



PROF**HISTÓRIA**

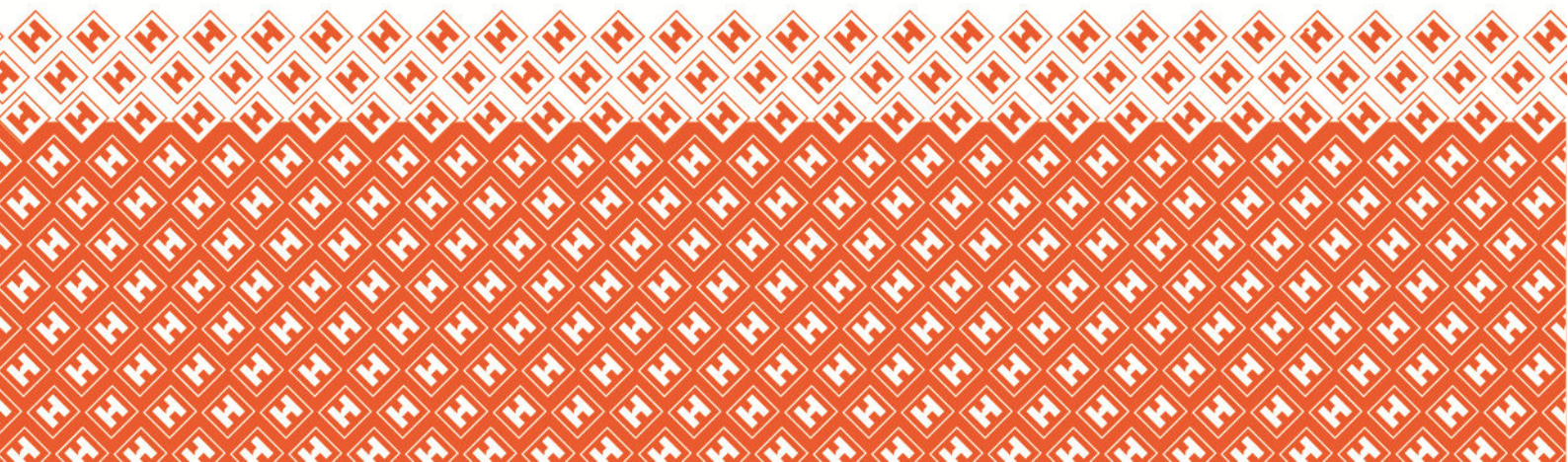
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GREICIANE FARIAS DA SILVA

**A SUSPENSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR
COMO *KAIRÓS/SCHOLÉ*: O ENSINO DA
HISTÓRIA COMO METODOLOGIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Fevereiro/2025



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

GREICIANE FARIAS DA SILVA

**A SUSPENSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR COMO *KAIRÓS/SCHOLÉ*: O
ENSINO DA HISTÓRIA COMO METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

**CAMPO MOURÃO – PR
2025**

GREICIANE FARIAS DA SILVA

**A SUSPENSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR COMO *KAIROS/SCHOLÉ*: O
ENSINO DA HISTÓRIA COMO METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da
Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador: Dr. Federico José Alvez Cavanna

**CAMPO MOURÃO – PR
2025**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e
Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Farias da Silva, Greiciane

A suspensão do espaço escolar como kairós/scholé:
o ensino da história como metodologia na educação
infantil. / Greiciane Farias da Silva. -- Campo
Mourão-PR, 2025.

111 f.: il.

Orientador: Federico José Alvez Cavanna.

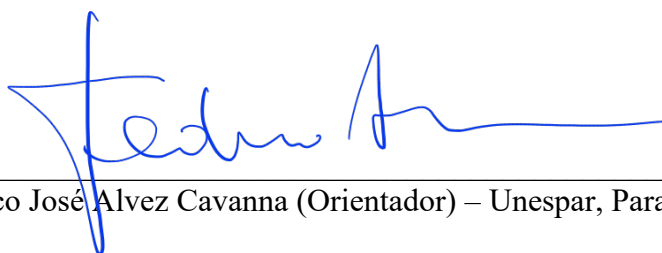
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História) --
Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Ensino de história. 2. Saberes e práticas no
espaço escolar. 3. Scholé. 4. Educação infantil. 5.
Tempo. I - Alvez Cavanna, Federico José (orient).
II - Título.

GREICIANE FARIAS DA SILVA

**A SUSPENSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR COMO *KAIRÓS/SCHOLÉ*: O
ENSINO DA HISTÓRIA COMO METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

BANCA EXAMINADORA



Dr. Federico José Alvez Cavanna (Orientador) – Unespar, Paranaguá, PR.

Dra. Divania Luiza Rodrigues – Unespar, Campo Mourão, PR.

Dr. Bruno Antonio Picoli – UFFS, Chapecó, SC.

Data de Aprovação

____/____/____

Campo Mourão – PR

*Dedico esse trabalho aos professores e estudantes que encontrei em
meu caminho e nos tornamos bons amigos. São vocês que não me
deixam perder a esperança na educação.*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer aos meus pais Elizabete e Nelson, irmãos Gislaine, Geovani e Juliana que foram os poucos que não me julgaram por estar fazendo um segundo mestrado. Agradeço aos meus sobrinhos Anny, Pedro, Lorena e Miguel por serem o pingo de esperança no fim do caminho.

Agradeço aos professores do colegiado de História da Unespar pela constante humanidade e por fazerem eu me sentir pertencente a esse espaço.

Agradeço a professora Cyntia Simioni França e ao professor Bruno Antônio Picoli por estarem ao meu lado e me dedicarem seu tempo e atenção. Ambos já fazem parte da minha estrada há algum tempo e são as melhores pessoas as que queremos manter em nossas vidas.

Agradeço ao ProfHistória (professores e secretários) pela constante parceria, sendo que sempre pude contar com vocês quando precisei.

Agradeço ao primeiro ano (2024) de História por me mostrarem que a docência pode sim ser recompensadora.

Agradeço a minha turma do ProfHistória, por não nos deixar abalar, por manter sempre a energia positiva e por torcerem uns pelos outros independente da distância.

Agradeço aos meus pequenos do Infantil III, por terem me dado o melhor ano como professora de educação infantil da minha vida. Essa dissertação é nossa, por vocês, de vocês e para vocês.

Agradeço ao CMEI Criança Feliz, minhas amadas amigas Valéria e Marina, a pedagoga Mirian e a diretora Karla pelo acolhimento e pelo respeito com o trabalho acadêmico. A Educação Infantil precisa de mais pessoas como vocês.

Agradeço ao Matheus Ribeiro de Souza pela amizade, pelo apoio e por se deixar preencher-se pela História.

Agradeço ao João Paulo Martins Nogueira, o artista impecável que ilustrou essa dissertação, meu melhor amigo e esposo. Você é sempre será inigualável, eu amo você.

E não menos importante, agradeço imensamente ao professor Federico José Alvez Cavanna por me escolher, não apenas uma, mas três vezes. Por me enxergar, por estar ao meu lado, por não me deixar abalar, por jamais ter dito uma palavra sequer que me deixasse triste. Você não só sempre acreditou em mim, como também, nunca deixou que eu descreditasse, você é o melhor. Essa dissertação é nossa. Apesar de palavras serem insuficientes para expressar a minha gratidão, muito obrigada por tudo.



"Sou uma criança, não entendo nada" (Erasmus Carlos, 1974).

Ilustração de João Paulo Martins Nogueira, 2024.

RESUMO

FARIAS DA SILVA, Greiciane. **A suspensão do espaço escolar como *kairós/scholé*: o Ensino da História como metodologia na Educação Infantil**. 111f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2025.

O presente estudo buscou apresentar possibilidades de inserção do Ensino de História na Educação Infantil, partindo da temática “Tempo”. Conceito que foi abordado a partir de análises de como a criança abstrai a passagem do tempo. Deste modo, foram estabelecidas relações entre a disciplina de História e os Campos de Experiências que compilam os conteúdos próprios do ensino infantil. Além disso, aportes à História da Educação Infantil foram realizados e documentos norteadores e curriculares foram analisados. Deste processo originou-se um recurso com diferentes intervenções em um formato de sequência didática problematizadora, as quais foram protagonizadas por dezoito crianças que cursavam o Infantil III do Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, do município de Campo Mourão, Paraná, tendo entre três e quatro anos. Esta pesquisa procura refletir sobre a prática realizada por meio de conceitos como *scholé*, *kairós*, tempo-do-agora, experiência e infância, em um apelo a necessidade de entender as crianças como seres humanos plenos que se encontram em processo de formação.

Palavras-chave: Ensino de História; Saberes e práticas no espaço escolar; *Scholé*; Educação Infantil; Tempo.

ABSTRACT

FARIAS DA SILVA, Greiciane. **The Suspension of the School Space as Kairós/Scholé: History Teaching as a Methodology in Early Childhood Education.** 111 pages. Dissertation. Graduate Program in History Teaching – Professional Master’s Degree. State University of Paraná, Campo Mourão Campus. Campo Mourão, 2025.

