

ERA UMA ESCOLA MUITO ENGRAÇADA, NÃO TINHA SALA, NÃO TINHA NADA...: PANDEMIA E INSERÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

*IT WAS A VERY FUNNY SCHOOL, HAD NO ROOM, HAD NOTHING...:
PANDEMIC AND INSERTION IN THE PUBLIC SCHOOL*

Cintia Larangeira 1

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões éticas, estéticas e políticas a respeito dos encaminhamentos dados à Educação em geral, e em especial aos anos iniciais, na inserção de uma professora-pesquisadora em uma rede pública municipal de ensino da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, no contexto da pandemia pela Covid-19. Utiliza-se aporte da Sociologia da Infância para pensar as relações educativas na tríade crianças-escola-famílias e seus desdobramentos no processo formativo das infâncias, considerando os desafios, inquietações e implicações no fazer docente, durante o período de distanciamento social, tensionando a condição da criança como sujeito de direitos ainda atrelada à tutela de adultos e adultos nas esferas privada e pública. Trata-se de um relato de experiência que busca contribuir com os debates da Educação Pública e as políticas públicas que a circunscrevem, evidenciando desafios e inquietações pelas quais crianças, docentes e famílias vêm vivendo suas experiências educativas durante a pandemia.

Palavras-chave: Experiências Educativas. Desafios da Educação. Educação Pública. Pandemia.

Abstract: This article presents ethical, aesthetic and political reflections about the referrals given to education in general, and especially to first years, in the insertion of a research-teacher in a municipal public education system in the metropolitan region of Rio de Janeiro state, in the context of the Covid-19 pandemic. The contribution of Childhood Sociology is used to think about the educational relations in the triad of children-school-families and the unfolding of these relations in the formative process of childhoods, considering the challenges, concerns, and implications in teaching, during the period of social detachment, tensioning the condition of the child as a subject of dues, even tied to the guardianship of adults in the private and public spheres. It is a report of experience that seeks to contribute to the debates of public education and the public policies that circumscribe it, highlighting challenges and concerns by which children, teachers and families have been living their educational experiences during the pandemic.

Keywords: Educational Experiences. Education Challenges. Public School. Pandemic.

Caminhos não há
Mas os pés na grama
os inventarão
Aqui se inicia
uma viagem clara
para a encantação
(Ferreira Gullar, 2012)

Quais são os caminhos possíveis de inventar para viver a experiência de encantação que nos convida o poeta? Nesses nossos tempos de pandemia mundial do Covid-19, vimos reinventando formas outras de ser e estar no mundo em busca de uma questão vital: o direito à vida.

Enquanto vivemos diariamente o assombro da morte eminente, professoras e professores (re)inventam sentidos da docência em que o acolhimento e a sensibilidade são as novas diretrizes curriculares das relações educativas. Arendt nos provocaria novamente a “pensar sem corrimão” (ARENDR, 2000), princípio que manteve para si na busca de compreender as tentativas de conciliação com a realidade. A autora ainda refletiu sobre uma educação que sofria com a crise do mundo moderno (século XX), evidenciando em seu ensaio “A crise na educação” (ARENDR, 2014) a responsabilidade de adultas e adultos (e também da escola) em ensinar às crianças o que o mundo é, e não educá-las na arte de viver. As crianças, entendidas por ela como “recém-chegadas” (Idem, idem), são como imigrantes, chegando a um mundo que as precede - portanto, portadoras de novidade na mesma medida em que tinham direito ao legado da humanidade, assim, com o direito a serem acolhidas nesse mundo comum e poder intervir nele.

Nesse sentido, não somos todos estrangeiros em alguns momentos da vida? Castro (2013) nos auxilia a fazer uma reflexão mais complexa sobre a infância e toda recém-chegada experiência sobre a qual não se tem tradição e/ou memória, uma espécie de *looping* temporal em que “a condição da primeira vez persiste longamente, como um tempo que retarda a autoconfiança permitida pela conquista” (Idem, idem, p. 31) e como toda a experiência de primeira vez “nos assombramos perante a incomensurabilidade entre o que foi antes e o que é agora” (Idem, idem, p.31).

Os desafios estão (im)postos sob várias perspectivas: humana, educacional, social, política, cultural, histórica. E, de nenhuma delas pode furtar-se uma professora-pesquisadora (FREIRE, 1996) em seu caminho de invenção e encantação, seu caminho de (trans)formação.

