

CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS E INFÂNCIAS: UM CONVITE À COLETIVIDADE

CONTEXTS OF TEACHER EDUCATION, EVERYDAY PEDAGOGICAL PRACTICES AND CHILDHOODS: AN INVITATION TO THE COLLECTIVITY

Perseu Silva¹

Resumo

Este texto surge da conversa com estudantes da graduação em Pedagogia da UFF e coloca em discussão os contextos de formação docente, as práticas pedagógicas cotidianas e as infâncias. Para isso, trago narrativas do meu processo de formação, incluindo experiências como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendendo a educação democrática como prática necessária para a ruptura das estruturas de poder que nas escolas se reproduzem.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas pedagógicas cotidianas. Infâncias. Crianças. Escola.

Abstract

This text is created from the conversation with undergraduate students of Pedagogy at UFF and discusses the contexts of teacher education, everyday pedagogical practices and childhoods. For this, I share narratives of my formation process, including experiences as a teacher in the Early Years of Elementary Education, understanding democratic education as a necessary practice for the rupture of the power structures that are reproduced in schools.

Keywords: Teacher education. Every pedagogical practices. Childhoods. Children. School.

¹ Docente do Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Mestre em Educação (ProPEd/UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. Email: perseusilva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-779X>.

Para início de conversa

Este texto busca trazer para discussão alguns temas com os quais tenho trabalhado ao longo dos meus processos de formação como docente pesquisador. Nasce do convite para conversar com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, compartilhando *prácticasteorias*² e pensando a profissão. Por isso, trago para a escrita algumas das narrativas que se enredam no meu processo de formação. Narrativas minhas e das crianças. Desta forma, vou propondo uma conversa que começa discutindo a formação; depois, as práticas pedagógicas na escola; e chega nas infâncias. Embora, os assuntos estejam dentro uns dos outros. Esse texto busca lançar pequenas faíscas como possibilidade de insurgências e rupturas nos processos hegemônicos, marcados pela colonialidade, na manutenção das estruturas de poder do capitalismo, do patriarcado e do pensamento eurocêntrico.

Formação

A formação docente é um processo constante, marcado pelo passado e contínuo no presente e no futuro. É um processo que não se encerra, antecedendo a formação acadêmica e continuando após esta. Certa vez, a professora e pesquisadora Regina Leite Garcia disse que tinha o desejo de colocar em seu currículo, dentre outras coisas, as viagens que tinha feito. Falava indicando como as experiências que vivia nesses momentos eram importantes para ser quem ela era³, inclusive, profissionalmente. A fala

² Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, aprendi a necessidade de superar dicotomias impostas pelo modo de se fazer ciência na modernidade. Desta forma, por vezes, escrevo alguns termos juntos e em itálico, indicando sua indissociabilidade. Outros termos aparecerão assim escritos.

³ Regina Leite Garcia (1930-2016) foi professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). A conversa citada aconteceu em 26 de outubro de 2009, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mediada pelas professoras Conceição Soares e Nilda Alves, para a produção de um vídeo em homenagem à professora Regina, exibido no recebimento do título de professora emérita da UFF, em fevereiro de 2011. Na época, eu fazia parte da equipe do Laboratório Educação & Imagem, responsável pela filmagem e edição do vídeo em questão. Além de mim, a equipe era formada por Geovana Marques, Isabel Machado, Rafael Martins, Rebeca Brandão, Simone Costa e Thaís Barcelos.

da professora Regina diz muito sobre o entendimento que formamos e somos formados em múltiplos contextos educativos, numa rede de muitos conhecimentos e significados.

O processo de “ser docente” acontece na articulação desses múltiplos contextos, que não se restringem ao acadêmico dos cursos de formação, mas que têm nestes importantes *espaçostempos* de articulação. Garcia e Alves (2017) afirmam que esses contextos⁴ atuam de modos diferentes, mas relacionados e destaca os seguintes: a *formação acadêmica*, as *práticas pedagógicas cotidianas*, as *políticas de governo*, as *coletivas dos movimentos sociais*, as *pesquisas em educação*, as *produções e usos das mídias* e as *vivências nas cidades, nos campos, à beira das estradas ou em outros espaçostempos em que vivemos*.

Trazer os contextos de formação, apontados pelas autoras, acontece pela necessidade de indicar alguns dos movimentos mais destacados na formação docente marcados pela vida nos contextos sociais em que estamos inseridos. Não significa serem os únicos, mas são contextos com os quais as autoras vêm, de longa data, trabalhando. Embora de alguma maneira muitos desses contextos apareçam neste texto, não tenho como objetivo explicitar detalhadamente cada um deles. Busco com minhas narrativas destacar alguns e imbricar outros, desenvolvendo algumas reflexões, especialmente, sobre as *práticas pedagógicas cotidianas*.