This study aimed to present possibilities for incorporating History Teaching as a methodology in Early Childhood Education, focusing on the theme of “Time”. This concept was addressed through analyses of how children perceive and abstract the passage of time. Comparisons were made between the discipline of History and the Fields of Experience that compile the content of early childhood education. Furthermore, contributions to the History of Early Childhood Education were provided and guiding and curricular documents were analyzed. From this process, a pedagogical resource was developed consisting of various interventions in the format of a problematizing didactic sequence, carried out with the active participation of eighteen children aged three to four years, enrolled in the Preschool III level of a Child Education Center in the municipality of Campo Mourão. In the final reflections, the research discussed the practice undertaken through concepts such as *scholé*, *kairós*, “time-of-now”, experience, and childhood, emphasizing the need to understand children as complete human beings in the process of formation.

Keywords: History Teaching; Knowledge and practices in school spaces; School, curriculum, and history teaching; Early Childhood Education; Time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

Figura 1: Ilustração de João Paulo Martins Nogueira. 2024. Acervo pessoal	14
Figura 2: Música “É preciso dar um jeito, meu amigo” (Erasmu Carlos, 1971). Ilustração de João Paulo Martins Nogueira. 2024. Acervo pessoal.....	25
Figura 3: Plano de aula do município de Campo Mourão. 2024. Acervo pessoal	36
Figura 4: Ilustração de João Paulo Martins Nogueira. 2024. Acervo pessoal	38
Figura 5: Estudantes manuseando o livro “As coisas que eu amo na escola”. 2024. Acervo pessoal	41
Figura 6: Atividade “O que eu amo fazer na escola”. 2024. Acervo pessoal	42
Figura 7: Calendário da sala. 2024. Acervo pessoal	42
Figura 8: Exposição dos cartões de identidade/aniversariantes. 2024. Acervo pessoal	43
Figura 9: Estudantes recolhendo materiais para confecção da pulseira sensorial. 2024. Acervo pessoal	44
Figura 10: Estudantes conhecendo a mascote da turma. 2024. Acervo pessoal.....	44
Figura 11: Caixa de História decorada pelos estudantes. 2024. Acervo pessoal	45
Figura 12: Caixa de História e objetos referentes ao nascimento dos estudantes. 2024. Acervo pessoal	45
Figura 13: Atividade do autorretrato. 2024. Acervo pessoal.....	46
Figura 14: Globo Terrestre e Modelo do Sistema Solar. 2024. Acervo pessoal.....	47
Figura 15: Estudantes amassando as folhas de revista. 2024. Acervo pessoal	48
Figura 16: Estudantes pintando o Planeta Terra de papel com tinta guache azul e verde. 2024. Acervo pessoal.....	48
Figura 17: Caixa de História com objetos que marcam o tempo cronológico. 2024. Acervo pessoal	49
Figura 18: Contação da história “Com o Tempo”. 2024. Acervo pessoal.....	49
Figura 19: Ilustração da história “O relógio só tem pressa na hora que interessa” e o que a criança mais gosta de fazer em casa. 2024. Acervo pessoal.....	50

Figura 20: Contação da história “Dia e noite”. 2024. Acervo pessoal	51
Figura 21: Brincadeira “Dia e noite”. 2024. Acervo pessoal	51
Figura 22: Estudantes contornando as sombras de seus colegas. 2024. Acervo pessoal ...	52
Figura 23: Estudantes adivinhando qual o colega que estava embaixo da bacia. 2024. Acervo pessoal	53
Figura 24: Caixa de História “Do que você tem medo”. 2024. Acervo pessoal	53
Figura 25: Ilustração “Do que eu tenho medo”. 2024. Acervo pessoal	54
Figura 26: Caixa de História com os objetos para a preparação do repelente do medo. 2024. Acervo pessoal.....	54
Figura 27: Estudantes preparando o repelente do medo. 2024. Acervo pessoal	55
Figura 28: Estudantes observando e manuseando as imagens das estações do ano. 2024. Acervo pessoal	56
Figura 29: Estudantes recolhendo as folhas do Outono no ambiente externo do CMEI. 2024. Acervo pessoal.....	56
Figura 30: Estudantes realizando a colagem das folhas do Outono que foram recolhidas no ambiente externo do CMEI. 2024. Acervo pessoal	57
Figura 31: Atividade “Colagem de folhas do Outono”. 2024. Acervo pessoal	57
Figura 32: Contação da história “O sonho que brotou”. 2024. Acervo pessoal	58
Figura 33: Ilustração da história “O sonho que brotou”. 2024. Acervo pessoal	58
Figura 34: Contação da história “A sementinha que não queria nascer”. 2024. Acervo pessoal	59
Figura 35: Pintura do Sol. 2024. Acervo pessoal	59
Figura 36: Estudantes realizando o plantio da semente de milho no algodão. 2024. Acervo pessoal	60
Figura 37: Bilhetes preenchidos pelas famílias. 2024. Acervo pessoal	61
Figura 38: Manuseio de brinquedos da Caixa de História. 2024. Acervo pessoal	62
Figura 39: Desenho “Qual é o seu brinquedo favorito?”. 2024. Acervo pessoal.....	62
Figura 40: Manuseio do livro “Como eu cheguei até aqui”. 2024. Acervo pessoal.....	63

Figura 41: Estudantes desenhando no quadro-negro. 2024. Acervo pessoal	63
Figura 42: Manuseio de pedras e imagens da Caixa de História. 2024. Acervo pessoal ...	64
Figura 43: Brincadeira de exploração de objetos no gelo. 2024. Acervo pessoal.....	65
Figura 44: Preparação da gelatina com brinquedos. 2024. Acervo pessoal.....	65
Figura 45: Brincadeiras com a gelatina. 2024. Acervo pessoal	66
Figura 46: Estudantes produzindo o modelo em argila com pegadas de dinossauro. 2024. Acervo pessoal.....	66
Figura 47: Modelo em argila com pegadas de dinossauro. 2024. Acervo pessoal.....	67
Figura 48: Coleta de rochas no parque do CMEI. 2024. Acervo pessoal	67
Figura 49: Pintura das rochas com tinta guache e <i>glitter</i> . 2024. Acervo pessoal.....	68
Figura 50: Decoração do jardim do CMEI. 2024. Acervo pessoal	68
Figura 51: Jorge Larrosa. Ilustração de João Paulo Martins Nogueira. 2024. Acervo pessoal	69
Figura 52: Walter Benjamin. Ilustração de João Paulo Martins Nogueira. 2024. Acervo pessoal	69
Figura 53: Contação de Histórias e Roda de Conversa. 2024. Acervo pessoal.....	87
Figura 54: A “Caixa de Histórias”. 2024. Acervo pessoal	89
Figura 55: Mascote da turma. 2024. Acervo pessoal	90
Figura 56: Atividades no espaço externo do CMEI. 2024. Acervo pessoal.....	92
Figura 57: Atividades no espaço externo do CMEI. 2024. Acervo pessoal.....	92

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1: PREÂMBULOS DO ENCONTRO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DE HISTÓRIA	25
1.1 Educação Infantil e Ensino de História: Diálogos possíveis	26
1.2 História da Educação Infantil no Brasil.....	29
1.3 A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil	34
CAPÍTULO 2: A PROFANAÇÃO DA BNCC: PROCURANDO BRECHAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA	38
2.1 “Rotinas”: Qual é o tempo diário?.....	41
2.2 “Identidades”: Quem nós somos e onde estamos?	46
2.3 “Ciranda Literária”: Como nos sentimos diante do tempo?	50
2.4 “Meio Ambiente”: Como observamos os tempos na natureza?	55
2.5 “Tradições”: Qual é o tempo da História?.....	60
CAPÍTULO 3: ASPIRAÇÕES KAIROLÓGICAS: SUSPENSÕES, PROFANAÇÕES E EMANCIPAÇÕES ESCOLARES	69
3.1 <i>Chrónos</i> , <i>Aión</i> e <i>Kairós</i> : As Temporalidades Gregas	70
3.2 Os tempos da Infância: <i>Aión</i> ou <i>Chrónos</i> ?	73
3.3 O Tempo da Escola: A <i>Scholé</i> como profanação	78
3.4 A experiência “kairológica”: O encontro com o Outro	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	104

Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido e autorização de uso de imagem e voz	104
Anexo 2: Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo.....	107

MEMORIAL



Figura 1: Ilustração de João Paulo Martins Nogueira. 2024. Acervo pessoal.

Para começar este memorial, meu nome é Greiciane Farias da Silva, iniciei este texto no ano de 2024 e finalizei no ano de 2025. Tenho 27 anos, nasci no dia 20 de julho de 1997, sou casada, com cabelos lisos e curtos, olhos castanhos, estatura média, feminista, historiadora, professora e canceriana com ascendente em gêmeos. Tenho duas cores favoritas: vermelho e preto. Meus passatempos favoritos são ler livros e montar quebra-cabeças. Sou uma filha da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Graduada em História e mestre em História Pública. Estou em meu segundo mestrado, que é o ProfHistória e pretendo ingressar no doutorado no ano de 2025. Sou especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade São Luís EAD e em Relações Internacionais para Professores de Educação Básica pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Atualmente, eu sou professora de Educação Infantil na prefeitura de Campo Mourão, professora na graduação em História e mentora na especialização em Atendimento Socioeducativo, ambas na Unespar.