Caminhos até a escola: experiências e reflexões políticas

A profissão de professora esteve desde minhas primeiras memórias atravessada em minha vida. Ainda que na infância não tenha sonhado com a docência e na juventude não a tenha escolhido, meus caminhos desde a pequena infância foram marcados fortemente pela profissão. Primeiro, como criança que pôde frequentar a escola; depois, por ser parte de uma família de professoras e professores desde meus tataravós maternos.

Apesar das experiências familiares com a Educação, minha opção pela docência apenas chegou após profissionalização na área administrativa, casamento e filhas. Iniciei o curso de Pedagogia em 2014, aos 38 anos. A princípio seria uma formação em diálogo com o trabalho que já desenvolvia nas áreas de departamento pessoal e recursos humanos nos setor privado. Mas a descoberta do campo da Educação Infantil no início do curso, com a iniciação à pesquisa que se seguiu, através de bolsa de Iniciação Científica (IC/CNPq), mudou o rumo de minhas escolhas. A partir desse momento, comecei a me constituir professora-pesquisadora das infâncias – embora compreenda que essa minha (trans)formação já vinha sendo atravessada pelas experiências (BENJAMIN, 1987a) que vinham me constituindo como sujeito.

Na conclusão do curso de Pedagogia, como em geral se espera, submeti-me a um concurso para atuar na rede pública de ensino e, em seguida, à prova para ingressar no programa de mestrado acadêmico. No início do ano seguinte, a notícia de ambas as aprovações chegara e tinha como necessidade/prioridade dar continuidade aos estudos acadêmicos. Além disso, a colocação no concurso, que dependia de títulos, resultou na espera da chamada que viria apenas um ano depois. Fui convocada apenas no final de 2019 para assumir o cargo em março de 2020.

Com o advento da pandemia do Covid-19, o mundo inteiro vivenciou, e vem vivenciando,

mudanças drásticas em todos os aspectos da vida, inclusive e tão importante, as questões do trabalho. Sendo assim, a posse para o cargo público que estava marcada para março, foi adiada até setembro de 2020, com todas as implicações que circunscrevem essa medida. O próprio direito à vida, como já colocado, as reorganizações das relações sociais, de maneira mais ampla e, principalmente, familiares, trabalhistas e educativas sofreram essas reformulações. Sobre as educativas, a rede pública pela qual fui incorporada optou por trabalhar com acompanhamento remoto das crianças, além das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e demais deliberações do trabalho escolar, adotando o mínimo de encontros presenciais possíveis, atendendo às orientações nacionais e internacionais dos órgãos da saúde.

Nesse contexto, o que se espera de uma professora em sua inserção em uma rede pública de ensino? Especialmente uma inserção em acompanhamento remoto de crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental?

Se por um lado sou totalmente favorável a essa opção, a rede de educação com a qual estou trabalhando, além de muitas outras que adotaram as mesmas estratégias, optou prioritariamente por (des)encontros virtuais - maneira pela qual os denomino devido à organização apressada em que profissionais da educação foram envolvidos e as consequentes e constantes reorganizações que se faziam necessárias nas mudanças de planejamento, protocolos, entre outras situações - por outro lado, é inegável que esperar (FREIRE, 1992) na Educação, nos encontros, no afeto, vêm se mostrando imprescindíveis no exercício de reconhecimento do outro e das aproximações necessárias para a construção de vínculo em relações educacionais seminais. Especialmente em tempos de pandemia, quando vimos compreendendo o vínculo que nos é essencial: o vínculo humano.

Nesse sentido, a experiência sobre esses (des)encontros e a própria experiência da estrangeiridade vivida em minha inserção na escola pública em nossos tempos vêm delineando reflexões outras sobre o ser/fazer docente e a imprevisibilidade da formação inicial em abordar caminhos outros de interação no processo de aprendizagem-ensino. Os encadeamentos e encaminhamentos com os quais tínhamos uma certa estabilidade, que se previam imutáveis ao menos a curto e médio prazos, tornam-se muito suscetíveis à burocratização quando vivemos tempos de crise (ARENDRT, 2014). Para Arendt (Idem), o termo crise não faz referência à degeneração, mas, inspirada na *crisis* grega, seria o momento propício para mudança, momento crucial de decisão e pensamento causado pela ruptura do senso comum, isto é, experiências e significações que são compartilhadas - a tradição. Contudo, recorrendo-se por princípio ao que nos é conhecido, incorremos no risco de, em pouco tempo, encontrarmos-nos diante do mesmo problema. Motivo pelo qual venho pensando o diálogo com o poeta e buscando sentidos na encantação.

