



**DÉBORA LOPES PAIM**

**OLHARES OUTROS: FOTOGRAFIAS NA ÓTICA INFANTIL PARA A  
CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS DESCOLONIAIS**

**Canoas, 2024**

**DÉBORA LOPES PAIM**

**OLHARES OUTROS: FOTOGRAFIAS NA ÓTICA INFANTIL PARA A  
CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS DESCOLONIAIS**

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado do  
Centro Universitário La Salle como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

**Canoas, 2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P143o Paim, Débora Lopes.  
Olhares dos outros [manuscrito] : fotografias na ótica infantil para a construção de currículos descoloniais / Débora Lopes Paim. – 2024. 153 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.  
“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.

1. Educação – Educação Infantil. 2. Descolonialidade. 3. Desemparedamento. 4. Formação docente. I. Silva, Gilberto Ferreira da. II. Título.

CDU: 37

Bibliotecário responsável: Lucas de Oliveira Santos - CRB 10/2839

DÉBORA LOPES PAIM

**OLHARES OUTROS: FOTOGRAFIAS NA ÓTICA INFANTIL PARA A  
CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS DESCOLONIAIS**

Dissertação aprovada para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Georgina Helena Lima Nunes  
Universidade Federal de Pelotas

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliane Gavião  
Prefeitura Municipal de Canoas

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande  
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Regina Lucas da Rosa  
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
Orientador e presidente da banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

**Área de concentração:** Educação  
**Curso:** Mestrado em Educação

Canoas, 16 de julho de 2024.

*As águas sustentam a humanidade  
Dão vida, nutrem  
hidratam, conectam  
As águas avisam a humanidade, emitem sinais  
São os ciclos, a conexão  
Sem as águas, não há mundo  
E cada ser humano é um universo por si só  
e que portanto, precisa banhar-se  
viver  
nutrir-se  
conectar-se*

*Toda humanidade existente hoje foi gerada nas águas uterinas  
pela sacralidade de um corpo que  
mesmo desavisado,*

*renova o mundo*

*- a todo instante*

*Débora Lopes Paim*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao pulsar, a vida que incide, resiste, existe em cada ser, em cada forma. Espero que minha alma continue a aprender a ver, escutar, respeitar e valorizar toda forma de existência. Às mães d'água que me/nos acompanham, saravá!

Às crianças, por insistirem em nos ensinar a viver com o todo, com o corpo. Que as pessoas saibam de minha gratidão especialmente nesse momento de escrita. Ela só foi possível pela permissão concedida por vocês em deixar a adultez olhar através das suas óticas.

Em especial, às minhas crianças, Gigi e Guto, que me ensinam a ser mãe durante essa vida. Que me ensinam a aprender, a ser. Obrigada por me escolherem e acolherem como mãe.

Ao meu orientador, professor Gilberto Ferreira da Silva. Não há grafismo que descreva a ternura da insistência, da crença, da aposta. Agradeço pelas palavras ouvidas, desde muito antes da entrada no mestrado: foram elas que mobilizaram e continuam a mobilizar a desconstrução de toda uma forma colonial de ser, estar e entender o mundo e que me convidam cotidianamente a pensar na constituição daquilo que sou e faço, como *possibilidades outras*.

Às colegas de rede que toparam embarcar junto a essa navegação:

Educadoras com potencialidades de sonhos incríveis: obrigada pela escuta compartilhada, pelo encantamento frente às possibilidades outras de ver e estar com as crianças; pela proposição e predisposição a convidar e acompanhar as crianças em seus registros fotográficos;

Às colegas do programa Tempo de Cuidar que provocaram o aprofundamento da pesquisa, na busca de pensarmos e garantirmos os direitos das crianças, ao mesmo tempo que a expandiu além dos muros da escrita acadêmica, através da exposição realizada com as fotografias das crianças

Às parcerias com a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, quando do convite à formação continuada *com a pesquisa, com a rede, com as possibilidades*;



Aos grupos aos quais me vinculei durante a trajetória e que hoje são partes de minha inteireza: GPEI/LaSalle, Emei Vó Sara, Emei Vó Babali, "Nós Todas". Nossas discussões também constituíram essa escrita - e continuam me constituindo enquanto ser.

À toda minha família pelo incentivo, afeto e escuta; pelos cafés para que eu pudesse usufruir dos silêncios das madrugadas, as comemorações em cada parte conquistada; pelo cuidado, carinho e sustento das crianças quando de minhas ausências. Pai, Mãe, Carol, que sorte a minha nossas vidas se encontrarem nessa existência!

Willian, que desde a sétima série me acompanha, crescer ao teu lado é um privilégio. Obrigada pelos encontros de nossas águas, pelo mergulhar juntos, por apoiar e incentivar, mesmo nos momentos mais difíceis dessa caminhada. E por acreditar junto comigo num mundo cada vez melhor.

Ao Programa de Pós Graduação da Universidade La Salle, pelo suporte, incentivo, acolhimento, condições, fomento e trocas. O privilégio de fazer parte da instituição é honrado em cada palavra escrita aqui

À Prefeitura de Canoas pela aposta na qualificação docente, traduzida bolsa de estudos que viabilizou a concretização do sonho de cursar o Mestrado Acadêmico. Sem isso, essa escrita não seria possível.

*Que possamos sair dessa leitura diferentes de quando a iniciamos!*



## RESUMO

Esta dissertação objetiva refletir, através do diálogo com a ótica infantil pelo uso de fotografias mediadas por educadoras da rede pública de ensino, acerca das concepções, das práticas e processos político-pedagógicos do cotidiano da educação infantil, na busca de pensar possibilidades outras de ser, estar, ver a/na escola, desde uma perspectiva da descolonialidade e da construção de currículos nesses espaços. Metodologicamente, a pesquisa de cunho qualitativo se sustenta a partir das contribuições de Fals Borda (2003, 2015) sobre Investigação-Ação Participativa, em consonância com os conceitos de pesquisador cambono, proposto por Simas e Rufino (2019, 2020) e do fazer decolonial amparado por Ocaña, Lopez (2018) e Ocaña, Lopez e Conedo (2018). A escrita se aprofunda nos estudos descoloniais, fortalecidos a partir dos escritos e pesquisas de autores do Grupo Modernidade/Colonialidade e na conceitualização de infâncias e discussão das normativas e diretrizes curriculares vigentes, amparadas em Friedmann (2011, 2020), Kramer (2002, 2006, 2019) e Tiriba (2018). A partir dos processos vivenciados de formação docente continuada e da análise de fotografias tiradas por crianças dos espaços escolares por intermédio das educadoras, a pesquisa aponta para aspectos da biofilia latente na constituição humana apontando o Princípio Biométrico como uma possibilidade de regência das pedagogias; a interculturalidade como possibilidade na construção de currículos descoloniais; do desemparedamento urgente das infâncias como possibilidade também na constituição de posturas outras para a construção de currículos no âmbito da Educação Infantil, numa postura de estar com as crianças em seus cotidianos de modo atento e aberto.

**Palavras-chave:** Descolonialidade; Currículo; Educação Infantil; Desemparedamento; formação docente.

## RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo reflexionar sobre las concepciones, prácticas y procesos político-pedagógicos de la educación infantil cotidiana a través del diálogo con las perspectivas de los niños y niñas, utilizando fotografías mediadas por educadores del sistema escolar público, en un intento por pensar otras posibilidades de ser, ver y estar en la escuela, desde una perspectiva de decolonialidad y construcción curricular en estos espacios. Metodológicamente, la investigación cualitativa se basa en los aportes de Fals Borda (2003, 2015) sobre Investigación Acción Participativa, en consonancia con los conceptos de investigador camboño, propuesto por Simas y Rufino (2019, 2020) y el hacer decolonial sostenido por Ocaña, López (2018) y Ocaña, López y Conedo (2018). El escrito profundiza en los estudios decoloniales, fortalecidos por los escritos e investigaciones de autores del Grupo Modernidad/Colonialidad, y en la conceptualización de las infancias y la discusión de las normativas y lineamientos curriculares vigentes, apoyados en Friedmann (2011, 2020), Kramer (2002, 2006, 2019) y Tiriba (2018). A partir de los procesos vividos en la formación docente continua y el análisis de fotografías tomadas por niños y niñas en los espacios escolares a través de los educadores, la investigación señala aspectos de biofilia latentes en la constitución humana, apuntando al Principio Biométrico como posibilidad para regir las pedagogías; la interculturalidad como posibilidad en la construcción de currículos decoloniales; el desemparejamiento urgente de las infancias como posibilidad también en la constitución de otras posturas para la construcción de currículos en el ámbito de la Educación Infantil, en una postura de estar con los niños en su cotidiano de forma atenta y abierta.

**Palabras clave:** Decolonialidad; Currículo; Educación Infantil; desemparejamiento; forma; formación docente.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - América Invertida.....	51
Figura 2 - Quadro natureza da Investigação-Ação Colombiana.....	62
Figura 3 - Quadro de abordagens metodológicas da pesquisa.....	65
Figura 4 - Ciclo da Investigação-Ação Participativa da pesquisa.....	68

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Convite da Formação “Olhares Outros” .....	78
Imagem 2 - Fotografia Casa de Artes Villa Mimosa.....	82
Imagem 3 - Slide 1 da apresentação realizada na formação de professoras.....	84
Imagem 4 - Slide 2 da apresentação realizada na formação de professoras.....	85
Imagem 5 - Slide 3 da apresentação realizada na formação de professoras.....	86
Imagem 6 - Professora 1 - caixa de espelhos.....	87
Imagem 7 - Professora 2 - caixa de espelhos.....	87
Imagem 8 - Educadoras dialogam sobre o que as crianças veem em seus cotidianos.....	88
Imagem 9 - Educadoras apreciam obras da artista Viviane Diehl.....	88
Imagem 10 - Menino que vê.....	90
Imagem 11 - Fotografias nos cavaletes.....	92
Imagem 12 - Professora e bebê apreciam exposição.....	92
Imagem 13 - Elementos da natureza compondo a exposição.....	93
Imagem 14 - Objeto espelho compondo a exposição.....	93
Imagem 15 - Interação com objetos da exposição.....	94
Imagem 16 - Crianças fotografam com tablets durante exposição.....	95
Imagem 17 - Crianças interagindo durante exposição.....	95
Imagem 18 - Professora e crianças interagem com a caixa de espelhos.....	96
Imagem 19 - Slide 4 da apresentação com a fotografia feita por Laura, 2 anos.....	99
Imagem 20 - Postagem em rede social pela professora Cláudia Guardiola .....	102
Imagem 21 - Chão de brita,.....	103
Imagem 22 - Porque eu gosto da cor das flores.....	104
Imagem 23 - Porque eu gosto de flor.....	105
Imagem 24 - Brita e tronco.....	105
Imagem 25 - Brita e libélula.....	105
Imagem 26 - Brita no pátio .....	105
Imagem 27 - Papá da Bela.....	106
Imagem 28 - Textura de areia.....	109
Imagem 29 - Pés.....	111
Imagem 30 - Do escorregador.....	112
Imagem 31 - Gira-gira .....	115
Imagem 32 - Dinossauros na madeira.....	116

## SUMÁRIO

<b>1. DAS TEMPESTADES: CONVITES AOS MOVIMENTOS DE VIDA.....</b>	<b>12</b>
1.1. O Agito Das Águas Antes De Navegar.....	17
1.2.1. Por Que Navegar? - Pergunta de pesquisa e objetivos de pesquisa....	22
<b>2. CORRENTEZAS - Gira da Quebra Colonial.....</b>	<b>26</b>
2.1. Assentamento dos Conceitos de Crianças e Infâncias.....	36
2.2. Dos Ritos E Dos Rituais - Documentos Norteadores.....	46
<b>3. MATÉRIA EM MOVIMENTO - Metodologia Outra De Investigar.....</b>	<b>55</b>
<b>4. HIDROGRAFIA DA DES/RE/CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>75</b>
4.1. De uma nascente compartilhada: Seminário La Salle e Tempo de Cuidar....	75
4.2. Mergulhos Coletivos: Casa de Artes Villa Mimosa.....	77
4.3. Espelhos D´águas: exposição “Ângulos“.....	89
4.4. Aprendendo a navegar - Escola de Formação.....	97
<b>5. ESTUÁRIOS DA CAMBONAGEM, DAS COSMOLOGIAS E FORMAS DE ENCANTO.....</b>	<b>108</b>
5.1. Com-Viver: Escola Como Encontro De Águas E Almas.....	110
5.2. Fluidez das águas: A Criança, A Natureza E O Desemparedamento.....	116
5.3. Pegadas na Beira-Mar: O Papel Da Coordenação Pedagógica Na Escola Das Infâncias.....	123
5.3.1. É preciso nutrir: Formação Continuada E Isomorfismo Pedagógico...	129
5.4. O Transbordo curricular: Possibilidades de pensar em Currículos Outros..	135
<b>6. MARCAS D´ÁGUA E POSSÍVEIS CONCLUSÕES.....</b>	<b>143</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>

## 1. DAS TEMPESTADES: CONVITES AOS MOVIMENTOS DE VIDA

*Algumas vezes, ouvi, em momentos que minha memória não me revela bem o contexto, mas somente o texto dito, que “a educação vive uma crise”. As palavras sempre vieram a mim através de pessoas com muito mais experiência na docência do que eu. Pessoas com as quais a vida me colocava junto para que eu pudesse também aprender a ser: educadora, professora, coordenadora pedagógica... Sem bem entender esse dizer, segui meu caminho na escola com a sentença introjetada em mim de que, de fato, vivemos uma crise. Crise? Que crise? O que está acontecendo? Mesmo repetindo a frase, seguia o fazer docente sem me aprofundar muito. A cada barreira no caminho, a cada obstáculo - relações com as famílias, comportamentos adultos e infantis, recursos, vivências - dizia a mim mesma: “é que vivemos uma crise na educação”. Quando as palavras não bastaram mais, e passaram a sufocar o cotidiano de trabalho, realoquei minhas crenças e sentenças e as joguei numa espécie de urupema das incertezas, e como que tal igual aos búzios, esperei a indicação novos caminhos.*

*Numa espécie de silêncio prático, deposito minhas certezas nas mãos de estudiosos da educação e acompanho o movimento atenta. Passo alguns anos olhando minhas convicções jogadas. Mas não há resposta pronta.*

*Olhar e olhar. E nesse ato tão primitivo e básico, reside a maior mudança: certezas lançadas, construir novas perguntas, novas crenças; olhar para aquilo que está presente, sentir a pulsação da vida cotidiana.*

*Vida essa que pulsa aqui. Nesse agora.*

*E nesse sentir, me questiono: o que mais vibra, pulsa na escola das infâncias?*

*Sim, as próprias crianças. Se há algo que vibra na escola, ou que deveria vibrar na escola, são as crianças.*

*E eu escuto as crianças? Eu sei escutá-las? Sabemos escutar as crianças?*

*(Diário de Bordo - coordenação pedagógica, 22 de Agosto de 2022)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> O registro daquilo que indaga, que se sente, se duvida, ou marca tem sido uma prática desde a postura da pesquisa para a participação dos Saberes em Diálogo, projeto da rede que será apresentado aqui posteriormente. Optamos por destacar esses registros no texto, de forma que remetesse à essa escrita livre, real e íntima. Esses registros, portanto, constituem a tentativa de Diário de Bordo cotidiano enquanto coordenadora pedagógica, e aqui encontram sentido em se fazerem presentes.

Pego um punhado de terra na mão, do nosso chão, da nossa escola e ao soprar tudo o que me inquietava no ser-estar na escola das infâncias, dois nós se revelam: o entendimento do que é de fato currículo e a colonialidade que nos amarra, sufoca, fere, marca, orienta, organiza. Esta escrita portanto, desde sua construção projetual, emerge das das inquietações e estudos por mim vivenciados no e do cotidiano curricular dentro da escola de educação infantil e busca olhar para o próprio território vivo na intenção de repensar o currículo dentro desse espaço, desde à episteme de tal constituição. E escolhe fazer isso numa postura *com* as crianças e educadoras, habitantes desses espaços. Na minha própria desconstrução enquanto ser-colonial, convido a refletirmos acerca de algumas questões a partir de nossas areias, nosso solo brasileiro-latino-americano buscando outros mares de conhecimento que não apenas as fontes já tão conhecidas por quem trabalha na educação de bebês e crianças.

Essa é uma escrita que vem dos mergulhos, banhos, nutrições; são as águas de dentro e de fora, orgânicas e também energizantes; são as águas que constituem e conectam o todo. Dialogando com três grandes mães d'água que me convocam aos sentires e que estão intimamente ligadas com esse elemento: Iansã, Iemanjá e Oxum. São as mães que me acompanham durante o processo ou mesmo antes dele. Durante o texto, são referenciadas e inseridas dentro dos grafismos possíveis, na busca sempre de exercitar a inteireza, de visibilizar a subjetividade da pesquisadora. São partes de meu todo que escolho não suprimir. A Umbanda<sup>2</sup>, portanto, está presente nesse trabalho em diferentes formas - nos cantos, nas analogias com objetos e rituais, nas rezas - na busca de revelar parte da subjetividade existente na pessoa pesquisadora e que caminha junto com a racionalidade e objetividade, propondo assumir portanto a inteireza do ser. Essa postura mostrou-se um importante movimento no exercício de assim enxergar o outro na sua inteireza: as crianças. Tal qual ciclo natural das águas, com seus rios, mares, cachoeiras, chuvas e tempestades, as águas estão todas intimamente conectadas: as três orixás acompanham o processo de escrita de forma que dialogam, encaixam, transmutam entre uma ideia e outra.

---

<sup>2</sup> A Umbanda é uma das três principais religiões de matriz africana do estado do Rio Grande do Sul, juntamente com a Quimbanda e o Batuque. A Umbanda é uma religião na qual foram absorvidos conceitos africanos, indígenas e cristãos, além de aproximações com as religiões cristãs e espíritas, os quais são muito visíveis na sua prática. Para um aprofundamento na temática, sugerimos a leitura de ORO, A. (2002)

As grafias e desenhos das palavras aqui deixadas, vêm marcadas pelo lembrar insistente da colonialidade que nos toma cotidianamente; para tanto, utiliza impressões, expressões, razões, registros que marcam os olhares e mostram, de forma explícita, outras formas de nos propormos a pensar e refletir sobre aquilo que fazemos nas escolas das infâncias. Essa decisão nos é cara, na medida em que se mostra como uma des-re-construção ampla, que perpassa desde a forma da escrita até a escolha teórica que sustenta os apontamentos. Mas insiste em propor reflexões desde o nosso aqui, o nosso agora, o nosso corpo, o nosso cotidiano, nossas crianças. São as andanças, o convite das ventanias e tempestades ao movimento, à nutrição, ao lembrar da potência de vida que nos inunda quando dos espaços escolares.

E os ventos sopraram fortes naquele dia. Já ventava há alguns anos, mas a insistência enraizava os pés de quem aqui escreve. Os ventos sempre sopraram, mas toda vez que era pega desprevenida, por uma saia levantada, uns papéis atirados longe, o barulho dos galhos ou os cabelos levantando quase como para erguer a cabeça, a moça se surpreendia e sempre se encantava. Buscava nos céus a inspiração para realizar aquilo que no futuro se tornaria sonho: encantar e encantar-se as e com as crianças. Viver um cotidiano de leveza, de respeito aos indivíduos nas suas inteirezas, de sentidos! Fazer do aprender algo o mais natural possível e entender os adultos como auxiliares destes processos, não mais como responsáveis únicos e transmissores desse processo.

Desde sempre, os ventos sopraram em meus ouvidos. Mas naquele dia, a tempestade também se formava. E tomava forma. Seguiu meus passos no saguão da escola em direção às crianças. Brava. Havia me chamado a atenção por deixar as crianças correrem durante o intervalo. “Eles não sabem correr, Débora”. Raios. “Como irão aprender a correr, sem correr?” respondi.

lansã me acompanhava de perto naquele dia. Me preparava para a luta. Sei que falar de luta numa escrita voltada para a educação infantil parece antagônico. Mas hoje entendo que as lutas estão sempre presentes, principalmente, quando falamos sobre as crianças enquanto sujeitos de direitos.

Dali, a tempestade e os ventos de mudança, aumentariam e causariam saídas, chegadas e partidas. Reinícios, sonhos, estudos. E lansã estava comigo - ou ainda está. lansã é mãe valente, faz lembrar das lutas, das reconstruções; sua energia é ligada à força, ao movimento, ao vento, às chuvas. O lembrete do remexo

da terra, *fazendo o filho pensar*<sup>3</sup>, propondo a hora de plantar, de renascer - lembrete de batalha. Mas ali não era o território da luta, não para mim naquele momento. E no fundo, talvez eu soubesse disso, na medida em que, cansada de tentar imaginar uma outra possibilidade de ser e fazer escola, procuro outros solos.

A chegada em casa rotineira daquele dia foi surpreendida por um telegrama do município de Canoas. Após quatro anos da participação de um concurso público, havia sido convocada para assumir na rede um outro cargo. Os ventos ficaram intensos naquela noite, e ali eu já sabia que não era mais a mesma. O medo passava pela pele, quase como um cobertor quentinho em uma noite de frio - um medo que te aconchega, que te faz não querer sair do lugar. A chuva forte tem seu início e na manhã seguinte daquele temporal, atravesso os municípios da região metropolitana de Porto Alegre; antes de chegar ao local indicado, fico trancada no carro em meio ao trânsito. A chuva era forte e mal dava para se ver pelos vidros; o som do rádio era abafado pelo barulho da água; o vento assobiava pelas frestas das portas. Só eu e lansã numa conversa ao pé do ouvido. A sensação? De limpeza, de espaço para o novo, para o medo, para o deslocamento. Sentia um nó na garganta por não conseguir ser a professora que desejava; era então hora de navegar por outros rios. Assumo em outro município - Canoas, o cargo de Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil da rede. “Fazer diferente”, era o anseio. No entanto, *fazer o que diferente*, exatamente?

Cinco anos se passam desde esse temporal profissional-pedagógico-pessoal, e desde lá, tenho vivenciado processos constantes de reconstrução desse todo. Esta pesquisa portanto, é carregada pela imensidão das experiências e vivências da pesquisadora; inicia-se antes do projeto de pesquisa: sua gênese está no chão da escola, no chão da universidade; nas marcas do corpo e da memória, nos passos de pés tão pequenos que me acompanham desde o início da profissionalização. Esta escrita é narrativa de alguns dos processos que envolvem o ser e estar em uma escola das infâncias. Não é, advertimos aqui, um receituário, uma instrução normativa e nem tem a pretensão de instaurar-se como verdade absoluta acerca dos currículos nas escolas. Mas é um convite a pensarmos, juntos, sobre contextos, sentidos, histórias, composições, registros e vivências - sobre currículo! Dessa forma, as inquietações viraram convites reflexivos na medida em que entendi as minhas próprias necessidades disruptivas enquanto

---

<sup>3</sup> Parte de ponto (reza) à lansã.

professora-coordenadora-pesquisadora. De forma nem sempre tão bela e suave, mas muitas vezes doloridas e de vivências difíceis, aprendi a olhar e assumir partes de meu ser - olhar, aprender com, assumir, desvelar, destapar tais partes. Não apenas a necessidade da ruptura, mas também a necessidade de *assumir* tal postura: a parte da insegurança dos não saberes, da responsabilização que me cabe nos processos de organização pedagógica de uma escola (e não somente a culpabilização do outro), assim como de minhas próprias crenças religiosas são algumas dessas partes minhas que, apesar de por anos procurar não encará-las, aqui escolho trazê-las à superfície visível, na busca de entender, discutir, problematizar, construir minha inteireza para então poder entender (e viver!) o currículo como pulsante do cotidiano e da vida que insiste em existir e resistir nos espaços escolares para a primeira infância.

Tal qual os ventos que lansa insiste em nos fazer lembrar o movimento, a circularidade, a vida, esta escrita inunda-se com a narrativa, com o deslocamento também de olhar a si, ver, sentir o reflexo de nossos modos de ser, tanto no âmbito coletivo - nossa história, nossas vivências, nossas ecologias, nossos ritos, nossas crianças - como no singular. Desde a escrita do projeto até a consolidação da dissertação, a pesquisa carrega partes de meu todo - a experiência, os estudos, as vivências, os relatos, as reconstruções, a fé; busca sentir com o corpo todo esse vento-movimento para assim olhar o outro: a criança na sua integralidade, no seu instante, na sua efemeridade. Nesse sentido há nessa escrita, através da forma e das escolhas narrativas, o exercício de autorizar a existência dessa subjetividade latente, no intuito de permitir entender-me enquanto ser integral, para que assim também consiga compreender as infâncias.

E carrego, pela experiência vivenciada como educadora, a escuta às crianças como um sentido, uma direção; escuta atenta, afetiva, doada; é caminho, é meio, uma forma de ser-escola e fazer-escola, para de fato promover uma educação que entende a criança enquanto sujeito e protagonista dessa ação. Assim, a pesquisa parte desse movimento e imerge no encontro dos mundos possíveis existentes em um mesmo espaço: escolhe olhar para os ambientes como concretudes curriculares e ao se aproximar da visão das crianças, através de recursos fotográficos, procura estabelecer reflexões acerca do currículo na escola das infâncias a partir das vozes daqueles que deveriam ser os principais protagonistas do fazer-ser escola no dia a

dia, na busca de pensar possibilidades curriculares decoloniais e interculturais nesse espaço-território.

### **1.1. O Agito Das Águas Antes De Navegar**

Pensar (n)os processos de constituição de si, do outro, de nós. Essas foram, talvez, as maiores aprendizagens que pude obter no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Início minha trajetória acadêmica no ano de 2008, no espaço público de intensa vibração crítica, questionamentos e lutas, inconsciente - hoje vejo - dos processos formativos vivenciados até então por mim. É nesse espaço coletivo que me coloco nos primeiros movimentos de inquietação, busca e pesquisa: do que se é, de como nos constituímos, nos formamos, nos identificamos.

Na constituição de uma rede de saberes e experiências, emaranhadas num entre-vir de memórias e aprendizagens, resgatava durante a formação, as experiências escolarizantes pelas quais havia passado. O curso de pedagogia me colocava nesse lugar-pescador que lança as tramas construídas, no intuito de resgatar lembranças e captar fragmentos de saberes que poderiam constituir um todo. Dentre elas, o “brincar de escolinha”: colocava bonecos ou amigos sentados, um atrás do outro, me dispunha, enquanto professora, na frente dos meus “alunos” e reproduzia as aulas pelas quais passava. Normalmente, havia um quadro de giz, se não as próprias paredes da casa, e suas composições eram basicamente a reprodução mais fiel possível daquilo que tinha vivenciado enquanto aluna anteriormente. Não raras exceções, alguns de meus “alunos” saíam dos seus lugares, e logo eu deveria repreendê-los. Nesse ingênuo brincar, relações de gênero (por exemplo, sempre era uma professora, e normalmente os alunos que me desafiavam eram meninos), questões raciais (a branquitude dos personagens era algo “naturalizado”, de acordo com minhas próprias vivências e referências) e curriculares (disposição das mesas, quem detinha o conhecimento naquele momento e como ele então seria “transmitido”) por exemplo, eram reproduzidas em tal ato lúdico.

Ao me colocar nesse lugar de escuta, e aprender com as diferenças discursivas presente nas aulas, pelo ritmo das falas dos colegas, a escolha das palavras, os tons passivos ou agressivos, as defesas, a forma de ver e entender o mundo, *com* ele e *a partir* dele, começo a compreender que minha formação não era neutra, mas pelo contrário: uma educação colonial e colonizadora, racista, estruturada, rígida, absoluta e inquestionável. Preconceituosa, excludente, sistemática. E eu fazia parte da engrenagem de manutenção dessa forma de fazer e ser escola. Passei a entender que as múltiplas identidades, ou o universo multicultural apresentava fronteiras bem marcadas, ainda que ocupassem o mesmo espaço, de hierarquização de culturas e saberes - e de pessoas!

Quando me deparei, na formação acadêmica, observando professores ou eu enquanto estagiária, revivendo as “aulas” de minha infância e a colonialidade do currículo, o choque e o medo tomaram conta do meu corpo. Muitos sentimentos emergiam nessa travessia! Ora a nostalgia tomava conta, de uma forma saudosa da infância, ora a crítica acerca do tradicionalismo epistemológico do fazer docente saltava as entranhas e ferozmente questionava os contextos encontrados. Novamente, questões surgiam aos poucos durante a formação: como podemos reproduzir algo tão fielmente sem conseguir transpassar da crítica? Que modo de pensar a escola, os corpos, os movimentos, as crianças, as aprendizagens era esse, que tão fortemente atravessava os tempos, os territórios, as paredes? Por que aquilo que lia atravessava a mente, mas não chegava em minhas mãos quando da arteficialidade docente? Qual a força da colonialidade do saber no fazer docente? Na constituição dos currículos? E como eu poderia não ser mais parte dessa engrenagem tão sólida? Já não só “não fazer mais parte”, mas desconstituí-la.

A inércia frente ao “não saber o que fazer” tomava conta de meu corpo diariamente. Enquanto tentava invadir camadas de minha própria formação identitária, e conseqüentemente da formação escolar predominante, me sentia presa nessa mesma rede, num emaranhado discursivo, histórico, pedagógico, epistêmico. Paralelamente, efervescências sociais e políticas embarcavam nas discussões cotidianas acerca dos fazeres pedagógicos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) saiam “do forno”, bem como a construção do Plano Nacional de Educação. No entanto, por mais que eu as lesse ou as usasse como argumentos de críticas nessas aproximações com a realidade das escolas, sentia que minhas atitudes, minha forma de entender-viver o currículo permanecia

desconexa de tais documentos. Conceitos como protagonismo infantil, culturas infantis, escuta, acolhimento, cuidado e educação estavam na ponta da língua e na ponta do lápis: durante a academia fui compreendendo o quanto muitas vezes o que dizíamos não encontrava espaço ou força dentro das escolas. Habitar esse espaço promoveu, de fato, aproximação com culturas muitas vezes marginalizadas, invisibilizadas pela normativa da colonialidade e, entre elas, as culturas infantis que circundam os espaços escolares (sentia que iam na contramão das imposições da escola, sejam elas sobre o tempo, os espaços ou as relações) e o entendimento das crianças enquanto sujeitos.

Tal entendimento era apenas um deslocamento de certezas de minha parte, não uma nova forma de ser. De fato, percebo que a sistemática colonizadora de ensino é enraizada a ponto de prender e afogar até mesmo aqueles educadores mais sonhadores. De fato me vi, enquanto professora, na ausência do conhecimento de outras narrativas, refazendo as rotas pelas quais eu mesma havia passado quando estudante, reproduzindo a cultura que já havia pontuado como excludente, colonial. Uma cultura escolar que invisibiliza as crianças, e não as compreendia enquanto sujeitos - ainda que o fizesse discursivamente. Me vi muitas vezes, no cotidiano da artefaria docente, repetindo os passos coloniais daqueles que me antecederam, mesmo tendo já apontado que aquele seria um caminho pelo qual tinha tentado desviar durante a graduação. Às vezes, sentia que pegava os remos e procurava uma rota “contra a maré”; às vezes, soltava a embarcação e deixava que me levassem a um porto seguro.

Estamos tão “confortavelmente” acostumados a pensar, agir e organizar a “visão” de mundo desde parâmetros herdados do pensamento ocidental moderno europeu e eurocêntrico, que qualquer tentativa de perspectivar outros horizontes, desde lugares, inusuais ou mesmo, o simples movimento que interroga sobre a possibilidade de modos outros de pensar e construir visões de mundo provoca um deslocamento epistêmico, obrigando a um revisitar visceral do que se sabe, do porquê se sabe e do como se aprendeu este saber. (ASSIS et al. 2021, p.59)

Permaneci na inércia até me sentir pedagogicamente esgotada, repetitiva, padronizada. Frustrada profissionalmente: afinal, essa não era a educadora que me propus a ser! Tampouco conseguia fazer algum movimento mais intenso dentro desses espaços públicos. Eu continuava sentindo a incomodação me sufocar no fazer docente, não sabia o como sair disso. Continuava buscando outras formas de estar nas escolas: desatrelar o papel do supervisor/orientador/coordenador

pedagógico do burocrático, do superficial, me parecia um bom caminho, uma nova rota. Assim, em 2018, assumo na rede de Canoas/RS o cargo de Especialista em Educação, atuando na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil.

E assim, ao assumir o cargo de coordenadora pedagógica da educação infantil na rede, precisei encarar minhas limitações, dificuldades e medos, para então pensar em formações para os educadores. De fato, assumir o cargo de coordenadora pedagógica me fez olhar para esse espelho, para o reflexo, de múltiplas formas: ora me vi nos discursos das educadoras, nos seus lamentos, no compartilhar de alegrias, nas frustrações, nas críticas. Ora parecia olhar para o espelho do mundo, como se tal realidade estivesse desconexa de mim. E é justamente nesse entre mundos, entre formas de estar no mundo, com os mundos, que me traziam a sensação de que o agir poderia ser de fato o propulsor energético de mudanças e transformações.

Novamente a inteireza de nosso ser ficava cada vez mais visível e palpável: a reconstrução também toca a personalidade. Aos poucos pude aceitar que a lógica introjetada em mim podia (e deve!) ser questionada. Lógica social, educativa, religiosa. Aos poucos o corpo recriava forças, subia à superfície das águas e tomava fôlego. O sentimento dos vazios, cedia espaço a novas formas de ser, entender e estar no mundo, com o mundo. Como as pisadas em terreiros que antes eram “espiadas’ pelas frestas da colonialidade que muravam meu ser, aos poucos criaram caminhos de crenças e fé. Aprendi na terreira a escuta, o silêncio e a observação. Aprendi a perceber sentimentos e não somente julgá-los, mas me colocar na busca da percepção, do entender, do respeitar e da reza. Passei a sentir conexões do todo maior, com as pessoas que nos rodeiam, com as vidas que nos cercam, com a natureza que nos acolhe. Passei a carregar as minhas referências de mundo e perspectiva; me autorizei a vivenciá-las, cultivá-las e mostrá-las, como aqui o faço, compreendendo que já não consigo mais separar uma parte da outra, mas me desafiando a integrá-las. Assim, o desdobre da reconstrução pessoal alimentava a reconstrução profissional e vice-versa.

Como um corpo à deriva, agarrei-me na formação continuada, em leituras, nas artes, na literatura, nos estudos e mergulhei: mergulhei no meu próprio mar de não-saberes! O primeiro impacto foi sentir no corpo todo que a embarcação daquilo que sabia, conhecia era menor, bem menor, que a oceania daquilo que eu não tinha conhecimento! Porém, com a imensidão, veio a quantidade de possibilidades, de

saberes, de informações, de experiências que poderiam acontecer nesses mergulhos. E assim o fiz, buscando levar comigo os profissionais das escolas! Nesse percurso, novas questões foram marcando esse corpo que mergulhava: como sensibilizar os docentes? Como promover formações que desencadeassem de fato transformações no cotidiano das escolas? Como criar e manter pedagogias que de fato possibilitem o respeito à integralidade das infâncias? Como descolonizar o currículo? Como me descolonizar?

Tal pensar-movimento foi ficando mais latente a partir da culminância entre o cargo assumido e as propostas de formação continuada e pesquisa da rede, principalmente pelo programa “Saberes em Diálogo”<sup>4</sup>, quando, ao parar, pesquisar e refletir, fomos formando uma outra rede de saberes sobre a coordenação nas escolas infantis - mais real, mais próxima, mais significativa, bem como sobre os universos que co-existem nesses espaços.

Como chegar a este importante *lugar de fala* e nos apropriar daquilo que precisa ser dito e pontuado? E mais: assumir papel de agente transformador - falar da transformação, dos processos que incidem nisso: o lugar de fala de coordenadora, que vive, experiência, pesquisa, assume, fala, tenciona discursos e práticas. Elabora, traduz sentires e saberes, se pronuncia, se anuncia, se posiciona. (FRAGA; PAIM, 2020, p. 597)

E assim, a proposta de pesquisa, ou de *pesquisar*, de imediato me coloca nesse movimento por buscar outras águas e me reassumir enquanto sujeita da prática. Passo a conhecer os estudos do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural da mesma universidade (GPEI/Unilasalle) e conseqüentemente conceitos como descolonialidade<sup>5</sup> e interculturalidade<sup>6</sup>. Assumir um lugar de pesquisadora da minha práxis resultou em processos metacognitivos acerca da docência, da formação de professores, da necessidade de pensar pedagogias

<sup>4</sup> Projeto da rede municipal de Canoas durante os anos de 2017 a 2020, em parceria com a Universidade La Salle que promovia a ação e pesquisa dos saberes e experiências pedagógicas das escolas e/ou dos profissionais da Educação, culminando em escritos publicados durante os quatro anos do programa. Mais informações em <https://www.canoas.rs.gov.br/saberesemdialogo/sobre-saberesemdialogo/>

<sup>5</sup> A supressão do “s” no termo faz mais sentido no uso da linguagem espanhola, uma vez que o prefixo “des” significa desmontar, desfazer, reverter, passando a ideia de simplesmente substituir uma ideia por outra. No Brasil, nos estudos da temática tem-se optado por utilizar o termo descolonialidade/descolonização, os quais usaremos aqui. No entanto, preservamos termos específicos com a supressão do “s” quando criados por autores na língua espanhola.

<sup>6</sup> Sugere-se a leitura do artigo SILVA, G. F. da. **Por uma gênese do Grupo De Pesquisa em Educação Intercultural (Gpei): itinerários epistêmicos descolonizadores**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 1–22, 2020. DOI: 10.21713/rbpg.v16i36.1702. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1702>.

descoloniais, da abertura aos “não-saberes”, da necessidade do diálogo com pares. Nesse mergulho, tive coragem de abrir os olhos e pude encarar a profundidade da minha própria formação colonial, do quanto esse lugar agora de formadora - coordenadora pedagógica - pode assumir discursos colonizadores, e das possibilidades outras, especialmente quando da educação e cuidado de bebês e crianças.