A partir dessa breve descrição, ressalto dois clichês:

O primeiro é o desafio de escrever um texto acadêmico em primeira pessoa do singular (inclusive, a dissertação está escrita em primeira pessoa do plural, desculpa) sendo uma metódica que sempre escreveu textos em terceira pessoa. De acordo com o Dicionário Online de Português, a palavra “metódico” deriva do grego “*methodikos*”, que significa “seguindo regra”. É aquilo que possui uma ordem lógica, ou que segue um método, uma técnica, além de que pode ser definido como alguém que está atento aos detalhes, minucioso, meticoloso. Desse modo, uma metódica como eu, muito me encontrei dentro da História com seus métodos e técnicas para analisar uma fonte, até descobrir que esse potencial de imparcialidade e perfeccionismo não é possível em uma atitude historiadora, principalmente se tratando do encontrar-se com o outro.

De modo impressionante, nessa desconstrução que é o encontro com o outro, me encontrei também. Como diria Allan (alguém que é só outro alguém, uma pessoa comum que não participa do mundo acadêmico): “Estamos falando de Filosofias? Eu não gosto de Filosofias”. Sim, inocentemente (ou não) fui atraída e envolvida em discussões filosóficas que mudaram a minha percepção como pessoa, como historiadora e como professora. A isso, agradeço intensamente ao professor Federico, que me ofereceu um mundo de possibilidades e me inspirou a chegar até aqui, além de caminhar ao meu lado nesse mundo da pós-graduação.

Já o segundo clichê trata-se do quanto é difícil falar de si mesmo, olhar para sua trajetória sem cair em coitadismo ou arrogância, é o que eu tentarei fazer nas próximas linhas,

já peço desculpas de antemão, pois não tenho uma história de vida extraordinária e nem de grandes superações. Esse espaço aqui é propício para mostrar que sou apenas mais uma pessoa comum.

A Greiciane da infância (não ironicamente insiro uma terceira pessoa aqui) nasceu e cresceu morando em sítios, até os seus quinze anos. Em uma família de seis pessoas, sem vizinhos muito próximos e com a parentes mais distantes ainda, posso afirmar que meus principais amigos da infância foram os meus irmãos, o que não é um ponto negativo, isso fez com que hoje tenhamos uma excelente relação. Já a escola era a atividade favorita do dia, com chuva ou sol, eu sempre estava lá. A relação com os outros estudantes sempre foi complexa, eu tinha (e ainda tenho) dificuldade de criar vínculos de amizade com as pessoas, a feição fechada me deu (e ainda me dá) fama de antipática, ou mais, “encrenqueira”. A partir disso, os professores eram meu ponto de apoio, gostava e respeitava eles, contudo, também não conseguia ser a aluna participativa, que encanta. Sendo apenas a silenciosa que tirava boas notas.

A introspecção é um aspecto interessante quando se trata de uma pessoa vinda de uma família extremamente comunicativa. Dos meus quatro irmãos, eu era a mais silenciosa na escola, apesar que bastava ter um pouco de confiança para que eu me soltasse e não parasse mais de falar, incessantemente e alto, o famoso “inconveniente”. Demorei um pouco para entender que essa intensidade era algo da minha personalidade, que não poderia ser mudada, apenas controlada, contudo, cresci recebendo diferentes rótulos.

É comum que as crianças sejam rotuladas, colocadas em gavetinhas, do que elas devem ou não ser. Manhosa, chorona, quietinha, inteligente, chata, inconveniente, antipática, rancorosa, encrenqueira, briguenta, entre outros, foram rótulos que colaram em minha testa desde cedo. Não é uma negativa ou uma recusa, é uma reflexão, contudo, não acredito que uma criança deva receber tantos adjetivos, como se fosse um padrão de fábrica. Mesmo nos elogios, há um peso, um valor, que se você não os cumprir poderá se sentir insuficiente, mas ninguém nunca avisou a Greiciane criança de que estava tudo bem não ser boa o tempo todo.

Minha trajetória escolar foi normal, uma estudante que cumpria a sua função. Excelentes notas, bom comportamento (apesar de algumas intrigas as quais eu me envolvi), são lembranças que parecem um borrão, a maior parte vazia de experiências, até que me encontrei. Aos onze anos, estudando no Vinícius de Moraes, colégio estadual periférico da cidade de Campo Mourão, PR, conheci a biblioteca. Um mundo de histórias para viver, um mundo de personagens

e oportunidades para não ser eu. Ironicamente, hoje eu recuso entorpecentes afirmando que lido bem com a realidade, mas por muito tempo não lidei, minhas fugas na adolescência eram dentro dos livros, devorando páginas, em meio a folhas amareladas, capas amassadas, cheiro de novo ou de poeira, naqueles momentos eu vivi sem viver, eu fui quem eu não era e eu existi em lugares que não eram meus.

Encontrei Anne Frank e me escondi com ela no anexo secreto (O Diário de Anne Frank, Anne Frank, 2016). Chorei a dor de Sam, que só queria ser um pré-adolescente “normal” e não uma criança com câncer (Como Viver Eternamente, Sally Nicholls, 2008). Me apaixonei por Pedro e quis ser Ana T., para ser amada de volta (Ana e Pedro Cartas, Vivina de Assis Viana e Ronald Claver, 1990). Conheci “As quatro estações” de Vivaldi e as poesias de Álvares de Azevedo por meio da sensibilidade de Miguel (Um amigo no escuro, Marcia Kupstas, 1994). Solucionei o caso do loteamento clandestino junto do delegado Pasúbio, inúmeras vezes (O caso do loteamento clandestino, José Clemente Pozenato, 1991). Escrevi poesias junto de Isabel, questioneei minha adolescência e as paixões que encontrava em meio a lágrimas (A marca de uma lágrima, Pedro Bandeira, 2010). Fui para oeste e enfrentei o deus que se tornou desleal, fui traída por alguém que me chamava de “amigo” e fracassei em salvar o que mais me importava junto de Percy (Percy Jackson e os Olimpianos, Rick Riordan, 2014). Quebrei a quinta vértebra cervical e comprimi a minha medula igual Marcelo (Feliz Ano Velho, Marcelo Rubens Paiva, 2015). Quis jogar RPG (*Role-playing game*) de mesa e viver um romance com o antiquado lobisomem Hector (Sangue de Lobo, Rosana Rios e Helena Gomes, 2014). Fui de caramujo a garrote com Eduardo, após perder seus pais (De punhos cerrados, Pedro Bandeira, 2015). Vivi com Ever cada erro seu, entendendo a vida como energia, indo ao passado com a lua azul, andando por terras de sombras e buscando reconstruir o nosso *summerland* (Os Imortais, Alyson Noël, 2009). E por fim, mas não menos importante, enlouqueci junto do Dr. Simão Bacamarte, tentando colocar todas as pessoas que conheço na “terapia”, menos eu (O Alienista, Machado de Assis, 2023).

Peço desculpas se eu decepcionei o presente leitor, mas como disse acima, não possuo nada de excepcional, não coleciono livros e leituras cultos, ou de alto grau de cultura. Não li todos os grandes clássicos, não leio livros de poesia e sou péssima com nomes de autores. Desculpem-me os grandes nomes da literatura, apesar de ler quase qualquer tipo de livro (com exceção de poesias), eu me deleito com romances clichês e com livros infanto-juvenis. Não irei me justificar para além disso, visto que, recentemente, recebi um novo rótulo: uma pessoa que se justifica demais.

Apesar desses momentos anestésicos provocados pelos livros, vivi alguns sentimentos intensamente, a paixão, a tristeza, a raiva, o medo. Sim, são apenas 27 anos, a idade clássica de crise dos artistas (por sorte, o meu lado artístico não é muito bem desenvolvido), contudo muito nova para ser velha, muito velha para ser nova. Além disso, volto novamente à característica de metódica, o que me impede de me encaixar perfeitamente na geração a qual pertenço. Contudo, nunca me encaixei bem em lugar nenhum, até entrar na Universidade.

Não se iluda, a Greiciane do Ensino Médio chegou na Universidade extremamente traumatizada em relação a amizades. Demorei para me sentir acolhida pela Unespar, mas lá encontrei os melhores professores que tive na vida. A sensação de acolhimento e de ser tratada com tanta humanidade desarmou-me, obviamente, com um auxílio do Fernando Cezar Zacarias, a quem sou extremamente grata, por ter me visto e, mesmo contra a minha vontade, me tirado da zona de conforto e me colocado sob alguns holofotes. Obviamente, eu passei 27 anos sem me sentir a protagonista da minha própria história (ou seja, ainda tenho esse sentimento, às vezes). Sempre uma coadjuvante, a irmã de fulano, a filha de sicrano, a namorada de alguém, a amiga de outrem... Não que seja ruim ser relacionada com as pessoas que eu amo, mas ser resumida a só isso..., mas em algum momento, eu fui vista.