Pensar nos múltiplos contextos que formamos e nos quais somos formados é importante para nos ajudar a entender que nossa formação é também marcada pelas adversidades e pelas conquistas, por exemplo. Ela acontece no enfrentamento das condições muitas vezes precárias de universidades e escolas, onde banheiros estão mal conservados, salas não possuem ar-condicionado ou ventilador funcionando, instalações elétricas estão danificadas, a violência e a dificuldade de mobilidade urbanas obrigam estudantes a deixarem a sala de aula mais cedo. Também nos formam as relações de amizade que estabelecemos, as festinhas que demarcam os finais de períodos e outras comemorações, o convívio na cantina, a fila para fazer alguma cópia.

⁴ As autoras compreendem que os contextos são de ‘*prácticasterorias*’, indicando que prática e teoria estão relacionadas e criam complexas redes de conhecimentos e significações.

São estes também – e muitos outros – os movimentos que nos tornam docentes e não apenas o currículo oficial estabelecido por lei para a formação profissional.

Por cerca de 4 anos, nos dedicamos à nossa *formação acadêmica*. Este contexto é um importante *espaçotempo* de articulação de outros movimentos de formação. Ao mesmo tempo que é o contexto com menor duração, é aquele que concede a titulação necessária para o exercício da profissão. Geralmente, é para este contexto que se dirigem as críticas tão comuns e superficiais sobre a formação docente. Apesar de sua importância, ele não é definitivo, mas necessário. Em sua relação com os demais contextos, podemos compreender quais docentes as instituições pretendem formar e podemos criar possibilidades que atendam às nossas reflexões em busca de garantir uma melhor formação.

Além disso, é na formação acadêmica onde conhecemos outras práticas pedagógicas através de múltiplas expressões teóricas. Este contexto precisa se desenvolver com a presença constante de práticas dialógicas. Desta maneira, vamos conhecendo os múltiplos *espaçostempos* educativos e dialogando com processos mais sistematizados nas escolas. Entretanto, como apontam Garcia e Alves (2017, p.493), na universidade, “o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação disciplinar são sempre individuais” e “toda a organização universitária está assim organizada”, dificultando criações coletivas e dialógicas.

Como veremos a seguir, esse processo de formação acadêmica, instituído também pelos currículos oficiais determinados nas políticas de governo, é gerado em disputa com os *movimentos sociais*, as *pesquisas em educação* e as *práticas pedagógicas cotidianas*.

O início da minha graduação⁵, em 2005, foi marcado pelo intenso debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia, intensificado pelo projeto divulgado pelo Conselho Nacional de Educação. Uma discussão profunda que envolveu o acúmulo de conhecimentos e a militância da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe), de Executivas Estaduais de Estudantes e de Centro Acadêmicos do mesmo curso, da Associação Nacional pela

⁵ Cursei Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e de outras entidades da área. As discussões envolveram a reformulação do currículo do curso com a realização de muitas discussões teóricas e a troca sobre as experiências de diferentes universidades e suas graduações.

O fim do bacharelado do curso de Pedagogia, tornando-o exclusivamente uma licenciatura, era um dos pontos do qual o movimento estudantil era contrário. Mas muitas outras questões se colocaram: Qual profissional deveria ser formado no curso de Pedagogia? Que habilitações deveria ter o curso? Deveria ser um curso com ampla habilitação? Onde deveria acontecer a formação de docentes, orientadoras/es, coordenadoras/es e dos demais profissionais da Educação? Como garantir a formação desses profissionais considerando as especificidades dos diferentes níveis de atuação? As questões eram infundáveis. Muitas, talvez a maioria, ainda permanecem, como me revelam os cotidianos nas escolas e nas pesquisas. Mas, meu objetivo aqui não é respondê-las, mas sim demonstrar como esse movimento esteve presente em minha formação.

Naquela época, eu era professor formado em nível médio – o popular Curso Normal – e atuava em turma na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, era estudante da Pedagogia e participava do movimento estudantil. Desta forma, com a movimentação em torno das DCNs, pude ampliar concepções sobre a profissão, compreender como funcionam algumas instâncias decisórias, conhecer e atuar em forças que estavam em disputa e participar das negociações possíveis e necessárias. Todo esse processo que integrou minha formação não cabe dentro de uma disciplina ou da graduação como um todo, pois, “esses contextos não são espaçostempos fechados em si mas estão, de modos diversos, articulados uns aos outros” (GARCIA e ALVES, 2017, p. 492).

Na *formação acadêmica*, eu articulei o conhecimento dos contextos dos movimentos sociais e das pesquisas em Educação, além de refletir e atuar sobre as políticas de governo. Estas, inclusive, ficaram muito explícitas quando, em 2006, o movimento estudantil, que mantinha negociação com o ministro da Educação, foi surpreendido pela homologação das DCNs. Posteriormente, a luta dos estudantes

seguiu pedindo a revogação da lei, como pude vivenciar, no ano de 2007, nos Encontros Fluminense e Nacional dos Estudantes de Pedagogia, por exemplo.

