



COTIDIANO ESCOLAR: PENSANDO AS CONFIGURAÇÕES DOS ESPAÇOS E TEMPOS DA “CRECHE”¹

GT 10: Ensino, Currículo, e Organização Escolar

Trabalho completo

Eliane Maria de JESUS 1 (Docente da rede municipal/ Porto dos Gaúchos e docente da UNEMAT/Campus Juara/Mato Grosso)

eliane.jesus@unemat.br

Resumo

Este texto apresenta a creche enquanto espaço que abriga a infância. É um recorte da dissertação de mestrado, publicada pela UFMT, e apresenta uma compreensão de escola para além da instituída. Trazendo-a enquanto espaço de contradições que abriga relações complexas de saber e poder. Para isso, apresento as modelagens deste lugar habitado por crianças e por elas modificado. A metodologia ancora-se na pesquisa bibliográfica, resultando modos outros de pensar e ver a escola, para além daqueles hegemonicamente estabelecidos, evidenciando sua potência, que por sua natureza ambígua, concede às crianças diferentes mapas de entrada, lhes permitindo acessá-la, por entre suas aberturas.

Palavras-chave: Creche. Infância. Crianças.

1 Introito menor

[...] a escola tem a ver com a força que nos puxa na nossa “direção natural”, que nos força a atravessar o rio e deixar o nosso ninho (Masschelein e Simons, 2017).

Ao apresentar a escola enquanto força que nos leva a atravessar o rio, Masschelein e Simons a anunciam ainda, enquanto aquela que coloca em movimento uma mudança que inclui sofrimento, mas, também alegria. Consentindo com essa ideia de mudança, introduzo esse texto com a palavra menor, aqui usada não no sentido de inferioridade ou pequenez, contrário a isso, o faço no movimento de defesa de uma educação menor (Gallo, 2002), por assim dizer, onde, menor diz respeito aos fluxos livres, ao cotidiano das escolas, aos mapas infantis, em um movimento que resiste ao currículo instituído, e às políticas impostas, dando a escola uma nova configuração, uma nova roupagem se assim preferirem.

¹ Esse trabalho, com algumas inserções e mudanças, é recorte de um dos capítulos de minha dissertação de mestrado intitulada “Cantinho do Pensamento: vivências de crianças na creche”, publicada pela UFMT, em 2020.



Nesse sentido, este texto propõe-se a mapear as composições teóricas adotadas no desenho da instituição creche, aqui apresentada como *Phármakon* (Derrida), por sua natureza ambígua. Cabe ainda dizer, que é delineada a partir do olhar da autora, que observa cotidianamente as crianças movimentando este lugar, evidenciando sua potência enquanto espaço habitado e modificado por elas, trazendo em sua composição a abertura para que surjam novos mapas de entrada e de saída.

Diante disso, seguimos com as crianças e com os autores mais achegados, por entre essas linhas escritas, na tentativa de desenhar a escola, e de visualizar as infâncias que pulsam no seu cotidiano com suas rotinas a ecoar o “se der tempo a gente brinca”, enquanto as crianças, na contramão dessa lógica, reverberam diariamente mostrando que o tempo do adulto não é o tempo da infância; elas já romperam com o tempo linear e se colocaram a brincar.

2 A instituição que abriga as infâncias

Saindo da creche, Ester e eu seguimos para o parquinho da cidade; o colorido da blusinha dela me chama atenção:

- Que linda casinha filha.

- Essas aqui?

Pergunta, apontando com o dedo para si mesma.

- Sim essas mesmas.

- São casinhas de sonho mamãe.

- Ah é? São mesmo lindas, me deixa morar aí?

Solicito indicando a pequena casa azul.

- Essa azulzinha é a creche. Pode entrar.

Arquivo pessoal

As instituições de educação infantil ensinam o estabelecido como necessário às crianças. Aqui busco trazer a creche enquanto instituição que abriga as infâncias, que são múltiplas e singulares, registrando suas marcas nos encontros cotidianos do espaço institucional; sejam estes com os profissionais da educação, com as brincadeiras, com o outro ou consigo mesmas. Em um vai e vem, que leva inevitavelmente a se constituírem, na composição que ao modo nietzschiano (1995) de dizer, as torna o que são. Logo, assinto com Sílvio Gallo que:

A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros (Gallo, 2008, p. 01).