Apesar das caras e bocas de julgamento que eu fazia, ou os momentos de desatenção, eu não era uma estudante que desse trabalho na faculdade também. Me abster de falar era um modo de poupar-me, apesar de que alguns professores dificultavam as minhas tentativas de introspecção (Não é verdade Cyntia?), ministrando aulas divertidas ou problematizadoras, formando círculos e derrubando aqueles muros que subimos em uma sala. Definitivamente, a pessoa que eu era, quando entrei na graduação em História em 2016, não imaginava, nem por um segundo, o quanto eu teria a ganhar com a Universidade.

Para entenderem melhor esse ponto, preciso contextualizar, aqui temos um rótulo, que como o de metódica, eu mesma que adotei, o de prolixa. Sou uma pessoa que quando se comunica, nunca é pouco e qualquer conversa de 30 minutos pode evoluir para três horas tranquilamente (meus alunos da graduação sabem disso). Por isso como uma boa historiadora, e não qualquer uma, mas uma historiadora oral, preciso contextualizar o meu ingresso na área da educação. Eu sempre tive muito respeito e admiração pelos meus professores e amava estudar, a sala de aula sempre foi e ainda é o meu lugar no mundo. Eu desejava ser professora desde pequena, mas transitei entre algumas profissões, ora gostaria de fazer faculdade de Matemática, em outras de Ciências Contábeis, houve a época em que fiquei fissurada por Arqueologia, mas pela falta de acesso, descobri uma profissão mais próxima: Historiadora.

Lembro-me bem quando comemorei que a Fecilcam tinha aberto um curso de História, mas um pouco depois disso, em um dia qualquer do Ensino Fundamental, recebemos em sala uma visita de professores e estudantes do curso de Formação de Docentes, antigo Magistério, do Colégio Estadual de Campo Mourão. Naquele momento não houve dúvidas, eu iria me matricular e eu fui. Entre 2012 e 2015, eu cursei o Formação de Docentes, junto do Ensino Médio, não tinha certeza se iria trabalhar com crianças, mas naquele momento eu queria ser professora, não importava como. Foi no último ano do curso que eu fiz o concurso do município para professora de Educação Infantil e passei. Em 2016 me vi entre três escolhas: o curso de Ciências Biológicas, de Pedagogia e o de História. Consegui uma bolsa de 100% do Prouni, para cursar Pedagogia no Centro Universitário Integrado. Me matriculei e cursei duas semanas. Aquele não era o meu lugar, eu não me encaixava, eu não me senti pertencente. Eu odiei. Assim que saiu o resultado do vestibular da Unespar, eu tranquei Pedagogia e fui para História. A escolha mais assertiva da minha vida, não me arrependo.

Hoje a Unespar é meu lar, eu amo ocupar esse espaço e aqui me sinto pertencente, me sinto vista, julgada às vezes, mas vista. Aqui chegamos na minha versão professora, a qual eu não posso me mascarar na introspecção, visto que defendo a educação respeitosa e afetiva. Longe de romantizar, não há um dia sequer em que seja fácil ser professora. Eu iniciei efetivamente na docência, aos 29 de dezembro de 2016, e em 2017 foi um dos anos mais difíceis da minha vida (até agora). Duas professoras sem nenhuma experiência, em uma turma de 20 estudantes entre um e dois anos. A direção não gostava de mim, mas por sorte encontrei pessoas tão extraordinárias a quem tenho eterna gratidão pelo apoio, pela amizade, por tudo. Valéria e Marina, minhas mães adotivas da Educação Infantil, não haverá tempo capaz de desfazer este laço, nem que diminua o amor e a admiração que eu tenho por vocês.

Desde que ingressei, eu soube que ser professora de Educação Infantil não seria um trabalho para toda a minha vida, sendo que estipulei permanecer, ao máximo, por dez anos. Eu fiquei oito. O prazo se aproximava e a necessidade de ir além me consumia. Eu solicitei uma licença de dois anos que inicia a partir do dia 01 de fevereiro de 2025. A continuidade de meus estudos (que não pararam) e a sensação de que a minha trajetória na educação municipal ainda não se encerrou, me fizeram entrar no mestrado em Ensino de História, no qual eu escrevi a presente dissertação, e escrever um projeto para o doutorado, seleção que eu aguardei, ansiosamente, desde 2022, quando encerrei o mestrado em História Pública.

Eu fui a professora mais nova no CMEI Criança Feliz no ano de 2017 e hoje, provavelmente, sou a professora mais nova na Unespar de Campo Mourão (do colegiado de

História é certeza que sou). A experiência como professora universitária é algo completamente novo e emocionante para mim. Mas ao mesmo tempo, me fez ter a certeza de que eu quero permanecer. A sala de aula é o meu lugar no mundo, seja como professora ou como estudante. Não me permiti e não me permitirei estar fora dos muros da escola, inclusive, desde os meus primeiros projetos de pesquisa eu buscava discutir sobre a educação e desde o mestrado em História Pública, tenho atuado em defesa da escola.

A experiência de realizar dois mestrados foi interessante, um remoto no período de pandemia e um presencial. A História Pública me trouxe um presente: o professor Federico. Mas o Ensino de História é o meu lugar. O preço de ser uma professora de História na Educação Infantil sempre foi este: ser tratada como insuficiente, inadequada. Estavam parcialmente certos, eu realmente destoava do restante, não por não ser pedagoga, mas sim por ser qualificada demais para o cargo. Não sou boa demais para trabalhar com crianças, eu as amo. Mas quem me chamou de insubordinada, me fez um favor, me deu uma resposta, eu sou incapaz de permanecer em silêncio diante da injustiça, da desigualdade, incapaz de me calar diante da síndrome do pequeno poder, podem tirar a minha nota, a minha progressão salarial, mas jamais a minha voz.

E digo mais, em meio ao meu trabalho, já fui questionada acerca do que a Educação Infantil teria a ganhar com uma professora de outra área de formação, na época não respondi, mas hoje eu tenho a resposta: muito. E a História também tem a ganhar com a Educação Infantil. A presente dissertação é um exemplo disso. A História não deve ser desvinculada do processo educativo de crianças pequenas, visto que ao entender que temos um problema estrutural em nossa sociedade, a mudança por meio da educação sempre vai ser a minha defesa máxima. E a Educação Infantil é a base.

Dito isso, poderia afirmar que não tenho mais nada a dizer, contudo, poderia estar começando agora e estamos.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetivou identificar quais as possibilidades de inserção do Ensino da História na Educação Infantil, criando situações de produção do conhecimento histórico. A partir disso, deve-se questionamos como as crianças compreendem o conceito de tempo, comumente trabalhado de forma cronológica, bem como buscamos promover a elas abstrações do conceito histórico de tempo.

Para isso, a presente pesquisadora, como regente de uma turma do Infantil III do Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, do município de Campo Mourão, Paraná, realizou cinquenta intervenções em sala de aula, em uma perspectiva de sequência didática problematizadora (Rocha, 2015), a qual focou-se em uma temática central (o tempo) e em questões norteadoras, como onde estamos, quando estamos, como podemos observar a passagem do tempo, como o tempo se expressa em nossas vidas e na natureza, como o tempo marca a História, entre outros.

Além disso, este estudo se construiu com a protagonização de seu público participante, ou seja, dezoito estudantes entre três e quatro anos, sendo realizado de fevereiro a maio do ano de 2024 e tendo a anuência dos responsáveis pelas crianças e da direção responsável pela instituição de ensino.

Já a relevância e originalidade do presente tema originam-se do fato de não haver uma disciplina de História na Educação Infantil, visto que as áreas de conhecimento são divididas, de acordo com a BNCC (2018), em Campos de Experiência. Contudo, o conhecimento histórico perpassa em todos os conteúdos trabalhados na primeira infância. Por exemplo, observa-se a importância da compreensão do tempo, seja ele cronológico ou não, pois a criança pequena se encontra em processo de abstração desse conhecimento, aprendendo a entender quem ela é, o seu presente e o seu lugar no mundo. Além disso, sua percepção temporal é construída empiricamente, ou seja, através de experiências sensoriais, adquiridas a partir do contato com a natureza, com as pessoas a sua volta, em seu lar, sua cidade, entre outros.

Ainda nesta perspectiva, a memória e a imaginação encontram-se em destaque, já que estas capacidades cognitivas são um importante recurso para a criança que precisa compreender a diferença entre o que já aconteceu e o que está acontecendo, além disso é por meio da memória que se torna possível a assimilação de uma rotina diária e, assim, ser dado início a mensuração

de algo que irá acontecer, tendo uma inicial compreensão do que seria o tempo histórico, esse no qual, a criança existe e interfere.

Dito isso, se fez relevante compreender o contexto social, histórico e escolar na qual essa pesquisa se realizou. De acordo com o censo escolar do ano de 2023, o município de Campo Mourão possuía vinte e um Centros Municipais de Educação Infantil que atendiam cerca de dois mil estudantes de zero a três anos. Todas essas instituições seguiam o Referencial Curricular do Paraná (2018) que, pautando-se na Base Nacional Comum Curricular (2018), estabelecia os saberes e conhecimentos a serem trabalhados dentre os Campos de Experiência, bem como trazia os objetivos de aprendizagem apresentados e codificados na Base. É a partir desse material que todo o planejamento em sala de aula se construía.

O Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, selecionado para a realização do presente estudo, localiza-se na Vila Guarujá, um bairro periférico da cidade, que até o ano de 2021, não possuía nem mesmo pavimentação em suas ruas. É uma comunidade tranquila, contudo de baixa renda. Já a instituição de ensino atendia, no ano de 2024, cerca de sessenta estudantes de zero a três anos. Além disso, a escola trabalhava com a pedagogia dos projetos que buscavam alinhar didaticamente algumas temáticas a serem trabalhadas, bem como padronizava o trabalho dos docentes.

Por isso para cada mês ou quinzena do ano de 2024 foi definido um tema a ser explorado por todas as turmas. Estes projetos foram seguidos pela pesquisa, tendo em vista a obrigatoriedade do registro e da entrega de planejamentos. Contudo, para a inserção do Ensino de História, foram utilizadas brechas curriculares existentes nos conteúdos, que apesar de não serem compilados em uma disciplina, possuem natureza histórica, principalmente os que pertenciam ao Campo de Experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Os sujeitos que participaram, por sua vez, pertenciam a turma a qual a presente professora pesquisadora era regente. Ou seja, isso significa que a relação docente e discente se realizou no decorrer de todo o ano, não sendo reservado apenas ao período de realização do projeto. Esse contato, que foi diário (segunda a sexta-feira) e integral (oito horas por dia), fez com que laços afetivos fossem criados, o que é indispensável visto que o processo educativo exige confiança, segurança, atenção e cuidado. Por isso, tendo em vista que os estudantes ajudaram a construir esta pesquisa, deixamos aqui o nome de cada uma das crianças participantes: Bernardo, Heloisa, Henrique, Josué, Kauê, Kayque, Lauany, Laura, Lorenzo, Luara, Luíza, Maria Giovana, Milena, Nicollas, Olyver, Rafael, Samuel e Saylla.

Para que a presente pesquisa se concretizasse foi necessário mobilizar diferentes conhecimentos, com aportes do Ensino da História e da Filosofia da Educação apresentando a seguinte estrutura:

O primeiro capítulo possui três divisões, marcadas por subtítulos, e é composto por discussões conceituais. Suas primeiras linhas buscaram pensar quais as relações que são possíveis de serem estabelecidas entre o Ensino de História e a Educação Infantil, partindo da discussão sobre o que é uma disciplina escolar para os autores André Chervel (1990), Juarez dos Anjos (2013) e Luis Fernando Cerri (2019).

O segundo subtítulo foi responsável por uma breve descrição da trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil (Andrade, 2010; Fávero Sobrinho, 2010; Bernartt, 2009), sendo finalizado com aspectos do que é a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). O terceiro subtítulo, por sua vez, discutiu acerca da Base Nacional Comum Curricular (2018), apresentando algumas concordâncias e discordâncias diante da Educação Infantil. Este tópico também foi responsável por apresentar os principais aspectos presentes no recurso desenvolvido, sendo uma ponte para o segundo capítulo.

O segundo capítulo foi responsável pela apresentação do recurso produzido com este estudo, sendo uma sequência didática problematizadora (Rocha, 2015), pautada em perguntas norteadoras e no tema central que era o “Tempo”. Composto por cinco subtítulos, o capítulo dois é mais visual do que teórico, tendo em vista a necessidade de ilustrar a prática educativa com as fotografias de seus protagonistas: os estudantes.

Cada subtítulo trouxe uma temática específica e um pergunta norteadora, além da descrição das principais atividades desenvolvidas e imagens dos momentos mais importantes, são eles: “Rotinas”, que buscou pensar o presente das crianças e trabalhar sua socialização e adaptação ao ambiente escolar; já “Identidades”, buscou questionar quem nós somos e onde estamos; a “Ciranda Literária” fez parte de um projeto a nível municipal, o qual possuiu como objetivo primeiro o incentivo à leitura e as contações de histórias, mas no presente estudo também aproveitamos para pensar em como nos sentimos diante do tempo; o “Meio Ambiente” foi importante para a observação da passagem do tempo na natureza; e “Tradições” teve uma maior relevância histórica, permitindo o pensar o tempo por meio da memória, das antigas civilizações, do imaginário infantil, entre outros. Este foi um recurso construído a partir das brechas da BNCC e dos projetos didáticos.

O terceiro capítulo, que também é o último desta dissertação, trouxe reflexões acerca da prática realizada em sala. O primeiro subtítulo partiu de uma conceituação grega para a palavra

“Tempo”, foram realizados aportes a Laura Elísia Haubert (2019), bem como a Giorgio Agamben (2007) e Amon Pinho (2020). O segundo subtítulo buscou questionar quais são os tempos da infância, em uma contraposição entre *aión* e *chrónos*, com reflexões de autores como Walter Omar Kohan (2007), Hannah Arendt (2016), Jorge Larrosa (2003, 2002, 2011), Yi-Fu Tuan (1983) e Walter Benjamin (1994).

O terceiro subtítulo foi responsável por definir o tempo para a escola dessa pesquisa, partindo dos conceitos de *scholé* e *kairós*, conceituados por Masschelein e Simons (2018), Cavanna e Picoli (2022), Agamben (2007), Pinho (2020), entre outros. E para finalizar, o quarto subtítulo traz a experiência como conceito central e o encontro com o outro como a suspensão de um tempo escolar e infantil que pode ser livre e emancipador, para isso os já citados Larrosa, Benjamin, Tuan foram utilizados, bem como autores com Rancière (2002) e Montessori (1965) foram brevemente abordados, sendo todos exemplificados com imagens das crianças em suas práticas de estudo.

CAPÍTULO 1:
PREÂMBULOS DO ENCONTRO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DE
HISTÓRIA



Figura 2: Música “É preciso dar um jeito, meu amigo” (Erasmo Carlos, 1971). Ilustração de João Paulo Martins

1.1 Educação Infantil e Ensino de História: Diálogos possíveis

Em uma sala de aula algumas ações podem ser realizadas, como ler, escrever, conversar e (talvez) pensar. Por isso, neste espaço tão específico, pode ser colocado que não há nada para se aprender, mas sim existem assuntos para serem estudados. É um lugar em que o indivíduo passa por uma formação, ou melhor dizendo, é transformado em um estudante. Aqui temos o entendimento que o “ser” estudante se encontra intrínseco ao espaço escolar, pois na visão de Jorge Larrosa, em seu livro “Pedagogia Profana” (2003), o estudo não é possível se não houver um lugar para se estudar, para o estudante habitar, demorar-se nele, perder-se. Seria esse o espaço escolar? No presente estudo entendemos que sim e vamos além desse questionamento, precisamos antes entender como algo se torna escolar.

Podemos tentar responder à questão acima a partir da visão de Jan Masschelein e Maarten Simons, em seu livro “Em defesa da Escola” (2018). Para os autores se algo que pertence ao mundo adentrar os muros da escola, ela se escolarizará. Seria esse um processo de escolarização, que se dá com a ação de se estudar um assunto ou de se aprender compartilhando com os outros, visto que não é possível se aprender para “isso” ou “aquilo”, mas sim aprende-se para si e para o mundo. “Muito simplesmente, isso significa que a escola dá às pessoas a chance (temporariamente, por um curto espaço de tempo) de deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro [...]” (Masschelein, Simons, 2018, p.15).

Portanto, entendemos que quando um conhecimento científico adentro o espaço escolar ele também se escolariza, produzindo o que chamamos de disciplinas escolares. As disciplinas escolares, por sua vez, recebem esse nome por causa do processo de disciplinarização que as Ciências Humanas passaram no século 19. Por isso é a História da Educação a responsável por abarcar o campo da História das Disciplinas Escolares, sendo que este procura produzir conhecimento sobre a historicidade dos saberes constituídos como disciplinas escolares, além de questionar como elas fazem parte do processo de escolarização, sendo que é a partir dessa produção que se criou o termo “código disciplinar” (Anjos, 2013).

Um dos autores responsáveis, pela criação desse conceito, foi Raimundo Cuesta Fernández, que o elaborou em sua tese de doutorado, em 1997. Desse modo, ele definiu que o código disciplinar seria um conjunto de práticas, tradições, valores, pressupostos e rotinas utilizadas para se fazer uma disciplina. E é esse conjunto que daria legitimidade à função educativa da escola e que regulamentaria a sua prática de ensino (Cerri, 2019).

Em um aprofundamento do significado desse conceito, para André Chervel, em sua obra “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” (1990), as definições do termo “disciplina” são vagas, muitas vezes, restringindo-se ao uso banal do termo, no qual não se distingue a diferença entre disciplina, matérias ou conteúdo.

