



Profª. Fernanda Pereira



A ESCOLA PELAS CRIANÇAS:

Educar para Emancipação, Liberdade e Alegria



Profª. Dra. Andresa Ugaya





UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru – SP

FERNANDA ASSUNÇÃO PEREIRA

A ESCOLA PELAS CRIANÇAS: Educar para
emancipação, liberdade e alegria

BAURU-SP
2024

FERNANDA ASSUNÇÃO PEREIRA

A ESCOLA PELAS CRIANÇAS: Educar para emancipação, liberdade e alegria

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF ProEF da Instituto/Faculdade da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Profa. Dra. Andressa de Souza Ugaya

BAURU-SP
2024



P436e Pereira, Fernanda Assunção
A escola pelas crianças: : educar para emancipação,
liberdade e alegria. / Fernanda Assunção Pereira. -- Bauru,
2024
199 f. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Andresa de Souza Ugaya

1. Crianças. 2. Escola. 3. Educação Física. 4. Narrativas. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FERNANDA ASSUNÇÃO PEREIRA

A ESCOLA PELAS CRIANÇAS: Educar para emancipação, liberdade e alegria

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF ProEF da Instituto/Faculdade da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Profa. Dra. Andressa de Souza Ugaya

Data da defesa: 28/03/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Andresa de Sousa Ugaya
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Rubia-Mar Nunes Pinto
Universidade Federal de Goiás

Membro Titular: Prof. Dr. Uirá de Siqueira Farias
Prefeitura de Santo André e São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências

Unesp – campus de Bauru



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FERNANDA ASSUNÇÃO PEREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de março do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FERNANDA ASSUNÇÃO PEREIRA, Intitulada **A Escola pelas crianças: Educar para Emancipação, Liberdade e Alegria**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências - Unesp Bauru, Profa. Dra. RUBIA-MAR NUNES PINTO (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Educação Física / Universidade Federal de Goiás, Prof. Dr. UIRÁ DE SIQUEIRA FARIAS (Participação Virtual) do(a) Prefeitura de Santo André e Prefeitura de São Paulo. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA .

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA



Documento assinado digitalmente
ANDRESA DE SOUZA UGAYA
Data: 08/04/2024 19:20:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>



A todas as CRIANÇAS que passaram pela minha trajetória, guiando-me como uma bússola na delicada construção deste trabalho, agradeço com o coração cheio de gratidão e ternura.

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão e emoção que escrevo este momento de agradecimento, pois este trabalho é muito mais do que meras páginas cobertas por palavras; é um universo de sonhos, utopias e resistências que ecoaram em cada etapa desta jornada.

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão a Deus, cuja sabedoria e discernimento foram luzes em meu caminho, para continuar em busca de mais um sonho.

Ao Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo oferecimento do ProEF (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional), o qual sou bolsista.

À minha querida orientadora e amiga, Prof.^a Dr.^a Andresa de Souza Ugaya, verdadeira inspiração tanto no âmbito profissional quanto humano. Sua paciência, amorosidade, cuidado e ensinamentos não apenas orientaram este trabalho, mas também alimentaram minha fé em uma educação transformadora

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Rubia Mar e Prof. Dr. Uirá Farias, minha gratidão pelas contribuições amorosas para esta pesquisa.

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha jornada acadêmica, desde os primeiros passos até este momento no ProEF, a todo o corpo docente, e aos professores e professoras Doutores e Doutoradas da UNESP/ Bauru: Dagmar, Luciene, Willer, Márcio e Milton, meu sincero obrigada por compartilharem seus conhecimentos e contribuírem para o meu crescimento acadêmico.

À equipe da Escola Municipal Genésio da Luz Novaes, especialmente às Professoras Tatiane e Luzia e à orientadora Rose, meu carinhoso agradecimento pelo acolhimento da pesquisa e pela amizade cultivada ao longo desses anos.

Às **CRIANÇAS** queridas que tornaram possível a construção desta pesquisa, meu mais profundo reconhecimento pelo carinho e pela riqueza que trouxeram a este trabalho com seus sonhos e inéditos-viáveis. Sem vocês, nada disso seria possível.

A minha querida companheira de jornada, Aline Manetta, minha eterna gratidão por sua sabedoria, gentileza, ousadia e coragem, que foram bálsamos em minha caminhada. Juntas, vivemos momentos que ficarão para sempre em nossos corações.

Por fim, agradeço a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui.



"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado."

Rubem Alves, 2008, p. 65.

RESUMO

Em meio a práticas pedagógicas bancárias, autoritárias e antidialógicas, há movimentos de resistência e luta. Entre eles estão, seguramente, as ações cotidianas de muitos/as educadores/as, mas, também, os modos de ser, estar e viver das crianças que, em/com seus corpos, denunciam as opressões da escola e subvertem a ordem imposta, anunciando com suas próprias questões, singularidades e alegrias que é possível e necessário promover uma educação outra. Reconhecendo o direito da criança em dizer sobre a escola, propomos a realização de uma pesquisa que está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF - e formulamos os seguintes questionamentos: quais aspectos as crianças tematizam em suas narrativas sobre suas experiências na escola? Quais sentimentos emergem dessas experiências? De que modo as crianças e a professora-pesquisadora narram suas experiências em relação aos mecanismos de controle do corpo no cotidiano escolar? De que forma essas narrativas podem servir de orientações para pensarmos em outra escola? Apresenta-se como objetivo geral: investigar e analisar o que contam as crianças em suas narrativas acerca de suas experiências vividas na escola que frequentam e os sentidos a elas atribuídos. O estudo foi realizado em uma escola da rede pública de um município do estado de São Paulo, com a participação de 23 crianças entre 6 e 7 anos matriculadas no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de natureza qualitativa situado no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em educação. As narrativas foram levantadas em rodas de conversa com as crianças a partir de um faz de conta, o qual um pequeno alienígena, o **Verdinho**, originário de um planeta sem escola, veio para aprender sobre essa. As rodas de conversa foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas. Além disso, um diário de campo foi utilizado. Para a sistematização das informações, procedeu-se à análise temática reflexiva (ATR), na qual identificamos quatro grandes núcleos temáticos: a função da escola na percepção das crianças; Mecanismos do capital; A procura pela boniteza e pela alegria, desdobrando-se em três subcategorias: espaços de brincar, de ser e estar; um baú de sonhos e utopia; Educação Física Escolar: Presente! e Contribuições das crianças para (re)pensar a escola: sonhos possíveis. Como recurso educacional, as crianças participaram da elaboração de um documentário, no qual narraram suas experiências com os/as amigos/as alienígenas e expressaram sua perspectiva quanto à escola dos sonhos. As crianças, com suas sutilezas, contradições e possibilidades, nos alertam: é tempo de perceber a escola com todos os sentidos. Contudo, vislumbramos a efetivação de uma Educação como prática da liberdade que promova uma educação emancipatória, libertadora e com alegria, sensível às singularidades das infâncias, do brincar criativo, inventivo e autoral. Conscientes, e esperançosos/as, de que isso só será possível por meio de um movimento crítico de resistência contra à educação bancária.



Palavras-chave: Crianças. Escola. Educação Física. Narrativas.

PEREIRA, Fernanda Assunção. **The School through the Eyes of Children: Educating for Emancipation, Freedom, and Joy.** Advisor: Andresa de Souza Ugaya. 2024. 199 pages. Dissertation (Professional Master's in Physical Education in National Network – ProEF) – [Faculty of Sciences], Paulista State University – UNESP, Bauru, 2024.

ABSTRACT

Amidst banking, authoritarian, and antidialogical pedagogical practices, there are movements of resistance and struggle. Among them are surely the everyday actions of many educators, but also the ways of being, existing, and living of children who, with their bodies, denounce the oppressions of the school and subvert the imposed order, announcing with their own questions, singularities, and joys that it is possible and necessary to promote another education. Recognizing the child's right to speak about school, we propose the realization of a research project linked to the Professional Master's Program in Physical Education in National Network - ProEF - and formulate the following questions: what aspects do children address in their narratives about their experiences in school? What feelings emerge from these experiences? How do children and the teacher-researcher narrate their experiences regarding mechanisms of body control in daily school life? In what way can these narratives serve as guidelines for thinking about another school? The general objective is to investigate and analyze what children tell in their narratives about their experiences lived in the school they attend and the meanings attributed to them. The study was conducted in a public school in a municipality in the state of São Paulo, with the participation of 23 children between 6 and 7 years old enrolled in the 1st grade of elementary school. Regarding the methodology, it is a qualitative study situated in the scope of (auto)biographical research in education. The narratives were collected in conversation circles with the children based on a pretend play, in which a small alien, Verdinho, from a planet without school, came to learn about it. The conversation circles were recorded in audio and video and later transcribed. In addition, a field diary was used. For the systematization of information, we proceeded with reflective thematic analysis (RTA), in which we identified four major thematic nuclei: the role of school in the children's perception; Mechanisms of capital; The search for beauty and joy, unfolding into three subcategories: spaces for playing, being, and existing; a chest of dreams and utopia; School Physical Education: Present! and Contributions of children to (re)thinking the school: possible dreams. As an educational resource, the children participated in the elaboration of a documentary, in which they narrated their experiences with the alien friends and expressed their perspective on the school of dreams. Children, with their subtleties, contradictions, and possibilities, alert us: it is time to perceive the school with all senses. However, we envision the realization of an education as a practice of freedom that promotes an emancipatory, liberating, and joyful education, sensitive to the singularities of childhood, creative, inventive, and authorial play. Aware, and hopeful, that this will only be possible through a critical movement of resistance against banking education.

Keywords: Children. School. Physical Education. Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Minha mãe, meu pai e eu	28
Imagem 2 – Meu pai, meu irmão e eu	28
Imagem 3 – Oficina cuidando do meio ambiente	30
Imagem 4 – Oficina de formação com os adolescentes	31
Imagem 5 – Pula elástico	33
Imagem 6 – Identificando as brincadeiras nas ilustrações do artista Ivan Cruz	33
Imagem 7 – Jogo de taco	34
Imagem 8 – Cartaz na parede da escola do filho da Professora Andresa	45
Imagem 9 – A grande máquina de ensinar	53
Imagem 10 – Na escola o corpo não serve de nada	65
Imagem 11 – As borboletinhas	68
Imagem 12 – Fachada da Escola Genésio da Luz Novaes	81
Imagem 13 – Sala de aula (2º ano)	82
Imagem 14 – Refeitório, bebedouros e cozinha	82
Imagem 15 – Pátio	83
Imagem 16 – Quadra	83
Imagem 17 – Sala dos/as professores/as; secretaria; salas de orientação e direção	83
Imagem 18 – Espaço do morro/ lateral da escola	83
Imagem 19 – Alienígena	86
Imagem 20 – Verdinho , Vermelhinha e Laranjinha	88
Imagem 21 – Crianças encontram o Verdinho	94
Imagem 22 – Crianças interagindo com o Alienígena	94
Imagem 23 – Segredos I	95
Imagem 24 – Segredos II	95
Imagem 25 – O Alienígena ganha um nome: Verdinho	96
Imagem 26 – Crianças com o Verdinho brincando no escorregador	98
Imagem 27 – Crianças com o Verdinho brincando no “barranco”	98
Imagem 28 – Crianças com o Verdinho brincando nas árvores	99
Imagem 29 – Crianças com o Verdinho no refeitório	100
Imagem 30 – Verdinho conhece a sala de aula	101



Imagem 31 – Verdinho sentado na cadeira	101
Imagem 32 – Crianças com o Verdinho na escada	102
Imagem 33 – Baú de brinquedos	102
Imagem 34 – Verdinho conhece o baú de brinquedos	103
Imagem 35 – Vela	104
Imagem 36 – Parada de mãos e cabeça	104
Imagem 37 – Ponte	104
Imagem 38 – Volta logo	105
Imagem 39 – Quero um abraço	105
Imagem 40 – Tchau Verdinho	105
Imagem 41 – Verdinho e a Professora	106
Imagem 42 – Olha a nave espacial	106
Imagem 43 – Super Verdinho	106
Imagem 44 – Desenho de Alanah	108
Imagem 45 – Desenho de Gabriel	110
Imagem 46 – Desenho de Emanuely	111
Imagem 47 – Desenho de Samuel	111
Imagem 48 – Desenho de Victor Hugo	117
Imagem 49 – Desenho de Ana Laura	117
Imagem 50 – Desenho de Lara	128
Imagem 51 – Desenho de João	129
Imagem 52 – Desenho de Bernardo	130
Imagem 53 – Desenho de Ester	132
Imagem 54 – Desenho de Isaac	133
Imagem 55 – Crianças e seus brinquedos I	134
Imagem 56 – Crianças e seus brinquedos II	134
Imagem 57 – Crianças brincando com o Verdinho , Laranjinha e Vermelhinha	141
Imagem 58 – Desenho de Sophia	142
Imagem 59 – Desenho de Gustavo	147



LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Protocolo para rodas de conversa	87
Quadro 2 - Mapa temático de análise reflexiva	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATR	Análise temática reflexiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
EEFEUSP	Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática
GEPPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil
GTT	Grupo de Trabalho Temático
LACCA	Laboratório de Corporeidade, Cultura e Arte
NUPAE	Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação
PJM	Projeto Jardim Margarida
PROEB	Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica
PROEF	Mestrado Profissional em EF em Rede Nacional
SESC	Serviço Social do Comércio
SMF	Sociedade Movimento dos Focolari
SP	São Paulo
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFPA	Universidade Federal do Pará
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIJUÍ/RS	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
VGP	Vargem Grande Paulista

SUMÁRIO

PARA COMEÇAR: Inquietações	20
1. NARRAR O VIVIDO: memórias que constroem minha trajetória	27
2. SOBRE CORPOS, CRIANÇAS E NARRATIVAS DA ESCOLA	44
2.1 Cultura do silêncio: corpos dóceis e disciplinados	47
2.2 Espaço escolar como uma máquina de ensinar	52
2.3 O Recreio	55
2.4 Tensões na escola	58
2.5 Alunos e alunas 'nota 10'	59
2.6 Encruzilhadas: entre a liberdade e o controle	62
2.7 Na contramão da autonomia	68
3. TRILHANDO CAMINHOS: Educação como prática da liberdade, emancipação e alegria	71
3.1 Esperançar com Paulo Freire	73
3.2 Educar para emancipação e alegria: contribuições da Educação Física	75
4. PERCURSO METODOLÓGICO: Caminhar com as crianças	80
4.1 O cenário da Pesquisa	81
4.2 As Crianças participantes da pesquisa	84
4.3 As rodas de conversa: procedimentos para a construção de narrativas autobiográficas	84
4.4 Análise temática das narrativas autobiográficas das crianças	89
5. É A PRIMEIRA VEZ QUE EU ESTOU COM UM EXTRATERRESTRE: um convite para conhecer a escola com as CRIANÇAS	92
6. A FUNÇÃO DA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS	108
7. MECANISMOS DO CAPITAL	120
8. A PROCURA PELA BONITEZA E PELA ALEGRIA	128
8.1 Espaços de brincar, de ser e estar	129
8.2 Um baú de sonhos e utopia	133
8.3 Educação Física Escolar: Presente!	136
9. CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS PARA (RE)PENSAR A ESCOLA: sonhos possíveis	141
10. COM A PALAVRA: amigo crítico	150
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
APÊNDICE A – Rodas de conversa	168
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	188



<i>APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....</i>	<i>191</i>
<i>APÊNDICE D- Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz</i>	<i>193</i>
<i>ANEXO A – Carta de Anuência.....</i>	<i>195</i>
<i>ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP.....</i>	<i>196</i>

PARA COMEÇAR: Inquietações

Escolho a expressão aprendizados que marcam meu corpo
Por acreditar que quem educa marca o corpo do outro.
Porque o que é educar senão ter ousadia, coragem e generosidade
amorosa de interferir no processo do outro?
Fátima Freire Dowbor (2008, p.31)

Neste desafio que é a educação pública, tenho questionado profundamente nos últimos anos, as práticas educacionais tradicionais e conservadoras, aprisionada em normas, regras, discursos, transmissões de conteúdos e avaliações, sustentada por medidas de controle e disciplinarização, sem considerar as culturas infantis. Esse modelo resulta em estruturas organizacionais pouco sensíveis às singularidades, aos interesses e toda a beleza, fantasia e criatividade das crianças, empobrecendo sua capacidade de ler o mundo na busca de sua vocação de **ser mais** (Freire, 1987; grifo nosso).

A necessidade de ordenar, enquadrar e adaptar as crianças em determinados valores e comportamentos dominantes, acaba por silenciar suas vozes e suas formas genuínas de expressão, deixando de reconhecê-las como sujeitos de direitos, seres ativos, competentes, construtoras do conhecimento, que se desenvolvem e fortalecem através da alegria e da potência do brincar.

Observo que, mesmo na presença de orientações educativas homogeneizantes e controladoras que compõem a engrenagem adulto cêntrica, invisibilizando as experiências das crianças, estas resistem, confrontam, reagem, negociam, buscam saídas para o exercício de se efetivarem como sujeitos no mundo.

Sentindo-me cada vez mais consciente dos desafios sociais, éticos e políticos que permeiam minha práxis pedagógica, especialmente durante minha imersão no programa de mestrado profissional em Educação Física (EF), tenho me lançado em busca de caminhos que possam contribuir para a construção de uma educação libertadora, emancipatória, inclusiva, decolonial, que valorize e empodere as crianças, mesmo em meio a um sistema educacional pautado pelo instrumentalismo,

subordinado aos ditames da ordem capitalista, que nega a importância das emoções, do corpo e da liberdade, perpetuando um projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico.

Ao propor olhares que subvertem a ordem escolar vigente, descubro que as crianças são aliadas preciosas, são as bússolas que podem me guiar. Com suas próprias leituras de mundo, elas nos ensinam a perceber o mundo para além dos paradigmas impostos, desafiando-nos a percorrer novos caminhos com elas, promovendo uma aprendizagem mais holística e respeitosa. Destaco, assim, a necessidade e urgência de abandonar práticas antidialógicas, centralizadas no(a) adulto(a), através de pedagogias transmissivas e bancárias (Freire, 1987).

Inspirada em marcas da minha história e das minhas experiências, face às inquietudes e contradições que permeiam o sistema escolar, e impulsionada pelo desejo de construir uma pesquisa que fosse ao encontro das crianças, surge o propósito de conduzir um estudo **com** elas, e não **sobre** elas. Reconhecendo que a criança é um ser capaz de refletir ao narrar suas experiências, apresento as questões que norteiam esta pesquisa: quais aspectos as crianças tematizam em suas narrativas sobre suas experiências na escola? Quais sentimentos emergem dessas experiências? De que modo as crianças e a professora-pesquisadora narram suas experiências em relação aos mecanismos de controle do corpo no cotidiano escolar? De que forma essas narrativas podem servir de orientações para pensarmos em outra escola?

Diante do desafio de adentrar a esse campo de investigação, seguimos para a apresentação do objetivo geral desta pesquisa: investigar e analisar o que contam as crianças em suas narrativas acerca de suas experiências vividas na escola que frequentam e os sentidos a elas atribuídos. E como objetivos específicos: apresentar as experiências sensibilizadoras no percurso de vida e formação da professora-pesquisadora; identificar e analisar, segundo as narrativas das crianças e da professora-pesquisadora, os diferentes tipos de mecanismos de controle e disciplinarização utilizados na regulação do corpo na escola e, por fim, levantar e discutir quais os caminhos apontados pelas crianças para a escola ser promotora de uma educação emancipatória, libertadora e respeitosa.

Esta pesquisa carrega uma parte da história do meu corpo, das minhas experiências e, principalmente, da minha leitura de mundo, incorporando toda a bagagem que acumulei até o momento. Por isso, em alguns momentos, afasto-me do uso da primeira pessoa do singular em minha escrita e adoto a terceira pessoa. Essa pluralidade manifesta-se na minha relação com a orientadora, Andresa Ugaya, e nas vozes das crianças participantes da pesquisa.

A fim de discutir as questões centrais que permeiam esta pesquisa, nos aproximamos da dialética denúncia-anúncio realizada por Paulo Freire. Num primeiro momento, realizamos a denúncia da educação bancária, marcada por relações autoritárias e antidialógicas que operam para silenciar os corpos. Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, denuncia a opressão por trás de tal prática e afirma que:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca (Freire, 1987, p. 38).

Frente a esse cenário, e contra ele, vislumbramos a proposição de uma educação outra, aquela como prática da liberdade, anunciando a epistemologia de Paulo Freire para pensar a educação das crianças, a partir delas e do diálogo com elas. As crianças estão sempre denunciando as opressões da escola e subvertendo a ordem imposta, anunciando com suas próprias questões, singularidades e alegrias que é possível e necessário promover uma educação outra.

Para isso, optamos por um estudo de natureza qualitativa e recorremos aos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação com ênfase nas narrativas. Neste cenário, apostamos na ludicidade e na narratividade como ferramentas centrais para definirmos o percurso investigativo junto com as crianças.

As primeiras narrativas escritas em primeira pessoa, foram elaboradas pela professora-pesquisadora e denunciam as relações autoritárias e opressoras as quais as crianças estão submetidas no ambiente escolar - situações-limites¹ que as impedem de ser mais -, enquanto as narrativas orais das crianças anunciam sonhos coletivos de inéditos-viáveis².

A opção pelo uso da narrativa como gênero do discurso foi feita por mim e pela orientadora, visando a produção de um conhecimento mais próximo da vida, através dos modos próprios como os sujeitos narram, significam e dão sentido às suas experiências, potencializando a apreensão e interpretação do vivido em diferentes tempos, espaços e nas relações sociais e escolares.

Nesse sentido, vislumbramos que, as narrativas autobiográficas, “centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar e narrar” (Souza, 2014, p. 43).

Para Connelly e Clandinin (1995, (p. 11-12) a utilização das narrativas em pesquisas educacionais justifica-se porque:

[...] los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias [...].

¹ Situações-limites são constituídos por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum *empowerment*, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos (Osowski, 2019, p. 457).

² Os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática (Freire, 2019, p. 281). São resultado da superação das situações-limites, ou seja, daquilo que impede o ser humano de ser mais.

Nos primeiros alinhavos, intitulado **Narrar o vivido: Memórias que constroem minha trajetória**, convido os leitores a mergulharem pelas minhas experiências criancieiras, acadêmicas e profissionais, as quais me trouxeram até este mestrado profissional. São memórias carregadas de sentidos e significados, cuidadosamente revisitadas por meio das narrativas autobiográficas.

No capítulo **Sobre corpos, crianças e narrativas da escola**, procuro refletir sobre os diversos fios que vão costurando esta pesquisa, compartilhando experiências que revelam um movimento político de denúncia, como dito anteriormente. São também desafios, enfrentamentos, tensões e dilemas vividos no contexto escolar, os quais impulsionam a tomada de consciência em relação a escolhas e percursos.

Ao compreender a escola como um espaço permeado por critérios educacionais moldados pela ordem econômica e política, em conformidade com propostas hegemônicas que resultam em valores de produtividade, competição e individualismo, buscamos desvelar as implicações dessas dinâmicas para os sujeitos infantis. As crianças e seus corpos, frequentemente relegados a meros objetos, tratadas como máquinas e submetidas a relações sociais opressoras que as distanciam de sua própria humanização, constituem o cerne de nossas análises.

Em **Trilhando Caminhos: Educação como prática da liberdade, emancipação e alegria**, apresentamos nossas escolhas guiadas pelas contribuições sensíveis do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, unindo vozes de educadores/as e pesquisadores/as que têm buscado construir possibilidades à luz de uma educação e de uma Educação Física libertadora, crítica, dialógica e humanizadora. Freire nos convida a ver a educação como um ato político, e compartilhamos da crença de que o verdadeiro aprendizado se concretiza por meio do diálogo, da curiosidade e da amorosidade.

No **Percurso metodológico: caminhar com as crianças**, apresentamos um protocolo de pesquisa inspirado em um projeto internacional, no qual as pesquisas de Furlanetto, Passegi e Biassoli (2020) e Passeggi *et al.* (2014a) estão vinculadas. Trata-se de uma situação de faz de conta, a qual tem como narrativa a chegada de um pequeno alienígena que surpreende as crianças por vir de um planeta bem distante onde não tem escolas. Na roda de conversa, procedimento escolhido para a construção

das narrativas, as crianças participantes puderam, caso desejassem e da forma que quisessem, relatar a ele o que é uma escola, para que serve, o que se faz nela, o que pensam ou sentem nas atividades escolares cotidianas.

A pesquisa foi conduzida em uma escola da rede pública de um município do estado de São Paulo. As rodas de conversa realizadas nessa escola contaram com a participação de 23 crianças com idades entre 6 e 7 anos, divididas em 5 grupos. As rodas de conversa foram filmadas e as narrativas posteriormente transcritas.

Para a sistematização das informações, procedeu-se à análise temática reflexiva (ATR) proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke, potencializada pelos estudos de Marques e Graeff (2022). Nessa análise, identificamos quatro grandes núcleos temáticos, os quais foram configurados a partir das questões do estudo e do referencial teórico adotado: a função da escola na percepção das crianças; mecanismos do capital; a procura pela boniteza e pela alegria, desdobrando-se em três subcategorias: espaços de brincar, de ser e estar; um baú de sonhos e utopia; Educação Física Escolar: Presente! e, por último, contribuições das crianças para (re)pensar a escola: sonhos possíveis.

Mas antes de iniciarmos a análise, convidamos vocês a mergulharem nas narrativas poéticas e imagéticas que revelam o percurso de investigação realizado com as crianças. De maneira singular, elas compartilharam suas experiências vividas na escola e os sentidos que atribuem a elas por meio de uma aventura extraterrestre no capítulo intitulado: **É a primeira vez que eu estou com um extraterrestre: um convite para conhecer a escola com as crianças.**

Os fios da escrita deste texto transcendem a formalidade acadêmica, buscamos um texto em movimento, que ao mesmo tempo nos envolve e nos liberta. Assim, pensamos a tessitura desta escrita a partir de uma linguagem poética, que foi ao encontro das crianças e suas infâncias, priorizando uma escuta atenta e sensível, em um espaço por vezes caótico, mas também diverso, plural, potente e alegre. Por isso, a palavra **CRIANÇAS**, a partir da trilha investigativa iniciada com elas, aparecerá com letras coloridas, evocando toda a sua potência e vivacidade.



Como fruto desse trabalho, as crianças participaram da produção de um audiovisual, intitulado "Uma Aventura Alienígena: Crianças e Narrativas da Escola³", no qual narraram suas experiências com os/as amigos/as alienígenas e expressaram sua perspectiva quanto à escola dos sonhos.

Desejamos que esta pesquisa inspire profissionais da Educação Básica a criar tempos e espaços de aprendizado significativos, amorosos e receptivos à criatividade, à inventividade e à autoria das crianças. Ao valorizar suas descobertas e singularidades, mantendo a intencionalidade pedagógica, vislumbramos uma Educação Libertadora que se afasta do modelo de educação bancária.

³ Link de acesso ao audiovisual: https://www.youtube.com/watch?v=0M4-0q_g5KE&t=12s

1. NARRAR O VIVIDO: memórias que constroem minha trajetória

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse (Freire, 2013, p. 38).

Narrar me permite resgatar as diversas histórias que residem em minha memória, tornando-me autora de minha própria história, escrita pelas imprevisíveis pinceladas da experiência. Ao narrar o vivido, encontro imagens que revelam os processos de formação de minhas subjetividades, tornando-se, assim, uma afirmação de quem sou. Compreendo que, ao trazer à tona esse corpo inundado por tantas tramas, passo a compartilhar com aqueles que leem, modos de ser e estar no mundo, como anunciou Paulo Freire.

Foi quando eu tinha quatro anos que meus pais, Fátima e Almiro, tomaram a difícil e corajosa decisão de abandonar o árduo trabalho na roça, no Paraná, e se aventurarem em uma jornada em direção ao interior de São Paulo (SP). Uma escolha impulsionada pela esperança de vislumbrar novas perspectivas e oportunidades que lhes permitissem alcançar uma melhor qualidade de vida para nossa família. Estabeleceram-se na cidade de São Roque, SP, onde foram como caseiros em uma chácara, local que viria a se tornar o cenário predominante de minha infância.

Em minhas lembranças, guardo ternamente fragmentos de uma infância onde a simplicidade entrelaçava-se com afeto, criando um cenário repleto de momentos alegres e de liberdade compartilhados ao lado do meu irmão mais velho, Rodrigo.

As brincadeiras fluíam livremente, preenchendo nossos dias com risos e descobertas. Escalávamos árvores como verdadeiros exploradores, tornando-as nossas cúmplices na brincadeira de esconde-esconde. Descíamos corajosamente o morro deslizando nas cascas dos coqueiros.

Imagem 1 – Minha mãe, meu pai e eu



Fonte: Acervo da pesquisadora, 1996

Imagem 2 – Meu pai, meu irmão e eu



Fonte: Acervo da pesquisadora, 1996

Empinar pipas no céu azul era uma arte que meu irmão compartilhava comigo com orgulho. Nossos carrinhos de rolimã corriam velozes pelas ruas empoeiradas com uma ousadia característica da infância. O pula-elástico nos permitia alcançar novas alturas.

Brincava carinhosamente com as bonecas, enquanto com meu irmão, aprimorávamos nossas habilidades com estilingues, ioiôs e bolinhas de gude.



Os jogos de taco eram sempre motivo de comemoração a cada rebatida bem-sucedida, junto às crianças vizinhas. Até mesmo as guerras de mamona eram travadas com alegria, tornando-se grandes eventos da nossa infância. As risadas ecoavam pelos campos enquanto pedalávamos nossas bicicletas, sentindo a liberdade do vento em nossos rostos. Lembro-me ainda de como gostava de brincar de escolinha e ensinar para as bonecas.

Rememorar o tempo em que éramos crianças, me permite revisitar um período encantador, de muitas aventuras e travessuras, momentos que me fizeram hoje ser essa pessoa e profissional que sou.

Essas experiências preciosas e repletas de significado, quando revisitadas através das narrativas autobiográfica, revelam a notável influência que tiveram em minha trajetória como Professora na área de Educação Física (EF).

A chácara, com seus espaços amplos e convidativos, testemunhou nossas jornadas de aprendizado e diversão. Aprendemos muito sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor, e essas lembranças carinhosas continuam a iluminar meu caminho como Professora, impulsionando-me a cultivar o encantamento e a paixão pelo brincar criativo, inventivo e autoral, em ambientes acolhedores e estimulantes com meus alunos e alunas, assim como um dia vivenciei no doce e saudosa infância.

Após um período de muitas mudanças de casas, na fase da adolescência, passamos a morar em Vargem Grande Paulista (VGP), SP, local que resido desde então.

Em 2004, quando eu cursava a antiga 8ª série, no Ensino Fundamental, tivemos a grata visita em nossa escola de representantes da Sociedade Movimento dos Focolari⁴ (SMF), uma associação sem fins lucrativos dedicada a questões educacionais, culturais e sociais, cuja missão é contribuir para a redução das desigualdades sociais, buscando promover uma sociedade mais unida, justa e fraterna.

Nessa ocasião, meus colegas e eu fomos convidados a conhecer e participar das atividades socioeducativas, que seriam oferecidas em contraturno escolar no

⁴ <https://www.smf.org.br/>

centro de convivência do recém-criado Projeto Jardim Margarida (PJM), situado próximo a escola.

Após um ano participando no PJM como aluna, fui convidada para trabalhar como voluntária, acompanhando crianças e adolescentes em atividades socioeducativas, muitos em situação de vulnerabilidade social. Foi gratificante poder contribuir na formação dessas crianças e adolescentes, reconhecendo suas histórias de vida, suas lutas, resistências e seu protagonismo.

O trabalho no PJM se tornou um pilar importante na minha vida, essa experiência transformadora me permitiu vislumbrar um sonho coletivo: a construção de um mundo mais humano, igualitário e com justiça social.

Ouso destacar aqui que o PJM, ao longo de doze anos, me proporcionou inúmeras experiências educacionais. Através do desenvolvimento de ações práticas voltadas para a transformação da realidade de crianças e adolescentes, ancoradas em uma educação para uma cultura de paz, pude vivenciar momentos que deixaram marcas profundas em minha formação e influenciaram diretamente meu fazer docente. O PJM foi, verdadeiramente, minha escola da vida, o lugar e o tempo que contribuíram significativamente para a construção e fortalecimento da minha identidade.

Imagem 3 - Oficina cuidando do meio ambiente



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2009/2010

Imagem 4 - Oficina de formação com os adolescentes



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2009/2010

Ao concluir o ensino médio, ingressei em uma universidade particular. Senti-me profundamente abençoada pelo total apoio da minha mãe e do meu pai, que, mesmo com baixa escolaridade, se encheram de orgulho diante da minha conquista. Eu seria a pioneira em toda a nossa família a trilhar o caminho do Ensino Superior. A escolha pelo curso de Educação Física foi abraçada com naturalidade, pois sentia que era uma continuidade do trabalho que já vinha desenvolvendo no PJM. Além disso, a influência positiva da minha madrinha, uma professora inspiradora, teve papel fundamental na minha decisão, guiando-me com sabedoria.

No entanto, essa jornada de conquistas também foi marcada por uma grande perda: o falecimento do meu amado pai. Essa dolorosa experiência me confrontou cedo com a fragilidade da vida, ensinando-me a encarar as adversidades de frente e a encontrar forças dentro de mim mesma. Em meio à tristeza, percebi o quão valioso era o apoio dos meus queridos familiares, amigos e amigas. Juntos, encontramos o conforto necessário para continuar firmes em nossos propósitos, honrando o legado do meu pai com dedicação e superação.

O período da graduação foi marcado, em sua maioria, por experiências positivas vinculadas a forte relação entre teoria e prática presentes nos diferentes componentes curriculares e nas respectivas estratégias didáticos-pedagógicas de meus antigos professores: estágios, seminários, discussões e leituras de textos vinculados ao universo da docência na escola. Aprendizagens essas significativas, nas quais me oportunizaram compreender e relacionar criticamente os aspectos

conceituais presentes nas principais concepções de EF e em como realizar a articulação entre o ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer.

Havia uma preocupação por parte dos professores em discutir e proporcionar um ensino-reflexivo e fundamentado na prática pedagógica, aspectos esses defendidos por Rangel-Betti e Galvão (2001), que propõem que os currículos de formação na esfera da EF devem privilegiar o exercício de reflexão, discussão, planejamento e execução de ações ao longo de todo o processo, buscando uma aproximação com o que será exigido no mercado de trabalho.

Essa perspectiva de formação baseada no modelo reflexivo de ensino, somada as minhas histórias de vida e ao acúmulo de experiências ao longo dos anos no PJM, despertou-me para uma nova perspectiva para a EF Escolar e a necessidade de realizar uma prática pedagógica completamente diferente das adotadas pelos meus antigos professores de EF na etapa da Educação Básica que em sua maioria, privilegiaram o ensino dos esportes coletivos sem direcionamento pedagógico, de modo excludente ou momentos resumidos ao livre brincar e jogar no pátio ou quadra da escola.

As vivências relacionadas às práticas corporais só me foram possíveis devido às experiências marcantes vividas no PJM, com professores que serviram de referência e me impulsionaram a construir um componente curricular em contraposição do que havia tido como aluna na Educação Básica.

Após a conclusão da minha graduação, tive a felicidade de receber uma oferta de trabalho em uma escola particular de Educação Infantil. Uma instituição que se destacava por seus espaços verdes e amplos, proporcionando um ambiente acolhedor para o desenvolvimento das crianças.

Ao longo dessa experiência, tive o privilégio de conviver e dialogar com educadoras sensíveis, observadoras, engajadas e verdadeiramente comprometidas com o despertar da infância. Juntas, mergulhamos em um universo fascinante, nutrindo as múltiplas formas de expressão das crianças, cultivando a criatividade e a imaginação. Foi gratificante aprender com as crianças em uma escola atenta e sensível às especificidades das infâncias, as suas formas de habitar os espaços, de ver, sentir e descobrir o mundo.

Em 2013, fui chamada para assumir o cargo de Professora de EF na Prefeitura de VGP, o que foi motivo de grande alegria e celebração. Desde então, tenho atuado com turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2017, fui premiada como Educadora Nota 10 em meu município, através do reconhecimento de um Projeto de Jogos e Brincadeiras Populares, desenvolvido com uma turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa conquista me remeteu às minhas próprias memórias de infância, quando eu vivenciava com entusiasmo a alegria e a aprendizagem proporcionadas pelas brincadeiras populares. Essas experiências lúdicas e educativas, que marcaram minha trajetória, foram fundamentais para inspirar o projeto e promover um ambiente de aprendizado igualmente enriquecedor para as crianças, visando mostrar a importância e a riqueza cultural dessas atividades para as novas gerações.

Imagem 5 - Pula elástico



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Imagem 6 – Identificando as brincadeiras nas ilustrações do artista Ivan Cruz



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Imagem 7 - Jogo de taco



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Em 2018 iniciei o Projeto Vem Dançar na Escola, o que me impulsionou na busca pela especialização em Dança e Consciência Corporal, o curso me proporcionou um vasto conhecimento, abrangendo reflexões e ações em torno das questões de corporeidade, gênero, inclusão, cultura popular, aspectos históricos, estéticos e pedagógicos da dança.

Tomada por um movimento crítico-reflexivo da minha práxis, tenho me dedicado à descoberta e consolidação da minha identidade como uma educadora profundamente comprometida com as crianças e a diversidade das infâncias, buscando reconhecer e valorizar a pluralidade de suas culturas e linguagens, construindo aulas potentes, reflexivas e dialógicas, engajada no movimento de uma práxis transformadora da realidade vivida.

Nesse processo, abracei minha própria incompletude e inacabamento, o que me conduziu de volta à academia, buscando aprender com aqueles/as que compartilham do desejo e da luta por uma Educação que seja alicerçada no enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais, com profunda sensibilidade para construir infâncias mais justas e plurais.

