagógicas e como elas operam no conflito social. Primeiro, salientamos a utopia de oportunizar uma educação que colabore com o desenvolvimento da criança para se reconhecer como indivíduo de direitos que possa ter como garantia a igualdade social. Digamos que uma escola de comunidade, na periferia do Rio de Janeiro, onde os alunos tenham que caminhar, se indispor no transporte público e, ao chegarem à escola, não podem dialogar sobre suas ideias e críticas, será que essa criança, numa sociedade de ‘direitos iguais’, terá a mesma oportunidade que uma criança da cidade cujos pais pagam suas mensalidades diretamente ao proprietário da escola para garantia de um conforto? Será que essa criança pode criticar o sistema avaliativo sem que a ela seja imposta um silenciamento? Talvez a resposta seja não, assim como foi e é conosco desde os primórdios de uma educação que exclui. A sociedade se limita a dizer que

não é bem assim. O que importa, como Luckesi nos mostrou, é manter viva a conservação da sociedade tradicional.

A proposta das escolas também é utópica, contraditória, uma vez que os indivíduos que ali estão não dialogam com o que está documentado. Vimos isso na memória-retalho que apresentou a festa de uma aluna na escola com o tema Yemanjá, em que professores se distanciaram da laicidade oportunizada pelas legislações, e se aproximaram do preconceito religioso, permitindo burburinhos e chacotas com o que fora proposto no momento. Então, diante do exposto, será que as crianças, convivendo neste meio, terão garantidos movimentos que as coloquem na prática de um aprendizado emanado por elas, no seu contexto? Uma oportunidade, também, foi de se questionar com a relação do cuidar e do educar que, na maioria das vezes, são entendidas de modo estreito, pois operamos nas relações físicas e fisiológicas das crianças, mas esquecemos da psicológica, afetiva dentre outros movimentos necessários para o pleno desenvolvimento da criança. Essa ação faz refletir com a postura do docente que tem por entendimento do seu papel a atuação, ou seja, estar no centro de um protagonismo que possibilita uma formação verticalizada de conhecimento. O docente é o detentor de todo o conhecimento e sua função se prende aos conteúdos e no ensinar. Dentro deste contexto, temos recortes que declaram a escola como um espaço chato, que não é nada do que achamos que possa ser, ou, pelo menos, deveria ser.

A censura é o que tem neste espaço o privilégio sobre as massas que nele habitam. O ambiente escolar determina uma censura que sequestra a criança de sua possibilidade inventiva, práticas educacionais são chatas, os objetos e recursos pedagógicos são péssimos quando intencionam arrancar a criança de sua autonomia e liberdade. O currículo, em sua macroestrutura, é deslocado da realidade da criança. O que tem que ser aprendido ou não é imposto. Essa relação sequestra a criança a ponto de censurar o que elas podem, por si, desenvolver. Nesta censura, retornamos e enfatizamos o papel do docente que, muitas vezes, é quem poderia oferecer um modo outro de educação e formação, mas, ao contrário, é ele que faz os modos rígidos acontecerem.

A pedagogia tradicional está presente nesses ambientes educacionais, o que muito tenciona e opera como linha de poder sobre os corpos. A figura do docente prolifera na prática de que uma decência aconteça. A imposição do silêncio diz: você não pode questionar o ensino, você não pode criticar o ensino. Talvez essa seja a forma mais eficaz de se manter a massa sob controle. A censura possibilita pensar em modos criteriosos de ensino, ele é quem determina os espaços e dita o certo ou errado, fazendo com que acreditemos que estamos errados por pensarmos de maneira diferente. A censura dita as cores e diz: você não pode gostar desta, essa

não é recomendada para o seu corpo. Sendo assim, para maior clareza, exemplo de censura acontece quando a criança é agredida psicologicamente por não gostar de determinado alimento servido no espaço escolar, que impõe a obrigatoriedade da ingestão destes alimentos sem que os alunos despertem o prazer para tal. O pensamento se restringe em manter o corpo em funcionamento, mas trata-se de uma censura que revela o interesse do capital: corpos em funcionamento, melhores condições físicas para o trabalho.

Essa repressão permite que os corpos sejam marcados. As marcas atuam como um operante que tensiona uma impressão no corpo. O corpo é violentado e pode agir na resposta do que é oferecido. Sendo assim, as marcas causam em nós estados inéditos, ou melhor, elas são esses estados inéditos que desestabilizam o sujeito, colocando-o numa exigência de criar um corpo novo que traz a possibilidade de transformação para se adequar.

As marcas ou, como melhor queremos chamar, estados inéditos, ao se encontrarem com a possibilidade de transformação, podem atrair o corpo novo para encontrar brechas de fuga, o que muito ocorre com as crianças. Sendo assim, ao se rebelar, o corpo traça um novo descaminho de mudança. O que conhecemos como desobediências oriundas das crianças, são as brechas e formas que elas encontram de responder a esses estados inéditos que rompem com o que esperamos do seu corpo que, até então, vemos como sendo submisso a nós, adultos, pais, professores e demais agressores da infância. Sendo assim, o que podemos pensar com essas crianças num descaminho de entender que a desobediência, na verdade, não é o que vemos por erro, mas sim, um percurso que apela para que elas intervenham no próprio processo de sua aprendizagem? O que todos nós podemos refletir com as crianças na oportunidade de adentrar em seu mundo misterioso? O que nós podemos aprender com as crianças e toda a sua infância marcada por não quererem se encaixar ao que já está posto?