Em outros espaços-tempos, em meio às guerras que causaram grande ruptura social, política, econômica, histórica e cultural no início do século XX, alguns pensadores nos encantaram com suas teorias pedagógicas, que ainda nos inspiram no trabalho junto às crianças e no trabalho da escola. Os anos que vieram seguindo foram de muitos avanços no campo da Educação e das Infâncias, no mundo e aqui no Brasil; ainda que convivamos com as tensões e contradições entre teorias e práticas cotidianas, além das políticas públicas que nos orientam.

Em nossos tempos pandêmicos, vimos os fundamentalismos religioso, político e econômico (FRIGOTTO, 2019) começar a colher frutos de suas ideias ultraconservadoras. A religião se sobrepondo à ciência; a política de guerra elitista para eliminar os inimigos; e a economia regulando a sociedade, especialmente em seus direitos sociais. Assim, grupos radicais insistem em acreditar e disseminar a informação de que o Covid-19 foi uma invenção chinesa para uma conspiração de dominar o mundo, o que justifica, no Brasil, deixar à beira da morte física milhares de pessoas sem acesso à saúde; ter liberdade para malabarismos políticos e econômicos mobilizando a corrupção, inclusive através de milhões em dinheiro público sem licitações, gastos de maneira irresponsável e até indevida, sem que governantes sofram o risco de articulação da população para indagar seus usos e medidas; além de impor Educação Básica à distância em que, como diria Cazuzu, *a escolha era matar ou morrer*, na medida em que o avanço do desmonte da escola pública e a propaganda de *homeschooling* vão ganhando força nas notícias escolhidas a dedo pelas mídias.

Isto é, sem assumirmos o ensino remoto junto às crianças, adolescentes e jovens, reduz-se mais ainda a luta pela educação pública brasileira com o *slogan* pejorativo de que professoras

e professores são preguiçosos; em contrapartida, pelo direito à vida e respeitando o isolamento, ainda precisamos lutar igualmente pelos encontros remotos que garantam a todos os estudantes o direito à aprendizagem, compreendendo os (des)limites da construção dessas novas relações educativas.

Algumas preocupações vêm se apresentando nesse novo caminho da minha vida, que é a docência - especialmente a docência e tais (des)limites em tempos de pandemia que vem sendo sinalizado por famílias e crianças: a dificuldade com o distanciamento e seus aspectos biopsicossocial, a dificuldade da autogestão de organização dos estudos, a dificuldade com a precariedade da internet (que é um problema nacional), a dificuldade com a sincronicidade de compromissos familiares, em relação ao uso de aparelhos e aos horários de disponibilidade de seus usos, entre outras.

Da parte das relações pedagógicas, em meio a toda essa reinvenção de professoras, corremos sérios riscos de nos envolvermos em espirais burocráticas nos reduzindo à montadoras de tarefas para as crianças e “preenchedoras” de formulários para as secretarias de educação, na tentativa de atender às demandas que não cessam de chegar.

Enfim, muitas colegas professoras pensaram, desde o início da graduação, estar me alertando para algo sobre o que sempre escutava/olhava com certo estranhamento: que a teoria não tem nada a ver com a prática. Simplificar a prática e o cotidiano nas escolas, ainda que atravessadas por vivências inegáveis dessa redução como péssimas condições de trabalho, desvalorização da profissão, baixos salários de professoras e desmantelamento da Educação Pública, conhecidas em nosso sistema educacional brasileiro, não poderia ser o suficiente para a possibilidade de que docentes se negassem a autoria, autonomia e a compreensão de sua condição de intelectuais, produtoras de conhecimentos. Será que nossos cursos de graduação reconhecem a necessidade de adensar essas discussões? Não podemos nos render! Foi isso que aprendi. E, aprendi isso com a teoria, a pesquisa, a prática que não estão dissociadas nos saberes/fazeres de uma professora-pesquisadora. Penso que o mais revolucionário que venho aprendendo em meus trabalhos de pesquisa, nas interlocuções com grupos de pesquisa e também com docentes de diversas redes de ensino com quem estamos em constante diálogo - e, especialmente nesses tempos de assombro - é resistir à redução da experiência inspirada na pergunta benjaminiana sobre “qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1987). Inspiro-me, dessa forma, em teorias, práticas e narrativas tão importantes de tantas intelectuais professoras que passaram pela minha vida, compreendendo que nossas ações não estão desligadas de nosso pensamento.

Ainda, inspirada em dois pensadores contemporâneos com quem teço diálogos em minhas reflexões, venho compreendendo que a Educação é política (FREIRE, 1979) e, para estarmos presentes no mundo, precisamos permanentemente buscar a atividade política, que se dá na ação e no discurso (ARENDRT, 1997).