Após enfrentar algumas tentativas frustradas, finalmente alcancei com imensa emoção a aprovação no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) no início de 2022.

Durante o primeiro ano do programa, foram ofertadas seis componentes curriculares obrigatórios e dois eletivos, sendo na modalidade híbrida, com aulas presenciais e aulas à distância, com conteúdos disponibilizados semanalmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

No início, a empolgação inicial misturou-se à ansiedade, sendo preciso conciliar as demandas do mestrado com outras responsabilidades cotidianas, como trabalho e vida pessoal, revelando-se uma tarefa árdua. Enfrentei noites em claro, imersa em livros, artigos e pesquisas, em busca de conhecimento que me impulsionasse a avançar em minha jornada.

O primeiro componente curricular do ProEF, intitulado Problemáticas da Educação Física, destacou seis temas relacionados aos dilemas que atravessam a nossa prática pedagógica, buscando identificar e construir estratégias para o enfrentamento dos problemas do contexto da atuação profissional nas aulas de EF na Educação Básica. Os incluíram atuações docentes, a relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer nas aulas de EF, os aspectos legais envolvidos, as dificuldades quanto ao afastamento e a indisciplina dos alunos/as nas aulas, as inquietações quanto ao tratamento do esporte e, por fim, as questões de gênero.

As indicações de leitura e as atividades propostas, tanto no AVA como nos encontros presenciais, mostraram-se importantes para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, desempenhando o papel de disparadores para nossas discussões. Essas experiências proporcionaram novas reflexões e mobilizaram ações de enfrentamento e superação dos desafios, levando em consideração a realidade única de cada indivíduo e abrindo caminho para a investigação de novos temas geradores em nossas pesquisas.

O segundo componente Seminários de Pesquisa em Educação Física, contemplou os conceitos básicos da metodologia da Pesquisa Científica, possibilitando a identificação do tema de pesquisa, contribuindo na elaboração do plano de execução para o desenvolvimento da dissertação, bem como na criação do produto educacional. Além disso, foram discutidas questões relacionadas à redação do Projeto de Pesquisa para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Plataforma Brasil. Um aspecto essencial desse componente foi a definição dos/as

orientadores/as, na qual fui agraciada com a orientação da Professora Dr.^a Andresa Ugaya, no qual sua atuação tem sido fundamental no direcionamento da minha pesquisa, proporcionando um suporte valioso ao longo desse processo.

No terceiro componente, Escola, Educação Física e Planejamento, foi proposto um debate sobre a função social da escola com foco específico no componente curricular de EF. Durante o curso, também estudamos os princípios de organização e planejamento de projetos curriculares destinados à EF escolar. Além disso, analisamos o conjunto de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação adequados para as diferentes etapas da Educação Básica.

Nos encontros presenciais, o docente responsável, Professor Dr. Willer Mafei, propôs a elaboração de planos de ação para as aulas de EF, tendo como base proposições progressistas. Esses planos foram apresentados no formato de seminário com a participação do Professor Dr. Carlan da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/RS) como avaliador. Como produção dentro desse componente, elaborei, em parceria com minha amiga e mestrande do programa, Professora Aline Manetta, esta disciplina culminou ainda no artigo “EF e o Projeto Político Pedagógico”, produzido em parceria com minha amiga e mestrande do programa, Professora Aline Manetta. O artigo o qual foi submetido e aprovado como resumo expandido no 4º Congresso Nacional de Educação: Educação, Formação Docente e Direitos Humanos, promovido pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

O componente Metodologia do Ensino da Educação Física, compreendeu a discussão das bases teóricas de diferentes métodos/modelos de ensino da EF. Entretanto, é importante ressaltar que a composição desse no AVA, tanto em relação aos textos indicados para leitura como às atividades propostas, esteve majoritariamente focada no contexto esportivo, deixando pouco espaço ou, em alguns casos, nenhum espaço para abordar outras manifestações da cultura corporal.

Os encontros presenciais com a docente responsável, Profa. Dra. Andresa Ugaya, foram essenciais para ampliar nossas discussões acerca de metodologias de ensino mais diversificadas. Levando em consideração a riqueza e pluralidade de experiências corporais presentes em nossa cultura, incluindo Danças Brasileiras,

Capoeira, Ginástica para Todos, Jogos Populares de Matriz Africana e Indígena e Circo.

Através de uma abordagem dialógica, crítica e emancipatória, fomos encorajados/as a refletir sobre nossas escolhas e práticas pedagógicas, buscando torná-las mais alinhadas com a diversidade cultural e as especificidades dos/as nossos/as alunos/as, abrindo caminhos para uma educação mais aberta e respeitosa.

No componente Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compartilhada com os colegas do mesmo nível de ensino, dialogamos sobre políticas públicas, abordagens e referenciais teóricos que organizam e orientam a EF na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, discutimos sobre o planejamento, implementação e avaliação de estratégias para enfrentar as dificuldades que surgem nas aulas.

Nos encontros presenciais, fomos convidados para participar de um arrastão de carnaval junto ao grupo de Maracatu Abayomi⁵, na comunidade do Jardim Ferradura Mirim, na cidade de Bauru. Essa comunidade, que abriga diversas famílias em situação de vulnerabilidade social, enfrenta a invisibilidade do poder público.

No segundo encontro, fomos levados a conhecer o espaço socioeducativo idealizado por "Fuá", como é carinhosamente chamada uma das lideranças da comunidade do Jardim Nova Europa. Mesmo com recursos limitados, "Fuá" dedica-se a acolher as crianças, proporcionando uma variedade de atividades socioeducativas. Nessa ocasião, realizamos uma oficina de máscaras em colaboração com o grupo Pávio de Candieiro. Posteriormente, participamos de um animado baile de carnaval pelas ruas da comunidade. Além disso, nas conversas com as crianças, tivemos a oportunidade de compreender suas percepções acerca da Escola, da EF Escolar e da própria comunidade.

Essa experiência serviu como complemento às nossas discussões e reflexões iniciadas no componente como mencionado anteriormente, reforçando nossas análises críticas sobre um currículo ainda opressor, colonizador e hegemônico e,

⁵ O grupo de Maracatu Abayomi é um grupo percussivo que estuda e toca o Maracatu de Baque Virado na cidade de Bauru - SP. Tem por objetivo dar visibilidade a essa manifestação cultural proveniente das religiões afro-brasileiras. Foi fundado em agosto de 2014 numa oficina de construção de alfaias.

Por fim, o componente curricular Escola, Educação Física e Inclusão, que é eletivo, propôs reflexões sobre inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, na escola e nas aulas de EF Escolar. As atividades propostas nos encontros presenciais, nos possibilitaram construir ações e estratégias de ensino que possam promover a inclusão e a equidade no ambiente educacional, valorizando a diversidade e garantindo a participação plena de todos(as) os(as) alunos(as).

Desde o início da pós-graduação tenho buscado aprimorar minha trajetória acadêmica participando em diversos eventos científicos. Destaco, especialmente alguns que resultaram nas seguintes apresentações e publicações:

- Educação Física e o projeto político pedagógico⁶, em parceria com a profa. Aline Manetta e as vozes e expressões das crianças em pesquisas⁷, ambos apresentados no 4º Congresso Nacional de Educação: Educação, Formação Docente e Direitos Humanos, promovido pela UEMASUL;
- Análise Fílmica do Filme Vermelho Como O Céu⁸ apresentado no III Congresso Internacional: Educação, Artes, Cultura e Comunicação, evento realizado pelo Belas Artes Joinville e Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) vinculado a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
- Educar para a Emancipação, Liberdade e Alegria: Contribuições da Educação Física no XI FALA OUTRA ESCOLA- Professora, Presente! Resistindo a abismos, reafirmando coletivos, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);
- Protagonismo, Autoria e Participação: uma experiência com caixas de papelão nas aulas de Educação Física, apresentado no II Congresso Internacional de Educação e Infância, sob o tema Formação de Professores: Esperançar e Fortalecer a Docência na Educação da Infância. Evento promovido pelo Grupo

⁶ PEREIRA, Fernanda Assunção; GUERRA, Aline Manetta Perticarati Fornazari; UGAYA, Andresa. Construção e Implementação do Projeto Político Pedagógico e a Educação Física Escolar. In: Anais do IV Congresso Nacional de Educação: Educação, Formação Docente e Direitos Humanos. Imperatriz (MA) UEMASUL Campus Açailândia, Campus Imperatriz e Campus Estreito, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cneuemasul2023/604977-CONSTRUCAO-E-IMPLEMENTACAO-DO-PROJETO-POLITICO-PEDAGOGICO-E-A-EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR> . Acesso em: 27/11/2023

⁷ PEREIRA, Fernanda Assunção; UGAYA, Andresa. As vozes e expressões das crianças em pesquisas. In: Anais do IV Congresso Nacional de Educação: Educação, Formação Docente e Direitos Humanos. Anais. Imperatriz (MA) UEMASUL Campus Açailândia, Campus Imperatriz e Campus Estreito, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cneuemasul2023/604780-AS-VOZES-E-EXPRESSOES-DAS-CRIANCAS-EM-PESQUISAS> . Acesso em: 27/11/2023

⁸ PEREIRA, Fernanda Assunção. Análise Fílmica do Filme Vermelho Como O Céu. In: Anais do III Congresso Internacional: Educação, Artes, Cultura e Comunicação [recurso eletrônico] / organizadoras Silvia Sell Duarte Pillotto e Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon. – Joinville, SC: Ed. Univille, 2023. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/3601652/Anais_Congresso_Internacional_Educacao_Arte_Cultura_Comunicacao_revisado_atual.pdf . Acesso em: 27/11/2023

de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e prática pedagógica (GEPPEI) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO);

- Dispositivos de controle na educação do corpo: um estudo (auto)biográfico com narrativas infantis apresentado no VII Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil e o III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).
- Vozes infantis: narrativas (auto)biográficas na pesquisa pela educação emancipatória e libertadora⁹ apresentado no XVII Seminário de Educação Física Escolar da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFEUSP). Neste evento, tivemos a honra de receber o prêmio destaque pelo trabalho apresentado.

Recentemente, tive a imensa satisfação de fazer parte da equipe que coordenou o 10º Congresso Internacional de Sportmeet, cujo tema central foi bem viver: uma abordagem socioambiental do esporte. Este notável evento foi promovido pela Associação Internacional *Sportmeet for a United World* ¹⁰, que celebrou 20 anos de sua existência, e agora, com alegria, integro também a Comissão Internacional. Em parceria com a Prefeitura de São Sebastião, por meio da Secretaria de Esportes, juntamente com a colaboração da Ecoone e do Instituto Casa Comum, o congresso reuniu participantes de diversos cantos do mundo.

⁹ PEREIRA, Fernanda Assunção; UGAYA, Andresa de Souza. Vozes infantis: Narrativas (auto) biográficas na pesquisa pela Educação Emancipatória e Libertadora. In: XVII Seminário de Educação Física Escolar, 37, 2023, São Paulo. Anais [...] Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 37, supl. n. 15, p. 31, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1K8JdqLHnf1xclJD5f4nAzTZaueBKDqMA/view> . Acesso em: 27/11/2023

¹⁰ Sportmeet é uma rede global que reúne atletas, operadores e profissionais desportivos, homens e mulheres de todas as idades, culturas, grupos étnicos, línguas e religiões que vivenciam a atividade física e desportiva como realidades importantes e positivas para o crescimento integral da pessoa humana e da comunidade. Animados pelo desejo de contribuir, através do desporto, para o desenvolvimento, para a paz, para a construção de um mundo mais unido. Uma expressão no mundo do desporto daquela renovação espiritual e social que o Movimento dos Focolares quer ajudar a realizar. Representado nas Nações Unidas pela Humanidade Nova, ONG credenciada pela UNESCO, esta organização comemorou seus 20 anos de existência em São Sebastião, Brasil, onde foi realizado o 10º Congresso Internacional do Sportmeet por um Mundo Unido - <https://sportmeet.org/it/> .

Na programação, incluíram-se mesas-redondas, palestras internacionais, práticas dialógicas e imersão na natureza. O congresso buscou expandir o diálogo centrado na questão: como o esporte, que ajuda a construir a fraternidade entre as pessoas, pode contribuir para melhorar a existência humana através de um ponto de vista socioambiental?

Além da participação em congressos e seminários, tive a oportunidade de atuar na criação e no desenvolvimento do Projeto Circulando Saberes, juntamente com outros/as discentes do programa: Profa. Aline Manetta e os Professores Rafael Raposo e Rodrigo Villac, sob coordenação da Profa. Dra. Andresa Ugaya, em parceria com o Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária (NUPE) e o Laboratório de Corporeidade, Cultura e Arte (LACCA).

O Projeto Circulando Saberes apresentou-se como uma possibilidade de espaço de diálogo, estudo, pesquisa e partilha de saberes e práticas pedagógicas relacionadas ao componente curricular da EF, reunindo professores/as, pesquisadores/as, estudantes e demais interessados/as. Os encontros realizados de forma remota, aconteceram no segundo semestre de 2022 e início de 2023.

Iniciamos nosso I Circulando Saberes¹¹ com as lideranças indígenas urbanas, Denilza Kaimbé e Joel Kariu Kariri discutindo as “Histórias e Culturas dos Povos Indígenas na Educação Escolarizada”.

No II Circulando Saberes¹², convidamos a profa. dra. Luciana Venâncio (UFC) e a profa. dra. Débora Cunha (UFPA) para uma roda de conversa sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais. Um encontro marcado pela defesa de uma EF democrática, inclusiva, crítica e antirracista.

No III Circulando Saberes¹³, uma potente roda de conversa envolvendo “Diálogos sobre Corpo, Gênero, Identidade e Sexualidade na Educação Física Escolar” contou com Jorge Neves, Educador Infantojuvenil do SESC/ Bauru; Filipe Marquezin, Fundador do Unicorns Brasil e a profa. dra. Ábia França, membra do Grupo de Trabalho Temático (GTT) de Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do

¹¹ Link de transmissão: <https://www.youtube.com/watch?v=fVRtkzYV1bc>

¹² Link de transmissão: <https://youtu.be/bgWF8r3s5EY>

¹³ Link de transmissão: <https://youtu.be/OUIzjnmRKA>

Esporte (CBCE). Este encontro apresentou-se como um momento muito importante na luta e resistência pela democracia e por uma EF que busque a valorização da diversidade e a garantia de acesso e permanência a todas, todos e todes nas diferentes práticas da cultura corporal como autores e protagonistas das pautas libertadoras.

No IV Circulando Saberes¹⁴ trouxemos ao picadeiro a Profa. Dra. Ermínia Silva (UNICAMP) e prof. Me. Gilson Rodrigues (UNICAMP) para nos presentear com suas peripécias nas artes circenses, em face de experiências significativas, criativas e transformadoras.

No V Circulando Saberes¹⁵, adentramos o fascinante universo da Ginástica para Todos, a partir da perspectiva de inclusão, criatividade, liberdade e trabalho coletivo da Ginástica para Todos para o diálogo sobre Conhecimentos e possibilidades pedagógicas na EF escolar com as profa. Aline Manetta (Prefeitura de São Paulo e discente do ProEF), Larissa Graner (Prefeitura de Vinhedo) e Daniela Soares (UNESP; UFTM).

No VI Circulando Saberes¹⁶ apresentamos o tema: Educação Física na Educação Infantil: entre saberes e experiências, com as Professoras Lorenzza Bucci (FEUSP/ Ribeirão Preto) e Fernanda Reis (Colégio Pedro II/ Rio de Janeiro) e o prof. Uirá Farias (Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Santo André). Nesse encontro, discutimos sobre uma prática educativa ancorada no diálogo, na participação, na criatividade e na emancipação, considerando, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

Evidencia-se o quão enriquecedor foi a experiência do projeto Circulando Saberes, configurando-se em um movimento de resistência por uma EF crítica, progressista e democrática. Contribuindo com o rompimento de uma concepção reducionista e utilitarista da EF escolar, com ênfase no enfrentamento das desigualdades e na promoção de ações afirmativas para os currículos escolares.

¹⁴ Link de transmissão: [hcj-wvsp-mnp](https://www.youtube.com/watch?v=hcj-wvsp-mnp) (2022-11-29 20:22 GMT-3)

¹⁵ Link de transmissão: https://www.youtube.com/watch?v=_CKdYOrsWe0

¹⁶ Link de transmissão: https://www.youtube.com/live/OxDzfY_sTMM?feature=share

Sendo assim, me sinto provocada a continuar essa caminhada, com outros e outras, em defesa das infâncias, da Educação e da EF Escolar crítica, dialógica, libertadora e humanizadora, assim como nos ensina e inspira Paulo Freire.

2. SOBRE CORPOS, CRIANÇAS E NARRATIVAS DA ESCOLA

Nessa caminhada pela educação, alguns de nós, na posição de professores/as, já nos deparamos em algum momento com sentimentos de desconforto, revolta, indignação e tristeza. Em algumas ocasiões, compartilhamos essas emoções, enquanto em outras as guardamos para nós mesmos/as. E assim, seguimos nossos caminhos, impulsionados/os por nossos ideais, pois não abrimos mãos de sonhar e buscar sermos melhores. Acreditamos nesse caminho de luta e resistência, em defesa de uma educação para outros mundos possíveis.

Nesse caminhar, a Profa. Andresa Ugaya e eu temos nos confrontado com uma estrutura escolar conservadora, que fomenta relações de dominação. As crianças, submetidas a uma rígida hierarquia imposta pela escola, aprendem a obedecer e a seguir normas, no sentido da não alteração do nível de consciência crítica, traduzindo-se em controle sobre seus corpos, imobilidade, submissão, docilidade e subserviência. Diante da tendência generalizada para “uniformizar, controlar, vigiar, conformar, ordenar, engessar o pensamento, a criatividade, a ousadia, a ludicidade que constituem as dimensões humanas (Batista, 2008, p. 55).

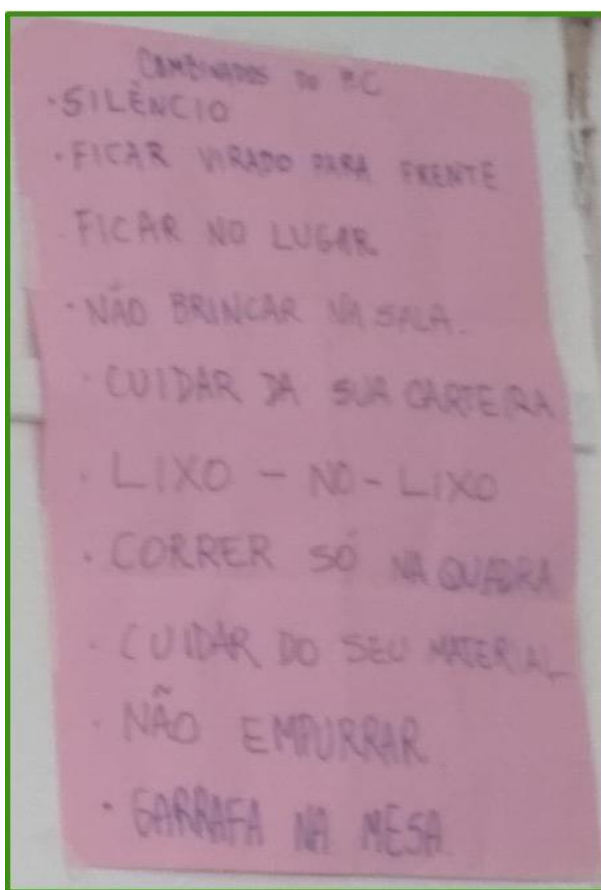
Foi nos primeiros diálogos com ela, não apenas na qualidade de minha orientadora, mas também como mãe do Acauã, seu filho de seis anos, que esta pesquisa provavelmente teve seu início.

No primeiro texto que enviei para ela, ainda confuso e tomado por dúvidas, não conseguia delinear com clareza o caminho que gostaria de percorrer. Falei sobre minha dificuldade e preocupação em delimitar um problema de pesquisa, pois carregava questões conflitantes sobre a escola que iam além do componente curricular de EF, particularmente voltadas ao controle do corpo infantil na escola.

Em uma das nossas conversas, ela compartilhou sua angústia diante da resistência que estava enfrentando com seu filho de seis anos, na primeira semana de aula. Acauã estava passando por uma transição não apenas relacionada ao novo ciclo de escolarização, uma vez que agora estava no 1º ano do ensino fundamental, mas também começou a estudar em uma nova escola e, diante desse novo cenário, se viu em uma escola controladora e nada acolhedora.

Andresa mencionou ainda um cartaz que havia visto na escola de seu filho durante a primeira semana de aula, na reunião de pais, algo que lançou luz sobre nossas discussões. Um cartaz escrito de maneira direta, direcionado para crianças que em sua maioria ainda não sabem ler, dizia: “SILÊNCIO; FICAR VIRADO PARA FRENTE; FICAR NO LUGAR; NÃO BRINCAR NA SALA; CUIDAR DA SUA GARRAFA; LIXO-NO-LIXO; CORRER SÓ NA QUADRA; CUIDAR DO SEU MATERIAL; NÃO EMPURRAR; GARRAFA NA MESA”.

Imagem 8 - Cartaz na parede da escola do filho da Professora Andresa.



Fonte: Acervo de Andresa Ugaya, 2023.

Levando em consideração a cumplicidade em nossas trocas de experiências, Andresa sugeriu um novo direcionamento para a pesquisa. Nossas reflexões nos

levaram a compreender que o problema de pesquisa não estava em minha aula de EF, muito menos em minha atuação docente, mas sim na instituição escolar, vista como um espaço de controle do corpo, do silenciamento, da obediência e da normatização.

Diante disso, coube-nos aqui questionar as práticas institucionais que buscam suprimir e restringir a liberdade dos movimentos e controlar o pensamento das crianças, seja por meio de discursos, rituais cotidianos, regulamentos, combinados, regras e tempos cronometrados e hierarquizados.

Essas práticas frequentemente desconsideram as necessidades e potencialidades das crianças, cerceando sua liberdade e impondo limitações aos seus corpos. Ao mesmo tempo em que as crianças são encaixotadas nos conteúdos e em formas didáticas colonizadoras, negando suas identidades presentes e atribuindo um permanente vir a ser (Bossle, 2021).

Nesta mesma vertente, Goelzer e Henz (2020, p. 185) chamam a atenção para as práticas adotadas nas escolas:

Continuamos a viver uma realidade na qual muitas crianças não podem rir porque são silenciadas em seu direito de se expressar, de criar, de transformar, de amar, de viver a alegria da infância. Temos a impressão de que as crianças estão cada vez mais sendo colocadas em “quadrados”, dentro dos quais todas elas têm de se ajustar para que possam entrar e dentro dos quais todas são moldadas e “produzidas em série”. Não seria essa uma forma de opressão? Se a criança fosse realmente reconhecida em suas singularidades, a reprodução em massa não deveria ceder lugar à criação? Em vez de “discipliná-las”, “apassivá-las” e “adaptá-las” (Freire, 2011), não deveríamos propiciar espaços e tempos para a observação, a reflexão e a crítica, oportunizando primeiramente uma leitura do seu mundo?

Cientes da condição de enfrentamento dos obstáculos a uma educação humanizadora e libertadora, assumimos o compromisso de lutar contra o poder que o sistema nos impõe, resistindo a diferentes formas de opressão. Em favor da superação destes condicionantes, Paulo Freire (1987) nos impulsiona nessa busca pelo “ser mais”, destacando que essa realização não pode ocorrer no isolamento, no individualismo, mas sim na comunhão, na solidariedade dos existires, tornando-se impossível acontecer nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.

2.1 Cultura do silêncio: corpos dóceis e disciplinados

Entre uma aula e outra de Educação Física, frequentemente sou incomodada pelo silêncio vindo da sala 7. Observo as crianças sujeitas a um pacote de conhecimento pronto e acabado, que apenas exige delas repetir o que a professora polivalente faz ou fala, esta por sua vez mostra-se imponente, autoritária e zeladora da ordem e da disciplina. Porém, percebo que as crianças em seu desejo natural de explorar, criar e questionar o mundo que as cercam, começam a traçar estratégias de resistência à ordem imposta. Em segredo, constroem laços, compartilhando histórias e ideias subversivas. As idas ao banheiro e os pedidos para beber água tornam-se frequentes pretextos para fugir das amarras da sala de aula. Uma vez ou outra se perdem pelo caminho, mas observo-as disfarçadamente, espiando a aula de Educação Física. As mais destemidas ousam gritar: “Prô! Vai fazer essa atividade com a gente também? Vai ter aula de Educação Física hoje?” De volta à sala de aula, por alguns minutos, aqueles laços secretos se transformam em um movimento de resistência, liderado por algumas das crianças mais corajosas, consideradas as “desordeiras” e “indóceis” aos olhos da escola. A sala é então preenchida por murmurinhos, gargalhadas e cumplicidade entre as crianças. No entanto, o eco das normas se faz presente de forma abrupta, congelando a alegria como um vento frio de inverno, ressoando com palavras imperiosas: SILÊNCIO! ESCOLA É LUGAR DE ESTUDAR E NÃO DE BRINCAR! Assim, como flores que murcham na estação do inverno, as crianças são mais uma vez tomadas pela cultura do silêncio. Suas vozes são silenciadas, seus corpos são submetidos novamente à conformidade, moldados e disciplinados para se ajustarem aos padrões socialmente aceitos pela escola. Em pouco tempo, no interior da engrenagem da imponente máquina de ensinar, as relações e interações não mais encontram espaço para florescer, sendo proibidas, anuladas e suprimidas.

Fernanda Pereira, agosto/2023.

Pensando no modo como esse processo ocorre, é possível identificar uma prática pedagógica colonizada por uma concepção bancária de educação (Freire, 1987), pautada na transmissão de conteúdos, na padronização das formas de aprender e ensinar, bem como no controle do corpo. Seguindo essa direção, Rosas (2018, p. 32) pontua que:

[...] essa educação bancária, que prima por uma dimensão de sociedade fechada, nada democrática, vai se situar por uma prática de educação que visa a formação de um ser estático e verticalizado no processo didático-pedagógico, o qual segrega a dimensão do(a) professor(a) e do(a) estudante separando um do outro, garantindo o poder e o controle do docente sobre toda a regência pedagógica.

Instaura-se uma docilização das crianças mediante pacotes de conhecimento pronto e acabado, o que não nos parece conduzir a uma formação humana que torne a condição do ser criança mais digna e promova o desenvolvimento da capacidade crítica dos/as educandos/as enquanto sujeitos do conhecimento (Freire, 2022). A prática bancária subordina as crianças, “sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo” (Sartori, 2019, p. 161).

Bossle (2019) assevera que a educação vem sofrendo com ataques da lógica empresarial e de mercado, que se caracteriza como “Educação S/A”. A discussão empreendida por Farias (2021) alerta que não podemos culpabilizar exclusivamente os educadores/as e outros/as participantes do processo educativo e, sim, ao sistema político em que estamos imersos. Não podemos ser ingênuos e desconsiderar que tais dinâmicas refletem uma lógica capitalista enraizada nas formações iniciais e continuadas, as quais ainda não passaram por processos de descolonização e não conseguiram romper com os mecanismos mercadológicos. Assim, a crítica à escola tradicional não se limita apenas às questões técnicas e metodológicas, nem às relações antológicas entre educadores/as e educandos/as, mas se estende à crítica do próprio sistema capitalista.

Da mesma forma, Vicente e Silva (2020) ressaltam que tanto as crianças, quanto os/as educadores/as estão sendo amordaçados e silenciados por forças conservadoras, onde a escola é alvo de poderes que vêm do alto (Arroyo, 2016). As políticas curriculares, determinando o que ensinar, como ensinar e o que avaliar, reduzem as identidades docentes à condição de aulistas, de meros transmissores de conteúdos dos currículos, da disciplina, uma forma perversa de dizer-lhes: “seja apenas um eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações. Não se importe com quem chega à sala de aula com seu viver, injusto sobreviver, mas apenas com os resultados das avaliações” (Arroyo, 2013, p.31). O que torna o pensamento de Paulo Freire tão necessário para encorajar o exercício crítico de pensar a emergência de ações políticas no campo escolar, num clima de transgressão, materializando uma educação Libertadora.

No exercício de desvelar os sentidos sobre a dimensão da “cultura do silêncio”,

tema da nossa primeira narrativa e primeiras inquietações, recorremos à obra Dicionário *Paulo Freire*. Segundo Osowski (2019a), a cultura do silêncio surge na impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferir na realidade, muitas vezes opressora e/ou distante da sua própria cultura. A cultura do silêncio é o resultado das ações político-culturais das classes dominantes que vão silenciando os sujeitos, suas verdades, negando-lhes seu direito de agir com autenticidade. Trazendo a realidade da escola Osowski (2019a) afirma ainda que:

Ela atinge tudo e todos, que, fazendo parte das classes dominadas, vão **aprendendo desde a infância a não dizer sua palavra**. Da família ao trabalho, **passando pelo longo período de disciplinamento na escola**, vão sendo submetidos a uma **educação bancária** e a **práticas de domesticação**. Dessa forma, vai sendo instituído um silêncio que indica mutismo frente à opressão, mas não implica, necessariamente, não saber. Para romper com essa cultura do silêncio e as condições que a constroem, é preciso desenvolver e fortalecer uma **educação problematizadora ou libertadora** (p. 135, grifos nossos).

Concordamos com Pinheiro (2007) quando afirma a necessidade de a escola proporcionar ambientes voltados à concentração e quietude. Entretanto, percebemos uma distinção em relação ao silenciamento resultante do controle e das restrições corporais inerentes ao disciplinamento proposto pela escola. Apesar de reconhecermos a importância da construção de autorregulações e autocontrole nas trajetórias infantis, questionamos a prática de confinar as crianças, ávidas por movimento, a carteiras e mesas por longos períodos, realizando atividades dentro de uma rotina pesada exclusivamente pelos/as adultos/as, práticas pedagógicas que reproduzem formas rígidas de rotina, o que ocasiona um processo de esquecimento do corpo.

Compreendemos que o controle e a disciplina do corpo têm sido uma constante na história das civilizações, manifestando-se em práticas que refletem mecanismos de dominação e opressão dentro da escola. Neste cenário, temos ainda a supervalorização do aspecto cognitivo e o distanciamento da experiência corporal,

tornando-se esta exclusividade das aulas de EF, o que acaba por suprimir não apenas a espontaneidade dos movimentos, mas também das emoções, ideias e lembranças associadas a ele. A escola parece assumir esse papel de domesticação, tornando dóceis os corpos das crianças, como afirma Foucault (2014).

Encontramos apoio na pesquisa de Brighente e Mesquida (2016), na qual também fazem o movimento de denunciar o processo de negação e interdição do corpo na prática pedagógica, afirmando que só é possível de ser realizado em função do “poder disciplinar”, conforme tratado por Foucault (2014) em sua obra Vigiar e Punir. No entendimento das autoras, a educação bancária, como reprodutora do saber, utiliza-se da vigilância, da punição e do exame. Logo, todo esse processo de proibição do corpo acaba por suprimir a corporeidade e anular as emoções. Padronizando e massificando homens e mulheres no contexto econômico, o que se torna fundamental para a manutenção do sistema.

Dessa maneira, como escreve Foucault (2014) o corpo é visto como objeto e alvo das relações de poder e dominação, delineando uma série de mecanismos disciplinares de poder que foram se manifestando em diversas instituições que emergiram a partir do século XVII e, ao longo do tempo, expandiram-se e consolidaram-se como as instituições disciplinares que conhecemos hoje. Com o advento da Idade Moderna, essas instituições deixam de ser lugares de suplício, marcados por castigos corporais, para se tornarem locais de disciplinamento que produzem “corpos dóceis”.

Um corpo dócil é aquele que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado de acordo com as exigências e normas estabelecidas pelo poder vigente. Para o filósofo, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 2014, p. 134).

Por meio de coerções, são exercidos controles sobre os movimentos, os gestos, e as atitudes, com o objetivo de moldar corpos submissos e “dóceis”, eficazes economicamente e submissos politicamente, que no final das contas, acabarão por conformar-se as engrenagens do sistema capitalista de produção. As relações de poder atravessam o corpo, assim como o dominam, logo: “[...] o corpo só se torna

força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (Foucault, 2014, p. 29).

Um corpo dócil é aquele passível de repressão, de ser sujeitado, é aquele indivíduo rotulado como “bonzinho”, que não pode e nem deve contestar as amarras do sistema no qual se encontra ora por vezes aprisionado. Isso é refletido, reforçado e legitimado dentro das salas de aula, especificamente na prática pedagógica de educadores/as autoritários/as, colonizadores/as e opressores/as. O/a educador/a, como vimos nesta primeira narrativa, dociliza o corpo das crianças não permitindo que falem, expressem suas dúvidas, suas angústias e sua própria história. Tão logo ocorre a privação da palavra, dos desejos e das emoções com o uso do poder disciplinar (Brighente; Mesquida, 2011).

Ao descrever o que entendia por disciplina, Foucault (2014) escreve que estas são caracterizadas por métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.

Na escola o controle minucioso das crianças ocorre por meio do esquadrinhamento do tempo, espaço, atividades e corpo. Esse controle assegura que os sujeitos deixem a escola demonstrando uma docilidade e utilidade consideradas ideais para o contexto do sistema capitalista.

Os mecanismos das tecnologias disciplinares se encontram desde há muito tempo nos conventos, nas escolas, nos exércitos, nas oficinas. Com isso, Foucault (2014) procura compreender de que maneiras as disciplinas tornaram-se, num determinado momento, fórmulas gerais de dominação e esclarece que:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais **obediente** quanto é **mais útil**, e inversamente. Forma-se então uma **política das coerções** que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa **maquinaria do poder** que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma **“anatomia política”**, que é também igualmente uma **“mecânica do poder”**, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se

quer, com as técnicas segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim **corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”**. (*Ibid.*, p.135, grifos nossos).

Trata-se de controlar a população, estabelecendo mecanismos para acompanhar e normalizar os processos sociais, tornando-os dóceis e submissos às normas estabelecidas pelo poder, visto que ele se utiliza das disciplinas como técnica para moldar e domesticar os corpos dos indivíduos. O resultado desse processo disciplinar é a produção de indivíduos dóceis, capazes de se adaptarem facilmente às demandas do sistema produtivo, da ordem social e da racionalidade, tornando-se assim objetos passíveis de controle e manipulação.

O poder disciplinar, delineado por Foucault (2014, p. 167), concentra-se na tarefa de adestrar as “multidões confusas e inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais”, visando assim a fabricação de indivíduos obedientes. A disciplina surge, portanto, como uma técnica específica de poder, que toma os indivíduos meramente como objetos e, ao mesmo tempo, como instrumentos do seu próprio exercício.

Segundo ainda o autor (2014) o êxito desse poder disciplinar diz respeito a três instrumentos: o "olhar hierárquico" com suas operações de monitoramento constante, distribuição no tempo e no espaço e de controle das atividades; a "sanção normalizadora" com suas operações de classificação, normalização e individualização e a combinação destes no procedimento específico, o "exame", instrumento de vigilância permanente e classificatória que permite a distribuição, o julgamento, a medição, a localização e, conseqüentemente, a utilização máxima dos indivíduos.

2.2 Espaço escolar como uma máquina de ensinar

A escola é vista por Michel Foucault como uma das "instituições de sequestro", comparável à prisão, à fábrica e ao hospital: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 2008, p.187).

A escola “foi sendo concebida e montada como a grande - e (mais recentemente) a mais ampla e universal - máquina capaz de fazer dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (Veiga-Neto, 2000, p. 17). Na medida em que a permanência na escola é diária e se prolonga por vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação tornam-se notavelmente evidentes.

Observando a charge "a máquina da escola", de Francecco Tonucci (1997), publicada na obra "Com olhos de criança", percebemos uma instituição profundamente marcada por uma economia de poder, onde uma série de instrumentos e mecanismos engessados são destinados a controlar, regular, padronizar, moldar as condutas infantis, visando produzir os sujeitos desejados, isto é, produtivos e ajustados aos interesses da sociedade dominante, sendo que aqueles que não se

adaptam contabilizam-se como perdas e desperdícios.

Frente a essas lógicas tão inflexíveis da estrutura e dos ordenamentos curriculares, a análise da charge de Tonucci reforça a perspectiva foucaultiana sobre as dinâmicas de controle e seus aparatos reguladores presentes na instituição escolar, na qual o corpo é investido por um poder regulador que o ajusta em seus mínimos detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações, evidenciando como as relações de poder podem assumir tanto um caráter repressivo quanto produtivo.

Assim, Foucault (2014, p. 114) expõem que “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

Em estudo sobre o pensamento foucaultiano, Araújo (2002) destaca o papel da escola como um operador de pedagogização¹⁷ na sociedade disciplinar. Nessa função, a escola capacita crianças e jovens fornecendo recursos educacionais básicos, ao mesmo tempo que implementa mecanismos e instrumentos pedagógicos destinados a obediência, responsabilidade, prontidão, docilidade e adaptabilidade. Tais mecanismos incluem desde elementos físicos, como a fila e a carteira, até práticas como treino para escrita, exercícios com dificuldades crescentes, repetição, presença em tempos e espaços definidos, punição por desvios de conduta, vigilância por parte de mestres/as ou monitores/as, provas, exames e testes de aprendizagem e recuperação. A avaliação constante dos resultados pedagógicos, guiada por critérios padronizados, contribui para uma análise simplista dos boletins, que por sua vez serve não apenas para medir o desempenho, mas também para marcar, excluir e normalizar indivíduos.