No terceiro Retalho, a intenção foi corporificar meios de fugir pelas brechas desta higienização estipulada e preestabelecida para a infância, propondo uma infância outra com a possibilidade de intervenção ao que está posto, seja pelos sistemas, ou pela forma de educação promovida por nós, adultos. Neste percurso, buscamos a reinvenção do que somos à medida em que nos deslocamos para compreender o que se passa no interior das crianças e de sua infância a partir do reencontro com nossos remendos de vida. É a busca da criança perdida em cada um de nós que nos permite uma tomada de decisão contrária ao que, quase sempre, é proposto pela educação já posta. Já que as crianças são consideradas seres desobedientes, perversos, pela sua forma de transgredir, pelo caminhar da pesquisa, buscamos analisar e propor uma (des)educação. Essa proposta não teve a intenção de remover a educação do espaço infantil, mas sim, em permitir que nós trabalhemos com o inverso e o avesso de nós mesmos à medida

em que nos distanciamos da nossa autoridade e da postura de só ensinar para a de também aprender.

A (des)educação busca intervir na possibilidade de uma educação outra capaz de corporificar e elevar os aprendizados que as crianças trazem consigo. Esse movimento permitiu entender que a prática docente pode ser leve no agora e os pesados grilhões exigidos de nossos corpos, podem ser resistidos conforme nos permitimos pelos estados inéditos. A (des)educação não é uma forma de perder a educação pelos costumes culturais dos quais socialmente somos parte, mas sim, possibilitar uma reeducação à medida em que nos entregamos aos aprendizados das crianças.

O movimento de (des)educação aproxima a criança da sua capacidade de se relacionar e se formar, tendo por entendimento pensar a criança numa esfera de desenvolvimento integral. Vimos que para devolver o espaço de criticidade da criança em seu contexto, é preciso que nos afastemos de nossa forma repressora de lidar com determinada situação, ou seja, olhar a criança em suas descobertas.

Tendo isso posto, por onde começar com essa prática no cotidiano escolar? Ela começa com o descaminho oriundo do compromisso ético e político que o docente precisa elaborar em suas rotinas. Sendo assim, uma formação inventiva é o percurso para se alcançar os deslocamentos e fazer acontecer a prática de intervenção. Um deslocamento que permite a produção de um *ethos* que atravessa o sujeito, possibilitando um ressurgimento da nossa matéria. Uma formação inventiva nasce com o objetivo de capturar um modo outro de se fazer enquanto sujeito que já não se identifica com o que está posto. Esse movimento traz a condição de forjar novos encontros.

Ao forjar novos encontros, a criança se aproxima, com a educação, do seu devir, ela se distancia do futuro e passa a se integrar com o presente em seu aprendizado. A criança não, necessariamente, se prende apenas ao capital, mas ela se entrega a sua satisfação, o que faz com que determinadas utopias pedagógicas e possíveis expectativas sociais para a infância sejam diluídas, a fim de corroborar com um pensamento autônomo no seu processo de ensino. A escola encontra um desafio que, talvez, não seja bem aceito, voltado de novidades as quais não tem por pretensão submeter-se. Mas a escola é nossa. A escola é de todos, é um espaço que integra uma política constituída por todos. Neste sentido, a escola é um espaço de tomadas de decisões. Os docentes são partes dessa decisão. A decisão é fazer micropolítica.

A micropolítica vem da necessidade de se reconhecer diferente ao que está posto e lutar, mesmo que em pequenos grupos, por uma mudança de pensamento já arraigada em nós. Fazer micropolítica é estabelecer o bem comum de todos.

A escola é nossa história. Sendo assim, o docente exerce um novo papel, o papel de se aproximar da criança, o papel de se distanciar do seu modo sequestrador de ser. O professor já não é mais um preceptor, ele se interessa pelo protagonismo dos alunos. E o que ele vem a ensinar? O professor media o conhecimento, oportunizando um espaço de produção de alteridade. O docente se rende ao fazer de si um novo *ethos* e a nobreza de encurtar distâncias por meio de novas experiências, novos experimentos dentro do contexto da infância, ou melhor, com a infância. O professor agora não age por seus impulsos, e sim, permite que os impulsos das crianças sejam o guia para tomadas de decisões. As aulas da educação infantil se integram ao pensar com a criança e sua infância.