Era uma escola muito engraçada, não tinha sala, não tinha nada...

E quando não é possível chegar à sala de aula?

Enquanto lia uma matéria intitulada “O nada é quase tudo” (DIEGUEZ, 2016), em uma revista de ciências muito popular falando sobre o quanto de nada temos no Universo produzido de onde, em minha leitura, é possível liberar enormes quantidades de energia, causadas pelas muitas acelerações de partículas que acontecem inúmeras vezes nesses 14 bilhões de anos desde o nascimento do cosmo; encontrei a possibilidade de enfrentar um diálogo, mesmo que superficial, entre essa perspectiva astrofísica e a da filosofia heideggeriana e a discussão sobre o “nada”. De maneira muito resumida, para o filósofo, o “nada” (HEIDEGGER, 1996) é o véu do ente, por isso não é dele uma característica à parte (uma de suas críticas à metafísica clássica), mas constitui o que ele chamará de Ser-ai, o homem que existe na realidade cotidiana. Assim, para existir, o Ser-ai humano necessita do “nada” para experimentar o que o escapa, em geral sua angústia, o que não consegue explicar. “O nada é a possibilidade da revelação do ente enquanto tal para o ser-ai humano. O nada não é um conceito oposto ao ente, mas pertence originariamente a essência mesma (do ser)” (HEIDEGGER, 1996, p. 59).

Ambas as perspectivas assumem para o nada mais do que o vazio, o vácuo que compreende nosso imaginário linguístico, mas nelas o nada tem algo e faz parte do que nos constitui como matéria e como entes, então, como seres humanos.

Nesse sentido, após tanta expectativa sobre trabalhar com crianças em uma turma, com espaços-tempos de encontros, construção de conhecimentos, experiências, minha inserção em uma rede pública durante a pandemia foi envolvida pelo nada. Nessa *escola muito engraçada não tinha sala, não tinha nada*.

O desafio de encontrar matéria para trabalhar no nada não é novo para professoras das infâncias. O que as salas de aulas físicas minimamente garantiam, a despeito de nossas políticas públicas, foram sempre essa matéria em estado de repouso, pela qual professoras criavam suas práticas e relações educativas que abrangem as relações escolares. Contudo, a surpresa não estaria tão fortemente no fato de como as professoras das infâncias das redes públicas são desafiadas a criar sempre do nada e acabam sempre trabalhando com o nada em suas produções intelectuais. Se no nada temos parte da matéria, que é tudo; assim como parte do ente, do ser humano, podemos compreender seu trabalho intelectual nas relações educativas, como nos inspira Freire (1997, 1996, 1979) e Rancière (2015), a partir de nossa própria condição de existência, a medida que criamos e recriamos os saberes históricos, sociais e culturais, que fazem parte da humanidade e parte de ser-humano.

O que vem atravessando os meus caminhos de invenção nessa inserção pandêmica é: em que medida, diante das formações iniciais, das experiências cotidianas, das políticas públicas nos é possível perceber a potência e complexidade desse nada? O que nos aguarda nessas revelações que são constitutivas de nossa própria essência e fazer docente?

São tempos sem explicação. Pelo menos se faz necessário reconhecer essa conjuntura tão complexa em que a economia, a política, a saúde e a educação liberam essa energia adormecida, que agora se torna tão evidente nas relações sociais que vimos experienciando na contemporaneidade, atravessadas, especialmente, com o apelo das necropolíticas (MBEMBE, 2016) que avançaram os estados de exceção e guerra, que foram ganhando contorno nas últimas décadas.

Assinado o termo de posse nessa rede pública de ensino, vejo-me nesse lugar complexo de recém-chegada, pela minha estrangeiridade; da mesma forma que ignorante, uma vez que ainda não havia experienciado os enlaçamentos do serviço público e seus modos de funcionamento; de intelectual que se reconhece com seus saberes e com outros saberes a serem apreendidos.

O que são esses saberes diante do que o cotidiano me evoca nas relações de educabilidade (FREIRE, 1996) que teço com essas crianças?