No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos de ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do Dictionnaire de l’Academie de 1932. [...] A aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo “disciplina” em seu novo sentido vai, certamente, preencher uma lacuna lexicológica, já que se tem necessidade de um termo genérico. Ela vai sobretudo pôr em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primário quanto secundário. (Chervel, 1990, p.178)

Nesse sentido, a palavra disciplina se manifestou apenas na segunda metade do século 19, apresentando relação com a renovação do ensino primário e secundário, sendo vista como um sinônimo de “ginástica intelectual”, na qual a inteligência da criança seria disciplinada para o exercício mental. Já no século 20, o conceito de disciplina perdeu a característica de formação do espírito do indivíduo e tornou-se uma classificação para as matérias de ensino. Contudo, apesar de ter enfraquecido etimologicamente, ele ainda apresenta um valor específico, sendo que, os conteúdos de ensino, pensados como disciplinas, podem ser concebidos como próprios da cultura escolar, ou seja, independentes da realidade exterior à escola.

Portanto, “[...] uma ‘disciplina’, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para atordoar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.” (Chervel, 1990, p.180). Por isso a História das Disciplinas Escolares possui, como uma de suas responsabilidades, o pensar as problemáticas educativas como um assunto relacionado com os conteúdos epistemológicos, mas também um ato filosófico e político, sendo que a sociedade, a partir dessas reflexões, cria as políticas educacionais, os planos de estudo e realizam a construção e a transformação histórica da escola. Desse modo, a disciplina escolar pode ser vista como um dos elementos essenciais para a escolarização, intervindo constantemente na História Cultural da sociedade.

O enfoque da disciplina por meio do conceito de código disciplinar implica, antes de qualquer outra coisa, compreender que uma disciplina se insere em um contexto de produção que se aplica a todas as disciplinas que é um processo de escolarização dos saberes. Nesse contexto, ocorre um processo de seleção cultural dos saberes que serão escolarizados, isso é, que integrarão o currículo. Esse processo responde necessariamente às características da cultura e do poder no espaço e no tempo em que ocorreram, onde e quando se originam os debates sobre as concepções de ordem social que, definida a visão

dominante, definem os padrões de pensamento e funcionamento do sistema escolar, do currículo e das disciplinas. (Cerri, 2019, p.45)

Diante das palavras de Luis Fernando Cerri (2019), no que se refere à disciplina de História, sendo de nosso interesse na presente pesquisa, ela pode ser vista como uma criação da cultura escolar, isto é, um produto da escola, dos professores e dos estudantes. Além disso, a História Escolar não deve ser confundida com a História da Academia e nem deve ser vista como uma deformação desta. As principais diferenças existentes entre os conteúdos tratados em uma História Escolar, para os de uma História Acadêmica, encontram-se no fato de que alguns saberes eruditos são recusados pela escola, não pela incapacidade de seus profissionais, mas sim por não caberem naquele espaço e nem naquele determinado momento. Em uma análise do que é o saber escolar, pode ser afirmado que ele não é um saber natural, não é ingênuo ou artístico, ele é científico, portanto, é uma transformação do saber acadêmico.

Desse modo, a História Escolar e a História Erudita (Cerri, 2019) não são as mesmas, mas podem ser estabelecidas relações entre elas, inclusive, o processo de transformação do saber acadêmico em escolar. Sendo essa transformação indispensável, pois a História ensinada não pode ser vista como algo natural, visto que é isso que permite que ela seja debatida. Neste contexto, pode ser observado que o saber escolar é diferente do saber acadêmico, não sendo inferior, mas sim relacionado, tendo um alto nível de complexidade, até porque a escola não é um receptáculo da academia, mas sim geradora de conhecimentos.

E ainda se tratando da disciplina de História, atualmente, ela deve ser configurada a partir da multiplicidade de identidades existentes, pois ao se trabalhar com o código disciplinar de História deve-se compreender que, hoje, o que é chamado de tradição, em algum momento, foi revolução, bem como o currículo não é algo imóvel e nem natural, é uma construção social e se encontra em constante disputa na sociedade.

É a partir desse entendimento, de que existem currículos em disputa, que a presente pesquisa se faz relevante, pois ao procurar identificar como as crianças compreendem e abstraem o conceito de tempo na Educação Infantil e, com isso, produzir uma sequência didática do Ensino da História, levanta-se o questionamento de que se é possível ensinar História na Educação Infantil, visto que os conteúdos trabalhados nessa etapa não são nomeados como “disciplinas”.

O currículo na Educação Infantil, atualmente, é organizado em Campos de Experiências, contudo do mesmo modo que as disciplinas, os conteúdos do ensino infantil também são próprios da cultura escolar. Eles são definidos por um currículo dominante (Base Nacional

Comum Curricular, 2018), contudo tanto os campos de experiência, quanto a disciplina de História pertencem ao que Jacques Rancière (2005) chama de partilha do sensível:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se fundam numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (Rancière, 2005, p.15)

Na percepção do autor partilha significa a participação em comum e, ao mesmo tempo, a sua separação entre partes exclusivas, enquanto sensível se refere ao mundo. Assim, a política é a responsável por definir o que é visto, quem tem competência para ver e qualidade para dizer, ou seja, a política define a quem cabe cada parte partilhada do sensível. Nesta concepção, dialogamos com o conceito de Rancière ao compreendermos que as disciplinas escolares pertencem a um currículo em disputa e são parte de uma partilha do sensível, que não, necessariamente, foi determinada pela cultura escolar, pois a Base Nacional Comum Curricular é responsável por minar essa partilha, tendo em vista que não são os protagonistas da cultura escolar que determinam quais são os conteúdos a serem trabalhados.

Portanto, defendemos que essa pesquisa se localiza na área do Ensino de História, pois apesar de não existir uma disciplina de História na Educação Infantil, o conhecimento histórico perpassa em todos os conteúdos trabalhados, independente das áreas de conhecimento serem divididas em Campos de Experiência. Além disso, defender a existência e a possibilidade de se trabalhar História com as crianças do ensino infantil é um ato político que busca romper com a partilha do sensível pré-estabelecida e introduzir novos modos de habitar a escola e o mundo.

Sendo assim, quando questionamos sobre como trabalhar com o Ensino da História na Educação Infantil, se faz necessário antes o entendimento do que é e onde se localiza essa etapa dentro a educação básica. O que pode ser traçado a partir de um aporte à História da Educação Infantil no Brasil. E somente após essa discussão, poderemos traçar linhas de diálogo acerca das relações históricas e temporais que as crianças podem construir em um ambiente escolar.

1.2 História da Educação Infantil no Brasil

No que se refere a História da Educação Infantil no Brasil, Lucimary B. P. de Andrade, em sua obra “Educação Infantil na Trilha do Direito” (2010), aponta que as primeiras iniciativas, de um espaço que atendesse a faixa etária de zero a três anos no Brasil, partiram do setor

privado, sendo destinadas ao atendimento às crianças da elite. Por isso os primeiros jardins de infância, surgidos entre o final do século 19 e início do século 20, possuíam um cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, nos quais predominavam uma concepção psicológica e patológica de criança e não existia um compromisso com o desenvolvimento infantil e nem com os direitos fundamentais da infância.

Já as primeiras instituições, destinadas a atenderem classes sociais mais baixas, surgiram somente após a década de 1920, sendo criadas em um contexto de ações higienistas que buscavam combater a mortalidade infantil e eram destinadas às mães solteiras ou viúvas que não tinham condições de cuidar de seus filhos. Nesse sentido, estas creches deveriam amenizar os problemas sociais, visto que as mulheres seriam recrutadas como mão de obra para as fábricas.

A concessão patronal das creches tinha um caráter de favor e não de dever social, em resposta às reivindicações da classe operária por melhores condições de vida. A expansão do atendimento em creches, ainda que insignificante nesse período, estava relacionado ao “poder” da organização popular na reivindicação dos direitos sociais, o que terá uma dimensão maior na década de 1980. O aumento do atendimento em creches responde, de certa forma, ao reconhecimento das autoridades governamentais da presença feminina no trabalho industrial, o que obrigou os proprietários das indústrias a reconhecer o direito de amamentar de suas funcionárias. (Andrade, 2010, p.136)

Devido aos salários inferiores aos dos homens, a mão de obra feminina apresentava-se mais lucrativa aos empregadores, por isso a creche foi oferecida como um benefício trabalhista e não como um direito. Contudo, as condições sociais da classe trabalhadora não melhoraram e a miséria se manteve, já que os salários eram baixos e não havia infraestrutura urbana para atender as necessidades dos indivíduos. Diante disso, a partir dos anos 1970, as creches deixaram de ser aceitas como uma ajuda, financiada pelas empresas, e passaram a ser uma reivindicação da população como direito da criança e da mulher trabalhadora.

As reivindicações, as quais atribuíam ao Estado a responsabilidade pelo atendimento, inicialmente partiram das mulheres da periferia, em geral donas de casa e domésticas, organizadas através do clube de mães. Posteriormente, operárias, grupos feministas e intelectuais aderiram ao movimento. [...] A creche passou a ser reivindicada, também, pela população de classe média, que, somada à necessidade de trabalho feminino, apresentava o reconhecimento do caráter educativo da instituição de atendimento às crianças. Inicia-se, nesse momento, um período de mudança da identidade institucional, ampliando o seu caráter assistencialista à dimensão educacional. (Andrade, 2010, p.145)

Essas reivindicações levaram algum tempo para serem atendidas, sendo somente com a constituição de 1988 que a educação como direito da criança foi reconhecida e o direito à creche

foi legitimado, devendo ser oferecida uma Educação Infantil que seria complementar à educação familiar. A partir da promulgação da Constituição, foram criadas duas importantes leis: a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispunha do Estatuto da Criança e da Adolescência (ECA) e a Lei nº 9.394 de 1996 que estabelecia Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Nacional. O ECA, em seu artigo terceiro, buscou regulamentar os direitos fundamentais da criança, antes inexistentes:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990)

Já o artigo quarto determinou que é dever da família, da comunidade, da sociedade e do Estado “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990). Sendo assim, foi nesse período que se iniciou um reconhecimento do que seria a infância, havendo um afastamento da concepção do que a criança se tornaria e um maior foco no que ela era.