Quais os benefícios dessa proposta para as crianças? Elas podem ser a criança no pleno e satisfatório significado de uma infância livre, repleta de autoconfiança e proximidade com suas vivências enquanto estão entregues aos acontecimentos do cotidiano, e não ao do futuro. Elas agora assumem o seu campo pedagógico, são movidas pelas próprias paixões. Esta intervenção vai contra as ferramentas de poder estabelecidas por uma ilusão pedagógica, desfazendo em nós os pretextos que nos impõem uma prática opressora. Ao rejeitar esse acervo de ideias, o docente busca a curva, dando visibilidade à infância que emana do interior das crianças. Sendo assim, a infância percorre o fio a se mostrar como tal fortaleza perante a sociedade. Ela agora se alicerça, mostrando que é possível ensinar. As crianças são portadoras da boa nova, mesmo que seja difícil para nós, adultos, professores e sistemas de prisão ouvir a verdade sobre a infância, pois, agora, ela é interessante, ela ensina. A criança nos cura quando possibilitamos. Mesmo que pareça uma bagunça, elas limpam, como vimos no retalho-memória dos Ibijis.

Essa maneira de olhar a infância permite a reforma educacional em nós que tanto almejamos, porém de modo diferente, quando optamos por uma mudança que venha a acontecer ao contrário do que achamos correto, na possibilidade de uma inclusão educacional na qual nos permitimos aparar nossas manias de educar. Ocorre também a remoção da maquiagem ao que chamamos de educação nessas instituições educacionais, pois vemos a mudança acontecer com o sujeito criança que, se antes era visto como perverso, agora se mostra diferente. O cognitivismo nos insere na perspectiva de pensar com o outro próximo a nós. A questão não foi se posicionar no lugar do outro, mas sim direcionando a semiótica com o outro numa relação proximal. Essa relação nos permite uma nova invenção de mundo.

Sendo assim, consideramos que a invenção de mundo permite transformar o opressor que dizia: “não, não é possível fazer diferente. Já sabemos que tudo que venha de novo será inoportuno, seja no sistema na escola, no cotidiano. Não é possível. O novo não é permitido, o

novo oriundo das crianças pode prejudicar o desenvolvimento do futuro, pode pôr o mundo dos negócios a perder, o futuro será arruinado.”

É preciso se perguntar: de que somos feitos, o que fizeram conosco? Que tal achar brechas para transgredir do que é posto, de nos aproximarmos da criança conforme sua criatividade. Nós enquanto adultos, que achávamos não propício aprender com a infância, agora aprendemos a movimentá-la, não como uma fórmula descoberta para abolir o sequestro, mas no fazer micropolítico, que nós encontramos para fugir pelas brechas, fugir de nós mesmos, de uma cadeia histórica que nos restringe e ensina a restringir. No futuro, há a possibilidade de reabrir a bainha e continuar a enxertar retalhos sempre que forem convenientes, à medida em que esses forem constituídos em nossas vidas, formados por experiências múltiplas de nós com outros eus, até porque, ficaremos com as indagações sobre a nossas ações ao que entendemos da infância e em viver com elas.

É de suma importância que nos coloquemos na postura de não mais sequestrar a infância. Para isso, faz-se necessário questionar: que ordem seria essa, maior do que nós mesmos, que nos obriga a manter o fluxo do capital? Que ordem é essa que nos coloca a impor sobre as crianças um comportamento adulto, capaz de fazer que elas esqueçam que são crianças e que devem brincar e aprender, mas que as brincadeiras sejam limitadas e atreladas a um futuro antecipado? Por que favorecer a reprodução do sujeito que permita ser explorado pelo capitalismo? Essa ordem opressora seria o sistema? Até quando nós, adultos contribuiremos para o sequestro da infância? Seria o sistema o opressor que nos subordina a viver dessa forma? Essas problematizações devem fazer parte do nosso cotidiano na tentativa incansável de sermos diferentes do passado, acreditando que o futuro se concentra num agora com possibilidades de mudanças.

A ordem histórica que nos coloca na posição de oprimidos pode ser diferente quando nos unimos para enfrentar determinadas correntes políticas que nos fazem acreditar que somos superiores a essas crianças e que elas não teriam nada a nos ensinar. A ordem que oprime e reprime nos ensina a desfavorecer determinadas habilidades que nascem com as crianças, com seu devir, sua arte atrevida de fazer diferente do que somos enquanto sociedade. Não estamos sobrepostas a elas, somos partes delas, somos a crianças perdida. Até quando ficaremos com o discurso de diminuí-las, como por exemplo nos ‘bate-bocas’ entre adultos: “__Tá parecendo uma criança! Vê se cresce! Para de ser criança!” Por que falamos isso de modo natural inferiorizando sua existência? Ou ainda, se uma criança, por acidente, quebrar um copo, a gente reprime, constrange e grita. Mas se um adulto assim o faz, buscamos não o desconfortar no seu desastre. O que nos dá o direito de fazer chacota do devir criança inferiorizando seu raciocínio,

restringindo qualquer posicionamento crítico. O poder soa forte quando nos permitimos fazer parte dele com o intuito de repressão quando deveria auxiliar a preservar o que ainda resta da sedução do mundo ou saber ressuscitá-la, pois tal é a nossa tarefa, tal nosso combate.