### 1.2.1. Por Que Navegar? - Pergunta de pesquisa e objetivos de pesquisa

Portanto, essa dissertação é o resultado de toda movimentação causada antes mesmo do ingresso no mestrado: a pesquisa vem do incômodo, do desgaste, mas também da ousadia em permanecer em movimento, num imaginário que coloca os sujeitos como protagonistas de suas próprias vivências. Assim, a pergunta que fundamenta a embarcação é: o que as narrativas fotográficas de crianças da rede de Canoas/RS, produzidas por intermédio da ação docente, podem nos revelar acerca das concepções curriculares para pensarmos em possibilidades outras neste campo?

Ao observar agora minha embarcação, as escolhas teórico-práticas que carrego, a vontade de desbravar outros mares toma conta e emerge a necessidade de pensarmos nos fazeres cotidianos nas escolas. Olho para tudo isso e volto às minhas lembranças de infância novamente. E, de novo, me percebo questionando como a colonialidade do conhecimento, do poder e do ser, tem tanta força que atravessam décadas e atingem as escolas contemporâneas. Quanto ainda as águas de meus não-saberes refletem as visões eurocêntricas! Assim, uma remada de volta ao nosso continente, buscando reflexões que brotam dessa terra, do nosso fazer, pensar, agir e estar no mundo. Das nossas percepções, entendimentos. Das nossas crianças.

Nesse sentido, entendo que buscar outros olhares sobre nossos cotidianos é tentar uma forma outra de *ser, conhecer, fazer a* e na escola das infâncias. Esboçar pensamentos outros, descoloniais, e quem sabe, constituir modos outros de fazeres cotidianos escolares. E nessa caminhada, percebo a necessidade de banhar-me em outras fontes, buscar outras formas de ver e sentir o mundo: desse modo, escolho movimentar-me na pesquisa no sentido de evidenciar a perspectiva de busca em

compreender as crianças enquanto sujeitos, desde nossa territorialidade. Nesse movimento, a pesquisa pretendida assume esse compromisso de alteridade nas formas de ser e estar na escola, justamente com os também sujeitos desses espaços: as crianças. É assim, pensar no que elas podem nos revelar acerca da escola, do currículo, para então pensarmos em possibilidades outras!

Romper com visões e formas de ser e estar no mundo tão naturalizadas, parece ser tarefa urgente na busca de uma escola que atenda às demandas reais impostas pelas invisibilidades, negligências, culturas e históricas exclusões sociais. Pesquisar com as crianças traduz-se numa postura de alteridade, de deslocamento de certezas, de abertura ao possível: pensar numa educação outra, em currículos outros é possibilidade de sonhar caminhos, propostas, políticas que de fato respeitem e assegurem aos sujeitos, suas especificidades e as diferentes formas de estar e fazer mundo. É a possibilidade científica de acreditar na mudança, no coletivo, na vida que pulsa dentro da escola.

Nesse sentido, assumir tais posturas na pesquisa com crianças sobre seus espaços e ambientes, suas traduções de sentires é compromisso com a dimensão intencional do fazer pedagógico: é compromisso ético e político com a produção acadêmica e a consequente formação dos profissionais no campo da educação.

- Questões específicas de pesquisa

A pesquisa, ao buscar a aproximação com a cosmovisão infantil na escola das infâncias, pretende estabelecer relações com o currículo escolar, mais especificamente os espaços que compõem o território da escola. Assim, outros questionamentos podem complementar essa busca:

- Como as escolhas adultas acerca das formas e organização dos ambientes da escola, das materialidades disponibilizadas são percebidos, sentidos e vivenciados pelas crianças que ali habitam?
- De que forma os ambientes refletem as concepções curriculares construídas pela escola no cotidiano?
- Quais as raízes do currículo observado e de que forma se revelam, são traduzidos, capturados, percebidos pelas crianças?
- Como são expressadas, via a produção fotográfica, as relações das crianças com os espaços escolares pensados desde a lógica adulta?

- Objetivo geral:

Entendendo o espaço como uma das concretizações do currículo, a pesquisa objetiva refletir, através do diálogo com a ótica infantil pelo uso de fotografias mediadas por educadoras, acerca das concepções, das práticas e processos político-pedagógicos do cotidiano da educação infantil, na busca de pensar possibilidades outras de ser, estar, ver a/na escola, desde uma perspectiva da descolonialidade e da construção de currículos nesses espaços.

- Objetivos específicos:

Seguindo, a pesquisa também objetiva de forma mais específica:

- Analisar e discutir acerca das composições e escolhas nos espaços de uma escola de Educação Infantil, no que se refere à materiais, organizações, tempos, espaços e relações, desde uma perspectiva descolonial;
- Dissertar sobre a cotidianidade curricular na escola da infância buscando, através da ótica das crianças, possibilidades outras nesse espaço;
- Refletir acerca da colonialidade curricular presente desde às normativas federais, estaduais e municipais voltadas para a educação infantil;
- Exercitar posturas, desde o projeto de pesquisa, de entendimento das crianças enquanto sujeitos de suas próprias existências e experiências;

Para tanto, na primeira parte desta dissertação, são apresentados os movimentos que antecedem a navegação: são as justificativas, a pergunta cerne, os objetivos a serem atingidos durante a viagem. O capítulo 2, intitulado de “Correntezas - Gira da quebra Colonial” nos chama a dialogar com conceitos de infâncias, crianças, descolonialidade. Nele, entende-se e assume-se as limitações da colonialidade de ser, saber e poder, tão bem marcadas por nossa história, dialogando com a necessidade urgente de ruptura do fazer docente. São as rupturas, as quebras, as mudanças, os vendavais, os ventos e tempestades que modificam as paisagens; é a narrativa dos processos de termos os conceitos lançados aos ares, as posturas cortadas pelos raios, e de uma certa forma, a colonialidade de ser, poder e saber sopradas com força.

No capítulo 3, “Matéria em Movimento”, são discutidas as possibilidades outras de investigação e pesquisa, criando para essa experiência uma tríade metodológica, baseada nos estudos do fazer decolonial, na constituição do pesquisador cambono e nos pressupostos da Pesquisa-Ação Participativa.

“Hidrografia da des/re/construção da pesquisa” é o capítulo que conta os processos investigativos, as escolhas feitas, bem como as reflexões possíveis. Narra o que foi possível de viver, experienciar, discutir, se encantar. Como uma espiral encantadora, esse “desanconchar-se”, muda as atitudes das educadoras que se inserem no projeto, de forma que, ao se “formarem”, ao discutirem processos, métodos, epistemologias, propõe às crianças o registro de seus olhares, suas formas de ver, entender e estar com o mundo. Ainda que o fazer docente não seja o foco principal deste trabalho, nesses capítulos dialogamos com as possibilidades do Isomorfismo pedagógico, das formações que são feitas com intuito de fazer sentido, de fazer sentir!

“Estuários das Pedagogias” vai trazer toda chegada de água, dos vários rios que desembocam todos no mesmo lugar. São as reflexões configurativas dos processos vivenciados, as análises possíveis sobre o que pode ser visto, refletido, organizado, experienciado, observador, dialogado com professoras e crianças da rede. São as navegações em alto mar e a narrativa do que foi possível realizar com nossos eus, nossas, crianças, nossa realidade, depois dessa revelação epistêmica da colonialidade curricular em nossos espaços. O encontro das águas - a fecundação real e possível desse encontro: possibilidades concretas de construirmos currículos que respeitem as infâncias nas suas integralidades e que, para tanto, possibilitem a vivência dos seres nas suas complexidades, conjunturas, escolhas. Nesse capítulo, apresentamos alguns apontamentos na busca de currículos descoloniais que puderam ser sentidos, percebidos e analisados a partir das fotografias feitas pelas crianças, por intermédio das educadoras: a convivência, os corpos, o brincar desemparedado, bem como o papel da coordenadora pedagógica

## 2. CORRENTEZAS - Gira da Quebra Colonial

*Sonhei. Estagiava em escola pública na Zona Leste de Porto Alegre. Curiosamente, em um dos bairros de maior concentração de terreiras. Meus olhos aos poucos se abriam a toda uma forma de ser, estar e entender o mundo - e isso com as crianças. Naquela noite, cansada de atravessar a região metropolitana, faculdade e trabalho e depois retorno de mais de duas horas para casa, sonhei. De joelhos, mãos espalmadas no chão. A testa encontrava o chão, de frente a um congá<sup>7</sup>. A cabeça girava para um lado e para outro. “Não consigo”, eu dizia. E então, uma energia forte sussurra em meu ouvido: “Deixa vir!” E quando começo a repetir a pequena sentença, algo vem. O medo me acorda assustada, com o coração parecendo saltar o peito. Me acalmo, me viro, retorno ao sono. Dias depois, me encontro com as crianças na pracinha e consigo observar mais atenta suas brincadeiras. Brincavam juntas crianças de diferentes idades na caixa de areia da pracinha; algumas no meio, outras, as mais velhas, sentam nas bordas da caixa e pegam seus baldinhos de areia; ao observarem o entorno e após se certificarem de que não havia mais ninguém as olhando (podemos ler “ninguém” como adultos!), jogam as areias fora, viram e começam a bater neles. Enquanto isso, uma outra criança começa a girar, gestualizando lançamento de flechas e incorporação de Oxossi, entoando o ponto do orixá. “Deixa vir”. Uma outra criança me vê, levanta e vem ao meu encontro: “vem ver profe!”. Não há palavras que descrevessem o sentimento do convite. No caminho, o silêncio interrompe. Surge outra educadora no pátio e as crianças imediatamente tornam a encher seus baldes de areia. A educadora se aproxima gritando a uma das crianças: “por isso quis dormir aquela hora né?! Foi bater cabeça ontem!”. As crianças fingem não ouvir, e brincam daquilo que era esperado. Morre um pouco de encantamento - delas e meu.*

*(Diário de Bordo - coordenação pedagógica, 24 de abril de 2020)*

“Onde é que nós estamos? Com quem nós estamos? E desde onde podemos pensar aquilo que nos propomos?”. As palavras do professor Gilberto Ferreira da Silva proferidas na live de abertura do Saberes em Diálogo em 2020 pareciam raios de lâmpada que iluminam e cortam o negro céu. Fizeram barulho, e o coração acelerou como se há tempos estivesse adormecido. Essas questões hoje entendo, ainda que presentes, não encontravam-se nas estruturas gramaticais de minha linguagem

<sup>7</sup> O congá é considerado um ponto de conexão entre o mundo espiritual e o mundo físico. É um local sagrado cuidadosamente preparado onde são postas imagens, guias, objetos sagrados

subjetiva, mas o sentimento de despertar ganhava forma naquele momento. O anseio de saber quem está dialogando comigo em minhas práticas sempre esteve presente desde a primeira pisada em território das infâncias. Quais são minhas referências? Quem teoriza aquilo que faço? Desde onde minhas escolhas estão pautadas? Muitas vezes, era mais fácil não pensar sobre! Talvez aí, resida o movimento de repetir os passos da tradição pedagógica daqueles que me antecederam. Mas naquele momento de escuta abre-caminhos, eu já ocupava o lugar de quem coordena a escola; assim, as questões ditas invocam a docência, as razões da escolha profissional, os desejos já adormecidos de querer potencializar as vivências na escola. Invocam aquilo que me resta enquanto sujeito da educação: escolhi estar ali, tracei esse caminho. Era preciso refletir sobre isso.

De certa forma, os ventos que balançam as certezas assustam, e por vezes, me sentia uma criança com vontade de sentar-me em um cantinho, abraçando minhas pernas com a cabeça baixa, esperando a tempestade passar. Foi preciso atravessar o espelho, deixar que a subjetividade ganhasse corpo e assim, possibilitar pegar minha própria mão, olhar em meus próprios olhos, respirar fundo e deixar a coragem brotar a cada gota de chuva que tocava a pele. Desde aquele carro parado no trânsito, onde o desejo de mudança latejava nas veias, até me ver em meio às tempestades, agora enquanto coordenadora pedagógica, as certezas já não eram tão sólidas. E muitas esvaíram-se com a água que corria.

O lugar ocupado agora, já não era sentido de forma tão individual - minhas práticas, minhas turmas, meu repertório teórico, minhas escolhas - ainda que estivesse sempre dentro de um coletivo, mas se coloca numa circularidade coletiva de saberes, escolhas e práticas. O coordenador portanto não está fora desse ciclo, mas invade e deixa-se invadir pela coletividade: nossas práticas, nossas escolhas, nossos repertórios! Saber portanto, desde onde pensamos aquilo que propomos a fazer dentro desse espaço escolar, é crucial para entendermos e decidirmos para onde vamos e o que queremos.

E tal movimento perpassa quem somos, ou como nos tornamos o que somos hoje. Perceber a colonialidade que nos forma é fundamental hoje vejo, para avançarmos nesses questionamentos. Essa percepção de ser colonial veio justamente a mim quando do convite para escrever sobre aquilo que fazemos. A proposta do programa da rede de Canoas Saberes em Diálogo era justamente de

colocar no lugar de produção de saberes aqueles que os exercem em seus cotidianos, sejam professores, escolas ou gestores. Pude experienciar dessa forma,

a potencialidade de um trabalho que consolide uma postura de professor intelectual, o que passa tanto pelo exercício do protagonismo docente, quanto pela ênfase numa relação horizontal entre os diferentes professores/pesquisadores. O reconhecimento e auto reconhecimento da/do docente como intelectual de sua prática conduz a um outro lugar, passando de um profissional tarefeiro a um profissional que pensa, produz, cria, recria, avalia e reflete, produzindo conhecimentos próprios do seu fazer, no momento do seu fazer. Ou seja, não se dá em um momento descolado, em que teoria e prática encontram-se em tempos/espacos diferentes, mas ocorre justamente num movimento que não acontece de forma desvinculada. (MACHADO, 2022, p.176)

Da experiência desse lugar que provoca o registro, a reflexão e a escrita, aliado ao movimento de busca e estudos em pedagogias para as infâncias, surgem indagações provocativas, na medida em que, ao me deparar usando conceitos, teorias e discursos produzidos pela normativa europeia-norte americana-ocidental, o distanciamento entre aquilo que se aprende como conhecimento e o que de fato ocorre dentro das escolas infantis, fica latente.

Começa nesse momento a tomar forma o sentimento da percepção de sempre estar “atrás”, de sempre ter que correr para alcançar objetivos universais talvez inatingíveis para muitas realidades. De estar sempre correndo num cotidiano que desafia o tempo, as condições, os sentidos - e esse correr cansativo, me faz não ver a vida pulsante, ver o aqui e o agora; cega-me de meu próprio pulsar e sentir, e de ver as crianças nas suas incertezas, nos seus tempos, espaços, ritmos. Nos coloca, portanto, nesse eterno lugar de país subdesenvolvido, de impotência intelectual, de subalternidade, enquanto reverencia ideias e práticas pedagógicas que não as de aqui, do nosso lugar e contexto. Mignolo (2017) junto à outros teóricos da Grupo Modernidade/Colonialidade vão surgindo ao meu lado nesse movimento, quase como um convite a desacelerar, a parar, sentir, observar e entender a nossa constituição desde uma perspectiva cuja a produção de sentido se faz dentro da constituição de poder. Ou seja, essa percepção de que deveríamos, se não alcançar, pelo menos buscar aquilo que a Europa vai situar como referência não apenas na educação de crianças, mas na constituição social, econômica e política como um todo. A consciência de que nos constituímos a partir da colonialidade que incide na constituição e organização de mundo.

[...] a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. (MIGNOLO, 2017, p.2)

Se antes não conseguia entender a “crise” que vivemos, como meus colegas tanto me diziam, hoje nomeio-a como crise de identidade colonial. Essa sensação de correr sempre atrás de algo ou alguém, de estar sempre atrás, é talvez a consciência da colonialidade de ser, saber e poder. Pois o lugar do ser colonizado é sempre atrás, é sempre distante, é sempre correndo, ainda que nem tenhamos interesse genuíno em ganhar algo ou alguém. A competitividade que marca de forma tão permanente nosso tempo também nos foi instituída dentro dessa ideia mercantil capitalista moderna. Nesse competir, os espaços para abordagens colaborativas são pequenas, e a permanência da dualidade cartesiana nos infere uma ideia “natural” de que, se eles - o norte ocidental - são bons, se eles tem os melhores resultados, as melhores abordagens, as melhores metodologias, o que resta a nós, a não ser correr e tentar a qualquer custo implementá-las em nossos cotidianos? O que nos resta a não ser querer sermos iguais a eles? Dificilmente conseguimos acreditar que os parâmetros de qualidade também são construídos por quem detém o poder de assim constituí-los e neles ficam implícitas as condições e quem pode não apenas mensurá-los, mas também usufruí-los - uma marca geoepestêmica de produção de saberes e medidas.

Dar-se conta dessa correria, desse lugar é de uma ruptura que perpassa o corpo todo. Entender a colonialidade enquanto constitutiva não só de nossos ideais teóricos, mas também de nosso ser, é raio que lança abre a tempestade: somos constituídos pelo pensamento colonial e portanto, pensar formas outras de ser é gira e rompimento de amarras epistemológicas num contexto normativo de produção intelectual que necessita que estejamos presos, que sejamos estáticos e dóceis.

Assim, como fui compreendendo que colonialidade é constitutiva da modernidade (Mignolo, 2017), fui compreendendo a minha constituição e de meu ofício enquanto ser colonial. Ou seja, os conhecimentos e teorias, assim como muitas práticas exemplares acabam sendo normativas de quem detém o poder de produção de conhecimento.

A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.3)

Da experiência do Saberes em Diálogo, surge uma nova possibilidade: é possível nos autorizarmos a produzir conhecimentos? Ou ainda, existe legitimidade naquilo que sabemos e fazemos? Ainda assim, esses questionamentos iniciais ressoavam como dúvidas do próprio questionar. Como das primeiras vezes que piso na terra e, formada desde uma religiosidade católica inquestionável, olho para o que se apresenta em minha frente e, ignorando todo o sentir, toda a vibração, resisto ao pensar: “mas será verdade?”. Como afirmar que somos constituídos desde uma perspectiva colonial, ou ainda que *sou*, sendo a colonização um passado histórico?

Maldonado-Torres (2007) nos ajuda a compreender essa questão, na medida em que coloca que a colonialidade é resultado do colonialismo moderno mas que não se limita pelas relações de poder entre nações, povos e territórios,

más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

Ainda segundo Maldonado-Torres (2007), a colonialidade se mantém viva nas experiências cotidianas da modernidade: na cultura, na auto-imagem dos povos, no senso comum, nos critérios acadêmicos e tantos outros aspectos, de forma de “respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente” (Maldonado-Torres, 2007, p.131). E são essas experiências cotidianas que aqui são compreendidas como currículo quando falamos sobre escola das infâncias: a vida que pulsa, a organização dessa vida, a forma de pensar os registros, as escolhas que se faz sobre esta vida.

Assumir-se enquanto ser colonial é passaporte para pensar formas outras de viver na escola infantil. Assumir, detectar, entender, verbalizar nosso currículo como colonial é de fato concretizar essa subjetividade cotidiana, a forma de trabalho, a autoridade epistêmica desde um pensamento ocidental eurocêntrico. Mas também é oportunidade de quebra, de giro, de rompimento. É nesse momento que a

descolonialidade de meu ser começa a se romper, abrindo espaços para olhares outros, percepções outras.

Essa desconstrução é marcada fortemente pelo sentimento de “perder o chão”, o caminho. Ainda que a sensação fosse de sempre estar correndo atrás de alguém ou algo, o caminho sempre estivera bem marcado em nossos olhos. Como cavalos vendados, o caminho era um só. Madoldonado-Torres (2008) vai cunhar o termo *giro decolonial*, a partir do entendimento da colonização como constitutiva da modernidade, e a descolonização como uma infinidade de estratégias para a mudança radical das formas hegemônicas de poder, ser e conhecer: são mudanças radicais nas atitudes do sujeito que confronta a expansão colonial deste mundo. Essa atitude nasce do grito, do horror, da não subversão, traduzindo-se numa postura crítica frente a colonialidade. Essa percepção advém dessa colonialidade de ser, resultante da colonialidade de poder e saber (QUIJANO, 2005). Entender esse processo incide em compreendermos a violenta história desde a colonização das Américas, o aniquilamento de corpos, saberes, culturas, economias. Quijano (2005) coloca a codificação das diferenças humanas com ideia de raça, naturalizando e inferiorizando uns em relação a outros, estabelecendo relações de dominação; dessa forma, “conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder” (QUIJANO, 2005, p.117).

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p.117)

Quijano (2005) quando aborda a questão das raças, disserta da inexistência dessa categorização antes da colonização da América, estabelecendo a partir desta, identidades que justificassem a dominação européia sobre outros povos, de forma que “tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha (Quijano, 2005, p. 117). Tal lógica deixa um legado real

e cruel na sociedade contemporânea, sendo constitutiva de nossas construções identitárias e de identificação e reconhecimento (e conseqüente valorização, desvalorização) do outro. Ou seja, a lógica colonial perpassa essa macro dimensão histórica e estabelece na contemporaneidade cotidianos de silenciamento de corpos, saberes, cosmologias, experiências e visões de mundo; de violências étnico-raciais, culturais e epistêmicas produzidas também por nós - sujeitos criados dentro dessa colonialidade sistemática. Como presidiários do sistema da ordem da colonialidade, acabamos por manter essa engrenagem viva, a tal ponto de reproduzirmos a lógica dentro dos espaços diversos, inclusive quando da educação de bebês e crianças: hierarquizamos relações (quanto menor a criança, menos nos preocupamos em aprender e desenvolver formas de as escutamos ou as consideramos em nossas decisões), excluimos saberes que não aqueles tradicionalmente notáveis, silenciemos corpos, e emparedamos a infância (Tiriba, 2018).

É nesse contexto que a colonialidade de poder, saber e ser se instauram nos espaços de escolarização de bebês e crianças, recriando e categorizando corpos, conhecimentos, experiências, cosmologias e crenças, num processo de invalidação de tudo aquilo produzido e criado a partir dos povos colonizados. Tal processo persiste ainda hoje quando da construção de currículos nas escolas, de forma que apaga-se ou reduz vestígios de existências que não eurocêntricas. De certa forma, a colonialidade do ser alimenta a colonialidade de saber e poder, uma vez que coloca no altar da verdade os conhecimentos produzidos desde aqueles que se encontram em uma posição geoepistêmica bem demarcada, e que portanto, tem o poder de produzi-los.

Quando assumo a posição de coordenadora, tais questões ficam latentes ao olho e à pele. Torna-se comum por exemplo, encontrar salas nas escolas com um ou mais educador centralizado na prática pedagógica: o adulto quem decide o quê, como, quando e onde: do que brincam, do que gostam, quando podem sair, quando e onde devem sentar-se, com quem podem sentar-se, como devem deslocar-se, quando podem falar. Frases como “criança não tem que querer”, ou uma má interpretação do que as Diretrizes Curriculares Nacionais colocam como protagonismo infantil, associando à uma educação sem limites onde a criança faria “tudo o que quisesse” (sem ao menos nos perguntarmos, afinal, o que podem querer as crianças?), são repetidas nos encontros com as educadoras. Ou ainda, o encontro com currículos fortemente marcados pelo planejamento do professor

baseado em datas comemorativas, muitas delas, dentro uma perspectiva cristã-mercantil, aliadas às ideias do consumismo: a Páscoa, o Natal, dia das mães, dos pais, das crianças, dos avós, da água, da árvore... Outras vezes, salas permeadas de mesas e cadeiras, quase não havendo possibilidade para uma locomoção mais livre; todos fazendo tudo ao mesmo tempo, sem espaço para as diferenças de sentidos, ritmos, necessidades, de movimentos, de corpos. Horários de praça bem demarcados, em algumas escolas beirando a apenas uma hora por dia, quando as crianças passam até doze horas nesses espaços.

Decidir por elas sem considerar o que sentem, o que pensam, o que lhes interessa ou aquilo de que precisam; privá-las, afastá-las ou não lhes dar oportunidades variadas; pressioná-las, forçá-las a participar de atividades; avaliá-las, compará-las, classificá-las ou colocar sobre elas muitas expectativas estão longe de ser parâmetros para pensar ou possibilitar o protagonismo e a participação infantil, uma vez que esses são movimentos espontâneos. Ao forçar, obrigar ou influenciar crianças a participarem de determinados fóruns ou situações, ou a falarem, ou colocarem aquilo que os adultos gostariam de dizer por elas ou delas ouvir vai na contramão do que se considera protagonismo e participação infantil. (FRIEDMANN, 2020, p34)

A lógica da colonialidade que nos acompanha desde antes de nossos corpos habitarem esse mundo, é portanto, constitutiva dos currículos que não apenas vão reproduzir uma educação pautada numa verdade norte ocidental, mas como irá produzir (numa ideia capitalista-mercantil de produção) sujeitos que alimentam a mesma sistemática, hierarquizando também os olhares, verticalizando o poder, o saber e o ser dentro das escolas das infâncias. Nessa lógica, o que podem as crianças nos dizer, se suas vozes são silenciadas? Ou ainda, os adultos que outrora foram calados, por que agora que estão em posição de poder em relação à sua própria infância e a infância contemporânea, abririam mão de tal supremacia em prol daqueles que estão hierarquicamente abaixo? Freire quando verbaliza que “o sonho do oprimido é ser opressor”, escancara em poucas palavras a síntese da construção moderna do currículo escolar.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (FREIRE, 1987, p.20)

É preciso se ver, se olhar, se perceber. Quais são nossas experiências? Que história tem nos constituído até aqui? Qual é a história do cuidar e educar bebês e crianças no município onde trabalho? Quais são as necessidades latentes em nossa comunidade escolar? Quais são as necessidades e contextos das crianças atendidas nesse ambiente? Produzir conhecimentos, ou ainda: escolher produzir conhecimentos demarca uma postura de ruptura, uma vez que confronta o posicionamento histórico que incide sobre os povos subalternos. Entendermo-nos como povos colonizados se faz movimento obrigatório na busca por pedagogias outras.

O que não seria diferente se colocarmos estas questões desde o contexto brasileiro. Um olhar que possa permitir a enxergar, desde aquilo que nos constitui e que permite um revisar do que aprendemos. A aposta no futuro passa pela criação, passa pela liberdade por pensar desde outros pressupostos, desde lugares outros, inclusive daqueles lugares que foram produzidos desde a experiência da colonização. Por isso mesmo recuperar os termos nas línguas indígenas, produzindo ensaios, apostando para outros horizontes e modos de conhecer, produzindo modos outros de pensar e desde outras fontes, outras linguagens pode permitir a construção-criativa, reconhecendo e valorizando aquilo que foi negado, impedido e violentado epistemicamente de tornar-se visível. (SILVA, 2023, p.228)

Silva (2023) em seu artigo *Beber De Outras Fontes: Metodologias Descoloniais Para Continuar Conhecendo* me atravessa no resumo de todas essas vivências e desconstruções: um convite por escrito a pensar *com*, pensar *desde* um lugar outro. Não apenas substituir a centralidade na produção de conhecimento, mas de mexer, girar, construir a partir de outros pontos, outras vozes, outras enunciações, chamamentos, narrativas, “o deslocamento que encontra no giro geopistêmico, no encontro com o outro, na horizontalidade que equilibra as relações ao estilo sul-sul, uma possibilidade para efetivar a construção do diálogo” (SILVA, 2023, p.227). Já não apenas agora na produção de conhecimentos acadêmico-científicos, mas na autorização de si para experienciar, viver, escolher formas de ser e estar na escola com as crianças. É um convite que, apesar do título, não se limita a encostar nossos lábios num líquido outro, exótico, num frenesi momentâneo de experienciar, mas sim a despir-mo-nos de alguns crédulos, de muitas certezas, de uma forma de ver o mundo, e também de estar no mundo. É um banhar-se por inteiro, acompanhando uma nudez epistemológica. Essa dissertação

é um exercício não apenas científico acadêmico, mas também uma desconstrução epistêmica de um todo, desde a pesquisadora.

Abertura e sensibilidade ingressam como outras exigências que se aliam a essas condições de escuta para produzir e construir-criativamente modos outros de pensar, ver, sentir, amar, e por assim dizer, de viver. Com isso se propõe a abertura ao outro, distanciando-se da velha noção que remete, e ao mesmo tempo, reduz, o exótico. Isso implica que esse outro exótico deixa de ser meramente contemplado para passar a ser escutado, compreendido então, como um Íandé, produtor de fala, de sabedorias, de conhecimento outros (SILVA, 2023, p.230)

Como na terreira, a gira é antecipada por um contexto, por sons, músicas, por toda uma narrativa que prepara esse momento. A gira é de um corpo, mas se faz dentro de um coletivo - afeta o coletivo. Por isso esse “banhar-se”: não falamos aqui dos resultados de uma pesquisa apenas; falamos dos processos, desse lugar de quem, habitando a fronteira da colonialidade, procura formas de romper com a esfera para habitar espaços outros e com isso ser e estar no mundo - com as crianças - de uma forma outra, desde um paradigma outro (Ocaña, Lopez, 2018).

Nesse caminhar, o vocabulário conceitual passa também a ser observado, sentido na face da descolonialidade. É o que ocorre com o termo que cunha a titularidade desse material: como pensar o conceito de currículo nesse movimento, nessa gira? É importante pararmos e refletirmos sobre o que carregam nossas diretrizes curriculares quanto a esse conceito:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2013, p. 23)

Que práticas são essas? Como as criamos, quais os sentidos nas escolas escolas das infâncias? O que é velado? O que é experienciado? De que experiências falamos, como as ofertamos e por que? O que é vivenciado? Que integralidade é essa de que falamos? Como ouvir, ver, perceber, sentir e então desenvolver a integralidade posta? Como coordenadora-formadora, temos investido estudos, tempos, materiais numa aposta que, na busca pela quebra, pelo rompimento de pedagogias tradicionais na construção de uma outra pedagogia que

permita esse desenvolvimento integral, essa sujeição da criança, encontra em currículos europeus e norte americanos a inspiração para essa aposta.

É nesse ponto, nessa encruzilhada que essa dissertação se encontra e desafia-se a perspectivar formas outras de pensar e questionar o currículo, junto das crianças, através do olhar das crianças: as construções curriculares são e devem ser constantes, reflexivas, propulsoras de novas experiências e formas de estarmos com o mundo. Mas podemos falar daquilo que fazemos no cotidiano com as crianças? Podemos falar dos sentidos produzidos por nós e experienciados por nós, desde nosso lugar? Essa percepção se fez no caminhar da própria pesquisadora: ao assumir a coordenação de uma escola das infâncias, quem estaria conosco? Quem nos acompanharia nessa epifania curricular?

## 2.1. Assentamento<sup>8</sup> dos Conceitos de Crianças e Infâncias

*Hoje, parece que os relógios correm mais depressa e que o dia nunca é suficiente para vocês, crianças, terem brechas para brincar*  
Adriana Friedmann

Início do ano letivo de 2023 e as educadoras estavam realizando entrevistas com as famílias para conhecerem um pouco mais sobre a criança e seu contexto. Passo pela professora e questiono como estão indo os encontros; a professora do Berçário me sinaliza estar assustada: das sete entrevistas que haviam sido feitas até aquele momento, apenas uma sinalizara que não entregava o celular ao bebê. Em uma turma de quinze crianças, até aquele momento seis famílias afirmaram deixar o celular com os bebês durante boa parte do dia, pois assim eles ficavam “quietinhos, não incomodavam” a professora me repassava. (Diário de Bordo, 28 de Fevereiro de 2023)

Ouçó choros e vou ver o que poderia estar acontecendo. “Quero meu celular” a criança verbaliza. Não é o pai que lhe aguarda no saguão da escola que ele deseja, nem a mãe que o trouxe mais cedo. É seu celular, seu companheiro de não-relação humana, sua dose diária de prazer e satisfação. (Diário de Bordo, 27 de Fevereiro de 2024)

“Tens aquele bilhete de autorização para as crianças brincarem com água?” Como assim? Questiono a professora: você acredita que necessitamos

---

<sup>8</sup> Assentamento no vocabulário léxico é compreendido como acomodação, como estabelecimento de residência fixa. Na Umbanda, o assentamento pode ser compreendido como o local, com determinados elementos e objetos, onde se fixa permanentemente o poder, proteção, energia, comunicação de um orixá. Aqui entendemos que cabem ambas as formas de compreensão, uma vez que é a partir desse capítulo, destes conceitos, que discutiremos o fazer pedagógico nas escolas das infâncias.

pedir autorização para brincarmos com um elemento tão básico da vida? “Mas os pais não ficarão bravos?” Continuo o questionamento: por que ficariam? Vamos comunicar às famílias a forma que trabalhamos aqui na escola, pediremos roupas extras na mochila. Tenho certeza que eles irão compreender! (Diário de Bordo, 6 de Dezembro de 2023)

Que infâncias existem hoje? Que infâncias criamos hoje? Qual nosso papel nessa criação? E como escutar as crianças?

A sensação é de que estamos sendo abanados pelos ventos de lansã, mas ao invés de deixar que o vento sopra, agarramo-nos sobretudo com o medo desse novo, desse porvir. Então, muitas vezes acabamos nos agarrando a currículos sólidos, históricos, “comprovadamente de sucesso”. Metodologias prontas, livros e livros; manuais de instrução. Alguns materiais não exigem um professor pensante - nem uma criança. Instruções normativas, objetivos a serem alcançados. Desconexo, descontextualizado. Uma rápida pesquisa no Google por “atividades educação infantil” e pode-se ver com tranquilidade o enquadramento do que se julga ser necessário uma criança saber - e um professor fazer. Propostas sem sentido, carentes de movimento estético. Um currículo que não é nosso, que não daqui, que não é pensado a partir de nosso contexto, para essas crianças nossas. Nos ventos da descolonialidade, é preciso enxergar e entender o que pra nós - crianças e adultos nas escolas das infâncias - faz sentido.

Nessa gira, é Adriana Friedmann (2011, 2020), Sônia Krammer (2006) e Lea Tiriba (2018) quem me estendem a mão e me encontram em meio à tempestade. Encontro em suas palavras o acolhimento e desassossego necessário que colocam idéias e ideais em cheque, em prática. Sabemos escutar as crianças? Queremos escutá-las? Ou precisamos falar? Ou ainda, tudo isso ao mesmo tempo?

As autoras colocam tais pontos em equilíbrio uma vez que nos fazem refletir sobre as infâncias a partir de nossa própria existência - nossa história, nosso percurso, trajetória, vida! Dessa forma, abrem o leque para nos ajudar a enxergar as singularidades, as composições nos territórios das infâncias, sem no entanto, retirar o adulto da discussão; o leque abana, mas a mão permanece segurando-o: Friedmann traz a roda, a circularidade, as infâncias do hoje e do ontem; o adulto que para ser adulto precisou ser criança; a criança na sua natureza, nos seus ritmos, tempos, modos de ser e estar no mundo.

Revisitar a nossa própria biografia, o percurso de vida ou recortes de alguns períodos ou episódios, assim como conhecer narrativas de vidas alheias, abrem portas sensíveis para o mergulho na existência de tantos seres humanos. Afinal, somos curiosos por natureza, de certa forma, antropólogos por natureza e, às vezes, por ofício. Escutar, observar, ler a vida dos outros – que também somos nós – é uma fascinante viagem às histórias, alegrias, desventuras, caminhos de tantas existências! (FRIEDMANN, 2020, p.20)

Friedmann (2020) atenta que o conceito de Infância está sempre em movimento, sempre em construção, inclusive a quantidade de tempo de vida em que a infância se refere, dependendo de cada realidade, de cada grupo. A autora nos inquieta na medida em que coloca que a forma com que cada sociedade - família, comunidade, escola entre outras instituições - enxerga, promove as vivências das crianças vai ajudar a definir esse conceito. Portanto, ainda que busquemos uma ideia generalizada do que é ser criança ou do que é a infância, é na especificidade em que as mesmas se constituem.

Ao conceituar o termo “crianças”, Friedman adverte que

Trata-se aqui de um terceiro campo, este de cunho antropológico. Os indivíduos reagrupados sob esse nome constituem “territórios”, no sentido literal, com características específicas, conforme tempos e espaços, com suas estruturas e modelos de comportamento particulares, seus gêneros de vida e sistemas de ação construídos pelos próprios atores. Segundo esse paradigma, as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com plenos direitos, traços culturais, ritos, linguagens, “imagens-ações” (FRIEDMANN, 2020 p.26)

Nesse ponto, é necessário que atentemos para a reflexão do que estamos entendendo e vivendo enquanto conceitualização de “crianças” e “infâncias”, para seguir no que pode ser o papel dos adultos nessa relação. E temos em nosso país Diretrizes que organizam currículos e práticas na Educação Básica que deixam explícitos conceitos para guiar essas construções:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.86)

A importante percepção da infância como constituinte da sociedade presente - e não somente aquela que *virá a ser* - é fundamental para a reconstrução coletiva

docente do entendimento do que é respeito ao outro, reconhecimento do outro, abertura aos saberes do outro. Munduruku (2018), lança a flecha de modo assertivo:

Ser criança é apenas ser criança. É respeitar este momento único em nossa existência. Nossa gente sabe que não pode nunca desejar que sejamos outra coisa a não ser o que somos no momento presente. À criança nunca se pergunta o que vai ser quando crescer porque sabemos que ela não será nada, simplesmente porque já é tudo o que precisa ser. (MUNDURUKU, 2005)

No caminhar enquanto professora e coordenadora da educação infantil, como é difícil entendermos a criança como simplesmente criança. “Crianças são o futuro” é frase clichê usada no vocabulário escolar que escala as crianças nesse lançamento do porvir. Sim, elas também estarão num futuro próximo, mas há nesse dizer toda uma forma de ver e entender nossa sociedade; as crianças estão no presente, no hoje, ao nosso lado. Formar cidadãos do futuro, qualificar o amanhã e tantas outras frases como essas colocam as crianças num patamar sempre menos do que os adultos, abaixo destes, pois valorizamos as crianças quando estas deixam de sê-las. Quando se tornam... nós, adultos!

a criança vem da terra, do útero do mundo, do desconhecido mistério, mas ainda assim não entrou na vida. É um ser intermediário, estranho, que poderá entrar na vida, como retornar ao outro mundo. É nessa espécie de umbral mitológico que, desde a Antiguidade até o século XIX, o Ocidente reformulou sua idéia de infância, proliferando uma espécie de legitimação ao esquecimento e, ao mesmo tempo, reconhecendo uma condição de importância quanto à vontade dos deuses, que, muitas vezes, fizeram dessas tão jovens criaturas o motivo de suas epifanias (PIORSKI, 2016, p.39)

De certa forma, responsabilizamos as crianças pelo futuro - melhor, promissor, qualificado, sustentável, ecológico, quase que retirando a responsabilidade das ações do hoje, das atitudes no presente. Gandhi Piorski (2016) nos coloca que mesmo que a ideia de infância tenha se modificado a partir do século XIX, vestindo uma roupagem da modernidade, ainda persiste o abandono, o que relega as crianças “a uma marginalidade até sua ‘entrada na vida’. No nível do *si mesmo*, da experiência da criança com suas próprias potencialidades, raros são os povos e as épocas que alcançaram um vivo interesse na alma de seus filhos” (Piorski, 2016, p.39).