Foucault descreve a efetivação do poder disciplinar nas escolas dos séculos XVIII e XIX como um processo no qual as escolas funcionavam de maneira análoga a fábricas, produzindo disposições para ações racionais voluntárias, ao mesmo tempo que procuravam eliminar dos corpos movimentos involuntários. A rigorosa minúcia com que eram estipulados os regulamentos para o comportamento corporal dos

¹⁷ A autora Araújo (2002) caracteriza o estilo pedagogizador como aquele que se limita a instruir, reproduzir conhecimento, aplicando técnicas ao aluno, que é tratado como um objeto a ser conhecido e treinado.

sujeitos, para sua distribuição no espaço e para a divisão do tempo escolar, revelam um poder disciplinar que visava controlar as manifestações afetivas que poderiam surgir dos movimentos espontâneos e as forças heterogêneas do corpo. Isso resultava na dissociação dos movimentos corporais, das emoções momentâneas, perpetuando, assim, o controle e a manipulação (Gonçalves, 2012).

A escola passou a se constituir como um espaço privilegiado para a constituição da subjetividade moderna, tornando-se a principal agência de socialização, após a família, e nessa condição, passou a influenciar no funcionamento da sociedade, operando cotidianamente com uma série de práticas disciplinadoras sobre as ações dos que estão sob seus cuidados, moldando suas condutas, disciplinando seus comportamentos e formatando aquilo que pensam.

Observamos que o formato escolar predominante ainda está estruturado com base nos referenciais da modernidade. Parece existir uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece convergir para reforçar a homogeneização e padronização, como alerta Candau (2020).

Os corpos infantis são tomados como objetos dos discursos e técnicas disciplinares, sendo passíveis de intervenção e regulação. Os efeitos dessa maquinaria, têm nas crianças seu alvo estrutural por justificativas de governo, do controle sobre as vidas, operando sobre as suas subjetividades (Bujes, 2002).

Os/as educadores/as, ao negarem seus/as educandos/as como sujeitos, fabricam objetos para constituir a massa uniforme e padronizada dentro do sistema de produção capitalista, para produzir e reproduzir as normas e a cultura imposta pelos grupos dominantes, mantendo o *status quo* (Brighente; Mesquida, 2016).

2.3 O Recreio

Diariamente, cenas conflitantes se repetem em um dos momentos mais esperados pelas crianças e temidos pelos adultos: o recreio. Ao soar o sinal, as crianças são organizadas em filas por suas professoras, dos menores para os maiores, e caminham em direção ao refeitório. As crianças que correm e não respeitam a fila são advertidas e ameaçadas de perderem seu tempo

para brincar. Neste intervalo de vinte minutos, dez deles são dedicados à merenda, enquanto os outros dez são reservados ao brincar livre. Entretanto, este segundo momento frequentemente é interrompido pelos discursos dos adultos responsáveis por supervisionar e manter a ordem entre as crianças. Expressões como "Vocês não sabem brincar sem se trombar? Todos os dias é a mesma coisa! Parem de correr, vão se machucar! Isso é proibido! Não podem entrar neste espaço! Vocês querem ficar sem o próximo recreio? Cuidado com os menores! Falem mais baixo, as outras turmas estão em aula" são recorrentes. Neste período repleto de restrições, as crianças se vêem encurraladas em espaços confinados que não atendem às suas necessidades naturais de movimento e exploração. Os pátios de recreio compartilham o espaço com as mesas e bancos do refeitório, restando um espaço limitado para correr e se movimentar livremente. Em um diálogo testemunhado meses atrás, duas crianças expressaram suas frustrações após serem advertidas. Uma delas questionou: "Para que serve a hora do recreio se correr, pular e brincar são proibidos nesta escola?" A segunda, aliviada, afirmou: "Ainda bem que hoje temos aula de Educação Física!" A primeira retrucou, em tom de descontentamento: "Bom para você! Porque eu não terminei a lição, e a professora disse que eu não vou fazer a aula de Educação Física!"

Fernanda Pereira, agosto/2023.

Na escola é possível percebermos com frequência traços de uma intensa dominação, facilmente identificável quando vemos nesse espaço a fragmentação mente e corpo, relegando o corpo a algo sem valor. Muito comum, nos espaços escolares, discussões acerca de disciplinas, castigos e regras que envolvem a movimentação da criança. Essas estratégias são usualmente impostas por educadores/as como forma de manter a ordem e impedir a manifestação espontânea muito comum nos anos iniciais do ensino fundamental (Machado, 2003).

Tão logo, a disciplina é uma técnica de poder que requer uma vigilância constante e perpétua sobre os indivíduos. Não é suficiente observá-los ocasionalmente ou verificar se suas ações estão de acordo com as regras. É necessário vigiá-los continuamente durante toda a atividade, submetendo-os a uma constante pirâmide de olhares (Foucault, 1993).

Considerando a estrutura do sistema capitalista na sociedade brasileira e as relações de poder que permeiam a educação no Brasil, o professor João Batista Freire (2011b) no texto Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...) faz um alerta quanto a educação do nosso tempo, afirmando que as pessoas não aprendem o que está posto nos programas pedagógicos,

especialmente, quando se trata de crianças, uma vez que estes se dirigem às crianças ideais e não as crianças reais:

É um ensino que se dirige às crianças ideais, e, nunca, às crianças reais. Que criança pode ser somente, polida, imóvel, dócil, inteligente, bondosa, silenciosa... enfim, dotada de todas as virtudes que compõem o modelo ideal de aluno? Criança ri, corre, chuta, faz barulho, perturba. É perversa, bondosa, amorosa e maldosa. Que pedagogia se dirige a esta criança? Que pedagogia investe na criança que fantasia, que esperneia, que corre, que ri, que grita?... [...] Parece uma loucura, mas é a lógica do sistema escolar: crianças não podem raciocinar se movendo; não podem refletir jogando; não podem pensar fantasiando. Elas só aprendem se forem passivas e submissas, de preferência, a tudo. Então, para que se tornem inteligentes e produtivas, precisam ser confinadas e engordadas. Esta sim, é a economia que o sistema escolar faz de tudo para perpetuar (*Ibid.*, p. 115-116).

O que de fato ocorre é um disciplinamento e controle das crianças e seus corpos pautados em modelos e lógicas de intervenção que servem ao projeto capitalista, colonizador e eurocêntrico em que estamos imersos, ou seja, o poder disciplinar atua na produção dos sujeitos e na produção dos saberes e suas subjetividades. Nesse contexto, vai sendo cada vez mais difícil pensar a diversidade do corpo, ou seja, o corpo em suas múltiplas dimensões, limitando assim suas potencialidades e possibilidades de existência.

Tão logo observamos que a transição de um corpo-criança para um corpo-aluno, conforme enfatizado por Santos (2020), ocorre de forma acelerada, à medida que práticas e rituais são instituídos. Em curto espaço de tempo, a cultura escolar impõe uma série de diretrizes, vigilâncias e investimentos sobre os corpos infantis. Corroborando com o autor, Sacristán (2005, p.125) afirma que:

[...] ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com a legitimidade delegada pelas instituições escolares. É uma das formas modernas fundamentais do exercício do poder sobre os menores.

2.4 Tensões na escola

Quinta-feira, ao retornar da aula de Educação Física com os alunos da Turma 6, fui surpreendida pelos gritos de uma criança que ecoavam pelo refeitório. Era uma voz tão pequena, mas carregada de autoridade, determinando que ninguém podia entrar na sala, pois estava sendo preparada para uma festa de aniversário: "Atenção todo mundo! Ninguém entra na sala, é pra esperar aqui no refeitório. Eu estou cuidando de vocês. Sentando todo mundo agora! É para me obedecer"! Ao observar essa situação, questiono a criança sobre a razão de sua atitude pouco gentil e respeitosa com os colegas. Ela respondeu que estava agindo assim por ordem da professora. Iniciei uma conversa com ela, pedindo que fosse gentil e carinhosa com seus colegas. Enquanto estávamos nesse diálogo, a professora polivalente apareceu e justificou a postura da criança, dizendo que a nomeou como uma das três ajudantes da turma e que em sua ausência todas as outras a obedecem, pois esta é a "mais brava". Surpreendida e perplexa, argumentei que a atitude autoritária da criança estava gerando medo, em vez de respeito, entre as crianças. Também enfatizei que na minha aula, opto por uma abordagem focada no diálogo e respeito mútuo. A professora polivalente, porém, interrompeu minha fala e disse que a turma já estava habituada àquela dinâmica. Senti um desconforto profundo naquele momento e me vi inundada por uma série de perguntas: "Que tipo de escola estamos construindo? Quais valores estamos cultivando em nossas crianças? Será realmente necessário manter esses dispositivos de controle e disciplinarização constantes sobre elas? Estamos moldando corpos dóceis e submissos? Como posso, com apenas duas aulas semanais de 50 minutos, contribuir para uma educação mais respeitosa, sensível e amorosa?"

Fernanda Pereira, agosto/2023.

Soares e Figueiredo (2012), num estudo que muito contribui sobre o controle dos corpos na educação das crianças, apontam a escola pública como chave no papel da dominação, pois é ela que está ao alcance da maioria como meio transmissor de cultura oficial. É ela que engendra formalmente o pensar da criança, porém não é a única, mas tem fundamental importância na construção de um adulto disciplinado.

E quando se trata das crianças das classes populares – “corpos precarizados e degradados pelas práticas sociais alienantes e opressoras da lógica do capitalismo” (Arroyo, 2012, p. 10) -, a prática tem se voltado para as atividades que tem por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio e a obediência. Eduardo Galeano diz-nos que, “entre todos os reféns do sistema, são elas que vivem em pior

condição. A sociedade as espreme, vigia, castiga e às vezes mata: quase nunca as escutas, jamais as compreende” (2007, p. 13).

A escola, seus programas e currículos são organizados em conformidade com os interesses políticos e econômicos das classes dominantes, sendo que as crianças oriundas das classes mais populares e vulneráveis são as que têm mais dificuldades de se “enquadrarem” nos padrões hegemônicos da escola. Um modelo pautado na hierarquização imposta por um padrão branco, europeu, patriarcal e heteronormativo, reforçado através dos meios de comunicação, dos livros didáticos e, conseqüentemente, reproduzido nos conteúdos escolares.

Soares e Figueiredo (2012, p. 28) mais uma vez, nos dão indicativo de que: “a escola obedece a um determinismo histórico outorgado pelas classes dominantes: o pensamento escolar é o pensamento dos ideólogos liberais de ontem e neoliberais de hoje”, perpetuando relações autoritárias, antidialógicas e opressoras, às quais meninos e meninas estão submetidos/as.

Em diálogo com Bossle (2021), penso também que esse contexto é acentuado pelo projeto de colonização que também se dá pela força e imposição da racionalidade epistemológica dominante, permeadas por práticas autoritárias que ganham força nas reformas educativas tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual reitera-se que:

A BNCC nada mais é do que uma política educacional que reforça o sistema de homogeneização da cultura e das identidades, privilegiando os estratos sociais mais favorecidos economicamente e os grupos empresariais e privatista interessados em uma mercadorização da Educação e do currículo com a finalidade única de obter lucros com os processos de terceirização do ensino público. Ao definir os conhecimentos que devem ser ensinados e a forma linear, seriada de aprendizagem, desconsidera e anula do processo de escolarização aqueles “conhecimentos de experiência feito” (Freire, 1996, p. 71) dos educandos e também dos professores, privilegiando os interesses e saberes da política neoliberal que movimenta o mercado econômico (Bossle, 2019, p. 20).

2.5 Alunos e alunas ‘nota 10’

Chegamos ao final de mais um bimestre, e é hora de reconhecer os alunos e alunas que se 'destacaram' no período, aqueles que obtiveram as 'melhores' notas, demonstraram bom comportamento, compareceram regularmente às aulas, entregaram seus trabalhos e participaram ativamente. Essa é uma prática estabelecida pela direção da escola, e inclui os alunos e alunas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como prêmio, terão seus nomes e rostos exibidos no mural da escola durante a reunião de pais. É sabido que muitas crianças, por diferentes marcadores, não irão alcançar o determinismo da excelência colonizadora de uma ênfase ainda existente e persistente, a Educação bancária - instrumento de controle e dominação - que, por sua vez, perpetua e acentua as desigualdades. Essa abordagem reforça relações de poder, padrões, estereótipos e preconceitos. Uma prática vista como mais um meio de controlar e moldar o comportamento das crianças que anseiam por sua foto no mural, em busca de reconhecimento por parte de seus colegas, familiares e professores/as. Em um dos bimestres, testemunho uma mãe apressando seu passo ao passar pelo quadro com seu filho. Ele sussurra com entusiasmo: - Olha, mãe, o quadro dos melhores alunos! - A mãe, com uma expressão desconfortável, responde: - Meu filho, mais uma vez sua foto não está aí, esquece isso! Vamos!

Fernanda Pereira, setembro/2023

Assim como Arroyo (2013), compartilhamos nossa inquietação quanto às lógicas do sistema e dos ordenamentos que têm se pautado nos currículos por competências, presentes desde o pré-escolar até os anos iniciais ou finais e as avaliações, com ênfase em resultados quantificáveis, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), preparatório para futuros exames, são uma das expressões mais marcantes de que o reconhecimento das singularidades da infância, enquanto tempos humanos, mentais, culturais, corpóreos, éticos, estéticos e sociais, permanecem sepultados nos ordenamentos e estruturas dos currículos e do sistema. Arroyo (2013, p. 214) assim se posiciona:

É preocupante como o letramento para combater o fracasso crônico na alfabetização passou a ocupar a maior parte do tempo pré-escolar e nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O direito à educação dos 5 aos 9 anos é reduzido ao letramento, negando aos educandos o direito a sua formação mais plena em um dos tempos tão determinantes da formação humana. Um tempo de formação que não tem volta nem mesmo quando os educandos são letrados.

Observa-se que as instituições escolares e os profissionais nelas envolvidos tendem a se adaptar às exigências do sistema capitalista. Apresentadas sob a roupagem de modernização, iniciativas como as avaliações padronizadas e conceitos como os de capital humano, competências e habilidades frequentemente servem mais aos interesses do mercado do que ao verdadeiro propósito de formação e emancipação das crianças. Paulo Freire já expressava essa preocupação ao escrever o livro *Pedagogia da Autonomia*, que em nada ou pouco se distancia do cenário educacional atual, ao declarar que:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa **padronização de fórmulas**, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo **poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária** no que venho chamando "burocratização da mente". Um estado refinado de estranheza, de "auto demissão" da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis (p. 58, grifos nossos).

Decorre daí um processo de fragmentação, e o que vemos é o dissabor que essas instituições têm representado. Faltam interesse, curiosidade, desejo, prazer, criação, cooperação, empatia. Sobram violência, normalização, hierarquização, homogeneização e apatia. Esse modelo moderno de escola, fundado sobre o paradigma racionalista como única forma de conhecer, e da ciência, como única forma legítima de explicar pela classificação e pelo controle, instauram a ditadura do discurso de verdades unidirecionais, da linha reta que divide e encerra tudo em polaridades opostas de ou certo ou errado (Duvidovich, 2023).

Ao abordar a formação integral do ser humano e os sistemas de avaliação pedagógica, Freire (1996, p. 59) assim se posiciona:

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de *falar* de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos (grifos do autor).

A questão que se coloca a nós, no pensamento de Paulo Freire, enquanto educadores/as e educandos/as críticos e amorosos da liberdade, não se trata de opor-se à avaliação, que é, aliás, uma necessidade, mas sim de resistir aos métodos que a conduzem ao silenciamento. O desafio que se impõe é a luta em favor da compreensão e da prática da avaliação como uma ferramenta de apreciação para formar sujeitos críticos a serviço da libertação, não da domesticação. “Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com” (Freire, 1996, p. 59, grifos do autor).

2.6 Encruzilhadas: entre a liberdade e o controle

Naquela terça-feira, durante o intervalo, meu olhar foi direcionado para um grupo de crianças, com idades entre dois e três anos, do Maternal I e II. Elas estavam reunidas em um pequeno espaço, entregues às suas brincadeiras, porém sob um olhar vigilante e um controle constante da professora e suas duas auxiliares. O que me chamou a atenção foi a rigidez das regras impostas no que diz respeito ao controle sobre as brincadeiras, interações das crianças com seus pares e com o ambiente ao seu redor, qualquer tentativa de ultrapassá-los era prontamente rotulada como um ato de indisciplina. Contudo, é digno de nota o fato de que as crianças não se submetem passivamente a essa regra. Elas (re)inventam suas próprias estratégias de resistência, determinadas, buscam constantemente maneiras de escapar das amarras impostas pelas professoras. Vinte preciosos minutos se passam enquanto elas lutam para aproveitar o tempo de brincadeira ao máximo. No entanto, o encanto é efêmero. O momento de alegria é interrompido abruptamente quando todas as crianças são chamadas a voltar à sala de aula, alinhadas em fila e agarrando a camiseta do colega à frente. O brincar espontâneo das crianças cede lugar à rigidez das carteiras e cadeiras coloridas da sala de aula. Ao final da manhã, quando adentro minha sala de materiais, deparo-me com uma doação inesperada: Dez peças de tatames, retiradas da sala do Maternal. A professora alega que é necessário mais

espaço para melhor acomodar cadeiras e carteiras. Aquelas crianças que em seus vinte preciosos minutos ao ar livre, são tomadas pela alegria e liberdade do brincar se veem agora aprisionadas a sala de aula, sujeitas a normas que impossibilitam o acesso aos espaços abertos. Estão confinadas em um ambiente onde o movimento de seus corpos é interpretado como uma perturbação de uma ordem necessária para a aprendizagem. Seus pequenos corpos são agora impedidos de dar vida aos desejos que os movem para as descobertas do mundo ao seu redor e na construção do conhecimento que surge a partir de seus interesses e curiosidades. Todas devem seguir o padrão desejável, sentadas com postura e bom comportamento e assim vão se ajustando à lógica do controle e produtividade. E aqui estou eu de novo envolta em meus questionamentos: Como avançar na perspectiva da Educação Libertadora, dialógica e humanizadora com as crianças, quando há um sistema educacional que parece mais interessado em dominá-las pela razão, sufocando seus desejos naturais? Até que ponto nossas tentativas de proteção às crianças limitam sua liberdade e sua participação no mundo? Precisamos controlar os corpos das crianças?

Fernanda Pereira, outubro/2023

A educação institucionalizada, na figura da escola, por vezes nos distancia dos saberes sensíveis que nos trazem as crianças. “Emparedadas elas vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana” (Tiriba, 2018, p. 36-37), com vista a reprodução do modelo de educação de mercado que instrumentaliza as ações político-pedagógicas.

Em uma sociedade marcada pela lógica do controle e da racionalidade, os movimentos de liberdade e expressividade naturais das crianças são vistos como perturbadores para a ordem dos adultos. Amarrados ao império do relógio, ao tempo da produção, estamos aprisionados aos próprios esquemas, ou melhor, aos limites que também nos foram ensinados, na vida escolar, na família, no trabalho. Tendo aprendido a reprimir nossos desejos, são estes mesmos esquemas que necessitamos reproduzir, através das normas que pretendemos impor às crianças, modelando seus gestos e comportamentos e, simultaneamente, aquietando o espírito (Tiriba, 2008).

A pouca importância dada às atividades ao ar livre relaciona-se a uma visão de educação que se concentra no processo de transmissão e apropriação de conhecimentos via exclusivamente pela razão, que necessita, portanto, de mentes atentas e corpos paralisados (Tiriba, 2008). Assim, parece-nos que a instituição escolar

Imagem 10 - Na escola o corpo não serve de nada



Fonte: Tonucci, 1997, p. 110.

De modo semelhante Gonçalves (2012) destaca que a aprendizagem de conteúdo é uma aprendizagem sem corpo, o que vai além da exigência de que a criança permaneça imóvel, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que a colocam em um mundo diferente daquele no qual vive e pensa com seu corpo.

Logo, a pouca importância dada ao movimento corporal, reflete uma concepção que prioriza a transmissão e apropriação do conhecimento apenas pela racionalidade, como se a existência desta fosse possível sem o corpo.

Nesse contexto é evidente a supremacia do aspecto cognitivo em detrimento da valorização do corpo como um todo, resultando no distanciamento deste último e, consequentemente, na anulação da espontaneidade dos movimentos, como também dos sentimentos, das ideias, desejos e lembranças (Gonçalves, 2012).

A este respeito Sayão (2002), destaca que a cultura adultocêntrica, que permeia as práticas educacionais, tem por base uma concepção racionalista em que os adultos exercem uma dominação constante sobre as crianças, negligenciando-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-

se. O que implica em uma concepção de mundo onde a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização dos seus corpos.

Silva (2022) alerta que o movimento de se, aquietar-se e amedrontar-se aquietar diante da liberdade das crianças, são características da educadora autoritária/colonizadora que representa, exclusivamente, seu próprio medo de conhecer o novo, de gerar mais trabalho e de arriscar-se.

A obsessão pelo controle sugere que nós adultos muitas vezes não estamos dispostos a dar às crianças espaço para serem sujeitos pensantes, críticos e autônomos, representando de alguma forma a ausência do olhar para as singularidades das crianças enquanto sujeitos de direitos na infância. E assim desejamos antecipar todas as opções que uma criança pode escolher, com o objetivo de nos sentirmos seguros. A propósito, Lima (1989, p. 10-11) declara:

[...] o poder, primeiro da sociedade, depois das instituições representativas desta sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera dos espaços da criança e o transforma num instrumento de dominação. A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados - se possível limpos - destituídos de vontade própria e temerosos de indagações [...]. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação.

A escola ao negligenciar as subjetividades e a pluralidade de culturas na infância, insistindo em metodologias que adotam abordagens de ensino verticais e hierárquicas, acabam por subestimar as dimensões criativas das crianças, privando-as da oportunidade de se tornarem criadoras únicas de suas próprias narrativas.

Quando uma prática pedagógica induz as crianças à passividade diante de um conjunto fixo de conhecimentos, exigindo apenas a repetição do que a/o educador/a faz ou diz, é um sinal de que a colonialidade, que gera a violência do autoritarismo, está presente. Essa dinâmica busca constantemente novas crianças para serem dominadas. Em vez de convidar as crianças a pensarem, refletirem e aprenderem,

essa prática tem o objetivo de domesticar a criança, para que elas simplesmente recebam um pacote de conhecimento transferido (Silva, 2022).

Entre as várias consequências desta prática, está a dicotomia corpo-mente imposta às crianças, subjugando-as ao projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico. Este projeto, por sua vez, tende a silenciar, excluir e adotar uma abordagem antidemocrática, ocasionado na castração da curiosidade humana (Silva, 2022).

A esse respeito, no livro “Partir da infância: diálogos sobre educação”, resultado de uma entrevista com Sérgio Guimarães, Freire (2022, p. 77-78) anuncia:

Mas estou convencido, na minha prática, de que a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado, ser negadas em nome da instalação de uma cega disciplina intelectual, nem, de outro, estar fora da própria constituição dessa disciplina. Não é possível criar a disciplina intelectual castrando a imaginação, castrando a espontaneidade, castrando a expressividade da criança — de si mesma e do mundo que a cerca

Novamente recorremos à charge de Tonucci (1997) para ilustrar nossa preocupação e insatisfação com a estrutura escolar e métodos pedagógicos que, por vezes, obscurecem o protagonismo de nossas crianças. Na charge, observamos uma criança cujos pensamentos estão repletos de imaginação, fantasia e criatividade em resposta ao anúncio de uma atividade; do outro, a voz do/a educador/a que não encoraja a participação ativa e não valoriza o processo autoral das crianças. O que reflete uma compreensão de crianças como meros receptáculos vazios, esperando para serem preenchidos pela racionalidade adultocêntrica.

Imagem 11 - As borboletinhas



Fonte: Tonucci (1997, p. 84)

2.7 Na contramão da autonomia

Segunda-feira, consulto o relógio e constato que são 12h50, percebendo que estou atrasada para a primeira aula da semana de Educação Física. Ao chegar à escola, apressadamente, sigo com passos largos em direção à sala de aula. Ao adentrar a sala, deparei-me com a seguinte cena: um grupo de crianças enfileiradas, com suas cabeças abaixadas sobre as mesas, todas em silêncio e olhando fixamente para a frente. Rapidamente, questionei-as: "Por que vocês estão com as cabeças baixas?". Antes que pudessem responder, desvio meu olhar para a lousa e percebo a presença de uma criança tomada por uma expressão séria, aparentemente designada como a ajudante/vigia da professora polivalente. Escuto as crianças comentando: "Ela está cuidando de nós! Ela é a mais brava! Nós a obedecemos! Precisamos obedecer, senão ela conta para a professora!" Ao presenciar essa situação, sinto-me momentaneamente atordoada, como se estivesse paralisada, sem saber como agir. Respiro profundamente e, em seguida, peço a criança ajudante/vigia que voltasse ao seu lugar, comunicando assim o início da aula. Mais uma vez imersa em questões: Como educadoras/es, não deveríamos estar fomentando a autonomia e o respeito mútuo entre as crianças, ao invés de criar uma atmosfera de controle, vigilância e medo? Que

tipo de valores e relações estamos cultivando entre as crianças? É possível subverter concepções e práticas educacionais centradas na lógica tradicional que cultiva a submissão em detrimento da autonomia?

Fernanda Pereira, setembro/2023.

Observamos que o corpo do/a aluno/a é condicionado para obedecer às ordens de alguém considerado 'mais forte'. Desde cedo, aprende que caso não o faça, sofrerá algum tipo de punição. O sistema de poder é reproduzido na escola. Corpos cheios de autoridade pela posição hierárquica que ocupam no campo de forças da educação, atuam sobre corpos apassivados, sem voz e submetidos a um funcionar como engrenagens. Assim, o corpo aprendiz ao invés de potencializar-se, despotencializa-se e até mesmo silencia, tornando-se invisível (López-López; Galdino, 2020).

Também Machado (2003), ao empreender uma análise das práticas corporais no ambiente escolar, identifica um esforço contínuo em se negar o corpo. De acordo com a autora, esses elementos se manifestam por meio do controle exacerbado de professores/as e funcionários/as da escola ou mesmo dos próprios/as alunos/as, que alheios aos mecanismos que instituem regras e padrões a serem seguidos, internalizam o disciplinamento como parte complementar da sua formação como pessoa.

Todas estas interconexões apontam para o exercício de relações de poder, Medina (2000) afirma que a escola reflete os desejos das forças dominantes da sociedade. Aponta que uma de suas funções primordiais é manter o controle social através da estabilidade e do ajustamento. Isso não implica dizer que a escola seja uma instituição estática e absolutamente reprodutiva do *status quo*. Ela está em constante mudança e renovação à medida que as contradições sociais exigem ajustes na postura ou no discurso ideológico da classe dominante. Dessa forma, em um sistema capitalista, dependente e hierarquizado em níveis sociais, tanto a escola quanto o indivíduo e o corpo e suas expressões culturais são moldados pelos princípios que caracterizam esse sistema.

Apesar das inúmeras dificuldades que enfrenta, a escola brasileira é espaço de bastante resistência, inovação e criatividade. Muitos profissionais fazem a diferença e,



sozinhos ou com outros colegas, criam alternativas cotidianas para promover a diversidade e lidar com as desigualdades presentes no ambiente escolar.

3. TRILHANDO CAMINHOS: Educação como prática da liberdade, emancipação e alegria

Não haveria outra forma de ensinar que não fosse mantendo os alunos presos às carteiras, silenciosos, imóveis? Aluno só aprende sentado e sem fazer barulho (Freire, 2011a, p. 9).

Em diálogo com Candau (2020), defendemos que há várias experiências em curso que fogem a lógica das políticas educacionais de inspiração neoliberal. São experiências “insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares. Partindo da convicção de que a educação escolar pode efetivamente contribuir para processos de transformação estrutural da sociedade. Essas iniciativas afirmam a importância da educação como direito humano que não pode ser reduzido a um produto que se negocia na lógica do mercado. Estas defendem o papel do Estado na democratização da educação e se opõem às formas diretas e indiretas de privatização da escola pública. Também lutam pela valorização da profissão docente e pelo reconhecimento dos movimentos promovidos por educadoras/es. Dessa forma, encontramos engajadas nesse movimento de “reinventar” a escola, seus espaços, tempos, organização, dinâmicas, entre outros.

Da mesma forma que a autora descreve, também não compartilhamos a crença na padronização, em um currículo único e engessado e em perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos/as educadores/as para construir propostas educativas coletivas e plurais com as crianças. “É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto” (Candau, p. 6, 2020).

Igualmente Ferrari e Dinali (2012) destacam em seu estudo uma perspectiva de escola que busca enfrentar as relações de poder contra os efeitos da disciplina e controle. Assim como os autores propomos também uma reflexão sobre a instituição escolar como um espaço de lutas diárias, onde as resistências, transgressões e

Nossas escolhas são guiadas pelas contribuições sensíveis do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, compartilhadas por educadores/as que têm

buscado construir possibilidades de uma educação e EF libertadora, crítica, dialógica e humanizadora.

É a partir do “Esperançar” que nos falava Paulo Freire que pretendemos agora seguir com esse exercício narrativo de dissertação. Por uma educação outra!

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! (Freire, 1992, p. 35).

3.1 Esperançar com Paulo Freire

Inspiradas pelos ensinamentos de Paulo Freire, que compreende a escola não apenas como um espaço de produção de conhecimento, mas também como de transformação social, nós, educadoras e educadores, devemos cultivar a esperança, a ousadia e a coragem, formando para a autonomia, para o diálogo e a liberdade, mesmo diante dos desafios do processo de escolarização que, por vezes, perpetua as estruturas de dominação existentes na sociedade e demanda "corpos silenciosos, enfileirados, organizados e docilizados, prontos para agir a partir de um comando" (Fonseca; Faria, 2012, p. 297).

Para buscar a transformação desse cenário, temos um longo caminho a percorrer, que requer esforço, reflexão e criticidade, a fim de evitarmos reproduzir, ainda que de forma inconsciente, exatamente aquilo que desejamos desconstruir.

A nossa escolha por Paulo Freire, justifica-se uma vez que esse educador defendia o direito de todos e todas de dizerem a sua palavra, tratava das concepções de homem, mundo, realidade, sociedade e educação de maneira humanizada, acreditando na vocação ontológica dos seres humanos na busca do *ser mais*, uma vez que parte do pressuposto que somos seres inacabados, incompletos e inconclusos (Peloso; Paula, 2020).

É importante sinalizar que Paulo Freire não elaborou uma concepção teórica específica para as infâncias e as crianças. No entanto, os pressupostos presentes em suas obras possibilitam um diálogo com a educação da infância voltada para a

emancipação, criticidade e libertação que estão intimamente atreladas ao reconhecimento da criança como um ser ativo, competente, criativo, participativo, produtor de cultura, e, também, profundamente atrelada à escuta e à valorização das singularidades das crianças.

Conforme Gadotti (2019) adotar uma perspectiva emancipatória implica a nós educadores e educadoras desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo. Para educar é preciso posicionar-se, não se omitir. Não devemos permanecer indiferentes, principalmente diante da injustiça e do sofrimento humano.

Paulo Freire ao compreender a condição do oprimido na sociedade, apresenta outra educação, uma educação libertadora que serve à libertação dos sujeitos em seu processo de emancipação, ao contrário da educação bancária, instrumento de controle e opressão, permeada por práticas autoritárias e transmissivas. Defendemos uma educação libertadora não como um “ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente” (Freire, 1987, p. 44).

Propomo-nos a focar no desenvolvimento das potencialidades dos/as alunos/as, na diversidade de conteúdos, na curiosidade e na construção coletiva do conhecimento. Nesse processo, os/as alunos/as são incentivados/as a refletir criticamente sobre a prática, buscando conexões com o mundo vivido e problematizando-a de forma contextualizada, a fim de torná-la significativa. Isso contribui para a construção de uma escola crítica, libertária e emancipadora.

Este desafio se torna ainda maior à medida que reconhecemos a necessidade de uma mudança em nossa postura como educadoras/es, particularmente em relação ao nosso viés adulto cêntrico em que as crianças são vistas como um “vir a ser”. É imprescindível compreendermos as crianças e a pluralidade de suas infâncias, pois é nas suas sensibilidades, na escuta atenta, na construção de diálogo, na troca e na amorosidade que os conhecimentos relevantes para o processo educativo ganham vida (Farias *et al.*, 2021).

Caros leitores/as, compartilho na próxima seção mais uma de minhas narrativas na escola, desta vez, com o objetivo de destacar o movimento que tenho realizado com as crianças.

3.2 Educar para emancipação e alegria: contribuições da Educação Física

No desejo de romper com um ensino antidialógico, centralizado no adulto, através de práticas tradicionais em que as crianças são apenas receptoras do conhecimento e privadas de exercerem a sua palavra, lancei o desafio face às contradições que adentram a escola de construir o planejamento de forma colaborativa, envolvendo as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. A partir de um diálogo em que procurei atentar-se às falas das crianças ouvindo-as com amorosidade e respeito sobre seus interesses, surgiu o tema Minhas Brincadeiras Favoritas. A experiência pedagógica ocorreu durante o 1º bimestre deste ano. Inicialmente, foi realizada uma atividade em que as crianças foram convidadas a compartilhar suas brincadeiras favoritas. Compreendendo a escuta como um elemento importante, o planejamento foi se tornando vivo, uma vez que as crianças passaram a ser partícipes na construção das aulas. O planejamento foi construído de maneira colaborativa envolvendo as crianças em todas as etapas, desde a coleta de ideias até a realização das brincadeiras. Isso não apenas proporcionou um maior engajamento e participação delas, mas também promoveu a valorização de suas opiniões e a criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e centrado em seus interesses. Após todas as ideias serem coletadas, foi feita uma seleção conjunta das brincadeiras. As mesmas foram incentivadas a discutir e negociar levando em consideração as preferências de todos e todas do grupo e, também, os recursos disponíveis na escola. Com base nas brincadeiras escolhidas, a cada aula elas eram convidadas a ajudar na organização das atividades. Assim, sugeriram como as brincadeiras poderiam ser adaptadas para torná-las mais divertidas e inclusivas. Ao final de cada aula as crianças compartilhavam suas experiências expressando seus sentimentos sobre as atividades. Foram produzidos registros variados com as crianças: fotos, vídeos e desenhos a fim de captar suas mais variadas expressões sobre o que vivenciaram. Entre tantas aventuras, quero aqui descrever sobre a brincadeira do caça ao tesouro. As crianças foram incentivadas a contribuir com ideias a partir das perguntas: O que precisamos para realizar essa brincadeira? Quais materiais serão necessários? Prontamente disseram que era necessário um mapa. E assim foram convidadas a desenharem seus próprios mapas, a partir da representação que as mesmas têm da escola. Os mapas foram utilizados como base para a criação das pistas e para a definição do percurso do caça ao tesouro. Em outro momento, as crianças foram convidadas a construir com caixas de papelão recursos para suas histórias de piratas, princesas e super-heróis. Fui me surpreendendo a cada aula com as possibilidades criativas e inventivas das crianças. O que não é uma tarefa simples, pois envolve romper com a lógica adulto cêntrica e lançar-se com as crianças nessa aventura, desapegando-se de nossas crenças e convicções. A experiência vivenciada junto às crianças mostra a importância e o valor de escutar e acolher suas vozes e opiniões. Assim como expressa Paulo Freire, a mudança da educação passa pelo reconhecimento da necessidade de cada um dizer a sua palavra.

Fernanda Pereira, maio/2023

Destacamos a importância da construção coletiva e partilhada do conhecimento, mesmo em um contexto em que o direito das crianças à participação é constantemente violado. O que pressupõem um planejamento não só como algo feito PARA as crianças, mas sim como um processo realizado COM as crianças, incorporando e refletindo sobre o que suas intenções nos revelam.

Isso implica na necessidade de abandonar a posição de poder que nós, adultos, frequentemente exercemos sobre a infância. Na contramão dessa ordem, é preciso desconstruir relações humanas verticais e hierárquicas e fundar outras, horizontais, solidárias e democráticas. Desta maneira, Freire (1996) anuncia que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele* (p. 59).

É através do diálogo que construímos uma relação de confiança com as crianças, permitindo que, gradualmente, se envolvam no projeto pedagógico revolucionário. Freire (1987) assim estabelece cinco condições para o diálogo, afirmando que “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (p. 52), na busca do “ser mais” o diálogo não pode ainda ocorrer sem “esperança” e sem um “pensar crítico”.

Educar as crianças para a emancipação humana começa pela sensibilidade, diálogo, liberdade e curiosidade, desenvolvendo, ao longo do tempo, o senso de disciplina necessário ao ambiente escolar, mas sem a intenção de escolarizá-las, castrá-las ou apassivá-las (Silva, 2022). Como nos lembra Paulo Freire:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 1987, p. 44).

Silva e Fasano (2020), em diálogo com Paulo Freire, destacam que a construção de uma relação dialógica com as crianças implica o reconhecimento de sua alteridade. Reconhecê-las como seres históricos, pertencentes a uma classe social, com seus saberes e seus não saberes, pois o diálogo pressupõe humildade e abertura, reconhecendo que ninguém sabe tudo e que ninguém sabe nada, mas que, nesse encontro, todos/as podem aprender mais. Nesse processo “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 44).

Construir uma educação com as crianças, partindo do legado de Paulo Freire, exige adotarmos uma postura de enfrentamento às situações opressivas que as atravessam, assim como é preciso também não perder a alegria que o adlterecer fermenta em nós. Estar junto das crianças exige de nós a compreensão do seu tempo criativo, imaginativo, sonhador e esperançoso (Silva, 2022).

Freire (2022, p. 116) afirma que o “educador não pode cansar de viver a alegria do educando”. Quando o educador deixa de se alegrar, de se arrepiar com as descobertas de seus educandos, ele corre o risco de burocratizar a mente, perdendo a capacidade de maravilhar-se, de espantar-se, e, nesse ponto, deixa de ser educador.