Houve uma época próxima a nossa na qual o professor era visto como uma autoridade suprema. Nesta janela do tempo, ainda é possível se perguntar se esse pensamento foi deixado para trás ou se ainda circula no âmbito e nas esferas educacionais a ponto de impor uma formação docente que também permite o sequestro. Afinal, o que poderia uma formação de professores influenciar na superação de uma infância sequestrada e na construção de uma nova educação e de um novo mundo?

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. ; RODRIGUES, T.C. Descolonizando as Pesquisas com Crianças e Três Obstáculos, Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/7yYpXMyr5jx5P3VwqcXdk4f/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso Em: 15 out. 2023.

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises, psicologia ciência e profissão, 2003, 23 (4), 64-73.

ALAIN. Propos sur l'Éducation Suiv de Pédagogie Enfantine. 6 ed. Paris: presses Universitaires de France, 2007 (col. Quadrige).

AMARAL, E. Preservar a sedução do mundo: o pensamento passionnal de René Schérer Publicado em 23/03/2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U5nVwwA9VSk>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

_____. A cruzada das crianças: constelações da infância à penumbra. Tese de Doutorado do curso de Psicologia Social no programa de Pós-graduação em psicologia social da UERJ. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/15164/1/Tese_Eder%20Amaral%20e%20Silva.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

ARAUJO, L. Novos tempos e velhas escolas. Poética do cotidiano. 2007. Disponível em: <<https://professorlindomar.blogspot.com/2007/12/novos-tempos-velhas-escolas-escola-de.html>>. Acesso em: 03 nov. 2023.

BUCKINGHAM, D. Crecer en la Era de los Medios Electrónicos. Madrid: Morata, 2002.

BUJES, M. Org CRAIDY. C; KAERCHER. G. Educação infantil; pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da educação. Base nacional comum curricular, / secretaria de educação básica- Brasília: mec, 2017.

BRITES, L. Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo; Gente, 2020.

BRITTO. S. Enquanto houver Sol. Estúdio 1; YouTube: 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=31vX01l6SW0>>. Acesso em: 21 abr. 2024.

CARNEIRO, M. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo aartigo 24 ed. Revista, atualizada e ampliada. Rio de Janeiro, vozes, 2018.

COSENTINO, A. Como organizar seus retalhos de tecido. Canal Ateliê Ana Cosentino –

Patchwork & Quilting. 2021. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AtelieAnaCosentino/videos/como-organizar-seus-retalhos-de-tecidos/499715371137093/>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CRAIDY. C; KAERCHER. G. Educação infantil; pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo. Retirado de O mistério de Ariana. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996.

_____. Conversações. Tradução Peter Pal Plhart; São Paulo (SP) : Editora 34; 1972.

DIAS, R; PELUSO, M; BARBOSA, M. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. Mnemosine Vol.9, nº1, p. 224-237, 2013.

FELIPE. J. Org. CRAIDY. C; KAERCHER. G. Educação infantil; pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAULT, M. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Tradução De Matia Thereza Da Costa Albuquerque e j. A. Guilhaon albuquerque 11 ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e terra, 2021.

_____. Vigiar e punir: Nascimento da prisão (Trabalho original publicado em 1975) (42 ed. RAQUEL RAMALHETE trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

Foucault. Vol. 3, dezembro 2006 – março 2007.

_____. O corpo utópico; As heterotopias / Michel Foucault; posfácio de Daniel Defert [tradução Salma Tannus Muchail]. São Paulo Nº 1 Edições, 2013.

GADOTTI, M. Extensão Universitária: Para quê? Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moaci_r_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>.

GONÇALVES, S; DONATONI, A. da história da pedagogia a história da educação: fatos e marcos em busca de (res)significação epistemológica, v. 1 n. 1 (2007): 4º Encontro de Pesquisas em Educação, 2007.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografia do desejo. Petrópolis RJ. 1996.

GUATTARI, F. Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo, trad. Rolnik. 3 ed. Encres-Bditions Recerches, 1977.

GIROUX, H. La Inocencia Robada: juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata, 2003.

KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. - Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventada, *Psicologia & Sociedade*; 16 (3): 7-16; set/dez. 2004.

KRENAK, A. *Futuro Ancestral*, ed.1, São Paulo: Companhia das letras, 2022.

LUCKESI, C. *filosofia da educação*. São Paulo. Cortez, 1994.

MARÍNDÍAZ, D. Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil? *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 193-211, set./dez., 2010.

MASSER, M; CREED, L. O Maior Amor De Todos: the greatest love of all. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/whitney-houston/63099/traducao.html>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

MELGAR, E; CAETANO, M; GOULART, T; RODRIGUES, A.(org). *Crianças em dissidências: narrativas desobedientes*. 1º edição, Salvador, BR. editora Devires, 2018.

ORLANDI, L. Que estamos ajudando a fazer de nos mesmos? *Revista Aulas: Dossiê* Disponível em: <<http://journals.openedition.org/leportique/571>>; DOI: <<https://doi.org/10.4000/leportique.571>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

OXFORDLANGUAGE, DICIONÁRIO GOOGLE. <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>.