O hoje está perdido, dentro dessa lógica; assim, não resta nada às crianças do que se tornar adultas e salvar o planeta amanhã. Mas o tempo pode não ser tão linear como o ocidente costuma pensar; mira-se sempre um horizonte, uma utopia, um futuro, mas esquecemos que pisamos no hoje que é um futuro passado. O tempo pode nos envolver - o tempo todo - se permitimos os mergulhos nele. As crianças são presentes e estão presentes - hoje! A criança descobre o mundo hoje, se encanta, dança, testa, experimenta, transforma, rasga, derruba, constrói. E nós, sobreviventes dessa lógica cronológica, também já vivenciamos dessa forma! Ao mergulharmos na busca pela sensibilização em nossa própria infância, não estamos com isso propondo a repetição desse tempo passado, ainda que ao nos vermos como adultos, muitas vezes buscamos nos passos dados de nossos ancestrais o caminho dessa adultez; a busca pela infância de si é a busca do encantamento, do sensível, do aprender brincando, do emocionar-se, do descobrir o mundo.

Falamos aqui de Infâncias, de diversidades, de culturas e contextos. Falamos no plural, justamente por considerar as crianças (e nós!) como seres únicos e que irão descobrir o mundo cada qual com seu ritmo, seu tempo, seu espaço. Esse é um ponto fundamental para guiar o trabalho docente: uma vez que pluralizam-se as infâncias, de imediato, pluralizam-se as possibilidades de organizar o currículo dentro da escola infantil. O currículo, portanto, deve estar sempre aberto à criança nova que nos chega e que nos é dado o papel de berçá-la, carregá-la em nosso colo, apresentar-lhe o mundo. Essa dissertação dialoga com os contextos escolares dentro do município de Canoas, dentro da rede pública de educação. Crianças de uma rede com realidades, condições financeiras, acesso às informações e aos direitos diversificados. Por isso, de imediato é necessário pluralizar ao invés de universalizar.

Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (KRAMER, 2006, p.26)

Viver os documentos, ou, dar vida à legislação e documentação que direciona nosso trabalho é entre-ir-vir constante. Como já colocado anteriormente, enquanto formadora de professores nas escolas das infâncias, busquei na historicização dos

documentos uma base sólida para que pudéssemos entender e avançar de fato nas suas implementações. Esse movimento foi fundamental para que os coletivos passassem a entender melhor o que propõe nossa Base Nacional Comum Curricular, nossas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, e quais os impactos em nossos Projetos Políticos-Pedagógicos e em nossas ações.

Na construção breve de uma linha do tempo da legislação, é importante voltarmos e entendermos os diferentes conceitos que atravessam os sujeitos da educação. A creche, originária de lutas de classes sociais na medida em que a expansão e consolidação da estrutura capitalista no país acontece, surgindo necessidade de mão de obra crescente, é marcada inicialmente pelo assistencialismo e filantropia. Nas décadas de 60, 70, o atendimento das crianças e bebês visava o cuidado, higienização e a segurança de crianças cujos pais ausentavam-se durante a jornada de trabalho (Kramer, 2006; Rosemberg, 1992).

É com a Constituição de 88, no processo de redemocratização do país, com as efervescentes discussões político-sociais pós ditadura, que as propostas de organização e qualificação do atendimento a bebês e crianças ganham corpo, passando a ser visto como uma questão de direitos.

Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Nos últimos anos, movimentos sociais, redes públicas municipais e estaduais e universidades têm buscado expandir com qualidade a educação infantil. Pela primeira vez na história da educação brasileira foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988, e com a ação do MEC no breve período de 1994-1995. (KRAMER,2006, p.802)

O movimento de ruptura com a visão assistencialista se concretiza na medida em que a Constituição de 88 vincula o atendimento das crianças à área da Educação. Tal movimentação incide também nas mudanças quando dos conceitos de criança e infância. Se anteriormente o território da infância era um campo de deficiências, carências, imaturidades, os estudos nos campos da psicologia, sociologia e antropologia contribuem para que se compreenda essa etapa de forma a considerar suas especificidades e diferenças (Kramer, 2006).

É nesse contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) vão afirmar com veemência o conceito de criança como sujeito: histórica, que constrói sua identidade e sentidos sobre a sociedade e a natureza, produzindo cultura. Já aqui insere uma diretriz que vai impactar fortemente no trabalho com as crianças: as pedagogias tradicionais já não cabem mais nos espaços escolarizantes justamente por entender as crianças como passivos, à espera de receber por conhecimentos já produzidos e prontos.

Ou seja, na medida em que uma diretriz nacional vocaliza conceitos como experiências, saberes, desenvolvimento integral, explicita dessa forma a necessidade de pensar pedagogias que, ao invés de traçar objetivos e mensurar quem os alcança ou não, observem as potencialidades de aprendizagens em diferentes contextos, em diferentes tempos e espaços. Pedagogias que percebam os sujeitos nas suas integralidades, e não os fragmentem; que entendam que as crianças desde os bebês estão o tempo todo se relacionando com seus contextos, com seus pares e com outros sujeitos, com culturas e conhecimentos; pedagogias que não afastem o cuidar e o educar.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (BRASIL, 2013, p.93)

Nesse movimento, as próprias DCNEI vão afirmar da necessidade de organizar os tempos, os espaços e os materiais para o desenvolvimento deste currículo. Evidenciando as especificidades da Educação Infantil, o currículo nas Diretrizes é organizado a partir de dois eixos: interações e brincadeiras; ou seja, a experiência da criança ganha centralidade na ação pedagógica. A questão que nos cabe fazer é: seriam as experiências europeias as únicas fontes para a concretização de um currículo que atenda tais movimentos?

Desde 2018, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, que complementa as DCNEI, outros aprofundamentos e organizações ganham corpo: o currículo, além de acolher todas as definições e modos colocados pelas Diretrizes, ganha novos marcos organizacionais. Os eixos permanecem as interações e as

brincadeiras, porém, entram em campo os “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), que buscam garantir condições para que bebês e crianças aprendam através de experiências e situações, exercendo um papel ativo em todos os momentos. Há também uma nova “divisão”, chamada de “Campos de Experiências”, que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018)

A contextualização atinge não somente a esfera do planejamento de uma determinada turma ou faixa-etária, mas deve também ser percebida num âmbito maior: o planejamento ou projeto da escola no que se refere a educação das crianças:

Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve (BRASIL, 2013, p.48)

Ou seja: nossas próprias Diretrizes trazem a importância da relevância do contexto vivido desde o aqui e o agora, em determinada escola, numa determinada comunidade, com determinados sujeitos. Portanto, há de se questionar: desde nosso aqui, nosso lócus de experiências e vivências, desde nossa contextualização territorial, climática, cultural, social, que currículo faz (ou pode fazer) sentido à nós?

Dessa forma, questionar qual o papel do adulto frente às infâncias contemporâneas, e aqui também, qual o papel da escola, dos educadores frente a isso, se faz urgente e necessário. Pois esse questionamento atravessa o currículo, a sala, a escola, as crianças! E o currículo toma forma, forma de vida - real, existente.

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas.(BRASIL, 2010, p.14)

E ainda:

É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e

valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2010, p.17)

E quando operamos com os conceitos de currículo, nos cabe entender que esse “de quem falamos” nos insere na roda: é a mão que abana, é o vento que do movimento desencanta. Falamos das crianças hoje, sem desconsiderar as crianças ontem: falamos das crianças, com as crianças, e com as crianças que ainda habitam nossos corpos. Falamos dos adultos, com os adultos e com essa adultez colonial que nos rege hoje. E muito mais do que ter as DCN debaixo de nossos braços, é fundamental abri-las e deixar que os ventos de lãnsã nos transportem para dentro delas. Quando falamos de tempos, espaços, contextos que os sujeitos aprendem, quando falamos em transformações corporais, afetivas e emocionais, também estamos falando das adultas inseridas nesse campo que é a educação. Fazer sentir, fazer sentido: para as crianças, para os adultos! Pois

As vozes dos outros ecoam de alguma forma dentro de cada observador, leitor, ouvinte. Essas são as conexões e trocas que nos humanizam pela possibilidade de nos colocarmos no lugar de outro, que é também um pouco de nós mesmos. Olhar, conhecer e reconhecer a vida do outro é um passo para chegar mais perto do que seja verdadeiramente humano. (FRIEDMANN, 2020, p.21)

Pois a referência de infância para muitos adultos ainda hoje é o tempo passado! E isso é perigo quando coloca tanto a infância quanto parte de si, de sua subjetividade num tempo não mais existente, num tempo participio. O que estamos dizendo, é que a memória da infância do adulto pode ser entendida como propulsora do olhar para a infância contemporânea; porém, essa contemporaneidade, essa presente infância pertence às crianças do *hoje*! Com suas histórias, famílias, culturas próprias, as quais fazemos parte como adultos. Memorar as sensações, talvez seja o caminho para buscar vivências repletas de sentido. Atentamos a razão de pensar a memória como propulsor não de repetição, mas da ação de memorizar, da criação de memórias outras - não apenas da lembrança da história, mas da ação de criar história, com as crianças! Do contrário, a adultez assume culturalmente o patamar hierárquico superior às infâncias, ao encantamento, à felicidade, às descobertas, onde “o adulto costuma se colocar em um patamar de maior sabedoria, maior autoridade frente às crianças. Damos ordens, intimidamos, tiramos delas alguns privilégios, impomos a partir dos nossos próprios referenciais.” (FRIEDMANN, 2020, p.36)

Durante as formações com as educadoras, um exercício importante é de procurar nossa re-conexão com a nossa infância, nosso ser-criança. Não para mero saudosismo, ou uma tentativa pífia de comparar os tempos, as pessoas num movimento de julgamento moralizante, mas sim para entendermos o nosso papel adulto hoje. Friedmann (2020) me faz entender que não é possível escutar outro ser humano, sem nos escutarmos, sem olharmos para nossa própria história, se não nos conectarmos com nossa própria infância.

A rua cuidava das crianças. As comunidades cuidavam das crianças. Bicicletas ficavam nas ruas, disputando talvez com um jogo de bola o espaço, a rua ensinava, a escola formava. A dilatação do espaço-tempo nos tomava de outra forma. Também um mundo sem a garantia de direitos, um mundo de violências que permanecem contemporaneamente na esfera da construção social. Hoje temos a oportunidade de ofertarmos *com* as crianças um mundo outro. Hoje temos a oportunidade de ousar sonhar - com as crianças - o mundo que queremos. Por que não? Por que não um mundo onde o tempo não seja tão cronologicamente apressado? Por que não ousarmos em desejar um mundo mais harmonioso, pacífico, equilibrado? De onde vamos construir nossas aspirações, inspirações e sonhos? Que nutrientes estamos consumindo para tal ousadia? O que propomos aqui é um giro, uma inversão desde a escolha conceitual que acompanha essa jornada: um estar em conexão, estar com as crianças (inclusive aquela que nos cabe mais intimamente). Tiriba (2018) nos convida fortemente a pensar nessa possibilidade:

O que seria possível em termos de inovação pedagógica se os adultos se permitissem acompanhar as crianças, seguir a trilha dos desejos delas. Na contramão do que é hegemônico, essa postura exigiria uma crença na vida como vontade de potência, e, por outro lado, uma concepção de conhecimento e de aprendizagem que não obedece a hierarquias, que se processa de maneira complexa, rizomática, sem fronteiras. (TIRIBA, 2018, p.151)

A autora vai nos auxiliar a atravessar a tempestade, deixar que nossos corpos se enxaguem, se limpem numa espécie de ritual contemporâneo para pensarmos nas infâncias. É o convite a despirmos os pés, sentirmos o gelado das águas trazidas por lansã e percebermos a totalidade de nossos seres - e das crianças! E o quanto essa totalidade está presa no que a autora chama de “emparedamento”:

Criei a expressão “emparedar” para designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das Instituições de Educação Infantil (IEIs) - dormitório, refeitório, sala de vídeo, galpão -, e também para expressar a condição de emparedamento a que estão submetidas. (TIRIBA, 2018, p.17)

Nesse sentido, não estamos falando aqui, de uma infância livre, mas o desejo de *infâncias livres*. Estamos dialogando aqui a partir do entendimento de infâncias hoje emparedadas, enclausuradas. Infâncias do concreto, do aço, do plástico; da vigilância, das paredes, dos cubos. Infâncias com horário determinado para um banho de sol, mas longe muitas vezes de um banho de chuva. Infâncias desnaturalizadas, de forma conceitual - a natureza da infância, mas também cultural e social - a infância na natureza.

A partir desse viés, retomo a pergunta de pesquisa: o que as narrativas fotográficas de crianças da rede de Canoas/RS, mediadas pelas educadoras, podem nos revelar acerca das concepções curriculares para pensarmos em possibilidades outras neste campo?

## **2.2. Dos Ritos E Dos Rituais - Documentos Norteadores**

Como uma estratégia de pensar a formação de professores, volto-me aos nossos documentos orientadores e normativos. Sentia que precisava de um solo firme para estancar os pés. Queria que o professorado que eu acompanhava pudesse enxergar o quão distantes nossas práticas estavam daquilo que propunha os documentos nacionais no que se referem a educação de bebês e crianças. Tanto a Base Nacional Comum Curricular, quanto as próprias Diretrizes Curriculares para Educação Infantil foram relidas, marcadas, extraídas, utilizadas por mim nesse percurso formativo. Nesse processo, entendi por exemplo que a BNCC para Educação Infantil consiste numa mudança de lógica brusca. Aldo Fortunati, educador italiano, explicita bem essa mudança:

Para os educadores, propõe-se uma importante mudança de perspectiva: em vez de partir dos resultados do desenvolvimento a serem alcançados e, com base neles, definir condições e meios, a perspectiva passa a ser a de identificar oportunidades e condições que, por meio de experiências e processos, transformam o potencial das crianças em ações capazes de produzir resultados [...]. (FORTUNATI, 2018, p.81)

A cada formação em que a resistência de alguns professores emergia, me empreitava no convite a re-olhar com as educadoras por via dessa outra perspectiva. Sentia que tinha “o leme nas mãos”! O que faltava então para que esse todo se concretizasse na escola? O que faltava para que as teorias encontrassem espaço nas escolas? O que faltava para que essa distância diminuísse e para que, de fato, passássemos a ver as crianças como sujeitos reais, latentes em nosso cotidiano?

Oliveira-Formosinho (2007) dialoga sobre a ressonância do princípio educativo inglês de que “as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” que emigrou da esfera da educação familiar inglesa para a esfera pública dos sistemas educativos ocidentais, impactando nas políticas educativas, criando um mecanismo resistente a novos olhares:

As propostas construtivistas que retomam, em muito, os textos dos pedagogos do final do século XIX e o princípio do século XX, se criam alguma ressonância ao nível da retórica da política educativa, nunca conseguiram penetrar a carapaça burocrática que protege a pedagogia transmissiva tradicional, ou seja, nunca conseguiram transformar a esfera praxiológica. É, assim, que hoje assistimos a uma quase esquizofrenia educativa em que se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, pág 13)

Assim, fui compreendendo que

A pedagogia da transmissão que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. A persistência e a resistência desse modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interação com outros pólos, de uma resposta à ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas. [...] Porém, como nos ensina Paulo Freire, em pedagogia a ruptura não é um mero exercício de desocultação, mas sim um compromisso com a reconstrução e com a esperança. A partir dessa desconstrução, pretendemos facilitar a reconstrução de uma pedagogia da participação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.17)

Ainda que os documentos fizessem todo o sentido a mim, formadora, a busca por entender o porquê de ainda não fazer sentido às educadoras me inquietava. Hoje entendo que esse também é o papel do coordenador: observar,

registrar, refletir! E de tanto insistir nessa inquietação, de tanto perceber a teatralidade que acontecia em algumas salas e de tanto viver um currículo distante daquilo que propunha nas formações, daquilo que traziam nossos Projetos Políticos Pedagógicos, voltei-me novamente aos documentos.

Precisava de mais solidez em minhas falas, pois acreditava que sim, o formador deveria tudo saber. Então debruicei-me na história e na construção dos tais documentos, afinal, em alguns deles eu estava lá, no cerne das discussões que os antecederam. Nesse mesmo período, Canoas também experienciava a construção do seu Referencial Curricular, a qual contava com a participação dos próprios educadores. O sentimento era de realmente algo concreto se desenhava nesse processo.

Passei a utilizar então não apenas os documentos em si, mas a história por trás destes. Eu mesma passei a perceber que alguns conceitos a mim estavam apenas no mundo das ideias e não na concretude das ações. Havia ali enraizado aquela lógica tradicional de ensino e então era preciso uma inversão do entendimento de alguns conceitos como protagonismo infantil, criança como sujeito de direitos, escuta e acolhimento como posturas e métodos, competências, experiências. E fui tendo a certeza de que, no cotidiano da escola e das crianças, nossas práticas ainda não condiziam com nossos discursos.

Nesse processo em que me encontrava, ou em que nos encontrávamos - afinal, já havia encontrado alguns colegas parceiros de estudos - surge em 2020 a pandemia causada pelo vírus SARS COV-2, ou como ficou conhecido, o "vírus do Covid", havendo uma ruptura do fazer pedagógico cotidiano. Passamos a ficar em nossas casas, por uma política de isolamento e dentre vários desafios impostos, trabalhar com educação de crianças e bebês à distância, de forma online, se mostrou não apenas um desafio gigante, mas escancarou a forma como vínhamos pensando e fazendo educação infantil em nosso município. Atenta a isso, a Secretaria de Educação de Canoas passa a organizar percursos formativos remotos aos educadores, os quais a coordenação pedagógica fazia parte na organização e execução.

Nesse movimento, as buscas por entender as pedagogias participativas se acentua de forma coletiva e intensa, afinal, não eram apenas as formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação/Canoas - RS(SME): o mundo educativo (ou nosso mundo educativo canoense pelo menos) foi bombardeado com

lives, cursos, transmissões síncronas e assíncronas, vídeos, leituras, vendas de materiais, stories, reels, publicações, reuniões online...

De que forma sensibilizar, formar e transformar educadores? Como manter nossos “planos” de construir, nas escolas de educação infantil do município, pedagogias efetivamente participativas e que respeitassem as infâncias em sua integralidade? O que fazer diante de um contexto de afastamento social? Perguntas delicadas para respostas desconhecidas. Logo, a subjetividade de cada uma de nós começa a surgir, trazendo possibilidades para uma pedagogia sensível e que de fato fosse participativa [...] Sensibilizar, formar e formar-se; transformar e transformar-se com professores, escolas e, quem sabe, uma rede, seria uma tarefa bem difícil, especialmente diante do atual cenário. Mas não impossível. E nós desejávamos isso. E esse desejo, transcendendo algumas barreiras do querer, passa a nos mobilizar em busca de outras fontes, outros “nutrientes”, outras formas de agregar valor e conhecimento ao nosso processo autoformativo, pois suspeitávamos que um processo de transformação de grupos passava inicialmente por nós e por nossas essências. (FRAGA, PAIM, 2020, p. 597)

Neste ano, o seminário do Saberes em Diálogo também se fez de forma remota. E ao ser convidada a realizar a abertura do programa, percebi que todo esse movimento já havia provocado mudanças até em minha intimidade epistêmica.

Dialogar com o que se sabe. Permitir-se aos não saberes. Deleitar-se em possibilidades, fruir com o que toca as camadas da memória, dos desejos, da pele. Invadir nosso próprio espaço; despir-se. Despedir-se em camadas de alguns crédulos, vestir-se com outros. Acompanhar a nudez prática. Contemplar a pele-memória do que se vive no cotidiano. Nossas marcas, nossos corpos, nossos “eus”. Re-Formar-se. Pesquisar nosso próprio ofício, olhando para si, voltando-se a si. O que se faz? O que se escolhe? O que se dúvida? O que encanta? Olhar a si, mas voltar-se ao não “eu” também: olhar para dentro e para fora, assumir-se entre mundos. Por em diálogos os saberes que co-existem. Co-existir entre os múltiplos saberes. Ocupar o lugar de quem produz conhecimentos - e escolher produzi-los. (PAIM, 2020 p.16)

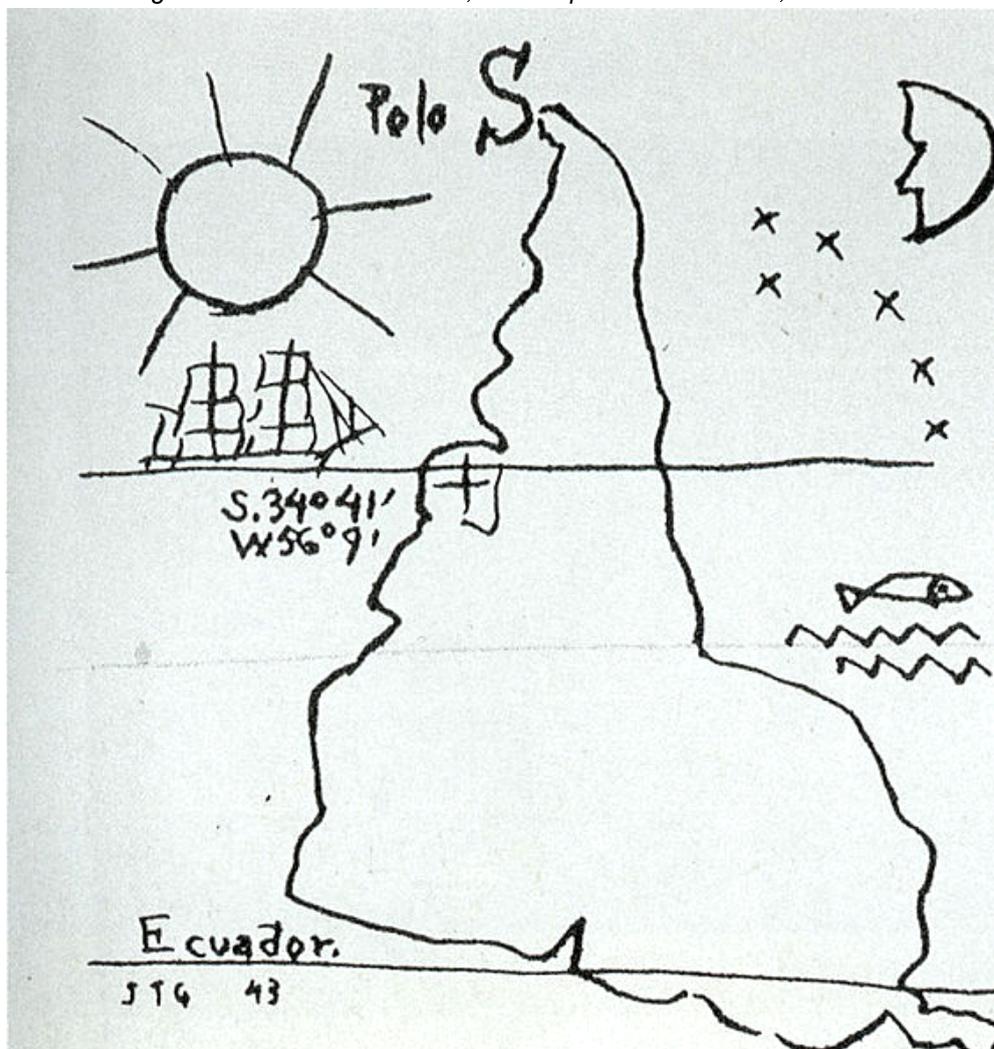
Foi então com essa proposta de reconstrução do caminho trilhado - muito pela narrativa do trajeto e conseqüente reflexão posta nas pesquisas como Saberes em Diálogo - que pude de fato me ver enquanto sujeito colonizado: muitas de minhas ações são ainda reprodutivas da colonialidade. Quando me aproximo das fronteiras desse modo de pensar já tão enraizado - na sociedade e na minha individualidade - começo a tomar consciência de que ações pequenas (participar da formação de um grupo de professores de uma escola) são, ou podem ser, engrenagens na manutenção da colonialidade de poder e saber. Me percebi então como um sujeito colonizado e que tem no norte uma forma - única? - de ver,

entender e legislar a educação. Tal sentimento é tomado por mim de forma arrebatadora; como uma rebentação que bate com força na encosta e me joga de volta à beira-mar. Como se minha mãe-mar procurasse me mostrar que, antes de outras travessias, é preciso saber *desde aqui*. Como nos diz Walter Mignolo (2013): “Quem habita a fronteira do lado da colonialidade “sente”, cedo ou tarde, a diferença colonial. A questão é o que fazemos uma vez que estamos conscientes?”

Esse “autorizar-se a pensar diferente” se instituiu em mim nesse momento, como uma pulsante na busca de encontrar o que faz sentido a nós, desde a habitação de um espaço que é das crianças, para as crianças: a escola de educação infantil. Porém, como mãos já numa certa altura do mar que, na busca de não ser levada por um repuxo estrondoso, que insiste em levar o corpo à força, agarro-me na areia deste solo. Areia tão remexida pelas ondas, areia que nunca seca. Saberes ancestrais que residem nesses grãos de areia, nessa terra daqui. O que faz sentido a nós, a partir de nosso lugar, da nossa história? Que parte tem nossa ancestralidade na forma como pensamos a educação de bebês e crianças? Que solo é este?

Passa a fazer completo sentido a obra de Joaquín Torres García (1874-1949), “América Invertida”, de 1943 (Figura 1): quem sabe se pararmos um pouco de olhar para “cima” como invenção/solução das questões educacionais, e estando nesse beira-mar de saberes, façamos um giro, sentindo, olhando, ouvindo e percebendo vozes outras. E se não déssemos mais as costas à nossa terra? E se nosso “norte” fosse o sul?

Figura 1: “América Invertida”, de Joaquín Torres García, 1943



Fonte: <https://historiasdasamericas.com/>

E nesse movimento, volto a olhar os documentos formais na educação de crianças e bebês. E, diante de todo esse mar que não pára, que nunca finda seu balanço; diante das águas e da percepção desse movimento de vida, na sinestesia desse ir e vir, percebi que, algo muito exposto, escancarado, se revelava sutil e naturalizado: o movimento de buscarmos nos colonizadores formas de ser e fazer das pedagogias.

E mais: a colonização produz colonizados colonizadores. Em outras palavras, subalternizados se espelham nos dominadores e passam a pensar e agir como dominadores. E a América Latina é palco desses atores. (MUNSBURG, SILVA, 2018, p. 23)

Os mesmos documentos que entendia como promotores de mudanças da práxis e que considerava distante daquilo que via e fazia na escola, mesmo que de uma forma, discurso ou viés diferente das pedagogias tradicionais, são entendidos hoje por mim como documentos *norteadores*: a perspectiva europeia de como devemos ver, entender, educar e criar nossas crianças. Ou seja: pedagogias de perspectiva colonizadora. Ainda que, de um modo geral, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação, bem como a Base Nacional Comum Curricular, justamente ao trazerem os conceitos como criança, protagonismo infantil, cuidar e educar indissociáveis, experiências, escuta, entre outros, contribuem para que os trabalhadores das escolas infantis enxerguem as crianças enquanto sujeitos de suas próprias experiências, bem como repensem suas práticas, os espaços, tempos, relações nas escolas, tais documentos se constituem a partir daquilo que nos trazem as discussões, experiências e currículos europeus.

Quando falamos do trabalho com crianças, há hoje uma vasta e forte bibliografia que traz as epistemologias eurocêntricas, em especial as pedagogias italianas, com destaque em Reggio Emilia<sup>9</sup>, quando o assunto é educação infantil.

A Itália é um país que desde o final do século XIX vem contribuindo com a constituição de olhares sobre a infância e sobre a escola das crianças pequenas. São muitos os autores e autoras que estabelecem interlocução confrontando suas ideias, como as irmãs Agazzi e Maria Montessori, Mario Mencarelli e Bruno Ciari, no início do século XX; a partir dos anos 50 temos a Escola de Barbiana; nos anos 60, ao lado dos sindicatos, das feministas e dos comunistas na administração municipal, a pedagogia, a política e a pesquisa em Reggio Emilia, coordenada por Loris Malaguzzi, se destaca ao lado de outras cidades no norte da Itália tais como Pistoia, Parma, Bologna, Capri, Modena entre outras (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015, p.7).

No livro “Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro” (Finco, Barbosa, Faria, 2015), as organizadoras trazem a tradução de dois documentos oficiais italianos: *Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução*<sup>10</sup>, de 2012, e o anexo “Campos de experiência educativa”, das *Novas Orientações para uma nova escola da Infância*, de 1991. Tais documentos,

<sup>9</sup> Abordagem Reggio Emilia foi construída na comuna de Reggio Emilia, na Itália em 1945. A comunidade pós guerra inicia a construção de uma escola pensando nas crianças e na formação humanizadora. Loris Malaguzzi passa a ser um dos expoentes mais importantes na construção da abordagem e posteriormente um ícone nos estudos da Infância pós-modernos. <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>

<sup>10</sup> O documento foi traduzido e publicado no Brasil em 1995, nos Cadernos Cedes nº 37: Grandes Políticas para os Pequenos, apresentado por Ana Lúcia Goularte Faria.

ainda que situados a quilômetros de distância, foram fontes de inspiração para a construção de uma base comum a todo o território nacional brasileiro: a escolha por organizar os objetivos de aprendizagem na BNCC com os os “campos de experiência” por exemplo, para a organização dos currículos nas escolas está intimamente ligada e é inspirada no que pensa e faz a Itália quando nos referimos à educação dos pequenos; essa não é uma simples escolha organizacional: nos insere uma forma de entender, ser e estar no mundo a partir de um *locus* de pensamentos, história e experiências bem específico. É preciso que façamos esse movimento de “descortinar”, “descobrir”, revelar posturas ontológicas que não as nossas, dadas inclusive como intrínsecas aos discursos do que fazemos na educação infantil. É entender que estamos consumindo consciente ou inconscientemente (tal como no capitalismo) conhecimentos produzidos por quem tem o poder geopistêmico de tal produção.

Impregnados de uma visão do colonizador, os latino-americanos, de modo geral, olham para si e para o mundo sob a perspectiva dos modelos europeus e/ou norte-americanos. Entretanto, há uma diferença marcante entre o Brasil e os demais países latino-americanos. Enquanto as nações hispano-americanas olham para si e para o mundo desde o local, o Brasil olha para o Atlântico Norte – Europa e Estados Unidos. Parece que a sociedade brasileira não se vê com olhos próprios. Mais do que isso: enquanto intelectuais de nações hispano-americanas já pensam desde o local, a elite brasileira continua fortemente voltada para o Atlântico Norte (MUNSBURG, SILVA, 2018, p.26)

Sem excluir as contribuições de Malaguzzi ao campo da escolarização infantil, mas hoje me indago: por que ignoramos nossa própria territorialidade intelectual e prática, e olhamos para esse além-mar europeu como solução, inspiração, fonte? Por que sei mais sobre a experiência italiana, como comem, se relacionam, interagem, dormem as crianças, do que a educação desde os bebês na Chácara das Rosas, quilombo reconhecido em Canoas? Podemos facilmente encontrar fontes para entender o porquê e como se instituíram as escolas em Reggio Emilia, pós Segunda Guerra, mas nos mantemos, enquanto formação acadêmica, distantes das histórias e culturas - e vidas! - afro-brasileiras, por exemplo.

Refletimos sobre os espaços e ambientes a partir do que vemos nas escolas da Itália, mesmo nossos ecossistemas sendo tão diversos, sem ao menos nos preocupar em conhecer a cosmovisão presente na aldeia Guarani, em Porto Alegre,

por exemplo? São questões do cotidiano de crianças e bebês: como nos relacionamos, entendemos e organizamos. Tempos, espaços, posturas, diálogos, materiais, materialidades, conhecimentos, pensamentos, histórias, músicas, ritmos...currículos! É urgente pensarmos em modos outros de pedagogizar os espaços; para isso, é necessário posturas epistemológicas que desafiem a lógica impregnada desde nossos documentos direcionadores.

[...] é nossa responsabilidade assumir a emergência e a credibilização de outros saberes, diretamente comprometidos, agora, com o reposicionamento histórico daqueles que os praticam. Nessa perspectiva, emerge outro senso ético/estético; os saberes que cruzam a esfera do tempo, praticando nas frestas a invenção de um mundo novo, são aqueles que se encarnam na presença de seres produzidos como *outros* (RUFINO, 2017, p.33)

Não é desacreditarmos todas as construções metodológicas realizadas por tantos, mas é entendermos que tais propostas surgem a partir de contextos específicos, regiões específicas, culturas muito específicas. Daí a validação de mais um questionar: não será possível pensarmos em inspirações para nossos currículos a partir de experiências outras para a educação de crianças e bebês? É possível nos autorizamos a pensar de outros modos? É possível criarmos canais de nutrição ética, estética, poética e política desde outras fontes? Quem pode fazer sussurros em nossos ouvidos durante nossas práticas que nos possibilitem ver caminhos outros? Podemos falar desde nosso aqui e nosso agora?

### 3. MATÉRIA EM MOVIMENTO - Metodologia Outra De Investigar

*Estar na encruzilhada, ao contrário do que as pessoas costumam pensar, é desejável. Porque tudo é feito de caminhos. Um caminho reto, sem possibilidades, não é desejável. O desejável é estarmos na encruzilhada, onde não há caminho fechado*  
*Lucas de Lucena Fiorotti*

Retomando as palavras de Walter Mignolo (2013): “Quem habita a fronteira do lado da colonialidade “sente”, cedo ou tarde, a diferença colonial. A questão é o que fazemos uma vez que estamos conscientes?” O que fazer quando nossos olhos já se embaraçam quando com as lentes da colonialidade? É como se tivéssemos ficado com nossos olhos abertos durante tanto tempo nesse mergulho colonial que agora ao abri-los nesta chuva-a-beira-mar-terra-nossa, tudo fica um pouco embaçado. Olhos vermelhos da violência epistêmica imposta; olhos ardentes pelo sal das águas eurocêntricas, como se fossem nosso único alimento durante todos esses anos. Uma vez com olhos abertos no aqui, torna-se um exercício focar a visão agora fora dessas águas.

E nesse momento, levada e lavada pelas águas da torrencial chuva que me despiu epistemologicamente durante o próprio percurso, corro com essas águas encontrando caminhos que se não desbravados, agora suscitados por essa correnteza. Córrego que lava, que leva, que encontra tantos outros, e que, como quase todas nossas águas, vão ao encontro geográfico de nossos rios e mares. Depois de deixar banhar-me, gentilmente lansa me aproxima de outras possibilidades, me encontra com outra mãe, que hoje rege as grandes águas salgadas. É chegando a beira-mar da pesquisa que encontro um processo des-re-constitutivo de minha forma de ser, viver. E nesse momento, cabe a pergunta: como fazer pesquisa desde uma postura descolonial?

O Atlântico é uma gigantesca encruzilhada. Por ela atravessaram sabedorias de outras terras que vieram imantadas nos corpos, suportes de memórias e de experiências múltiplas que, lançadas na via do não retorno, da desterritorialização e do despedaçamento cognitivo e identitário, reconstruíram-se no próprio curso, no transe, reinventando a si e o mundo. O colonialismo se edificou em detrimento daquilo que foi produzido como sendo o seu outro. A agenda colonial produz a descredibilidade de inúmeras formas de existência e de saber, como também produz a morte, seja ela

física, através do extermínio, ou simbólica, através do desvio existencial. (SIMAS, RUFINO, 2019, p.6)

Ocaña, Lopez e Conedo (2018) são enfáticos: as noções de pesquisa que temos hoje são eurocêntricas. Assim, “toda metodologia de la investigación es colonizante” (Ocaña, Lopez, Conedo, 2018, p.174). Os autores afirmam que a tríade capitalismo, colonialismo e imperialismo configuraram as pesquisas científicas, mediante a criação de noções autoritárias como os conceitos de objetividade, verdade e realidade externa, como mecanismos de domínio, regulação e controle. Trazem a necessidade de refletirmos em como fazemos ciência, como realizamos pesquisas, como problematizamos e questionamos nossas próprias práticas investigativas, nossas crenças epistêmicas (Ocaña, Lopez, Conedo, 2018).

Nesse bambejar de pernas nas areias da descolonialidade, nesse desbravar por caminhos que envolvem o ser, o sentir e o viver de formas outras que não eurocêntricas, o fazer decolonial é assumido como postura integral durante todo o percurso. Se colocar num movimento de investigação deve então, estar atrelado à ações dentro do propósito da descolonialidade, assumido aqui desde o princípio. Mas é uma construção. Um exercício. Uma constante. Torna-se um habitar fronteiras de pensamento, de posturas, de epistemologias. Um habitar que busca constantemente transgredir, romper com barreiras impostas, sejam elas de olhar, de entender, de contar, de versar, de estar e de ser com as crianças.