Na busca de manter viva nas crianças e em nós mesmos/as, à capacidade de encantar, de se maravilhar com o mundo vislumbramos uma escola organizada com base em distintos modos de pensar, de sentir e de viver a vida; que invente novas rotinas e cotidianos que facilitem encontros autênticos entre as pessoas, impulsionadas pelo desejo, pela necessidade de interações acolhedoras e pesquisas instigadoras; uma escola que invente seus próprios caminhos, a partir de movimentos democráticos que promovam encontros e confronto de ideias, saberes, sentimentos, necessidades, desejos dos participantes envolvidos em sua construção cotidiana; que

Nessa caminhada, nossa maior crença na construção dessa escola dos nossos sonhos é a *esperança* e a utopia. Porque não abrimos mãos de sonhar, de buscar uma escola humanizadora em que todos e todas sintam-se felizes aprendendo e ensinando, em que “professoras/es e crianças possam rir, estudar, ensinar-aprender e *ser mais*” (Goelzer; Henz, 2020, p. 198).



Essa é nossa resposta ao cerceamento da palavra, frente a violência, a opressão, ao silenciamento do corpo, reafirmamos nossa capacidade de lutar pelo sonho com as crianças. Assim como Freire (1987, p. 115) temos “fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”. Acreditamos que uma escola e um outro mundo são possíveis, acreditamos nesse caminho de luta e resistência!

4. PERCURSO METODOLÓGICO: Caminhar com as crianças

Para alcançar os objetivos propostos por este estudo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que ela nos permite compreender o comportamento, as experiências humanas e o processo pelo qual as pessoas constroem significados acerca de um dado objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1944).

Com o intuito de valorizar e tomar as crianças como sujeitos de direitos, participantes ativos, dado a importância de considerar as perspectivas de mundo, interesses e experiências, sem subestimar suas ações ou percebê-las com base em uma visão adulto cêntrica, recorro aos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, cujo objeto, como afirma Delory-Momberger (2012, p. 524) “é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social e mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”.

Optei por utilizar narrativas autobiográficas como método de pesquisa para investigar como as crianças percebem e narram sua visão sobre a escola que frequentam, a partir de experiências cotidianas, memórias e representações construídas durante o período de escolarização. Este estudo se apoia na “defesa do reconhecimento da criança como ser capaz de lembrar, refletir e projetar-se em devir, *reconhecimento* no qual se sustenta a tese da legitimidade de sua palavra como fonte de investigação para a pesquisa (auto)biográfica *com* crianças em educação” (Passeggi, 2014b, p. 135).

Suas narrativas indicam que a reflexão está na base do processo de constituição da criança como sujeito da experiência. Portanto, é imprescindível ouvi-las e observar como atribuem sentido às instituições que as acolhem durante a infância (Passeggi, 2014b).

De acordo com Passeggi (2014), a pesquisa (auto)biográfica:

[...] parte do pressuposto de que o sujeito, em diferentes fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem natural, o grafismo, o desenho, os gestos etc.) para elaborar narrativas que até então não existiam

e uma vez enunciadas elas adquirem vida pela qual o narrador é responsável diante de si e do outro.

A partir dessa premissa, os procedimentos metodológicos que orientam esta pesquisa baseiam-se na preocupação ética, visando fomentar o protagonismo e a escuta sensível das crianças no processo de geração das informações. Por meio da interação dialógica e da utilização de um protocolo lúdico específico, as rodas de conversa se configuram como um espaço privilegiado para a produção das narrativas infantis (De Conti; Passegi, 2014).

4.1 O cenário da Pesquisa

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru (CAAE 70959023.9.0000.5398), obtendo parecer favorável com registro sob o número 6.216.820 (Anexo G).

Foi realizada na Escola Genésio da Luz Novaes, situada no bairro Capela de São Pedro, uma região mais afastada do centro da cidade de Vargem Grande Paulista, interior de São Paulo. Essa escola faz parte da Rede Pública Municipal de Ensino, a qual é composta por um total de 27 escolas, organizadas nos níveis infantil e anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação em 2023, há um total de 4.463 crianças matriculadas.

Imagem 12 – Fachada da Escola Genésio da Luz Novaes



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

A escola selecionada para esta pesquisa oferece ensino matutino e vespertino e possui 192 crianças matriculadas. A equipe da escola é composta por 7 professoras polivalentes, 2 professoras especialista em EF, 1 diretora, 1 orientadora-pedagógica, 2 auxiliares de desenvolvimento da educação básica, 1 cuidador, 1 funcionária de limpeza, 3 merendeiras, totalizando 19 pessoas.

O prédio da escola possui cinco salas de aulas em funcionamento. Sua estrutura conta ainda com sala de secretaria, sala de direção, sala dos professores, refeitório, cozinha, 2 almoxarifados, 2 banheiros femininos, 1 banheiro masculino para uso das crianças e 1 banheiro para uso dos funcionários.

A escola ainda conta com pequenos espaços que apresentam áreas verdes, cercadas por algumas pequenas árvores e grandes rochas, criando um ambiente propício para as brincadeiras das crianças. Além disso, possui uma pequena quadra coberta.

Imagem 13 – Sala de aula (2º ano)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Imagem 14 - Refeitório, bebedouros e cozinha



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Imagem 15 – Pátio



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Imagem 16 – Quadra



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Imagem 17 – Sala dos/as professores/as; secretaria; salas de orientação e direção



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Imagem 18 – Espaço do morro/ lateral da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

4.2 As Crianças participantes da pesquisa

O público participante desta pesquisa é composto por crianças que, no ano letivo de 2023, estavam matriculadas no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental no turno vespertino, com idades entre 6 e 7 anos. Agora, em 2024, essas crianças encontram-se no 2º ano, totalizando 23 participantes.

A escolha dessa turma específica foi baseada no fato de que a pesquisadora acompanha essas crianças desde o seu primeiro ano na escola, permitindo uma maior familiaridade e compreensão de suas experiências e trajetórias ao longo do tempo.

O consentimento da diretora e orientadora-pedagógica foi obtido através de uma conversa formal. Nessa ocasião, apresentei meu projeto de pesquisa, com os objetivos e a trajetória metodológica, nessa oportunidade, foi assinado a carta de anuência (APÊNDICE E).

Além disso, foi enviado aos familiares das crianças o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) e a Autorização de Uso de Áudio e Imagens (APÊNDICE D), submetendo-os à sua apreciação. Todos(as) responsáveis legais das crianças concordaram com a participação de seus/as filhos/as na pesquisa, assim como a divulgação das imagens registradas durante a execução do projeto para construção do produto. Alguns familiares apresentaram dúvidas sobre o desenvolvimento da pesquisa, e para esclarecê-las foram realizadas conversas informais, ocorrendo durante o período de trazer ou buscar as crianças na escola e por telefone.

As crianças também assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), produzido especificamente para elas e todas concordam com a participação na pesquisa.

4.3 As rodas de conversa: procedimentos para a construção de narrativas autobiográficas

Para construção das narrativas com as crianças no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em educação, optamos por rodas de conversa e pela produção de



desenhos com as crianças colaboradoras da pesquisa. Além disso, foram realizadas gravações em áudio e vídeos e registros em um diário de campo.

Quanto a forma de desencadear a conversa, adotamos um protocolo inspirado em um projeto internacional¹⁸, no qual as pesquisas de Furlanetto, Passegi e Biassoli (2020) e Passegi *et al.* (2014) estão vinculadas. Nessa abordagem, consideramos as crianças como sujeitos de direitos capazes de refletir sobre o que lhe acontece ao narrar suas experiências na escola. A escolha desse protocolo metodológico considera não apenas ouvir as crianças, mas, sobretudo, dar visibilidade às suas vozes, em espaços que possam se apresentar, discutir e refletir, estabelecendo uma interação horizontalizada e marcada pela dialogicidade.

Trata-se de uma situação de faz de conta, sob a forma de rodas de conversa entre as crianças, a pesquisadora e um pequeno alienígena carinhos, simbolizado por um boneco de pano, que surpreende as crianças por vir de um planeta bem distante onde não tem escolas e deseja conhecer a realidade escolar.

A presença do pequeno alienígena nas rodas de conversa responde ao propósito de provocar o distanciamento necessário entre a criança, a realidade escolar e a situação de entrevista com a professora-pesquisadora; convocando à imaginação, a ludicidade, permitindo maior espontaneidade; e a reflexão crítica da criança face a necessidade de negociações interculturais. A função de mediador da construção narrativa, desempenhada pelo alienígena, é a de ajudar a criança a lidar com eventuais conflitos e desenvolver meios de sedução e de persuasão para envolvê-lo naquilo que contam (Furlanetto; Passegi; Biassoli, 2020; Passegi *et al.*, 2014).

¹⁸ Projeto “Raconter l’école en cours de scolarisation” [Falar sobre a escola durante a escolarização], coordenado por Martine Lani- Bayle, pesquisadora da Université de Nantes, com início em 2012. LANI-BAYLE, Martine. Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 15, p. 954-969, 2020.

Imagem 19 - Alienígena.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

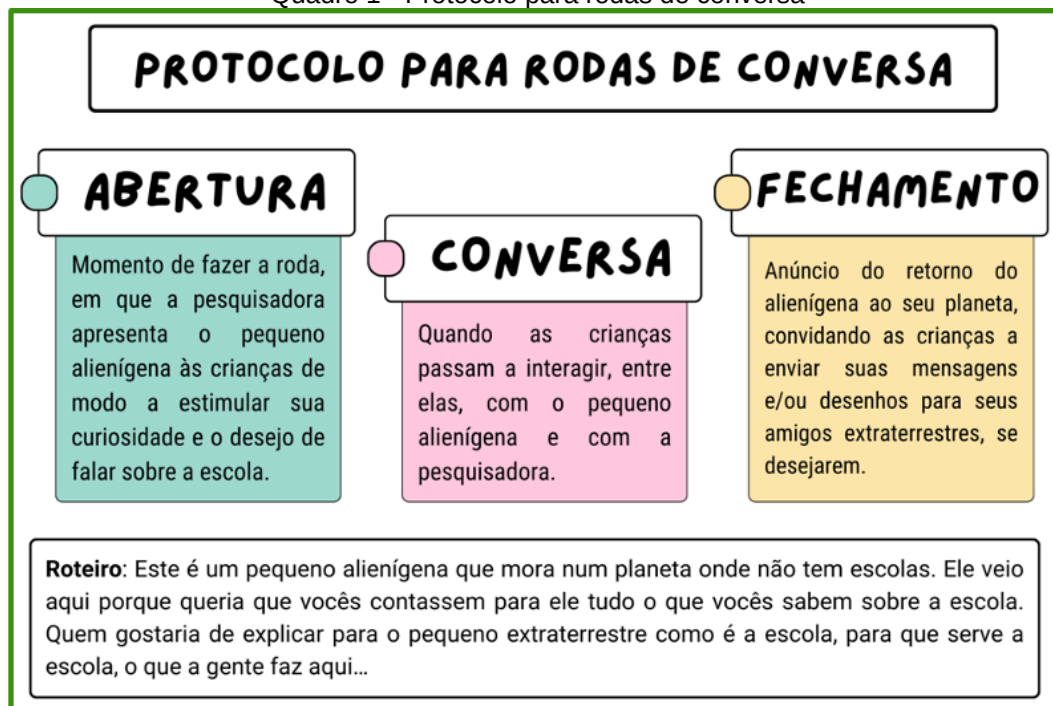
Nas pesquisas que têm como foco de produção de análises as narrativas com crianças, é fundamental proporcionar um espaço lúdico no qual elas tenham acesso a ferramentas semióticas, como contos, desenhos e brinquedos, permitindo que elas possam se expressar, pensar sobre si mesma e/ou sobre o mundo, enfim narrar (De Conti; Passegi, 2014).

As práticas lúdicas como recurso metodológico para o acesso ao imaginário infantil têm-se mostrado uma abordagem produtiva na pesquisa com crianças na medida em que favorece a expressão não só dos conteúdos como também dos modos de significação próprios das crianças, além de fornecer uma chave de acesso ao mundo infantil, ampliando o foco do observado (Costa; Lima, 2014).

Partindo dessas premissas, apostamos na organização de atividades lúdicas, criando cenários adequados para que as crianças possam narrar suas experiências. Foi a partir dessa compreensão que a chegada do alienígena à escola foi marcada por uma encenação lúdica durante as aulas de EF, valendo-se da imaginação, criatividade e espontaneidade das crianças, despertando sua atenção e interesse, promovendo uma interação envolvente com a figura do pequeno alienígena como veremos mais adiante.

Do ponto de vista do protocolo adotado (Furlanetto; Passegi; Biassoli, 2020; Passegi *et al.*, 2014), as rodas de conversa se organizam em três momentos e apresentam o seguinte roteiro:

Quadro 1 - Protocolo para rodas de conversa



Fonte: Criado pela autora com adaptação dos estudos de Furlanetto, Passegi, Biassoli (2020).

Com o fechamento da roda de conversa, as câmeras são desligadas. Mas a interação contínua ao convidarmos as crianças a expressarem suas mensagens em cartas por meio de desenhos, destinados ao pequeno alienígena, que as levará consigo para compartilhar com seus/as amigos/as em seu planeta. Esse momento proporciona uma oportunidade valiosa para ouvirmos as crianças que desejam estender a conversa, oferecendo mais detalhes sobre seus desenhos e mensagens (Furlanetto; Passegi; Biassoli, 2020; Passegi *et al.*, 2014).

Os desenhos infantis são instrumentos preciosos nos processos investigativos com as crianças, uma vez que se constituem como modos de se expressar das crianças, de suas experiências vividas, compartilhadas e produzidas, ou seja revelando

seu contexto sócio-histórico (Luria, 1998). Para Sarmiento (2020), é a expressão de uma das coisas que as crianças fazem de mais sério: o brincar.

Quando combinados com a oralidade, os desenhos podem se tornar uma ferramenta significativa de expressão quando se deseja conhecer mais a fundo as crianças e sua forma de ser e estar no mundo. Ao acompanharmos o ato de elaboração do desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas, Sarmiento (2020) aponta que podem contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos, permitindo a convergência de dois registros simbólicos, que nem sempre são coincidentes. O desenho e a fala constituem um modo de expressão infantil com regras próprias, distintas da expressão adulta.

Com o intuito de expandir o protocolo mencionado, desenvolvemos uma segunda etapa na qual o alienígena retornará à escola acompanhado de seus/as amigos/as, para uma nova roda de conversa, convidando as crianças a compartilharem suas opiniões e ideias para ajudá-los no planejamento e construção de uma escola em seu planeta. Com base nisso, as crianças expressaram sua perspectiva quanto à escola do seu sonho por meio de um documentário, contando sobre a aventura alienígena na escola. Esse documentário será apresentado como o produto no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

Imagem 20 - Verdinho, Vermelhinha e Laranjinha.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

As rodas de conversa foram realizadas com grupos de no máximo 05 crianças, sendo gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas para constituição e análise das informações, respeitando os cuidados éticos de riscos e benefícios para os participantes da pesquisa. A gravação em áudio e/ou vídeo favorece a captação não apenas das palavras, mas também dos gestos, olhares, movimentos, expressões corporais e entonações que circulam da roda de conversa, conferindo-lhes importância significativa.

A partir dos fundamentos estabelecidos por Bogdan e Biklen (1994), foi adotada a técnica de notas de campo utilizando-se de um diário, posteriormente detalhadas em um computador ao final de cada dia. As notas de campo consistem em um relato escrito do que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pensa durante o processo de coleta e análise de dados em um estudo qualitativo.

4.4 Análise temática das narrativas autobiográficas das crianças

Ao me atentar para tudo o que foi elaborado nesta pesquisa, confesso que fui inundada por muitas incertezas e deslocamentos, mas também um encantamento, um afetar diferente, pois as crianças me fizeram experimentar o inusitado, o imprevisível. As palavras do professor Uirá, expressas ao término do exame de qualificação: “siga as pistas das crianças!”, ressoaram de maneira singular lançando luz sobre essa análise aqui compartilhada. Com sua corporeidade intensa e suas múltiplas formas de explorar e descobrir o mundo que as cerca, as crianças se tornam nosso referencial, as quais, segundo Leite (2018), nos oferecem um povoado de imagens que exige de nós uma educação do olhar, e nós diríamos, de todos os nossos sentidos. Nesse caminhar com elas, foi necessário buscar por uma sensibilidade ao revisitar as narrativas únicas, potentes e inesperadas que emanam das crianças.

Logo, o processo de análise e discussão demandaram uma abordagem reflexiva e interpretativa não apenas das minhas narrativas, mas também das narrativas das crianças presentes nos registros em vídeos, fotos e desenhos, juntamente com as notas de campo e os chamados registros introspectivos, nas palavras de Venâncio (2014, p.

122)): “registros que vieram à tona na memória, e que pudessem caracterizar minhas expectativas”.

Para a sistematização das informações, procedeu-se à análise temática reflexiva (ATR) proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke. Segundo Marques e Graeff (2022), as pesquisadoras alcançaram importante destaque, especialmente com a publicação do artigo intitulado *“Using thematic analysis in psychology”* (Braun; Clarke, 2006), tornando-se uma das principais referências sobre o método.

Marques e Graeff (2022) sugerem que a ATR seja utilizada em pesquisas que tenham como característica a intenção interpretativa do(a) pesquisador(a), promovendo reflexões pautadas em sua experiência anterior, sua posição social, articulando os códigos e temas com a literatura, o referencial teórico do trabalho e as perguntas de pesquisa.

As etapas de análise não seguem uma ordem inflexível, direta e linear, ao contrário, nos permitem uma construção de idas e vindas sobre o corpo e conjunto das informações, retomando construções e codificações anteriores sempre que novos temas sejam criados ou revisados (Marques; Graeff, 2022).

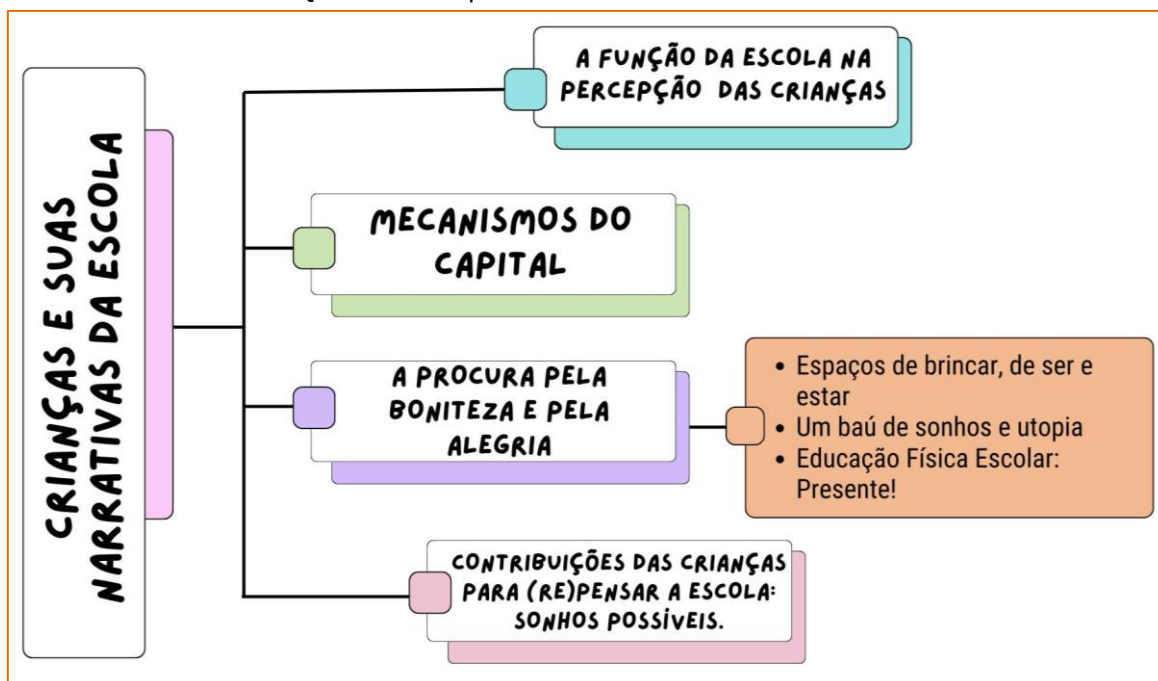
A análise cumpriu com as seis fases propostas por Braun e Clarke (2006; 2012) e que foi adaptada pelos estudos de Marques e Graeff (2022). Deste modo, uma vez geradas as narrativas com as crianças, procedeu-se à familiarização inicial com os dados: transcrição das rodas de conversa e consequente leitura e releitura das informações, realizando anotações e comentários. Em seguida, passou-se à produção de códigos iniciais: criação de rótulos e códigos que atribuem e expressam significados às informações. Na terceira etapa, construção de temas, os diversos códigos foram agrupados temas potenciais, reunindo todas as informações relevantes para cada tema. Posteriormente, com a revisão dos temas iniciais, buscou-se verificar se os temas funcionavam face às informações, o que resultou na construção do mapa temático da análise. Passou-se à definição e nomeação dos temas, que envolveu o refinamento de cada tema, verificando a relação com as perguntas de pesquisa e, finalizando, a produção de relatório.

A leitura aprofundada e amorosa das narrativas conduziu à identificação de categorias temáticas, as quais foram organizadas em quatro eixos de análise reflexiva:

a função da escola na percepção das crianças; mecanismos do capital; a procura pela boniteza e pela alegria, desdobrando-se em três subcategorias: espaços de brincar, de ser e estar; um baú de sonhos e utopia; Educação Física Escolar: Presente! e contribuições das crianças para (re)pensar a escola: sonhos possíveis.

Apresenta-se no quadro 2, o mapa temático construído a partir da ATR das narrativas, agrupadas e alinhados em temas e subtemas.

Quadro 2 - Mapa temático de análise reflexiva



Fonte: Professora-pesquisadora, 2024.

5. É A PRIMEIRA VEZ QUE EU ESTOU COM UM EXTRATERRESTRE: um convite para conhecer a escola com as CRIANÇAS

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiadamente tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do tempo.

Mia Couto

Caros leitores e leitoras, permitam-se, neste momento, serem surpreendidos e encantados pela aventura de extraterrestres e as CRIANÇAS. De maneira singular, elas compartilharam suas experiências vividas na escola e os sentidos que atribuíram a elas. E para preencher esse texto de boniteza, compartilharei fotos dessa aventura com as crianças participantes desta pesquisa.

Não pretendemos, ainda, uma interpretação das narrativas elucidadas pelas crianças, mas, por hora, convidá-los/as para a reflexão sobre o brincar como uma possibilidade de viver a poética da infância, num lugar de vida que pulsa e resiste

Os primeiros passos de uma pesquisa total e encantadoramente construída por/com elas, que tem como premissa a imagem de criança como um ser capaz de lembrar, refletir e projetar-se em devir, reconhecimento no qual se sustenta a tese da legitimidade de sua palavra como fonte de investigação (Passeggi, 2014).

Considerando o exposto, Passeggi *et. al.* (2014), expõe que a reflexividade autobiográfica como uma disposição humana, torna as narrativas produzidas pelas crianças, um objeto de estudo valioso para o acesso às construções que elas fazem a respeito do que vivem na escola, dessa forma:

[...] pela reflexividade autobiográfica, a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como pensador e como objeto pensado; enfim, como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica entre o ser e a representação de si que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, ao jovem, ao adulto um modo próprio de existência, pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente, ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaborar a experiência vivida, com a ajuda da linguagem em suas mais diversas formas (Passeggi *et. al.*, 2014, p. 89).

Nesse movimento de experimentarmos outros modos de existência na escola com as crianças, encontramos, também, inspiração para manipular os fios que se entrecruzam e tecem esta pesquisa em Farias (2021) que, em sua tese de doutorado, com inspiração freiriana na área de Educação Física, nos convoca a pensar a educação junto com as crianças, possibilitando que pronunciem suas palavras em um ambiente marcado pela escuta atenta, pelo olhar afetoso e dialógico, além de provocar a curiosidade epistemológica, potencializando a ampliação da leitura de mundo que as crianças já trazem.

E que forma mais bonita de compartilhar suas experiências sobre a escola, do que por meio da brincadeira, do faz de conta, das interações com seus pares e na leveza de ser criança e viver as infâncias. E foi a partir dessa experiência poética, tendo como cenário a aula de Educação Física entrelaçada com outras vivências escolares, que segui as pistas do que seria revelado pelas crianças.

Em cena, nossas atrizes e atores e suas experiências na escola...

Espaços de brincar, de ser e estar

A chegada do alienígena à escola foi recebida com uma onda de entusiasmo e curiosidade por parte das CRIANÇAS. Nos reunimos em uma roda na quadra, criando uma atmosfera carregada de mistério e encanto, onde as crianças foram gentilmente envolvidas. Neste momento, contei a elas que o/a personagem - sem definir um gênero inicialmente, deixando para que as próprias crianças o fizessem - havia chegado à nossa escola após uma longa viagem e estava em uma das árvores descansando e esperando por elas.

As crianças, contagiadas pelo faz de conta, começaram a criar hipóteses sobre a chegada do/a personagem: “Será que veio de avião? Carro? Uber? Ônibus? O que veio fazer aqui?” (Nota de campo, 22 de novembro de 2023).

Animadas, correram em direção às árvores para encontrarem-se com o/a personagem misterioso/a, ficando eufóricas ao descobrirem que se tratava de um/a pequeno/a alienígena. Oliveira (2020) aponta que precisamos acolher a potência presente nas crianças e reconhecer seus impulsos naturais de buscar encontrar vida

nas coisas, acionando recursos que as façam ir além, em busca de algum mistério, movidas pelo desejo e disponibilidade para viver a vida e todos os seus encantos.

Imagem 21 - Crianças encontram o Alienígena



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023

Nesse estado de encantamento, todos/as queriam carregar o/a alienígena e falar com ele/a. Surgiram novas hipóteses e curiosidades: “Ele veio voando! Como pode um alienígena na escola? Ele tem três olhos! Ele é verde! Olha que engraçado as orelhas dele! Ele tem uma capa!” (Nota de campo, 22 de novembro de 2023).

Imagem 22 – Crianças interagindo com o Alienígena



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023

Depois disso, a fantasia tomou conta da aula, refletindo-se nas falas, expressões, gestos e principalmente na curiosidade de todas as crianças: "É a primeira vez que estou com um extraterrestre!", expressou uma delas (Nota de campo, 22 de novembro de 2023). As crianças, então, o/a convidaram para ir para quadra e assim conversarem. No caminho, uma criança diz: "Vê se depois ele pode escorregar um pouco no escorregador." (Nota de campo, 22 de novembro de 2023).

Em nossa roda de conversa, o/a alienígena foi passando pelas mãos de todas as crianças, que iam apresentando-se a ele/. Algumas delas foram estabelecendo uma relação de cuidado e carinho com o boneco/a, houve até mesmo crianças que quiseram compartilhar segredos em seu ouvido. "Prô! Eu perguntei se ele quer ser meu amigo!" (Nota de campo, 22 de novembro de 2023).

Imagem 23 - Segredos I



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 24 - Segredos II



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Lancei então o primeiro questionamento: “crianças, será que o alienígena é ele ou ela?” Alguns ousaram dizer que era ele, enquanto outros disseram que era ela. “Como vocês sabem que é ele/ela?”. Um menino então afirmou: “Porque ele é verde!”. Uma menina discordou, dizendo: “Não tem nada a ver”. Outro concordou com ela, argumentando: “Professora, não é porque é verde que é menino, também pode ser menina. Pode se chamar Cebolinha!”. Sugeri uma criança. Perguntei então se podíamos chamá-lo/a assim, mas nem todas concordaram e propuseram uma votação, além de sugerirem outros nomes: “Cebolita, Cebola, Alienígena, Leike e Verdinho”. A maioria votou na última opção, e assim o batizamos de **Verdinho**, motivo de comemoração para as crianças.

Imagem 25 – O Alienígena ganha um nome: **Verdinho**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Durante a discussão, algumas crianças demonstraram interesse e curiosidade em saber como o alienígena chegou à escola: “Prô! Ele veio de avião, mas esse avião é diferente! Ele veio do planeta espacial!”.

Contei às crianças que o **Verdinho**, durante a roda de conversa, podia se comunicar apenas comigo, mas que conseguia ouvir todas elas. Nesse momento, compartilhei com as crianças que ele veio de um planeta muito distante em uma nave espacial, deixando-as eufóricas e querendo saber onde ela estava. Então, disse a elas



que provavelmente a nave estava escondida próxima à escola, e o **Verdinho** voou, parando na árvore para descansar. A empolgação tomou conta da turma diante da fantástica jornada do **Verdinho**. “O que será que ele veio fazer aqui, crianças?” perguntei. Algumas delas responderam animadamente: “Ele veio visitar a gente! Ele quer conhecer a gente para ser amigo! É porque a professora o chamou para fazer uma visita pra gente! É porque no planeta dele não tem nenhuma pessoa para ser amigo dele!” (Notas de campo, 22 de novembro de 2023).

Em seguida, expliquei às crianças que o **Verdinho** veio nos visitar para conhecer algo que não existe no planeta dele. Uma criança completou a minha fala, dizendo: “Escola!?”.

Diante dessa descoberta, perguntei às crianças o que poderíamos fazer, e elas disseram: “Mostrar como é a escola para ele! Mostrar a ginástica para ele! Brincar com ele! Fazer ele se divertir! Deixar-o morar aqui!” (Nota de campo, 22 de novembro de 2023).

Após organizarmos juntos(as) as propostas, as crianças decidiram começar mostrando a escola para ele e, posteriormente, compartilhar o que estávamos aprendendo nas aulas de Educação Física: a ginástica.

A esta altura, ao observar os gestos, movimentos, interações e brincadeiras genuínas das crianças com o pequeno alienígena, fui me dando conta que ao ser conduzida por elas, estaria entrando numa aventura com o desconhecido, o inesperado, o inusitado. Instantaneamente, fui sendo cativada pela coragem e ousadia demonstrada pelas crianças.

O primeiro lugar que escolheram para apresentar ao **Verdinho** foi um espaço que chamam de “parquinho”, um pequeno local no meio da escola com um escorregador e uma árvore. As crianças levaram o **Verdinho** para escorregar com elas. Durante esse tempo, estabeleceram pequenos diálogos com o **Verdinho**, narrando para ele e com ele: “Você vai adorar o parquinho! Bora brincar! Olha **Verdinho**, esse é o nosso parquinho, não tem muita coisa, mas a gente brinca bastante! Tem que segurar o **Verdinho**! Agora está na hora do **Verdinho** escorregar e ele escorregou!” (Notas de campo, 22 de novembro de 2023).

Imagem 26 - Crianças brincando no escorregador com o **Verdinho**.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

O segundo lugar que as crianças quiseram levar o **Verdinho** foi o barranco, um morro que é cenário de muitas brincadeiras tanto nas aulas de Educação Física como também no recreio. “Corre **verdinho**! Vamos escorregar **Verdinho**!”. Convidou uma criança. Tomadas pelo desejo de fazerem o alienígena conhecer também aquele espaço, as crianças se entregaram às suas brincadeiras: correndo, rolando, escorregando morro abaixo com o **Verdinho**.

Imagem 27 – Crianças com o Verdinho brincando no “barranco”



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Na observação atenta dos seus corpos em movimentos, naquele momento de plena liberdade, eu me encontrava em um estado de contemplação e admiração diante daquelas crianças, reconhecendo que algo verdadeiramente maravilhoso estava acontecendo: a potência das narrativas no imaginário infantil.

Após brincarem por um tempo no barranco, as crianças levaram o **Verdinho** para uma árvore ao lado da quadra. “Aqui escalamos as árvores! Vamos ver se o **Verdinho** consegue escalar! Eu vou ajudar o **Verdinho** a escalar!”. Nesse espaço, as crianças, cheias de vida, compartilharam momentos de alegria, auxiliando o **Verdinho** a explorar e participar de suas brincadeiras.

Imagem 28 – Crianças com o Verdinho brincando nas árvores



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Ao caminhar pela escola com as crianças, envolvendo-me nas experiências com o **Verdinho** e as infâncias que ali habitam, onde experimentam, brincam, exploram, dialogam, fui tomada por reflexões e indagações que me convocam a pensar sobre o cotidiano de possibilidades dessas experiências poéticas com as crianças. “Será que nossas escolas estão abertas para o encantamento, a aventura, a brincadeira e a vida para além muros? Estamos acolhendo a potência das crianças nos processos de construção das suas culturas infantis?” (Notas de campo, 22 de novembro de 2023).

Tensionamentos: Quando a criança se torna aluno/a

As **CRIANÇAS** indicaram que o próximo espaço que ele precisava conhecer era o refeitório para que ele pudesse comer. Chegando lá, sentaram-se com ele nos bancos e mesas do refeitório. Observei duas crianças narrando suas experiências sobre o horário do recreio para o **Verdinho**: “Aqui a comida é muito boa, muito boa mesmo, pena que você chegou tarde!”; “Olha Verdinho, a gente come primeiro e depois brinca, entendeu? Tem que esperar tocar o sinal e esperar a diretora subir, aí pode descer para brincar!”.

Imagem 29 - Crianças com o Verdinho no refeitório



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Na sequência, levaram-no para a sala de aula que fica ao lado do refeitório. Ao adentrarem a sala, uma das crianças fez um alerta: “Aqui é pra estudar, viu **Verdinho**?!”. Foi possível ouvir ainda, outras crianças narrando sobre o que fazem na sala: “Aqui é a lousa, onde fazemos o cabeçalho! Tem letra de mão!”; “Tem que copiar tudo da lousa!”. Eu disse às crianças que o **Verdinho** queria saber um pouco mais sobre a mobília da sala: “É pra gente sentar e estudar!”; “São os nossos lugares!”; “Esse é meu lugar!”; “Eu sento perto da mesa da professora!”; “Quem faz bagunça a professora coloca pra sentar perto dela!”. Nesse momento, uma criança colocou o **Verdinho** para sentar-se em uma das cadeiras, enquanto outras compartilharam sobre o tempo que permaneciam ali: “Ficamos aqui até a hora de ir embora”; “A gente fica aqui mil minutos!”. Após esse diálogo, uma criança demonstra preocupação com o alienígena e diz: “Daqui a pouco nós vamos embora, tá **Verdinho**!”.

Imagem 30 - Verdinho conhece a sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 31 - Verdinho sentado na cadeira



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Um outro lugar que as crianças decidiram levar o **Verdinho** foi a escada, localizada logo na entrada da escola. Lá, mostraram a ele algumas de suas brincadeiras, como saltar pelos degraus, subir, equilibrar-se e escorregar pelos muros que a cercam. Uma criança se aproxima do **Verdinho** e diz a ele: “Olha **Verdinho**, só pode fazer isso na aula de Educação Física, tá bom!” apontando para os movimentos que as outras crianças faziam.

Observo que algumas crianças caminham com o **Verdinho** para as salas da secretaria e diretoria. Lá alguns olhares são curiosos, como se não frequentassem muito aquele espaço. Alguns ousam dizer ao **Verdinho**: “Aqui é onde a diretora fica, para ver os negócios, ver nas câmeras. A diretora manda na escola. Oh! Verdinho,

tem que se comportar aqui na escola viu?!". Rapidamente, passam também pela sala ao lado que é a dos/as professores/as, mas não detalham muito e dirigem-se para mostrar a sala da creche, dizendo que é o lugar dos bebês.

Imagem 32 – Crianças com o **Verdinho** na escada



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Um baú de sonhos e utopia

Uma criança manifesta o desejo de levá-lo de volta para a quadra para que o Verdinho possa brincar com todas as **CRIANÇAS**, no lugar preferido delas. Enquanto algumas brincavam com ele, outras duas crianças, com vozes eufóricas chamavam pelo alienígena: "**Verdinho!** Venha ver **Verdinho!**"

Imagem 33 - Baú de brinquedos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

As crianças quiseram mostrar para ele um baú onde estavam guardados os brinquedos que construíram com caixas de papelão nas aulas de Educação Física e assim foram narrando: "São nossos brinquedos"; "Espadas que fizemos para nosso caça ao tesouro"; "Tem coroa também"; "Esse é meu escudo"; "A gente inventou umas histórias também"; "Eu era a rainha dos pandas"; "Eu fiz uma armadura de guerreiro"; "Sabe Verdinho, a gente salvou o mundo com essas coisas!" (Nota de campo, 22 de novembro de 2023).

Imagem 34 - Verdinho conhece o baú de brinquedos.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Relação com os saberes e conhecimentos da Educação Física

De volta à quadra, as **CRIANÇAS** apresentaram alguns movimentos ginásticos que estavam aprendendo nas aulas de Educação Física. Com entusiasmo, uma delas se aproximou do **Verdinho**: "**Verdinho**, ginástica é uma coisa que a gente faz com o corpo, tipo arte"! Demonstraram saltos, rolamentos, pontes, a vela, a parada de mãos e cabeça e *estrelinha*, explicando detalhes e compartilhando suas experiências com a prática da ginástica.

Imagem 35 – Vela

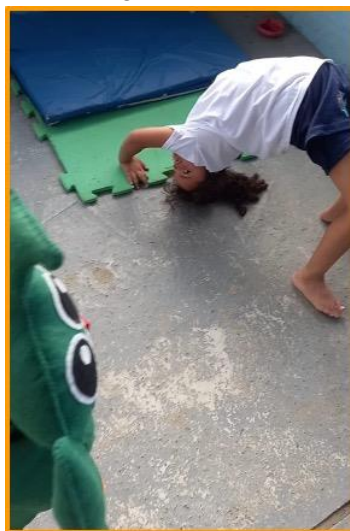


Imagem 36 – Parada de mãos e cabeça



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 37 – Ponte



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Anunciei às crianças que o **Verdinho** estava se sentindo cansado e desejava retornar à sua nave espacial. Novamente, o interesse e a curiosidade pela nave surgiram entre elas, algumas ousaram a procurá-la por alguns lugares escondidos da escola. As crianças se despediram do **Verdinho** de maneira afetuosa e carinhosa, retornando à sala. Uma delas expressou: “**Verdinho**, semana que vem a gente se vê de novo, traz a sua nave pra gente vê, tá bom!”.