PEREIRA, R. Letra cursiva Mamãe Que Nos Faz, disponível em: <<https://www.dafont.com/pt/mamae-que-nos-faz.font>>. Acesso em: 30 maio 2023.

PEREIRA, V. REINALDO, Infância Perdida. Disponível em: <<https://Mensagem.Online/283261-Da-Infancia-Perdida>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

PESSOA, F. Livro do desassossego. Disponível em: <<https://agrcanelas.edu.pt/blogs/biblioteca/files/2012/11/Livro-do-Desassossego-.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2023.

PORTINÁRI, C. Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/asset/boys-playing/QgFnhweQifHuJg>>. Acesso em: 01 maio 2024.

PRADO, C. Não recomendado. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/caio-prado/nao-recomendado/>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

RIBETTO, A; DIAS, R. O. Micropolítica e uma aposta ética, estética e política de formar professores pela invenção, *revista educação e cultura contemporânea* volume 17, número 47, 2020.

ROLNIK, S. Pensamento corpo e devir – uma perspectiva ética/ estético/ política no trabalho acadêmico. In: *Cadernos de subjetividade*. São Paulo: PUC 1993, nº 2.

RODRIGUES, A; PRADO, C; ROSEIRO, S. *Crianças em dissidências: narrativas desobedientes*. 1º edição, Salvador, BR. EDITORA DEVIRES, 2018.

RODRIGUES, D. Filho de uma mãe Solteira. Youtube: 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wxtkg14RU4&t=5s>>. Acesso em: 21 abr. 2024.

ROUSSEAU, Jean J. Emilio o de la Educación. México: Porrúa, 1984.

SCHÉRER, R. *Infantis: Chales Fourier e a infância para além da criança*/ René Schérer; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira; Belo Horizonte (MG): Autentica Editora, 2009.

_____, *La composition du charme, Le Portique* [En ligne], 12 | 2003, mis en ligne le 15 juin 2006, consulté le 25 mars 2021.

SEPULVEDA, D; SEPULVEDA, J; RODRIGUES, A.(org). *Crianças em dissidências: narrativas desobedientes*. 1º edição, Salvador, BR. EDITORA DEVIRES, 2018.

SILVA, Kátia A. C. P. C. *Articulação teoria e prática Inter-Ação*: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

STEINBERG, S; KINCHELOE, J, (Org.). *Cultura Infantil y Multinacionales*. Madrid: Morata, 2000.

SKLIAR, C. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

TORRES. R. *Aquela Colcha de retalhos. Interpretada por Cascatinha & Inhana*. Youtube: 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gzf4-uvfmnM&t=41s>>. Acesso em: 21 abr. 2024.

APÊNDICE A – Apresentação da turma do maternal ii-13-2023

OBS: Alguns alunos e alunas identificados por letra não tiveram seus rostos e nomes explicitados, pois são moradores de casa abrigo, sendo assim, autorização não fora apresentada, exceto quando a imagem for em grupo, seguindo as políticas estabelecidas pela Secretaria de Educação deste Município.



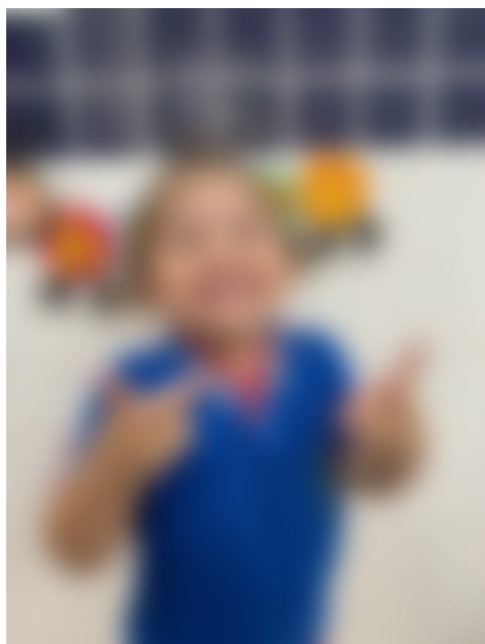
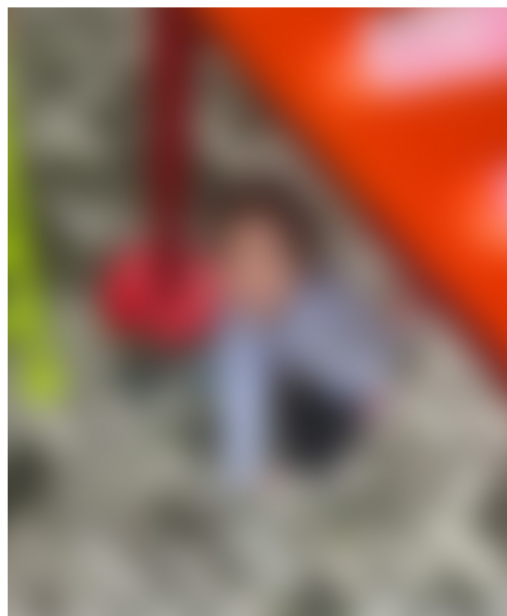
Oi, eu sou o Aluno Dominic Oliveira de Souza. Gosto de correr pelo pátio. Sou muito carinhoso com meus colegas de turma e professores. Meu biscoito favorito é o de Maizena, mas prefiro pipoca salgada.