A insegurança de começar a trabalhar na escola, com uma turma pela qual somos responsáveis me pareceu, em muitas ocasiões de minha formação inicial e entre muitas colegas que não havia experienciado essa relação, muito comum há muitas de nós. Apesar de não ter, ainda, a experiência da sala de aula, encontro minha matéria de nada adormecida para liberar energia nesse novo contexto em que venho me inserindo. Primeiramente, penso que o contexto da escola, para uma pessoa que viveu as relações de escolarização não nos é tão estranho, enquanto essa relação com a docência acontecia, mas na condição de estudante. Ainda, não é possível deixar de considerar os saberes e experiências adquiridos na formação e na pesquisa, compreendendo que esses constituem meu ser/fazer docente, portanto essa potência a ser liberada. Embora constituído de forças distintas, os caminhos que ora vivenciei sob umas perspectivas, ora por outras, são meus caminhos. Diferentes, mas não hierárquicos porque “a força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano” (BENJAMIN, 1987a, p. 16), contudo, insisto, ambas me constituem enquanto professora das infâncias, uma vez que não se excluem, mas se pertencem em nossas ações de aprender e ensinar.

Face a face com os coletivos que envolvem a minha relação com a escola (discentes e docentes), venho experimentando da força da estrada através dos caminhos que venho construindo com esses coletivos e, especialmente, no desejo de ser uma professora que envolve “a outra” (AUTOR – SUPRIMIDO, 2017), a criança, nesse processo de construção.

Nesse sentido, posso dizer também que, em minha compreensão esse caminho eu venho experimentando a pé, lado a lado com as infâncias. Isto porque são as crianças com as quais trabalho que vem sendo parceiras nesse processo de construção dessas aprendizagens. Aprendizagens de

ser professora. Aprendizagens de ser professora na pandemia.

Aprendizagens que também compartilho com as colegas de escola e as tensões que vivemos no cotidiano (virtual) de nossos (des)encontros. A distância física entre as professoras parece ter agravado questões que se relacionam com a autoria e autonomia docentes. Mais ainda, na confiança em que educamos nas singularidades que constituem o que é plural nas infâncias, nas docências, no humano.

Os encontros iniciais com o corpo docente não foram de diálogos, mas de provações. Por isso (des)encontros. Havia prestado um concurso, passado, sido convocada para a rede pública. Achei que essa seria a prova. Mas os (des)encontros que circunscreveram as relações docentes, colocaram-me no lugar da falta, do nada, assim como, comumente, muitas adultas e adultos veem as crianças que não experimentam, produzem, vivem sob suas lógicas, que não são sincrônicas às lógicas normatizadas, burocráticas, institucionais (ROSEMBERG, s/d). A partir dessas perspectivas teimamos – sociedade em geral e políticas públicas em particular - em considerar o que é importante para as crianças, a partir do que nós – instituições, professoras, famílias – entendemos como importante. Nesse processo de escolarização na pandemia, novas e urgentes aprendizagens precisaram nascer da noite para o dia, na tentativa de compreensão de como se poderiam realizar as ações educativas no novo contexto. Contudo, novamente as crianças não foram consultadas.

Isso reforça problematizar essa perspectiva do norte, pela qual as infâncias eurocêntricas ainda são impostas à cultura ocidental, em que as crianças até próximo ao final do século XX encontravam-se envoltas às seguintes imagens dicotômicas: crianças em perigo e crianças perigosas (PROUT, 2010). Ambas as situações, uma pelo risco da vulnerabilidade outra pelo risco da ameaça, colocavam a criança sob maior condição de vigilância e tutela de adultos, o que de outras maneiras, como a institucionalização (SARMENTO, 2003), ainda parecem presentes. No entanto, a partir de outras possibilidades, que considerem outros saberes não legitimados, normatizados, as culturas de povos originários e mesmo das classes populares podem desfiar esse tecido que parece ser tão apertado e impossível de enxergar por entre seus fios. Sobre as classes populares, por exemplo, vemos a participação das crianças no cotidiano das decisões familiares e nas esferas públicas, sejam ajudando com o trabalho doméstico ou mesmo em assembleias públicas, como as crianças do movimento popular das crianças “Sem Terrinha”, que em julho de 2018 marcharam em Brasília no “1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha” (MST, 2019), debatendo e reivindicando direitos que há algumas décadas estão legislados, mas pouco praticados ainda. Além disso, em suas práticas e construção de seus saberes e culturas, as crianças tensionam entre si e com adultos sua participação política, colocando-nos suas necessidades, escolhas e decisões, embora, no embate intergeracional, em geral, adultos não estejam aptos a lhes escutar (BARBIER, 1993), uma vez que não atendem às normatizações estabelecidas pelas estruturas sociais.