Imagem 38 - Volta logo



Imagem 39 - Quero um abraço



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 40 - Tchau Verdinho



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

A professora regente da turma me chamou para compartilhar que as crianças estavam super entusiasmadas com a chegada do alienígena na escola. Elas narraram para ela que o **Verdinho** veio de um planeta que não tem escolas e escolheu a escola delas para visitar e conhecer.

Algumas crianças, envolvidas pela magia do faz de conta, compartilharam comigo desenhos cheios de encanto assim que chegaram à sala de aula.

Imagem 41 – Verdinho e a professora



Imagem 42 – Olha a nave espacial



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 43 – Super Verdinho



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Uma frase possivelmente atribuída a Albert Einstein diz que: “Brincar é a mais alta forma de pesquisar”. Nesse processo de construção das narrativas das crianças, percebi como elas são capazes de construir um caminho de investigação com base em seus interesses e no que observam na escola e na cultura escolar. Assim, as informações decorrentes da escuta das crianças podem contribuir tanto para se conhecer melhor o que se passa no interior das instituições a que elas têm acesso,



como também para compreender como elas se veem e se sentem na escola face à rotina que lhes é imposta (Cruz, 2009).

6. A FUNÇÃO DA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS

Imagem 44: Desenho de Alanah



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Professora-pesquisadora: O Verdinho quer saber para que serve a escola?
Crianças: Para **estudar**! E se **divertir**. **Comer**. Para **brincar**. A escola é muito legal, é um lugar que a gente aprende e faz várias coisas. **Aprender** coisas novas. Tem coisas legais na escola, a gente brinca. **Aprender é legal!**
Professora-pesquisadora: Aprender o que?
Crianças: A **ler**, a **escrever**!
Crianças: A escola é legal, a gente estuda, a gente brinca, **faz amigos**, a gente brinca bastante. A gente vem para a escola para a gente **ficar feliz** [...]
(Roda de conversa, novembro de 2023).

Nas rodas de conversa, as **CRIANÇAS** compartilharam com o pequeno alienígena **Verdinho**, suas percepções, sensações, sentimentos e reflexões sobre suas experiências no cotidiano da escola. Nas primeiras narrativas, deixam transparecer a boniteza e um certo encantamento que elas percebem no ambiente escolar, assim como nos primeiros versos de Paulo Freire, conforme publicado na Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU) *online* (out. 2002, ano 2, n. 38). O texto da capa revela o pensamento do autor, fornecendo-nos pistas sobre a boniteza na escola:

Escola é...

**Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!**

Elas buscam o bem-estar na escola e, para alcançá-lo, subvertem e resistem para preservarem o direito de serem crianças. Conectam suas experiências não apenas aos conteúdos do currículo, mas também anseiam com grande sensibilidade, por uma escola que valorize os tempos e espaços do brincar. As narrativas das crianças parecem articular elementos da cultura escolar e de sua própria cultura, evidenciando uma resistência ao tentar preservar o que lhes é caro: o brincar.

109

morro. Esses são lugares nos quais as crianças buscam viver à sua maneira: brincando, transitando pelo mundo do faz de conta, fazendo amigos/as e gostando de estar com eles/as. A preferência das crianças por esses espaços é visível também na chegada do **Verdinho** à escola. Na oportunidade, os primeiros lugares experimentados com o alienígena foram o parquinho, o morro e a grande árvore, o que converge com o que aponta Tiriba (2005). Segundo a autora, as crianças declaram sua preferência por espaços abertos, em contato com a natureza, pois são expressões dessa mesma natureza, despertando nelas verdadeiro fascínio, pois são também o lugar da liberdade.

Imagem 45: Desenho de Gabriel



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Ao narrarem suas experiências, as crianças realçam a escola como um local onde se encontram com seus pares e compartilham suas próprias culturas: “Prô, eu também gosto de vir pra escola pra arrumar mais amigos” (Roda de conversa, novembro de 2023). Essa disposição fica evidente também no desenho de Emanuely, quando ela escreve em sua carta que entende o motivo do **Verdinho** ter vindo visitá-las, afirmando que a escola é um ambiente propício para fazer amigos.

Imagem 46: Desenho de Emanuely



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Elas expressam de maneira simples que a função social da escola é promover a aprendizagem das crianças como evidenciado por Samuel, no desenho compartilhado com os amigos do **Verdinho**, afirmando: “A escola é muito legal! A escola é feita para estudar!”. Essa definição é social e culturalmente construída, amplamente difundida pela própria organização do sistema escolar. As crianças reconhecem que a leitura e escrita são as primeiras competências necessárias para desempenharem o ofício de aluno/a, tendo em vista que ao serem questionadas sobre o porquê da existência da escola, elas colocam que: “é pra ensinar as crianças que não sabem ler e escrever!”.

Imagem 47: Desenho de Samuel



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Percebemos ainda, que o sentido da escola está relacionado a uma preparação para a vida, como se esta não existisse no presente, mas sim, em um futuro desconhecido, no qual segundo uma lógica adulto cêntrica, esse futuro depende do bom desempenho na escola (Furlanetto, 2014), como expresso na narrativa:

Crianças: A gente vai para a escola para a gente aprender, **ficar inteligente**. Porque se a gente não fosse para a escola, quando a gente **crescer não ia saber de nada**. Não ia saber nem ler e nem escrever. Ficaria **burrinho**, não saber de nada.
Roda de conversa, novembro de 2023).

Os relatos dos grupos estabelecem uma relação entre aprendizagem e um futuro, refletindo, assim, a estruturação da sociedade capitalista. Rosemberg (1976, p. 1467) citada por Macedo *et al.* (p. 2, 2016), destaca que na “sociedade centrada no adulto, a criança não é; ela é um vir a ser. Sua individualidade, até mesmo, deixa de existir. Ela é potencialmente a promessa”. Nessa perspectiva, a escola é narrada pelas crianças como um lugar de aprendizagem necessário para assegurar-lhes um futuro digno e de melhores condições.

Crianças: [...] Só que a gente tem que **estudar muito**, porque quando a gente **crescer**, a gente já sabe, para ensinar as outras pessoas. A gente **arruma emprego**. A gente estuda muito para a gente **trabalhar**! Como a gente vai **ser alguma pessoa** sem estudar? Nós também vamos **ajudar a nossa família com dinheiro**. A gente estuda muito, para a gente **crescer**. A escola ajuda a gente **ir para a faculdade a ter um trabalho**.
Roda de conversa, novembro de 2023).

O ensino configura-se como uma promessa do vir a ser, desconsiderando o momento existencial presente da criança, o mundo real e a cultura infantil. Com frequência, a criança é orientada a acreditar que, ao longo do período escolar, deve construir uma base sólida de operações cognitivas para viabilizar a produção de um futuro invisível. Consoante a esse futuro abstrato, a criança aprende a suspender seus interesses momentâneos vinculados às suas experiências concretas. Assim, a escola

não apenas reflete, mas também perpetua a forma de alienação do homem moderno (Gonçalves, 2001).

Também, em se tratando do assunto, Daniel Munduruku em seu livro ‘Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver’, assevera que questionar a criança sobre o que ela será quando crescer, equivale a especular sobre um futuro fictício, desviando-a de seu presente, induzindo-a a ansiar por um tempo que só existe na ficção ocidental, no qual exige-se das pessoas o planejamento e o domínio de um tempo que não pertence a ninguém, porque não é real. Concordamos com a proposição de Munduruku (2022) de que é necessário, e urgente, educar nossas crianças para viverem o presente, caso contrário, corremos o sério risco de criar cidadãos infelizes.

Arroyo (2013) alerta que ao nos prestarmos, como docentes, a reduzir os/as alunos/as a mercadoria, a empregáveis, reduzindo os conhecimentos e habilidades para o emprego, reduziremos não apenas nosso trabalho, mas também a própria docência a mercadoria, perpetuando umas das concepções que legitimam a desvalorização de nosso trabalho.

Observamos nos modos de narrar das crianças que elas expressam uma tensão entre o brincar e o aprender. Isso configura um ofício de aluno que entra em conflito com o ser criança, na medida em que a representação do que significa ser aluno/a se desvela em práticas de um mundo escolarizado, direcionado a um futuro, cujo único objetivo é o de preparar para a vida adulta (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020).

So: No dia do brinquedo a gente junta a mesa, como hoje!

V: Porque a gente está estudando e uma hora a gente vai brincar.

Professora-pesquisadora: E nos outros dias, não junta a mesa?

V: Não!

Professora-pesquisadora: Mas por quê?

Sa: Porque não é o dia do brinquedo. Quando é o dia do brinquedo a gente junta para a gente brincar, aí cada um tem um grupo, tem que ser dois grupos.

Professora-pesquisadora: E o que acontece nos outros dias?

Sa: **Nos outros dias, não é o dia do brinquedo. Porque vai que tem uma prova interessante, alguma coisa que a gente tem que aprender, aí as outras pessoas só vai olhar para o lado e vai fingir que fez, mas copiou. Por isso que nos outros dias não joga.**

Professora-pesquisadora: O que pode fazer na sala?

Sa: **Estudar, a gente pode brincar só no dia do brinquedo.**
(Roda de conversa, novembro de 2023).

[...]

P: O que é essa prova.

H: É um papel que a gente ganha, para a professora avaliar o que a gente já está aprendendo.

S: A prova é um papel para a gente estudar e aprender a ler.
(Roda de conversa, novembro de 2023).

A sociedade capitalista provocou uma transformação significativa na interação humana com o tempo, impactando diretamente a infância ao convertê-la em uma fase dedicada à preparação para a vida adulta e para o mundo profissional. No entanto, em alguns momentos, de forma reguladora, essa mesma sociedade ‘preserva a infância’ ofertando um período de liberdade e vivacidade.

De suas narrativas, retiramos alguns excertos que nos pareceram demonstrar, segundo apontado por Barbosa (2013), uma intrínseca relação com o *tempo acelerado do capital*:

Crianças: A gente fica na escola, a gente estuda, daí dá a hora do intervalo para a gente comer e depois a gente brinca e depois a gente **estuda mais de novo** para a gente **ficar mais inteligente**. Aqui a gente **corre** e **faz muita lição** (Roda de conversa, novembro de 2023).

Crianças: A escola é onde aprende, **é um lugar onde tem tudo a hora**. Tem hora de comer, tem hora de brincar, tem hora de estudar, tem tudo, tem hora de brincar também... tem hora de qualquer coisa.
(Roda de conversa, novembro de 2023).

Nesse cenário, a *ausência de tempo* é percebida tanto por professores/as, que não conseguem realizar tudo que desejam e atender às exigências do sistema escolar, sentindo-se sobrecarregados, quanto por crianças que se veem obrigadas a desenvolver habilidades em resposta às demandas, visando à preparação para o futuro; sentimos a urgência da *pressa*, na qual as crianças são apressadas a ajustar-se aos horários da instituição, acompanhando o ritmo de colegas, o ritmo das fábricas, o ritmo do capital; vivemos em meio a *fragmentação do tempo*, com as ações das

crianças sendo reguladas por tempos fixos – fragmentados, sequenciais, lineares – estabelecidos por adultos; prioriza-se a *produtividade*, direcionada a empregabilidade futura e a organização de processos de avaliação de larga escala para comparações e classificações (Barbosa, 2013).

Diante desse tempo característico das relações capitalísticas, Farias (2021) sinaliza para a morte da experiência. Tanto docentes quanto crianças se veem impedidos de viverem plenamente a experiência, refletirem, criarem e transformarem, pois estão sempre sofrendo com as pressões mercantis para moldar um/a cidadão/ã da Indústria S/A, em que o tempo é sempre calculado pelo valor monetário da produção, desconsiderando a riqueza de uma vida plenamente vivida.

Para Larrosa (2022) não se pode pedagogizar, didatizar ou programar a experiência, uma vez que esta é inerente à vida e não pode ser sistematizada:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 25).

Barbosa (2013) resgata, em sua pesquisa, a concepção da escola como um *lugar de encontro*¹⁹, no qual as crianças podem se sentir seguras e tranquilas, aprendendo a viver através do acolhimento e reconhecimento dos outros. É um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia, gerando contextos para que o extraordinário invada o cotidiano. Para que esses encontros aconteçam, é imprescindível que aprendamos a valorizar e apropriarmos do nosso próprio tempo, fornecendo às crianças instrumentos de resistência contra

¹⁹ Dahlberg; Pence; MOSS, 2009



essa temporalidade acelerada que invade nossas vidas, nossas escolas e a vida das nossas crianças, empobrecendo suas experiências.

É então necessária uma revolução menina (Freire; Faundez, 2013), marcada pela curiosidade, inquietação, pelo gosto de perguntar, pela ausência do medo de sonhar, pela vontade de crescer, criar e transformar. Também Lydia Hortélio, no filme *Tarja Branca*²⁰ (2014), defende: “Eu estou pela revolução que falta, que é esta revolução da criança”.

Inspirada por esta revolução liderada pelas crianças, que conseguem transgredir as normas e encontrar aquilo que nem sempre é evidente aos nossos olhos, vou também resistindo a esse projeto de educação de mercado neoliberal, em tempos de uma Educação S/A²¹ (Bossle, 2019), descobrindo com elas o extraordinário.

Trata-se de dar lugar ao olhar sensível e curioso das infâncias, que conseguem encontrar brechas para serem crianças a partir do lúdico, da imaginação e da fantasia, construindo inéditos-viáveis e sonhos coletivos, como nos conta Victor em seu desenho: “Oh Prô, estava pensando se seria possível ir pra lua pra visitar os irmão do **Verdinho** e a casa deles, já que ele veio em nosso planeta conhecer a escola, eu ia precisar de uma roupa de astronauta né!; e Ana Laura, que convida **Verdinho** para visitar a sua casa: “Se o Verdinho for na minha casa ele vai conhecer minha família e meu cachorro Max. E quem sabe chova nesse dia e faça um arco-íris, aí ele já conhece também” (Notas de campo, 24 de novembro de 2023).

²⁰ *Tarja Branca: A Revolução que faltava* (2014). Direção Cacau Rhoden. Produção Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. Brasil: Maria Farinha Filme. Filme

²¹ Uma educação regida pelo contexto capitalista, em outras palavras, o mercado, o lucro.

Imagem 48: Desenho de Victor Hugo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 49: Desenho de Ana Laura



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Nesse ponto, afirmamos, em consonância com Prodócimo (p. 45, 2023) que “para viver a experiência é preciso abertura, tempo, acolhimento e certo esvaziamento”. E quem melhor para nos ensinar sobre isso do que as crianças - experiência de viver - que mesmo na presença de uma racionalidade instrumental, que intenciona uma preparação para o futuro uniforme e idêntica em conhecimentos e habilidades, conseguem enxergar, através das lentes da infância, espaços e tempos

para subverter e romper com a sociedade capitalista e seus mecanismos de manutenção da ordem vigente.

Dessa forma, baseando-nos em Barbosa (2013), reafirmamos nosso compromisso com uma cultura da esperança, da alegria e da vida:

A escola não pode reduzir a vida àquilo que já existe, à realidade como ela é, pois assim um futuro diferente parece impossível. Por esse motivo, a **vida em comum**, a **brincadeira** e a imaginação e a **construção de narrativas** são elementos políticos importantes na educação das crianças. São eles que fomentam a expansão do ser, a atenção ao detalhe, a gentileza, isto é, a delicadeza inegociável da vida. Tomar para si o seu tempo. Viver uma vida justa, digna e alegre (p. 10, grifo nosso).

Os recortes narrativos acima elencados permitiram-nos compreender as significações que as crianças atribuem às suas vivências escolares, revelando seus desejos, aspirações, pontos de vista, angústias e desafios, configurando uma rica tapeçaria de experiências que transcendem o currículo formal.

Na análise dessas narrativas, foi possível perceber que as crianças veem a escola como um lugar agradável, repleto de oportunidades para aprender e construir relações de amizade, com destaque para as dimensões afetiva e lúdica. Esta visão ressoa com os pensamentos de Paulo Freire, que em suas obras fala sobre a generosidade, o acolhimento, o respeito e a escuta, enfatizando que o aprendizado vai além dos muros da sala de aula. Freire se preocupava que a escola valorizasse os saberes e a realidade concreta de vida dos/as alunos/as.

No entanto, a narrativa das crianças também reflete uma tensão entre o brincar e o aprender, um conflito entre o ser criança e o ser aluno. Este conflito é exacerbado por uma lógica capitalista que pressiona as crianças a se prepararem para um futuro incerto, muitas vezes à custa do seu presente. Essa preparação para o futuro, centrada em desempenho acadêmico e empregabilidade, pode alienar as crianças de suas próprias experiências e interesses momentâneos.

A análise aponta para a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize o presente das crianças, suas experiências e as culturas infantis. Precisamos



proporcionar tempos e espaços que permitam a elas expressarem o que leem do mundo, enquanto nós, professores(as), cabe priorizar o diálogo, a reflexão e a busca por uma práxis transformadora e emancipatória.

Essa visão exige uma revolução na educação, uma transformação que reconheça e valorize uma infância potente e criativa, além de curiosa e inquieta, que sonha e brinca. Mais do que uma análise, trata-se de um convite a repensar a função da escola, colocando as experiências, interesses e necessidades das crianças no centro do processo educativo. Propõe-se uma educação com as crianças, que rompa com a distância entre discursos em defesa da criança participativa e potente e práticas centradas no adulto em uma perspectiva bancária.

7. MECANISMOS DO CAPITAL

Ao compartilharem suas experiências, as **CRIANÇAS** expressam e reproduzem uma cultura escolar ancorada na aprendizagem de conteúdos sistematizados e revelam uma prática pedagógica de negação e interdição do corpo, pois a escola tem a tarefa de inculcar valores dados como legítimos nos/as alunos/as, numa relação vertical e autoritária. Alunos/as dóceis se submetem à prática pedagógica sem contestar, sem oferecer resistência ao autoritarismo ou à cultura de que a escola é transmissora. Ao legitimar essa violência, a escola deixa marcas no corpo dos alunos, o que irá refletir na prática pedagógica dos educadores dos futuros educadores (Brighente; Mesquida, 2016).

Professora-pesquisadora: Hum! E o que mais vocês podem falar?

JP: Aprender!

J: Matemática! Geografia!

JP: Continua!

H: A ser obediente!

S: Algumas crianças não são obedientes!

Professora-pesquisadora: E na escola aprende a ser obediente?

Todas: sim!

[...]

Professora-pesquisadora: E como aprende a ser obediente?

S: Ser boazinha!

Professora-pesquisadora: E como aprende isso? Tem aula para isso?

H: Não! A professora ensina!

Professora-pesquisadora: E como ela ensina?

S: Brigando!

JP: Explicando!

Professora-pesquisadora: Brigando?

J: Brigando para o nosso bem!

J: Para a gente não ficar falando e nem ficar bagunçando!

(Roda de conversa, novembro de 2023).

Essas ações configuram-se como tentativas de padronizar, normatizar e controlar a formação das crianças. Por meio de diferentes ações pedagógicas implementadas no espaço escolar, como destacam Souza, Santiago, Faria (2018) são instaurados processos de iniciação ao capital e ligação dos indivíduos às estruturas sociais ideologicamente construídas pelo sistema capitalista. Dessa forma, “a arte de ensinar torna-se, assim, um elemento colonizador por excelência, que não legitima

outras possibilidades de criação e não abre espaço para as peraltagens poéticas das crianças” (Souza; Santiago; Faria, 2018, p. 8).

Brighente e Mesquida (2016, p. 174) explicitam sua posição ao afirmar:

O movimento de interdição do corpo acontece quando não se levam em conta as vivências dos educandos, interdita-se o corpo do outro quando não se considera a sua história e lhe impõe uma outra cultura ou saber como “verdadeiro”, tentando anular o que já possui. O indivíduo não se expressa pela palavra, porque, muitas vezes, não lhe é permitido, em nossa sociedade até hoje caracterizada pela ausência de diálogo. E a escola, que reproduz a sociedade em si, cumpre o seu papel de reprodutora do *status quo*. Um exemplo dessa negação pedagógica do corpo, a partir da cultura, é a relação professor x aluno. Aquele detém o saber e passará adiante seus conhecimentos aos educandos, que, na sua visão, nada sabem e devem apenas receber e arquivar os saberes.

Nesse contexto, Paulo Freire chama de educação bancária, a qual é vista como o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, negando o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem palavras verticalizadas, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; [...] o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele” (Freire, 1987, p. 38).

A educação bancária, ao contrário da educação libertadora, é opressora, pois almeja que os corpos dos/as educandos/os não tenham consciência, sejam alienados/os e sujeitados/as às suas regras. A desobediência nunca é do educador/a, mas, sim, do educando/a, que precisa ser ensinado(a) a não violar as regras impostas (Brighente; Mesquida, 2016).

Professora-pesquisadora: Hum! Crianças o Verdinho quer entender um pouco mais sobre o que vocês fazem aqui.

H: Oh! Depois da hora do almoço **a gente espera a diretora ou a coordenadora subir**, nós vamos para o intervalo, nós brinca, depois bate o sinal, nós fica na rampa, depois que a professora vem... nós vamos pra sala e depois nós vamos estudar.

P: Hum! E porque tem que esperar a diretora ou coordenadora subir?

H: Para ela comandar nós descer!

I: Para brincar.

(Roda de conversa, novembro de 2023).

Observamos que nos modos de narrar das crianças o corpo passa a ser vigiado e monitorado como algo que pode ficar fora de controle e colocar em risco as rotinas estabelecidas pela escola, nesta perspectiva, a educação bancária, usa do poder disciplinar (Foucault, 2014) para tornar os corpos dos sujeitos dóceis e interditados, tão logo as crianças encontram-se subordinadas aos rituais da instituição escolar, envolvendo disciplina e controles específicos, como exemplificado no diálogo:

So: Também tem a **diretoria**.

Professora-pesquisadora: E o que é essa diretoria?

So: É porque **quem faz coisa errada na escola, vai lá para diretoria**.

Professora-pesquisadora: E o que é uma diretora, coordenadora?

H: As pessoas que **mandam na escola**!

Professora-pesquisadora: O que mais elas fazem?

J: Ficam de supervisora.

P: supervisionam o que?

H: As câmeras!

Professora-pesquisadora: Tem câmeras na escola Verdinho! E Para que servem essas câmeras?

JP: Para não entrar ladrão.

S: E para ver os outros aprontar.

Professora-pesquisadora: Como assim aprontar? O que acontece?

H: Vai para a diretoria!

Professora-pesquisadora: E o que acontece lá?

H: Não sei! Eu nunca fui!

S: Assina o livro preto

J: Só o *** já foi na etapa!

Professora-pesquisadora: E por que ele foi?

H: Porque ele bagunçava!

J: Muito!

S: Se você fazer um monte de coisa errada, você vai ter que assinar o livro preto!

Professora-pesquisadora: E o que é esse livro preto?

S: Não sei!

Professora-pesquisadora: Alguém sabe o que é esse livro preto?

J: É um livro preto onde anota o nome das crianças maldosas!

Professora-pesquisadora: Crianças Maldosas? E tem isso aqui na escola Verdinho, será?!

J: Tem!

H: Só o ***.

J: Eu não sei se ele sabe, eu só sei que ele já foi para a diretoria quando a gente era da etapa.

J: Só tem o nome dele lá!

H: Como você sabe desse livro preto?

S: Ah porque a tia já falou um dia!

Professora-pesquisadora: Qual tia?

J e S: A diretora!

(Roda de conversa, novembro de 2023).



A própria estrutura física da instituição, desde as cercas até os muros, e a disposição dos/as alunos/as dentro das salas de aulas, cada um em sua carteira enfileirada, revelam um ambiente que aguarda as crianças para moldá-las, discipliná-las e prescrever como seus corpos devem se comportar (Brighente; Mesquida, 2016).

Na análise das narrativas, observa-se que as crianças alertam o **Verdinho**, fazendo referências às normas e a um comportamento considerado apropriado, o qual se espera que seja seguido na escola: “Olha Verdinho, a gente come primeiro e depois brinca, entendeu? Tem que esperar tocar o sinal e esperar a diretora subir, aí pode descer para brincar!”; “Quem faz bagunça a professora coloca pra sentar perto dela!”; “Aqui é onde a diretora fica, para ver os negócios, ver nas câmeras. A diretora manda na escola. Oh! Verdinho, tem que se comportar aqui na escola viu?!“

Assim é caracterizado o processo de ensino e aprendizagem no qual Foucault (2009) descreve também o “panóptico”, onde o “professor-juiz” atua como um vigilante constante, observando atentamente esses corpos. Qualquer desvio desse comportamento esperado pode resultar em punições, como suspensões, expulsões ou notas abaixo da média estabelecida (Brighente; Mesquida, 2016). Aspectos esses destacados pelas crianças:

[...]

Al: Prô! **A escola é pra crianças que não obedece o pai, nem a professora**, esse lugar é pra crianças **aprenderem e terem mais educação** com os pais.

M: Professora, quem não gosta dos professores e os pais, é **expulso da escola**.

Professora-pesquisadora: Expulso da escola?

M: sim!

(Roda de conversa, novembro de 2023).

Retomando também o que disseram as crianças em suas narrativas na chegada do alienígena **Verdinho** à escola: “Aqui é a lousa, onde fazemos o cabeçalho! Tem letra de mão!”; “Tem que copiar tudo da lousa!” “Ficamos aqui até a hora de ir embora”; “A gente fica aqui mil minutos!”. Talvez possamos nos arriscar a dizer que a escola quando centrada nos pressupostos de uma educação bancária,

busca educar para a submissão em uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, na qual segundo Sartori (2019):

A educação bancária [...] repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade [...] a prática bancária busca a subordinação dos/as educandos/as, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo (p. 161).

Os relatos das crianças assumem um papel importante, quando estas falam da relação que estabelecem com a professora na sala de aula, explicitando sua função: “O professor ajuda a gente aprender, a escrever e tira nossas dúvidas. Ele pergunta para a gente e **a gente fala sim ou não** e ele ajuda nas nossas dúvidas. Ela ensina a gente, faz lição na lousa para a gente aprender”. Sobre isso Freire (1985, p. 27) elucida que: “Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana”.

Aqui queremos chamar a atenção para a importância de uma educação libertadora para que professores/as e alunos/as se libertem juntos. Em uma situação como esta que o educador/as apenas disserta, expõe, entrega o conteúdo e os alunos/as apenas recebem docilmente para realizarem uma memorização das informações, só existe espaço para respostas fixas e fechadas. Não existindo a possibilidade dos/as alunos/as expressarem sua curiosidade em forma de indagação e pergunta (Pereira; Prodócimo, 2023).

Para o educador(a) problematizador(a) os(as) alunos/as não são seus “recipientes dóceis de depósitos” (Freire, 1987, p. 45), pois, na educação libertadora, eles/elas são investigadores/as críticos/as que possuem um diálogo constante com o/a educador/a, este/a investigador/a também. Logo, no processo de ensino e

aprendizagem, o educador/a problematizador/a e libertador/a precisa trabalhar a favor de uma pedagogia da pergunta e não de uma pedagogia da resposta.

Podemos ainda pensar na realidade escolar sendo atravessada pelo que Paulo Freire caracteriza como invasão cultural, uma estratégia antidialógica (1987) que impõe uma leitura hegemônica do mundo às classes oprimidas, como esclarecem Silva e Fasano (2020):

[...] A invasão cultural tem por objetivo conquistar, dominar e silenciar a pessoa invadida. Explicita Freire que o invasor é o agente ativo do processo antidialógico, enquanto o(a) oprimido(a) é o agente passivo. Por meio da invasão cultural, o opressor procura naturalizar e hierarquizar a sua forma de ser, de pensar e de ler o mundo, fazendo com que a pessoa invadida, não apenas aceite o processo, mas hospede em si a ideologia opressora. No caso das crianças, tal invasão se faz presente desde uma perspectiva adulto cêntrica, em que as crianças são vistas como um “vir a ser”, sendo suas vozes negadas e seus corpos silenciados (p. 67; 68).

Para superar esse silenciamento, apostamos em um projeto de educação revolucionário, libertário e humanista. Na qual se faz necessário um ato de coragem para dialogar horizontalmente uns/as com os outros/as, oportunizando que as crianças digam suas próprias palavras e que sejam ouvidas, em que a curiosidade por ler o mundo é a propulsão que potencializa a criticidade, possibilitando a elas sempre o ser mais. O que está em jogo é a constante luta contra a acomodação e o ajustamento que a educação bancária instaura (Farias, 2021).

Assim, defendemos uma reformulação não apenas nos processos de formação inicial, mas também na formação continuada de educadores(as), tendo como foco central o diálogo problematizador, apoiando em uma escuta sensível e no olhar aguçado às crianças. Compreendemos que uma educação com Paulo Freire pode contribuir para (re)significar os processos de auto(trans)formação docente, conforme também defendido por Goelzer e Henz (2020).

Não podemos mais aceitar propostas pedagógicas que revelem um conceito de criança no papel enquanto as práticas pedagógicas revelam outro. Não podemos permitir que nossas crianças continuem sendo silenciadas, oprimidas. Para isso, entendemos ser necessário uma transformação nos

processos de formação (inicial e permanente) das/dos professoras/es. (p. 302).

Ao analisar o que as crianças denunciam sobre a escola, observamos a forma como esta influencia na formação dos sujeitos, destacando a imposição de uma cultura escolar centrada na transmissão de conhecimentos sistematizados e na disciplinarização dos corpos, em que o aprender está em oposição ao brincar, sendo pouco a pouco, com o avanço das etapas escolares, sendo marginalizado.

Se por um lado as crianças percebem a escola como um ambiente agradável, com possibilidades de aprendizagem e de fazer amigos, como mencionado na primeira análise, por outro, denunciam um ambiente que limita seus corpos e as submete a práticas hierárquicas autoritárias e antidialógicas, por vezes imposta através de tarefas exaustivas e repetitivas, como também punições coercitivas.

Nessa perspectiva, a análise revela como a escola atua na regulação dos corpos infantis, buscando conformá-los às normas estabelecidas para desenvolver nas crianças hábitos e atitudes consideradas necessárias para a aprendizagem pelos/as professores/as: contenção, obediência e silêncio.

As falas das crianças mostram que seus corpos são constantemente vigiados e monitorados, sendo considerados elementos que não podem fugir ao controle, sob risco de perturbar as rotinas escolares. Essa prática reforça a ideia do corpo como objeto de controle e disciplina, em detrimento de uma abordagem que valorize a criatividade e a autonomia das crianças, enquanto sujeitos de direitos, uma vez que estas vão sendo educadas para se afastar da cultura da infância, cabendo aos adultos/as prepará-las para a vida em sociedade.

Por fim, compreender essas críticas à escola exige um olhar atento e sensível ao que as crianças dizem sobre o que ocorre dentro dessa instituição. É necessário renunciar ao adultocentrismo que ainda prevalece em nossas escolas. Isso implica desconstruir a cultura do silêncio que se impõe sobre as vozes infantis, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, atores sociais e políticos com direito à participação. Acreditamos que a educação é um ato político, um espaço de questionamento e



construção coletiva do conhecimento. Assim como Paulo Freire, defendemos que o aprendizado ocorre por meio do diálogo, da curiosidade e, acima de tudo, do respeito e da amorosidade.

8. A PROCURA PELA BONITEZA E PELA ALEGRIA

Imagem 50: Desenho de Lara.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Professora-pesquisadora: Por que a vinda do **Verdinho** é importante?
Lara: Porque ele veio ouvir as crianças, para saber o que a gente sente da escola e o que pode melhorar.
(Nota de campo, 24 de novembro).

Quando carregamos em nosso corpo os vestígios de uma relação pedagógica hierarquicamente verticalizada, baseando-se na crença transmissão-memorização, conferindo ao aluno(a) a condição de passividade e obediência silenciosa à autoridade do educador/a, o ato de abrir-se à escuta das vozes infantis torna-se um desafio. Como educadora, aprendi, no dia a dia, a importância da escuta, do olhar afetuoso e acolhedor.

A construção do conhecimento de uma perspectiva dialógica que aqui propomos e já mencionada anteriormente, é a defendida por Paulo Freire. Para ele, diálogo exige amor, humildade, fé e confiança (Freire, 1987), pressupõe tempo de escuta, compartilhamento de escolhas, sugestões, gostos, informações e afetos. O diálogo é a base para uma educação libertadora.

Ao reconhecermos as **CRIANÇAS** como narradoras e autoras de suas próprias experiências e histórias, encontramos inspiração para construirmos uma educação horizontal, mais amorosa e sensível às culturas infantis. A palavra das crianças torna-se uma força propulsora para o desenvolvimento de um trabalho transformador, que nos nutre de coragem e saberes que nos fortalecem para a alegria de viver juntos/as.

Como bem destaca Freire (1996, p. 72-73):

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedades docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

8.1 Espaços de brincar, de ser e estar

Imagem 51: Desenho de João



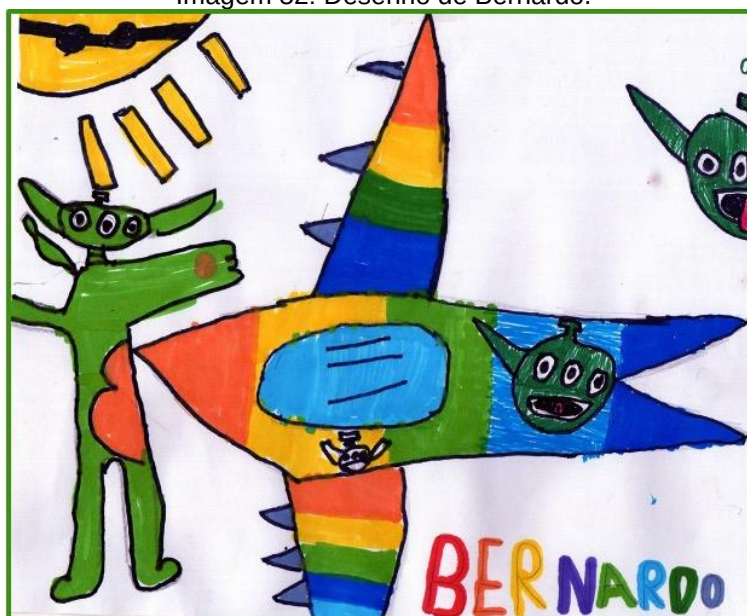
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

O encontro com o **Verdinho**, em resgate ao que foi apresentado no capítulo 6, evidencia indissociabilidade entre o ato de brincar e a constituição das subjetividades

infantis. Suas narrativas se voltam para a escola como lugar de expressão do ser e estar no mundo no seu sentido mais profundo, destacando o brincar como possibilidade de viver a poética da infância, como anunciado por João enquanto desenhava: “O Verdinho veio de Júpiter e trouxe uma estrela de presente para nossa turma. A gente brincou muito com ele e depois que ele foi embora saímos para procurar a nave, mas não achamos ainda. Professora vou desenhar a nave bem colorida igual o arco-íris” (Nota de campo, novembro de 2023).

As **CRIANÇAS** ao pronunciarem suas palavras enquanto exploravam com o **Verdinho** os vários espaços da escola, criaram outros mundos possíveis, motivadas pela curiosidade, inquietação e criatividade. E foi acreditando nessa criação junto com as crianças que a fantasia se tornou algo tão potente, como destacado a seguir e representado pelo desenho de Bernardo:

Imagem 52: Desenho de Bernardo.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Professora-pesquisadora: Contem um pouco mais da chegada do Verdinho para a Ana, porque ela não estava!

Crianças: O Verdinho chegou e ele veio visitar a gente [...] Ele cansou de dirigir a nave dele e ficou descansado lá na árvore. Ele veio em uma espaçonave, mas ele tem superpoderes, ele voa. Cadê a nave do Verdinho?
Professora-pesquisadora: Está escondida!

(Roda de conversa, novembro de 2023).

E: Ontem eu fui no postinho e estava esperando o ônibus ali, eu fiquei procurando a nave do Verdinho!

Professora-pesquisadora: Eles estão curiosos para saber onde está sua nave Verdinho!

Crianças: risos.

(Roda de conversa, novembro de 2023).

Para Paulo Freire, a dimensão curiosa, perguntadora da criança deve nos acompanhar na vida adulta, não devemos abandoná-la. Isso implica em um processo de “meninizar-se”, olhando para a infância não apenas como uma fase cronológica, mas como uma condição à existência. O que nos torna abertos ao mundo, curiosos, inquietos, criativos, capazes de pensar um outro mundo, de construir uma outra história, tão logo sermos sujeitos da experiência. (Silva e Fasano, 2020).

As hipóteses levantadas pelas crianças a partir da aventura com o **Verdinho** na escola, inspiradas por sua capacidade de imaginar e fantasiar, principalmente no que diz respeito à sua nave espacial, bem como o interesse em saber mais sobre a vida do pequeno alienígena em seu planeta, revelam que, ao alimentarmos a curiosidade infantil, estamos desafiando a hegemonia adulto cêntrica, a qual, por sua vez, é igualmente colonizadora e autoritária. Isso nos permite transcender as situações-limites, abrindo caminhos para a construção de inéditos-viáveis com as crianças.

[...] E: Um dia na sexta-feira, a gente fez o livro da Luna e tinha explicado sobre o espaço.

Professora-pesquisadora: Do espaço? Da onde o Verdinho veio?

Crianças: Sim!

Professora-pesquisadora: E o que vocês aprenderam?

E: Sobre os planetas.

Professora-pesquisadora: E de qual planeta vocês acham que o Verdinho veio?

I: Lua!

E: Júpiter!

B: Eu acho que não é a lua, porque se ele voa ele não vai precisar voar, porque na lua tem a gravidade zero.

Professora-pesquisadora: Verdade?

E: Prô! Eu acho que ele fica naquele negócio lá que tem um anel?

H: O planeta que tem dois anéis!

(Roda de conversa, novembro de 2023).

[..]

L: Professora onde o Verdinho mora?

Professora-pesquisadora: Em outro planeta, que não é o planeta Terra.

L: Qual?

Professora-pesquisadora: Qual outro planeta vocês acham que ele mora?