As práticas pedagógicas cotidianas

Enquanto cursava Pedagogia, era comum ter atividades que envolvessem memórias, como a produção de memorial. Fiz alguns, obviamente aproveitando o que tinha escrito em um texto para colocar em outro. Afinal, “quem não cola não sai da escola”, ainda que colasse comigo mesmo. Girardello (2015) revela que o trabalho com lembranças da infância é usual e busca aproximar e sensibilizar estudantes sobre tal temática. A autora aponta que:

a lembrança de narrativas pessoais na infância das futuras professoras têm uma dimensão particularmente rica, a de permitir que elas identifiquem ali a possibilidade de uma autoria capaz de se expandir e se construir em conhecimento pedagógico e repertório didático próprio (GIRARDELLO, 2015, p. 427).

Foi assim que, em uma disciplina do Departamento de Estudos da Infância, no meu primeiro período, rememorei uma brincadeira dos meus tempos de criança. Eu brincava de ser professor. Refazia as cenas que vivia na escola. Repetia as falas de minhas professoras e meus professores. E também criava outras maneiras de ser docente. Hoje em dia, estabeleço uma relação entre a criança que fui e o professor que sou, ideia também apontada por Girardello (2015). Ao longo do tempo em que sou professor, vi muitas crianças reproduzindo suas/seus professoras/es.

Quando ingressamos em um curso de formação já temos em nossa memória muito conhecimento sobre práticas cotidianas de sala de aula. Foi preciso viver, no mínimo, onze anos de escolaridade para ingressar em um curso de formação em nível médio e, catorze⁶, para acessar uma graduação. A memória produzida ao longo desses anos de escolaridade é um processo de *ensinaraprender* complexo e, para quem deseja seguir a docência, marcado também pelo *ensinaraprender* a ser docente. Na escola,

⁶ Os cálculos incluem a obrigatoriedade da frequência de crianças na escola a partir de 4 anos de idade.

vivemos experiências que gostamos, tivemos frustrações e decepções, nos relacionamos melhor com algumas/alguns docentes e suas práticas do que com outras/os. Pensar na formação docente diante das *práticas pedagógicas cotidianas*, nos remete aos anos anteriores ao ingresso em cursos específicos de formação, ao tempo concomitante à realização destes e aos anos consecutivos já em atuação.

Vão nos formando também, de maneira contínua e não linear, não apenas nossas próprias práticas docentes, que nunca podem ser consideradas isoladas de seus contextos. As vivências cotidianas que temos com outras/os docentes, estudantes, com suas famílias e com as/os demais trabalhadoras/es da Educação se enredam em nossos modos de ser docente.

Habilitadas/os por uma formação, chegamos ao “chão da escola” como profissionais e temos o desafio cotidiano de lecionar, de estar em contato com estudantes, com outros docentes, com a dinâmica escolar etc.; tudo isso demanda um processo de formação contínuo. Esse é um movimento que se repete, mas que nunca é igual. Ser docente demanda estar aberto à necessidade de criação, de reelaboração de *práticas-teorias*. Vamos nos formando continuamente sendo docentes. Ou seja, nos cotidianos escolares, nos forjamos e somos forjados docentes. Pois, “se pensarmos no tempo de duração desse contexto na vida profissional dos docentes, podemos afirmar que é muito mais duradouro que seu curso inicial ou mesmo que eventuais cursos de formação continuada” (GARCIA e ALVES, 2017, p. 496).

A prática pedagógica cotidiana se mantém articulada constantemente com os demais contextos de formação. Neste contexto, lidamos com as *políticas de governo* através do currículo estabelecido, das verbas destinadas à Educação, da ingerência sobre a organização escolar, das avaliações externas e de larga escala. É nos cotidianos que lidamos com as burocracias administrativas, com os conteúdos determinados nos currículos, com a organização dos *espaçotempos* escolares. Enfrentamos a pouca estrutura material e a escassez de recursos didáticos ou a pouca qualidade do que temos disponível, situação comum na maior parte das escolas públicas do país. Também criamos, planejamos, trocamos ideias sobre possibilidades de atender demandas que aparecem. Reelaboramos projetos políticos-pedagógicos. Organizamos atividades de

formação, pensando nas necessidades que temos. Por vezes, somos obrigadas/os a participar de “reciclagens”, “capacitações”, “atualizações”. E os nomes dessas propostas revelam a ideia de que sabemos pouco - ou pelo menos não o suficiente - e que estamos atrasadas/os, por exemplo.

Pensar esses contextos de formação e indicar que há outros e trabalhar com narrativas e memórias nos possibilita refletir que a formação docente precisa ser compreendida em sua multiplicidade de vivências. Assim, é possível entender redes que são tecidas, com muitos fios e nós, embora não previstas nos currículos de formação ou nos currículos com os quais trabalhamos nas escolas.