Encontros alegres, tristes, ou ainda somente encontros, desprovidos de pretensões; a educação parece ter um fim em si mesma, com seus planos de trabalhos elaborados em busca de resultados já previstos. Temo que tenhamos na educação em geral e na Educação Infantil em particular, uma tentativa de homogeneização, cópias de um modelo a ser seguido. Nesse processo de um ensino que é para todos, mas não consegue se fazer para cada um (informação verbal)², ocorrem divergências e alguns embates são inevitáveis, tendo em vista as relações de saber e poder que perpassam o ambiente escolar. Nesta acepção, concordo com Larrosa (2017, p. 23-24) quando aponta que:

[...] a educação não é apenas o resultado da segurança de nosso saber e da arrogância de nosso poder, mas ela implica, também, nossa incerteza, nossa inquietude e nosso autoquestionamento. Só assim a educação abre um porvir indeterminado, situado sempre além de todo poder sobre o possível, literalmente infinito. E um porvir infinito implica, justamente, a infinitude da descontinuidade e da diferença, um porvir irreduzível à reprodução do mesmo.

Descontinuidade e diferença traçam os caminhos da educação, que ora serve ao poder, outra ao saber, embora nunca desinteressado, o segundo é sempre colocado à prova pela pelos fazeres infantis. Essa abertura, esse adiamento, tão caros a educação, não se dá de caso pensado, vede que no processo educativo algo sempre escapa aos que pensam a educação, a própria instituição e suas operações, tendo em vista que não cabem no currículo prescrito, pois são da ordem do cotidiano, da experiência, de modo que, para além de qualquer planejamento à priori, parece sempre existir algo da ordem da surpresa e da inevitabilidade.

As instituições educativas com sua organização curricular atuam a partir de uma concepção já definida do que seja a educação; quer a considere como um fenômeno, conduzido por práticas que possuem determinada função, ou apenas como um nome que se dá para as ações adotadas no âmbito das diversas instituições: religiosas, familiares, ou de caráter educativo - contexto aqui trabalhado com a instituição “creche”. Assim como pontua Barembritt (2002, p. 25):

As instituições são lógicas, são árvores de composições lógicas que, segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, podem ser normas e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser hábitos ou regularidades de comportamentos.

² Palestra proferida por Silas Borges Monteiro, sob o título “Democracia e educação: o pensamento da diferença”. Apresentada na XIV Anped - Centro-Oeste, em Cáceres-MT, em outubro de 2018.



Operam na logicidade de um pensamento arbóreo. Sua composição segue por ramificações³ lógicas; daquilo que é tido como da ordem do racional, do natural, de como as coisas devem ser. Como então lidar com o que não pode ser racionalizado? Se atuam como lei, como norma? Somente com uma abertura ao pensar rizomático é possível lidar com esse território movediço das infâncias. Sem tal abertura, as instituições caem no vazio, pois ficam sempre na margem de uma tentativa de controlar aquilo que não pode ser contido. Deleuze e Guattari (1995) fornecem elementos para pensar a instituição fundada nessa dualidade de um pensar arbóreo, mas que pelas multiplicidades que o atravessam, também pode ser rizomático.

Sendo oposto ao modelo da árvore, o rizoma segue por “[...] princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 14). Enquanto com a metáfora da árvore é apresentado a lógica da instituição que atua no fluxo de fixação das infâncias, procurando instaurar determinada ordem por meio de seus dispositivos, na contramão desse *modus operandi*, temos com o rizoma, aquilo que o espaço institucional pode oportunizar, por seu caráter diverso, possibilita múltiplas conexões, ao modo de como as crianças nele atuam, com seu jeito singular, modificando esses espaços, com seus mapas de entrada e de saída.

Traçar mapas e não linha reta, pois, “ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (*Ibid.*, p. 21). Como abertura que possibilita movimentos de desterritorializações na instituição, por suas especificidades que permitem modificar, desmontar, fazendo disso outra coisa; quem sabe aquilo de que precisam as crianças. O rizoma pode ser o jeito que a infância encontra inerente a instituição, enquanto aquilo que está sempre nessa zona de indecidibilidade; com seus processos de captura e de escape.

Deste modo, assumo essa ambivalência manifesta na instituição, reconhecendo que como espaço de territorialidade também é um espaço de desterritorialidade. Percebo assim, que ainda que minúsculos, os atos, gestos e movimentos das crianças manifestos nesse espaço, dizem mais da escola das infâncias do que posso afirmar. Dessarte, sigo com uma tentativa de dizer como penso a instituição creche, aqui assumida por mim enquanto *phármakon*.

³ Nesse modo de fazer “[...] o conhecimento se constrói seguindo-se um único caminho, obrigatório (o tronco) e só ao final deste podem-se fazer opções (ao chegar-se aos galhos, onde só uns poucos chegam)” (Garcia; Oliveira, 2015, p. 93).