L: Marte!

P: Será que ele é de Marte?

M: Será que ele é do Brasil também?

E: O Brasil é um país e não um planeta.

Professora-pesquisadora: Talvez ele seja do planeta Marte. Alguém mais quer falar algo?

An: A gente queria ter um Verdinho. A gente fica com saudades!

(Roda de conversa, novembro de 2023).

[...] E: Professora, no planeta do Verdinho tem outras cópias dele?

Professora-pesquisadora: Ele disse que lá tem outros alienígenas como ele, mas que existem de diferentes formas, jeitos, formatos, cores... Ele falou que tem amigos e amigas bem diferentes.

(Roda de conversa, novembro de 2023).

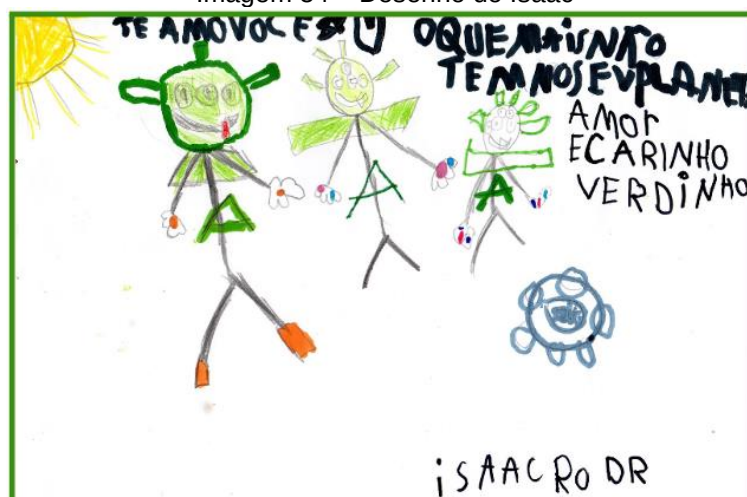
É preciso uma educação “menina”: curiosa, que pergunta e se pergunta, que sonha, que deseja, que cria e transforma” (Silva e Fasano, 2020, p. 75). As palavras pronunciadas por meio dos desenhos de Ester e Isaac, vão transformando-se também em curiosidade epistemológica: “Ai Chove **Verdinho**?”; “O que mais não tem no seu planeta?”.

Imagem 53 – Desenho de Ester



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 54 – Desenho do Isaac



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Silva e Fasano (2020) destacam que manter viva essa dimensão infantil em nossa prática pedagógica, pode abrir caminho para uma outra relação com a infância; uma relação mais brincante, marcada pela alegria, curiosidade, encantamento e disposição para se conectar com o outro e a vida. Educadores/as brincantes, seres curiosos, dotados de fantasia e imaginação, aptos ao estranhamento e encantamento; capazes de deixar de lado as certezas e aprenderem com as crianças. Freire (1987, p. 63) ressalta que “é imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”.

8.2 Um baú de sonhos e utopia

Ao revisitar também nossas aulas de Educação Física, notamos com entusiasmo que as **CRIANÇAS** anunciam sonhos e utopias ao compartilharem suas experiências com o **Verdinho**: “São nossos brinquedos”; “Espadas que fizemos para nosso caça ao tesouro”; “Tem coroa também”; “A gente inventou umas histórias também”; “Eu era a rainha dos pandas” (Notas de campo, 22 de novembro de 2023).

Em suas mãos, objetos simples se transformam, ganham vida e passam a serem utilizados como recursos para inúmeras aventuras e histórias, como tão bem expressaram Sophia e Victor, fazendo emergir inéditos-viáveis como um movimento

de resistência: "Eu fiz uma armadura de guerreiro; esse é meu escudo; Sabe **Verdinho**, a gente salvou o mundo com essas coisas!".

As palavras de Goelzer e Henz (2020, p. 197) fornecem elementos para nossa reflexão que vão de encontro das palavras das crianças: "nossos 'meninos e meninas' que na escola buscam, todos os dias, ser mais, sonhando, acreditando, criando, transformando, revolucionando, instigando-nos e falando-nos com seus olhares, gestos, sorrisos, palavras...".

Ora, sabemos que o sonho e a utopia nos impulsionam e nos lançam para a frente. Sigamos, então, o exemplo dos nossos "meninos e meninas", seres abertos à vida e à aventura, que avançam corajosamente por seus caminhos, explorando e descobrindo esconderijos e armadilhas na busca pelos tesouros de um mundo ainda desconhecido.

Imagem 55: Crianças e seus brinquedos I



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Imagem 56: Crianças e seus brinquedos II



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Que possamos ser educadores e educadoras mantendo sempre viva a nossa essência de "meninas e meninos" (Goelzer; Henz, 2020).

8.3 Educação Física Escolar: Presente!

Considerando o exposto no capítulo 6, ao compartilharem sobre suas vivências nas aulas de Educação Física, as **CRIANÇAS** revelaram ao **Verdinho** que havia outro tema digno de destaque em suas experiências na escola: a ginástica. Elas não apenas demonstraram alguns dos elementos ginásticos que aprenderam, mas no primeiro encontro com o **Verdinho**, também forneceram uma definição genuína do que absorveram sobre ela: "Ginástica é algo que a gente faz com o corpo, tipo arte!".

Nesse movimento de narrar, as crianças explicitaram não apenas a ginástica, mas também compartilharam outros conhecimentos construídos a partir de suas experiências nas aulas, os quais emergiram durante as rodas de conversa. Segundo expresso por Juan: "Peraí! Na Educação Física, a gente faz um monte de coisa. A gente faz escalada, a gente sobe na árvore, brinca de pega-pega, pique-esconde, elefantinho colorido e ginástica."

Partindo do princípio de que também as crianças precisam vivenciar experiências que possibilitem a leitura de mundo dos conhecimentos contra hegemônicos produzidos sobre as práticas corporais nas aulas de Educação Física (Maldonado *et. al.*, 2021), observamos que os relatos das crianças também mencionaram algumas brincadeiras africanas que foram trazidas à memória delas, como terra-mar, fogo na montanha, mamba e uma canção africana. Destacaram ainda a participação em uma oficina de capoeira junto aos alunos/as do 5º ano. As crianças detalharam para o **Verdinho** os nomes de alguns dos movimentos e a origem da capoeira de acordo com o que compreenderam diante dos relatos que ouviram, descrevendo parte dessa experiência no diálogo a seguir:

Professora-pesquisadora: E o que é a capoeira o Verdinho perguntou?
E: Capoeira é...
I: Para se defender...
E: É uma música que...

I: Aí planta bananeira, ginga, meia-lua...
H: É uma dança dos negros.
E: É ... das mulheres negras também.
Professora-pesquisadora: E vocês aprenderam isso aqui na escola?
E: Sim, com o 5º ano! E até nós almoçamos com o 5º ano.
Professora-pesquisadora: Como foi isso? O que vocês têm a dizer sobre essa experiência?
E: A gente tinha que pegar um mestre do 5º ano e eles vai ensinar a gente e depois faz a roda e faz a luta.
(Roda de conversa, novembro de 2023).

No diálogo com outro grupo, as crianças questionam o Verdinho se ele conhece o que é uma aula de Capoeira. Em seguida, decidem realizar uma demonstração do que aprenderam, encerrando a conversa com o **Verdinho** e dando início a uma roda de capoeira animada e um tanto inusitada: “Vamos mostrar para ele. É assim **Verdinho**, prô preciso tirar as cadeiras...”.

Uma outra experiência narrada pelas crianças foi a do caça ao tesouro, que resultou na elaboração de mapas pelos/as próprios/as alunos/as, como mencionada no capítulo 3. Nessa seção, destacamos uma experiência político-pedagógica na aula de Educação Física, no qual busquei me aproximar aos princípios freirianos, enfatizando uma escuta atenta às leituras de mundo feitas pelas crianças e colocando-as no centro do processo de construção do conhecimento, contrapondo-se a uma abordagem curricular eminentemente técnica, instrumental e adulto cêntrica.

[...] Professora-pesquisadora: E o que mais crianças? Contém mais sobre algo que já aconteceu com vocês.
H: Eu ganhei... o caça o tesouro!
G: É o H* achou o tesouro!
Professora-pesquisadora: Como foi esse caça ao tesouro?
A: Foi legal verdinho!
H: A gente que fez o mapa.
G: O mapa foi dando a explicação onde estava o tesouro. A última pista era a minha, o H* foi procurar atrás do morro e a gente conseguiu achar!
Professora-pesquisadora: Que legal! Crianças o Verdinho vai voltar para o planeta e compartilhar tudo com os amigos e amigas dele.
(Roda de conversa, novembro de 2023).

Ao olhar para estas narrativas, assim como anuncia o professor Tarcísio Mauro Vago (2021) ao prefaciар o livro *Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes*

*formas de ler o mundo*²², percebo que as experiências das crianças lhe permitem imaginar e sonhar novos mundos, explorando novas maneiras de ser, estar e fazer. Observo o quanto a aula de Educação Física tem pulsado nas vidas das crianças, potencializando um ato educativo compartilhado, aberto a tantos inéditos-possíveis.

[...] B: Faz tempo que a gente não brinca de pirata.
Professora-pesquisadora: O que é essa brincadeira de pirata?
H: Caça ao tesouro.
I: Tem umas moedinhas de chocolate.
H: Que nós procuramos ali no barranco, estava atrás da placa.
B: Também o G* achou a chave.
I: Tinha um mapa!
Professora-pesquisadora: E como era esse mapa?
H: Os nossos mapas!
Professora-pesquisadora: O Verdinho está se comunicando comigo e ficou curioso para saber desses mapas.
I: É assim... a gente fez o mapa!
H: A professora deu uma folha para nós e nós fomos montando nosso mapa, tinha que montar a escola, a quadra, o barranco.
Professora-pesquisadora: Vocês então construíram os próprios mapas! E o que mais vocês têm a dizer sobre essa experiência?
H: Legal!
B: Demais!
(Roda de conversa, novembro de 2023).

Considerando as singularidades do trabalho pedagógico com as crianças e nosso compromisso com uma educação apoiada na participação, autoria e inventividade, compreendemos que a práxis pedagógica da Educação Física pode possibilitar a esses sujeitos experiências diversificadas com o corpo, o movimento e com diferentes linguagens. Além do que, tais experiências devem ser conduzidas por meio de propostas que despertem o interesse, a curiosidade e a imaginação das crianças, potencializando, assim, o desenvolvimento, as aprendizagens, as interações com seus pares e a exploração de espaços e materiais (Rocha, 2021).

Tenho refletido sobre as aulas de Educação Física como um espaço de encontro e conexões, que se manifesta na vontade genuína de compreender o outro,

²² Maldonado, Daniel Teixeira; Farias, Uirá de Siqueira; Nogueira, Valdilene Aline. Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo. **Curitiba: CRV**, 2021. Edição do Kindle.

valorizando suas experiências e saberes e para enriquecer essa perspectiva, incluímos mais uma valiosa referência de Vago (2021):

Uma aula de Educação Física... um instante, uma oportunidade, um acontecimento delicado, um viver que fica. A possibilidade de um encontro de trocas entre Pessoas em um lugar de sociabilidades, a Escola: uma Pessoa-Professor(a), várias Pessoas-Estudantes e a oportunidade de fruir com seus corpos de criações humanas diversas. Histórias de vida que se enlaçam na oportunidade de conhecer, de praticar, de compreender... (p. 17).

Nessa análise, de modo geral, destaca-se a forma como as crianças se referem com amorosidade e fantasia às experiências que foram significativas para elas nas aulas de Educação Física. Ademais nos apoiando em Larrosa (2022), resgatamos o seu conceito de experiência como aquilo que nos afeta de algum modo, que nos toca. Experiência não é apenas o que acontece, mas sim o que nos acontece.

Entendemos que os sentidos e significados que as crianças aqui trazem, podem elucidar belas possibilidades pedagógicas, para avançarmos em uma concepção epistemológica ancorada em uma educação esperançosa, emancipatória, problematizadora, questionadora e libertária, rompendo com o sistema bancário e verbalista (Farias *et. al.*, 2021; Maldonado *et. al.*, 2021).

No entanto, se fazem necessárias reflexões sobre os tensionamentos da Educação Física na educação das crianças, potencializando a leitura de mundo dos/as alunos/as a partir de uma ecologia de saberes contra hegemônicos produzidos pela humanidade, confrontando práticas fundantes em uma educação bancária, organizadas pelo modelo de educação de mercado e da Educação S/A (Bossle, 2019).

Cabe a nós professoras e professores, como intelectuais transformadores, reconhecer possibilidades outras, organizando uma prática político-pedagógica problematizadora que rompa com a ideia de procedimentos didáticos rígidos prescritos pelos currículos da área (Maldonado, 2021).

Visamos, até aqui, investigar e analisar as narrativas das crianças acerca de suas experiências na escola, permitindo-nos interpretar a realidade na qual estão inseridas e os sentidos que atribuem a essas vivências. Passamos, agora, a anunciar



os caminhos apontados pelas crianças para a escola ser promotora de uma educação emancipatória, libertadora e respeitosa: Escola dos Sonhos.

9. CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS PARA (RE)PENSAR A ESCOLA: sonhos possíveis

Imagem 57: Crianças brincando com o Verdinho, Laranjinha e Vermelhinha.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Quanto mais **inéditos viáveis** sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis e na de outros/as, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica, de nossa engenhosa capacidade de superarmos quando nos lançamos no fértil e infinito mundo das possibilidades, quando agimos em direção a concretização dos **sonhos possíveis** (Freire, 2019, p. 280, grifos nossos).

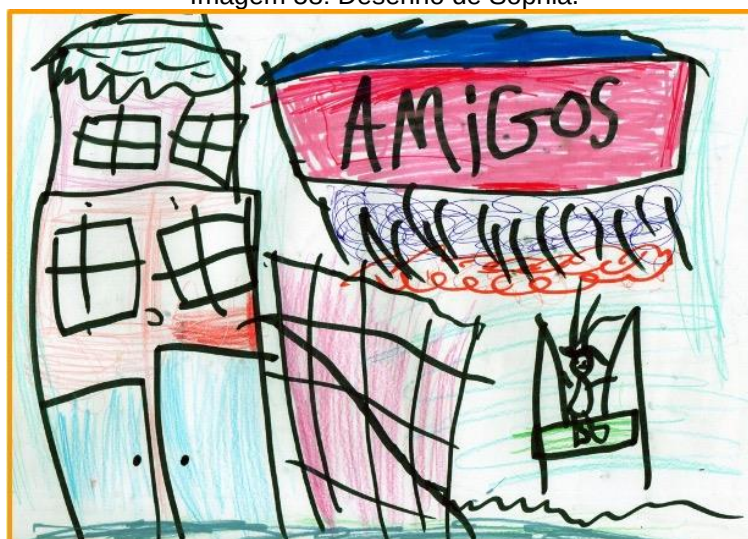
Inspiradas na epistemologia inquieta e esperançosa de Paulo Freire, embarcamos com as CRIANÇAS na criação de sonhos possíveis²³. Durante o reencontro com o Verdinho, que voltou à escola acompanhado de dois amigos carinhosamente chamados por elas de Laranjinha e Vermelhinha, as crianças buscaram ajudá-los, contribuindo com ideias para a construção da escola dos sonhos em seu planeta, uma representação da escola ideal para elas mesmas. Essa jornada é encharcada por utopia e esperança, convidando-nos a refletir sobre uma escola com

²³A expressão sonho possível reforça a natureza utópica do conceito que, tal como a utopia e a esperança, se fundamentam na dialética da denúncia e do anúncio. O sonho possível freiriano diz respeito à atitude crítica orientada pela convicção de que as situações-limites podem ser modificadas, bem como de que esta mudança se constrói constante e coletivamente. “Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar (Freitas, 2019, p. 463).

uma estética encantadora, com muito mais sensibilidade e boniteza. “Uma escola popular. Que qualquer criança poderia entrar lá”, anuncia Gabriel. Existiria perspectiva mais revolucionária que essa?

Ao convocar as vozes das crianças, permitindo novos olhares e escutas, garantindo espaço que lhes é de direito para serem mais (Farias, 2021), encontramos em suas produções os primeiros anúncios:

Imagem 58: Desenho de Sophia.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

“Eu gostaria que a escola fosse mais colorida, mais alegre. É sem graça, só com uma cor. A escola é toda azul, não tem rosa... vermelho... amarelo. Você já olhou para essas paredes (momento de silêncio)? Também na escola temos muitos amigos **Verdinho**. Ah! Eu queria também que tivesse um balanço lá no nosso parquinho. (Nota de campo, 24 de novembro de 2023).

E aqui, caros leitores e leitoras, está a primeira revolução das crianças, onde cada detalhe é cuidadosamente pensado a partir das lentes teóricos-metodológicas das infâncias. Elas elaboram cenários mágicos nos quais a imaginação não apenas ganha vida, mas também transforma as paredes da escola em um espetáculo de cores vibrantes, banhadas por criatividade. Este movimento contrapõe-se às cores padronizadas pelo governo municipal em vigor, que, lamentavelmente, a exemplo de outros tantos lugares, negligência a importância de ouvir as vozes das crianças.

Desde a entrada até as salas de aula, as paredes se tornam telas em branco, onde algumas crianças anseiam por transformar cada espaço em uma galeria para suas próprias obras de arte. Os desenhos coloridos desejados por elas nas paredes não são apenas meras criações visuais, mas narradores silenciosos de histórias encantadoras que ecoam o que aprenderam, como explicitado por Ester e Samuel: “Muitas pinturas, obras de arte. [...] Mais colorida e divertida [...] Desenhos para a gente lembrar”. Outras, por sua vez, expressam o desejo de que as paredes das salas de aula sejam delicadamente adornadas com ilustrações de um arco-íris, onde nuvens abrigam carinhosamente abelhinhas, girafas, dinossauros e até representações dos/as nossos/a amigos/as alienígenas, **Verdinho**, **Laranjinha** e **Vermelhinha**, refletindo assim a rica tapeçaria de interesses que compõem o universo único de cada criança, tornando a escola mais bonita, alegre e divertida.

Em consonância com essa perspectiva das crianças, Freire (2021) ressalta que não basta apenas construirmos mais salas de aula, é igualmente essencial mantê-las bem-cuidadas, zeladas, limpas, alegres e bonitas. Ele argumenta que, ao fazer isso, a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: “a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, e da aventura de criar (p. 260).

As infâncias, quando as escutamos, não nos deixa esquecer que é preciso sonhar, esperar e principalmente brincar, logo o parquinho é um mundo à parte nas aspirações das crianças, assegurando espaços que preservam algo precioso para elas. Não somente Sophia em seu desenho sonha com um balanço, mas também outras crianças manifestam suas reivindicações quanto a esse espaço:

Professora-pesquisadora: O Verdinho quer saber o que vocês gostariam que tivesse na escola? Vocês já pensaram sobre isso?

An: Mais Educação Física!

L: Aula de inglês!

E: Professora eu queria que o parquinho tivesse mais coisas, porque só tem um escorregador.

Al: Eu gostaria que tivesse um balanço, uma gangorra.

E: Uma casinha, uma gangorra, um gira-gira... uma caixa de som!

(Roda de conversa, 24 de novembro de 2023).

Na escola dos sonhos, desejam ainda um parquinho com um pula-pula, carrossel e até mesmo um unicórnio gigante, além de uma casa na árvore estrategicamente localizada no pé da goiabeira, como anunciado por Juan, conectando-se a outra árvore por meio de uma ponte, como sugere Bernardo. Os espaços externos são cenários de aventuras infindáveis, com áreas dedicadas a uma parte radical que inclui, entre outras atividades, escalada, tirolesa e corda bamba. As crianças sonham também com uma escola ampla em meio a um jardim repleto de flores como girassóis e árvores frutíferas, um convite para borboletas e joaninhas, além de tornarem-se cenários para suas brincadeiras de escalada. Ao lado da escola, um sítio com a presença de um lago habitado por patos e peixes, como sugerem Helena e Sophia.

As imagens que povoam os sonhos das crianças representam uma fonte inesgotável de experiências em contato com a natureza, um cenário que as incentiva a movimentar seus corpos e a conviver sensivelmente com os elementos relacionados à própria constituição da vida humana. Sobre esse chão, encontra-se o domínio de sua língua universal: o brincar.

Com respaldo nos estudos conduzidos por Tiriba (2018), torna-se necessário desconstruir a ideia e a realidade de uma vida escolar confinada entre paredes, marcada por um modelo escolar hegemônico que prioriza a reprodução mecânica do conhecimento, o silenciamento dos corpos, a padronização e o esmaecimento dos desejos.

Quanto às salas de aula, imagina-se um ambiente equipado com “móveis bonitos”, onde as cadeiras são confortáveis, adornadas com almofadas. Armários e caixas para que cada criança possa guardar e organizar seus materiais. Outras salas, como a brinquedoteca e a biblioteca, destacam-se em suas falas. Todo esse cenário desenrola-se dentro de um prédio que, segundo Helena, seria o maior do mundo. Algumas crianças ousaram estimar o número de andares, como Sophia, que imaginou 90 andares, Gabriel com 9 andares, e Lara, com apenas 2 andares.

Como potência criadora, a infância nos convoca ao estranhamento, à imaginação, à criação, ao encantamento. Nesse ambiente de sonhos e magia, existe uma caixa dos desejos com várias folhas, onde cada desenho ganha vida, se transforma em realidade, conforme expressou Lara. Os sonhos as conduzem por

passagens secretas e salas exclusivas para as crianças, como uma pista de *Hot Wheels* para suas brincadeiras, uma sala destinada à construção livre com peças de lego, e ainda outro espaço equipado com carrinhos e barquinhos de controle remoto em uma piscina equipada com câmeras, permitindo que as crianças observassem as imagens subaquáticas. Nesta escola aventureira, também fazem parte do cenário os carrinhos de rolimã, proporcionando descidas emocionantes, semelhantes às de uma montanha russa, expresso com entusiasmo por Emanuel e Bernardo.

Os sonhos coletivos transcendem para lugares inusitados, fazendo com que imaginem sobre a escola um zoológico habitado por araras e outros animais exóticos. As narrativas ganham asas com a sugestão de ter um helicóptero, um avião ou até mesmo um foguete no topo da escola. Esses não seriam simples meios de transportes, mas uma máquina mágica que abriria portas para aventuras extraordinárias. As crianças imaginam utilizar o meio de transporte para viajar e encontrar seus amigos alienígenas, contribuindo assim na construção da escola, tornando a escola um ponto de encontro entre diferentes mundos.

No que concerne às aulas propostas nesta escola dos sonhos, as crianças manifestam o anseio por um currículo diversificado. Desejam aprender uma nova língua, como o inglês, e expressam a vontade de ter aulas diárias de matemática. As aulas de Educação Física estão presentes em grande parte das ambições infantis, sendo complementadas por aulas de natação e escalada. No campo artístico, as crianças almejam uma ampla variedade de formas de expressão, incluindo aulas de desenho, pintura, contação de histórias, música e dança, com destaque especial para o desejo das meninas em participar de aulas de ballet. Além disso, despertam o interesse por aulas de maquiagem, modelo e culinária. Despontam também o interesse, por parte dos meninos, por aulas de direção incorporadas à pista de brinquedos.

Notamos que certas preferências das crianças parecem estar fortemente influenciadas por estereótipos de gênero, perpetuando desigualdades existentes em nossa sociedade. Esses interesses são moldados desde cedo pelas expectativas sociais e culturais sobre o que é considerado adequado para cada gênero. Quando meninas enfatizam aulas de maquiagem, modelo e culinária, reforça-se a ideia de que seu papel é focado na beleza, no consumo e no cuidado com o lar, conformando-se

aos padrões preestabelecidos pela sociedade sobre o universo feminino. Por outro lado, a ênfase dos meninos em aulas de direção pode perpetuar o estereótipo de que devem se envolver em atividades práticas e mecânicas, excluindo a exploração de habilidades artísticas ou cuidadoras.

Para combater esses estereótipos, é essencial que o currículo escolar seja diversificado, proporcionando práticas pedagógicas pautada pelo princípio da equidade de gênero. Isso inclui desconstruir estereótipos e contribuir para uma sociedade mais equitativa e livre de preconceitos de gênero e segregação, oferecendo oportunidades para meninos e meninas e respeitar os limites e potencialidades de todos/as.

Pensar uma educação na perspectiva da emancipação das crianças que aqui propomos, perpassa por uma vivência cheia de possibilidades, de arte e experiências culturais construídas coletivamente, aliada ao tempo da criança, tempos que devem ser vividos com liberdade, criatividade, imaginação, curiosidade, revolucionando, inventando e reinventando, contra colonizando, e ensinando elas a transgredirem (Silva, 2022). Pressupõe também confiar nelas, em sua capacidade de ler o mundo e de dizer a sua palavra por meio de múltiplas linguagens.

As crianças ressaltam a importância dos/as professores/as na escola, expressando o desejo de contar com profissionais, tanto do sexo feminino quanto masculino. Segundo as palavras amorosas de Juan, eles e elas sonham com professores/as "legais" que apresentem "lições" desafiadoras, que "não fossem fáceis", tornando o aprendizado envolvente e interessante. Ademais, anseiam pela orientação desses educadores/as em seus estudos, incluindo o desenvolvimento da leitura e escrita.

Façamos um breve respiro em meio a tantos anúncios para dialogar com Pereira e Prodócimo (2023), que compreendem que a sala de aula deve se transformar em um espaço de diálogo e amor, sendo esta a grande revolução proposta por Paulo Freire. Um espaço onde o conhecimento é construído de forma coletiva, valorizando as vozes dos/as alunos/as e onde a curiosidade é constantemente incentivada. Freire nos convida a ver a educação como um ato político, uma ferramenta de transformação social. E essa transformação começa no coração, no encontro amoroso entre educador/a e alunos/a.

Elas também declaram o desejo de contar com um laboratório na escola, como apresentado no desenho por Gustavo, para a realização de diversos experimentos, incluindo a criação de um vulcão, como sugerido por Emanuel. Também desejam participar de atividades práticas, tais como a montagem de esqueletos de animais, incluindo os dinossauros. O interesse por essas criaturas pré-históricas, nutrem o desejo de criar um portal que as conduza à dimensão dos dinossauros.

A child's drawing titled 'GUSTAVO' in the top left corner. The drawing is enclosed in a green border. It features a large green figure with orange limbs and a black head, standing on a white base. To the left of this figure is a blue structure with purple dots. To the right is a blue machine with a purple top and a green box labeled 'S.O.' below it. Further right is a large blue building with black windows and a green figure standing in front of it. The background includes a yellow bar at the top, a red heart, and a blue oval shape. The drawing is signed 'GUSTAVO' in the top left and 'S.O.' in the top right.

Ester e Samuel expressam ainda o desejo de reciclar materiais na escola e transformá-los em brinquedos, como casinhas e carrinhos. Nesse contexto, é fundamental criar um ambiente educativo que favoreça a construção “com” as crianças, levá-las a expressarem o que leem do mundo. Assim, essa educação necessita ser

Kramer (2006), defende que o planejamento e o acompanhamento pelos/as adultos/as que atuam tanto na educação infantil como no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, o que significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades, a de aprender e a de brincar, e que sejamos capazes de ver, compreender e lidar com as crianças como crianças e não somente como alunos/as.

O cardápio desta escola dos sonhos seria uma verdadeira festa para o paladar das crianças. No almoço, há uma diversidade de opções, como pizza, batatinha frita, coxinha, estrogonofe, hambúrguer, kibe e refrigerante. Para completar a experiência, haveria ainda opções de guloseimas irresistíveis de sobremesa, como milkshake, bolo, cupcake, chocolate bis, gelatina e sorvete.

148

A criança é feita tanto de seus sonhos quanto de suas histórias, assim como de seus afetos. Esses sonhos representam o desejo de vida, é direção, é propósito, é conforto, é também esperança. A criança depende disso para se tornar quem ela é destinada a ser. Os sonhos nutrem sua existência, abrindo caminhos para inéditos-viáveis. Por isso, ela nunca deveria perder a capacidade de sonhar.

149

150

uma ingenuidade política nessa forma de pensar. E esse discurso está tomando a educação de forma aterrorizante.

E tomo a liberdade de socializar com minhas colegas da banca um questionamento que toma meus pensamentos constantemente: O que está acontecendo com a formação inicial de professores/as? Não se forma criticamente esses e essas futuras professoras? Como disse Paulo Freire: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor”.

Fernanda, as situações-limite presentes em seu contexto te moveram ao inédito-viável. Sua história de vida e sua explícita consciência de classe me parece te indignar, e essa indignação não lhe permite “rolar a bola” nas aulas de Educação Física. Construir aulas criticamente nunca foi e nunca será tarefa fácil, pois exige de nós ouvir, dar a palavra e permitir que elas pronunciem sua visão de mundo. Você efetivamente exerce a práxis verdadeira e a docência. Paulo Freire vai chamar isso de “otimismo crítico, isto é, a da esperança que inexiste fora do embate”.

Continue firme nessa luta!

Percebi os ajustes no problema, nas perguntas e nos objetivos de seu trabalho; e noto que você conseguiu efetivamente se distanciar das informações coletadas e voltar para uma análise do que realmente as crianças lhe falaram. Muito bom!

Ao ler seu texto fui tentando fazer um exercício de compreender sua autoria. Entendo que você já era autora de sua prática, mas agora você se encontrou com essa premissa de forma consciente. Saiba que pesquisar a realidade é falar de gente, inclusive de você mesma enquanto pessoa, mulher, professora e pesquisadora. Espero que você compreenda o quanto potente é sua prática, mas agora podemos nos referir a sua prática enquanto Político-Pedagógica.

Acho que você fez algo muito parecido com que Paulo Freire fazia, se recolheu:

“Assim, para mim, voltar-me, de vez em quando, sobre a infância remota, é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância dela, objetivo-a, procurando a razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei. Neste sentido é que a continuidade

entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade. Mas por outro lado, a experiência atribulada do menino de ontem e a atividade educativa, portanto, política, do homem de hoje, não poderão ser compreendidas se tomadas como expressões de uma existência isolada, ainda quando não possamos negar a sua dimensão particular. Esta não é, porém, suficiente para explicar a significação mais profunda do meu quefazer. Experimentei-me, enquanto menino tanto quanto enquanto homem, socialmente e na história de uma sociedade dependente, participando desde cedo, de sua terrível dramaticidade. Nesta, é bom sublinhar desde logo, é que se encontra a razão objetiva que explica a crescente radicalidade de minhas opções. Estariam equivocados, como de resto sempre estão, aquelas ou aqueles que procurassem ver nesta radicalidade, que jamais, porém, se alongou em sectarismo, a expressão traumática de um menino que se tivesse sentido desamado ou desesperadamente só. Dessa forma, a minha radical rejeição à sociedade de classes, como uma sociedade necessariamente violenta, seria, para tais possíveis analistas, a maneira pela qual se estaria explicitando hoje o desencontro afetivo que eu teria vivido na infância”. (Paulo Freire, Cartas a Cristina, pg. 41).

Fernanda, seja Radical. Defenda sua visão humana de mundo, em prol da educação física crítica, de qualidade e para todas as pessoas. Estou me referindo ao radical que vai à raiz, vai fundo no problema. Todos e todas às grandes líderes da história defenderam suas ideias para transformar o mundo em um lugar mais humano. Não estou me referindo a radicalização e nem ao sectarismo, pois esses ultrapassam o senso de humanização e se tornam desumanos.

Lhe digo isso por sentir em seu trabalho a força de uma pessoa que luta todos os dias por EDUCAÇÃO. Parabéns.

Tenho que dizer que suas categorias transbordam Freire e isso me anima. Entender Paulo Freire não é tarefa fácil, e hoje eu tenho mais uma colega de trabalho que encontrou a verdadeira mensagem de Paulo Freire e enriqueceu sua prática político-pedagógica da Educação Física com uma sensibilidade Autoral. A nossa área, na educação, necessita ainda compreender nossa função social. Não estamos na escola para dar repertório motor para as crianças, estamos na escola para produzir saberes com as crianças e estudantes, passando pelas mais variadas linguagens possíveis que envolvem as práticas corporais.

O seu texto me mostrou que a escola ainda tem sido um lugar antidialógico e que sua prática político-pedagógica subverte a lógica capitalística, eurocêntrica e patriarcal. E tudo isso pode provocar um isolamento pedagógico dentro da escola, fato que muitas vezes aconteceu comigo. Mas para quem se propõe à construção COM, esse será sempre um desafio; lidar com os tensionamentos diários com colegas que não vêm politicamente sua prática pedagógica.

Fiquei muito feliz com suas referências bibliográficas. Hoje temos muitas pessoas escrevendo para além das literaturas clássicas da nossa área, não que elas não sejam importantes, mas hoje temos outras pessoas emergindo com avanços muito importantes, como por exemplo, a discussão das linguagens e a própria atuação da Educação Física COM a Educação Infantil. É necessário ler para além da nossa área, e você fez isso!

Outro ponto muito marcante é ver um texto construído com narrativas, percepções de pessoas, desenhos e imagens. Assim, a pesquisa se torna mais humana, nos leva para o lugar em que aconteceram as aulas. À medida em que eu lia, passavam em minha cabeça reproduções daquilo acontecendo. E isso só foi possível pela quantidade de elementos que você trouxe. Obrigado por me fazer viajar na sua realidade!

O seu trabalho passa a ser mais um estudo que se soma a outros na perspectiva autoral, onde você fala com os leitores, conta quem você é e narra as coisas acontecendo. Essas pesquisas autobiográficas ou aquelas que colocam o professora-pesquisadora dentro do texto se aproximam de uma pesquisa mais significativa para quem está na escola, pois demonstra que você está lá, e que você é um ser humano. Parabéns.

Quero deixar alguns questionamentos para sua reflexão e que poderá ser discutido no momento da banca:

1) Diante de toda sua pesquisa, como você visualiza as crianças construindo um olhar mais crítico no sentido social? Ou seja, como esse tipo de prática político-pedagógica extrapola os muros da escola? Aquilo que Paulo Freire chama de Ser Mais.



- 2) Poder dizer a sua palavra também significa permitir que as outras pessoas falem, assim existirá uma construção conjunta. Aqui estou trazendo a importância do silêncio discutido por Paulo Freire. Como você entende os momentos de escuta e fala com suas crianças? Isso é uma construção que você fez coletivamente?
- 3) A Educação Física ainda carrega uma imensidão de invasões culturais em seus temas discutidos em sua grande maioria nas práticas pedagógicas. (Temas eurocêntrico). Como você tem subvertido essa lógica? (Aqui no seu trabalho práticas contra hegemônicas aparecerem). Os temas surgem do grupo ou você apresenta?
- 4) Como você espera que essa mensagem trazida em seu texto alcance as práticas pedagógicas de professores e professoras de Educação Física nas escolas pelo Brasil?
- 5) Você acha que a literatura de Paulo Freire e suas ideias de fato estão nas escolas brasileiras? Pois algumas pessoas que não leram profundamente Paulo Freire ousam em dizer que as escolas que seguem a “metodologia Paulo Freire” não ensinam as crianças, é um método que não dá certo.

Fernanda, só o fato de você ser essa professora engajada já lhe dá os elementos para receber o título de Mestra. E após a leitura de seu trabalho, ver toda a riqueza de detalhes que foram apresentados, e poder ouvir as crianças a partir de suas narrativas e do vídeo produzido como produto final, lhe considero aprovadíssima nesse processo importante de formação.

Parabéns.

Com muito respeito e amorosidade,

Professor Uirá de Siqueira Farias.

[...] a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda
é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se
pensou [...]
Guimarães Rosa (1994, p. 42)

Peço licença aqui para dialogar com Rosa (2020), cuja experiência em sua pesquisa ecoa de forma semelhante à minha. Assim como ela, ao observar o rio e o trajeto, percebo que, por sua natureza, é fluido, cheio de desafios inesperados, como pedras que surgem repentinamente no meio da travessia. Agora, estando no meio do caminho, é crucial seguir em frente e superar os desafios, mesmo que o destino planejado já não seja o mesmo. Outros cenários se revelam ao longo do percurso, e as marcas desse movimento se tornam experiências únicas para cada um de nós. No diálogo com os/as professores/as leitores/as partícipes do texto de qualificação - a profa. dra. Rubia-Mar, o prof. dr. Uirá Farias e a profa. dra. Andresa - fui provocada a buscar caminhos que, sozinha, não conseguia enxergar, o que me fez reconhecer ainda mais a singularidade desse processo. Pequenos ajustes no problema de pesquisa, bem como nas questões e objetivos deste trabalho, foram necessários em resposta às valiosas sugestões levantadas durante a avaliação.

156

experiências, aliadas aos aportes teóricos. Mesmo diante desses tensionamentos opressores, no encontro com as **CRIANÇAS**, evidenciou-se em seus relatos que elas percebem a escola como um lugar de encontro, de felicidade, de estar no mundo e de relacionar-se com o conhecimento, com seus pares e com os/as adultos/as, tecendo os fios narrativos que desenham esta pesquisa. Nesse contexto, elas constroem laços e um senso de pertencimento, na contramão da racionalidade e individualismo tão presentes em nossa sociedade.

As **CRIANÇAS**, com suas sutilezas, contradições e possibilidades, nos alertam: é tempo de perceber a escola com todos os sentidos. Vislumbramos a efetivação de uma Educação como prática da liberdade que promova uma educação emancipatória, libertadora e com alegria, sensível às singularidades das infâncias, do brincar criativo, inventivo e autoral. Conscientes, e esperançosos/as, de que isso só será possível por meio de um movimento crítico de resistência contra à educação bancária.