Sem desconsiderar a importância da *formação acadêmica* e destacando-a como *espaçotempo* articulador de conhecimentos, ampliamos o entendimento dos processos formativos, compreendendo as memórias, as práticas cotidianas, a coletividade. Rompemos com a lógica hegemônica dos conhecimentos pretensamente produzidos de maneira exclusiva na academia. Buscamos, desta forma, conhecimentos outros, tantas vezes silenciados e invisibilizados pela produção da ciência moderna. Conhecimentos alijados pela colonialidade e seus processos hegemônicos como nos apontam a escritora, professora e intelectual bell hooks (2017) e a artista interdisciplinar, escritora e teórica Grada Kilomba (2019).

Kilomba (2019, p. 53) nos convoca a um compromisso, no qual “não é somente uma imensa, mas também urgente tarefa de descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento”, pois, como continua a autora, “o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de ‘raça’”. Pensar a formação em seus múltiplos contextos tem sido uma possibilidade de caminhamos na produção de conhecimentos capazes de criar uma educação antirracista, antissexista, democrática, que valorize a vida e o coletivo, que não fragmente e nem hierarquize conhecimentos. Para tanto, há também a crucial necessidade de afirmar essa intenção, fazendo emergir outras *prácticasteorias*. Então, “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2017, p. 52).

Em minha sala de aula

Imaginem um príncipe que queria se casar, mas queria ter certeza de se casar com uma princesa de verdade
(A princesa da ervilha, de Hans Christian Andersen).

Na escola, a circulação de diferentes textos é prática comum. Poemas, contos, lendas, mitos, trava-línguas, adivinhas, histórias em quadrinho. Há uma diversidade de textos importantes para a formação de leitoras/es e escritoras/es. Habitualmente, os contos de fada entram nas salas de aula e compõem esse acervo literário. Mas, não é a discussão sobre os gêneros textuais que trago para este texto.

Era 2016, e eu era professor de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, crianças com 6/7 anos. Um dos projetos daquele ano/série sempre foca os contos de fada. Assim, levei para turma alguns contos em suas escritas “originais” e outras versões. Todas as leituras eram sucedidas por rodas de conversa, com o objetivo de as crianças compartilharem suas impressões, conversarem sobre o texto, os detalhes que lhes chamaram atenção e as conexões que estabeleciam com os assuntos do mundo para além dos limites do conto. Não é por isso que lemos?

Essa é uma prática que desenvolvo desde os tempos em que trabalhava com turmas de Educação Infantil. E com os diferentes textos que circulam por nós em sala. Se vamos ler é porque há algo de interessante para ouvir, conversar, sentir, problematizar. Não necessariamente nesta ordem e sem a obrigatoriedade dessas ações ou de outras tantas que acontecem nesses momentos. Um texto que entra em uma sala de aula é uma partilha entre as pessoas que vivem naquele *espaçotempo*.

Naquela turma, quando li o conto tradicional “Os três porquinhos”, as crianças discutiram sobre o porquê de o lobo matar os porquinhos na história. Era porque o lobo era mau? Muitas crianças disseram que era por este motivo. Entretanto, outras discordaram. Argumentaram que o lobo precisava comer e que se alimentava de outros animais. Essa discussão se encaminhou para os hábitos alimentares e, no processo, algumas crianças diziam que nunca mais comeriam carne. Falavam sobre ser vegetariano e vegano, tema no qual eu tinha muitas dúvidas sobre definições. Mas,

como de costume, meu papel era de mediar as falas das crianças, ouvi-las e fazer intervenções, expondo outros pontos de vista, colocando outros argumentos, fazendo ponderações ou outras questões, bem como, também faziam as crianças.

Nossa sala era formada por 21 crianças e eu. Embora pareça privilégio, uma sala com crianças precisa ter um número que permita muitas trocas e intervenções criança-criança, docente-criança, criança-docente. É um direito das crianças e do/a professor/a. E, neste caso, com o acréscimo de que falo de uma turma em processo de alfabetização. Apesar desta garantia, nossa estrutura estava longe da qualidade. Nossa sala era pequena, esteticamente feia, mal pintada etc. Mas não era apenas a nossa sala. Estávamos em um prédio alugado, enquanto estava em construção nosso novo campus. Era um prédio que não tinha a menor aparência de escola. Uma situação precária.

Mas o projeto seguia, como seguimos tantas/os docentes em nossas salas de aula em situação precária⁷. Foi assim que em uma tarde eu contei a história que inicia com o trecho que abre esta parte do texto: A princesa da ervilha. Um conto escrito por Hans Christian Andersen, autor também de “O patinho feio”, de “A pequena sereia”, de “A nova roupa do imperador”, entre outros. A data de seu nascimento foi declarada o Dia Internacional do Livro Infantil, e ele nomeia um dos principais prêmios internacionais de literatura infantil.