A urgência das agendas públicas para a Educação apontava, primeiramente, para seu aspecto econômico. A toada de que o Brasil não pode parar, noticiada amplamente nas mídias, levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) até às decisões sobre as quais nos encontramos hoje de educação à distância para todos os níveis, inclusive o Ensino Fundamental: sem formação para profissionais da educação, sem recursos técnicos e tecnológicos na maioria do território nacional, nas redes públicas, para professoras e professores e, especialmente, para a população. Haveria, como acabou-se assumindo, como mais urgente a necessidade econômica, mais ainda, sua lógica, na compreensão de que o ano escolar estaria perdido, que haveria ainda um desperdício de potencial humano incalculável com as escolas fechadas e que o impacto no desenvolvimento (leia-se econômico) de países em situação de desenvolvimento, por conta do atraso na educação de jovens, seria imenso. Através dos mais variados adjetivos quantificadores - do que se perde, desperdiça, atrasa e suas proporções - chegaram às escolas medidas apressadas, pouco avaliadas e menos ainda organizadas para funcionamento das redes. Ainda que, repetindo o que disse acima, compreenda e concorde com a necessidade de vínculo de crianças e estudantes em geral com a escola e instituições de ensino; perdemos a perspectiva de que a escola, como conhecemos hoje, é uma invenção social – e que suas configurações, infelizmente, a deixam suscetível para se tornar uma instituição usada, com descuido, como manobra política e econômica.

Como se apenas uma lógica fosse possível, fui recebida na escola com determinações, imposições mesmo, de como estabelecer encontros, planejar encontros, tecer estratégias de

aproximação. Uma relação de colonialidade que tentou silenciar outros pertencimentos de minhas experiências-professora e que, inevitavelmente, em decorrência disso, afetaria a relação com as crianças com as quais trabalho.

Então, recorro aqui a outro poeta para continuar refletindo sobre meus caminhos sobre os quais “nunca me esquecerei desse acontecimento. Na vida das minhas retinas tão fatigadas, nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra” (ANDRADE, s/d) e que outras serão possíveis de se encontrar. Por isso, me voltei para as crianças. A aproximação com as infâncias, a aposta em suas potências vêm sendo a maneira especial pela qual eu venho constituindo os caminhos epistêmicos, meus caminhos de pesquisa e, agora, meus caminhos de docência. Nesses caminhos, venho aprendendo com as crianças mais do que ações escolarizantes, educativas, mas relações de educabilidade que tecemos “não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 35). Relações essas que não estão presas nos muros das instituições, que não separam a escola da vida, mas a compreendem em seus vínculos e encadeamentos. Essa concepção vem atravessando minha experiência de pesquisa com crianças e ganhou muita força, sobretudo nesses tempos de pandemia, em que me encontro professora nessa escola, que aqui venho interpretando como muito engraçada, sem muros, sem sala, mas com as crianças.

Dessa maneira, o acolhimento vem das infâncias e sua capacidade inventiva, sua generosidade e de nossas aproximações enquanto sujeitos de imaginação e da criação (VIGOTSKI, 2018). Assim, diante das práticas ainda colonizadoras da escola, vamos produzindo sentidos na imaginação, nas combinações, nas modificações e, porque não dizer, nas brechas e transgressões. O acolhimento, a pertença, o abraço (virtual), a troca de saberes e experiências, propiciam a criação de inéditos-viáveis (FREIRE, 1992) que acontece a partir dos encontros com as crianças.

Organização e desafios nos espaços-tempos educativos na pandemia

Entre mensagens de *Whatsapp*, alguns telefonemas e a proposta tímida de encontros virtuais, as crianças começaram a me acolher, como também às propostas que fomos construindo. Contudo, outra relação que ganha especial atenção nesses espaços-tempos educativos na pandemia é com as famílias.

Ainda que estejamos fisicamente separadas, professoras e crianças estão juntas, e com elas também as famílias. As salas, cozinhas, quartos, corredores das casas estão sendo ocupadas para as atividades escolares. Assim, mais do que nunca, as famílias estão próximas dessas relações escolares. Se antes as famílias “deixavam” as crianças nas escolas com as professoras para as atividades escolares; agora, são as professoras que “deixam” as crianças com as famílias para fazê-las.

Em muitos trabalhos acadêmicos vêm-se discutindo o lugar das famílias nas relações pedagógicas com as infâncias (SARTI, 2018). Questões entre a constituição histórica e cultural das organizações familiares brasileiras; a diversidade de saberes das famílias, que acompanham nossas transformações sociais e as tensões sobre a legitimidade dos afetos e da educação das crianças estão entre as muitas pesquisas que se debruçam sobre o tema. Entretanto, o contexto em que estamos vivendo com as reconfigurações das relações entre a escola e as crianças, com a mediação direta, mais ainda, indispensável da família, vem complexificar ainda mais o nosso olhar e nossos fazeres, na medida em que as famílias agora não “deixam” mais as crianças na escola, mas compartilham desses momentos com elas, nas salas, nas cozinhas...