Infelizmente, muitas escolas ainda não reconhecem a riqueza das culturas infantis, falhando em acolher plenamente a imaginação e a participação das crianças em suas ações, reflexões e conhecimentos. Pelo contrário, engessam suas práticas, desqualificam a potência do brincar, ao argumentar que os corpos das crianças precisam permanecer imóveis para que a aprendizagem ocorra, em busca de um permanente vir a ser. Elas são então submetidas a ordenamentos curriculares e disciplinares, em conformidade com a exigência de maior produtividade na perspectiva capitalista, na qual também os/as educadores/as estão imersos/as. Isso ocorre em meio a documentos reguladores que provocam o silenciamento e a castração da autoria docente, sujeitando-os a um fazer pedagógico mecanicamente burocrático, reproduzindo conhecimentos que muitas vezes não dialogam com a realidade e ainda marginalizam temas historicamente apagados violentamente dos currículos escolares (Farias, 2021).

Uma escola que segundo Silva (2022), não se reinventa, não se esforça para ser menos autoritária e não promove a democratização de seus espaços, provavelmente enfrentará consequências. Cedo ou tarde, os/as alunos/as podem se rebelar contra essa educação opressora, ou mesmo, crianças que terão dificuldades em lidar com



regras, bem como crianças e jovens apáticos, conformados com a obediência, carentes de consciência crítica, com medo da liberdade e propensos a renunciar a si mesmos.

As crianças são sujeitos de direitos, incluindo o direito a dizerem a sua palavra, à escuta e ao conhecimento. Ao tornar estas vozes visíveis, fazendo ecoar de modo a encontrarem outras tantas vozes e, coletivamente, refletir e construir uma outra educação, que desafie os modelos tradicionais de ensino, tal como a educação bancária tão criticada por Paulo Freire, que ainda influencia as escolas. Nesse sentido, se comprometer com projetos e políticas que dão visibilidade às crianças, ao seu protagonismo e suas culturas é uma urgência do nosso tempo, em busca de inéditos-viáveis.

A partir das análises e discussões feitas neste trabalho e principalmente nos anúncios feitos pelas crianças, compreendo que a escola deve ser um ambiente que promova o protagonismo, valorizando a potência das experiências lúdicas, com a mediação de educadores/as abertos/as às suas manifestações, expressões, interesses e descobertas, acolhendo, assim, a sua leitura de mundo, resistindo a contextos ainda marcados pelo modelo escolar hegemônico, que prima pela reprodução, o silêncio dos corpos e a padronização.

Ao caminhar para o desfecho deste texto, espero sinceramente tê-lo escrito com toda a atenção e cuidado que os anúncios feitos pelas crianças merecem. Enquanto estive com elas, ouvi-as com amorosidade e profundo respeito, senti meu coração bater mais forte e enchendo-se de emoção a cada uma de suas palavras, gestos e expressões. Cada momento compartilhado trouxe-me uma alegria imensa, fazendo-me vislumbrar caminhos para que as crianças possam vivenciar múltiplas linguagens em uma escola atenta às especificidades das infâncias. Assim, sinto-me impulsionada a seguir em busca da utopia de uma educação humanizadora e libertadora, assumindo-a como meu ato responsável.

Na assunção ao sonho coletivo de inéditos-viáveis, as crianças me fizeram esperar por uma educação que abrace o sensível, onde o amor, o diálogo, a curiosidade e o respeito mútuo sejam os elementos necessários para intervir e criar possibilidades de uma Educação comprometida com a transformação. Continuo acreditando em meus ideais, vivenciando e compreendendo os desafios da profissão,

159

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Inês L. Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault e a crítica do sujeito. Curitiba: Ed. da UFPR, 2008.
- ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Cumum? *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016.
- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G.; DA SILVA, Maurício Roberto (Ed.). *Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança-Por outras pedagogias dos corpos*. Editora Vozes Limitada, 2012.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: teoria e prática*, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013.
- BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. *Zero-a-seis*, v. 10, n. 18, p. 53-67, 2008.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BOSSLE, F. Atualidade e relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de "Educação S/A". In: SOUSA, C. A. D.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, Daniel. Teixeira. *Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações reflexões em tempos de chumbo*. Curitiba: CRV, 2019. Cap. 1, p. 17-32.
- BOSSLE, F. Nosso "Inédito Viável": professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, Daniel. Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline Rodrigues; FARIAS, Uirá Siqueira. *Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira*. Curitiba: CRV, 2018. Cap. 1, p. 19-34.
- BOSSLE, Fabiano. Carta-utopia: palavras para uma teoria pedagógica da EF escolar crítico-libertadora. In: MEIRELES, Bruno Freitas *et al.* *Freireando há 100 anos: o encontro com a EF escolar*. Curitiba: CRV, p. 139-149, 2021.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic Analysis. In: COOPER, H.; CAMIC, P. M.; LONG, D. L.; PANTER, A. T.; RINDSKOPF, D.; SHER, K. J. (ed.). *APA handbook of research*

methods in psychology. Vol. 2, Research designs: quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington, DC: American Psychological Association, 2012. p. 57-71.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Michel Foucault: os corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares. *Anais do X Congresso Nacional de Educação - Educere*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. p. 2390-2403, 2011.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, v. 27, p. 155-177, 2016.

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

CANDAU, Vera Maria. Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”? In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. *Educação: temas em debate*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, v. 1, n. 8, p. 16-23, 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.) *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, p. 11/59. 1995.

COSTA, Maria de Fatima Vasconcelos da; LIMA, Francisca Josélio Inocência. A abordagem etnográfica das práticas lúdicas: uma contribuição à pesquisa com crianças. In: *Simpósio Luso-brasileiro em estudos das crianças. Pesquisa com crianças: Desafios éticos e metodológicos*, II., 2014. Porto Alegre, Anais. Porto Alegre: Faculdade de Educação, 2014.

DE CONTI, Luciane; PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmem Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.) *Infâncias, Aprendizagem e Exercício da escrita*. Curitiba: CRV, p. 133-148. 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista brasileira de educação*, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DOWBOR, F. F. Quem educa marca o corpo do outro. 2ª ed. São Paulo: cortez, 2008.

FARIAS, Uirá de Siqueira. Por uma Educação Física Escolar “COM” a Educação Infantil: um autoestudo. Tese (doutorado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 280f, 2021.

FARIAS, Uirá Siqueira de et al. A EF Escolar “COM” a Educação Infantil: aproximações com Paulo Freire. Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 6, n. 11, 2021.

FERRARI, Anderson; DINALI, Wescley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola". Educação em Revista, v. 28, p. 393-422, 2012.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena. Práticas corporais infantis e currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: Corpo infância: exercícios tensos de ser criança, 2012. ARROYO, Miguel G.; DA SILVA, Maurício Roberto (Org.). Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança- Por outras pedagogias dos corpos. Editora Vozes, 2012.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito-viável. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. (Ed.). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2019, p. 173-174. Livro digital.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da EF. 1. ed. — São Paulo: Scipione, 2011a.

FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, Wagner Wey (org). Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. 17.ed. Campinas: Papirus, 2011b.

FREIRE, Paulo. A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire (Portuguese Edition). Paz e Terra 2021. Edição do Kindle.

FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. Partir da infância: diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022. Edição do Kindle.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Livro Digital

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Edição do Kindle.



- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Livro Digital
- FREIRE, Paulo. Por uma pedagogia da pergunta. Editora Paz e Terra, 1985. Livro Digital.
- FREIRE, Paulo. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. Editora Paz e Terra, 1997. Livro Digital.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico, PASSEGGI, Maria da Conceição e BIASOLI, Karina Alves. Infâncias, crianças e narrativas da escola. Curitiba: CRV, 2020.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. Revista Diálogo Educacional, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, 2020.
- GADOTTI, Moacir. A escola dos meus sonhos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
- GALEANO, Eduardo. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso, 9. edição. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- GOELZER, Juliana; HENZ, Celso Ilgo. Auto(transformação) permanente com professoras(es) e o esperar em “um mundo mais bonito”, em que todas e todos “possam rir”. In: SILVA, Marta Regina; MAFRA, Jason Ferreira (Org). Paulo Freire e a educação das crianças. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 189-223. Edição do Kindle.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 2012.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. Educação & Sociedade, v. 27, p. 797-818, 2006.
- LANI-BAYLE, Martine. Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, v. 5, n. 15, p. 954-969, 2020.
- LARROSA, Jorge. Tremores. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022
- LEITE, C. D. P. Imagem, Corpo, Espaço e Tempo: Devir-criança e desenvolvimento infantil. Campinas/SP. 2018. Projeto de pós-doutoramento. Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- LIMA, Mayume S. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel, 1989.
- LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso; GALDINO, Graciele Ribeiro. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 6, n. 1, p. 119-140, 2020.

LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso; GALDINO, Graciele Ribeiro. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, n. 1, p. 119-140, 2020.

MACHADO, Sheila da Silva. *Vivo ou morto?* o corpo na escola sob olhares de crianças. Dissertação (mestrado em EF), Universidade de Brasília, Distrito Federal. 207 f. 2013.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física escolar e o pensamento freireano: inéditos-viáveis revolucionários em tempos neoliberais e neoconservadores. In: MEIRELES, Bruno Freitas *et al.* *Freireando há 100 anos: o encontro com a EF escolar*. Curitiba: CRV, p. 109-125, 2021.

MALDONADO, Daniel. Teixeira; FARIAS, Uirá Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline Rodrigues. Educação Física e linguagem: por uma ecologia de saberes das práticas corporais na Educação Básica. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline Rodrigues; *Linguagens na educação física escolar: diferentes formas de ler o mundo - Volume 44 (Portuguese Edition)* (p. 17). Editora CRV, 2021. Edição do Kindle.

MARQUES, Renato; GRAEFF, Billy. Análise Temática Reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. *MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, v. 6, n. 2, p. 115-130, 2022.

MARTINS FILHO, Altino José. *Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped*. In: MARTINS FILHO, Altino José; PADRO, Patrícia Dias (Org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MEDINA, João Paulo. *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. Campinas: Papirus, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. *Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver/ ensaios poéticos de Daniel Munduruku; reflexões filosóficas por Alcione Pauli*. Lorena: UK'A Editorial, 2022.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. (Ed.). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica, 2019a, p. 457-458. Livro digital.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limites. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. (Ed.). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica, 2019b, p. 134-135. Livro digital.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Desafios epistemológicos da pesquisa (auto) biográfica com crianças. Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal, RN: EDUFRN, p. 45-72, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. Educação UFSM, v. 39, n. 01, p. 85-104, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmem Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.) Infâncias, Aprendizagem e Exercício da escrita. Curitiba: CRV, p. 133-148. 2014.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Teixeira Angeli. Paulo Freire e as crianças: reflexões e olhares sobre a educação da infância. In: SILVA, Marta Regina; MAFRA, Jason Ferreira (Org). Paulo Freire e a educação das crianças. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 189-223. Edição do Kindle.

PEREIRA, Álex Sousa; PRODÓCIMO, Elaine. Paulo Freire, um sujeito que amou profundamente. In: In: Bossle, Fabiano; Prodócimo, Elaine; Maldonado, Daniel Teixeira (organizadores). Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar / – 1. ed. – Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. 147 p.: il., figs.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. Escapes do corpo na infância: Sutis possibilidades de resistência aos controles escolares. OPSIS, v. 7, n. 8, p. 163-175, 2007.

PRODÓCIMO, Elaine. Educação Sensível e educação política. In: Bossle, Fabiano; Prodócimo, Elaine; Maldonado, Daniel Teixeira (organizadores). Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar / – 1. ed. – Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. 147 p.: il., figs.

RANGEL-BETTI, Irene Conceição.; GALVÃO, Zenaide. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física. Revista brasileira de ciências do esporte, v. 22, n. 3, 2001.

REDIN, Euclides. Humildade. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. José. (Ed.). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2019, p. 253-254.

ROSA, ACS. Brincar na vida e na docência: Trajetórias de formadoras (es) brincantes. 129 f. il. 2018. 2020. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos–Campus Sorocaba, Sorocaba.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. Editora Companhia das Letras, 2019.

ROSAS, Agostinho da Silva. Educação Física escolar em diálogo com a educação libertadora. In: Bossle, Fabiano; Prodócimo, Elaine; Maldonado, Daniel Teixeira (organizadores). Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar / – 1. ed. – Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. 147 p.: il., figs.

SACRISTÁN, José Gimeno. O aluno como invenção. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Aline Cristina dos. Corporeidade infantil: quando o corpo-criança é transformado no corpo-aluno. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação Guarapuava. 104f. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Autores Associados, 2020.

SARTORI, José Jaime. Educação bancária/ educação problematizadora. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. (Ed.). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2019, p. 173-174. Livro digital.

SAYÃO, Déborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à EF. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Ed. Autores associados, Campinas. V.23 nº 2, jan. p. 55-67, 2002.

SILVA, M. R. P. D.; MAFRA, J. F. Paulo Freire e a Educação das Crianças. São Paulo: BT Acadêmicos, 2020. Livro Digital.

SILVA, Marta Regina Paulo; FASANO, Edson. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, Marta Regina; MAFRA, Jason Ferreira. Paulo Freire e a educação das crianças. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 189-223. Edição do Kindle.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da Silva. Paulo Freire e a docência na educação infantil. Belo horizonte: Caravana, 2022.

SOARES, José Montanha; FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. Por dentro da escola: corpos e controle na educação das crianças. – 1ª. Ed., - Curitiba, PR: CRV, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Revista Educação UFSM, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan/abr. 2014.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de



pedagogias descolonizadoras. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018.

TIRIBA, Lea. Educação Infantil como Direito e Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Editora Paz e Terra, 2018.

TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

VAGO, Tarcísio Mauro Vago. Prefácio: Para o delicado instante de uma Aula de Educação Física. In: MALDONADO, Daniel Teixeira *et. al.* Linguagens na educação física escolar: diferentes formas de ler o mundo - Volume 44 (Portuguese Edition). Editora CRV, 2021. Edição do Kindle.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a educação. 3. ed. Autêntica Editora, 2016.

VENÂNCIO, L. O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a Educação Física em um processo educacional-escolar. 2014. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

VICENTE, A. D. J.; SILVA, M. R. P. D. A participação política das crianças pequenas na autoavaliação da qualidade da educação infantil: contribuições desde Paulo Freire. Educação & Linguagem, v. 23, n. 2, p. 203-224, 2020.

VICENTE, A. D. J.; SILVA, M. R. P. D. A participação política das crianças pequenas na autoavaliação da qualidade da educação infantil: contribuições desde Paulo Freire. Educação & Linguagem, v. 23, n. 2, p. 203-224, 2020.

APÊNDICE A – Rodas de conversa

RODA DE CONVERSA - GRUPO 1

Professora: Vamos lá crianças! Esse então é o nosso amigo alienígena que vocês deram o nome para ele...

V: Verdinho!

P: Ele veio de um planeta muito distante que não tem escolas. E ele veio aqui para conhecer a nossa escola, para conhecer vocês e saber como é a escola, contem para ele crianças.

G: A escola tem biblioteca.

So: Tem comida!

V: Tem o refeitório.

G: Em as salas.

V: Tem a quadra.

P: E que salas são estas?

V: sala do 2º ano, do 1º ano, do 3º ano, do 4º ano e a sala do 5º ano.

P: Contem mais detalhes.

V: A escola foi feita para estudar.

Sa: Tem um pátio, tem um refeitório.

So: Tem a diretoria.

Sa A gente come, a gente estuda.

G: A gente também faz os hinos.

P: contém pra ele o que é esse hino?

So: A gente brinca com os brinquedos que a gente traz no dia do brinquedo.

Sa: O hino é assim, a gente canta, tem que acompanhar a música.

P: E que música são essas?

Crianças: “Vargem Grande Paulista: Seu povo é mais amor, sua terra é produção Vargem Grande Paulista: Seu lema é Liberdade, Fé e Trabalho O seu povo é trabalho e ação (começam a cantar juntas)”.

P: E o que mais voces podem dizer sobre as escolas para o Verdinho?

Sa: A escola é muito legal, a gente pode brincar!

V: a gente aprende!

P: O que vocês aprendem?

Sa: Aprende um monte de coisa.

V: Matemática, ciências...

G: história.

V: Língua portuguesa.

So: A gente pinta algumas atividades de pintar com tinta guache.

G: Nós pinta com lápis.

V: E também atividades de arte. A gente pinta as artes do Romero Brito.

P: Uau!

V: Eh Verdinho tá cochilando?

Crianças: risos.

P: E o que mais tem nessa escola que vocês querem contar para o Verdinho?

So: Também tem a diretoria.

P: E o que é essa diretoria?

So: É porque quem faz coisa errada na escola, vai lá para diretoria.

P: Hummm...

Sa: Aí a professora, diretora e a coordenadora... tem esses livros que eles passam para a gente estudar lá na sala.

G: E também tem as outras salas que estudam aqui também.

P: O Verdinho quer saber para que serve a escola?

Crianças: Para estudar!!!

V: E se divertir.

G: Aprender!

V: Comer!

Sa: Para brincar, estudar, aprender...

So: Para fazer ginástica.

V: Fazer EF.

So: E também para fazer amigos.

Sa: Aprender coisas novas.

G: Nós temos o material dourado.

P: O Verdinho quer saber o que é esse material dourado?

G: o material dourado tem uma peça solta e tem umas juntas e tem umas peças que é quadrada cheia de peças.

P: Certo... E para que mais serve a escola? O que mais vocês fazem aqui?

Sa: Estudar!!

Sa: As coisas que eu mais gosto de fazer aqui é a EF e estudar.

So: Também aqui na creche, dá para eles dormir no colchão.

P: O que é essa creche?

Sa: Onde os bebês ficam.

So: Onde dá comida, dá também um colchão para eles dormirem.

Sa: Para eles assistir...

V: Desenho... ver televisão...

Sa: Eles ainda não têm idade pra estudar.

V: E também lá eles fazem arte para colocar na parede.

P: Que artes são estas?

Sa: Tipo de Romero Brito que a gente faz.

So: E também, pega o papel, pega a tinta coloca na mão e faz assim (faz um gesto de carimbar com as mãos no papel).

Sa: A gente também fazia, pegava coisa de papel higiênico e dava para fazer peixinho. Lembra?

V: Sim!

P: E o que mais vocês gostam aqui na escola?

V: Fazer EF e estudar e brincar e também eu gosto de comer e brincar bastante.

So: Verdinho está flutuando (criança pega o Verdinho).

So: Eu gosto de comer e o Verdinho também pode fazer isso.

G: Eu gosto de comer, fazer EF, estudar e brincar muito.

P: O Verdinho perguntou o que vocês fazem nessa tal de EF?

G: Nós faz parada de mão, ginástica, nós também faz ... nós brinca de pega-pega vela, pega-pega ponte.

Sa: A gente brinca muito, é muito legal, a gente faz vela, qualquer coisa para a gente aprender, que a professora quer ajudar a gente para a gente a aprender. E quando a gente quiser aprender, a gente já sabe, porque a professora ensinou.

V: A gente vai pra EF, para a gente saber como brinca com as outras brincadeiras.

So: E também dá para fazer uma coisa no telhado, lá fora, para o Verdinho voar lá.

Sa: Todas essas brincadeiras que ele falou, tipo, quando a gente quiser ser professor igual a senhora é, a gente está aprendendo. Se a gente quiser ser igual a senhora, a gente já sabe pra ensinar.

P: E crianças, o Verdinho está gostando muito, o que mais vocês fazem, o que querem contar para ele?

V: Posso pegar o Verdinho?

P: Claro!

G: Nós aprendemos, é... o relógio! Na sala!

P: E o que mais vocês aprendem nessa sala?

So: Muitas coisas, ciências, história, geografia... cultura...

Sa: A gente estuda! Tem hora de estudar, tem hora de brincar, tem hora de estudar, tem hora de qualquer coisa. Só que a gente tem que estudar muito, porque quando a gente crescer, a gente já sabe, para ensinar as outras pessoas.

G: A gente arruma emprego.

Sa: A gente estuda muito para a gente trabalhar! Como a gente vai ser alguma pessoa sem a estudar?

P: Humm... ouviu Verdinho!

G: Nós também vamo ajudar a nossa família com dinheiro.

P: Humm... O Verdinho ficou interessado em saber como é o dia a dia de vocês na escola, contem para ele.

So: No dia do brinquedo a gente junta a mesa, como hoje!

V: Porque a gente está estudando e uma hora a gente vai brincar.

P: E nos outros dias, não junta a mesa?

V: Não!

P: Mas por quê?

Sa: Porque não é o dia do brinquedo. Quando é o dia do brinquedo a gente junta para a gente brincar, aí cada um tem um grupo, tem que ser dois grupos.

P: E o que acontece nos outros dias?

Sa: Nos outros dias, não é o dia do brinquedo. Porque vai que tem uma prova interessante, alguma coisa que a gente tem que aprender, aí as outras pessoas só vai olhar para o lado e vai fingir que fez, mas copiou. Por isso que nos outros dias não joga.

P: O que pode fazer na sala?

Sa: Estudar, a gente pode brincar só no dia do brinquedo.

So: Fazer EF dentro da sala, quando está chovendo.

G: A gente faz língua portuguesa.

P: Crianças, o Verdinho quer saber o que mais acontece nessa escola?

So: tem feijoadada!

V: Joga bola!



Sa: A gente brinca às vezes nesse pátio.

P: Em que momentos vocês brincam?

V: Quando toca o sinal!

P: Que sinal é esse?

Sa: Olha aqui! Quando é a sobremesa, aí apita, que é o sinal...é o sinal da escola tipo uma campainha... faz um barulho...

V: Aí a gente faz fila para sair!

Sa: A gente é hora da sobremesa, a gente come e depois apita o sinal e a gente vai...

So: A gente espera os outros lá da etapa sentar pra gente fazer nossa fila pra ir comer... e depois a gente vai lá brincar...

P: E do que vocês brincam?

V: futebol, esconde-esconde!

So: Pega-pegas!

So: Ninguém percebeu que está gravando ainda?

Crianças: risos

P: É pra prô não esquecer nada do que vocês estão falando. Alguém quer falar mais alguma coisa?

So: A gente aprende aqui que não importa a cor, todo mundo é igual!

P: Que bacana, que importante, você ouviu Verdinho? Então tudo bem o Verdinho ser Verde?

Sa: Todo mundo é igual, todo mundo é pessoa, é seres vivos.

P: Tem algo a mais que vocês querem contar para o verdinho?

Crianças: "silêncio".

P: Então vamos fazer uma pausa, para a segunda parte, vocês topam?

Crianças: sim!

P: Então vou desligar aqui, querem dar um tchau?

Crianças: TCHAU!!!

RODA DE CONVERSA – GRUPO 2

Professora (P): Então vamos lá crianças! Sejam bem-vindos e bem-vindas! Esse é o nosso alienígena que vocês deram o nome de...

Crianças (C): Verdinho!

P: O Verdinho veio de outro planeta que...

Crianças: Não têm escolas!

P: Ele veio visitar o planeta terra e veio parar aqui na escola Genésio...

E: E ele não sabe o que é escola e ele veio aqui para saber o que é esse tal de escola.

Al: E visitar a escola!

P: Conhecer os alunos e alunas...

An: A gente...

E: E o Verdinho, ele gosta de criança!

P: Ele falou que gosta de crianças e gosta muito de vocês! Porque vocês o receberam muito bem e ele se sentiu muito amado, porque vocês são crianças amorosas, carinhosas... e crianças vamos começar nosso bate-papo... o Verdinho, vocês o levaram na quarta-feira para ele conhecer os vários ambientes, mas ele quer saber um pouco mais sobre como é a escola, o que mais vocês tem a dizer para ele?

E: A escola é legal, a gente estuda, a gente brinca, faz amigos, a gente brinca bastante.

An: A gente está aqui para estudar e ver o Verdinho!

M: A escola é muito legal e quando a gente estuda muito e a gente cresce. A gente estuda muito, para a gente crescer.

L: Aqui na escola a gente faz várias coisas.

Al: A escola é muito legal e a gente acha divertido que ele veio fazer visita para a gente.

P: E o que mais vocês tem a dizer para o Verdinho sobre a escola?

E: Professora a gente também faz Educação Física, a Educação Física é legal! A gente conhece Verdinho, a gente faz amizade com o Verdinho, a gente brinca com o Verdinho!

L: Aqui a gente corre e faz muita lição!

M: A gente faz muita Educação Física e brinca muito com o Verdinho.

Al: A escola é muito legal, é um lugar que a gente aprende e faz várias coisas.

P: O Verdinho quer saber para que serve a escola?

Crianças: Para a gente aprender!

P: Aprender o que?

An: Estudar!

Al: A ler, a escrever!

E: A gente vai para a escola para a gente aprender, ficar inteligente. Porque se a gente não fosse para a escola, quando a gente crescer não ia saber de nada. Não ia saber nem ler e nem escrever.

An: Ficaria burrinho, não saber de nada!

P: O que mais vocês fazem aqui?

An: Fica feliz!

P: Em que momentos vocês ficam felizes?

Al: Na hora da brincadeira, na hora da Educação Física que é muito legal!

P: O Verdinho quer saber o que são essas brincadeiras e essa Educação física, vocês podem contar para ele?

Al: A EF a gente faz ginástica!

E: Professora a gente muito, a gente brinca, a gente brinca de esconde-esconde, a gente faz EF, a gente faz **ginástica!**

An: A gente mostra a nossa ginástica para o Verdinho.

M: E quando a gente crescer mais, dá para a gente mudar de escola!

P: Mudar de escola?

An: Sim, porque a partir do 4º, quando acabar o ano, acabou já.

L: A escola ajuda a gente ir para a faculdade a ter um trabalho.

P: Hum!

E: Posso falar uma coisa?

P: Claro!

E: É que eu vou mudar de escola!

P: Eu vou sentir sua falta!

E: Mas eu não sei por que eu vou mudar de escola.

P: Talvez seja porque você vai mudar de casa, nós vamos sentir sua falta.

E: Mais ainda falta muito.

P: Quem quer falar agora?

An: Eu vou mudar para Bahia.

P: Que legal!

P: Quem mais quer falar sobre o que vocês fazem nessa escola?

E: A gente canta o **hino**, a gente dança, faz ginástica, brinca, faz um monte de coisa!

L: A gente corre, brinca de várias coisas!

M: A gente estuda EF e brinca muito!

Al: A escola é um lugar que a gente aprende e de cuidado com as crianças.

P: Fale um pouco mais sobre isso!

Al: As crianças tenha educação e não bata nos colegas.

E: Professora e não pode fazer birra na escola, que é feio.

P: O que é birra, o Verdinho não sabe.

E: Birra é brigar, bater...

An: Chorar!

P: Não pode fazer isso? Falem um pouco mais?

An: Birra é sem educação.

Al: É malcriação.

M: E quando a gente brinca, não pode deixar a tampinha cair no chão.

An: Quem faz isso é gente que não respeita.

E: E também quem faz isso é pessoa malcriada, que não obedece aos pais e assim não vai ter amigos. Só vai ter amigos, se fazer boas ações.

P: E acontece essas coisas na escola?

E: não!

Al: Prô, eu também gosto de vir para a escola para arrumar mais amigos. No primeiro dia que a L* chegou eu já fiquei amiga da L*.

P: E o que mais vocês gostam?

M: Eu também gosto muito da escola, para ver a profe Tatiane, para ela dar muita aula pra gente.



E: Eu gosto da senhora, para a senhora fazer EF para a gente!

M: Eu também gosto muito da professora Fernanda, ela faz muita EF para a gente!

Al: Eu amo a parte da EF.

AN: Eu amo as suas coisas que você faz para mim.

Al: Porque a ginástica, aprende nosso corpo fazer movimento legais e outros que a gente não sabia muito.

M: Quando a gente estuda muito, a gente cresce!

P: O Verdinho quer saber o que são essas outras coisas que vocês fazem aqui na escola? Falem sobre seu dia a dia aqui na escola.

M: A gente estuda, a gente come muito, depois a gente brinca.

Al: A gente fica na escola, a gente estuda, daí da a hora do intervalo para a gente comer e depois a gente brinca e depois a gente estuda mais de novo para a gente ficar mais inteligente.

E: A gente vem para a escola para a gente ficar feliz, para brincar, para estudar.

An: Também o Verdinho gosta muito de ver a gente brincando. E quando ele apareceu aqui, a gente fez muita diversão com ele e cada um segurou ele.

P: O Verdinho quer saber o que vocês gostariam que tivesse na escola? Vocês já pensaram sobre isso?

An: Eu gostaria de estudar.

E: Mais já tem de estudar!

An: Mais ED!

L: Aula de inglês!

Al: Aula de português!

P: Mas vocês já não têm aula de português?

Al: Não!

E: Professora eu queria que o parquinho tivesse mais coisas, porque só tem um escorregador.

Al: Eu gostaria que tivesse um balanço, uma gangorra.

E: Uma casinha, uma gangorra, um gira-gira... uma caixa de som!

P: Que bacana! Alguém tem outras ideias?

An: O Verdinho nunca ouviu música!

P: Humm!

E: Professora a gente já está falando demais!

P: Vocês querem encerrar?

Crianças: Não!

P: O Verdinho é muito curioso! Ele quer saber mais coisas sobre a escola.

An: A gente tem caderno, tem estojo...

E: O Verdinho anda?

P: Ele disse que sim, mas está cansado e precisa de ajuda.

Crianças: risos.

M: Ele come?

P: Eu acredito que sim, no planeta dele.

An: O dia que tem feriado a gente não vem para a escola. O dia que não tem EF a gente não vê o Verdinho.

Al: Eu fico triste quando eu estou doente e tem aula e eu não posso vir para a escola.

E: Eu também!

L: Professora onde o Verdinho mora?

P: Em outro planeta, que não é o planeta terra.

L: Qual?

P: Qual outro planeta vocês acham que ele mora?

L: Marte!

P: Será que ele é de Marte?

M: Será que ele é do Brasil também?

E: O Brasil é um país e não um planeta.

P: Talvez ele seja do planeta Marte. Alguém mais quer falar algo?

An: A gente queria ter um Verdinho. A gente fica com saudades!

Al: Prô! A escola é pra crianças que não obedece ao pai, nem a professora, esse lugar é pra crianças aprenderem e terem mais educação com os pais.

P: A escola serve para isso também? Hhummm...

E: Professora, no planeta do Verdinho tem outras cópias dele?

P: Ele disse que lá tem outros alienígenas como ele, mas que existem de diferentes formas, jeitos, formatos, cores... Ele falou que tem amigos e amigas bem diferentes.

M: Professora, quem não gosta dos professores e os pais, é expulso da escola.

P: Expulso da escola?

M: sim!

P: E o Verdinho quer saber o que são esses professores e essas professoras que vocês estão falando?

E: Essa daqui (apontando para mim)

M: Maravilhosa, bonita!

P: risos

Al: O professor ajuda a gente aprender, a escrever e tira nossas dúvidas. Ele pergunta para a gente e a gente fala sim ou não e ele ajuda nas nossas dúvidas.

M: O Verdinho está muito feliz para ficar com a gente. Ele acha você muito maravilhosa, muito uma flor.

Al: Você parece a Moana.

L: Ela ensina a gente, faz lição na lousa para a gente aprender.

P: Vocês querem falar mais alguma coisa?

E: Eu não sei mais!

P: Então, eu vou parar a gravação crianças.

RODA DE CONVERSA – GRUPO 3

Professora (P): Vamos lá para o nosso bate-papo! Tudo bem com vocês?

Crianças (C): Sim!

P: Estavam ansiosos para virem para cá?

Crianças (C): Sim!

P: Então crianças, o Verdinho, como vocês deram o nome para ele, veio de um planeta muito distante, porque ele é muito curioso e quis conhecer, saber o que é essa tal de escola. O que vocês fizeram quando o Verdinho chegou?

H: Mostramos a escola!

P: E quais lugares vocês mostraram? Vamos lembrar?

S: O morro! Parquinho!

J: A árvore!

H: A escada!

J: A quadra!

H: Sala de aula!

S: A sala, a coisa de comer!

J e JP: Refeitório!

P: O Verdinho como ele é muito curioso, ele deseja saber mais sobre o que vocês têm a dizer sobre como é a escola, contém mais para ele!

J: A escola é onde aprende, é um lugar onde tem tudo a hora: Tem hora de comer, tem hora de brincar, tem hora de estudar, tem tudo, tem hora de brincar também!

P: O que mais vocês têm a dizer?

JP: Aprender aqui na escola. Ter cuidado, sem atropelar a falar, falar com cuidado. Fazer certinho! Não copiar dos outros.

P: O Verdinho quer ouvir mais.

S: Oh tia, a creche ele também conheceu!

P: Verdade! O que mais vocês querem dizer ao Verdinho?

JP: Tem a diretoria?

P: O que é essa diretoria?

J: É onde fica a coordenadora, a diretora.

P: E o que é uma diretora, coordenadora?

H: As pessoas que mandam na escola!

P: O que mais elas fazem?

J: Ficam de supervisora.

P: supervisionam o que?

H: As câmeras!

P: Tem câmeras na escola Verdinho! E Para que servem essas câmeras?

JP: Para não entrar ladrão.

S: E para ver os outros aprontar.

P: Como assim aprontar? O que acontece?

H: Vai para a diretoria!

P: E o que acontece lá?

H: Não sei! Eu nunca fui!

S: Assina o livro preto

J: Só o *** já foi na etapa!

P: E por que ele foi?

H: Porque ele bagunçava!

J: Muito!

S: Se você fizer um monte de coisa errada, você vai ter que assinar o livro preto!

P: E o que é esse livro preto?

S: Não sei!

P: Alguém sabe o que é esse livro preto?

J: É um livro preto onde anota o nome das crianças maldosas!

P: Crianças Maldosas? E tem isso aqui na escola Verdinho, será?!

J: Tem!

H: Só o ***.

J: Eu não sei se ele sabe, eu só sei que ele já foi para a diretoria quando a gente era da etapa.

J: Só tem o nome dele lá!

H: Como você sabe desse livro preto?

S: Ah porque a tia já falou um dia!

P: Qual tia?

J e S: A diretora!

P: E o que mais acontece nessa escola? O que vocês fazem?

J: A gente estuda, a gente brinca, a gente come!

P: E vocês estudam o que?

J: Prova!

J e S: Matemática!

J: Folhinha!

H: Geografia!

P: O que são essas folhinhas?

H: Atividades!

J: É uma folhinha, que quando você termina, você pinta e aí cola no caderno!

P: Humm! Vocês falaram que vocês estudam prova, o que é essa prova?

J: Estuda prova, muitos tipos de prova, prova de matemática.

J: Prova de geografia!

H: É para saber se a crianças está aprendendo a ler e a escrever!

P: E vocês já fizeram muitas provas?

S: Hoje teve muita pouca prova!

H: Hoje veio só umas três!

P: E vocês gostam de fazer prova?

J: Sim!

JP: É a parte mais fácil que a gente faz!

P: E o que mais vocês querem contar para o Verdinho? Que outros momentos vocês têm na escola?

J: Educação Física!

P: Contem para o Verdinho o que é essa Educação Física, lembrem-se que ele veio de um planeta onde não tem nada disso!

H: Mas, ele já participou!

J: A Educação Física é onde você aprende ginástica, escalada, bananeira!

H: Brincadeiras!
J: Elefantinho colorido!
J: Tipo pega-pega, esconde-esconde!
P: E vocês gostam?
J: Eu amo (as demais acenam que sim com a cabeça)!
P: Que bacana! E crianças para que serve a escola? Por que ela existe?
J: É para ensinar as crianças que não sabem ler e escrever!
P: Hum! E o que mais vocês podem falar?
JP: Aprender!
J: Matemática! Geografia!
JP: Continha!
H: A ser obediente!
S: Algumas crianças não são obedientes!
P: E na escola aprende a ser obediente?
Todas: sim!
P: E como aprende a ser obediente?
S: Ser boazinha!
P: E como aprende isso? Tem aula para isso?
H: Não! A professora ensina!
P: E como ela ensina?
S: Brigando!
JP: Explicando!
P: Brigando?
J: Brigando para o nosso bem!
J: Para a gente não ficar falando e nem ficar bagunçando!
P: E tem muito disso aqui nessa escola?
S: O *** é igual!
J: Ele faz!
H: O **** também faz isso!
P: E o que vocês pensam sobre isso? Querem falar algo?
Todas as crianças ficaram em silêncio.
P: E nos contêm mais! Vocês chegam na escola, o que acontece até a hora de ir embora? Como é a rotina de vocês aqui na escola?
J: Aqui a gente estuda, estuda mais e vai para o recreio?
P: O Verdinho quer saber o que é esse recreio?
J: É onde a gente come! Quando toca um sinal, aí todo mundo faz fila, organizada, uma só, aí sai para comer!
P: E depois o que acontece?
H: A gente brinca!
J: Aí toca o sinal de novo, para ter sobremesa. Algumas vezes não tem!
S: A tia falou que um dia tem e outro não!
P: E o que mais acontece nesse recreio, depois da sobremesa?
H: A gente sai para o pátio!
P: E o que tem lá? Vocês brincam do que?
J: Pega-pega, pique-esconde!
S: Vivo-morto, cobra-cega!



J: Pega-pegas pique!

P: Vocês gostam desse momento?

J: Adoramos!

P: E que outros momentos vocês gostam aqui na escola?

H: Educação Física!

JP: É a parte que a gente mais gosta!

P: E tem outros momentos que vocês gostariam de falar para o Verdinho?

H: Eu gosto quando eu faço ditado!

J: Eu também gosto! Hoje a gente fez ditado! Não! Lista de palavras! História para colocar os números!

S: Eu gosto da Educação Física!

S: Oh H*, se você gosta de ditado, por que você pede ajuda?

H: Eu não peço ajuda?

S: Hoje você pediu ajuda!

P: Crianças, tem momentos que vocês não gostam?

H: Na hora de ir embora!

J: É por causa que é todos os dias. E o dia do brinquedo, é o dia que eu vou pedir mais que eu fico.

P: Pedir mais o que?

J: Pedir para ficar na escola!

P: Expliquem para o Verdinho como é esse momento?

S: É quando uma pessoa traz o brinquedo!