Oi, eu sou Eduardo Fogaça de Souza,
Gosto muito da cor verde e uso-a com
frequencia nas minhas atividades. Amo
jogar bola com meus amigos e amigas,
passo uma boa parte do tempo sorrindo.
Na hora das refeições, não faço seleção
de alimentos.



Eu sou a Valentina. Todos os dias levo
flores para os meus professores, Gosto da
natureza e também de brincar com meus
colegas. No recreio costumo brincar com
meus Amigos e amigas de roda. Sou muito
independente.

Eu sou a aluna Y , gosto de brincar de pique pega e também me escondo dos colegas.
Quando eles me acham, dou um susto neles e solto aquele sorriso.



Eu sou a
aluna Q , Gosto de brincar com meus
amigos, e tenho sempre vontade de correr
pelo pátio. Minha cor preferida é o azul.

Eu sou
o aluno
W

gosto de ser chamado de homem aranha,
tenho vontade de ser um herói.





“Sou o aluno Arthur Alves Del Rosse, meu sonho é ser piloto de avião. Quero comprar um quando crescer”

APÊNDICE B – Autorização do responsável legal

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada como Infância Sequestra, conduzida pelo Professor Hugo Leonardo Silva de Melo. Este estudo tem por objetivo geral problematizar como as crianças são sequestradas da sua infância, educadas de uma maneira que intenciona a modelagem e aprisionamento de seus corpos. Neste movimento, serão objetivos específicos mapear o processo da criança; identificar as instituições de sequestro da infância; bem como corporificar meios de fugir pelas brechas desta higienização estipulada e preestabelecida para a infância, propondo uma infância outra.

Você foi selecionado(a) por ser responsável legal do aluno (a) Domênica Oliveira de Souza ao qual fez parte da minha turma do Maternal II-13 no ano de 2023, na Escola Municipal Professora Romilda Santos. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Nesta pesquisa faremos anexo de fotografias dos momentos de aulas, quando brincávamos e aprendíamos ao mesmo tempo. Sendo assim, ao anexar a fotografia, o rosto da criança poderá aparecer na pesquisa e circular em futuras publicações. Também tem Memórias-retalhos escritas onde explicito o nome dos alunos nos nossos momentos de convivência. Informo também que a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Acrescento que eventuais despesas de participação (passagem, por exemplo) podem ser custeadas ou ressarcidas pela pesquisa. Sua participação nesta pesquisa consistirá na presença de fotografias e escritos do autor sobre os momentos de aula, onde busco refletir com e sobre meios de fugir pelas brechas de uma higienização determinada pelas instituições de poder e controle, pensando como a infância é imanência de um campo de força. A ideia aqui é afastar o docente de seu protagonismo e deixar que a criança tome posse desse lugar para além de um espaço físico, ou seja, um lugar que possibilite o desenvolvimento que transcende o confinamento, permitindo então que sejam livres para suas descobertas. Proponho, neste estudo, mudar a lógica daquilo que está naturalizado, o que se liga à (des)educação que pratico como docente da Educação Infantil, tentando fazer a diferença e contribuindo para uma mudança de dentro para fora. O desafio que se coloca é fazer a diferença na prática do dia a dia, permitindo a troca de lugar com os alunos para que eles conduzam os seus próprios processos de desenvolvimento. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Romilda Santos. A pesquisa tem por público Alvo a todos nós adultos, afim de desnaturalizar nossos modos de educação.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

Hugo Leonardo Silva de Melo, mestrando da UERJ, hugomeloassis12@gmail.com (21) 990171147

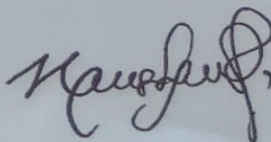
Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

São Gonçalo, 28 de abril de 2024.

Assinatura do(a) participante: Daiani de B. O. de Souza
(Responsável)

Assinatura do pesquisador



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada como Infância Sequestra, conduzida pelo Professor Hugo Leonardo Silva de Melo. Este estudo tem por objetivo geral problematizar como as crianças são sequestradas da sua infância, educadas de uma maneira que intenciona a modelagem e aprisionamento de seus corpos. Neste movimento, serão objetivos específicos mapear o processo da criança; identificar as instituições de sequestro da infância; bem como corporificar meios de fugir pelas brechas desta higienização estipulada e preestabelecida para a infância, propondo uma infância outra.