Atenção! Vou fazer um resumo de “A princesa da ervilha” que contém *spoiler*. Então, caso se interesse, leia o conto primeiro. Na história, um príncipe procura uma princesa para se casar, mas ele quer ter certeza de que a escolhida é uma princesa de verdade. Depois de viajar pelo mundo, o príncipe retorna para casa sem alcançar seu objetivo. Então, em uma noite de tempestade, uma moça bate à porta do castelo onde morava o príncipe com sua família. Ela se apresenta como uma princesa. Naquela acolhida, a rainha resolve fazer um teste para descobrir se a moça era uma princesa de verdade, colocando-a para dormir em uma cama com vinte colchões e vinte acolchoados. No estrado da cama, pôs uma ervilha. Ao acordar no dia seguinte, a

⁷ Evidentemente, há realidades muito diferentes de precariedade em nosso país. E meu objetivo aqui não é comparar os problemas estruturais da escola em que leciono com tantas outras que precisam, por exemplo, parar suas aulas e colocar estudantes deitados enquanto do lado de fora ocorre operação policial.

princesa revela que dormiu muito mal e acordou com o corpo todo roxo, pois havia algo lhe incomodando. Assim, a família real descobre que a moça era uma princesa de verdade. O príncipe decide casar-se com ela, e a ervilha é colocada em um museu.

Após ler a história, como de hábito, fizemos nossa roda de conversa. Como já disse em outro texto (SILVA, 2019), trabalhar com artefatos culturais, como no caso da literatura, não tem a intenção de torná-los instrumentos didáticos num sentido restrito, “busco trazê-los para que provoquem conversas e reflexões, nos convidando a sair de nossos lugares”. Entendo que a escola é atravessada e atravessa o mundo. Por isso, o mundo está *dentrofora* da escola. Desta mesma forma, as infâncias também marcam e são marcadas pelo mundo. Conversar, então, é uma importante estratégia que nos permite articular os conhecimentos que as crianças produzem *dentrofora* da escola. Os das crianças e os nossos também. “O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz”, como nos diz Bell Hooks (2017, p. 114). A autora também afirma que:

A conversa é o lugar central da pedagogia para o educador democrático. Falar para compartilhar informações, para trocar ideias, é a prática que, dentro e fora dos espaços acadêmicos, afirma aos ouvintes que o aprendizado pode se dar em quadros de tempo variados (podemos compartilhar e aprender muito em cinco minutos) e que o conhecimento pode ser compartilhado em diversos modos de discurso (HOOKS, 2019, p. 202).

A autora também indica que as conversas possibilitam a criação de uma comunidade pedagógica, onde cada membro se sente responsável pelo *ensinaraprender*. Ao mesmo tempo, nessa comunidade pedagógica, docentes e estudantes vão estabelecendo confiança para se colocar, expor suas ideias, argumentos, contrariedades. Por isso, tomam partido, contribuem.

Buscar essas práticas pedagógicas é ter em mente a necessidade de romper com modelos de escola onde docentes falam e alunos ouvem, onde o silêncio impera, onde há uma falsa ideia de harmonia. Estar aberto a conversas, nessa comunidade, é entender que seremos afetados mutuamente, talentos aparecerão, habilidades saltarão aos olhos. Divergências também surgirão, não-saberes virão à tona, preconceitos e discriminações emergirão.

Depois deste necessário desenrolar *prácticoteórico*, voltemos à roda de minha turma após a leitura de “A princesa da ervilha”. O primeiro fio da conversa foi puxado a partir da ervilha e da princesa. “Como a princesa sentiu a ervilha?” A resposta veio dilacerando a muitos de nós: “A mulher é frágil”. Um estudante de 6 anos afirmava com esta pequena frase a presença do machismo na sociedade. Minha surpresa foi logo interrompida pelas meninas que começaram a contrapor a ideia. Como a prática da vida nos ensina, embora tivéssemos falando da história, da princesa e da ervilha, elas começaram a falar que podiam fazer o que quisessem, que elas também podiam jogar futebol, por exemplo.

Entre os argumentos que elas colocavam, os meninos começaram a discutir o que eles podiam também fazer. Falaram sobre saias, e foram lembrados por uma estudante que os escoceses usam a vestimenta. Falaram sobre maquiagem, mas um menino lembrou dos atores do teatro e dos artistas do rock’n’roll. E entre tais discussões, mais uma frase corta a discussão: “Menino que beija menino é coisa do diabo e vai pro inferno”. Como nos conta a professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro (2019, p. 33), “em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres”.

Foi preciso interromper o furor que a discussão gerou naquele momento. Era preciso garantir a fala e a escuta umas/uns das/dos outras/os. E na continuidade da conversa: “Gays existem?” Sim, gays existem e, como geralmente acontece quando o assunto aparece – sim, crianças conversam sobre os relacionamentos dos adultos –, uma criança conta sobre o amigo da família que tem um namorado. Escrevendo sobre sua experiência docente no ensino superior, bell hooks (2017, p. 46) nos alerta: “o desmascaramento de certas verdades e preconceitos na sala de aula muitas vezes criava caos e confusão”. O caos, a confusão, essa desarmonia é parte do processo que nos desestabiliza e nos move à produção de conhecimentos.