Essa é portanto uma pesquisa de cunho qualitativo que coloca a descolonialidade do ser, saber e poder no centro da ação investigativa como postura inegociável e permanente, criando uma tríade metodológica com os conceitos de fazer decolonial (Ocaña, Lopez, 2019), Investigação-Ação Participativa (IAP) (Fals Borda, 2003, 2015) e o Pesquisador Cambono (Simas, Rufino, 2019).

Amparada nos estudos de Ocaña, Lopez, Conedo (2018) e Ocaña e Lopez (2019) acerca do “hacer decolonial”, traça-se uma busca por rupturas epistemológicas acerca da pesquisa a investigação; fazer decolonial deve aqui ser compreendido como o arranjo e configurações das ações de movimento do pesquisador na sua prática e na desconstrução de posturas coloniais frente àquilo que se propõe a pesquisar.

Juliana Aquino Machado (2022) apresenta com profundidade os estudos propostos pelos autores: sua tese de doutorado sobre a experiência da constituição do projeto Saberes em Diálogo mencionado aqui anteriormente, se ampara no fazer

decolonial como uma postura e um caminho paralelo e possível na produção de conhecimentos. Dessa forma

o fazer decolonial, como um lugar de conhecimento e uma prática, geram conhecimentos que podem ser considerados ciência desde uma perspectiva diferente, mas igualmente válida, pois a reflexão e os resultados geram um conhecimento útil e por isso, tem validade epistêmica e praxiológica, podendo ser denominada de uma “ciência outra”, paralela à ciência clássica, moderna ou dominante. Ou seja, ainda que andem em direções semelhantes, nunca se entrecruzam ou se encontram. A decolonialidade, portanto, se configura à margem, nas bordas ou fronteiras da ciência convencional [...] (MACHADO, 2022, p.66)

Os mecanismos de coleta de dados também estão postos nessa rede que se cria nesse tecer epistemológico. Nessa trama de pesquisa complexa, que ao costurar um olhar ao outro, amarra também a própria pesquisadora, sua integralidade em diferentes momentos; mais que técnicas se fazem necessárias: o ato descolonial se põe desde a trama, até o mergulho da rede nas águas. O *fazer decolonial* se apresenta numa constante, não algo que se deseja atingir apenas; por isso aquilo que se investiga se faz *desde* essa postura. Ocaña, Lopez, Conedo (2018) e Ocaña, Lopez (2019) fundamentam elementos que buscam estabelecer epistemologias outras quando desse fazer decolonial. Não se trata apenas de uma mudança linguística: o fazer decolonial é compreendido como atitudes desde a intencionalidade do que se propõe. Nesse sentido, aproximo-me do conceito de mediador decolonial (Ocaña, Lopez, 2019), uma vez que o que se intenciona é a construção conjunta de modos outros de ser e fazer escola. Porém, este é um lugar que a pesquisadora ocupa que se coloca *entre* as fronteiras de pensamentos, cosmologias, posturas coloniais e decoloniais; o mediador decolonial almeja a descolonialidade epistêmica e com isso a possibilidade outra de ver, entender e criar o mundo, mas tem consciência de suas raízes profundas nos solos da colonização e da colonialidade e que portanto esse desejo também se coloca na roda, é vigiado, pensado, visto, desconstruído, na medida em que se realiza a própria pesquisa. E para que o fazer decolonial exista, há de repensarmos nossas costuras, nossas linhas, nossos nós. Nesse sentido, esse estudo se sustenta no contemplar comunal, no conversar alternativo, no uso da fotografia e na *reflexão configurativa* como forma de costurar olhares, dados, falas, sentimentos e sentidos.

Os autores propõem um giro descolonial da pesquisa que não se volta para o mesmo lugar, mas sim a um ponto paralelo a esse mesmo giro, onde se continua avançando nas perspectivas sistêmicas, complexas e holísticas e, “de ahí que sea necesario investigar, o mejor, decolonizar, no sobre los investigados, sino con los investigados, o mejor, con los colonizados, con los subalternos, y no sobre ellos” (Ocaña, Lopez, 2019, p.5). Essa postura de *com* e não apenas *sobre* o outro, dialoga com os outros dois pontos desta tríade de suporte metodológico construído no caminho dessa pesquisa: o Pesquisador Cambono e a Investigação-Ação Participativa.

Simas e Rufino (2019) nos auxiliam a compreender e criar junto ao campo o entendimento do Pesquisador Cambono. A nomenclatura advém da postura dos autores em propor a dobra da razão cultuada pela normativa científica eurocêntrica. É na Pedagogia das Encruzilhadas (Rufino, 2017), na ruptura desde a expressividade, do olhar, da vivência, que os autores estabelecem o conceito desse ser-pesquisador que, ao desejar a ruptura epistêmica da colonialidade, insere-se neste campo enraizado desde uma postura colonizante, violenta, preconceituosa e excludente na constituição de um ser outro, que abdica das formas postas tão confortáveis aos olhares acadêmicos, e parte em busca de uma outra forma de ser, atuar e estar em campo.

Essa interlocução se dá de forma hierarquizada, em que os discursos científicos autorizam os discursos dos praticantes, mesmo aqueles tecidos no seio das próprias práticas. Nesses casos, acontece uma espécie de condicionamento e acomodação discursiva, garantida pela circulação dos argumentos que desfrutam de certa credibilidade e autorização por determinados setores que validam o que é ou não conhecimento. A ciência, calçada nas tradições da modernidade ocidental e em diferentes momentos a serviço da política colonial, reivindica o direito de falar sobre o outro sem se deslocar para o lugar do outro, sem buscar observar o mundo a partir dos olhos do outro. (SIMAS, RUFINO, 2019, p.33)

Os autores colocam que esse giro desloca os eixos referenciais e transporta o que seriam os objetos passivos de serem investigados e que adormecem nas redomas discursivas da colonialidade para a transgressão, para sua potência emergente. O pesquisador, desde essa perspectiva macumbaística, das encruzilhadas, dos ebós e do fazer decolonial, contrariando essa lógica imperial colonizadora, torna-se o *pesquisador cambono*: ele está na cruz, na não linearidade; ele atravessa e é atravessado.

Por mais que existam esforços para que a noção de realidade e as suas produções sejam mantidas a partir de uma perspectiva desencantada, ou seja, de uma compreensão que exclui a diversidade do mundo e as suas potências criativas, os conhecimentos assentes em outras lógicas/experiências nos chamam a atenção para outros caminhos. Estes caminhos, por sua vez, só são possíveis a partir da lógica do encantamento. Um saber encantado é aquele que não passa pela experiência da morte. A morte é aqui compreendida como o fechamento de possibilidades, o esquecimento, a ausência de poder criativo, de produção renovável e de mobilidade: o desencantamento. (SIMAS, RUFINO, 2019, p.31)

Então nos coube entender e praticar o ser-pesquisador-cambono, que não se esgota com o fim da pesquisa, mas que abre as encruzilhadas para novos cruzamentos e formas de ser, estar, viver com as crianças nas escolas das infâncias. O pesquisador cambono age, faz, rodopia, cruza, encanta: mas acima de tudo, afeta-se. Integra-se ao (seu) campo na sua integralidade - tal qual fazem as crianças na suas chegadas às escolas! Ou seja, o próprio caminho, o próprio caminhar é possibilidade! O não saber, não ter respostas prontas, mas autorizar-se a mergulhar nesse vasto mar de possibilidades; o corpo que se abre, que sente, que se afeta, “quem mais aprende”, como dizem os autores (Simas, Rufino, 2019, p.34)

A figura do cambono como símbolo que compreende uma série de fazeres/saberes é potente para pensarmos a atitude do pesquisador que se orienta pelos saberes assentados nas epistemologias das macumbas. O cambono é aquele que se permite afetar pelo outro e atua em função do outro. No desempenho de suas atividades, participa ativamente das dinâmicas de produção e circulação de saberes. Assim, o cambono é aquele que opera, na interlocução, com todas as atividades que precedem os fazeres/saberes necessários para as aberturas de caminhos. (SIMAS, RUFINO, 2019, p.35)

O cambono auxilia, caminha junto, transcreve, narra, conta, traduz, interpreta, mas sempre *ao lado de*. Joga com a dúvida, abre-se ao não saber. Mergulha. Mas também reflete, organiza, limpa a casa para ver os detalhes, pratica a escuta mesmo depois da cantiga, do som, do barulho. Observa o silêncio, escuta-o dentro de si também. Enxerga as lacunas, os concretos, os objetos, os ebós, as ervas, no momento da incorporação do outro; ele está presente antes do ritual, durante, depois. Atravessa, mas abre a travessia de olhares outros, percepções ontológicas e posturas disruptivas quando da colonialidade dos saberes. Consome o que há para ser aprendido nesse viver; circula, carrega, traz, canta. Ele sabe, mas coloca o

aprender na frente, como mote, como propulsão para o continuar. O pesquisador cambono *vive* a pesquisa.

Esses dois grandes movimentos metodológicos - o fazer decolonial e o pesquisador como cambono - concretizaram a possibilidade de pensar junto a educadores e crianças sem que o pesquisador se tornasse um colonizador e os sujeitos em colonizados. Ou seja, ao me colocar como cambona, procuro me distanciar da pesquisa colonial, e, em se tratando de investigar o mundo com as crianças pequenas, é procurar portanto descrever significados dentro da lógica infantil; é olhar para o mundo escolar, pela ótica das crianças, mas mantendo-se aberta à aprendizagem, ao exercício do entendimento da pluralidade e da interculturalidade. Tal caminho possibilitou mecanismos constantes de reflexão e ação para que mesmo nesse processo evidentemente complexo, o pesquisador não fosse na realidade, quem detém a última palavra. Por essa razão que, assumir a pesquisa desde uma perspectiva descolonial implica também em rupturas metodológicas, e se converte numa aposta ética e política (Ocaña, Lopez, 2019).

Nesta construção, também é Fals Borda (2003) quem senta-se comigo à beira mar e aprecia agora um céu aberto, com as tempestades que se afastam. O autor nos mostra uma outra forma de entender-mo-nos enquanto sujeitos: “‘sentipensante’ es aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos” (Fals Borda, 2003, p.9). O pensador comenta sobre o conceito advindo da convivência com povos ribeirinhos ameríndios, e sua cultura anfíbia:

[...] esa combinación de artes anfibio, es una especialidad que solo nuestra gente tiene, gente inteligente, gente bien preparada, técnicamente para su ritmo de vida que inventaron, por ejemplo, el concepto sentipensante [...]. Creemos que actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza. E cuando combinamos las dos cosas así somos sentipensantes. Un concepto tan sensible [...] es muy bonito (FALS BORDA, 2007)

“*Combinar las dos cosas...*”, ou as múltiplas “coisas”! Sentipensante (Fals Borda, 2007) dialoga tanto com o pesquisador cambono (Simas, Rufino, 2019) quanto com o mediador decolonial (Ocaña, Lopez, Conedo, 2018), pois coloca na roda a inteireza, ou a vontade de perceber as incertezas - tanto daquilo que propõe a pesquisar, quanto daquele que o deseja: o pesquisador. É a racionalidade com a abertura, o caminhar com a descoberta, o pragmatismo científico com a realidade de

vida e sentir. A Investigação-Ação Participativa torna-se canal tradutor metodológico de uma postura ontológica que antecede o próprio ato investigativo: o fazer decolonial.

A pesquisa ação, que tem suas raízes mais conhecidas nos estudos de Kurt Lewin na década de quarenta nos Estados Unidos na área da psicologia social, tinha como marco as questões ligadas ao comportamento humano pós Segunda Guerra Mundial (Haguete, 1998). Ainda que objetivamente a preocupação dessa modalidade de pesquisa seja a solução de problemas sociais latentes, compreendendo a não neutralidade e a necessidade de aproximação, originalmente a pesquisa ação não se preocupa com as estruturas dessa sociedade que edificam tais problemas. Tripp (2005) atenta para o fato de que

embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. (TRIPP, 2005, p.5)

Tripp (2005) nos aponta para o ciclo da pesquisa ação, que contempla o planejar, o agir, o descrever, o avaliar; e assim, replanejar as ações, agir novamente, tensionar essas vivências, reflexionar.

Haguete (1998), Tripp (2005), Streck (2013) nos trazem que é na América Latina, especialmente na sociologia crítica engajada que ocorrem desdobramentos da pesquisa ação.

Na América Latina merecem atenção especial as experiências de dois intelectuais de campos diferentes, mas que estão juntos quando se trata de história da pesquisa participante. Um deles é Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, conhecido pela metodologia por ele cunhada como IAP (Investigación acción participativa); o outro é Paulo Freire, educador brasileiro, cuja experiência fundante, que servirá de âncora para a sua produção intelectual e para outras práticas pedagógicas em várias partes do mundo [...] Em ambos os casos, a pesquisa levou a uma relação na qual as disciplinas não se dissolveram, mas estiveram a serviço de uma prática transformadora. (STRECK, 2013, p.481)

Com a preocupação de transformações sociais e políticas no que se refere também a produção de conhecimentos, Fals Borda nas décadas de 60 e 70 se engaja em uma série de pesquisas que marcam profundamente o debate sociológico colombiano na época, inserindo perspectivas sócio históricas, centralizando as

construções teóricas a partir das vozes dos sujeitos (Bringel, Maldonado, 2016), constituindo o que chamamos de Investigação-Ação Participativa (IAP).

Assim, traçando um panorama histórico necessário, Fals Borda (2015) elenca quatro pontos que caracterizamos no quadro abaixo (Figura 2) acerca da Investigação-Ação Participativa:

*Figura 2: Quadro natureza da Investigação-Ação Colombiana*

NATUREZA DA EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COLOMBIANA			
1. A IAP teve como objetivo compreender a situação histórica e social dos trabalhadores, camponeses e grupos indígenas colombianos (sujeitos impactados pela expansão capitalista)	2. preocupação em vincular a compreensão histórico-cultural à prática e contextos de lutas no país (organizações locais/nacionais)	3. pesquisas realizadas na Colômbia, em regiões rurais e costaneiras, mais duas cidades	4. apartidário, embora houvesse durante o percurso contatos e trocas com organizações políticas que partilhavam do interesse na metodologia testada.
COMPROMISSO CIENTÍFICO E INTELECTUAL COLOMBIANO À REALIDADE DE MUDANÇA SOCIAL			

*Fonte: Elaborado pela autora, com base em Fals Borda (2015)*

Na Investigação-Ação Participativa, a preocupação não está apenas na relação dos objetos de estudos com a práxis, mas também na transformação das estruturas sociais que fecundam a sociedade.

Por trás destes centros regionais e da própria produção do autor colombiano estava a premissa de que a América Latina devia ser interpretada a partir de suas próprias lentes [...].O pensamento latino-americano se apresentava assim não somente como um pensamento sobre a região, mas também feito na região e preocupado por interpretar e dar soluções próprias e originais aos principais dilemas sociais e políticos da América Latina. (BRINGEL, MALDONADO, 2016, p.395)

Nesse movimento, o integral ganha força: a inteireza do pesquisador entra na roda, mas também a concretude e a leitura do mundo. A inteireza do pesquisador entra da ginga, mas também as inteirezas dos sujeitos, incluindo suas formas

explícitas ou não de participação, de guia à viagem investigativa. Entender a criança na sua complexidade, na sua integralidade incide em processos de reconstrução das inteirezas e processos de adultos que com elas convivem cotidianamente. Ainda que a pesquisa seja sempre um recorte, uma rasgo - uma violência (Ocaña, Lopez, Conedo, 2018), aqui a costura permeia o fazer decolonial e o pesquisador cambono: recorta-se, mas costura-se; separa, depois une. Pratica-se a violência, para depois apaziguá-la de forma descolonial, reflexiva, configurativa. Ainda que nos movimentos de foco, de olhar insistentemente para uma questão específica, entender-se como um todo, como um ser, simbiótico à pesquisa, ao estudo, a estar com educadores e crianças, foi crucial na busca de respostas que façam sentido, que estejam em contexto. E portanto, o exercício de, ainda que utilizando a tesoura dos cânones tradicionais de pesquisa, ousar não perder o contexto de vista, a integralidade dos sujeitos envolvidos nos espaços escolarizantes e a integralidade do ser pesquisadora, foram determinantes nesse processo, fazendo com que a pesquisa utilizasse dessa metodologia de pesquisa ação baseada na construção efetiva e participativa dos conhecimentos, “onde o pesquisador não se situa em um espaço de exterioridade ou possui conhecimento e o estende ao povo, mas sim o constrói, em diferentes momentos e de diversas maneiras” (Bringel, Maldonado, 2016, p.400)

Pensando sobre essa questão do todo, da integralidade, Streck (2013) aponta que nos relatos de pesquisa de Fals Borda, as disciplinas clássicas se cruzam, sem que haja uma rigidez e um fechamento de uma em detrimento de outra, mas a busca por um diálogo entre diferentes áreas. E assim,

o saber acadêmico não tem razão de existir para si mesmo e nem é a única maneira de conhecer a realidade. Segue-se que o horizonte é a criação de uma ciência popular, na qual as disciplinas não desaparecem, mas são integradas criticamente na matriz epistêmica do povo. (STRECK, 2013, p.482)

Fals Borda (2015) nos mostra o privilégio de se poder confrontar diretamente processos de transformação social. O autor retoma a responsabilidade, enquanto membros de comunidade científica, de saber interpretar as transformações a fim de derivar dados na construção de futuros. O sociólogo nos convida e exercer o questionamento de como combinar as vivências com as racionalidades, para além

da aplicabilidade de técnicas e ferramentas de trabalho, de pesquisa, de como investigar a realidade para transformá-la<sup>11</sup>:

bien sabemos que estas herramientas de trabajo no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les demos, con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento. De allí que no podamos desconocer el impacto social, político y económico de nuestros trabajos, y que, en consecuencia, debamos saber escoger, para nuestros fines, aquello que sea armónico con nuestra visión de la responsabilidad social. (FALS BORDA, 2015, p.254)

No campo da educação, a pesquisa ação torna-se uma estratégia no que se refere ao desenvolvimento de investigações que primam não apenas no desenvolvimento profissional de educadores e pesquisadores, mas no anseio de aproximar práticas escolares, posturas docentes e institucionais com teorias que busquem em seu cerne, a qualificação dos processos de ensino aprendizagem. A pesquisa ação nesse campo está intimamente ligada ao ser pesquisador, às suas posturas e ideologias e a problemas reais dentro de seu contexto, cujo denominador comum é a práxis (Tripp, 2005; Haguete, 1998). Mas é com a IAP que a práxis de pesquisar e refletir dentro do campo de atuação e vivência transforma-se em meio e fim ao mesmo tempo: não encerra-se no percurso pesquisado, mas abre-se constantemente para situações em que os próprios sujeitos participantes confrontam seus saberes, seus conhecimentos, as possibilidades reais de fazer docente.

O engajamento político e o trabalho com as bases e com um movimento campesino radicalizado, bem como a construção de uma relação de “devolução sistemática” do conhecimento não negava o trabalho científico como ponto de partida, e sim buscava enriquece-lo a partir da diversificação de fontes e da construção de uma concepção de ciência autônoma e a serviço do povo. Longe da difusão e de doutrinas e de uma relação de mera produção da voz dos sujeitos, Flás Borda preocupava-se pela reflexividade crítica resultante destes processos de mediação e interação com os grupos organizados de camponeses, operários, indígenas, negros, entre outros, que não deveriam ser exaltados sem contradições. A centralidade da práxis aparece assim como um elemento de destaque (BRINGEL, MALDONADO, 2016, p.397)

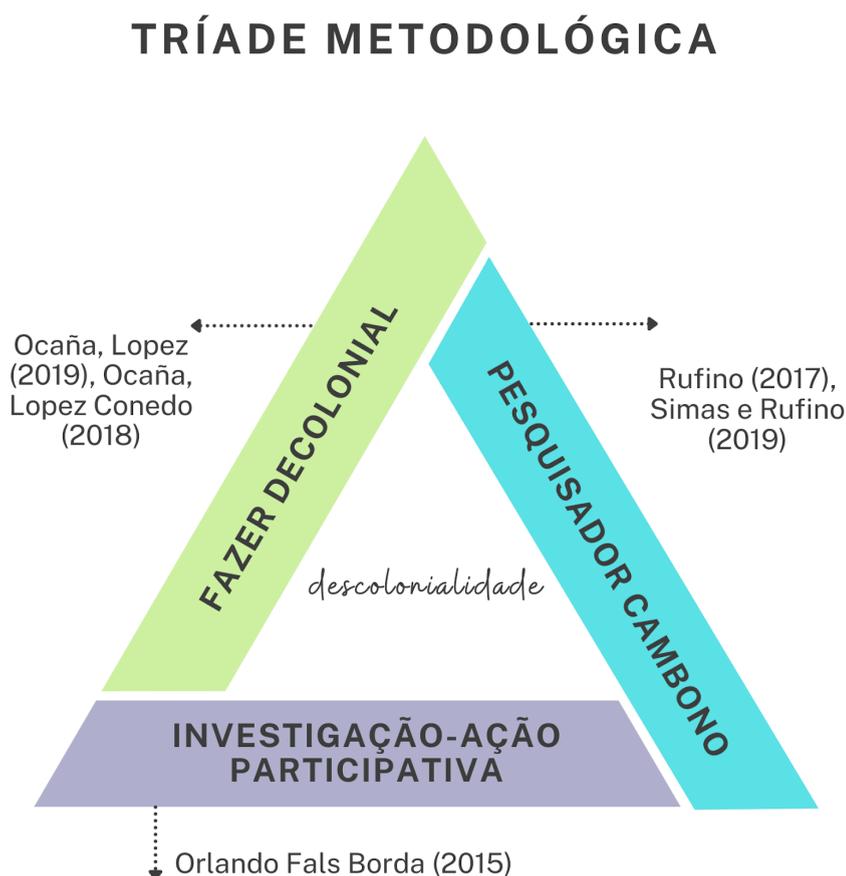
É na constituição dessa tríade metodológica (Figura 3) que essa pesquisa se fundou e encontrou seu caminho. No encontro e desencontro das águas, nas margens, nas marcas que o córrego atravessa, há a constante consciência que tais movimentos deixam rastros, modificam as paisagens, encontram outros corpos,

---

<sup>11</sup> Frase extraída do capítulo introdutório do livro: “O problema de como investigar a realidade para transformá-la”, de 1979, pp. 11-57 (2ª edición, 1983; 3ª edición, 1986)

outros cosmos, E assim, incorporam em seus dados também os desejos, subjetividades, olhares de quem se junta ao caminho do pesquisador.

Figura 3: Quadro de abordagens metodológicas da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

As forças que puxam a pesquisa e a pesquisadora cambona surgem e por isso a descolonialidade é centralizada: é ela quem suscita a potência dessas forças. A descolonialidade é força centrípeta: a colonialidade de ser, saber e poder do mundo, externa, é formativa do ser, do interno; a descolonialidade portanto, é movimento contínuo de olhar a si, de descobrir-se enquanto ser colonial; de desconstruir-se, desmontar-se e com isso reconstruir-se de uma forma outra! E desse movimento, aqui surgem mais três forças que saem desse centro para fora, para ação. A física vai nos ensinar que essas forças, juntas, vão causar o movimento: é o giro e é a gira! É a espiral epistêmica dessa postura. É movimento, risca no chão, canto de terreira e de incerteza; abertura do possível e de formas outras possíveis de entender esse estar com as crianças nas escolas das infâncias.

Assim, a pesquisa, por intermédio e sugestão da própria qualificação, acaba girando forte, se expandindo e de forma convidativa ocorrendo com educadoras da rede pública de Educação Infantil de Canoas. As educadoras foram convidadas a participar de forma espontânea de dois momentos formativos organizados pela rede, advindos de duas instâncias e momentos separados entre si, mas que permanecem sob a doma da Secretaria Municipal de Educação do município, sejam elas, a Unidade Gestão do Cuidado e a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro. Dessa forma, ciente do projeto de pesquisa apresentado, inicialmente há um convite da mantenedora à pesquisadora para que, utilizando-se da ferramenta das fotografias, na busca de captar olhares outros, desde a ótica infantil, realize uma formação para educadores da rede pública infantil problematizando a questão da(s) violência(s) nos cotidianos escolares. Neste momento, há uma primeira intervenção participativa, caracterizada na figura da mantenedora, que faz com que a pesquisadora necessite olhar para a especificidade da violência dentro da pesquisa. Além disso, há nesse momento uma reorganização didático-metodológica, pois o encontro formativo com adultos não estava previsto inicialmente, tampouco a própria exposição que se realiza após o encontro e a geração de registros advindos dessa formação. Nesse sentido, muito antes do fim da pesquisa já se gerou dados (fotografias) colocados de forma exposta à toda rede não só de educadores, crianças e famílias das escolas municipais, mas na comunidade (a exposição realizou-se dentro do prédio da prefeitura da cidade, com visita aberta ao público): posterior à formação de professoras, produziram-se registros fotográficos realizados por crianças da rede escolar pública de Canoas, intermediados pelas educadoras participantes dessa experiência formativa. Tais registros, subsidiaram a Exposição “Ângulos”, como parte de ações para a I Semana de Prevenção à Violência Escolar da rede, contando com a participação efetiva tanto das docentes quanto das crianças e famílias que visitaram a exposição localizada na Prefeitura Municipal de Canoas entre os dias 11 e 15 de Setembro de 2023<sup>12</sup>.

Durante a semana de exposição, outras educadoras e gestoras da rede, por intermédio da Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, solicitaram uma nova formação, com abertura de vagas para outros educadores

---

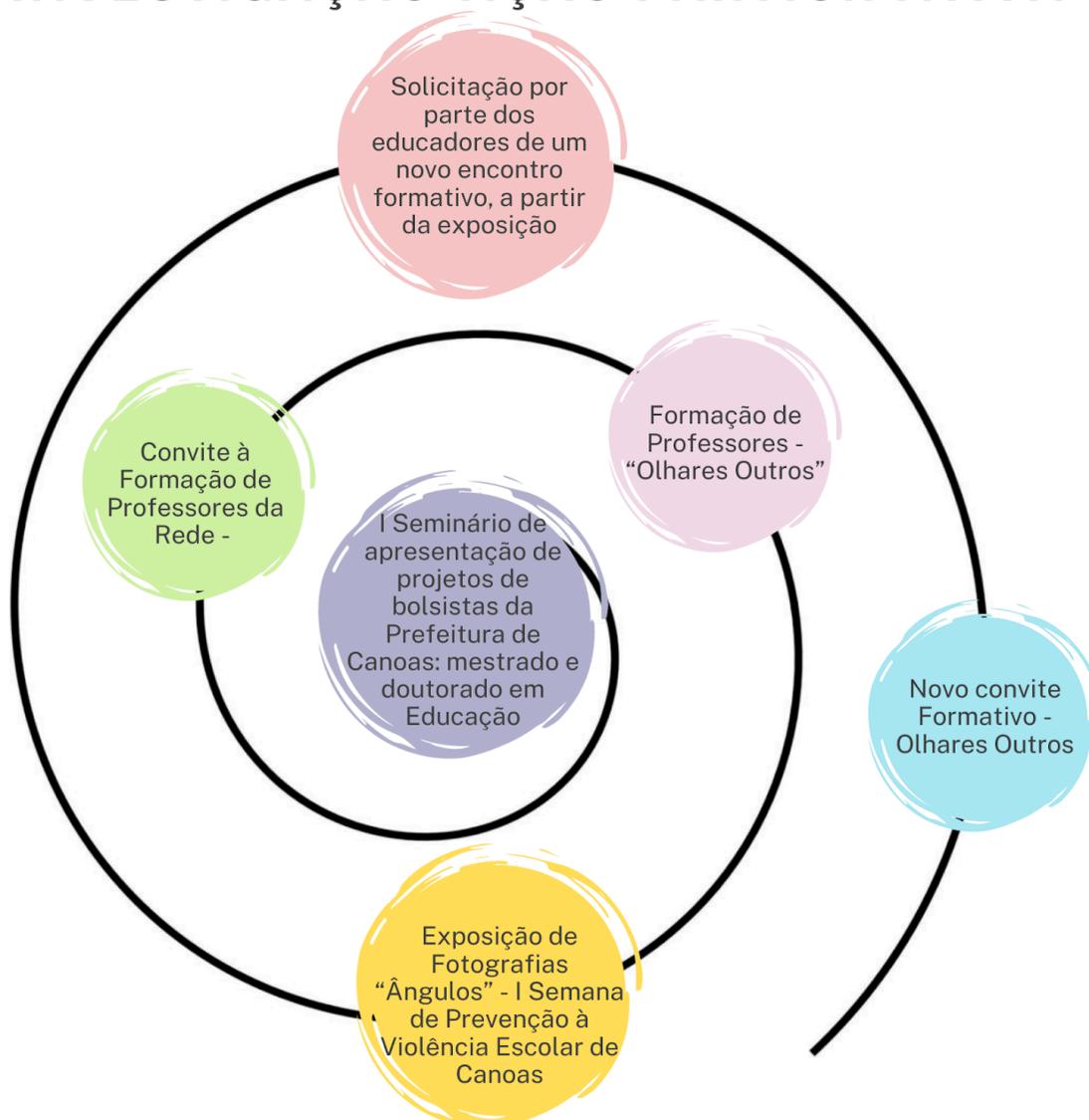
<sup>12</sup> Reportagem realizada pela equipe de comunicação da Prefeitura de Canoas pode ser conferida em <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/exposicao-angulos-ilustra-o-olhar-das-criancas-atraves-de-fotografias/>

poderem participar. Nesse momento, reside outro ponto de intervenção participativa. Se de forma projetual não se considerava a formação de professores, tampouco uma segunda formação! Importante destacar que esse desejo perceptível na rede de conhecer, do movimento pela formação continuada se forma a partir do desejo das próprias educadoras da rede que assim solicitam o encontro. No entanto, a pesquisadora cambona que se coloca na roda o tempo todo já não era mais a mesma após a primeira formação e a exposição! Depois da magnitude dos registros das crianças, tal questão não ficaria de fora. Quando então questionadas se seria possível pensar, ver, entender o currículo de outras formas, as fotografias já estavam como degraus que, criadas pelas crianças por intermédio das educadoras, podem e devem subsidiar o trabalho docente. E assim, dessa formação, novos registros puderam ser realizados e que foram espontaneamente compartilhados com a pesquisadora, instaurando mais um ciclo da pesquisa (Figura 4)

Importante destacar a proximidade da pesquisadora que se insere no campo com o corpo todo: é a professora sonhadora, a coordenadora estudante, a pesquisadora cambona: além dessa proximidade, a intenção é que a pesquisa reflita nos processos pedagógicos que constituem e são constituídos na/pela rede, trazendo a pesquisa feita desde este solo, com a realidade daqui. Ocaña, Lopez e Conedo (2018) trazem que, quanto mais universal um saber apresenta como pretensão, menos válido e verdadeiro; assim, quanto mais local, mais situado o saber está, mais relacionado a biopraxis (atividades, ações e operações do viver cotidiano), portanto mais verdadeiro. E assim, “solo podrá actuar con espíritu decolonizante el investigador que sea miembro del grupo investigado” (Ocaña, Lopez, Conedo, 2018, p.179)

Figura 4: Ciclo da Investigação-Ação Participativa da Pesquisa.

## INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA



Fonte: elaborado pela autora.

Assim, a pesquisa pretendeu encontrar junto às crianças, por intermédio da formação continuada e da ação das docentes em oportunizar às crianças, o acesso à instrumentos fotográficos, possibilidades para pensarmos a construção de currículos outros na educação infantil. Nesse sentido, mostrou-se um desafio social e conceitual justamente por conceber bebês, crianças bem pequenas e pequenas enquanto sujeitos: são crianças que estão em processos variados de desenvolvimento linguístico, e que buscam distintas formas de comunicar aquilo que necessitam, gostam, discordam, apreciam etc. Mesmo que algumas não verbalizem frases inteiras ou palavras, são crianças tecnológicas, que demonstram não apenas apreço mas também facilidades no uso de tecnologias variadas, como câmeras

fotográficas e celulares. Também se caracterizam por ocuparem de forma expressiva os diferentes espaços da escola, como a sala referência, os pátios, o refeitório. Que visões podem nos trazer desde esse lugar, desde essa idade?

Sugerir às crianças que elas são capazes de fotografar, ensiná-las a manusear as câmeras digitais e de filmagem, incentivar que elas registrem o que gostam, pode ser considerada uma nova forma de coletar e interpretar dados, além de promover a socialização cada vez maior entre crianças e adultos no processo de construção de conhecimento (AZEVEDO, BETT, 2014, p. 305)

Para adentrar em campo e pesquisar com as crianças, os escritos de Sonia Kramer também ajudam a pensar as Infâncias no Brasil, o currículo na Educação Infantil e os caminhos éticos nessa proposição. A autora atenta que as contribuições da antropologia e da sociologia da infância favorecem “a construção de um conhecimento denso, sensível, e ético, tanto para compreender crianças e adultos [...], quanto para tecer proposições para as políticas educacionais e para a formação de professores” (Kramer et al, 2019, p.10).

No território de pesquisa, é Sônia Kramer que convoca a questionar a pesquisa em si, e a ética desde a perspectiva de crianças enquanto sujeitos. Em seu artigo “Autoria e Autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças” (Kramer, 2002), a autora convoca a refletir sobre três aspectos que são de extrema importância na navegação dessa pesquisa: o primeiro, a questão do nome das crianças, e a discussão entre autoria (sujeitos de pesquisa) e anonimato (segurança dos sujeitos); o segundo aspecto, os rostos, ou da sujeição ou anonimato, principalmente no que se refere ao uso de fotografias para a pesquisa; e o terceiro ponto que é o compromisso com a devolução daquilo que é encontrado durante o trajeto. São questões que foram problematizadas e relativizadas durante o próprio percurso, como bem convida a autora; no entanto, quando se trata de crianças, elas certamente “tem sido ainda menos ouvidas que os adultos e a elas o retorno da pesquisa quase não ocorre” (Kramer, 2002, p.57).

Assim, não apenas as crianças envolveram-se na investigação, como também as escolas, as famílias, a rede. As fotografias foram feitas por crianças da rede das escolas públicas de Educação Infantil de Canoas, através da proposição pedagógica das educadoras que participaram de momentos formativos em que esta pesquisa fez parte, disponibilizando às crianças aparelhos de tablets ou celulares. A organização da impressão das fotografias, bem como os fluxos para autorização das imagens

registradas foram realizadas pela Secretaria de Educação em diálogo direto com as gestoras das escolas. Assim, as famílias foram comunicadas por cada diretora das escolas participantes, autorizando a publicação da imagem, além de estarem presentes na abertura da exposição, com a locomoção organizada também pela SME. Pensando nas discussões éticas, tanto para a exposição, quanto para essa dissertação, os rostos das crianças não foram divulgados; os nomes das crianças e suas respectivas escolas também foram ocultadas, no sentido de proteção dos participantes e das infâncias.

Na construção de recursos de coleta de dados, inseridos desde a tríade metodológica já explicitada anteriormente, demarcadas pelo desejo e gira descolonial desde os princípios fundantes do projeto, a pesquisa utilizou-se dos seguintes mecanismos:

- **Contemprar Comunal:** o mediador decolonial vive sua integralidade e a desfruta, trazendo a emocionalidade à tona. Ou seja, permitir-se ao afeto, deixar-se afetar. Assim, o contemprar comunal

es un sentir-escuchar-vivenciar-observar decolonial un escuchar-percibir-observar colectivo, en que el mediador decolonial no es el único que contempla, sino que se deja observar observando. Es un contemprar cooperativo, en el que todos y cada uno de los actores decoloniales contempla al otro y se contempla a si mismo. (OCAÑA, LOPEZ, 2019, p.157)

Mais que a observação, o contemprar comunal insere o deixar sentir, de todos os envolvidos que ali se encontram. De forma cooperativa, permite olhar, sentir o outro; não é apenas o pesquisador observando, analisando, interpretando o outro, o colocando numa posição subalterna. Mas sim uma ação descolonial, com conversas efetivas, encontrando no outro os conhecimentos situados, os sentidos; potencializa o diálogo de saberes, entre iguais. O diálogo nos momentos formativos expuseram as possibilidades não apenas de aproximação com as educadoras, mas também de oportunidade de inserir-nos, *com as professoras*, nos mergulhos por possibilidades outras de entender, inspirar e criar os currículos escolares. Assim, as contemplações foram realizadas durante as formações e durante a exposição “Ângulos”, organizada pela mantenedora junto aos registros enviados pelas educadoras. Com a proposta de visitação das crianças

na exposição, especialmente aquelas cujas fotografias eram de suas autorias, foi possível inserir uma nova contemplação comunal *com as crianças*: formadora, educadora, criança, fotografia encontravam-se juntas por alguns instantes. A reação das crianças ao imergir de corpo, alma e criancice no ambiente, levou a novas reflexões, percepções e consequentes entendimentos sobre espaços, currículos, corpos.

- **Conversar Alternativo**: a postura do fazer decolonial emerge uma necessidade de diálogo intercultural, em que conste o respeito dos seres subalternos e colonizados, para que adentrem a circularidade de pensamentos outros e promovam, portanto, a descolonialidade dos sujeitos. Nesse sentido, insere-se a busca pela estabilidade e harmonia nas relações humanas (Ocaña, Lopez, 2019). Para que o fazer decolonial de fato exista, é preciso existir a proposição de diálogos respeitosos, com o conversar solidário, respeitoso, com afeto! Ou seja, entendendo o universo infantil como próprio, ainda que dentro de um contexto social, com sua cultura que se desenvolve entre pares, não cabe exercer uma comunicação vertical, onde uma cultura (adulta) predomina sobre outra (infantil): o diálogo intercultural configura-se de forma holística, com diversos discursos - aproximando-se ou afastando-se, mas sempre em relação. Por isso, o conversar alternativo é uma forma de viver:

[...] presupone que ambos actores asumen que están conversando, ya sea para configurar conocimientos de manera intencional, ya sea para simplemente para descolonizar, para vivir en comunidad. Esto es el conversar alternativo: conversar para vivir, para vivir decolonialmente; por eso, es alternativo, porque incluye al otro, lo cuida, lo protege, lo acoge, lo ama. (OCAÑA, LOPEZ, 2019, p.159)

Dessa forma, não cabe apenas ao pesquisador a pergunta: é no diálogo respeitoso que surgem as necessárias percepções para uma fazer cada vez mais decolonial, respeitoso, holístico. É estar com, refletir junto, entender as divergências, os sentidos. Não é converter-se no outro, mas converter-se na relação com o outro. O conversar alternativo saiu dos pressupostos teóricos projetuais e ganhou status

de postura durante os momentos formativos com as educadoras. Não apenas para dialogar acerca da interculturalidade discursiva entre adultos e crianças, mas como uma postura pesquisadora camponesa, de quem não vai a campo com as respostas prontas ou hipóteses fechadas, mas que se abre à constância das possibilidades na presencialidade de diferentes mundos-sujeitos.