3 A creche como *phármakon*: quando não se pode dosar

Na creche, enquanto professora e pesquisadora das infâncias, o pátio é tomado por mim como espaço de movimento e “liberdade”; esse lugar é onde mais presencio as crianças atuarem de fato; me sinto com elas livre para experienciar, registrar e me movimentar, longe dos olhares curiosos e preocupados dos adultos a nossa volta. Essa experiência tem me levado a questionar se podemos tornar a escola receptiva. Afinal, ela já não o é? Como você responderia essa pergunta caso retornasse ao passado, lembrando das suas vivências na escola?

O período que marca o início do ano letivo é denominado “período de adaptação”: se a criança chora constantemente, se não come, se ela se recusa a participar das atividades, ou demonstra outras reações de desagrado para com sua estadia ali, tudo é explicado pelo fato de se encontrar em fase de adaptação. Há aqui um olhar mais compreensivo para com ela. Não que tais sentimentos estejam fora do cotidiano das creches, mas, as rotinas devoram o tempo e apagam nossa empatia; o olhar já não é tão apurado e algo sempre nos escapa ao lidar com a infância.

Como recebemos e fazemos lugar a “*esses* que chegam nas nossas escolas”? Fazer lugar não é só oferecer uma carteira/uma vaga, uma matrícula, é alojar desde as próprias sensibilidades e representações um horizonte de igualdade. Oferecer um espaço que potencie o aprender desafiando qualquer determinação confiscatória do futuro (Ribetto; Rattero; Breia, 2018, p. 155).

O lugar das infâncias precisa “fazer lugar” aos recém-chegados, não um lugar qualquer, mas sim um espaço que de fato acolha a diferença, propicie e potencie o aprendizado para além das capturas nos diferentes âmbitos institucionais. A creche pode ser tal local, tanto de acolhimento aos outros infantis como de captura de suas singularidades, de seu devir criança, numa tentativa de fixar identidades, torná-los um igual, um mesmo. Como lidar então com aquilo que parece estar para além de bem e mal?

Fugindo a crítica ou do elogio da escola, entendo aqui que,

[...] a história não é usada para “desfamiliarizar” através da advertência de como a educação escolar é de fato opressiva devido aos poderes políticos, econômicos ou outros, mas para “familiarizar” pela lembrança do que a escola torna possível [...] (Masschelein; Simons, 2017, p.25).

Recordar. Uma advertência, mas também convite para aquilo que a escola possibilita. Masschelein e Simons trazem uma abordagem da escola que se faz para além da crítica ou defesa, sustentando à minha pretensão: de apresentá-la partindo de uma compreensão do que



esse espaço torna possível para as crianças vivenciarem, afinal, são elas que o preenchem. Passo então a olhar a creche com elas, que parecem apresentá-la como “potência ambígua e indecidível, a mulher [aqui, creche] se aproximaria do *pharmakon*, remédio-veneno igualmente referido à escrita, tal como ressaltado por Derrida [...] em “A farmácia de Platão” (Ferraz, 2013, p. 15).

Possibilidades múltiplas em um mesmo local; ela pode ser o *remédio* em termos de acolhimento, de colocar à disposição meios para potencializar o aprendizado infantil, de permitir às crianças o socializarem-se, tomar a palavra e dizer em sua própria língua o que deseja; de brincar, de sentir, de escolher com alguma autonomia suas companhias e suas preferências. Em contrapartida, traz em si o *veneno*, quando a necessidade de conter se sobrepõe, quando a língua do adulto se superpõe, quando o brincar mediado é interrompido pela presença adulta constante e impositiva, quando suas emoções incomodam e são contidas com: “você já é grandinho pra chorar”, ou “pronto já passou”. Aqui medimos as emoções, interrompemos; não deixamos que lidem com as frustrações, por um excesso de proteção ou porque o relógio não espera, enquanto um chora, outro briga, ou escorrega do brinquedo, a rotina engessa, o espaço limita e o tempo não permite.

Não podemos dosar, não dá para ser uma única coisa, é dual; não pode ser um ou outro, ora benéfico, outra maléfica, não se trata disso, é um e outro ao mesmo tempo, é o *phármakon* todo o tempo.

Esse *phármakon*, essa “medicina”, esse filtro, ao mesmo tempo remédio e veneno, já se introduz no corpo do discurso com toda sua ambivalência. Esse encanto, essa virtude de fascinação, essa potência de feitiço podem **ser** - alternada ou simultaneamente - benéficas e maléficas (Derrida, 2005, p. 14, grifos do autor).