Mas a conversa ainda tomou outro rumo. Uma criança perguntou o que era inferno. Percebi que, neste momento, o silêncio aquietou a todas/os. Ninguém sabia exatamente o que responder. Então, expliquei que muitas pessoas frequentam religiões

e que cada uma crê em coisas diferentes. Para algumas delas, existe o inferno para onde iriam pessoas que não seguiram os mandamentos religiosos. Mas há pessoas, como em nossa sala, que tinham outras crenças ou crenças. Desta vez, não precisei encarar a pergunta: “Perseu, o Deus existe? ”, que ouvi quando ainda trabalhava com uma turma de Educação Infantil. A roda de conversa que partiu de “A princesa da ervilha” acabou por ali.

Acabou, mas não acabou. Os assuntos conversados trouxeram desdobramentos de algumas famílias⁸. Como disse anteriormente, vivíamos num prédio em condições precárias, mas esta situação nunca provocou a mesma reação que a conversa. A roda na qual algumas crianças disseram que não mais comeriam carne também não. E por que será? Não pretendo fazer uma análise das ações conservadoras em si⁹. Proponho puxar alguns fios para pensarmos.

Analisando as experiências de um artigo de Philip Corrigan, Louro (2019, p. 20) indica que “a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura”. Aponta ainda: o projeto de formação dos meninos tem por objetivo “uma masculinidade dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida”. A autora, então, traz suas lembranças de escola e diz: “nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas” (LOURO, 2019, p. 21).

Ou seja, a escola se constitui reproduzindo e reafirmando as estruturas hegemônicas. Não há nenhuma neutralidade, em seu projeto, a escola toma partido desde sempre. Mas, como diz Kilomba (2019, p. 58), esse discurso “não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante”. Por isso, só se torna uma questão quando nos propomos a apontar e a refletir sobre as desigualdades que a hegemonia provoca,

⁸ Esta narrativa, que registro pela primeira vez por escrito, gerou denúncia de duas famílias ao Ministério Público Federal. Uma dizia que eu falei para as crianças que gays existem e que meninos podem usar batom ou coisa do tipo. A outra, que falei que Deus não existia. Naquela época, várias denúncias foram levadas à mesma instituição, em articulação política e ideológica de movimentos conservadores. Todas acolhidas pelo mesmo procurador. A reitoria do colégio publicou algumas notas explicitando o que estava acontecendo. Assim como outros colegas, estive com o procurador onde pude contar as situações que aqui escrevi.

⁹ Muitas reflexões já foram produzidas sobre essas ações conversadoras. Ver: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

buscando práticas mais democráticas. Como nos alerta bell hooks, (2017, p. 45): “as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade”.

Apontamos (SILVA e COLOMBO, 2018) que as questões de gêneros e sexualidades estão presentes nos cotidianos escolares. Desde sempre, a escola classifica meninos e meninas na organização de filas, na maneira como os nomes estão dispostos na “chamadinha”, nas cores que aparecem nos banheiros, na diferenciação dos uniformes, nas representações imagéticas nos livros didáticos e na literatura. É isso que Louro (2019) nos faz compreender.

Pensando com as crianças

As falas das crianças na roda explicitam que elas pensam sobre os papéis sociais de homens e mulheres, de suas sexualidades, os estereótipos. Explicitam que elas trazem para a discussão o que *ensinam aprendem* e vivenciam *dentrofora* da escola. Independentemente do que queiram ou gostem as pessoas adultas, as crianças entram nas salas de aula com suas inteirezas. As infâncias já são demarcadas pela relação com os adultos e, em suas inteirezas, trazem todos os marcadores sociais: raça, gênero, classe, sexualidade, origem geográfica etc.

O filósofo Walter Benjamin (2009, p. 122) nos lembra que “a criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família”, enquanto “a burguesia encara a sua prole enquanto herdeiros”. A concepção hegemônica de infância, fundada na modernidade/colonialidade, está vinculada a ideias de pureza, inocência, como um projeto que dá garantias ao futuro. Por isso, enquanto futuras mantenedoras de bens, de valores e de capital, as crianças precisam ser tuteladas e protegidas. Então, a infância é tida como algo menor, incapaz, como um espaço vazio que precisa ser ocupado, uma página em branco a ser preenchida.

Como afirma o sociólogo Aníbal Quijano (2005, p. 114), “a modernidade foi também colonial desde seu ponto de partida”. É essa colonialidade que funda concepções estruturais da sociedade moderna, pois “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 110). Família, Estado-nação, ciência, religião, público/privado, infância, raça, gênero, sexualidade: concepções e conceitos da modernidade, que se relacionam para a manutenção do poder hegemônico adulto cis hétero branco, eurocentrado, racista, patriarcal, sexista, machista, LGBTfóbico.