- Fotografias: grande potencial da pesquisa com crianças, o uso das fotografias proporcionou uma participação densa dos infantes, na medida em que oportunizou o uso do recurso por elas mesmas; como nos traz Kramer, (2002):

A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar (KRAMER, 2002, p.52)

São infinitas as formas de expressividade, registro e narrativa de como as crianças pensam, organizam, aprendem, interagem, brincam. Mas é pelo olhar fotográfico, que ainda deixa margem ao interpretável, que buscou-se sustentar o encantamento, a posição do exercício constante de tentarmos-nos aproximar de olhares outros. A adulez ainda se encontra muito aquém da dimensão e imensidão simbólica, imaginativa e subjetiva que as crianças registram e comunicam em outras formas: desenhos, fala, movimento, riscas, rasgaduras... Essa adulez advem de uma cultura “do concreto”, do palpável. Ou seja, ainda necessita de alguns materiais e objetos para entender a si e ao outro de forma holística, inteira, objetiva e subjetivamente.

Paz, Silva (2013) vão atentar para o fato de que o uso da fotografia redimensiona a construção simbólica de mundo. A linguagem imagética é capaz de oferecer a tradução de tempos e sentimentos, possibilitando outras possibilidades de interpretação para além do texto escrito (PAZ, SILVA, 2013, 91). Se a priori, o desejo era da pesquisadora confrontar tais possibilidades interpretativas, com a Investigação-Ação Participativa foi possível não apenas a

pesquisadora mergulhar nesse mar de possibilidades, mas também a coordenadora, a professora, a rede de educadoras, a própria mantenedora.

- Diário de Campo: método de coleta de dados, de descrição e narrativas dos processos e estratégias da própria pesquisa. Khaoule e Carvalho (2013) trazem que escrever narrativas mapeia de forma consciente a experiência vivenciada; torna-se portanto, um exercício reflexivo, revelando o que se esconde, o que não se quer ver, o que é evidente, etc. Escrever o que marca, o que toca, o que salta aos olhos; o que nutre, o que resseca. O que nos fortalece, sustenta, o que desgasta. Escrever nesse sentido pressupõe o ato de dispor-se: a sentir, a pensar e repensar, a refletir, a organizar sensações, a experienciar. O Diário de Campo se coloca como possibilidade de autoria do próprio sentir, do próprio olhar. Desbravar a autoria narrativa é despir-se e permitir que cada parte do corpo sinta o mergulho - e registrar esses momentos! As narrativas, alicerçadas em determinados tempos, em determinados espaços, constituem “partes do todo”, e é justamente na proposição e no exercício da escrita que encontramos a chance de olhar minuciosamente nossa pele, cada pedaço seu e do outro, e do seu entorno. Registrar pressupõe escolhas, sobre aquilo que é sentido, escondido, velado ou vivenciado; é re-ver o rotineiro, o ordinário, o acumulativo, o repetitivo; o extraordinário, o simples, o único - e olhar por entre ou através deles. Há portanto, o desafio de transpor em palavras aquilo que é vivido por quem escreve, mas também pelo outro, sentido pelo outro. Não se assume aqui a pretensão de traduzir o que nos dizem as crianças, de modo a interpretar a nosso modo adulto de ser, mas sim de exercitar postura e o fazer decolonial, e, portanto, evidenciar a postura de escuta do que nos trazem as crianças nas suas múltiplas formas de expressão, nas suas peculiaridades e características que compõe o contexto a ser observado. O diário revela-se, portanto, com um ato reflexivo permanente, na busca de vivenciar ou de propor a igualdade de sujeição dentro do espaço da escola de educação infantil.

Assim, a pesquisa se coloca a entender a cultura como esse sistema de significados; ou seja, é preciso sentir, pensar e refletir holisticamente aquilo que a pesquisa se propõe. Ou seja, cabe pensarmos e propormos uma análise de todos esses dados, de toda a vivência e o sentir-existir que não seja apenas a interpretação desse todo, mas que configura-se na comunicação da experiência vivida entre os corpos e na ação do exercício da descolonialidade.

Ocaña, Lopez (2019) salientam que o mediador decolonial deve configurar um conhecimento decolonial que se distancie do padrão da modernidade/colonialidade de poder. A *reflexão configurativa* reintroduz a experiência no plano tético, o que faz emergir práticas outras de vida, formas outras de sentir, fazer, experienciar, dialogar, amar. “El reflexionar configurativo implica volver a flexionar, soltar creencias, cerrar los ojos y abrir las manos para soltar las creencias que nos paralizan” (Ocaña, Lopez, 2019, p.161).

Este é um processo em que se propõe que a reflexão não atinja apenas o mediador decolonial, mas todos os envolvidos no processo, abrindo o mar para a percepção da reprodução da colonialidade curricular, permitindo a problematização das próprias práticas, saberes e sentires.

Es un reflexionar holístico, complejo, sistémico, que tiene en cuenta no solo los eventos, las situaciones y los acontecimientos, sino sus relaciones e interconexiones. Aquí lo más importante no es la sustancia sino el proceso. [...] Interesa la trama oculta que deben develar, la red de redes, el entrelazamiento de discursos que configura la cotidianidad (OCAÑA, LOPEZ, 2019, p.161)

Mais que uma análise de dados, a reflexão configurativa é uma ação do fazer decolonial. “No reflexionar configurativo o mais importante não é o produto, mas o processo e assim, como resultado, emergem outras práticas de vida, outras formas de sentir, fazer, conhecer e amar (MACHADO, 2022, p.68). Ela atravessa as fotos, as narrativas, o contemplar comunal e o conversar alternativo, como uma agulha no tecer da rede. Mais que estratégia de pesquisa, mas de fato como um processo decolonizador. Processo... nesse lugar, um habitar entre mar e terra, um abrir-se a novas e outras formas de ser, viver e construir o currículo na escola.

## 4. HIDROGRAFIA DA DES/RE/CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

*Como é lindo o canto de lemanjá  
Faz até o pescador chorar  
Quem escuta a Mãe d'água chorar  
Vai com ela pro fundo do mar<sup>13</sup>*

### 4.1. De uma nascente compartilhada: Seminário La Salle e Tempo de Cuidar

lansã me leva pelos ventos até a beira mar de possibilidades. Parece-me que seu ventar me sussurra ao pé do ouvido: “vê”, ela me diz. Abrir de olhos, e com isso abrir perspectivas, horizontes, utopias. Caminhar. E nesse pisar, como um bebê que dá seus primeiros passos num movimento de confiança ao sair de um adulto e ir até outro, é lemanjá quem eu reencontro e que me faz pensar nos mergulhos, por vezes profundos, mas sempre necessários. Como o arquétipo de uma grande mãe, lemanjá cuida da cabeça e dos corações: é ela quem me relembra a todo momento a risca firmada aqui desde o início: sentipensante antes da escrita, durante o contemplar comunal, o conversar alternativo e reflexão configurativa. O exercício constante de racionalizar os sentimentos e de permitir sentir as razões. É ser um adulto que está *com* as crianças; que compreende a inteireza delas e de si.

O estar com as crianças de modo a investigar nossos currículos é entrar no mar! Antes de me aventurar, convido minha criança interior a caminharmos na beira mar e brincarmos de catar conchinhas... nesse brincar, reflito sobre essa beleza que os seres produzem: a formação de uma concha, que tem a sua existência criada a partir de substâncias expelidas pelo ser que a carrega, e que com o passar do tempo, esse intitulado manto pela biologia, vai crescendo junto com o animal, aumentando de tamanho, com ações de dentro pra fora.

Assim se realizou essa pesquisa, se sobrepondo a ela mesma; viu seu próprio manto crescer na medida em que ela existia e acontecia. Se sobrepôs a própria pesquisadora. Arrastou para a circularidade da construção de saberes as vivências, olhares e posturas. Viu unir em vários momentos o interno e o externo: a pesquisa acabou por deitar-se no seu próprio fluxo, olhando para outros horizontes além do retilíneo, paralelo às águas... olhou o céu, as nuvens, as encostas. Deparou-se com a própria profundidade, com seus ritmos. Viu somar em seu

---

<sup>13</sup> Ponto (canto) de lemanjá

percurso outros seres, outras águas. Viu a abundância de vida em cada gota. Viu que suas margens não eram tão limitadas, mas que suas águas ribeiras continuavam umedecendo a terra, fomentando a vida. Essa pesquisa é água. É vida, é viva.

Num giro forte, ela própria foi chamada a se ver e a se revisitar. A espiral dessa sobreposição começa com a apresentação do Projeto de Pesquisa em 06 de Junho de 2023, no chamado “I Seminário de apresentação de projetos de bolsistas da Prefeitura de Canoas: mestrado e doutorado em Educação”. Foram 16 bolsistas que entraram no ano de 2022 que mostraram as suas pesquisas (10 mestrados e 6 doutorandos). Assim, o projeto que estava prestes a ser qualificado foi apresentado às autoridades presentes, professores universitários, colegas de rede e estudantes. É válido destacar que dentre as dez pesquisas de mestrado apresentadas, apenas duas tinham suas temáticas dentro dos territórios da educação infantil, e apenas esta se propunha a pesquisar com as crianças.

Talvez justamente por propor se colocar no lugar de uma escuta profunda e efetiva das crianças, surge, cerca de um mês depois, da Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente da Unidade Gestão do Cuidado um convite para criar uma exposição fotográfica para a I Semana de Prevenção à Violência Escolar, cujo o tema era “Engajamento e Protagonismo”, do Programa Tempo de Cuidar.

A Unidade, que está inserida dentro da Secretaria Municipal de Educação, busca através de parcerias, metodologias, estudos, investigar e criar ações que se voltem para a prevenção da violência escolar bem como para pensar e promover o bem-estar e cuidado de estudantes da rede pública municipal, desde a primeira infância até a adolescência, através do Programa Tempo de Cuidar. O programa objetiva alcançar a efetivação das ações pensadas, movimentando a rede municipal em diversas instâncias (Guarda Municipal, rede municipal de saúde, escolas, comunidades, Ministério Público, Conselhos Tutelares, universidades da região) garantindo os direitos das crianças e adolescentes. Durante o ano de 2023, a Unidade promoveu em cada quadrante do município Fóruns de Prevenção à Violência com a rede educativa, de segurança, de assistência social, de saúde e cultura, buscando pensar em articulações entre as instâncias que promovam de fato a assistência necessária para a efetivação da garantia dos direitos das crianças. Nos encontros, foram discutidas tanto sugestões para a criação de uma rede mais próxima entre suas partes, como ferramentas para a consolidação de tal objetivo. Nesses encontros, o olhar da educação infantil se fez presente muito pelas

coordenadoras pedagógicas e diretoras das escolas que puderam participar, elencando questões e prioridades nos contextos das escolas municipais de educação infantil. Além dos fóruns, destacam-se ainda as formações destinadas a gestores, professores, orientadores educacionais, lideranças juvenis das escolas, para que possam atuar na prevenção da violência; rodas de conversas com as famílias e eventuais atendimentos individuais a alunos, professores e gestores.

E assim, após trocas de mensagens, sentamos em uma mesa dentro da Secretaria de Educação para conversar sobre a ideia. Não havia algo pronto, fechado, apenas a ser executado, mas sim uma ideia e um convite a pensar junto, a casar o projeto de pesquisa com a proposta da rede. As conversas giraram em torno do conceito de protagonismo infantil, da visão do adulto e do adultocentrismo.

“E se...”

“Mas e se propormos algo a partir do viés do protagonismo infantil? E se desafiássemos a lógica na própria exposição?”. Assim, entre rabiscos, escritos e palavras, fomos consolidando a ideia da exposição para a “Primeira Semana de Prevenção à Violência Escolar”. Tal proposta mostrou-se à pesquisadora como um segundo desdobramento, afinal, ainda que o projeto de pesquisa pensasse desde a perspectiva dos pequenos, pensar nas fotografias para falarmos de prevenção às violências nas escolas mostrou-se um desafio e ao mesmo tempo um abrir de olhos, por mais que a obviedade estivesse tão presente. A pesquisa falaria de currículos... Ou também de violências? Não?

Currículos coloniais e colonizadores não seriam violências?

#### **4.2. Mergulhos Coletivos: Casa de Artes Villa Mimosa**

Sim! E como um convite de *quem escuta a mãe d'água chorar vai com ela pro fundo mar*, me entreguei nesse processo com o todo: mais um choque perseguia minhas entranhas nesse momento: qual o tamanho das violências curriculares que estamos submetidos? Convocada então a apresentar o projeto de pesquisa às educadoras das escolas municipais de educação infantil, no intuito de convidá-las e perspectivar horizontes outros, junto às crianças, necessariamente a pesquisadora e a pesquisa entreolharam-se, e num silêncio ensurdecido dão-se conta daquilo que é preciso vociferar: na cadeia das violências, há algumas mais veladas, há algumas

as quais praticamos, há muitas que reiteramos seus processos. E um currículo colonial é uma organização escrita das violências epistêmicas às quais estamos submetidos e as quais submetemos as crianças, desde os bebês.

E nós praticamos violências. É preciso nomear aquilo que tanto somos vítimas quanto somos arquitetos, e a violência curricular tem existido em nossas escolas há tempos. O engessamento de corpos, o silenciamento de vozes: práticas cotidianas baseadas em conhecimentos e vivências além mares, aquém tempos. Tempos, espaços, materiais, conteúdos, formas, relações, sentidos - quais destes são pensados, re-criados e oportunizados desde uma perspectiva junto às crianças? Quais destes são pensados não apenas *para* as crianças, mas *com* as crianças? Em que momento a criança sujeita-se dentro do currículo escolar? Pensar um currículo descolonial envolve processos de mergulhos e aprofundamentos nas camadas internas dos sujeitos envolvidos nesses espaços: é “aconchar-se”, olhar nossas conchas por dentro e por fora; perceber, conhecer e repensar violências cotidianas nas escolas das infâncias. E era sobre tudo isso que iríamos falar nessa formação.

Assim, sento-me à frente de uma tela para preparar o material a ser discutido com as educadoras numa manhã de Agosto de 2023. “Olhares Outros” é o convite (Imagem 1) à formação presencial da rede que antecede então a “I Semana da Prevenção à Violência Escolar de Canoas”. A apresentação vai criando forma e coloco nela pedaços meus: inquietações, convites, questionamentos, fundamentos, desejos. Faço uma revisão das ferramentas necessárias a essa navegação coletiva, preencho os suprimentos que nos sustentarão por

Fonte: Elaborado pela autora junto à SME

Imagem 1: Convite da formação “Olhares Outros”



algumas horas, mas que torço para reverberarem por muito tempo mesmo após o retorno à terra firme.

Como um convite a pôr-se em estado de abertura ao outro e a si, as educadoras que iam preenchendo formulário online de inscrição para a formação eram convidadas a enviarem junto aos seus dados duas fotografias, uma de um espaço de livre escolha da escola a qual estavam vinculadas, outra do ambiente à sua frente no momento de preenchimento do formulário. As respostas de participações foram chegando aos poucos e timidamente um pequeno grupo ia se inscrevendo para a formação. No total, aguardávamos 17 educadoras na manhã gelada de Agosto.

Como atingida por uma onda, volto novamente à beira-mar: projetualmente, faria a pesquisa com as crianças diretamente; com a investigação-ação participativa em curso, essa onda me atinge e me leva ao lugar de formação de educadoras da rede. Sinto que ainda que pudesse realizar a pesquisa com as crianças, o exercício de fazer isso com as professoras também me reposiciona na investigação: como se minha mãe-mar carinhosamente me relembrasse que o lugar de coordenadora é também junto às adultas que celebram a vida cotidianamente, com as crianças. E que talvez fosse preciso descentralizar a ação investigativa de meu ser, abrindo a roda para que outras educadoras dispostas pudessem ser envolvidas e convidadas a questionar os olhares, nas busca por “olhares outros”. A formação de professoras tinha sido o foco de trabalho da equipe de coordenação pedagógica a partir da pandemia. Antes disso<sup>14</sup>, na rede, a coordenação fazia-se presente nos momentos formativos, no entanto, surgia como um paralelo. Por se encontrar num modelo organizacional de não apenas uma escola, mas em torno de quatro ou cinco cada coordenadora, tendo as formações da rede ocorridas todas no mesmo dia, em todas as escolas, tínhamos que escolher em qual ou quais escolas estaríamos nesse dia. Foi com a pandemia, e com a oportunidade dos encontros remotos, que a coordenação pedagógica das escolas infantis da rede de Canoas conseguiu estabelecer vínculos formativos com os grupos docentes escolares mais profundos, assumindo esse lugar de formar e formar-se as e com as educadoras. O grupo formado então por 12 coordenadoras nessa época, assumiu os remos das

---

<sup>14</sup> Sugerimos o artigo “Estratégias Para O Bem Estar Docente: Possibilidades Cotidianas Na Rede De Educação Infantil De Canoas”, disponível em <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3080/1/gfsilva.pdf>

formações, ao mesmo tempo em que se aprofundava em estudos e leituras acerca do fazer docente na educação infantil. Tal período, hoje vejo, foi espécime de laboratório da construção de formação docente continuada na escola desse grupo de coordenação pedagógica, dentro do território particular de cada instituição: percepções de como pensar a homologia de processos mesmo a distância: como tocar as educadoras? Como fazê-las elaborar olhares a partir dos sentires e sentidos? Como manter a humanidade, mesmo estando enclausurados? Músicas, sons, silêncios, janelas, paisagens, miragens... “o que te encanta, professora?”, “que vida é essa que levamos? Que cotidianos construímos...com as crianças?” Perceber, ou construir tais encantamentos eram como ondas que batiam fortes nas encostas da formação continuada: que sentido faz o que é dito, falado, pensado, proposto aos educadores? E a busca por sentidos passava naquele momento por essa organização de encontro remoto: como encantar mesmo à distância? Encantamento entendendo aqui como celebração da vida, como curiosidade, como permissão aos sentimentos diversos, com a estética natural e civilizatória. Como manter nossos encantamentos?

A noção de encantamento traz para nós o princípio da integração entre todas as formas que habitam a biosfera, a integração entre o visível e o invisível (materialidade e espiritualidade) e a conexão e relação responsiva/responsável entre diferentes espaços-tempos (ancestralidade). Dessa maneira, o encantado e a prática do encantamento nada mais são que uma inscrição que comunga desses princípios. (SIMAS, RUFINO, 2020, p.7)

Assim, quando chamada para dialogar com professoras sobre violências nas escolas, a partir do uso de fotografias, retomo todas essas vivências minhas, enquanto professora, coordenadora e pesquisadora: é preciso que professoras vivenciem encantamentos, sintam-se encantadas para então buscar isso no outro, com o outro. Pensar então em momentos de encontros, onde fatores cinestésicos possam fruir com as camadas da pele permitindo que as presenças sejam sentidas, presentes, criando memórias não apenas de uma apresentação, mas de paisagens, cheiros, sons, temperaturas, se coloca a mim hoje como fator indispensável nos momentos formativos. Memoriar com o todo é permitir ecoar as aprendizagens não apenas pela boca, numa pedagogia tradicional, mas também pelo corpo, numa pedagogia que não separa cabeça e coração, mas que entende que o aprender

exige do ser ele mesmo, em sua inteireza. Uma pedagogia *sentipensante*, que sente e registra, percebe e retoma, vive e reflete.

A escolha então pelo local, pela experiência artística é orientada a partir desse próprio caminhar na coordenação pedagógica: como provocar encantamentos aos pequenos, se não nos provocarmos, se não nos encantarmos? E como encantar adultos professores? A pesquisadora cambona entra também no preparo ante nosso encontro, na escolha do local, dos sons, da estética, na busca de provocar o encantamento, de provocar as percepções. O isomorfismo pedagógico (Niza, 2009) de pensar nos processos, nas provocações, das rupturas epistêmicas. Essa ação de desejar vivências e proposições encantadoras com as crianças, provoca deslocamentos no sentido de que, quem deve pensar, planejar, propor essas experiências - as professoras - também deve senti-las! E nesse processo, quem propõe a formação também se insere nessa roda, também procura experienciar os encantamentos. Por que não sair do espaço cotidiano? Por que não sentir outros sabores, conhecer outras pessoas... por que não nos desacomodarmos? Por que não? Essas foram questões que se apresentaram durante minha trajetória como coordenadora-investigativa, ou, *coordenadora cambona*. Pensar na estética, nos acolhimentos, nos cheiros se mostraram como caminhos cinestésicos potentes para fomentar percepções, sonhos, reflexões...e ações! Como no espaço antes da gira na terreira, com seus incensos, cantos, defumações, congás, vestimentas, contas, ervas, flores, bebidas, alimentos. Para o corpo *sentipensar*, é preciso sentir. É preciso autorizar-se a sentir.

Assim, atendendo a um pedido meu, a Unidade Gestão do Cuidado organiza a formação na Casa de Artes Villa Mimosa (Imagem 2), em Canoas. A escolha do lugar não é à toa: desde que entro no município, algumas formações e encontros da coordenação pedagógica são realizadas neste centro cultural público, local de encontros artísticos, de valorização da cultura local. A formação foi montada propositalmente na “sala de espelhos” da casa, que se localizava acima da exposição em exibição na época, da professora e artista Viviane Diehl, intitulada “(Re)Florestar”, cujo desenvolvimento da proposta se deu “[...] a partir de projetos de pesquisa que abordam questões conceituais e reflexões sobre o tempo, o fluxo cíclico da vida, as mudanças que estão acontecendo, o ritmo das estações” (Canoas, 2023). E era justamente sobre tudo isso que iríamos falar. Ou seja, a proposta de formação não foi apenas trazer e discutir informações, conceitos, mas

sim colocar as educadoras no campo de observação, percepção, mergulho em sensações, para então pensar tais questões com o corpo todo. A embarcação levaria as educadoras para um mergulho em alto mar, em alto “eus”. E a cambona ajudaria essa travessia, pois também atravessava-se em seus mares.

Assim está lançada a tarefa do encantamento: a-rrmar a vida neste e nos outros mundos — múltiplos feito as folhas — como pássaros capazes de bailar acima das fogueiras, com a coragem para desafiar o incêndio e o cuidado para não queimar as asas. Chamuscados, feridos, mas plenos e intensos, cantando por saber que a vida é voo. (SIMAS, RUFINO, 2020,p.18)

Além da chegada que atravessa o “(Re)Florestar”, aos poucos mais passos eram ouvidos subindo as escadas de madeira da antiga casa, recepcionados pelo cheiro de café recém passado e pelo sol que adentrava na sala pelas grandes janelas do espaço. E aos poucos, as dezessete cadeiras organizadas foram se espremendo acolhendo outros passos que vinham somar-se além dos esperados pelas respostas dos formulários recebidos. Numa manhã de inverno gelado brindado por um sol tímido, trinta educadoras reuniram-se para pensar em “Olhares Outros”.

*Imagem 2: Fotografia Casa de Artes Villa Mimosa.*



*Fonte: Carla Fabiana Silva Ilha, educadora da rede de Canoas*

Como rios que desembocam em um mar só, todos meus “eus” conjuntavam naquele momento: minha trajetória, os percursos, os percalços, os estudos, as aprendizagens; os encontros e os sabores; a professora, a coordenadora, a pesquisadora; a pessoalidade com a profissionalidade. Pautada pela experiência da participação nos “Saberes em Diálogo” da rede, a estratégia de citar o caminho real, o caminhar, o próprio projeto de pesquisa demonstrava resultar positivamente: olhos atentos, silêncio de escutas atentas; algumas lágrimas caíam frágeis, ora pelos olhos das que escutavam, ora por quem falava. “É possível nos autorizarmos a pensar de outros modos?”. Essa foi a questão latente que permeou o tempo todo a discussão e, ainda que tenhamos a liberdade de pesquisa, de registro, de investigação do nosso próprio ofício, autorizar-se a pensar por uma outra via, é remar contra a maré milenar de história da construção de conhecimentos.

E nesse ponto, me pus também a repensar a formação continuada e o papel da coordenação pedagógica nessa formação. Pois minha experiência retoma a questão do isomorfismo pedagógico: fomentar rupturas da colonialidade de poder ser e saber institui um processo de não linearidade e verticalidade dos saberes - primeiro o coordenador se (re)forma para então suscitar a (re)formação do grupo docente, que então irá pensar tais questões com as crianças - mas sim um processo coletivo, junto. O educador ao olhar a si provoca seus pares, seus colegas, sua comunidade, as relações, as crianças, o pedagógico, o viver, o currículo!

Com o uso das próprias fotografias enviadas por algumas participantes, bem como por fotografias do acervo pessoal da pesquisadora, que serviram como bote durante essa navegação, a formação iniciou por uma retomada histórica da fotografia, dos equipamentos, do uso das imagens, da velocidade de informação, passando pelo olhar-coordenador sobre alguns espaços. Seguimos com questionamentos sobre nosso “costume” e “conforto” em aceitar as coisas, no caso, os espaços como eles são, sem possibilidades de grandes mudanças ou de novas perspectivas; repensando como essas construções garantem direitos de aprendizagens, processos de visibilidade e sujeição, sempre trazendo-os a partir dos escritos do projeto de pesquisa, quase como um convite a pensarmos juntas aquilo que era proposto no projeto (Imagem 3).

Imagem 3: Slide 1 da apresentação realizada na formação de professoras.

Formação sobre fotografias na ótica infantil *Olhares Outros*

Daí a validação de mais um questionar: não será possível pensarmos em inspirações para nossos currículos a partir de experiências outras para a educação de crianças e bebês? **É possível nos autorizamos a pensar de outros modos?** É possível criarmos canais de nutrição ética, estética, poética e política desde outras fontes? Quem pode fazer sussurros em nossos ouvidos durante nossas práticas que nos possibilitem ver caminhos outros? Podemos falar desde nosso aqui e nosso agora?

Fonte: Elaborado pela autora

Ao apresentar as fotografias enviadas, refletimos juntas sobre o quanto essas eram carregadas de personalidades, de contextos, de histórias. E também pudemos perceber as sutis violências que se revelariam nesse coletivo, permeadas pelos questionamentos da formadora.

Quem projeta a escola?

Quem monta o espaço da escola?

Quem habita o espaço da escola?

Quais as nutrições dos sujeitos que constroem esse espaço?

Nutrir-se, para então nutrir o outro; encantar-se, para olhar o encantamento do outro; viver, na plenitude e então permitir e autorizar a vida por inteiro - sua e do outro que tão sujeito como nós, ocupa e habita o mesmo espaço. Esses espaços como conchas que vão, durante anos, com a passagem do tempo, com os sujeitos que ali habitam, aumentando seu manto protetor: ao mesmo tempo que constituiu a beleza calcária, que desenha e marca o passar do tempo, as intervenções e intempéries dessa experiência, encerra-se em si mesma, e mantém a estrutura dessa forma, fechando-se para possibilidades outras.

Imagem 4: Slide 2 da apresentação realizada na formação de professoras

De quais nutrições você se alimenta estética, política e éticamente?



Formação sobre fotografias na ótica infantil

*Olhares Outros*

Fonte: Elaborado pela autora

E assim fomos como grãos de areia que iam entrando conchas adentro, olhando para a própria formação docente, em suas voltas mais obscuras. Com as imagens enviadas e mostradas (Imagens 4 e 5), fomos adentrando nossas conchas-espacos, questionando, a partir do apresentado sobre o projeto de pesquisa, acerca dos espacos, suas construções, as infâncias, suas múltiplas identidades; sobre o que promove, o que possibilita determinados brinquedos, objetos, tamanho de salas, sua disposição, acesso, cores; sobre quais nossos suportes teóricos que nos guiam na escolha da construção desses espacos. E também, sob olhar do adulto e da construção do adulto, quais violências poderiam ser percebidas através das fotografias.

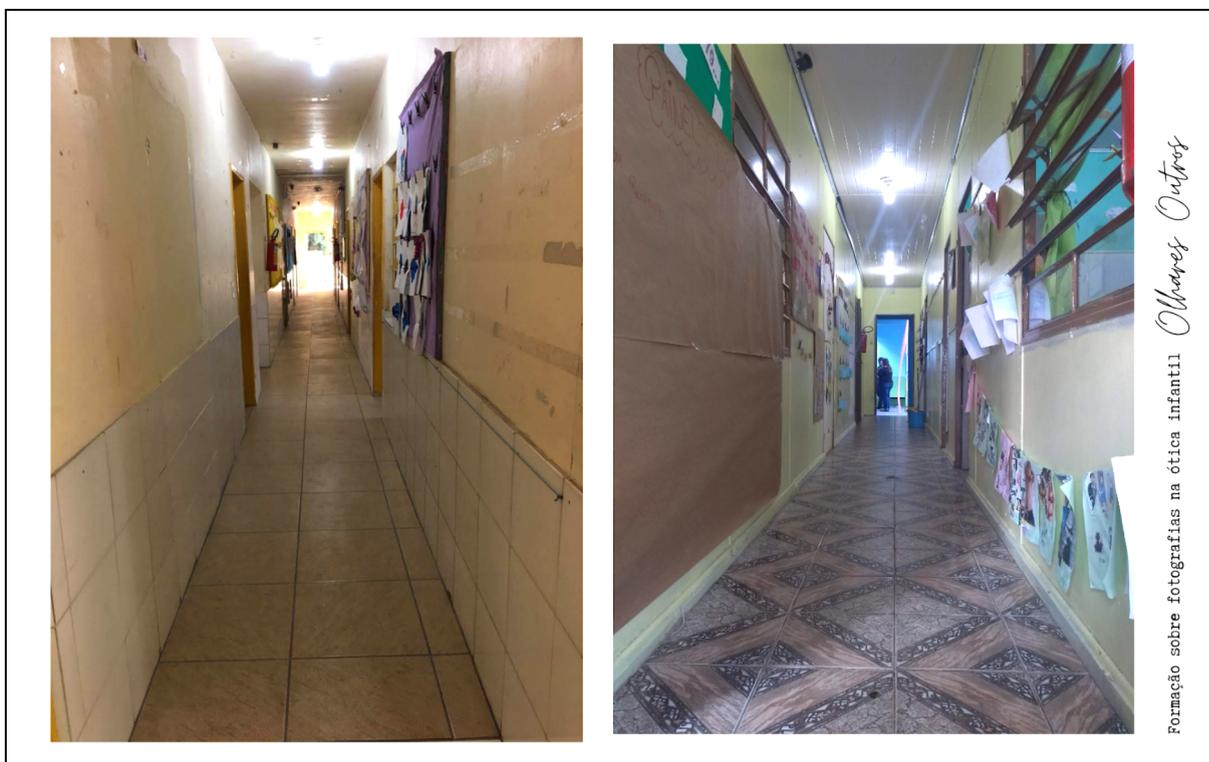
Como veem as crianças?

O que veem as crianças?

O que sentem as crianças?

O que indicamos às crianças na forma curricular tão concreta?

Imagem 5: Slide 3 da apresentação realizada na formação de professoras



Fonte: Elaborado pela autora

E em um convite-surpresa, organizo um momento na formação para que as educadoras voltem ao espaço atravessado anteriormente, a exposição “(Re)Florestar”, porém agora com um objeto que ajude os adultos a enxergar na altura das crianças.

Quando falei da caixa de espelhos na reunião da construção do momento formativo, expliquei à equipe que se tratava de uma caixa com um jogo de espelhos em que o adulto enxerga o que pode ser visto a uma altura de aproximadamente 95cm (depende da altura da pessoa). Essa caixa foi idealizada pela Urban95<sup>15</sup>, iniciativa da Fundação Van Leer<sup>16</sup>, a qual o município aderiu a alguns programas, e foi reproduzida pelo Escritório de Comunicação do município de Canoas, que gentilmente me cedeu a caixa para a formação.

<sup>15</sup> Iniciativa da Fundação Van Leer que visa incluir no planejamento de cidades do mundo todo, estratégias e ações que incluam a perspectiva de bebês e crianças bem pequenas, proporcionando questões de melhoria em quesitos como mobilidade, acessibilidade e serviços. A ideia da caixa é que as pessoas ao usarem tenham a percepção visual de uma criança de aproximadamente 95cm.

<sup>16</sup> Fundação privada criada pós 2ª Guerra na Holanda por Bernard van Leer que originalmente destinava suas ações com diferentes ações filantrópicas. Em 1958 a fundação passa a ser presidida por Oscar van Leer quem, na década de 60 passa a focar em ações voltadas para a primeira infância, numa perspectiva de melhoria como sociedade no futuro. Para mais informações sugerimos o acesso em <https://bernardvanleer.org/>

Olhares curiosos. Primeiro, revendo as obras as quais algumas passaram despercebidas pelo objetivo de chegar a sala de espelhos para a formação. Segundo, utilizando a caixa, descobrindo como e o que poderiam ver as crianças numa exposição como aquela? Disponibilizei a caixa de espelhos (Imagens 6 e 7) e me pus observar, contemplar e escutar as educadoras.

*Imagem 6: Professora 1 - caixa de espelhos*



*Imagem 7: Professora 2 - caixa de espelhos*



*Fonte: Acervo pessoal autora*

“Não vejo nada...só pernas”, “tenho que me dobrar toda para ver o quadro”, “(risos) acho que é por isso que abraçam tanto nas pernas... eles só veem as pernas e as bundas das profes”, “deixa eu te ver...(risos) é muito diferente”...

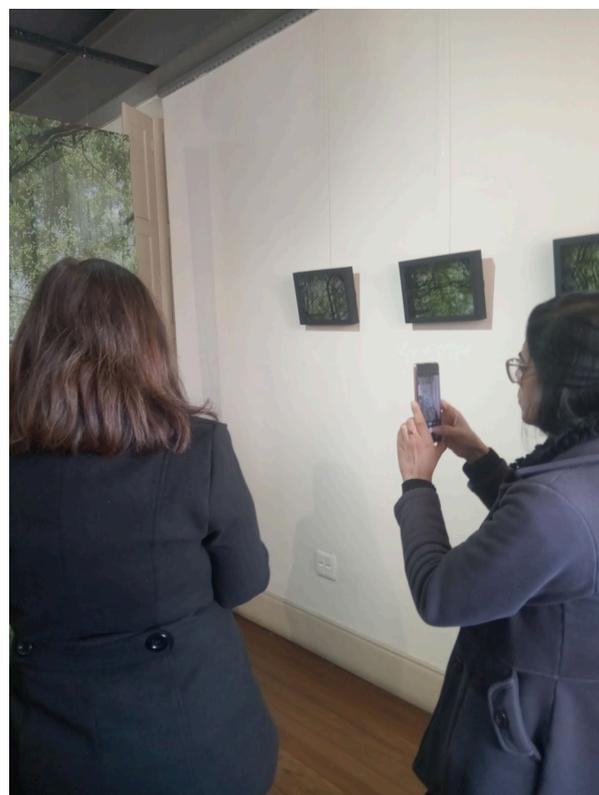
As educadoras também passaram a re-olhar a exposição que haviam atravessado mais cedo. Pararam, olharam, leram, tocaram (Imagens 8 e 9). Havia tecidos pendurados, esculturas expostas, quadros tridimensionais nas paredes,

objetos deixados no chão propositalmente. Ficaram um bom tempo apreciando, negociando sensações e conversando sobre. Algumas também se colocaram nos espaços externos, admirando e conhecendo a Casa de Artes. “Nunca tinha vindo aqui”, “sempre passei na frente e nunca entrei” ou “nem sabia que existia essa casa” eram frases ditas por algumas profissionais.

*Imagem 8: Educadoras dialogam sobre o que as crianças veem em seus cotidianos*



*Imagem 9: Educadoras apreciam obras da artista Viviane Diehl,*



Fonte das imagens 8 e 9: Acervo pessoal da autora

Voltamos depois de experienciar a brincadeira. A caixa ficou apoiada em cima do piano da sala, e conforme as falas foram surgindo, pareciam direcionadas ao objeto usado. Uma inquietação coletiva tomava conta do ambiente: como fazer diferente? Como ser diferente? Repetidamente o desabafo ia tomando conta daquele momento, com um sentimento comum sendo bordado pelas frases: o que temos feito em nossos espaços? O que eles representam? Que visão de mundo está colocada nas escolas? Parecia naquele momento que havíamos acertado as velas de nossas embarcações. De repente, atracamos em mais uma cais, ponto onde o desejo da pesquisadora se fazia presente: de onde partem nossas

organizações espaciais e curriculares? Espaço é currículo! É a composição materializada daquilo que pensamos, propomos, queremos, pensamos, estudamos.