Em relação a LDB, esta lei reafirmou as determinações do ECA ao definir que o direito à educação era um dever da família e do Estado, sendo que deveria ser inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana. Além disso, a educação possuiria por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o qual deveria ser preparado para o exercício da cidadania e qualificado para o trabalho. E de acordo com o artigo quarto da LDB, o Estado seria o responsável pela garantia de Educação Básica obrigatória e gratuita para os educandos dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo que os pais ou responsáveis possuíam o dever de efetuar a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade e garantir a sua frequência. Já a Educação Infantil, de zero a três anos, não foi dada como obrigatória, mas também deveria ser oferecida gratuitamente (Brasil, 1996).

No que se refere especificamente a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) definiu, em seu artigo vinte e nove, que esta seria a primeira etapa da educação básica, sendo que possuía como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. Diante disso, essa etapa seria oferecida em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos.

Deste modo, foi a partir da criação das antigas creches, que atualmente são Centros de Educação Infantil, que a criança obteve o seu direito a posição de estudante. Contudo, o ser estudante e o ser criança carregam significados históricos e sociais diferentes, indo além de definições e recortes cronológicos. De acordo com Antônio Fávero Sobrinho (2010, p.3), no surgir da constituição histórica das sociedades, as crianças eram vistas como aprendizes dos aspectos culturais de seus grupos sociais, sendo que os membros mais velhos eram os responsáveis por lhes ensinar a língua, os costumes, as normas, a religião, as lendas, as técnicas de sobrevivência, os mitos, as crenças, entre outros. E a ideia de se criar uma instituição de ensino surgiu apenas entre os séculos 16 e 17, com a concepção de sujeito epistêmico, ou seja:

[...] recorreu-se à institucionalização da escola como espaço diferenciado das relações sociais familiares e comunitárias e no qual cabia ao indivíduo ser, única e exclusivamente, sujeito do conhecimento escolarizado. Somente os conhecimentos selecionados pela nova ordem social e política deveriam ser abordados pela escola. Os demais conhecimentos ligados à vida experiencial deveriam ser desconsiderados pedagógica e socialmente como não úteis à nova ordem social. (Fávero Sobrinho, 2010, p.4)

Apesar da escola, nesse período, ser vista como um espaço intermediário existente entre a esfera pública e a privada, ao sujeito epistêmico, ou do iluminismo, era ensinado apenas aquilo considerado como conhecimento científico. Essa definição de estudante seria ressignificada após o século 19, no qual surgiu o conceito de sujeito sociológico que adquiria conhecimento a partir da sua interação e seria influenciado pela cultura para construir a sua identidade.

O conceito de infância, por sua vez, surgiu entre os séculos 17 e 18. Até o século 16 não havia uma categorização destes indivíduos, sendo que a criança, assim que adquiria uma independência física de sua mãe, era incorporada ao mundo dos adultos. Mas no século 17, as pessoas passaram a ver a criança como um ser dependente e fraco que deveria ser disciplinada e ensinada acerca da sua cultura, evitando momentos de brincadeiras e prazer. Assim surgiu a primeira concepção de infância. Contudo, Roseane Mendes Bernartt, em seu artigo “A Infância a partir de um olhar sócio-histórico” (2009), apresenta que ser criança ou não era determinado pela condição social do indivíduo e pelo poder financeiro de seus responsáveis.

Entre a Idade Média e a Idade Moderna as crianças ricas eram afastadas de suas famílias, após o nascimento, e criadas por amas de leite, enquanto as pobres eram inseridas no mundo do trabalho assim que possuíssem condições para tal. Desse modo, havia uma visão de que as crianças seriam adultas em miniatura, não existindo uma consciência das especificidades de sua faixa etária. No processo de colonização do Brasil, a questão se repetiu. Para as crianças bem-nascidas havia o privilégio da infância, enquanto o trabalho era uma prática comum entre

as crianças cativas. Além disso, a partir dos doze anos a criança escravizada era vista como adulta em relação ao trabalho e a sexualidade, já as crianças brancas possuíam o direito à condição de ser estudantes a partir dos seis anos, na qual os meninos estudavam latim e boas maneiras e as meninas aprendiam atividades domésticas.

Ainda de acordo com Bernartt (2009), é somente no século 20 que medidas de atendimento às crianças passam a ser concretizadas. No Brasil, as iniciativas governamentais se destacaram a partir da década de 1940, com a criação de programas assistenciais que enfatizavam o higienismo, a filantropia e puericultura. Com isso, no ano de 1946 foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, todos em defesa da infância e da juventude, com aspectos inicialmente assistencialistas, mas que evoluíram para uma preocupação educacional.

Deste modo, o atendimento escolar às crianças surgiu, no Brasil, para controlar as contradições socioeconômicas da sociedade. Contudo, em primeiro momento, as diferenças sociais foram exaltadas ao invés de diminuídas, já que foram criadas as “creches” para atenderem as crianças, de até seis anos, das camadas sociais mais baixas e os “jardins de infância” para as crianças cujas famílias pertenciam as camadas sociais mais altas. Somente na década de 1990, o ECA e a LDB buscaram corrigir esse aspecto, apresentando a garantia do acesso à educação e direitos para todas as crianças.

Portanto, o século 21 se iniciou no Brasil com os conceitos de infância, criança e estudante consolidados. Essa consolidação de conceitos foi relevante, visto que fez com que a Educação Infantil se tornasse parte da Educação Básica, sustentada e regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta, por sua vez, apresenta em seu artigo vinte e seis que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, p.21)

Isto é, houve uma determinação de que deveriam existir currículos que seriam responsáveis por implementar os conteúdos mínimos a serem trabalhados na Educação Básica, inclusive na Educação Infantil. Estes conteúdos foram, inicialmente, definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que se mantiveram nas duas primeiras décadas do século. Contudo, no ano de 2018 foi implementada

a BNCC no Brasil, sendo uma Base Nacional Comum Curricular que viria a substituir estes documentos, citados acima, e que deveria ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Este ponto se faz relevante dentre essa pesquisa, pois sendo fruto de uma determinada partilha do sensível e de um currículo que se encontra em disputa, é a BNCC o documento responsável por definir quais as disciplinas e seus respectivos conteúdos a serem trabalhados dentre cada etapa da Educação Básica. Sendo assim é ela que determina o que são e quais são os Campos de Experiências a serem trabalhados na Educação Infantil.

1.3 A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil

De acordo com o próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p.7)

Em suma, a BNCC é responsável por definir os conteúdos mínimos a serem trabalhados, as aprendizagens a serem adquiridas e as habilidades e competências a serem desenvolvidas no decorrer da Educação Básica. Por isso em sua introdução é afirmado que “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p.8).

Essas competências podem ser definidas como uma mobilização entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas da vida, da cidadania e do mundo do trabalho. Nesse ponto, entendemos que há uma preocupação com o educando em seu devir, isto é, a escola é vista como um preparatório para o mundo, para a vida e para o trabalho, concepção com a qual a presente pesquisa não compactua, principalmente ao se referir a crianças, tendo em vista que elas devem ser respeitadas de acordo com as individualidades próprias de suas faixas etárias.

Porém no que se refere a Educação Infantil, a BNCC (2018) também apresenta que ela é o início e o fundamento do processo educacional, representando a primeira separação da criança de seu vínculo familiar. Logo, essa etapa se preocupa com o educar e o cuidar, que não

devem ser dissociados em um processo educativo, sendo uma percepção com a qual concordamos.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (Brasil, 2018, p.36)

Pautando-se nos conceitos de socialização, autonomia e comunicação, a BNCC trabalha com um conceito de infância que provém das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que definem que a criança é um sujeito histórico e de direito, que constrói a sua identidade pessoal e coletiva diante das suas interações, relações e práticas cotidianas (Brasil, 2009, *apud* Brasil, 2018, p.37). E ainda de acordo com as DCNEI, os eixos que estruturam a Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, nas quais as crianças constroem e se apropriam de conhecimentos.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (Brasil, 2018, p.40)

Nesse ponto, são introduzidos os Campos de Experiências, sendo cinco: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Em uma análise de suas nomenclaturas, é possível apontar que eles possuem um aspecto de pluridisciplinaridade, havendo uma divisão de conteúdos de modo que poderia ser mais profícuo ao aprendizado das crianças.