De natureza ambígua, a creche é um espaço que possui muitos mapas de entradas; temos os das crianças, dos profissionais e dos estranhos (familiares, visitantes) que passam vez ou outra por ali. Cada um desses grupos à veem de determinada maneira, acessando-a por caminhos diversos que os demais sequer suspeitam. Sendo um espaço que abriga as indecidíveis crianças, ela própria se constitui enquanto indecidível⁴, no limiar de bem e mal.

Isso posto, compreendo com Tavano e Almeida (2018, p. 35) que “a vivência, a significação que se constrói nos espaços extrapola sua fisicalidade, modificando a percepção

⁴ Derrida chamou por analogia *indecidível* [...] “unidades de simulacro, falsas propriedades verbais, nominais ou semânticas que não se deixam compreender na oposição filosófica (binária) e que, no entanto, habitam-na, resistem-lhe e a desorganizam, sem jamais constituir um terceiro termo, sem jamais dar lugar a uma solução na forma da dialética especulativa (Santiago, 1976, p. 49-50).



que se tem destes [...] poderíamos dizer que se vai “lugarizando” estes espaços, vai se tornando num lugar”. Essa ideia, contribui para pensar a mudança do espaço que se dá justamente naquilo que o excede, escapa e rompe com seus processos de territorialização. Depreendo aqui que são as vivências das crianças que rompem com o instituído, que instauram essa modificação de percepção, de um espaço institucional, que se vai tornando lugar a partir das transformações que as crianças operam nele.

Esse jogo, essa duplicidade, constitui a instituição por atravessamentos que se dão na sua organização curricular, “é a dimensão do currículo proposto que converte espaços em lugares e lugares novamente em espaços, dando ao edifício e a instituição que ele abriga a dimensão de espaço e de lugar” (Tavano; Almeida, 2018, p. 35). Como o *phármakon*, à margem do que é um e outro ao mesmo tempo; o modo como se instauram as propostas do currículo prescrito ou praticado, são determinantes para essa constituição. Assim, os arranjos curriculares vão acontecendo e vai surgindo um currículo em movimento por assim dizer, que venho chamando de “Currículo das Infâncias”.

8 Considerações finais

A creche foi aqui apresentada enquanto lugar de disputas e de conflitos. Alvo de críticas e de defesas, afinal de contas, as instituições de Educação Infantil se constituem historicamente sinalizada por dualismos que convergem para determinado modelo: ora mantido, por vezes quebrado, de quando em quando refeito; numa espécie de modelização que, sem dúvidas, é transformado diariamente em outra coisa pelas crianças.

Cabe dizer que as linhas aqui escritas não pretenderam fundamentar uma crítica que se queira incontestável, sequer uma defesa apaixonada da escola; apenas experimenta possibilidades, apostando no espaço da creche enquanto espaço de abertura para que as coisas escape por entre. Precário, porém, aberto a novas modelagens. Enquanto instituição que abriga a infância ela possui regras, regimentos, tenta apreender, mas sabe que algo vai se desprender, algo sempre lhe escapa.

Diante disso, reconheço que independente de nossas inseguranças, as crianças se encontram em um movimento que não fixa identidades, sempre à margem daquilo que nunca é, instaurando uma novidade que conduz a lugares outros, girando a roda que nos contam incessantemente histórias de vida, para além de qualquer interrupção. Se a escola será o espaço



de composição e acolhimento dessas vivências, tudo depende da abertura às infâncias que para nós se apresentam cotidianamente.

Espero que ao invés de um currículo para educar as crianças, possamos compor um currículo com as infâncias, quiçá assim, possamos fazer lugar para elas em nossas instituições.

Referências

BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5 ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol.1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Tradução: Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. Esporas da sedução. *In*: DERRIDA, Jacques. **Esporas: os estilos de Nietzsche**. Tradução: Rafael Haddock-Lobo e Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p.169-178, jul./dez.2002.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. *In*: II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos, Niterói. Universidade Fluminense, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf>.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). Textos selecionados de Nilda Alves. **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge, *et. al.* Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da Escola**. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da Escola**. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBETTO, Anelice; RATTERO, Carina; BREIA, Vanessa. Três cenas produzidas entre educação, infâncias e diferença. *In*: CARREIRO, Heloisa Josiele Santos Carreiro; TAVARES, Maria Tereza Goudard (org.). **Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.



SemiEdu 2024

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM FOCO: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS

SANTIAGO, Silvano. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. Trabalho realizado pelo Departamento de Letras da PUC/RJ, supervisão geral de Silvano Santiago.

TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. Curriculum: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p.29-44, jan./abr. 2018.

Realização