O ambiente não é cenário, tem uma identidade construída na relação com adultos e crianças. O espaço em si tem características e propriedades que afetam as relações existentes nele e que traçam caminhos para as experiências vividas. Há uma dinâmica de reciprocidade fortemente responsável pela qualidade dessas experiências e, conseqüentemente, das aprendizagens que nele acontecem. (WOLFF, 2020, p.17)

Que violências revelam nossos espaços a partir da perspectiva do protagonismo e da sujeição infantil frente aos currículos das escolas? Como organizamos nossas paredes? Nossos acervos? Como as crianças acessam os materiais? Como as relações são colocadas/impostas nos ambientes? Qual corpo cabe dentro da lógica desses espaços? Abrir nossos não saberes e com isso permitir a abertura aos mergulhos, às possibilidades outras, ao beber de outras fontes! Olhar para o que construímos ou deixamos ser dentro das escolas foi o motor da formação, compreendendo as possibilidades de violências epistêmicas que praticamos no dia a dia das escolas. Desde o início, diferente de outras vezes em que eu me portava como alguém que falava a outro alguém, a cambona assume os remos da embarcação, e num sorriso cúmplice a mãe que nos guia, durante a formação, falava *com* outro alguém. Era também um convite a pensar sobre as possibilidades, e não um encontro onde apresenta-se soluções prontas. A pesquisa toca a coordenadora que passa a ter certeza de que a formação continuada também precisa ser situada, de dentro da escola, com as marcas das pegadas que ali deixamos, das riscas, dos jogos, das vidas.

Assim, aproveitando a efervescência das discussões e relatos, retomo a pergunta: “quem pode fazer sussurros em nossos ouvidos para pensarmos possibilidades outras na educação infantil?”... Faço o convite às educadoras: “e se déssemos as câmeras nas mãos dos pequenos? Que registros teríamos sob o ponto de vista das crianças?”.

#### **4.3. Espelhos D'águas: exposição “Ângulos”**

Finalizamos o encontro caloroso com o convite às educadoras de exercitarem seus olhares a partir da experiência de possibilitar e incentivar registros fotográficos

feitos pelas crianças das escolas. A ansiedade tomava conta da pesquisadora: será que teríamos retorno? Será que as educadoras saíram provocadas a ponto de experimentar olhar por outros ângulos e com isso convidar as crianças a registrarem

*Imagem 10: Menino que vê*



*Fonte: foto tirada por Arthur, 4 anos*

seus olhares? A formação teria tocado de alguma forma esses profissionais? Uma semana depois, começavam a chegar os registros com pedidos singelos: “espero que alguma seja selecionada para participar da exposição”. Logo as primeiras fotografias iam aparecendo (Imagem 10) na tela, e a certeza de que sim, é possível visualizar a potência do olhar das crianças tomava força concreta: a poética da infância podia ser sentida em cada registro.

“Fiquei surpresa” - frase que se tornou comum aos ouvidos da cambona nos relatos das educadoras! O desejo de vida, de olhar de outra forma, de perceber

múltiplos olhares ou ainda, de colocar na prática aquilo que discutimos durante a formação, pode ser traduzido através dos registros dos pequenos. Algumas educadoras relataram que já haviam feito esse movimento de solicitar às crianças que tirassem fotografias dos ambientes, mas demonstravam dificuldades em ver, de interpretar tais registros. A surpresa veio quando da costura, da solicitação de envio à pesquisadora, do compartilhamento com outras crianças, com pais e educadoras. Como mergulhos em corais, cada registro realizado pelas crianças era um passeio de corpo inteiro dos adultos na surpresa, no extraordinário dentro do cotidiano, na beleza talvez encoberta aos educadores pelo frenesi da rotina. Os registros fotográficos foram sendo enviados à pesquisadora para a curadoria da exposição intitulada “Ângulos”, como parte das ações para a primeira Semana de Combate a

Violência Escolar da Rede de Canoas. As educadoras que haviam estado na formação haviam sido convidadas a participar com as crianças dessa ação; no entanto, é válido ressaltar que ficaram livres para organizar os registros com elas, conforme o contexto e a disponibilidade de cada escola. Acordamos no dia da formação, juntamente com dois representantes da SME, sendo uma vinculada ao programa Tempo de Cuidar, que as escolas que tivessem interesse em participar da exposição com as fotografias das crianças, enviassem no máximo quatro registros para a pesquisadora. Quando traçamos a ideia, a SME apresentou a expectativa de participação de um grupo quatro escolas. Essa expectativa foi baseada em experiências anteriores a projetos diversos já promovidos pela mantenedora. Assim, havia um cálculo base e o traçado de uma meta de termos pelo menos 15 ou 16 registros para a exposição. No total foram recebidas 30 fotografias realizadas por crianças de 7 escolas da rede. A organização dos recebimentos e a curadoria da seleção das imagens foi realizada pela pesquisadora. Cabe aqui ressaltar que para que a exposição se efetivasse, a produção de quadros de MDF para as fotografias, produção de caixa de espelhos nova em MDF e a impressão colorida em folha A3 das mesmas foram custeados pela pesquisadora e também por uma educadora vinculada ao Tempo de Cuidar, de forma voluntária. As fotografias estão presentes nessa dissertação, espalhadas pelo corpo da escrita. A autoria das fotografias está na indicação da fonte de cada imagem, apresentada pelo nome fictício da criança, seguida por sua idade quando do envio dos registros. Os cavaletes pequenos foram emprestados durante o período da exposição pelas escolas municipais de educação infantil da rede. Aqui fica um questionamento, no que se refere à seleção prévia das imagens encaminhadas à pesquisadora: as fotografias só existiram pois houve a postura de estar com as crianças por parte das educadoras; assim, nos coube indagar quais seriam os critérios que as educadoras usaram para a seleção das fotografias? Entendemos que este é um ponto de futuras pesquisas a partir dessa dissertação, pois tal questionamento veio posteriormente, quando da discussão das fotografias selecionadas, mas que se mostra pertinente e importante, uma vez que é necessário indagar as razões das escolhas das fotos, adentrando possivelmente nas subjetividades constituintes de nossas docências.

Para a seleção das fotografias, foram escolhidas as que estabeleciam três critérios:

a) aquelas cujas crianças autorizavam as professoras a mostrar para outras pessoas; b) cujos pais foram envolvidos nos processos e permitiram a exposição da fotografia, inclusive participando da abertura da mesma e c) não apresentavam os rostos de crianças, visando o respeito e proteção integral da criança com a preservação de sua identidade.

Na semana de 11 a 15 de Setembro, no Salão de Atos Nelson Paim Terra, localizado no andar térreo do prédio da Prefeitura Municipal, ocorreu a exposição com vinte imagens produzidas pelas crianças da rede. As imagens foram carregadas de sensibilidade, de brincar, de cores, de gentes! As fotografias enviadas pelas educadoras traduzem de certa forma, possibilidades de encantamento das crianças nos contextos cotidianos escolares da rede de Canoas. Muitos adultos que olhavam as fotografias verbalizaram acerca da estética fotográfica, falavam de uma beleza que, assumo o risco de dizer, era sentida! A ideia de pensar desde a forma como as fotografias iriam ser expostas foi sendo colocada em prática, não apenas para incluir o acesso às crianças, com a posição das fotos na altura delas (Imagens 11 e 12), utilizando pequenos cavaletes, mas também com objetivo de provocar o público adulto a ter que se contorcer, abaixar, ou utilizar a caixa de espelhos para poder apreciar as imagens, sob um ângulo de visão infantil.

*Imagem 11: Fotografias nos cavaletes*



*Fonte: Acervo pessoal da autora*

*Imagem 12: Professora e bebê apreciam exposição.*



*Fonte: Acervo pessoal da autora*

Ao imprimir as imagens, a natureza era refletida pela captura das lentes: folhas, flores, pedras, bichos, gentes! A pesquisadora cambona foi chamada a preparar a exposição como quem ajuda a preparar o congá. As imagens agora formavam uma espécie de representação holística do olhar das crianças sobre seus cotidianos. Como orixás, as representações imagéticas foram chamando outros elementos físicos para compor a exposição. No congá, diferentes elementos como imagens, incensos, esculturas, pedras criam uma atmosfera que chama e envolve todos ali presentes; uma concentração de energia e pontos de conexão. Da mesma forma, as fotografias selecionadas convidaram a pesquisadora a criar uma atmosfera que aproximasse as pessoas visitantes daquilo que experienciam as crianças nos seus cotidianos. Pedras, folhas, britas, cestos, areia, madeira compuseram o congá da exposição (Imagens 13 e 14): assim como qualquer coisa deixada na praia para o mar brincar, tais elementos pareciam que haviam ganhado vida ao final de cada visitação: estavam fora do lugar, virados, misturados, mexidos. Um lembrete à cambona de que as crianças têm corpos, movimentos, curiosidades, perspectivas, investigações. Um lembrete de que a vida pulsa, e de que aprendemos e sentimos com o corpo todo.

*Imagem 13: Elementos da natureza compondo a exposição.*



*Imagem 14: Objeto espelho compondo a exposição*



*Fonte das Imagens 13 e 14: Acervo pessoal da autora*

*Imagem 15: Interação com objetos da exposição.*



*Fonte: Acervo pessoal da autora*

velocidade, e alguns demonstraram uma alegria extrema em poder correr e escorregar por ele. Ao mesmo tempo, algumas educadoras demonstraram não sentir esse todo: “é só isso?” me questionaram. Uma exposição com fotografias realizadas pelas crianças da nossa rede escolar, apenas. Foram duas escolas que apresentaram dúvidas do porquê estar ali, ou da própria exposição. Ambas escolas não haviam participado da formação anteriormente, porém foram convidadas à visita pela mantenedora.

Algumas escolas optaram espontaneamente por levar tablets que foram ofertados às crianças durante a visita à exposição. Nesses momentos, as crianças tiravam fotografias dos próprios quadros e materiais expostos.

Ao observar as pessoas na exposição, muitas fitavam as imagens presas a um certo tipo de encantamento que exalava na sala toda. Sorrisos tímidos eram vistos na fitagem das imagens; dedos apontados aos cavaletes durante conversas. Crianças tocavam as fotografias (Imagem 17), risadas eram ouvidas. Por vezes, os rostos chegavam bem pertinho das imagens, quase como para desvendar algum mistério. Houve também o movimento livre sentido durante o tempo de visita de algumas escolas (Imagem 15): crianças corriam pelo espaço, deitavam-se no chão; o parquet encerado era como uma pista de alta

*Imagem 16: Crianças fotografam com tablets durante exposição*



*Ao fundo, vê-se a adulta acompanhando outra criança. Abaixo, meninos conversam sobre as fotografias expostas. Fonte das imagens 16 e 17: Guilherme Pereira - Escritório de Comunicação - Prefeitura Municipal Canoas*

*Imagem 17: Crianças interagindo durante exposição*



Os autores das fotografias selecionadas foram convidados a participar da abertura com suas famílias e as escolas da rede (Imagem 18), fundamental e infantil puderam visitar a exposição. A organização dos convites e deslocamento ficou ao encargo da Secretaria de Educação.

Observei as crianças encontrando e reconhecendo suas fotografias. Elas paravam diante das imagens, algumas fitando em silêncio o cavalete; outras, davam pulos eufóricos dizendo “essa é minha!”. Pais e professoras orgulhosos, também registravam esses momentos. E nesse ponto, havia mais uma extensão: os outros colegas reconheciam as suas escolas, os corpos dos amigos, os brinquedos de praça, as brincadeiras. A foto havia registrado o olhar de um, mas poderia naquele momento também ser lida como um tanto quanto representativa de um coletivo. O brincar estava presente nas imagens e nos corpos daqueles que visitavam a exposição, assim como o explorar, tocar em objetos outros, sentir. Os corpos sentiam desde a textura do chão, passando pelo olhar das imagens, as brincadeiras com as vozes dentro de um salão com as bocas viradas para o teto no convite ao eco para esse brincar. O texto do banner era um convite por si só:

*Imagem 18: Professora e crianças interagem com caixa de espelhos.*



*Em cada ser, uma forma de estar, entender,  
criar o mundo  
Em cada ser, uma forma de ver o mundo!  
A cada ângulo, um outro sentido é criado e  
vivido!  
Esta exposição é um convite a pensarmos  
sob os múltiplos ângulos de visão - e assim  
modos de ver, entender e viver com o mundo!  
Exercitar os olhares, os sentires, para então  
pensar, ouvir, planejar com perspectivas  
outras que colocam em jogo a empatia, o  
respeito e o encantamento através dos  
olhares singulares das crianças.  
Sejam bem-vindos/as!*

*Fonte: Acervo pessoal da autora*

Acompanhei os primeiros dias da exposição que atraiu olhares, curiosidades sobre as fotos, sorrisos e de certa forma, uma certa surpresa de adultos fora da área de educação ao descobrirem que as fotos haviam sido tiradas por crianças tão pequenas. Que potência de olhares, de vida tem nossas crianças?!

Sensibilizar adultos para pensarmos sobre os cotidianos, o direito ao brincar, as infâncias livres, o encantamento aos pequenos, o tempo, as relações. Falar em prevenção às violências é falar das diversas formas de existência das violências, de manutenção das violências; portanto, considerar a perspectiva de encantamento infantil, de vida pulsante na escola, de olhares que não apenas os dos adultos é falar de formas distintas de prevenir violências distintas, além de falar do impulsionamento e garantia dos direitos das crianças. Direitos esses pensados também desde a perspectiva curricular pedagógica e que, portanto, devem ser assegurados às crianças nas diferentes instâncias institucionais as quais se encontram.

#### 4.4. Aprendendo a navegar - Escola de Formação

*E no horizonte de um mar tão infinito,  
lemanjá me acolheu e  
meu deu um mundo tão mais bonito<sup>17</sup>*

A embarcação que agora navegava, já não era do mesmo tamanho ou forma. Me lembro de lemanjá, mãe de todos: ela me ajuda a descobrir que sempre há uma nova possibilidade, mais uma forma de ver e compreender, tal qual a diversidade que existe no oceano, num *grão de areia*, nos filhos. As semanas haviam sido intensas, desde o convite, passando pelo momento formativo, culminando com a exposição. O momento de vivência coletiva docente parecia ter sido provocador e positivo: alguns dias depois de estarmos na Villa Mimosa, conversando com as educadoras, recebo o convite da equipe da escola de formação continuada da rede, Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro para repetir a formação com outras educadoras que não puderam estar presentes antes. O pedido, segundo a equipe, veio do próprio corpo docente da rede, mostrando um

---

<sup>17</sup> Ponto (canto) de lemanjá

grande interesse em descobrir, entender ou simplesmente curiosar sobre reflexões e questionamentos para pensarmos em possibilidades outras. A navegação ganhava novas rotas, novos rumos; a pesquisa novamente aumenta seu manto, na medida em que cresce nela mesma. Revisita seus labirintos teóricos - e agora práticos. Joga-se como búzios nos altares da formação docente, não para saciar a sede das perguntas, mas para “abrir caminhos” possíveis. Questionar e questionar-se. Indagar sobre as próprias provocações. Assim, a formação “Olhares Outros” entrou no calendário das formações continuadas da Escola de Formação no ano de 2023 e na mesma semana da exposição, reúno-me novamente com educadoras da rede para pensarmos juntas sobre as possibilidades outras nos currículos das infâncias.

Não seria possível, depois de construída a exposição, de vivenciado toda essa experiência, que a formação fosse exatamente a mesma. Por isso, olho para mais uma camada de manto sobreposta à ideia projetual inicial e trago para a discussão as próprias fotografias feitas pelas crianças. “Quem pode fazer sussurros em nossos ouvidos para pensarmos possibilidades outras na educação infantil?” - as crianças podem? Elas conseguem?

Sim! E a formação ganha mais um impulso, ao olharmos juntas as fotografias feitas pelos pequenos. O que podemos inferir desses registros, desses ângulos? A Investigação-ação participativa me faz perceber os próprios desdobramentos da pesquisa, entendendo que cada navegação, embarcação, mergulho, é único. É preciso exercitar a permanência da abertura epistemológica: sempre há uma perspectiva outra, sempre há uma incidência na forma de ver e estar no mundo. A postura descolonial exige portanto, esse exercício: haverá um dia em que talvez já tenhamos quebrado todas as barreiras da colonialidade, mas até lá, a permanência do mergulhar se faz necessária. E enquanto coordenadora pedagógica, convidar e suscitar a vontade de mergulhar dos adultos que encontro no dia a dia com as crianças: mergulhar de corpo e alma, poder encarar nossas profundezas, nossos corais e a vastidão de possibilidades que nos cercam - a pesquisa já havia “aconchado” a cambona.

Aos poucos, a sala reservada para nossa conversa ia enchendo de rostos, de gentes. Aos poucos, a sala foi ficando pequena para a formação, e mais professoras se aproximavam em corpos e ideias. A embarcação chegava a mais um porto seguro, convidando as educadoras à perspectivar um currículo outro!

Um dos registros tem uma parada, uma contemplação que a pesquisadora convida a pausar o tempo para apreciar junto às educadoras. Trata-se de uma fotografia tirada por Laura, de 2 anos (Imagem 19)

*Imagem 19: Slide 4 de apresentação realizada na formação de professoras, com fotografia feita por Laura, 2 anos.*



*Qual a perspectiva  
das crianças?*

*Por que investigar?*

*Relações com o  
desenvolvimento  
humano...*

*Fonte: Elaborado pela autora*

Como trata-se também de um registro feito por uma criança da escola a qual estava vinculada como coordenadora, pude narrar não apenas o que a fotografia dizia por si, mas como a relação coordenadora e professora pode também concretizar aquilo que havíamos estudado durante o percurso! Lívia é uma criança que adora se esconder e isso também ocorre nos espaços externos da escola, especialmente próximo ao muro que limita o pátio. A professora ao me entregar a fotografia, narra que Lívia praticamente todos os dias, durante alguns minutos que a turma está na pracinha, gosta de se esconder e ficar atrás de uma pequena árvore. A professora conta que ela permanece observando todos por alguns minutos, depois volta a brincar com os colegas.

Narro durante a formação, esse ponto, mostrando ao grupo o tamanho daquilo que Lívia, ao ser convidada a fotografar o ambiente, nos revela; essas questões foram sendo levantadas por mim e por sua professora ao dialogar com o

registro: “olha isso!” digo à professora, “estudamos tanto o desenvolvimento infantil, e a Lívia está nos mostrando concretamente esses aspectos. Ou seja, olha como é importante pensarmos em espaços onde possam encontrar lugares seguros para ficarem sozinhos, para praticarem o silêncio, a observação, a acomodação de sentimentos”. Winnicott (2007), pediatra e psicanalista fortemente estudado na formação pedagógica dos professores, vai nos trazer por exemplo que “a capacidade de ficar só é um fenômeno altamente sofisticado”, e que “a base da capacidade de ficar só é um paradoxo; é a capacidade de ficar só quando mais alguém está presente” (Winnicott, 2007, p.32). O autor vai nos convidar a refletir sobre a segurança da criança com a presença de um adulto, criando um ambiente seguro para essas ações.

Nesse momento, há um convite ao grupo participante do encontro formativo em refletirmos sobre tantos estudos que fazemos e o quanto as crianças nos mostram isso cotidianamente. Foi através desse registro e do diálogo coordenadora-professora posteriormente realizado que eu também me dou conta dessa potência. Pesquisamos sobre registros, documentação pedagógica, desenvolvimento infantil... mas vemos esses estudos? As crianças podem falar, mostrar, narrar? Entra aí a percepção da postura investigativa das adultas que acompanham as crianças no dia a dia!

Nesse ponto, há um desdobramento do nó que sustenta a rede: os registros fotográficos revelam a potência em investirmos na interculturalidade. Silva (2006) discute sobre a diferença entre multiculturalidade e interculturalidade.

Em grande parte podemos reservar o termo multicultural ou multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade. Isto não significa afirmar a existência de uma convivência harmoniosa. Os sujeitos portadores de expressões culturais diferenciadas, segundo esta vertente teórica, acabam por não estabelecer relações de enriquecimento mútuo a partir de suas diferenças culturais. Um dos resultados dessa abordagem seria guetização da sociedade organizada por grupos de pertencimento a partir de matrizes culturais distintas. (SILVA, 2006, p.145)

O processo de formação das educadoras me toca do quanto “deixamos” (ou não) as culturas infantis existirem (e muitas vezes, até certo ponto, com limites nos corpos, barulhos, gestos, movimentos, etc), como se tivéssemos poder de. E muitas vezes, a escola é um palco multicultural; a questão é como possibilitar outras formas

de existência cultural nas escolas das infâncias, que não aquelas pautadas por uma lógica colonial?

Essa postura dentro da colonialidade, hierarquiza relações, músicas, formas de estar no mundo, com elementos diversos. As crianças assumem os posicionamentos abaixo dos códigos de conduta e posturas dos educadores que são colocados numa espécie de altar da verdade pedagógica. E fazemos as crianças olharem para cima com a finalidade delas entenderem quem elas devem se tornar. Muito próximo, vejam, do que fazemos com nossos documentos norteadores. Olhamos cartograficamente para cima, para o norte, na busca de quem devemos nos tornar ou ser. E assim vemos as crianças, criando sempre uma expectativa daquilo que se espera delas.. A postura de estar com as crianças, de acompanhar seus processos de aprendizagem, desenvolvimento, conexão, trocas, de investigar junto às crianças, desde nosso aqui e nosso agora, não encontra espaço nessa lógica. Somos silenciados culturalmente quando pequenos, acabamos por silenciar os pequenos quando nos tornamos adultos.

No entanto, foi pela experiência de visibilizar os rostos, vontades, desejos, sonhos, realidades desde o olhar das crianças que foi possível repensar acerca da interculturalidade. Essa é uma forma outro de estar no mundo de forma coletiva:

[...] na perspectiva da interculturalidade enquanto proposta educativa, carregada de intencionalidade, o que se observa é a existência de uma proposição que intervêm nessa realidade multicultural, procurando a potencialização das inter-relações entre os sujeitos portadores de diferentes expressões culturais. Esse cruzamento/confronto exige um deslocamento de lugar cultural, ou seja, exige a mobilidade do lugar em que o sujeito se encontra para, a partir da acolhida do outro diferente, ocorra o intercâmbio e o enriquecimento mútuo. No âmbito da escola/ educação, pensada principalmente a partir da constituição de espaços de aprendizagem e de produção de saberes, a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional. É essa intencionalidade que garante uma das distinções que se pode fazer em relação a educação multicultural. (SILVA, 2006, p.145)

Olhar com as crianças, escutar *as* e *com as* crianças. Descentralizar a figura adulta das pedagogias cotidianas. Abrir-se à potencialidade do outro, à efemeridade ou não do outro, a poética do outro - e a sua. A interculturalidade parece ser um caminho possível na construção desse currículo outro que respeite a integralidade dos sujeitos nele envolvidos!

E nesse momento, já haviam mais elementos que somam-se ao percursos dessas águas, que corroboram com a questão desse abrir-se, integrar-se às culturas, cosmologias, estéticas e poéticas do outro: uma das professoras que esteve na primeira formação “Olhares Outros”, antes da exposição na Casa de Artes Villa Mimosa, havia permanecido na postura investigativa com as crianças as quais tinha contato. Não apenas vivendo a experiência, mas registrando com as crianças e posteriormente refletindo em uma troca de mensagens (Imagem 20):

*Imagem 20: Postagem em rede social por professora*



*Fonte: Instagram de Cláudia Guardiola*

A legenda da postagem compartilhada seguia da seguinte forma:

*O olhar da criança ao realizar registros através da fotografia com o celular da professora transmite uma imensidão de percepções sobre a escola. Mas, principalmente, transmite o valor do acolhimento e da alegria de partilhar momentos de trocas, experiências e aprendizados através do brincar na educação infantil.*

*A Maternal 2A no final de agosto brincou de fotografar o seu momento na praça da escola. Observamos que as crianças bem pequenas movimentam-se com a câmera na mão para não perder tempo no seu brincar. O movimento do corpo faz registrar espontaneamente o que vem pela frente. Alguns fizeram questão de falar e clicar a beleza que veem nos colegas e professoras. ❤️ 📷 😊*

A postura investigativa exige uma escuta atenta, um olhar aberto e receptivo; exige uma postura adulta que se descentralize das ações pedagógicas, e que possibilite assim de fato um protagonismo infantil. Se é o adulto quem toma a centralidade do processo pedagógico - ele é quem decide quando, como, quem, com qual material, não há espaço para o observar atento, para uma escuta atenta, para uma postura educativa dos adultos que permita o protagonismo infantil, pois esse estará demasiadamente ocupado organizando, pegando, separando, falando, etc. E um ambiente em que as crianças não encontram espaços para ser e viver da suas formas, nas suas integralidades, também é um ambiente violento às infâncias. Também é um ambiente que empareda,

fecha, tranca as infâncias. Mas crianças são águas... e como é difícil emparedar uma água...

Nesse momento, um silêncio toma conta da sala. Pausa para um café? Sim: foi preciso digerir o gosto amargo das águas salgadas nas quais as próprias educadoras haviam solicitado adentrar. Mas lemanjá parecia me olhar com um sorriso acalentador, quase como dizendo “está tudo bem, coragem para prosseguir”.

Uma das falas recorrentes já no outro encontro formativo, era sobre nossos espaços de escolarização públicos da rede.

*Imagem 21: Chão de brita*



*Fonte: Fotografia de Bernardo, 3 anos*

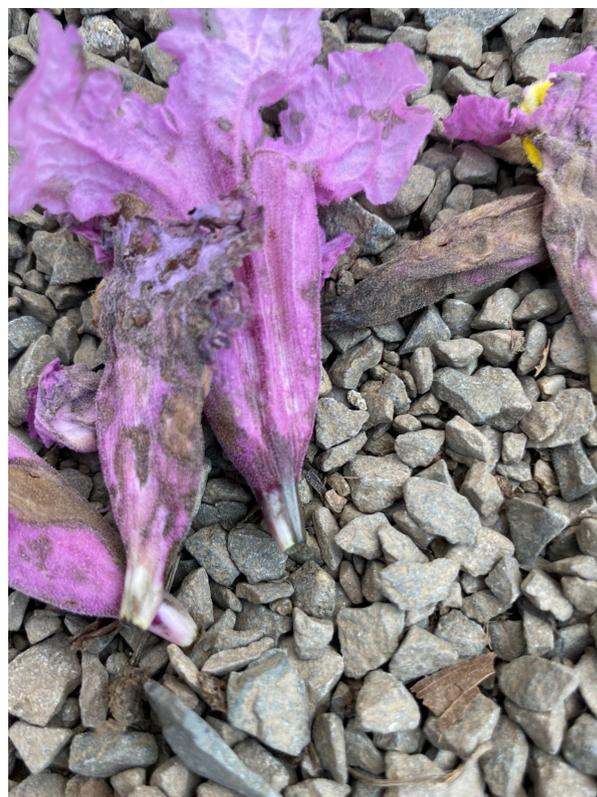
As educadoras desabafaram bastante sobre o excesso de britas nos pátios das escolas. As mais antigas, traziam sobre as areias e gramas; as mais novas, narravam que a explicação encontrada era sobre a higienização dos pátios, e que com areia e terra, animais utilizavam esses espaços para suas necessidades. No fundo, colocavam nas britas o peso do não brincar livre, do não protagonismo infantil muitas vezes. Só que nesse momento, as crianças quando questionadas por suas educadoras sobre os lugares ou o que mais gostavam da escola, já haviam realizado seus registros (Imagens 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27). E a brita estava neles. e a brita continha uma narrativa poética do habitar *com* elas:

*Imagem 22: Porque eu gosto da cor das flores*



*Fonte: fotografia de Maicon, 4 anos*

*Imagem 23: Porque eu gosto de flor*



*Fonte: fotografia de Lívia, 4 anos*

*Imagem 24: Brita e tronco*



*Fonte: fotografia de Bruno, 4 anos*

*Imagem 25: Brita e Libélula*



*Fonte: fotografia de Kauã, 5 anos*

*Imagem 26: Brita no pátio*



*Fonte: fotografia de Bernardo, 3 anos*

Imagem 27: Papá



Fonte: Isadora, 2 anos

Aquilo que, no olhar da adultez é fadado ao fracasso, na perspectiva das crianças pode ser uma *coisa outra*. Pode ser o brinquedo ou a oportunidade de brincar mais interessante; pode ser uma comidinha, feijão e arroz; é munição; é a certeza de que alguém se aproxima pelo som do pisar na brita. Isso não quer dizer que não hajam matérias mais potentes ou interessantes - o papel de um grupo adulto dentro de uma escola é também buscar qualificar nossos espaços e fazeres pedagógicos; o que as fotografias nos revelam é a beleza, a poética, a potência daquilo que *já* existe em nossos espaços, em nossos cotidianos. Mas que muitas vezes o adulto não consegue *ver*; ele não a sente, não percebe, nem cogita uma existência poética ou beleza.

É a postura investigativa com as crianças que pode nos guiar para entender, para o abrir-se a perspectivas outras e então, sim, qualificar nossos fazeres! Antes de uma compra, da aquisição de materiais, do querer novos objetos, é preciso investigar com as crianças o que de fato faz sentido à elas, o que de fato potencializa suas descobertas, seu desenvolvimento. Antes de imitar, copiar uma prática, ou ainda, *ao invés de* imitar ou copiar uma prática, construir uma pedagogia autoral que faça sentido aos envolvidos - adultos e crianças. Que faça sentir, que provoque, desloque, re-pense, re-visite, re-organize o currículo - que o descolonize!

Encerramos o encontro com um silêncio que posteriormente foi sendo quebrado com a abertura de conchas, com as professoras ali presentes se abrindo e se mostrando impactadas pelas falas. “Como é bom ouvir uma de nós”, “como é importante eu não me sentir tão fora”... falas cheias de sentimentos, algumas envoltas por pedacinhos de mares próprios que escorriam pelo rosto. O desejo de fazer diferente, mas de fato nos autorizando a pedagogizar de forma autoral, com sentido, com contexto.

As águas ali se encontraram. A mim, encerrava mais um ciclo da pesquisa, porém agora com a força da mistura dessas águas todas. O caminhos seguiram seus rumos, inclusive os meus. Mas foi necessário passar por todo ciclo, para me entender cíclica; para entender que a construção de currículos é roda: precisa ser sentido, pisado, cantado - vivido!

## 5. ESTUÁRIOS DA CAMBONAGEM, DAS COSMOLOGIAS E FORMAS DE ENCANTO

*Eu vi mamãe Oxum  
 Cantando na cachoeira  
 Dançando toda faceira  
 Tão linda como ela faz  
 E quando ela canta  
 Xangô senta na pedreira  
 Oxossi lá na ribeira  
 Nem vento não venta mais  
 Aieieô - minha mãe  
 Aieieô - mamãe Oxum  
 Aieieô - moça bonita, demais!*

*Canta Oxum  
 Alivia meu coração  
 Me tira da solidão  
 Me traz paz<sup>18</sup>*

Oxum é força do amor, equilíbrio e doçura. Filhos de Oxum por vezes choram, pois sentem - e muito! É com Oxum que iniciamos a parte final desta escrita; é a potência de vida na beira da cachoeira; é água que desemboca, mas também nascente; são os caminhos das águas que desafogam nos mares, que sobem aos céus, que descem em chuvas e tempestades. São os encontros das águas que ocorreram durante o percurso, os mergulhos profundos, a geração de energia entre os pares! Oxum nos chama a pensar a estética, mas fora da beleza padronizada europeia, tão bem representada nas escolas (representação de estereótipos em cartazes, avisos, bilhetes, brinquedos, músicas entre outros); é a estética do impulsionamento vibratório, da correnteza, da vida que luta, que nasce, que cria vínculo com o ambiente. Um pulsar estético da renovação dos olhares e sentires: uma orientação que vê a riqueza, o nascer, a vibração, a paridade tanto dos adultos quanto das crianças.

Abrir-se, perceber-se. Entender a colonialidade que rege nossos currículos; desconstruir, destruir o ser colonial. As fotografias, as formações, a exposição nos revelam a possibilidade de perspectivarmos currículos outros, a partir do que nos

---

<sup>18</sup> Ponto (canto) de Oxum

revelam as crianças, através do convite a fotografar seus espaços, seus contextos.

É preciso colocar-se na roda.

Na gira. É preciso movimento, mexer, romper, rasgar, negar - girar. As narrativas fotográficas de crianças da rede de Canoas nos revelam a potência dessas águas, as sobrevidas que nelas co-existem, a abundância, os ciclos, a interconectividade.

Há potência no olhar das crianças.

Há potência no ritmo das crianças.

Há potência na forma de conhecer o mundo das crianças.

Compreendo que, mesmo que ainda tenhamos currículos práticos (não me refiro aqui apenas aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas ou os discursos escritos) pautados em lógicas de ensino tradicionais, que não conseguem de fato entender as

crianças enquanto sujeitos de suas próprias aprendizagens, ainda assim, as crianças *são* sujeitos. Não apenas porque nossas diretrizes curriculares assim nos falam, mas porque, ante a morte de sua episteme, sua cultura e cosmologia, as quais a escola insiste em fazer, a criança ainda permanece vendo, escutando, conhecendo, provocando, explorando, testando, versando sobre, da sua forma, à sua forma (Imagem 28). As crianças criam, narram, constroem com o mundo, o mundo! Ou seja, a criança é sujeito, independente da ignorância adulta colonial; a colonialidade escolar mata a sujeição da criança para que, posteriormente durante a vida, ela tenha o mesmo poder de “dar” essa sujeição ao indivíduo, através de pressupostos, conhecimentos, formas de gerir os corpos, comportamentos, relações

*Imagem 28: Textura de areia*



*Fonte: fotografia de Maria, 2 anos*

e brincadeiras, os quais julga necessário. Ante a régua colonial, tornam-se sujeitos apenas os que atingirem determinadas medidas. Diante da régua colonial, excluem-se quaisquer formas outras de estar e viver no mundo, com o mundo.

Oxum me convida à roda, à gira. É retomar a questão de sentir junto, perceber junto, viver junto! É trazer para a roda esse sentir, toda a potência. E nessa caminhada, as riscas no chão, as palavras ditas, a exposição pensada e construída, as fotografias realizadas, a reflexão oportunizada, a investigação cambona nos fazem perceber algumas orientações possíveis nesse buscar da construção de currículos decoloniais:

- Reflexões sobre corpos e almas nas escolas das infâncias;
- A criança e a Natureza - a urgência do desemperadamento das infâncias;
- O papel da coordenação pedagógica na escola das infâncias, formação continuada e o isomorfismo pedagógico
- Currículo descolonial - interculturalidade como córrego guia, educação biocêntrica

### **5.1. Com-Viver: Escola Como Encontro De Águas E Almas**

*A continuação da vida exige de nós uma consideração e um  
respeito a todas as suas formas  
Lea Tiriba*

As fotografias feitas pelas crianças da rede nos revelam a insistência de vida, que resiste e insiste, apesar de. Estar em pares, aprender com o outro, observar o corpo do outro e com o seu: o olhar sobre os corpos nas escolas (Imagens 29, 30 e 31), desde os bebês nos mostram o encantamento com a vida que pulsa no cotidiano da escola infantil. Desde os pés que marcam territórios, às mãos que apertam tão forte a areia para que não escape: os corpos são fenômenos vivos, universos inteiros que se alcançam pelas vivências oportunizadas na escola.

Os corpos infantis estão atualmente propensos a ficar imóveis nas carteiras das salas de aula, à frente de telas, videogames e computadores, em qualquer tipo de meio de transporte, que não a pé. As crianças de hoje movimentam-se muito menos do que deveriam, carecem de espaços para os corpos se expressarem, caminham na contramão de um

desenvolvimento corporal e emocional equilibrado. (FRIEDMANN, 2020, p.60)

Nesse ponto, nos cabe perguntar: se os corpos são tão latentes, como estiveram presentes nas fotografias (Imagens 29, 30, 31), por que investimos em

*Imagem 29: Pés*



*Fonte: fotografia de Lavínia, 4 anos*

imobiliários que os prendem?

Seja num banco encostado numa parede na hora da refeição, impedindo que um corpo de locomova, literalmente prendendo-o, ou em uma sala cheia de mesas e cadeiras que não permitem a livre circulação: estamos polindo os movimentos ou incentivando-os? Uma sala mais preocupada em manter os corpos dóceis, de fácil manejo ao adulto, é uma sala que precisa de muitas cadeiras e mesas. Uma sala em que o professor é o principal protagonista do fazer pedagógico, precisa que as crianças parem; precisa que os relógios biológicos inclusive

estejam todos alinhados, como uma grande linha de produção, onde o adulto chefia as experiências: de escolher, de querer, de higienização, de alimentação, de locomoção, do brincar...

E quando das práticas pedagógicas de rua, na rua, no coletivo, o discurso de encontrar “horários de pátio” é justamente pelo excesso de convívio: “muitas crianças juntas”, “é perigoso”, algumas me relatam. O que de fato é perigoso? Hoje, questiono: uma escola que necessita organizar horários no dia para a convivência, para o movimento mais livre do corpo está fazendo realmente por uma questão espacial (tamanho do pátio)? Ou são formas de pensar e organizar a vida cotidiana que são mais cômodas aos adultos que ali estão?

*Imagem 30: Do escorregador*



*Fonte: fotografia de Mônica, 5 anos*

Tiriba (2018) nos faz refletir sobre o quanto as escolas de Educação Infantil no Brasil são marcadas pela ideologia de controle:

As filas desnecessárias que se formam para levar as crianças de um espaço ao outro, os tempos de espera em que permanecem encostadas às paredes, a falta de conforto das salas, as regras que são impostas nos refeitórios, os tempos previamente definidos para defecar e dormir: tudo isso remete à ideia de fabricação de uma retórica corporal, mas também de uma retórica do espírito [...] (TIRIBA, 2018, p.239)

O pátio é um laboratório de vida pulsante: não apenas os movimentos corpóreos, mas as relações humanas entre pares e entre adultos e crianças; a bioestética a qual o olhar do adulto muitas vezes já perdeu seu encanto; o encantamento de todo um ecossistema que a adultez muitas e muitas vezes insiste em não ver. Espaços, locomoção; vento e calor no rosto; gosto de chuva. Pernas que se esticam, testando velocidades. Sobe-e-desce. Corpos que escalam,

penduram-se, equilibram-se. Átomos que se multiplicam na velocidade da luz, sob nossos olhos. A colonialidade encaixota crianças por salas, separadas por critérios como idade, mas vai além: encaixota oportunidades, experiências, cosmologias, visões de mundo e formas outras de estar e testar o mundo. Permitimos a convivência? A circularidade é possível? O corpo encontra espaços e oportunidades para ser?