É muito comum em nossos encontros virtuais, seja individual para elucidar rapidamente uma dúvida ou mesmo nos encontros coletivos, virmos nos encontrando com as fragilidades da organização das crianças em seus espaços domésticos, nos quais as situações cotidianas familiares se impõem nos espaços-tempos formativos das crianças, revelando encruzilhadas outras pelas quais professoras são implicadas a complexificar o acolhimento da família na própria ação pedagógica. Tevês ligadas com as notícias do jornal da tarde, irmãs e irmãos mais novos solicitando um brinquedo ou atenção e os mais velhos solicitando de volta o aparelho de telefone para chamada telefônica ou troca de mensagens, além dos animais de estimação que, se não são o assunto de

nossas conversas, aparecem de qualquer forma pedindo companhia. Considerando todas essas questões e fragilidades, fica uma certeza: a presença das famílias pode ser determinante nas relações educativas, sejam elas presenciais ou não; e no segundo caso, se tornam mais evidentes e polifônicas, portanto, mais complexas e desafiadoras no cotidiano escolar.

Portanto, o planejamento, a proposição e a adesão das atividades escolares estão, nesse contexto, inexoravelmente implicados com a família, que por motivo ou outro, vem ocupando um lugar mais decisivo e decisivo nas relações pedagógicas em tempos de pandemia. Não se trata mais de envolver as famílias nos processos educativos de suas crianças, mas de tentar envolver-nos em suas relações familiares para poder educar com.

Nesse sentido, será preciso muita cautela ao re-conhecer os novos movimentos que estamos experienciando nas relações educativas outras em que as famílias, principalmente das classes populares, vêm por um lado apresentando e reforçando o seu direito de participação na educação das crianças, muitas vezes negligenciado pelas escolas, mesmo que, em muitos casos, a solicitem superficialmente quando não se propõem a uma escuta honesta de seus posicionamentos políticos, estéticos e expectativas que abarcam a educação e o futuro de suas crianças. Por outro lado, podemos também sofrer um retrocesso de direitos das crianças no que está relacionado com sua concepção como sujeitos de direitos, substancialmente no que concerne seu direito à participação e sua posição de subordinação frente a adultas e adultos.

Entre crianças, famílias, professoras e escolas e as questões que se apresentam nessas relações que estão no âmbito da Educação, encontro na aproximação com os Estudos Sociais da Infância, que afirmam que as crianças são sujeitos históricos-sociais, portanto, pensam, interagem, criam e recriam o mundo cultural para si e para seus pares (crianças e adultos) em seus diversos contextos, a encruzilhada epistêmica que abarca e amplia as fronteiriças relações intergeracionais e intersetoriais colocadas. Os estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; FARIA e FINCO, 2011; SARMENTO, 2003), vêm contribuindo na intercessão dessas tensões, especialmente nos desafios que envolvem as problematizações históricas da naturalização e romantização nos modos de conceber as crianças e suas infâncias.

Essas discussões não se encerram no campo teórico, mas articulam-se com o campo das políticas públicas educacionais voltadas para as infâncias. No Brasil, essas reflexões vêm ganhando visibilidade e força política nos últimos trinta anos, através de lutas de movimentos populares e a conquista de alguns documentos que orientam a Educação Básica, são eles: a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013); e a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Tais documentos são destacados entre tantos, por se aproximarem mais de uma epistemologia suleadora (FREIRE, 1992), na qual as discussões e metodologias vêm sendo inspiradas nos múltiplos saberes que emergem da escola e seus sujeitos – sejam as crianças, professoras, funcionárias/os de apoio e gestão, familiares e adultas e adultos em geral – compreendendo as especificidades e heterogeneidade dos contextos educativos em que se situam as infâncias.

Contudo, não é possível deixar de mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como um importante documento normativo da Educação Básica, uma vez que recentemente foi aprovado como referência nacional determinante para formulação dos currículos municipais, estaduais e das instituições federais de ensino do Brasil. Embora, em meio à críticas no campo da Educação e sob meu ponto de vista particular, esse documento não seja o melhor caminho para pensar a organização pedagógica junto às infâncias, por anunciar um exercício excessivo de escolarização das infâncias, além de parecer imprimir um certo controle sobre a autonomia do trabalho docente.