Você foi selecionado(a) por ser responsável legal do aluno (a) EDUARDO FOGASA DE SOUZA, ao qual fez parte da minha turma do Maternal II-13 no ano de 2023, na Escola Municipal Professora Romilda Santos. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Nesta pesquisa faremos anexo de fotografias dos momentos de aulas, quando brincávamos e aprendíamos ao mesmo tempo. Sendo assim, ao anexar a fotografia, o rosto da criança poderá aparecer na pesquisa e circular em futuras publicações. Também tem Memórias-retalhos escritas onde explico o nome dos alunos nos nossos momentos de convivência. Informo também que a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Acrescento que eventuais despesas de participação (passagem, porexemplo) podem ser custeadas ou ressarcidas pela pesquisa. Sua participação nesta pesquisa consistirá na presença de fotografias e escritos do autor sobre os momentos de aula, onde busco refletir com e sobre meios de fugir pelas brechas de uma higienização determinada pelas instituições de poder e controle, pensando como a infância é imanência de um campo de força. A ideia aqui é afastar o docente de seu protagonismo e deixar que a criança tome posse desse lugar para além de um espaço físico, ou seja, um lugar que possibilite o desenvolvimento que transcende o confinamento, permitindo então que sejam livres para suas descobertas. Proponho, neste estudo, mudar a lógica daquilo que está naturalizado, o que se liga à (des)educação que pratico como docente da Educação Infantil, tentando fazer a diferença e contribuindo para uma mudança de dentro para fora. O desafio que se coloca é fazer a diferença na prática do dia a dia, permitindo a troca de lugar com os alunos para que eles conduzam os seus próprios processos de desenvolvimento. A pesquisa fora realizada na Escola Municipal Professora Romilda Santos. A pesquisa tem por público Alvo a todos nós adultos, afim de desnaturalizar nossos modos de educação.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

Hugo Leonardo Silva de Melo, mestrando da UERJ, hugomeloassis12@gmail.com (21) 990171147

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

São Gonçalo, 28 de abril de 2024.

Assinatura do(a) participante:

Eduardo Fogasa de Souza

Assinatura do pesquisador

Hugo Leonardo Silva de Melo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada como Infância Sequestra, conduzida pelo Professor Hugo Leonardo Silva de Melo. Este estudo tem por objetivo geral problematizar como as crianças são sequestradas da sua infância, educadas de uma maneira que intenciona a modelagem e aprisionamento de seus corpos. Neste movimento, serão objetivos específicos mapear o processo da criança; identificar as instituições de sequestro da infância; bem como corporificar meios de fugir pelas brechas desta higienização estipulada e preestabelecida para a infância, propondo uma infância outra.

Você foi selecionado(a) por ser responsável legal do aluno (a) Valentina Fernando Souza Fein ao qual fez parte da minha turma do Maternal II-13 no ano de 2023, na Escola Municipal Professora Romilda Santos. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Nesta pesquisa faremos anexo de fotografias dos momentos de aulas, quando brincávamos e aprendíamos ao mesmo tempo. Sendo assim, ao anexar a fotografia, o rosto da criança poderá aparecer na pesquisa e circular em futuras publicações. Também tem Memórias-retalhos escritas onde explicito o nome dos alunos nos nossos momentos de convivência. Informo também que a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Acrescento que eventuais despesas de participação (passagem, por exemplo) podem ser custeadas ou ressarcidas pela pesquisa. Sua participação nesta pesquisa consistirá na presença de fotografias e escritos do autor sobre os momentos de aula, onde busco refletir com e sobre meios de fugir pelas brechas de uma higienização determinada pelas instituições de poder e controle, pensando como a infância é imanência de um campo de força. A ideia aqui é afastar o docente de seu protagonismo e deixar que a criança tome posse desse lugar para além de um espaço físico, ou seja, um lugar que possibilite o desenvolvimento que transcende o confinamento, permitindo então que sejam livres para suas descobertas. Proponho, neste estudo, mudar a lógica daquilo que está naturalizado, o que se liga à (des)educação que pratico como docente da Educação Infantil, tentando fazer a diferença e contribuindo para uma mudança de dentro para fora. O desafio que se coloca é fazer a diferença na prática do dia a dia, permitindo a troca de lugar com os alunos para que eles conduzam os seus próprios processos de desenvolvimento. A pesquisa fora realizada na Escola Municipal Professora Romilda Santos. A pesquisa tem por público Alvo a todos nós adultos, afim de desnaturalizar nossos modos de educação.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

Hugo Leonardo Silva de Melo, mestrando da UERJ, hugomeloassis12@gmail.com (21) 990171147

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

São Gonçalo, 28 de abril de 2024.

Assinatura do(a) participante:

George David Alexandre Fein

Assinatura do pesquisador

Hugo Leonardo Silva de Melo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada como Infância Sequestra, conduzida pelo Professor Hugo Leonardo Silva de Melo. Este estudo tem por objetivo geral problematizar como as crianças são sequestradas da sua infância, educadas de uma maneira que intenciona a modelagem e aprisionamento de seus corpos. Neste movimento, serão objetivos específicos mapear o processo da criança; identificar as instituições de sequestro da infância; bem como corporificar meios de fugir pelas brechas desta higienização estipulada e preestabelecida para a infância, propondo uma infância outra.