De outra forma, Quijano (2005, p. 110) repete: “O capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado”. A lógica capitalista se expande no mundo a partir da colonização da América. É com a dominação e exploração dos territórios que pertenciam aos indígenas e com a escravização de negras/os e indígenas que europeus se tornam uma hegemonia mundial. Não é possível pensarmos em classe se não entendemos que a ideia de raça, criada pelo branco europeu, foi basilar para a manutenção e expansão da hegemonia europeia.

Nesse contexto, quais crianças são parte da concepção moderna de infância? A quais o projeto burguês se enquadra? Aos herdeiros, como nos lembra Benjamin. Se mesmo a estes cabe a infância como lugar de invisibilidade e de silenciamento diante dos adultos, aos deserdados e deserdadas cabem o lugar da total desproteção. Suas infâncias são constituídas pela exploração, pelo abuso, pela vulnerabilidade. É o racismo que continua ceifando as vidas de nossas crianças e jovens negras/os. Quem é chamado criança ou jovem nas manchetes dos jornais? Quem é chamado de menor? De infrator? Por vezes, tentamos ilusoriamente aproximar estas crianças do ideal branco hegemônico dizendo que a criança ou a/o jovem “fazia balé”, “estudava inglês”, “não gostava de funk”.

Há crianças que atendem ao projeto burguês e, por isso, são tuteladas, silenciadas e invisibilizadas no seu lugar de infância. Há outras que ficam à margem e lhes cabe um lugar de desproteção, cujas vidas têm pouca importância. Para estas não

existe tutela, o silêncio e a invisibilidade são totais. Que faremos nós para vê-las e ouvi-las?

Quando falamos em múltiplas infâncias, indicamos a necessidade de pensá-las num movimento que rompa com o projeto moderno de infância, com a colonialidade. Logo, não podemos falar de infância sem entendê-la marcada por raça, classe, gênero e outros marcadores que constituem a sociedade. Precisamos pensar as infâncias como múltiplas, marcadas em suas individualidades e em suas coletividades.

Muitas inquietações e poucas respostas. Mas as dúvidas e questões é que nos movem. Como docentes, pensar nas infâncias é fundamental, pois é nesse contato em sala de aula, nas trocas, que vamos também desenhando coletivamente caminhos para o *ensinaraprender*. Por isso,

é preciso pensar as infâncias como múltiplas, entendendo as crianças como também marcadas pelas diferenças sociais e não vivendo ‘em um mundo à parte’. Misturadas e imersas na vida cotidiana, as crianças produzem sentidos e conhecimentos sobre o mundo. Conversar com elas é potência para encontrar caminhos aos desafios que nos são postos cotidianamente (SILVA, 2019, p. 77).

Muitas vezes, parece um desafio pensar as crianças não apenas como estudantes. E tenho acreditado exatamente no oposto. Muitas discussões buscam refletir sobre a escola, os currículos, a formação docente acadêmica e tantas outras questões. Tenho percebido uma potência nos momentos em que nos propomos a pensar com as infâncias, quando vamos ao encontro das crianças ou passamos a escutá-las. Não apenas como estudantes da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas em suas inteirezas. Esse movimento provoca minha constante necessidade por conhecimentos, ajuda a repensar práticas e a própria escola enquanto instituição.

E, sobretudo, é importante evidenciar a maneira como as infâncias existem, pois vivemos “num tempo no qual projetos de lei valorizam uma concepção de infância meramente receptora, tábula rasa” (SILVA e COLOMBO, 2018, p. 64). Então, continuando: “é preciso reafirmar a maneira crítica e criativa como as crianças têm se colocado no mundo”. Logo, é preciso que nossas práticas pedagógicas sejam

insurgentes e busquem com as crianças criar outras formas de ser docente, de ser escola.

Não basta fechar a porta da sala

Muitas vezes, entre tantas demandas e batalhas, ouvimos colegas contarem que fecham a porta de suas salas de aula e criam as possibilidades necessárias para a educação democrática, antirracista, antissexista, que valorize a vida e o coletivo, que não fragmente e nem hierarquize conhecimentos. Impelidos pelo compromisso com a educação de crianças e jovens, sabemos que os desafios são muitos na promoção de uma escola não excludente e que se oponha a apenas reproduzir as estruturas de poder.

Porém, temos *ensinadoaprendido* com os movimentos sociais a importância da organização coletiva. A lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino, complementada pela lei 11.645/2008, que inclui a História e Cultura Indígena, é um exemplo da luta dos movimentos negros e indígenas. Este é o mesmo caso das cotas nas universidades públicas. O estabelecimento e reconhecimento da Educação Infantil, em especial das creches, que vem se aprofundando desde o garantido na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases e na lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) tem a fundamental participação da mobilização docente. Da mesma forma, tem sido de grande importância a atuação coletiva de docentes contra a tentativa de aprovação de leis, propostas por grupos conservadores, que visam proibir discussões de gêneros e sexualidades na escola ou quaisquer outras que sejam diferentes a suas ideologias e posições políticas. Podemos destacar ainda os movimentos feministas com a aprovação da lei Maria da Penha.