J: Sexta-feira é o dia do brinquedo. Todo mundo leva brinquedo. Algumas pessoas não porque esquecem de levar e algumas que não tem. Aí quando é o dia do brinquedo, a professora... a gente faz bagunça... a professora briga, aí não tem brinquedo!

P: Hoje é sexta! Vocês estão tendo o dia do brinquedo?

Crianças: Sim!

P: Crianças, o que mais vocês gostariam de falar sobre a escola para o Verdinho? Quando ele voltar para o planeta dele, ele irá compartilhar o que vocês falaram com os amigos e amigas dele!

J: Ele tem quatro dedos (Se referindo ao Verdinho)!

H: Já foi tudo!

P: Tem mais alguma coisa?

J: Peraí! Na Educação Física, a gente faz um monte de coisa. A gente faz escalada, a gente sobe na árvore, brinca de pega-pegas, pique-esconde, elefantinho colorido e ginástica.

S: Muito legal!

P: Querem falar mais? Podemos encerrar essa roda e ir para a próxima etapa?

Crianças: Sim!

P: Vou encerrar a gravação, dá um tchauzinho!

Crianças: Tchau!

RODA DE CONVERSA – GRUPO 4

P: Crianças, tudo bem com vocês?

Crianças: Sim!

P: Contem um pouco mais da chegada do Verdinho para a A*, que ela não estava!

G: O Verdinho chegou e ele veio visitar a gente.

So: Ele estava cansado e ficou na árvore.

G: Ele cansou de dirigir a nave dele e ficou descansado lá na árvore.

So: Ele veio voando também!

P: Depois que vocês conheceram o Verdinho o que vocês fizeram?

G: Ensinamos a ginástica para ele.

H: Levou ele no barranco.

G: A gente mostrou onde é o refeitório, a sala dos professores, a árvore ali de baixo.

P: Humm... então vocês o levaram para conhecer a escola e além da aula de ginástica mostraram o que mais?

So: As caixas, as armaduras que nós fez.

G: Aquelas lá do caça ao tesouro.

P: Sim! Então Verdinho, na sexta-feira você conversou com três grupos de crianças e hoje é a vez desse grupo. A A* ficou um tempo sem vir para escola, você quer contar para o Verdinho?

A: O Verdinho, eu estava com problema de pulmão e bronquite aguda.

P: Ele quer saber se você está melhor?

A: Sim!

P: Que bom!

P: Gente! Nós vamos conversar agora com o Verdinho sobre como é a escola, contem para ele.

G: É o lugar de estudar.

A e H: Muito legal!

G: A gente faz a sua aula e a aula da professora Tatiane.

P: O Verdinho não sabe muito dessas aulas, falem para ele como é, expliquem.

G: Profa. Tatiane ensina a gente a ler e escrever.

H: E fazer letra de mãos.

A: E numerais até 100 ou onde conseguir.

S: Educação Física.

P: O que é essa aula de Educação Física?

So: É um lugar que ensina capoeira e ginástica.

H: Pega-pegas, pique-esconde.

A: Elefantinho colorido.

G: Pega-pegas fruta.

S: Aquela dança lá...

G: Caça ao tesouro... aquela brincadeira com água...

S: A dança africana.

G: Duro ou mole.

P: O que mais vocês podem contar para o Verdinho sobre a escola, ele está muito curioso. Para que serve a escola?

G: Estudar e aprender.

P: O que crianças?

A: Fazer prova.

G: Aprender prova, o cabeçalho.

P: O que é essa prova.

H: É um papel que a gente ganha, para a professora avaliar o que a gente já está aprendendo.

S: A prova é um papel para a gente estudar e aprender a ler.

P: Certo, para que mais serve a escola? Compartilhem com o Verdinho o que a gente faz nessa escola.

A: A cobrinha... esqueci o nome... das brincadeiras africanas.

G: Acorda o urso.

A: Terra e mar.

H: Também na escola a gente tem que almoçar para aprender mais de barriga cheia.

E: Fogo na montanha.

A: Tem o 2º ano, o 3º...o 4º...

H: Tem amigos.

P: O que é um amigo?

G: É uma pessoa muito legal!

A: Que vai todos os dias na sua casa.

P: E tem muitos amigos na escola?

Crianças: Sim!

E: Tem coisas legais na escola, a gente brinca.

H: Aprender é legal!

G: Uma escola é um lugar para aprender.

E: Aprender muitas coisas para ficar muito inteligente.

H: Esperto!

P: E o que mais crianças? Contém mais sobre algo que já aconteceu com vocês.

H: Eu ganhei... o caça o tesouro!

G: É o H* achou o tesouro!

P: Como foi esse caça ao tesouro?

A: Foi legal Verdinho!

H: A gente que fez o mapa.

G: Foi dando a explicação onde estava o tesouro. A última pista era a minha, o H* foi procurar atrás do morro e a gente conseguiu achar!

P: Que legal! Crianças o Verdinho vai voltar para o planeta e compartilhar tudo com os amigos e amigas dele.

A: Cadê a nave do Verdinho?

P: Está escondida!

G: As vezes a gente vai assistir a Luna lá na creche!

A: Faz cinema aqui.

E: Com refri e pipoca.

G: Lá na sala do 5º ano.

P: O Verdinho falou que ele está gostando muito e ele quer saber se já aconteceu algo que deixou vocês chateados? Alguém quer compartilhar?

S: Quando a gente estava brincando, uma menina do 5º ano me empurrou.



P: O Verdinho quer saber o que é esse intervalo.

Crianças: Para comer.!

G: Brincar!

P: Tem outros momentos que vocês brincam na escola?

S: Na EF.

A: Às vezes quando a gente está quase indo embora!

G: A professora Tatiane deixa a gente brincar um pouquinho, quando o 5º ano desce, a gente volta para a sala.

S: A gente tem que arrumar a sala que fica bagunçada no final do dia.

G: Apagar a lousa da professora no fim da aula.

E: Faz fila para ir embora.

P: Explica para o Verdinho o que é essa fila?

G: Um atrás do outro, vamos mostrar para o Verdinho (Crianças se levantam e fazem fila para mostrar para o Verdinho).

P: Entendeu o Verdinho?

A: Tem fila do 5º, da Etapa, do 3º e do 1º?

A: Faz fila na hora de brincar, na hora de comer, na hora de voltar para sala, na hora de ir embora.

G: No intervalo.

A: O Verdinho você sabe o que é aula de Capoeira?

P: Ele disse que não.

G: Vamos mostrar para ele. É assim Verdinho, preciso tirar as cadeiras...

Nesse momento todas as crianças se levantaram e começaram a mostrar para o Verdinho o que aprenderam nas aulas de Capoeira. Após fizemos uma pausa e fomos para a segunda etapa: Cartinha para o Verdinho.

RODA DE CONVERSA – GRUPO 5

Professora: Oi Crianças! Tudo bem com vocês? Estavam ansiosas pela vez de vocês?

Crianças: Sim!

P: Demorou né! Mas agora é a vez de vocês conversarem com o Verdinho, vocês lembram como foi a chegada dele aqui na escola?

H: Legal!

I: Ele estava na árvore.

P: E quando vocês o encontraram, o que aconteceu?

I: Nós mostramos um monte de lugar.

H: Barranco

I: Escola, refeitório, quadra.

H: Nós fomos na árvore

I: Mostramos a ginástica.

E: brincamos com ele.

I: Prô! No dia da aula de Capoeira eu faltei, mas eu já sei por que minha irmã me ensinou.

P: Que máximo!

P: Crianças como eu disse para vocês aquele dia, ele veio de um planeta bem distante, e lá não tem escolas...

I: ele veio em uma espaçonave, mas ele tem superpoderes, ele voa.

P: Isso mesmo! E lá no planeta dele, como não tem escola, ele veio visitar a nossa escola. Então crianças, contem mais para o Verdinho... como é a escola?

I: Aqui é a sala dos professores!

H: Ali do lado da diretora e da coordenadora!

P: O Verdinho quer saber o que elas fazem?

E: Aqui, se quiser pegar um livro, tem que perguntar para a diretora se pode pegar ou não.

P: Crianças, o que mais vocês têm a falar sobre como é a escola?

H: No dia do brinquedo você pode trazer um brinquedo, você pode juntar...

N: As mesas...

E: Para brincar.

P: E o que vocês acham sobre esse dia?

B: Maravilhoso!

P: Hum ... E para que serve a escola o Verdinho perguntou?

H: Para estudar...

E: Pra aprender a ler e a escrever...

P: Algo mais além de ler e escrever? Aprende outras coisas?

H: Matemática.

B: Ler livro:

E: Geografia

H: Tem também o caderno da Luna.

P: O que é esse caderno da Luna?

E: É uma maleta.



H: Tem dois livros e você tem que fazer as experiências que tem dentro desse caderninho.

P: E como são essas experiências?

Crianças: Legais!

P: Vocês lembram de algumas que vocês podem contar para o Verdinho?

B: Tem no livro da Luna, para desenhar como está de dia e como está de noite.

E: Um dia na sexta-feira, a gente fez o livro da Luna e tinha explicado sobre o espaço.

P: Do espaço? De onde o Verdinho veio?

Crianças: Sim!

P: E o que vocês aprenderam?

E: Sobre os planetas.

P: E de qual planeta vocês acham que o Verdinho veio?

I: Lua!

E: Júpiter!

P: Crianças e o que mais vocês podem contar para o Verdinho, o que a gente faz aqui? contem para ele?

B: Eu acho que não é a lua, porque se ele voa ele não vai precisar voar, porque na luz tem a gravidade zero.

P: Verdade?

E: Prô! Eu acho que ele fica naquele negócio lá que tem um anel?

H: O planeta que tem dois anéis!

B: Marte!

P: Hum! Crianças o Verdinho quer entender um pouco mais sobre o que vocês fazem aqui.

H: Oh! Depois da hora do almoço a gente espera a diretora ou a coordenadora subir, nós vamos para o intervalo, nós brinca, depois bate o sinal, nós fica na rampa, depois que a professora vem... nós vamos pra sala e depois nós vamos estudar.

P: Hum! E por que tem que esperar a diretora ou coordenadora subir?

H: Para ela comandar nós descer!

I: Para brincar.

P: E como é esse tempo do brincar?

H: Eu acho que umas meias horas!

E: É 10

P: E o que vocês fazem nesse tempo?

H: Brinca de esconde-esconde.

B: Pega-pegas.

H: Vampiro vampirão.

H: Nós brinca no barranco, escorrega, rola no barranco.

E: Nós também faz EF no barranco.

P: O Verdinho quer entender o que é essa aula de EF.

I: A gente faz ginástica.

E: A gente brinca de pega-pegas, queimada.

I: Se pendura!

H: Vários tipo de pega-pegas.

B: Faz tempo que a gente não brinca de pirata.

P: O que é essa brincadeira de pirata.

H; Caça ao tesouro.

I: Tem umas moedinhas de chocolate.

H: Que nós procuramos ali no barranco, estava atrás da placa.

B: Também o Gabriel achou a chave.

I: Tinha um mapa!

P: E como era esse mapa?

H: Os nossos mapas!

P: O Verdinho está se comunicando comigo e ficou curioso para saber desses mapas.

I: É assim... a gente fez o mapa!

H: A professora deu uma folha para nós e nós fomos montando nosso mapa, tinha que montar a escola, a quadra, o barranco.

P: Vocês então construíram os próprios mapas. E o que mais vocês têm a dizer sobre essa experiência?

H: Legal!

B: Demais!

I: A gente brinca de pega-pega árvore, tem que dar um abraço. A brincadeira da água que eu inventei.

B: Elefantinho colorido.

H: Faz tempo que a gente não brinca.

I: pula corda.

P: E o que mais vocês fazem nessa escola que vocês querem compartilhar com o Verdinho?

E: A capoeira.

P: E o que é a capoeira o Verdinho perguntou?

E: Capoeira é...

I: Para se defender...

E: É uma música que...

I: **Aí planta bananeira, ginga, meia-lua...**

H: É uma dança dos negros.

E: É ... das mulheres negras também.

P: E vocês aprenderam isso aqui na escola?

E: Sim, com o 5º ano! E até nós almoçamos com o 5º ano.

P: Como foi isso? O que vocês têm a dizer sobre essa experiência?

E: A gente tinha que pegar um mestre do 5º ano e eles vai ensinar a gente e depois faz a roda e faz a luta.

P: Crianças o Verdinho está dizendo que está amando o bate-papo com vocês e ele quer saber o que mais vocês têm a contar sobre essa escola pra que ele possa compartilhar com os amigos dele?

E: Você pode perguntar para ele se ele gostou da cartinha que eu dei para ele aquele dia.

P: Ele disse que ficou encantado e que amou sua cartinha e inclusive hoje ele vai deixar uma missão para vocês. Em breve ele vai voltar para o planeta dele e ele gostaria de levar cartinhas para os amigos e amigas dele sobre nosso bate-papo sobre a escola.

I: Ele vai embora?

P: Sim! Em breve! Vamos fazer a cartinha daqui a pouco enquanto isso o que mais vocês gostariam de falar para ele?

I: A gente desenha, faz o cabeçalho.

E: Ontem eu fui no postinho e estava esperando o ônibus ali, eu fiquei procurando a nave do Verdinho!

P: Eles estão curiosos para saber onde está sua nave Verdinho!

H: Aqui na escola tem a creche que dá para nós ir lá assistir quando é a reunião dos pais.

P: O que é a creche?

H: Onde fica os bebês!

H: Eles desenha, assistem.

I: Brincam!

H: Montam lego.

E: A tia ajuda eles e o tio fica lá também quando a tia não tá.

P: E que mais vocês fazem?

I: A gente ganha mochila!

E: Material escolar!

H: Tesoura, lápis, cola... lápis de pintar...

E: Também uniforme escolar para a gente vestir e vir para a escola.

P: Vocês gostam desse uniforme?

Crianças: Sim!

E e I: Brincar e fazer EF!

P: Tem algo que vocês não gostam?

E: Fazer algo errado.

P: Como assim? Fale um pouco mais sobre isso!

E: Xingar a professora, falar palavrão.

I: Não bater.

E: Dá soco, não pode. Fazer bullying. E também não pode ficar brincando, tem que fazer amizade.

P: O que é amizade?

H: Amizade é tipo assim... nós vai na casa do seu amigo... eu já fui na casa do I*.

P: Que legal! Já aconteceu alguma coisa que deixou vocês muito chateado, triste?

E: E se machucar.

I: Já bateram em mim.

P: Tem mais alguma coisa que vocês considerem importante o Verdinho saber sobre essa escola?

I: Estudar!

H: Fazer matemática, geografia.

P: O Verdinho quer saber o que é preciso para ele estudar aqui?

I: Prô! Depois você faz um sorteio para ver que pode levar o Verdinho para casa um dia?

P: É uma boa ideia, outra criança me deu essa ideia também!

H: Primeiramente... ele tem que trazer a mãe e o pai, depois vai falar se ele é de manhã ou a tarde.

E: Se eu levar ele para casa... minha mãe vai tomar um susto!



P: risos.

I: As partes do corpo.

P: O que tem as partes do corpo?

I: Ossos...

P: Por que você está falando sobre isso?

I: Nós aprendemos, a senhora falou, a gente fez um desenho do corpo, de fora e por dentro.

P: Ah! O desenho do corpo!

E: Teve o esqueleto também!

I: Aqui é o pulmão!

H: O coração é aqui.

P: Alguém quer dizer mais alguma coisa para o Verdinho?

E: Tem o parquinho.

I: O ônibus pega a gente, leva lá no Figueira.

E: Às vezes a van.

P: Mais alguma coisa? Podemos ir para a próxima fase?

H: Podemos finalizar!

P: Eu vou parar de gravar...

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS - Câmpus de Bauru/ SP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16

Pais e/ou responsáveis,

Informamos que seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa científica intitulada **“A ESCOLA PELAS CRIANÇAS: Educar para a emancipação, liberdade e alegria”**, conduzida pela professora-pesquisadora **Fernanda Assunção Pereira**, sob a orientação da **Profa. Dra. Andresa Ugaya**, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa tem como objetivo investigar os dispositivos de controle e disciplinarização que regulamentam o poder sobre a educação do corpo na/pela escola.

Caso decida consentir a participação de seu/sua filho(a), esclarecemos que a criança participará de uma **roda de conversa**, envolvendo uma situação de faz de conta, com a presença de um pequeno alienígena, simbolizado por um boneco de pano, que deseja conhecer a escola, pois o planeta que vive não tem escolas. As rodas de conversa, realizadas no ambiente escolar, em horário de aula, serão gravadas em áudio e vídeo, posteriormente transcritas e analisadas pela professora-pesquisadora para fins de produção da dissertação de mestrado. Além disso, pretende-se realizar na escola uma “Exposição de Desenhos” na qual as crianças serão convidadas a expressar sua perspectiva quanto à escola do seu sonho e os visitantes terão a oportunidade de mergulhar nesse mundo imaginativo e interagir com as crianças, ouvindo suas narrativas e apreciando suas obras. Essa exposição será apresentada como produto educacional no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

A participação do(a) seu/sua filho(a) é totalmente voluntária, assim dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar, como também não haverá remuneração à família.

Os **riscos** decorrentes da participação das crianças nesta pesquisa podem incluir: Não gostar ou não querer ter contato com o boneco do alienígena; emocionar-se ao falar sobre suas experiências ou ao ouvir a experiência do colega; cansar-se da sua participação; sentir-se constrangida ou chatear-se ao ouvir comentários a seu respeito; aborrecer-se por disputar a vez de falar com os colegas; sentir-se obrigada a participar. Caso a criança apresente indícios de qualquer uma dessas manifestações ou qualquer outro tipo de desconforto, a professora-pesquisadora terá o cuidado de interromper a dinâmica para evitar qualquer constrangimento, tomando medidas de acolhimento e atenção, e a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá nos informar,

caso ocorra alguma queixa por parte dela, para serem providenciadas as adequações necessárias.

Quanto aos **benefícios**, estima-se que a criança ao participar desta pesquisa possa apresentar, discutir e refletir, de modo a contribuir para a construção de espaços educacionais mais adequados às suas necessidades, seus desejos, seus modos de ser, de fazer e de estar na escola e na vida. Como também, valorizar e reconhecer a legitimidade da sua palavra, possibilitando que falem das suas experiências na escola, mediante a reflexão conjunta com seus pares, com a pesquisadora e o pequeno alienígena.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a professora-pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins acadêmicos e científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins), respeitando o sigilo das informações coletadas.

Se o(a) sr.(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) sr.(a) e a outra com a professora-pesquisadora, nas quais constam os dados da pesquisadora responsável, sua orientadora e do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP - Bauru, podendo solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento que julgar necessário.

Esclareço, ainda, que mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, o(a) senhor(a) e seu/sua filho(a) têm a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer qualquer prejuízo ou penalidade.

Agradeço antecipadamente a participação e a contribuição e apresento meus cordiais cumprimentos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu,

portador (a), do RG _____, responsável
pelo/a _____ menor

_____,
concordo quanto a sua participação na obtenção das informações para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Vargem Grande Paulista, _____ de _____ de 2023

Assinatura da Professora-pesquisadora

Assinatura do Responsável pela criança

Pesquisadora responsável: **Fernanda Assunção Pereira**

Dados para contato: fone (11) 974590026; e-mail: fernanda.a.pereira@unesp.br

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Andresa Ugaya**

Dados para contato: e-mail: andresa.ugaya@unesp.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP

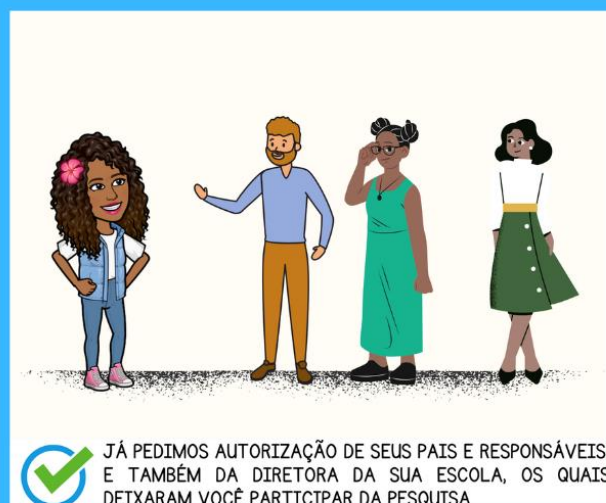
Telefone: (14) 3103-9400; E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru/ Faculdade de Ciências

APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



QUEREMOS CONVIDÁ-LA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA: A "ESCOLA PELAS CRIANÇAS: EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO, LIBERDADE E ALEGRIA", QUE SERÁ REALIZADA NA ESCOLA EM QUE ESTUDA DURANTE AS AULAS E VOCÊ NÃO PRECISA PAGAR PARA PARTICIPAR E TAMBÉM NÃO VAI RECEBER NENHUM VALOR EM DINHEIRO.



JÁ PEDIMOS AUTORIZAÇÃO DE SEUS PAIS E RESPONSÁVEIS, E TAMBÉM DA DIRETORA DA SUA ESCOLA, OS QUAIS DEIXARAM VOCÊ PARTICIPAR DA PESQUISA.

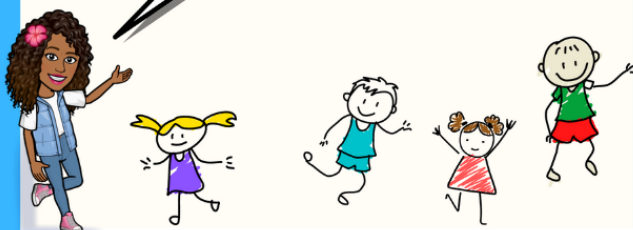
SE VOCÊ ACEITAR NOSSO CONVITE PARA PARTICIPAR DESTA PESQUISA, VOCÊ PARTICIPARÁ JUNTO COM AS OUTRAS CRIANÇAS DE RODAS DE CONVERSA, ENVOLVENDO UMA SITUAÇÃO DE FAZ DE CONTA, COM A PRESENÇA DE UM PERSONAGEM SURPRESA. VOCÊ PODERÁ FAZER DESENHOS TAMBÉM. AÍ ESSAS RODAS SERÃO GRAVADAS EM ÁUDIO E VÍDEO, CASO VOCÊ PERMITIR.



O SEU NOME E SUAS INFORMAÇÕES SERÃO SEGREDO E VOCÊ PODERÁ INVENTAR UM NOME PARA USAR DURANTE ESSA PESQUISA.



VOCÊ NÃO PRECISA PARTICIPAR DA PESQUISA SE NÃO QUISER

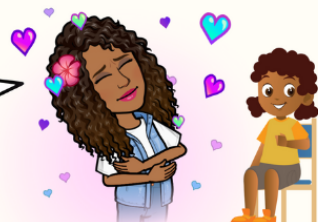


É UM DIREITO SEU E NINGUÉM IRÁ FICAR CHATEADO SE VOCÊ NÃO QUISER OU COMEÇAR A PARTICIPAR E DEPOIS QUERER DESISTIR.

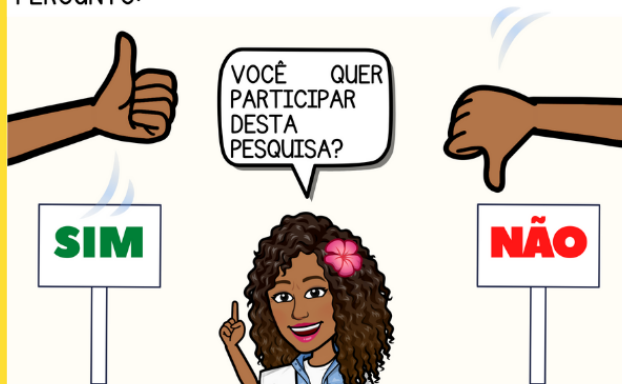
OS POSSÍVEIS RISCOS QUE PODEM OCORRER COM VOCÊ SÃO: FICAR ENVERGONHADO DURANTE A RODA DE CONVERSA, SE CHATEAR COM ALGUM ACONTECIMENTO OU FICAR CANSADO.



APESAR DA POSSIBILIDADE DESTES RISCOS EXISTIREM, IREI TRABALHAR DE FORMA A EVITAR QUE ELES ACONTEÇAM E TE AJUDAR SEMPRE QUE NECESSÁRIO, PARA QUE SINTA-SE BEM.



PARA QUE EU POSSA ACOMPANHAR E REGISTRAR SUAS EXPRESSÕES, FALAS E PRODUÇÕES, PERGUNTO:



PINTE A PLACA QUE INDIQUE A SUA PARTICIPAÇÃO:



POSSO FILMAR VOCÊ DURANTE AS RODAS DE CONVERSA E NA "EXPOSIÇÃO DE DESENHOS"?

PINTE A PLACA QUE INDIQUE A SUA PARTICIPAÇÃO:

EU _____
ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA "A ESCOLA PELAS CRIANÇAS: EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO, PARA A LIBERDADE, PARA A ALEGRIA".

ENTENDI QUE POSSO DIZER "SIM" E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER "NÃO" E DESISTIR E QUE NINGUÉM VAI FICAR FURIOSO. A PESQUISADORA CONVERSOU COM OS MEUS RESPONSÁVEIS, E TAMBÉM, TIROU MINHAS DÚVIDAS. RECEBI UMA CÓPIA DESTES TERMO DE ASSENTIMENTO.

VARGEM GRANDE PAULISTA _____ DE _____ DE 2023

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL



ASSINATURA DA CRIANÇA



IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: FERNANDA ASSUNÇÃO PEREIRA
DADOS PARA CONTATO: FONE (11) 974590026; E-MAIL: FERNANDA.APEREIRA@UNESP.BR
ORIENTADORA: PROF.ª DR.ª ANDRESA UGAYA
DADOS PARA CONTATO: E-MAIL: ANDRESA.UGAYA@UNESP.BR

CONTATO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
COORDENADOR: PROF. DR. MÁRIO LAZÁRO CAMARGO
ENDEREÇO: AV. LUIZ EDMUNDO CARRIJO COUBE, 14-01
VARGEM LIMPA, CEP: 17033-360, BAURU-SP
TELEFONE: (14) 3103-9400; E-MAIL: CEPESQUISA@FC.UNESP.BR
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO",
UNESP-BAURU/ FACULDADE DE CIÊNCIAS

APÊNDICE D- Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - Câmpus de Bauru/ SP**

Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

O seu(sua) filho(a) _____ está sendo convidado(a) a participar de um **“Documentário em vídeo”** que é resultado da pesquisa intitulada: **“A ESCOLA PELAS CRIANÇAS: Educar para a emancipação, liberdade e alegria”**. Este documentário tem por objetivo valorizar e reconhecer a participação das crianças, explorando suas narrativas a partir de uma situação de faz de conta, na qual um pequeno alienígena, simbolizado por um boneco de pano, visitou a escola, uma vez que o planeta de origem não tem escolas – uma experiência que já foi realizada. No decorrer do documentário, as crianças terão a oportunidade de compartilhar suas experiências com o faz de conta, além de apresentar suas ideias para a criação da escola dos sonhos. Além disso, serão incorporados vídeos e fotos das atividades realizadas nas aulas de Educação Física, que servirão como dados para análise posterior da Professora-pesquisadora Fernanda Pereira. Esse documentário será apresentado como produto educacional no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

As filmagens serão realizadas na escola durante horário de aula. Portanto, a imagem de seu(sua) filho(a) estará nos vídeos e fotos, que serão utilizados para fins científicos e para que outros/outras professores/as e demais interessados(as) possam assisti-los.

O documentário será apresentado durante um evento na escola, contando com a presença dos familiares e responsáveis da turma do 2º ano e demais membros da equipe escolar, em um horário previamente agendado.

A participação do(a) seu/sua filho(a) é totalmente voluntária, assim dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar, como também não haverá remuneração à família.

Os riscos associados à pesquisa são mínimos, e caso seja necessário, seu(sua) filho(a) poderá contar com o apoio da professora/pesquisadora. A participação na pesquisa não é obrigatória, sendo um direito da criança desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciadas as gravações.

Em caso de desconforto ou dúvidas relacionadas à pesquisa, pedimos que entre em contato pessoalmente com a professora/pesquisadora Fernanda Assunção Pereira, sob a orientação da Profa. Dra. Andresa de Souza Ugaya, ou pelo telefone (11) 97459-0026.

O(A) senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos da criança?
(.) Sim () Não

ANEXO A – Carta de Anuência



PREFEITURA DE VARGEM GRANDE PAULISTA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Valdilene de Nazaré Queiroz de Oliveira diretora da Escola Municipal Genésio da Luz Novaes, declaro que tenho ciência e autorizo institucionalmente o desenvolvimento do projeto de pesquisa de mestrado intitulado **“A ESCOLA PELAS CRIANÇAS: Educar para a emancipação, liberdade e alegria”**, a ser conduzido pela aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, núcleo Bauru, **Fernanda Assunção Pereira**, sob a orientação da **Profa. Dra. Andresa Ugaya**, junto a esta Instituição, condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação.

Declaro também que conheço e farei cumprir os requisitos das resoluções éticas brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016, e tendo esta Instituição condições para o desenvolvimento deste Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Vargem Grande Paulista, 23 de junho de 2023



Direção
Valdilene de N. Q. Oliveira
RG: 21.396.555-0
Diretor Escolar

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCOLA PELAS CRIANÇAS: Educar para a emancipação, liberdade e alegria.

Pesquisador: FERNANDA ASSUNCAO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70959023.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.216.820

Apresentação do Projeto:

Conforme consta no projeto apresentado pela pesquisadora: "Este Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da UNESP, apresenta uma investigação sobre as faces obscuras das relações de poder, disciplinarização e controle que se fazem presentes na educação do corpo das crianças no espaço escolar, segundo propostas que tendem uniformizar experiências, ações, saberes e modos de ser e viver. O estudo será realizado com crianças entre 6 e 7 anos matriculadas no 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública de uma

cidade do interior paulista. Trago como objetivo geral: investigar os dispositivos de controle e disciplinarização que regulamentam o poder sobre a educação do corpo na/pela escola. Para isso, serão utilizados como referenciais teóricos os estudos de Michel Foucault, em conjunto com as contribuições de pensadores(as) libertários(as), além de outras referências teórico-metodológicas relevantes no contexto de pesquisas com crianças.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, situado no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em educação, utilizando as narrativas das crianças como principal fonte de investigação. Inspirado em um protocolo de pesquisa consolidado, propõe-se uma situação de "faz de conta" por meio de rodas de conversa, que se organiza em função da presença de um pequeno alienígena, simbolizado por um boneco de pano, que surpreende as crianças por vir de um planeta bem distante onde não tem escolas. As rodas de conversa serão gravadas em áudio e

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 6.216.820

vídeo e posteriormente transcritas. Além disso, um diário de campo será utilizado para registros das notas em campo. A análise dos dados seguirá uma abordagem reflexiva e interpretativa das narrativas das crianças, levando em consideração a base teórica adotada e as percepções da pesquisadora. Para isso, será realizado um processo de análise temática, seguindo a abordagem proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002), compreendendo a transcrição das narrativas, a redução em sentenças sintéticas e a identificação de palavras-chave. Como produto educacional, planeja-se realizar uma exposição de desenhos na qual as crianças participantes serão convidadas a expressar sua perspectiva quanto à escola do seu sonho, conforme o protocolo metodológico estabelecido. Com esta pesquisa, espera-se contribuir para uma reflexão crítica sobre a escola, promovendo uma educação emancipatória e libertadora, com olhar de respeito às singularidades, necessidades e direitos das crianças, buscando a subversão de currículos tradicionais e opressores disfarçados de igualdade".

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são: "Objetivo Primário: O presente estudo tem como objetivo investigar os dispositivos de controle e disciplinarização que regulamentam o poder sobre a educação do corpo na/pela escola. Objetivo Secundário: Investigar os dispositivos de controle e disciplinarização utilizados na regulação do corpo das crianças na escola a luz do referencial teórico de Michel Foucault; Identificar as manifestações das crianças frente às tentativas de controle e de disciplinarização, buscando compreender como elas reagem a tais práticas regulamentadoras que atravessam seus corpos; Analisar as percepções sobre a instituição escolar presentes nas narrativas e desenhos produzidos pelas crianças, considerando suas experiências, sentimentos e opiniões em relação ao ambiente escolar; Levantar e discutir quais os caminhos apontados pelas crianças para a escola ser promotora de uma educação emancipatória, libertadora e respeitosa".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como apresentado pela pesquisadora: "Riscos: Os riscos decorrentes da participação das crianças nesta pesquisa podem incluir: Não gostar ou não querer ter contato com o boneco do alienígena; emocionar-se ao falar sobre suas experiências ou ao ouvir a experiência do colega; cansar-se da sua participação; sentir-se constrangida ou chatear-se ao ouvir comentários a seu respeito; aborrecer-se por disputar a vez de falar com os colegas; sentir-se obrigada a participar. Caso a criança apresente indícios de qualquer uma dessas manifestações ou qualquer outro tipo de desconforto, haverá o cuidado de interromper a dinâmica para evitar qualquer constrangimento,

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 6.216.820

tomando medidas de acolhimento e atenção, sendo providenciadas as adequações necessárias. Benefícios: Quanto aos benefícios, estima-se que a criança ao participar desta pesquisa possa apresentar, discutir e refletir, de modo a contribuir para a construção de espaços educacionais mais adequados às suas necessidades, seus desejos, seus modos de ser, de fazer e de estar na escola e na vida. Como também, valorizar e reconhecer a legitimidade da sua palavra, possibilitando que falem das suas experiências na escola, mediante a reflexão conjunta com seus pares, com a pesquisadora e o pequeno alienígena".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se apresenta relevante do ponto de vista social e científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE e o TALE estão adequados de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016.

A carta de anuência assinada pela diretora da escola e o termo de autorização de uso de imagem e voz também foram apresentados ao CEP e estão adequados.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2168354.pdf	29/06/2023 12:19:27		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Fernanda_Pereira.pdf	26/06/2023 20:10:23	FERNANDA ASSUNCAO	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br



UMA AVENTURA ALIENÍGENA: CRIANÇAS e narrativas da escola

Campus de Bauru – SP

narrativas da escola

REALIZAÇÃO

EXECUÇÃO

FERNANDA ASSUNÇÃO PEREIRA

SUPERVISÃO GERAL

ANDRESA DE SOUZA UGAYA

ILUSTRAÇÕES

CANVA.COM

DEVIDAMENTE AUTORIZADAS PELOS RESPONSÁVEIS LEGAIS.

2024



Pereira, Fernanda Assunção.

Uma aventura alienígena : crianças e narrativas da escola / Fernanda Assunção Pereira; orientadora: Andresa de Souza Ugaya. - Bauru : UNESP, 2024
5 f. : il.

Produto educacional elaborado como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0M4-0q_g5KE&t=15s

1. Crianças. 2. Escola. 3. Educação física. 4. Narrativas. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



Link de acesso: https://youtu.be/0M4-0q_g5KE?si=MA_cUMuO_5ol_Miu

O presente recurso educacional é fruto da dissertação de mestrado intitulada "A Escola pelas Crianças: Educar para Emancipação, Liberdade e Alegria", desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, face às inquietações e contradições que permeiam o sistema escolar, especificamente, no que tange a necessidade de ordenar, enquadrar e adaptar as crianças em determinados valores e comportamentos dominantes a partir de práticas antidialógicas e centralizadas no(a) adulto(a), o que se configura em uma pedagogia bancária.

A pesquisa resultou em um recurso educacional no formato de um audiovisual, no qual as crianças participaram da produção de um documentário, intitulado "Uma Aventura Alienígena: Crianças e Narrativas da Escola", no qual de maneira singular, elas compartilharam suas experiências vividas na escola e os sentidos que atribuem a elas por meio de uma aventura extraterrestre, anunciando sua perspectiva quanto à escola dos sonhos.

Adotamos uma abordagem qualitativa, situada no âmbito da pesquisa autobiográfica em educação. As narrativas foram levantadas em rodas de conversa, a partir de um faz de conta, o

qual um pequeno alienígena, o Verdinho, originário de um planeta sem escola, veio para aprender sobre essa e, posteriormente, retornou com mais dois amigos. A escolha desse protocolo metodológico considerou dar visibilidade às vozes das crianças, estabelecendo uma interação marcada pela dialogicidade. O universo da pesquisa foram as aulas de Educação Física, que contou com a participação de 23 crianças, matriculadas no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola da rede pública em São Paulo.

Inspiradas na epistemologia inquieta e esperançosa de Paulo Freire, embarcamos com as crianças na criação de sonhos possíveis. Essa jornada foi encharcada por utopia e esperança, convidando-nos a refletir sobre uma escola com uma estética encantadora, com muito mais sensibilidade e boniteza. “Uma escola popular. Que qualquer criança poderia entrar lá”, como anunciado pelas crianças. As imagens que povoam seus sonhos, revelam experiências em contato com a natureza, um cenário que as incentiva a movimentar seus corpos e a conviver sensivelmente com os elementos relacionados à própria constituição da vida humana. Sobre esse chão, encontra-se o domínio de sua língua universal: o brincar. Contrapondo-se a um modelo escolar hegemônico que prioriza a reprodução mecânica do conhecimento, o silenciamento dos corpos e o esmaecimento dos desejos. As crianças manifestam o anseio por um currículo diversificado, o que perpassa por uma vivência cheia de possibilidades, de arte e experiências culturais, aliada ao tempo da criança, tempos que devem ser vividos com liberdade, criatividade, imaginação, curiosidade e autoria.

As crianças, com suas sutilezas e possibilidades, nos alertam: é tempo de perceber a escola com todos os sentidos. Suas contribuições podem elucidar belas possibilidades pedagógicas, para avançarmos em uma concepção epistemológica ancorada em uma educação esperançosa, dialógica, emancipatória, problematizadora e libertária. E essa transformação começa no encontro amoroso entre educador/a e educando/a. Conscientes, e esperançosos/as, de que isso só será possível por meio de um movimento crítico de resistência contra à educação bancária.