Você foi selecionado(a) por ser responsável legal do aluno (a) gabrielly flores Del Rosse, ao qual fez parte da minha turma do Maternal II-13 no ano de 2023, na Escola Municipal Professora Romilda Santos. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Nesta pesquisa faremos anexo de fotografias dos momentos de aulas, quando brincávamos e aprendíamos ao mesmo tempo. Sendo assim, ao anexar a fotografia, o rosto da criança poderá aparecer na pesquisa e circular em futuras publicações. Também tem Memórias-retalhos escritas onde explico o nome dos alunos nos nossos momentos de convivência. Informo também que a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Acrescento que eventuais despesas de participação (passagem, porexemplo) podem ser custeadas ou ressarcidas pela pesquisa. Sua participação nesta pesquisa consistirá na presença de fotografias e escritos do autor sobre os momentos de aula, onde busco refletir com e sobre meios de fugir pelas brechas de uma higienização determinada pelas instituições de poder e controle, pensando como a infância é imanência de um campo de força. A ideia aqui é afastar o docente de seu protagonismo e deixar que a criança tome posse desse lugar para além de um espaço físico, ou seja, um lugar que possibilite o desenvolvimento que transcende o confinamento, permitindo então que sejam livres para suas descobertas. Proponho, neste estudo, mudar a lógica daquilo que está naturalizado, o que se liga à (des)educação que pratico como docente da Educação Infantil, tentando fazer a diferença e contribuindo para uma mudança de dentro para fora. O desafio que se coloca é fazer a diferença na prática do dia a dia, permitindo a troca de lugar com os alunos para que eles conduzam os seus próprios processos de desenvolvimento. A pesquisa fora realizada na Escola Municipal Professora Romilda Santos. A pesquisa tem por público Alvo a todos nós adultos, afim de desnaturalizar nossos modos de educação.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

Hugo Leonardo Silva de Melo, mestrando da UERJ, hugomeloassis12@gmail.com (21) 990171147

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

São Gonçalo, 28 de abril de 2024.

Assinatura do(a) participante:

gabrielly flores Del Rosse

Assinatura do pesquisador

Hugo Leonardo Silva de Melo

APÊNDICE C – Solicitação de autorizo para a pesquisa

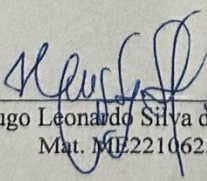
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores – FFP

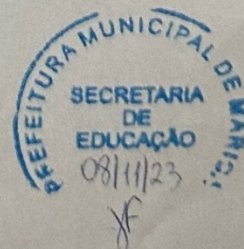
Destino: Secretaria Municipal de Educação de Maricá
Aos cuidados do Sr. secretário Marcio Jardim
C/C Coordenadora de Ensino Sr.^a Vanessa de Almeida Silva
Assunto: Solicitação De Autorização Para Pesquisa

Eu, Hugo Leonardo Silva de Melo, inscrito no CPF 139.695.337-08, MATRICULADO SOB NÚMERO ME2210625, no CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS, conforme documento em anexo, venho por meio deste, solicitar autorização para o desenvolvimento DA PESQUISA JUNTO A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ROMILDA DOS SANTOS.

Segue, em anexo, proposta da pesquisa; carta de apresentação e declaração de frequência.

São Gonçalo, 20 de abril de 2023.


Hugo Leonardo Silva de Melo
Mat. ME2210625



ANEXO A – Carta de apresentação



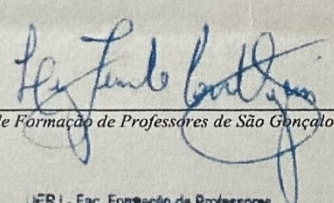
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e
Desigualdades Sociais - Mestrado Acadêmico



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos, para fins de realização de pesquisa, **Hugo Leonardo Silva de Melo**, aluno regularmente matriculado no curso de **Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais**, nesta Unidade de Ensino Superior. O discente encontra-se desenvolvendo pesquisa de grande relevância na área educacional.

São Gonçalo, 8 de novembro de 2023.



Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – UERJ / FFP

UERJ - Fac. Formação de Professores
Lula Fernando Conde Senger
Coord. Programa de Pós-Graduação
em Educação - PPD5
ID 605874 - Mat. 33955-6

Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais
Rua Dr. Francisco Portela nº1470 - Patronato
24435-005 - São Gonçalo - RJ
e-mail: ppgedu.ffp@gmail.com

ANEXO B – Autorizo para a pesquisa

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DE MARICÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



OFÍCIO Nº 1375/2023

ORIGEM: Subsecretaria de Gabinete e Ações Estratégicas

DESTINO: Escola Municipal Professora Romilda dos Santos

ASSUNTO: Autorização para Pesquisa

Maricá, 09 de novembro de 2023.

Considerando a importância da pesquisa acadêmica, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, autorizamos o Sr. Hugo Leonardo Silva de Melo, Mestrando, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, desenvolver sua pesquisa, na Escola Municipal Professora Romilda dos Santos.

Agradecemos a atenção dispensada e colocamos- nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Vanessa Almeida da Silva
Coordenadora de Ensino
Matrícula: 6363

Prof. Hugo Leonardo Silva de Melo
Subsecretário de Gabinete e Ações Estratégicas
Matrícula 6364