A importância da clareza sobre as concepções de criança e infâncias entre adultas e adultos envolvidas/os com seus processos formativos acontece, inclusive, a partir da busca de formas outras de estar com as crianças e as novas configurações de organização que vêm se apresentando, quando mais que nunca, nos vemos tentando uma aproximação com suas lógicas em uma perspectiva de construção de conhecimento transversal, que tenha como centralidade a aprendizagem. Dessa forma, os diálogos e pertencimentos de todos os sujeitos educativos estão diretamente ligados à maneira como concebemos as crianças, as infâncias e a educação.

(In)conclusões

Muito ainda está pela frente nesse novo caminho em que me encontro. Mais do que concluir, penso em começar a compreender e apreender dessas relações de (trans)formação que vêm se construindo e me constituindo professora-pesquisadora.

As reflexões propostas nesse texto também não se prestam a explicar, tem mais o intuito de refletir, fazer ressoar inquietações que emergiram de minha inserção numa rede pública de ensino durante a pandemia, para provocar diálogos que contextualizem as relações educativas, as relações sociais, políticas, econômicas da conjuntura brasileira e os desdobramentos das ações do poder público no cotidiano das escolas.

Vivemos tempos cruéis e incertos que, em meu entendimento, podem e devem ser de aprendizagem e construção de novas experiências: de afeto, vida, trabalho e educação. Experiências que sejam marcadas pelas passadas deixadas nesse caminho de (trans)formação que vivo como professora-pesquisadora, pelo qual continuo a buscar com a Educação e com as infâncias a *encantação*.

Referências

ANDRADE, C. D. D. **Alguma poesia**. [S.l.]: [s.n.], s/d. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-alguma-poesia-carlos-drummond-de-andrade-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

ARENDT, H. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARENDT, H. **A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. Cap. 5, p. 221-247. ISBN 978-85-273-0117-6.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPEd nº5 - Trabalhos apresentados na 15ª reunião anual**, Porto Alegre, 1993. 187-216.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura** (Obras escolhidas v. I). Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n. 9394/96)**. Brasília, DF: [s.n.], 1996.

BRASIL. **Lei n. 10639/2003**. Brasília, DF: [s.n.], 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CASTRO, L. R. D. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIEGUEZ, F. O nada é quase tudo. **Super Interessante**, Outubro 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/o-nada-e-quase-tudo/>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FARIA, A. L. G. D.; FINCO, D. (.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <https://asdfsfiles.com/3sf9g>. Acesso em: 14 maio 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. [S.l.]: Paz e Terra, 1996. Disponível em: www.sabotagem.revolt.org. Acesso em: 22 jun. 2017.

FRIGOTTO, G. O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo. **Revista Aleph**, Niterói, p. 13-30, Dezembro 2019. ISSN 33. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/40172/23142>. Acesso em: 28 set. 2020.

GULLAR, F. **Melhores Poemas**. São Paulo: Global, 2012. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-melhores-poemas-ferreira-gullar-ferreira-gullar-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 27 set. 2020.

HEIDEGGER, M. **Que é metafísica? Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, p. 122-151, dezembro 2016. ISSN 32.

MST, M. D. T. S. T. Crianças unidas por um mundo feliz. **Revista das crianças Sem Terrinha: especial internacionalismo**, p. 6-11, Abril 2019.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: (ORG.), F. M. **Infância em perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROSEMBERG, F. **Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988**. [S.l.]: [s.n.], s/d. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: CERISARA, M. J. S. E. B. **Crianças e Miúdos**. Porto: Edições ASA, 2003. Disponível em: <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

SARTI, C. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A.; VITALE, M. **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: PUC, 2018.

TAVARES, M. T. G.; LARANGEIRA, C.; VERÍSSIMO, J. A Infância E O Direito À Cidade: Investigando Componentes Territoriais Que Possibilitam E /Ou Constrangem O Acesso Dos Recém-Chegados À Educação Infantil Em São Gonçalo. In: NASCIMENTO, M. L.; GOBBI, M. A. (.). **Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação**. São Paulo: FEUSP, 2017. p. 158-172. Disponível em: http://grifars.ce.ufrn.br/wp-content/uploads/2018/03/Infancias-América-Latina_e_book_pdf.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018. Textos originalmente apresentados no Seminário Internacional Infâncias Sul-Americanas: crianças nas cidades, políticas e participação.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Recebido em: 06 de janeiro de 2020.

Aceito em: 07 de março de 2022.