Poderíamos trazer muitos outros exemplos. E não falar apenas das leis. Mas, o importante aqui é entender que ser docente é ser coletivo. Primeiramente, com nossos pares e com as crianças. Também com os demais trabalhadores da escola e com as famílias dos estudantes. Nessas relações, muitas acontecendo no *espaçotempo* que é a

sala de aula, tecemos uma escola mais inclusiva. Esse processo só é possível se refletirmos profundamente sobre nossas práticas e pensarmos com os estudantes, ouvirmos suas necessidades. E fazê-lo apenas nas salas de aula restringe a possibilidade de uma educação democrática.

Ao mesmo tempo, é preciso fazer das salas de aulas *espaçostempos* democráticos, para a criação de uma comunidade pedagógica na qual todas/os sintam-se responsáveis pelos processos de *ensinoaprendizagem*. Este é “um objetivo central da pedagogia transformadora” (hooks, 2017, p. 56). Criar um *espaçotempo* de partilha. Conversar: falar e ouvir. Lidar com as divergências. “Quando se ensina os estudantes a agir assim, eles podem experimentar o aprendizado como um processo integral, em vez de uma prática restritiva que os desconecta e os aliena do mundo” (hooks, 2019, p. 202). Conversar possibilita não apenas trocas de ideias, conflitos de pontos de vista, mas também questionamentos de maneiras de ser e de estar no mundo. É, pois, fundamental abrir espaço para essa partilha. Entender que precisamos fazer escolhas conscientes em nossas práticas cotidianas com esse objetivo.

As escolas são *espaçosteompos* privilegiados para viver a coletividade. É nela que, por direito, passamos ou deveríamos passar¹⁰ todas e todos. Nas salas de aula, nos corredores, nas salas de reunião, nos recreios, convivemos coletivamente com pessoas que pensam da mesma maneira que a gente e com outras que divergem, exercemos direitos, cumprimos deveres, lutamos por mudanças. Criamos, experimentamos. Acertamos e erramos. Compartilhamos valores e sentimentos. Garantimos acesso a conhecimentos que a humanidade historicamente produziu. E também produzimos outros. *Dentrofora* das escolas sentimos o mundo, estamos imersos em múltiplos sentimentos.

Marcados por essas vivências, nessas interações, nos múltiplos movimentos que não estão necessariamente previstos nos currículos oficiais, vamos nos formando e *ensinandoaprendendo*. Por isso, neste texto, trouxe narrativas sobre diferentes contextos da minha formação, evidenciando as *práticas pedagógicas cotidianas* e

¹⁰ Embora seja um direito previsto por lei, ainda não é garantido a todas/os.

apontando como as crianças, vivendo suas infâncias, são parte fundamental na mudança necessária para a educação que almejamos.

Não basta fechar a porta da sala, é preciso criar coletivamente outras possibilidades de romper as estruturas de dominação presentes na sociedade e, conseqüentemente, na educação e em nossas relações. Não existe possibilidade real de mudança fora da coletividade.

Referências

BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009: 120-125.

GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda. **Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 489-512.

GIRARDELLO, Gilka. Visitas à morada da memória: leitura e narrativa entre estudantes de pedagogia. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho (orgs.). **Infância, juventude e educação: práticas e pesquisas em diálogo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015, p. 415-430.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell.. Educação democrática. In: Cássio, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 199-207.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019, p.7-42.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p.107-130.

SILVA, Perseu. Infâncias, Crianças e Educação: reflexões para educar contra a barbárie. In: BORGES, Luis Paulo C.; CASTRO, Paula. A. (orgs). Dossiê: Escola, conhecimento e diferença. **Revista Digital Formação em Diálogo**, v. 4, 2019, p.67-78. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vimD3JH9xhlQzWalJDhOeTsoAAAtLJeoV/view> . Acesso: 3 maio 2020.

SILVA, Perseu e COLOMBO, Luiza. Existe brinquedo só de menina ou brinquedo só de menino? Crianças, questões de gênero e de diversidade sexual nos cotidianos escolares. In: SILVA, Edgar Miranda da (org.). **Atuação docente em políticas educacionais: processos de ressignificação da política no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Imperial, 2018, p.59-70. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/files/2018/06/Livro-Prof-Edgar-blog.pdf> . Acesso: 15 maio 2020.

SILVA, Perseu. Infâncias, Crianças e Educação: reflexões para educar contra a barbárie. In: BORGES, Luis Paulo C.; CASTRO, Paula. A. (orgs). Dossiê: Escola, conhecimento e diferença. **Revista Digital Formação em Diálogo**, v. 4, 2019, p.67-78. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vimD3JH9xhIQzWalJDhOeTsoAAAtLJeoV/view>. Acesso: 3 maio 2020.

Data de envio: 06/08/2020

Data de aceite: 26/10/2020.