[...] qual é o lugar do corpo na educação? Qual o lugar de tudo que é vivo na educação? A pergunta que nos toma para escavar nossas memórias e sensações revelará uma peleja entre alegrias e dores, por reconhecermos, via experiências, que o lugar do corpo na educação remonta a um amplo investimento da agenda dominante em propagar sua política contrária à vida por meio de um sofisticado repertório de violências que terão como primeiro lugar de ataque o território corporal. (RUFINO, 2023, p.13)

Refletir sobre a multiplicidade de águas, de potências que foram registradas pelas crianças, traz um ponto muito significativo: o adultocentrismo é compreendido aqui como a representação mais concreta de uma prática pedagógica colonial. Pois esse adulto toma os corpos do outro, domina esse corpo, determina o quê, quando e como esse corpo irá experienciar. Coloniza os corpos, desde os bebês. Limita-os, discursa-os, narra-os. Empareda-os, prende-os. E as crianças resistem, apesar de.

O adulto que coloniza os corpos infantis também foi uma criança colonizada, polida:

O que se pode perceber é que, em realidade, somos nós, adultos, que estamos aprisionados aos próprios esquemas, ou melhor, aos limites que nos foram impostos, na vida escolar, na família, no trabalho. Tendo aprendido a engolir os desejos, são esses mesmos esquemas que necessitamos reproduzir, pelas normas que pretendemos impor às crianças, modelando os gestos e, simultaneamente, aquietando o espírito. (TIRIBA, 2018, p.246)

O convívio é potência de cachoeira, é encontro de rios, de ecossistemas. Mas a adulez insiste em canalizar as águas, em canalizar o curso das águas.

Circular, tocar, ver, interagir, conviver, só serão possíveis se houver adultos que coloquem a necessidade (e direito!) de convivência, de estar entre pares como princípio!

O aprender, acionado pela curiosidade privilegia a observação, que configura um traço sobressalente e que busca no fazer muito mais do que no dizer, possibilidades concretas para o aprender. A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte e a tem como fonte inspiradora de vida e de educação, mas também é observadora

dos comportamentos de outras pessoas. (MENEZES, BERGAMASCHI, 2009, p.89)

Ou seja, tornar curricular aquilo que já é direito das crianças: o de com-viver. Com o outro viver, com o outro estar, com o outro ver, com o outro sentar, com o outro explorar! Entra na ginga os direitos de aprendizagens que nossas diretrizes já desenham há tempos! Convivemos diante de distintas formas violentas de definir a sujeição das crianças. Descaracterizamos suas essências, suas cosmologias e formas de ver o mundo. Colonizamos a infância, da mesma forma que somos seres colonizados.

Assim, falamos numa perspectiva de criança enquanto sujeito, histórico e cultural; não uma visão puramente do campo da psicologia ou da biologia, mas um conceito interdisciplinar que agrega natureza e cultura.

Da psicologia a que a pedagogia se curvara e se submetia, operou-se um rompimento conceitual importante. A visão idealizada de infância, com a qual a pedagogia lidara até então, não poderia ficar incólume. Assim, a releitura da psicanálise, por um lado, e o referencial sócio-histórico, por outro, tornaram possível compreender que o sujeito é constituído com o outro e no contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo neste processo. Enfim, permitiram entender como os signos da cultura – a linguagem – não só marcam, mas constituem a consciência e o inconsciente (KRAMER, 2002, p.44)

Não cabe aqui o entendimento de todas as crianças, em todos os lugares, da mesma forma, do mesmo ritmo, tenham seus estágios de desenvolvimento tão bem marcados; o desenvolvimento não é compreendido aqui como um objetivo a ser alcançado apenas, mas sim como vida que pulsa que está intimamente ligada às condições e ofertas culturais e sociais. Uma vida de transbordo e ao mesmo tempo de assentamento; vidas inteiras e não fragmentadas. Um exercício de ver o todo.

Se os estudos da Infância quiserem constituir-se em um campo realmente interdisciplinar, precisam ultrapassar o dualismo natureza-cultura: não devem alegar que a infância é cultural e deixar de lado tudo o que lhe diga respeito quanto ao aspecto biológico ou vice-versa. Isto significa deixar a fronteira aberta entre natureza e cultura; perceber que a infância estendida faz parte de nossa história como espécie, condição que partilhamos com outros primatas. Nessa perspectiva, a infância pode ser vista como uma tradução da biologia na cultura (FRIEDMANN, 2011, p.26).

As crianças nos revelaram seus corpos: é possível inferir a partir das fotografias no mínimo, o desejo de curiosear sobre si e sobre o outro. Que relações podem os corpos estabelecer com o meio?

As escolas são espaços onde as crianças passam, diariamente, sistematicamente, muitas horas diárias, por longos períodos de sua vida [...] Num contexto de tantas interações humanas, as instituições são lugares da diversidade, de encontro e confronto de infinitas formas de sentir e de viver a vida. É nesse espaço que ela, cotidianamente, é produzida (TIRIBA, 2018, p.35)

A cambonagem pedagógica possível necessita do adulto aberto ao real, ao pulsante! Necessita que o adulto reflita também sobre o *seu* corpo, sobre o seu convívio. Que relações revelamos às crianças diante de nossas posturas corporais?

*Imagem 31: Gira-gira*



*Fonte: fotografia de Mônica, 5 anos*

## 5.2. Fluidez das águas: A Criança, A Natureza E O Desemparedamento

*Porque também somos matéria, somos orgânicos, também  
necessitamos de sol, de ar puro, de horizonte  
Lea Tiriba*

Das trinta fotos enviadas pelas educadoras, apenas duas (Imagens 32 e 33) foram realizadas em espaços internos das escolas. E ainda assim, elementos da natureza estiveram presentes pela oferta de materiais na turma em questão, como é possível observar nas imagens a seguir:

*Imagem 32: Dinossauros na madeira*



*Fonte: fotografia de Lucas, 4 anos*

*Imagem 33: Construções*



*Fonte: fotografia de Pietro, 4 anos*

É preciso ter consciência de que as crianças nas escolas de Canoas têm acesso a múltiplos materiais: bonecas plásticas, peças de encaixe de plástico,

madeira; tablets e mesas interativas (todas as escolas ganharam estes materiais nos últimos anos); carrinhos, lápis, tintas. Mas, quando questionadas sobre o que gostavam mais, ou o que gostariam de registrar, a rua, o pátio, as gentes, a natureza veio como onda que carrega, que limpa a beira mar (Imagens 34, 35, 36, 37). E o que fica é o questionamento: qual nossa concepção curricular da relação criança-natureza, ou ainda, seres humanos e natureza? É preciso existir uma relação epistêmica com tais conceitos.

Lea Tiriba (2018) em sua pesquisa nos mostra que o contato com a natureza sempre esteve presente, desde documentos orientadores para a criação de escolas no Brasil; no entanto, a autora nos traz que, publicado em 1995 e reeditado em 2009, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança”, publicado pelo Ministério da Educação, afirma que o contato com a natureza é um direito das crianças.

Esse documento é um marco no que diz respeito à relação com a natureza, pois, ao contrário de alguns dos que o sucedem, enfatiza a importância do contato e não subentende a natureza como elemento da diversidade cultural, não evidencia uma visão antropocêntrica, em que o mundo natural é atrelado ao humano (TIRIBA, 2018, p.123)

A autora também vai nos mostrando no entanto que, na medida em que se profissionalizam as ações dentro das escolas, ocorre um distanciamento dessa natureza que engloba e acolhe a vida; e questiona: “com o reconhecimento da função pedagógica teríamos subestimado o convívio com a natureza?” (TIRIBA, 2018, p.120). Isso fica mais evidente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, onde há uma ausência de referências à vida, aprendizagens, experiências externas:

A natureza não está contemplada nesse documento, a não ser no item que aborda o respeito ao bem comum. Ela aparece, portanto, numa mesma ordem de importância em que estão os bens culturais, sem autonomia, sem vida própria, dependente dos seres humanos (TIRIBA, 2018, p.126)

Seguindo pelo mesmo córrego, é a Base Nacional Comum Curricular que acaba por seguir o mesmo fluxo, sem ampliar ou problematizar a questão da natureza e as infâncias. O caráter antropocêntrico fica evidente na medida em que percebemos a narrativa de uma natureza que está posta aos humanos, como fonte; a natureza assim, corre o risco de ser reduzida a objetos de curiosidade e

exploração por parte das crianças (Tiriba, 2018); corre o risco de ser reduzida a conteúdos a serem aprendidos pelos pequenos. Novamente, a lógica mercantil capitalista é evidente no que se refere à (não) relação humana com a natureza, pois trata dessa desconexão latente, sem conseguir incidir problematizações ou orientações de como entender e viver tal questão nos currículos escolares. Pois sem a conexão, não há sentido; sem sentido, não há aprendizagem efetiva, não há interesse genuíno em preservar, cultivar, cuidar, amar o meio em que vivemos. Nem de nossa parte, nem por parte dos pequenos. Na busca pelo sentido, as sinapses cinestésicas são possíveis mediante a oferta de uma prática que não apenas perceba a importância da conexão com o todo, mas que a exercite em seus cotidianos.

Tiriba (2018) assinala que o conceito de crianças como também produtoras de cultura é um avanço importante e que oportuniza o protagonismo infantil. No

*Imagem 34: O pátio*



*Fonte: fotografia de Patrícia, 4 anos*

entanto, nossos documentos *norteadores* trazem a dimensão cultural quase como exclusiva, e “o direito de conviver se restringe aos humanos, exclui a biodiversidade” (Tiriba, 2018, p.133). Assim, a colonialidade instaura essa relação de poder também com o que nos circunda, e ao fazer isso, é a destruição, a competitividade, a desconexão que ganha impulso. O que as crianças evidenciam através das fotografias vai muito além: são as relações possíveis que podem ser estabelecidas com a natureza, dentro das escolas das infâncias. Ou seja, são mais que relações matemáticas, de espaço, de transformação; mais

que entender a natureza a nosso dispor, para que possamos usá-la, explorá-la, pesquisá-la.

O que estamos tratando aqui é a busca por sentidos, por conexão. As pedagogias tradicionais pautam suas verdades pedagógicas em contextos encaixotados, dentro de quatro paredes. Quando, dentro dessa lógica, há movimentos para ir para a rua, muitas vezes o fazemos com o intuito de desbravar, descobrir algo. Ou seja, colocamos a natureza a nosso dispor. Ela está ali para ser usada quando assim há interesse pedagógico. Falamos nas DCN e na BNCC em relações, mas excluímos dessas a biodiversidade. É dessa forma que silenciemos nossas necessidades e condições biofílicas<sup>19</sup>: nesse emparedamento pedagógico. No entanto, as crianças nos mostram que esse é um direito - o contato com a natureza - que pode e deve ser vivenciado dentro de uma normativa poética, de uma epistemologia que não coloque o ser humano no centro, mas que compreenda a extensão de todos nós com nosso entorno, nossas relações, nossas conexões.

A biofilia que berçamos ao nascer, e aniquilamos conforme crescemos é rio. São águas que correm nos seus fluxos com maestria. Mas, inseridos dentro dessa lógica capitalista ocidental e colonial, nos colocamos, nós, adultos, a criarmos pontes que passam por cima de tais córregos. Buscamos esquecer essa necessidade humana tão básica que é estar em conexão, pois

[...] do ponto de vista da construção do conhecimento científico, esse convívio não interessa. As relações com a natureza, vitais e constitutivas do humano, seriam pouco valorizadas porque o humano moderno, ocidental, é um ser que foi se desgarrando de suas origens animais, sensitivas, corpóreas, em razão de um afastamento relacionado à valorização dos “processos superiores da mente”, que se acentuou entre os povos da Europa, especialmente a partir do século XV. (TIRIBA, 2018, p.59)

E por isso emparedamos. De forma institucionalizada, não nos apavoramos com práticas e currículos que veem o espaço das salas como únicos ambientes que possibilitem as aprendizagens das crianças. Emparedamos pois a cientificidade do que fazemos ainda encontra-se dentro uma lógica adultocêntrica, que necessita de produtos concretos a serem mostrados a outros adultos, como validação daquilo que fazemos nos cotidianos das escolas. Nossa inabilidade de articular o material com o

---

<sup>19</sup> O termo biofilia encontra na arquitetura uma literatura mais densa. Podemos traduzir como um amor às coisas vivas; como a necessidade humana em se conectar com a natureza. A biofilia foi cunhada pelo psicólogo Erich Fromm em 1964, destacando-se nos anos 80 pelo biólogo Edward Wilson, detectando como a urbanização começou a promover uma forte desconexão com a natureza.

imaterial, daquilo que se vive, se experiencia nas escolas, torna-se currículo, uma vez que nos orientamos a partir dessa perspectiva; ou seja, ainda demonstramos necessitar de conteúdos, de caixas, daquilo que o adulto vê e quer visualizar das crianças, ao invés de perceber a vida pulsante, as relações que se estendem para além de objetivos de aprendizagem; ao invés de olhar com as crianças!

A experiência vivida é desvalorizada, ou, em outras palavras, o que surge como interesse não se constitui como objeto de pesquisa pedagógica porque os adultos funcionam como donos do planejamento, das atividades, do tempo e dos materiais pedagógicos, definindo o que, quando, onde e como as crianças devem aprender (TIRIBA, 2018, p.103)

É assim, no silenciamento dos corpos e vozes dentro do cotidiano, na manutenção de regras de emparedamento, na rotinização das ações, sem entender que são essas mesmas ações que revelam nossas posturas ontológicas em relação às crianças, que o prazer, o brincar livre, o descobrir, explorar, ver, sentir são posturas que encontram apenas brechas na consolidação dos currículos. Como águas, conseguem adentrar por pequenas perfurações, por rachaduras. Se fazem presentes através da insistência da vida que vem desde os bebês - e muitas vezes são tidas como “recompensas” às crianças: “só vai para a pracinha quem...” ou “hoje vocês irão para o pátio pois..”, tornando-se ainda mais raros esse viver pleno dentro das escolas.

Ao fotografarem seus espaços, com flores, gentes, pedras, nuvens, raios de sol, as crianças nos convidam a olhar justamente para isso, para essa vida que envolve, que cativa,

*Imagem 35: O céu*



*Fonte: fotografia de Cláudio, 2 anos*

convida. A essa vida que acolhe e que não escolhe acontecer às 9h de uma manhã

*Imagem 36: A árvore mais linda que os brinquedos*



*Fonte: fotografia de Luiza, 4 anos*

que

frestas sagradas, nas suas abundantes águas para com elas aprender! As infâncias sussurram em nossos ouvidos constantemente, e a postura da escuta ressurge como caminho!

de Maio, mas que está o tempo todo pulsando, emitindo sons, formas, relações, conexões. Como nos versa Luiza, aos seus 4 anos, no seu conceito estético: “a árvore é mais bonita do que os brinquedos” (Imagem 36). Rios cheios de vida, com seus fluxos constantes: as crianças nos convidam a não mais passar por cima dessas águas; novamente somos convidados a adentrar nas águas, banharmo-nos e sentirmos, de corpo e alma, a energia que evoca desse lugar sagrado. E justamente por isso, há de entendermos a necessidade de pedirmos licenças às nossas crianças para

possamos adentrar em suas

Atitudes de escuta por parte dos adultos são ainda raras, complexas e desafiadoras, já que a ideia de que eles são donos do saber e da autoridade predomina na maior parte das sociedades. Nós, adultos, temos grande dificuldade de silenciar e escutar verdadeiramente; acreditar e reconhecer que as crianças têm saberes diferentes dos nossos; e que é essencial conhecê-los, incorporá-los e adequar atividades e propostas socioeducacionais a cada grupo e contexto. (FRIEDMANN, 2020, p.125)

Por isso, há de desemparedarmos a nós mesmos! Desemparedar é um ato democrático, um ato de abertura ao outro. Não é apenas quebrar paredes concretas e sair para a rua, para o sol ou vento; mas é perceber o enquadramento da colonialidade de ser, saber e poder desde nossa constituição epistêmica. São as

nossas próprias paredes que nos fecham, nos limitam e enquadram. Uma postura de abertura às conexões, às possibilidades outras de fazer educação.

Para desemparedarmos o outro, as infâncias, a escola, os currículos, é preciso desemparedarmos a nós mesmos! É preciso desemparedarmos nossos

*Imagem 37: Flor em des-foco*



*Fonte: fotografia de Mauro, 4 anos*

princípios - éticos, políticos e estéticos. Percebendo nossas limitações, nosso sufocar a sujeição do outro, nossa invisibilização da complexidade do outro; ou seja, adentrar à roda, gingar, girar; colocar-sena roda desse movimento cíclico. Resgatar em si o encantamento.

Reconhecer-se. Ativar em nós, adultos, modos outros de ser e estar no mundo, com o mundo, com as crianças e, portanto, viver modos outros nesse mundo.

Entendermo-nos holisticamente, como seres complexos, inteiros,

para também assim poder olhar o outro, na sua inteireza.

Convidamos as crianças a fotografarem seus cotidianos.

E elas nos convidaram a partilhar de seus olhares.

E elas nos chamaram para ver a vida-água.

O que nos restaria agora, se não beber de tal fonte, a ponto de nos embriagarmos com tanta potência?

### 5.3. Pegadas na Beira-Mar: O Papel Da Coordenação Pedagógica Na Escola Das Infâncias

Tal como a irregularidade de um solo arenoso, assim o caminhar enquanto coordenadora pedagógica é hoje compreendido-sentido-vivido por mim! Ser coordenadora é estar e viver nesse beira-rio: ora um caminho tortuoso, quando o corpo se inclina e quase luta para permanecer em pé; ora um banhar-se por completo num dia quente de verão. Num momento sente os pés serem engolidos pela areia molhada, em outro se encanta com as pegadas perfeitas deixadas em um solo mais firme. Não há uma constante sólida, rígida. A necessidade de flexibilidade invade o cotidiano de uma escola - e me invade como forma de viver nesse espaço!

Assim, inicio minha caminhada junto à outras colegas no ano de 2018. Literalmente saio da sala com as crianças, levanto do chão, ergo-me para perspectivar outros horizontes. Pois os horizontes com as crianças, horizontes de chão, de terra, estavam a mim permeados pela miopia colonial. O frio no estômago toma conta e a ansiedade abraça os cumprimentos dos colegas que incentivam a cada fala a coragem de desacomodar. O primeiro movimento logo é sentido: imediatamente percebo que a acomodação tomava conta do agir, do saber, do pesquisar, do registrar! Quando chego a Secretaria de Educação de Canoas, peço com veemência para trabalhar no Ensino Fundamental: “preciso aprender coisas novas”, era minha justificativa. Mal sabia eu, que daquele momento em diante, mergulharia em outros mares, entre eles, o mar dos “não saberes”. Acompanho os passos das que chegam nesse lugar antes de mim e logo a primeira inquietação surge, nesse caminhar em conjunto: afinal, o que é ser uma coordenadora? Veja: a pergunta parece simples, e naquele momento confesso que estava desatrelada de tantas outras que no caminho foram surgindo e que aqui se amarram. No entanto, questionar quem se é, o que se propõe a fazer, o que se pensa, entra na gira da auto descolonização e na descolonialidade pedagógica: pensar naquilo que nos propomos a fazer, a ser, a viver alimenta o pensar sobre as crianças, o que propomos a ver, fazer, viver *com* as crianças! Hoje entendo que as inquietações que nos acompanhavam estavam - e ainda estão - entrelaçadas com o desejo, agora mais coletivo, de proporcionar de fato um apoio à docência, à conscientização de uma educação cada vez mais transformadora. Desejo esse que encontra entraves que se fazem compreendidos na proporção em que ressignificamos o próprio fazer.

A fiscalização como metodologia de trabalho, o distanciamento entre coordenação e as crianças, a disritmia entre a vida cotidiana nas escolas e as exigências e demandas burocráticas e a compreensão do fazer docente como algo a ser mostrado - e não vivido! - são marcas que ainda hoje impedem rupturas na docência tradicional e nas epistemologias que ainda centram-se na lógica das pedagogias tradicionais do que fazemos com as crianças e os bebês.

Tal entendimento começa a surgir quando a própria mantenedora, a qual o grupo era vinculado, propõe constante repensar nesse fazer-ser coordenação. As reuniões, as formações e o próprio projeto Saberes em Diálogo, proposto pela Secretaria de Educação, fomentam as discussões que atravessam o grupo, mas que atingem também as esferas pessoais. Quando então nos propusemos a refletir sobre nossos registros, nossas ações, nossas falas, posturas, entendimentos, estudos, já nos colocávamos nesse movimento de desacomodar, de mexer, revirar, ver, criticar, pensar, consolidar epistemologias e fazeres da coordenação pedagógica. A escrita reflexiva, a apresentação daquilo que se coloca na mesa a ser estudado, o organizar os materiais produzidos pela coordenação, já institui esse movimento; Ainda que de uma forma tímida, os giros começavam a acontecer:

O trabalho da gestão e da coordenação pedagógica nas escolas, apesar de fundamentalmente estar atrelado muito mais às questões pedagógicas de curto e longo prazo, tem se redefinido de forma significativa nos últimos anos: o que se tem observado é que, muitas vezes, o tempo que questões burocráticas, administrativas e de gerência de grupo exigem do papel do coordenador e do gestor, evidentemente afetam o fazer pedagógico em suas múltiplas instâncias. Entendemos que esse viés de gerência organizacional é iminente à existência da própria escola, ainda que passíveis de possíveis reformulações. (FRAGA, PAIM, 2019, p. 163)

É a partir desse momento, de sinalização concreta da aproximação do mundo dos desejos com a artesanaria dentro das escolas, que começo a identificar e entender que não há receita a ser seguida, curso a ser pago ou mentoria a receber que dará conta de promover o alcance daquilo que se sonha, que se pretende: é preciso se colocar na roda! Não basta desejar o giro: é preciso movimentar o corpo para que isso aconteça. Se não, hoje vejo, continuo depositando *no outro* a esperança de transformação. Nesse sentido, falar em protagonismo infantil, vai requerer que eu entenda qual o *meu* papel nessa busca, qual o protagonismo de cada um nessa roda.

Justamente por querer ser uma coordenadora que de fato exercesse um apoio à docência, houve a necessidade de me colocar nessa embarcação rumo ao desconhecido: sabia o que não queria ser ou fazer. Mas então o que ser ou fazer? Desde o início em que assumo esse lugar, busco formas de manter-me em movimento, para não me sufocar no burocrático, não permanecer isolada das crianças e educadoras numa sala qualquer preenchendo planilhas ou apenas fiscalizando alguns fazeres na escola das infâncias - assumindo um posto de alta sabedoria, de formação e educação verticalizada na escola. Tais movimentos têm um custo alto, na medida em que nossos currículos, nossas formas de ver e viver a escola, na escola, com as crianças, ainda permanecem culturalmente enraizados em formas e epistemologias tradicionais de ensino, que se substanciam muitas vezes modelos empresariais, ligados a formas capitalistas de educar desde as crianças e bebês.

E como Freire já nos sinalizava,

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, )

Esse movimento de reconstrução é permanente, e permanentemente atravessado por questões, escolhas, formas de ver e entender a educação além do pessoal. A pessoalidade está inserida dentro de um contexto federativo, regional, escolar; a reconstrução permanente também é atravessada por exemplo, por formas de consolidar as perspectivas da própria gestão municipal. Quando assumo o lugar de coordenadora pedagógica na Educação Infantil, não me deparo com uma mata a ser desbravada! Pelo contrário: há pistas por onde olho do que pode vir a ser o trabalho de uma coordenadora. Trilhas, caminhos já tão consolidados pelos que me antecedem.

Um “futuro ancestral”, como intitula seu livro Ailton Krenak (2022). Entendo que sou o futuro de uma ancestralidade do próprio fazer da coordenação pedagógica da rede. O hoje só é possível pela construção que o antecedeu. Ou seja, muitos passos foram dados antes dos meus. E muitos passos serão dados depois dos meus. Há uma história, uma caminhada, uma construção permanente, que atravessa cargos, anos, governos. Carregamos uma certa inventividade sobre o

que elaboramos; mas também sobre o que somos, a forma como nos constituímos e sobre o que queremos constituir. Porém, esta existe amparada pelas histórias, pelas narrativas que a antecederam. Constituir-se sobre os ombros dos que nos antecedem não significa necessariamente repetir os mesmos passos; tampouco necessariamente abrir a mata sem perspectivar qualquer horizonte. Há possibilidades constantes de ressignificar o passado com aquilo que se propõe hoje.

Para pensarmos em currículos decoloniais, é preciso nos entendermos enquanto seres colonizados e colonizadores. Com atitudes colonizadoras e coloniais, pensamentos coloniais, cosmologias coloniais. Entender o quanto o próprio coordenador pedagógico pode ser uma engrenagem na constituição e permanência da colonialidade, foi motriz nessa pesquisa.

Para os seres que habitam as margens e esquinas do planeta, para as vidas alteradas pela violência colonial e para aqueles que desfrutam dos privilégios, da proteção, e dos poderes herdados e mantidos nessa arquitetura de violência e exclusão, a educação não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista. A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica (RUFINO, 2021, p.7)

Há uma fala popular que diz: “mais importante que as respostas, são as perguntas que são feitas”. Nesse caminhar enquanto coordenadora pedagógica, junto às crianças, famílias, gestores, professoras, passei a compreender que as respostas às questões impostas na educação de bebês e crianças muitas vezes estavam automatizadas - o que não significa que fazem sentido, ou que de fato conseguem responder às questões feitas. Automatizadas dentro de um ser colonial, inserido numa lógica colonial. Não há espaço nessa lógica para perspectivar outras questões, pois outras questões são feitas a partir da busca por formas outras de viver. Como nos traz Rufino (2021, p.8) “a colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia”. Assim, é necessário pensar nas perguntas que são realizadas, principalmente a si e aos educadores, na medida em que se propõe investigar sobre a formação humana e sobre aquilo que se põe a realizar com as crianças. Abrir-se aos não-saberes, aos novos saberes. Abrir-se a

*saberes outros*, mas agora *com os outros*. Poetizar-se e poetizar nossos olhares; sentir; perceber, escutar, viver com o outro.

Nesse estado de pesquisa de si, do que se faz, se pensa, se propõe, algumas questões foram necessariamente colocadas por mim na beira-mar-do-não-saber: deixadas a serem levadas mar adentro. E é isso: o Não-Saber é vasto - é mar! Por vezes agitado, por vezes sereno, com ondas gigantescas aos olhos e com “marolinhas” aos nossos pés. Mas é preciso deixar-se envolver pelo Não-Saber. Mergulhar, deixando as vestes da colonialidade serem encharcadas com possibilidades outras de ser, estar, fazer nas escolas. O Não-Saber nos move; recondiciona até os saberes! Cada onda que passa atinge a terra – nem tão firme – das certezas, colocando-as nos campos da temporalidade. E isso ficou: o que não sabemos nos move, nos desafia. Há de navegarmos, mergulharmos, a fim de descobri-lo, de descobrir-nos. O que sabemos hoje é resultado de anos de construção conceitual, de práticas, de exercícios de humanidade e, ainda que possa parecer doloroso, é temporal, renovável, reinterpretável. Exige um atento e sensível olhar ao que se pratica, ao que se rotiniza, ao que torna-se velado, ao que não é discutido, na busca pela retirada das vendas epistemológicas; muitas vezes, não sabemos que *não sabemos!* O lugar de não-saber é auto provocativo (ou deveria ser!). Depois que se navega pelas águas desse mar, banha-se da consciência do quanto é possível aprender, qualificar, crescer... do quanto não se sabe.

O encontro das águas com a areia é então entendido como campo de postura investigativa: ser coordenadora é “saber não saber”: é sim ter certezas, argumentar, pontuar, explicitar. Mas é também reconhecer a complexidade que permeia as ações do ser coordenador, e entender que caminhos possíveis de uma educação descolonial, da construção de currículos decoloniais vai ser banhado pelo não-saber. Mas esse não saber é o impulsionador da autoria pedagógica necessária nessa construção. É a inventividade científica, exploratória, questionadora daquilo que nos propomos a realizar pedagogicamente, desde os bebês! É concluir, mas ao mesmo tempo compreender a temporalidade de nossas “soluções”. É pontuar, mas não permanecer estático ao fazer-tempo. É testar, experimentar; é pensar, ler, reler, escrever, registrar. `Mas sempre *junto*.

A educação é o que marca nosso caráter inconcluso enquanto sujeitos e praticantes do mundo. É também aquilo que nos forja enquanto seres de diálogo. Portanto, estar vivo é experimentar linguagens, descobri-las, se

afetar por elas, alterá-las e respeitar o que não alcançamos. (RUFINO, 2021, p. 10)

Entender que a coordenação ora é mar Não-Saber, ora terra “firme”: por vezes vagando beira-mar, outras mergulhando na pesquisa de possibilidades. Provocar-se e provocar o outro quanto aos nossos subsídios teóricos, quanto às nossas práticas, nossas visões, modos de ver e entender a si, às crianças, ao educar. Fundamentalmente, despir-se do medo de questionar as práxis, a colonialidade do ser, do saber, do poder.

Ser coordenadora então, aproxima-se de um ser *coordenador cambono*, para ampliar a ideia de Simas e Rufino (2019): escutar, fazer, observar, intervir, questionar, investigar, buscar, experimentar, provar. Registrar. Mostrar, dividir. Organizar-se. Sistematizar.

Deslocar-se da centralidade do fazer docente.

Ser um sujeito atento às sólidas e estáticas certezas (suas e do outro), porém aberto a banhos de não-saber. Provocar, instigar, questionar. Ser aquilo que tanto se pede que o outro seja: um sujeito que questiona. Uma educação que busca criar condições para que perguntas sejam feitas pelos sujeitos, é uma educação descolonial.

Nos cabe perguntar: quem é esse sujeito que coordena? Que registra? Que apoia (ou não) os docentes, as crianças, as famílias? Que escuta? Ele tem uma visão de mundo, um modo de entender as coisas. Ele tem ideias interessantes e que podem resolver questões de dentro da escola em que atua, ou melhorar a qualidade daquilo que é ofertado às crianças e bebês. Ele tem fragilidades e pontos talvez difíceis de conseguir lidar. Ele tem aprendizagens e muitas coisas a aprender! Ele *sente* o mundo...

Eu tenho uma visão de mundo, mas qual é? Eu tenho questões, ideias, mas para que? Eu tenho fragilidades e aprendizagens - quais? Oxum é convidativa a sentir o Ori... sentir! Tentar não separar a cabeça do restante do corpo, como se apenas uma parte chegasse na escola, como nos impõe a lógica colonial.

Eu *sinto* o mundo? Esse questionar vem me atravessando enquanto coordenadora de escola pública das infâncias, e toma concretude em cada linha tracejada dessa escrita. Pois agora entendo que não falamos apenas sobre os *outros*. Ao reflexionar sobre este outro, entendo que essa reflexão habita em mim;

ocupa um espaço dentro de meu ser. O outro é. Vive sua inteireza (ou deveria!). Mas é ressignificado pela minha ótica, pelo meu sentir, pelas minhas vivências. As palavras que saem de minha boca carregam sentenças, certezas, vivências, histórias. As palavras devem ser sentidas. A busca de caminhar com o outro é a busca por decolonizar nossos fazeres, nossas percepções, nossos modos de viver! Assim, a coordenação, ao se entender como sentipensante, potencializa seus atos unindo o que vê, como vê, o que faz e como o faz com o que também sente.

Se fortifica, ao sensibilizar-se.

E ao se colocar como um sujeito que une razão, saberes e conhecimentos aos sentires, ao coração, busca fazer sentido em suas ações! Agir como um sentipensante pode desencadear olhares significativos, na busca de pedagogias de afeto - com crianças e adultos, e assim, de fato desencadear processos de consolidação das crianças enquanto sujeitos, protagonistas, atores principais de suas próprias aprendizagens. Bem como, pensando nessa homologia de processos, colocar a docência como protagonista dos conhecimentos produzidos no chão da escola, junto das crianças. Exercitar a amplitude do olhar, mas do viver e com-viver com o outro - na inteireza de todos. É formar uma rede complexa que se deixa tocar e ser levada com o rio, mas que permanece na amarra do que fica, do que importa, que costura no próprio fluir do rio o que atravessa..

### **5.3.1. É preciso nutrir: Formação Continuada E Isomorfismo Pedagógico**

Como uma criança aprende a correr?

Retomando a narrativa do começo da escrita, da indignação docente ao retirar a experiência (correr no recreio) da aprendizagem (saber correr): se queremos entender a vida como um todo, inclusive com as ações que permeiam nosso cotidiano, como se aprende a viver, se não vivendo? Menezes e Bergamashi (2009), ao discutir sobre o conceito de educação biocêntrica, nos fazem refletir sobre a autonomia, identidade, cultura e exercícios de potencialidades:

Nesta abordagem educativa, o ser humano tem acesso a potenciais que geralmente são sufocados e condicionados pela cultura que cultiva a dissimulação, o disfarce dos sentimentos e a dissociação do corpo. A vivência é o ponto de partida da aprendizagem, de forma que a pessoa, enraizada na vivência, descobre que a fonte do conhecimento parte desse

compartilhar a vida enquanto uma experiência sensível. (MENEZES, BERGAMASHI, 2009, p.111)

A formação docente continuada, dentro dos espaços escolares, em muito se conecta à postura que gestores e coordenadores atribuem a seus fazeres, e as suas visões de mundo. Formações voltadas à transmissão de informações, colocam os educadores como depósitos. Não há nesse entendimento razões para o questionar, o pesquisar, o construir. Não faz sentido dizer coisas sobre os sujeitos, se não forem os próprios sujeitos que falam.

E assim a própria ação docente repete o mesmo processo com as crianças: numa ação verticalizada de saberes, o educador assume-se como detentor do saber, e nada que pulsa fora disso importa. E isso minha própria caminhada enquanto coordenadora se prova no cotidiano: já me assumi enquanto fiscal, enquanto detentora de poderes. Necessidade amparada pelas minhas próprias fragilidades: não me mostrar “fraca”, “sem conhecimentos”, “emparedada”. E isso me levou a um lugar onde percebi o adoecimento das almas - minha, de minhas colegas e das crianças. Os ambientes se transformaram em territórios a serem demarcados pelo poder, e não pelas vivências e experiências; as palavras eram profetizadas como sinais de saber mais, como se firmassem os passos dados. As crianças eram silenciadas. Os professores sentiam-se calados. Indignados pelos termos como “protagonismo infantil”. “E o protagonismo docente, onde fica?”. E eu precisava falar sobre tudo isso. Professores precisavam falar sobre um tudo. E as crianças permaneciam com suas vozes veladas.

Cabe destacar que a condição para a autorização/interdito, legitimidade/ilegitimidade, possibilidade/impossibilidade de determinados conhecimentos muitas vezes não está vinculada à efetividade desses conhecimentos, mas sim ao rigor que os mede e os autoriza. Nessa perspectiva, as problemáticas acerca dos conhecimentos vinculam-se às questões relativas ao poder e às correlações de força, afinal saber é poder, e deter a validade de determinados conhecimentos e a possibilidade de invalidar outros é manter-se na condição de quem detém esse poder. (RUFINO, 2017 p.128)

A coordenação pedagógica não é detentora do saber. Mas é ela quem, junto com a gestão da escola, organiza as formações. E aí mais um questionar: que saberes entram em jogo nesses momentos? Qual a disposição dos corpos? E quais suas disponibilidades? O que pretende-se nesses momentos? Pois a forma como

pensamos momentos formativos repercute também como se dá a educação de bebês e crianças neste mesmo espaço.

Impossível falarmos de protagonismo infantil e tratarmos os educadores como receptores, depósitos, baús de saberes e conhecimentos. O professorado precisa ser o protagonista de sua própria história, confiante na sua produção de saberes. E o ser coordenadora da mesma forma. Esta pesquisa provocou deslocamentos epistêmicos desde seu desejo. A coordenadora que iniciou a escrita já não é mais a mesma que a encerra, e que segue buscando romper com a cosmovisão eurocêntrica sobre educação e formação continuada. Os primeiros mergulhos são dados, e sinto como se estivesse sendo “desbatizada” do manto colonial. Mas o banho ultrapassa o lava-pés: é preciso mergulhar. É preciso agora uma orí-entação! Despir-se das roupagens tão costumeiras que quase não se sabe onde termina o corpo e onde inicia a vestimenta. Onde começa o ser, onde está a colonialidade de ser, saber e poder. É preciso despir-se; contemplar o corpo real, com dobras, curvas, cores, texturas, marcas - aprender a contemplar a nudez prática. Ver beleza em nós, para que cada mergulho seja sentido de forma potente.

Depois dessa primeira imersão, saio vagarosa do mar e volto a contemplar as águas. A percepção sobre opressor e oprimido, sobre a detenção do poder, e a manutenção do poder que me acompanhavam desde as leituras mais juvenis de Paulo Freire, são redimensionadas e ressignificadas. E percebo algo que o autor já me alertara em outro momento: é preciso agir!

Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 1987, p.25)

Cansa. Brigar o tempo todo cansa. E digo ao olhar para minha experiência com a coordenação: entrar numa disputa por quem detém o poder-saber pouco ou nada permite em termos da construção de entendimentos, percepções e ações coletivas. Individualiza. Torna-se um viver exaustivo, adocece. Mantém a colonialidade pedagógica em nossos espaços. E quando percebo tudo isso, assumo

tudo isso, jogo nas tramas das incertezas, e o novo e possível se abrem. Logo percebo que os processos vivenciados por mim são quase que instintivamente relançados nos mares das escolas. Há algo nisso que merece o investimento de tempo, leitura, estudo: passo a mudar pequenas posturas e volto-me ao desejo primitivo da escolha da profissão. Por que quis me tornar professora? Resgato o desejo de ser disponível ao outro, de estar com o outro nas suas vivências! Humanizo em mim o processo mais humanizador existente: a aprendizagem. Estamos falando de humanidade, sobre as humanidades, com seres complexos - e inteiros! E se entendemos que as crianças são sujeitos, históricos, temporais, assim devemos nos ver: adultos que se inserem nos processos educativos das infâncias, mas sobretudo sujeitos, históricos, temporais. A vida não inicia depois que sabe-se tudo. Depois que se aprende...na adultez. Pois justamente a continuidade das possibilidades de construção dos saberes é que confere sempre a circularidade, a inovação, o movimento, o ineditismo às questões que são vividas nesse aqui e nesse agora.

Não há receitas prontas. É preciso caminhar, pôr-se em movimento. Assumir-se sujeitos de nossas próprias práticas. É preciso sentir.

E para isso, é preciso construir cotidianamente a compreensão de que, se consideramo-nos, crianças e adultos, sujeitos da aprendizagem, somos seres inteiros, que *empleamos la cabeza*, mas também *actuamos con el corazón* (Fals Borda, 2003); e tal construção precisa ser experienciada, vivida e documentada nesse caminhar. O desejo de que professores atentem para o fato de que crianças são sujeitos completos, com vontades, pensamentos, desejos, formas de enxergar e perceber o mundo, o coordenador deve atentar para que assim também são os educadores de uma escola (e ele também!). Desse modo, cabe aqui compartilhar o conceito de *isomorfismo pedagógico*, que nos parece indicar uma postura possível nessa construção tão sensível. Assim, isomorfismo pedagógico pode ser compreendido como uma

[...] estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores. (NIZA, 2009, p. 352)

Ou seja: as experiências que desejamos que crianças e bebês passem nesse espaço de educação infantil, devem ser sentidas também pelos adultos que ali habitam. Não estamos aqui debruçados sobre as experiências em si. Ou seja, não é trazer nas formações as brincadeiras, materiais, recursos e fazer as educadoras brincarem, como se isso bastasse para a percepção das escolhas pedagógicas. Até porque, se compreendemos que o interesse nas crianças não é um botão que liga/desliga, mas que cada uma possui tempos, ritmos, falas, compreensões distintas, o mesmo se refere a esses momentos com as adultas professoras. Estamos nos referindo aos princípios que amparam as escolhas pedagógicas. Se entendemos e desejamos que as crianças sejam respeitadas, ouvidas, assim os demais sujeitos devem se sentir nestes ambientes. Se queremos vivências significativas, protagonismo, registros potentes dos infantes, assim precisamos pensar o cotidiano dos docentes. Se queremos que a educação reveja seus espaços, tempos, materiais e materialidades, bem como suas falas, posturas, ações, devemos nos entender como parte desse querer, como parte do processo. Se a interculturalidade passa a ser uma forma de experimentarmos o encontro das águas, há de experimentarmos em todas suas forças, em todos seus aspectos - com adultos e crianças! Se trabalhamos por uma escola que faça sentido às crianças, nosso fazer deve fazer sentido a nós mesmos.

Com o objetivo de ouvir o que dizem as crianças no seus cotidianos, a pesquisa me colocou nesse lugar que é atravessado também pelas cotidianidades adultas. “*Sabemos escutar as crianças?*” foi a pergunta que abriu esta escrita. Porém me fez entender que sem o adulto que tenha a postura de escuta, as vozes continuam se perdendo. E a postura de escuta é entendida aqui como meio, como início e fim. E reinícios: escutar a si e ao outro, permitir-se ouvir - a si, e ao outro. A escuta desse modo é uma ferramenta potente, capaz de (re)criar conexões entre sujeitos e espaços, sujeitos e fazeres, sujeitos e sentires...e entre sujeitos!

Ouso dizer que, tão válido quanto escrever, é escutar as vivências: receber o pedaço do outro, acolher a doação do outro, o corpo-memória do outro. Escutar. Escutar o outro. Escutar a si. Compartilhar, trilhar, dividir. Fazer sentido a si e ao outro. Cruzar ideias, fatos e falas. Fazer-se rede. Constituir-se na rede, com a rede, para além da rede: e com esses fragmentos, construir algo - juntos. Colaborar. Com o outro elaborar. Ocupar esse lugar de fala - coletivamente! (PAIM, 2020, p.16)

Adentrar nesse movimento de escuta - de si e dos outros - não é algo “dado” coletivamente, ou com o qual estamos acostumados a fazer. Como nos traz Bondía (2002), informar-se não é conhecer. Ouvir (as informações) nem sempre é escutar (perceber, sentir)! Para isso, nos parece que a postura constante da escuta necessita que esse corpo-professor esteja disponível, receptivo, aberto. Da mesma forma, o corpo-coordenador! Ou pelo menos que consigam se perceber quando assim não o estão e o porquê disso, para daí entendermos as posturas, gestos, choros, sorrisos do outro.

A escuta, entendida como uma postura, passa necessariamente pelo sensível... Mas como educar o sensível? Ou melhor, como se reeducar para o sensível? É preciso nutrir-se! E as formações na escola podem se tornar verdadeiros banquetes. Nos terreiros, as oferendas são formas de nos conectarmos com as entidades; são fortalecimentos dessas conexões. Alimentar-se de recursos que fomentem estes olhares: é preciso nos cercarmos e buscarmos fontes nutritivas que impulsionem novos pensares e novos sentidos. Buscar o belo, o encantador nos espaços escolares é uma *postura*; é um modo de entender a vida. É sentir mamãe Oxum chamar e poder perceber as belezas sagradas nas existências dos diferentes contextos. É ir além de informar-se, mas também (se) conhecer. Que lugares eu visito? Que leitores tenho escolhido? Que músicas me emocionam? Que manifestações meu corpo emite em diferentes momentos? Que museus eu frequento? Que artistas eu encontro? Entendo assim, que nesse fluir com a poiesis latente, abrindo espaço para si, para a vida, os adultos consigam se abrir para aquilo que as crianças sinalizam, vivem, brincam. Para que nessa circularidade poética as crianças encontrem espaços para terem suas vozes, seus encantos, seus olhares, seus registros marcados, escutados, compartilhados. Esse espaço, que dentro de um currículo colonial somente pode ser dado por aqueles que detêm o poder da abertura: os adultos. A escuta, nesse sentido, exige acolher a poética da vida, exige afeto e deixar-se afetar. A poética da vida exige sentir.

Entender-se enquanto sujeito completo: um sentipensante!

Tais conceitos exigem uma outra postura do coordenador pedagógico: não basta apenas o desejar, como querer outro modo de entender a escola, outros ambientes e poéticas na escola, formas de se relacionar por exemplo, é preciso o *fazer* diferente: refletir seus próprios modos de entender a escola, buscar a poética cotidiana, nutrir-se de outras fontes como as artes, buscar formas relacionais dentro

desses espaços. É preciso *vivenciar* os desejos, tal como desejamos que assim ocorram com as crianças, e assim com as adultas também. É necessário assumir desejos de vida outra, de escola outra. É preciso encruzilhar, atravessar e atravessar-se: conhecer seus próprios limites, para então conseguir decidir cruzá-los - ou não.

E pela experiência da caminhada até o momento, é justamente nos momentos formativos do grupo que compõe a escola que é possível perceber, sentir ou exercitar a postura da escuta. Quem tem a potência de riscar os pontos no girar cotidiano das escolas são justamente as pessoas que o compõe: adultos, educadores, bebês e crianças.

#### 5.4. O Transbordo curricular: Possibilidades de pensar em Currículos Outros

Reiteramos: as fotografias feitas pelas crianças da rede de Canoas são convites a grandes e possíveis navegações. Mas é preciso cultivar uma forma outra de estar com as crianças, de estar na escola, de ser educador. É preciso exercitar ver por outros ângulos. (Imagem 38) Um currículo que busque tensionar a garantia de direitos básicos, que permita que nossos documentos direcionadores se efetivem, que transcenda as marcas da colonialidade que nos organiza, é possível somente mediante a conscientização dos córregos, tempestades, dos encontros das águas, da força das águas! E nesse agora: crianças são sujeitos do hoje; portanto, escutá-las, respeitá-las, vê-las e

*Imagem 38: Corpo*



*Fonte: fotografia de Carlos, 4 anos*

ouvi-las é movimento necessário nesse processo. A criança não é um “porvir”. elas existem no hoje.

As crianças nas suas posturas de conexão, de sensibilidade, de olhar, nos mostram possibilidades para perspectivarmos possibilidades outras de criar e viver os currículos escolares. Tais possibilidades se concretizam conforme sentimos alguns cantos que são entoados nessa gira.

Começamos pelo giro decolonial (Maldonado-Torres, 2008), pela mudança ontológica: a colonialidade do poder (Quijano, 2005), termo utilizado fortemente pelo GM/C, nos coloca a pensar sobre as questões de colonialidade que permanecem, política e economicamente, mesmo após o fim do período colonial. Se estende para a colonialidade do saber e do ser, formando uma tríade que sustenta a reprodução do colonialismo. Nesse sentido, pensar por exemplo junto aos documentos orientadores das práticas educativas no Brasil, pode ser analisado desde esta perspectiva, na medida em que, de alguma forma, eles foram constituídos a partir de concepções e teorias advindas de geopistemias colonizadoras. O giro começa antes do movimento: é preciso se reconhecer e se entender enquanto ser da colonialidade. É preciso colocar a produção epistêmica na ginga, no jogo, na dança; nos aproximarmos das bordas, dos limites da colonialidade que nos é imposta, para então ver possibilidades outras nas formas de ser.

Assim, nos sustentamos nos conceitos de descolonialidade e pedagogia descolonial, amparada no pensamento de Catherine Walsh, que busca o não “apagamento” da história vivenciada, no caso, dos discursos eurocêntricos, mas sim a promulgação de visibilidade de práticas a fim de que, de fato, possam ser repensadas, ressignificadas e refletidas no cotidiano. Práticas que abrem caminhos outros, que questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental - pedagogias como metodologias para as lutas sociais, políticas, epistêmicas (Walsh, 2017).

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (WALSH, 2017. p.28)

Pedagogias que veem o outro, que não se alicerçam numa hierarquização de seres, saberes, culturas, mas que horizontalizam as práticas de descobertas do mundo, de si e do coletivo. Integram-se, constituem uma forma outra de conectividade, de relações, de criações. A interculturalidade é postura, exercício que fica após essa experiência. Do contrário, fazemos parte da engrenagem de manutenção da colonialidade de poder, saber e ser, a qual estamos submetidos, mas não conseguimos perspectivar nenhuma outra possibilidade que não aquela a qual já estejamos fadados.

Para que se consiga aproximar dessa utopia é necessário viver algumas etapas fundamentais e que a antecedem. Uma delas é o reconhecimento da diversidade cultural ou, então, o dar-se conta de que nas escolas existe uma realidade que é multicultural. E, não poderia deixar de apontar, a luta contra qualquer forma de discriminação, seja racial, de gênero etc. como a etapa seguinte. Dessa forma, pode-se perseguir a construção de um caminho viável para o exercício da cidadania e pela configuração de um projeto pedagógico curricular na perspectiva da interculturalidade (SILVA, 2006, p.147)

Nesse ponto, surge uma possibilidade outra para refletirmos nossos currículos: a partir da compreensão e do entendimento da integralidade dos seres como algo inseparável, é possível repensarmos nossas práticas cotidianas na busca pelo respeito aos ciclos, tempos e ritmos de cada um. Tanto das crianças, quanto dos adultos que com ela convivem boa parte de seus dias. Nesse sentido, entender as crianças enquanto sujeitos, completos e complexos, que fazem parte de uma ecologia pedagógica é fundamental para pensarmos em currículos que de fato façam sentido e que de fato sejam vivenciados por todos na escola.

É a ginga, os cantos, a roda. Pisar nos terreiros é experimentar os sentires de corpo inteiro. A conectividade que se entrelaça nos terreiros é atravessada e ao mesmo tempo atravessa o corpo: a gira, os gestos, a dança, a música, a batida. Sentir com o corpo todo. Nesse caminho, olho para as crianças e reverencio a naturalidade que elas têm de dançar, de movimentar-se, de experimentar o mundo com toda sua capacidade corpórea - quando esta não lhe é polida.

É necessário compreender a sacralidade da vida que nos acolhe, que nos bombeia, nos toca, impulsiona. Leda Martins (2021) nos traz o corpo vivo, complexo; uma visão e entendimento cósmico, ontológico: o corpo como uma grafia do tempo,

na própria experiência do tempo. A autora nos convida a entender essa sacralidade e a cosmo percepção que envolvem o corpo que dança:

No corpo o tempo bailarina. E em seus movimentos funda o ser no tempo, inscrevendo-o como temporalidade. Dos gestos primevos é que respira a voz, inspirando nos seres o sopro divino, o hálito originário que circunscribe em torno de si e em si mesmo o sagrado. Antes de uma cronologia, o tempo é uma ontologia, uma paisagem habitada pelas infâncias do corpo, uma andança anterior à progressão, um modo de predispor os seres nos cosmos. (MARTINS, 2021, p.13)

Ou seja, rabiscamos sobre horários, organizações, conceitos; mas é a percepção da complexidade de estar com as crianças, com parcerias e companhias que desloca uma forma outra de conceber o currículo. O currículo pode ser portanto a marcação gráfica de um processo de remodelação epistêmica que desenha os corpos dentro das escolas. Assim, é reconhecer a divindade e a abundância de vida que preenche os espaços e os tempos das escolas, como águas que escoam por redes e mãos. É a oportunidade não de apenas ver e entender o sujeito outro na sua completude, mas de poder enxergar a si como sujeito complexo, integral. Seguindo por esse córrego, encontro em Toro (2007) outra possibilidade interessante para fluir com as percepções de conectividade entre pessoas, ambientes, percepções: o conceito de Princípio Biocêntrico nos remete a compreender que a centralidade de nossas ações é a vida

Nesta abordagem educativa, o ser humano tem acesso a potenciais que geralmente são sufocados e condicionados pela cultura que cultiva a dissimulação, o disfarce dos sentimentos e a dissociação do corpo. A vivência é o ponto de partida da aprendizagem, de forma que a pessoa, enraizada na vivência, descobre que a fonte do conhecimento parte deste compartilhar a vida enquanto uma experiência sensível. (MENEZES, BERGAMASCHI, 2009, p.111)

. As composições humanas que se apresentam em determinada escola podem e devem compor a complexa ligação entre palavras, natureza, gestos, ocupações, inferências, experiências, observações. O Princípio Biocêntrico situa o respeito à vida como centro e ponto de partida às disciplinas e comportamentos humanos; busca restabelecer a noção de sacralidade da vida, de forma que a cultura também deve se organizar em função dessa vida (Toro, 2007). É possível incidir a leitura de que as crianças estejam - no dia a dia - nos indicando um caminho possível na construção de práticas educativas que de fato consigam ver, conviver,

respeitar, construir o outro e a si; que de fato consigam encontrar brechas, espaços, territórios para a dança, para o sentir, para o encantamento.

A vida (externa) acontece e existe ainda quando ignorada. Mas as crianças tendem a enxergá-las, a não desistir delas - inclusive quando convidadas a fotografar suas rotinas! É a conectividade, a criação de sentido que produz a afetividade, tornando os laços, as aprendizagens, o desenvolvimento, a vida cotidiana como elementos constitutivos dessa forma de ver e estar no mundo. O respeito aos ritmos, tempos, formas de ver de cada um pode ser a chave na constituição de um currículo outro que de fato exercite aquilo que marcamos tão bem: criança enquanto sujeito, dotada de uma potência para viver no mundo, com o mundo.

E se não déssemos mais as costas aos tempos de cada criança na escola? E se não transformássemos o momento de higienização dos bebês numa grande linha de produção? E se possibilitássemos os corpos a se locomoverem livremente entre um espaço e outro? E se nossa experiência nos refeitórios não fosse a de comer em 15 minutos? E se não praticássemos tantas violências curriculares? E se...colocássemos tais questões na roda, na reflexão? E se nos abrímos ao diálogo?

Uma Pedagogia do Encantamento!

Onde a adultez não seja tradutora do que versam as crianças, mas se abra, seja *cambona* na potencialidade da dança conjunta, do encontro de ritmos com as crianças, do encontro de corpos e cosmologias:

A noção de encantamento traz para nós o princípio da integração entre todas as formas que habitam a biosfera, a integração entre o visível e o invisível (materialidade e espiritualidade) e a conexão e relação responsiva/responsável entre diferentes espaços-tempos (ancestralidade). Dessa maneira, o encantado e a prática do encantamento nada mais são que uma inscrição que comunga desses princípios. (SIMAS, RUFINO, 2020, p.7)

O Princípio Biocêntrico versa em conjunto com os encantamentos aqui vivenciados; buscar a construção de currículos outros, posturas outras, pedagogias outras é atrelar a descentralidade da ação adulta como única detentora dos saberes que se apresentam nas escolas; é conseguir pensar o desemparedamento, o corpo, a ginga. É mais que “deixar” a criança dançar: é possibilitar a “gira-decolonial”; é

mergulhar dançando nas dores das águas da colonialidade para banharmo-nos de outras fontes, encharcarmo-nos de tantas outras conexões e possibilidades de conexões. É também encontrar os limites da margem, da travessia. Mas autorizar-se ao banho.

E como quem para à margem do rio, sabendo que as águas ainda percorrem uma vastidão de caminhos, mas que aqui também visualizam seus limites, me sento e observo as oferendas que deixo às margens aos poucos irem sendo levadas. Linda Alcoff (2016) nos invoca a pensar sobre a linguagem que nomeia, caracteriza, monta e constrói nossa realidade. A postura descolonial, ou ainda, pensar em posturas disruptivas quanto a colonialidade de ser, saber e poder necessita de um revisitar visceral quando da vocalização desse processo.

A função normativa da epistemologia diz respeito não apenas à questão de como o conhecimento é produzido, de quem é autorizado a produzir, de como a presunção de credibilidade é distribuída e de como os objetos de investigação são delineados. Mais do que isso: diz respeito à forma como o conhecimento deve ser produzido, a quem deve ser autorizado, à forma como a presunção de credibilidade deve ser distribuída e à forma como podemos ganhar alguma influência politicamente reflexiva sobre as delimitações da ontologia.(ALCOFF, 2016, p.133)

Perspectivar formas outras de estar com as crianças e de construir currículos cheio de sentidos, é atravessado pela nossa linguagem. Alcoff destaca a necessidade linguagem de libertação revisada e reformulada, de forma que a autora aponta as lacunas nos discursos revolucionários, irrompendo um ponto crucial na produção de saberes e conhecimentos: “a falta de atenção a questões epistemológicas na teoria social” (Alcoff, 2016, p.129). A autora remete às circunstâncias políticas as quais os saberes são produzidos:

Essas circunstâncias políticas incluem como a autoridade e a atribuição de autoridade são distribuídas, como certos lugares, processos e metodologias são valorizados enquanto outros são desprezados e como a produção de teoria espelha a produção de desigualdades sociais (ALCOFF, 2016, p.129)

O que fica após esse processo, é uma flecha que lançamos rio adentro: não apenas a gira, a mudança, a proposição do *giro decolonial* (Maldonado Torres, 2008), mas também o giro que transcende, que muda a lógica inclusive de seu vocabulário.

Nós já rompemos com a perspectiva universalista e pretensamente neutra, especialmente desde que Paulo Freire apareceu entre nós. Não só isso, mas tantos rompimentos já foram praticados que já não devemos mais nada à perspectiva universalista, objetivista, e à sua pseudo-imparcialidade e pseudo-neutralidade; não devemos mais nada a uma suposta verdade universal. Não devemos mais nada a estes cânones da modernidade racionalista, já derruída pelos muitos ataques que tem sofrido por todos os lados nos últimos tempos. (MARTINS, 2004, p.4)

Não se trata aqui de simplesmente formar um outro currículo, mas de pensar um *currículo outro*, enquanto não encontramos formas outras de pensar, verbalizar, criar e narrar outra forma organizacional da vida escolar desde os bebês, que não necessariamente intitule-se de currículo. Como quem toma coragem de pular a cachoeira, com certa ansiedade em saber o que nos espera diante do mergulho, é preciso experimentar, investigar, inventar, registrar, refletir - é preciso agir.

E com isso, contextualizar. Tais movimentos despendem ações de coragem, de abertura de caminhos. Tudo para poder ver; e aqui fica também uma outra forma de constituir um currículo outro: pensar em Currículos Contextualizados, pois

[...] a constatação mais corriqueira é a de a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil – e, a partir desta “sua realidade” e de uma narrativa pronunciada por um tal sujeito universal e abstrato denominado “nós brasileiros”, ela toma todas as outras realidades que compõem a imensa diversidade brasileira, como sendo seus “Outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados à sua narrativa. (MARTINS, 2004, p.2)

Nesse sentido, corroboro com o conceito de Martins (2004) no que se refere a contexto, compreendendo esse como um conjunto de elementos ou entidades que condicionam o significado de um enunciado; assim

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente (MARTINS, 2004, p.4)

Contextualizar currículos, horários, formas de organização;

Contextualizar vozes, sentimentos, desejos, choros e tantas outras linguagens;

Contextualizar a formação docente continuada no chão e nas riscas da escola;

Contextualizar sentidos, poderes! E assim, buscar fazer sentido, com sentido, aquilo que fazemos na escola das infâncias. A busca de sentido e contexto são premissas no movimento da descolonização dos currículos, dos corpos, das propostas. São possibilidades na busca e na vivência de um *currículo outro*.

## 6. MARCAS D'ÁGUA E POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Encerro essa navegação, mas não encerro o navegar. Muito mais importante que chegar a um destino traçado, é poder vivenciar o processo, sentir as encostas, colocar os pés na areia, banhar-se na chuva investigativa. Banhar-se, mergulhar de corpo-com-alma, ou ainda, resgatar a alma no mergulho frio. E cartografar os processos, as histórias, os encontros, as possibilidades.

Essa dissertação objetivou a reflexão desses mergulhos: através das fotografias feitas por crianças da rede, mediadas pelas educadoras, refletimos acerca das concepções, das práticas e processos político-pedagógicos, buscando perspectivar possibilidades outras de ser, estar, ver e viver a/na escola das infâncias. Amparados pelas posturas de exercer a descolonialidade, de entender-mo-nos enquanto engrenagens na manutenção da sistemática colonial que nos toma, ponderamos sobre possibilidades outras a partir de um lócus que compreende a criança como sujeito, desde esse aqui e esse agora. Reiteramos os processos de entender as infâncias enquanto constituintes do hoje, com desejos, formas distintas de ser e estar no mundo, com o mundo .

A cotidianidade escolar que se baseia numa métrica desde uma educação tradicional, encorpa ainda mais as concepções pedagógicas que sustentam essa lógica da colonialidade: o aprisionamento dos corpos, engessamento dos tempos/rotinas, silenciamento de vozes, gestos. Emparedamos os corpos, colocando as crianças numa relação de domínio para com elas, de cerco aos seus interesses, movimentos, relações. Desacreditamos em suas capacidades de ver e constituir um mundo outro.

Nesse sentido, as fotografias realizadas pelas crianças nos colocaram no movimento de revisitar profundamente as marcas, lacunas, excessos que a colonialidade nos impõe. Também incidiu sobre a abertura à potência, sobre a escuta possível e real acerca do que já nos dizem as crianças, desde os bebês: as fotografias aqui analisadas contribuíram para o entendimento da importante e necessária constituição de pedagogias e posturas descoloniais, na busca por processos que façam sentido, que compreendam as crianças enquanto sujeitos integrais, culturais, com formas e tempos específicos de ver e se relacionar com o mundo.

O exercício da postura de estarmos abertos ao que o outro nos traz, nos movimenta e provoca, estabelece formas outras de pensarmos os currículos na educação infantil, a formação docente continuada e nossa própria legislação. Portanto, diante do movimento das educadoras, na busca por oportunizar e propor o registro fotográfico a partir da ótica das crianças e do exercício das análises e discussões sobre essa experiência, algumas questões foram possíveis de serem melhor compreendidas e/ou até mesmo sistematizadas nesse processo.

- O corpo como algo vivo, biológico, orgânico; parece algo muito óbvio, porém esse mesmo corpo é polido, gerenciado, comandado; é preciso libertar os corpos! A convivência é um direito que deve ser garantido às crianças!
- O corpo do agora: a necessária conectividade com o tempo presente que nos circunda e inunda. É nos encontrarmos, nós adultos e as crianças, num mesmo momento: o presente. Crianças existem e são sujeitos desde o momento que nascem. Crianças são do hoje, vivem o hoje, encantam o hoje. Essa nos parece ser uma postura e um exercício importantes de praticarmos: vivências de encantamento com o presente, com a vida cotidiana;
- Desemparedamento como possibilidade real na construção de possibilidades outras de ver e estar no mundo. Sendo o corpo algo tão vivo, urge a necessidade de buscarmos a conectividade com o meio. Entender que a natureza não está à nossa disposição, mas é constituinte de nossa existência. Urge pensarmos em formas de restabelecer a conexão dos seres; uma pedagogia que de fato se preocupe com a biofilia latente, com o encantamento; pedagogias descoloniais, de encantamento e conexão;
- A escuta efetiva, o encantamento, a biofilia, a formação continuada em contexto são apontamentos que surgem a partir das reflexões realizadas durante a pesquisa. O estar *com* - professores, famílias, gestores, natureza, bichos, demandas, bebês, crianças - passa a ser compreendido como postura inegociável na busca por descolonizar os processos pedagógicos; na busca descolonizar afetos, conexões, currículos. Nesse movimento, contextualizar é fazer sentir, criar sentido!

São as possibilidades de nos autorizarmos a produzir com autoria conhecimentos sobre nossos fazeres pedagógicos;

- A postura cambona no coordenador pedagógico: fazer *com*, aprender *com*, criar *com* educadores e crianças propostas curriculares com sentido e sentires. A prática do isomorfismo pedagógico como uma forma de pensar a formação docente desde a contextualização de lugares, sujeitos, culturas, saberes.
- O Princípio Biométrico pode ser uma possibilidade de evidenciar a vida, o cotidiano que ainda pulsa; de amparar-se no respeito à inteireza do outro. Aqui também reside a possibilidade de aprofundamento em estudos futuros;
- Compreendendo as Infâncias como territórios específicos, complexificados desde sua forma de perceber, ser e estar no mundo, a interculturalidade se coloca então como um conceito que atravessa a dissertação. Nesse sentido, numa relação geopolítica de espaço - e aqui podemos entender também o espaço habitado por adultos e crianças, a escola de educação infantil - a interculturalidade torna-se possibilidade para pensar transformações do fluir, existir, ser, pensar desde os currículos para e das Infâncias. Aponta para a possibilidade da constituição de uma cultura outra, uma política outra, uma sociedade outra, sob um *postura outra*.

A partir dessa forma de entender e ler o mundo, buscando pedagogias outras, ou ainda, buscando criar pedagogias outras, a partir da ausência, da subalternização, da invisibilidade de quem teve suas terras, corpos, culturas, cosmologias rasgados pela colonialidade, é trazer a vida que pulsa, que existe, apesar de. Nas pedagogias das encruzilhadas, um emaranhado de percepções, conceitos, gingas, modos de ser e entender o mundo coloca a escola no “chão”: um assentamento das potências desde aqui que assegura nossos passos; o corpo que é latente e maior instrumento; Pedagogias de novos saberes e seres, de experiências outras, práticas, invenções, movimentos, interações - baseadas em movimentos contextualizados, reais, sentidos, vividos e criados por quem habita esses espaços. *Pedagogias de encantamento*.

Essa busca insere no educador-adulto, uma outra forma de se entender enquanto do fazer das artesanias docentes. Faz-se necessário uma mudança epistêmica nas formas de ser e estar no mundo, com o mundo, com as crianças. Há, portanto, a necessidade de atitudes descoloniais, ou o agir criticamente frente a colonialidade percebida nos campos de atuação docente - um giro decolonial. Há uma urgência latente no combate às violências epistêmicas as quais a docência se coloca como engrenagem de manutenção. Não é somente uma gramática de descolonização ou um ideal de mundo descolonizado, mas é a ação de colocar no centro do debate a colonialidade constitutiva da modernidade e assim, constitutiva de *nós*, bem como as estratégias e formas que modificam as formas de poder, ser e conhecer. E assim, também insere na roda a postura do coordenador pedagógico que busca na interculturalidade uma outra forma de constituir e constituir-se na escola das Infâncias. Que compreende e vê o outro - a criança, na sua integralidade.

As fotografias nos revelam a necessidade latente desse encantamento, da conexão com o todo: corpos, gestos, movimentos, descobertas estão o tempo todo acontecendo com as crianças (e conosco!), independente do desejo dos adultos do quando, como e porque determinadas questões acontecem nas escolas. Nossos documentos norteadores apagam esse latejo humano de estar em conexão e já nos invocam a pensar sobre esse aspecto: se queremos, desejamos um mundo seguro, estável, equilibrado, precisamos nos reconectar ao todo. A natureza nos provê tudo o que necessitamos; porém, se olharmos para essa relação como de apenas um fluxo só, não há sentido em discutirmos preservação, cuidado e respeito aos seres. Pois dessa forma criamos uma dicotomia entre a humanidade e o ambiente, entre o interno e o externo.

Essa escrita encerra-se no período de retomada do Estado do Rio Grande do Sul pós período de enchentes. No movimento que talvez não nos cabe descobrir as razões, as águas das enchentes entraram em nossas escolas, levando boa parte de nossos documentos, materiais e histórias. Num armário de uma dessas escolas, desmancham-se partes dessa pesquisa, quase como se retornando para as águas: alguns cavaletes, a caixa de espelho e as molduras em mdf, as fotografias impressas e o Diário de Bordo de Pesquisa foram consumidos pela força das águas. O que ficou dos ciclos formativos e da exposição agora encontra residência nesta dissertação.

As fotografias feitas pelas crianças da rede, diante de uma postura cambona das educadoras ao estarem *com* elas, nos trazem a vida pulsante, o desejo mais

primário de conexão. Essa biofilia, essa busca do encontro das nossas origens pode nos sustentar quando da criação desse princípio biocêntrico que aqui nessa escrita se ampara nos encantamentos, nas poéticas possíveis de serem vivenciados pelos sujeitos, desde seus processos descolonizantes.

É preciso mergulhar nesse rio, se deixar levar a beira-mar. Fazer parte do ciclo - o qual já fazemos parte - de forma mais consciente e interligada a outros seres. Uma pedagogia dos encantamentos, da construção de in-certezas. Constituímos uma autoria de nossos fazeres e sentires desde nosso aqui, nosso chão, nossos cantos. E as crianças emitem sussurros o tempo todo em nossos ouvidos. É preciso escutá-las.

## 7. REFERÊNCIAS

ALCOFF, L. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 129–143, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6082>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ASSIS, S. L. C. et al. Vozes resistentes na e da aldeia: da colonialidade às expressões artísticas indígenas contemporâneas. **ÂNDÉ : Ciências e Humanidades**, v. 5, n. 1, p. 58 - 72, 5 abr. 2021.

BALLESTRIN, L.. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. Rev. Bras. Ciênc. Polít., 2013 (11), p. 89–117, maio 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?lang=pt&format=pdf>

BONDÍA J. L.. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 19 [Acessado 17 jun 2024] , pp. 20-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Epub 19 Abr 2011. ISSN 1809-449X.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2008

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013.

BRINGEL, B.; MALDONADO, E. Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação / Latin American Critical Thought and Militant Research in Orlando Fals Borda: praxis, subversion and liberation. **Revista Direito e Práxis**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 389–413, 2016. DOI: 10.12957/dep.2016.21832. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/21832>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CANOAS. Notícias. 28 jun 2023. Disponível em <<https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/casa-das-artes-villa-mimosa-comemora-11-anos/>> Acesso em 24 jun 2024.

FALS BORDA, O. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio**. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003

FALS BORDA, O. **ORLANDO FALS BORDA- SENTIPENSANTE**. YouTube, 2007. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo> Acesso em 01 de Setembro de 2022.

FALS BORDA, O. **Una Sociologia Sentipensante para América Latina**. México: Siglo XXI Editores. 2015

FARIA, A. L. G., FINCO, D. [Orgs.] **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2011

FARIA, A. L. G., SILVA, A. A. [Orgs.] **Sociologia da Infância no Brasil II** em tempos de pandemia e necropolítica. Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021

FINCO, D., BARBOSA, M. C., FARIA, A. L. G. DE (orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORTUNATI, A., TOGNETTI, G. Por um Currículo Aberto ao Possível: protagonismo das crianças e educação. In: FORTUNATI, A.; PAGNI, B. (orgs) **As crianças e a revolução da diversidade**. Tradução de Paula Baggio. Porto Alegre: Editora Buqui. 2018. pág 78 - 87.

FRAGA, D. B., PAIM, D. L. Entre flores, Percursos e Narrativas: cultivos possíveis, reflexivos e formativos da coordenação pedagógica, em tempos de isolamento social. In: Silva, A. P. DA. et al. (orgs) **Saberes em Diálogo: na rede, com a rede, para além da rede**. Canoas. Unilasalle, 2020. pág 596 - 617.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020,

FRIEDMANN, A. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

KRAMER, S. O papel social da Educação Infantil. Domínio público. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/papel-social-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-ebook/dp/B00AG5EUIC>>

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 65–82, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954>

KRAMER, S., NUNES, M. F., CAMPOS, J. B., Grupos de Pesquisa na Educação Infantil: contextos e trajetórias. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 44, p.1382-1403, jul./dez., Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. ISSN 1980 - 4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e79699>

KRAMER, S.. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. Educ. Soc., 2006 27(96), p. 797–818, out. 2006.

KRAMER, S.. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41–59, jul. 2002

KRAMER, S.; PENA, A.; TOLEDO, M. L. P. B.; BARBOSA, S. N. F. (Orgs.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2019.

LEIA NA ÁRVORE. **Como incentivar a leitura no Brasil: desafios para criar um país leitor**. YouTube, 29 de jun. de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OaDSLam3yyQ&t=643s> . Acesso em 09/05/2023

MACHADO, J. A. **(Re)existências na formação docente: fazeres decolonizadores desde um projeto de formação**. 2022. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3353>. Acesso em: 23 jun. 2024

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez., 2008

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. in CASTRO-GOMEZ, S; GROSGOUEL, R. (Orgs) **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007.

MARTINS, J. S. **Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-árido**. IN RESAB. Secretaria Executiva. Educação para a convivência com o Semi-árido: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro, 2004.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

MENEZES, A. L. T.; BERGAMASCHI, M. L.. **Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2009.

MIGNOLO, W. D. **Colonialidade: O Lado Mais Escuro Da Modernidade**. Tradução: Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. descolonialidade como o caminho para a cooperação. Entrevista cedida a Luciano Gallas. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo, Ed. 431, Novembro, 2013. Disponível em <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>

MUNDURUKU, D. **Educar O Corpo E O Espírito Para Ser Criança**. 2018.

Disponível em  
<https://aliancapelainfancia.org.br/smb-2018-daniel-munduruku-fala-sobre-educar-o-corpo-e-o-espírito-para-ser-crianca/>. Acesso em 17 jun 2024.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140–154, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n1.2018.9175. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9175>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 21-40, jan. 2018. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-92782018000100021&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782018000100021&lng=pt&nrm=iso).

OCAÑA, A. O., LÓPEZ, M. I. A. **Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación**. Hallazgos. 2019;16(31):1-20.[fecha de Consulta 28 de Abril de 2024]. ISSN: 1794-3841. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413859107006>

OCAÑA, A. O., LÓPEZ, M. I. A. Y CONEDO, Z. P. Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, 7 (30), 172-200. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M., PINAZZA, M. A. (Orgs) **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. pág 13 - 36.

ORO, A.. Religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul: passado e presente. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24(2), p. 345–384, 2002

PAIM, D. L. Abertura. In: Silva, A. P. DA. et al. (orgs) **Saberes em Diálogo**: na rede, com a rede, para além da rede. Canoas. Unilasalle, 2020. pág 15 - 17.

PAIM, D. L., Diário de Bordo da Coordenação. Canoas, 2020 - 2024

PAIM, D. L., Diário de Bordo de Pesquisa. Canoas, 2022 - 2024

PYORSKI, G. **Brinquedos de chão**. A natureza, o imaginário e o brincar.. São Paulo: Petrópolis, 2016.

QUIJANO, A. colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas**

**latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAUBER, P. A construção de práticas pedagógicas decoloniais e sua articulação com os processos formativos. **Horizontes - Revista de Educação** ISSN 2318-1540, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 1–14, 2020. DOI: 10.30612/hre.v9i16.13089. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/13089>. Acesso em: 30 maio. 2023.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos De Pesquisa**, (82), São Paulo 1992, pág 21–30. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/979>

RUFINO, L.. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/10434>

RUFINO, L.. **Ponta-Cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2023.

SILVA, G. F. **Beber de outras fontes: metodologias descoloniais para continuar conhecendo**. CONTRAPONTO (ONLINE), v. 23, p. 224-240, 2023. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/19847>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SILVA, G. F. CULTURA(S), CURRÍCULO, DIVERSIDADE: por uma proposição intercultural. **Contrapontos** - volume 6 - n. 1 - p. 137-148 - Itajaí, jan/abr 2006

SIMAS, L. A., RUFINO, L. **Encantamento sobre Política de Vida**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020

SIMAS, L. A., RUFINO, L. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

STRECK, D. R.. Pesquisa (ação) participante e convergências disciplinares: Reflexões a partir do estudo do orçamento participativo no sul do Brasil. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 477–495, set. 2013.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito e Alegria**. Em busca de Pedagogias Ecológicas, Populares e Libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TORO, R. **Biodanza**. Chile: Espacio indigo. 2007

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**, Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Editora Abya-Yala. Equador, 2013.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Tomo II, Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017

WALSH, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, vol. 26, nº 83, 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

WINNICOTT, D. W., **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução: Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 2007 (reimpressão)

WOLFF, C. D. **Lugar de existência, lugar de aprendizagem**: a importância do ambiente na Educação Infantil. São Paulo: CEDUC. 2020