Contudo, não necessariamente é isso que ocorre, visto que a Base apresenta características de um currículo tecnicista e utilitarista na qual há uma necessidade de uma aplicabilidade prevista para tudo que se ensina e que se aprende, bem como a pretensão constante do desenvolver de habilidades e competências, promovendo um engessamento do conhecimento escolar e, também, do trabalho dos docentes.

No município de Campo Mourão, a Educação Infantil segue o chamado Referencial Curricular do Paraná (2018), necessário para o afunilamento dos conteúdos, mas que ainda corresponde diretamente as definições da BNCC. Assim sendo, existem alguns pontos convergentes no conteúdo dos Campos de Experiências, os quais foram utilizados como brechas para o Ensino da História da Educação Infantil, visto que como professora, obrigatoriamente, os planejamentos das aulas deveriam seguir as definições enviadas pela Secretaria de Educação do município. Sendo que existia um modelo definido para o plano de aula, que seguia os aspectos da BNCC, com Campos de Experiências, saberes e conhecimentos a serem adquiridos e habilidades e objetivos de aprendizagem a serem atingidos (conforme imagem abaixo).

04/03 - SEGUNDA-FEIRA: CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: Corpo gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação. CONTEÚDOS/SABERES E CONHECIMENTOS: Esquema corporal; Oralidade e escuta. HABILIDADES/OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. METODOLOGIA: Para essa segunda-feira será realizada uma roda de conversa na qual a professora irá questionar aos alunos sobre quem eles são, diante disso, será realizada a contação da história “Meu corpo” que retrata quais as partes do corpo humano e como elas atuam no mundo, ou seja, a boca é para mastigar e falar, o nariz para cheirar, os pés para andar, entre outros. No decorrer desse diálogo a professora irá questionar aos alunos quais são as partes do corpo e solicitar que eles as apontem. Ao final, a professora convidará os alunos a desenharem um autorretrato em uma folha sulfite. Desse modo, ela exemplificará o passo a passo para o desenho de um corpo, que deve ter cabeça, corpo, membros, olhos, nariz, boca, cabelo, entre outros. RECURSOS: Livro “Meu Corpo”; Folha sulfite; Lápis de cor e de escrever.

Figura 3: Plano de aula do município de Campo Mourão. 2024. Acervo pessoal.

Dentre o desafio de trabalhar com uma disciplina que nomeadamente não existe na Educação Infantil, foi necessário buscar os conteúdos históricos existentes no referencial paranaense. Desse modo, o principal Campo de Experiência explorado foi o “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que em seu próprio nome já denota a preocupação com a identificação de temporalidades pela criança, sendo central o conceito de “Tempo” na presente pesquisa. De acordo com a BNCC:

[...] As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o

mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). [...] Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (Brasil, 2018, p.42-43)

À vista disso, objetivou-se com este Campo pensar as temporalidades, ontem, hoje, amanhã, agora, bem como a localização espacial da criança, que nasceu, estava crescendo, possuía uma família, morava em um bairro, que se localizava em uma cidade, estado e país, entre outros. Portanto, existe uma amplitude de possíveis relações com o Ensino da História, bem como a perspectiva de um trabalho com fontes, já que a criança, mesmo que ainda em desenvolvimento, apresenta condições de compreensão de sua realidade.

Já em uma análise do Referencial Curricular Paranaense, selecionamos os principais conteúdos nos saberes e conhecimentos: Patrimônio material e imaterial; Diferentes pessoas, espaços, tempos e culturas; Relação espaço-temporal; Diferentes fontes de pesquisa; Instrumentos para observação e experimentação; Noção temporal; Noções de Tempo; Medidas padronizadas e não padronizadas de tempo; Recursos culturais e tecnológicos de medida de tempo; Sequência temporal nas narrativas orais e registros gráficos (Paraná, 2018, p.147-154).

No entanto, se faz relevante destacar que ainda havia outros conteúdos históricos que perpassavam todos os Campos de Experiências trabalhados no ensino infantil, porém aqui fizemos um breve recorte a nível de exemplificação, visto que o Campo de Experiência “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” é o que abrangia com maior completude a temática “Tempo”.

Isto posto, como a presente pesquisa buscou questionar as possibilidades de inserção do Ensino de História na Educação Infantil, partindo da produção de uma sequência didática problematizadora cujo conceito norteador era o “tempo”, a próxima seção será responsável pela apresentação do recurso desenvolvido. Desta maneira, descrevemos brevemente o caminho trilhado pela docente e seus estudantes, caminho este que teve falhas, vitórias, percalços e reformulações. Contudo, não serão todos aqui destacados, tendo em vista que a escrita da História exige um recorte.

CAPÍTULO 2:
A PROFANAÇÃO DA BNCC: PROCURANDO BRECHAS PARA O ENSINO DA
HISTÓRIA

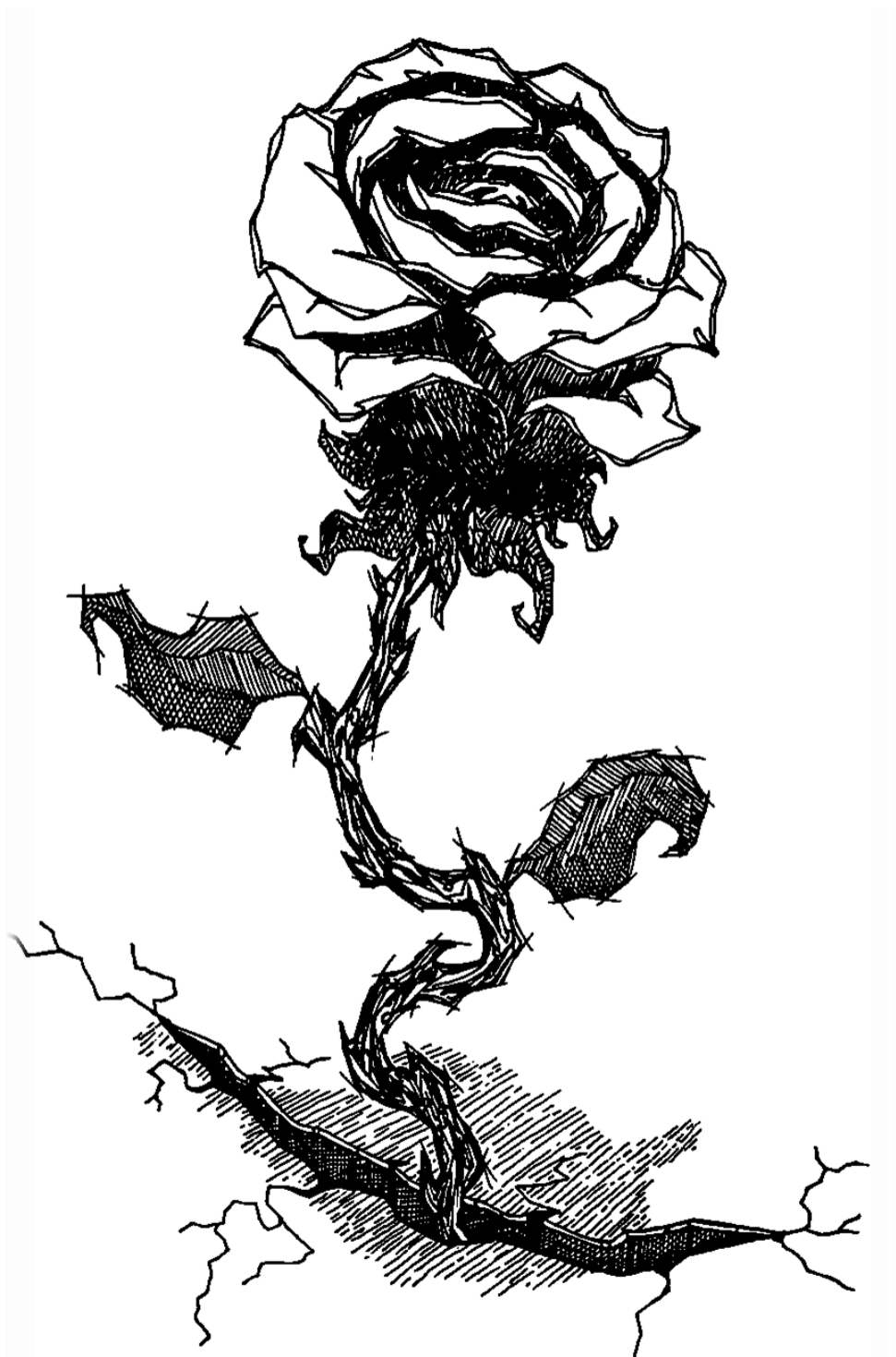


Figura 4: Ilustração de João Paulo Martins Nogueira. 2024. Acervo pessoal.

Os protagonistas dessa pesquisa, foram dezoito estudantes do Infantil III do Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, do município de Campo Mourão, Paraná, que possuíam entre três e quatro anos, além da presente pesquisadora, que era docente efetiva do magistério municipal, bem como foi a professora regente da turma no ano de 2024. Portanto, essa dissertação não é uma análise da ação de alguém, mas sim de uma ação de si mesmo, a qual não foi separada a teoria da prática.

Originado de cinco temáticas com dez planos de aula cada, totalizando cinquenta intervenções, o presente recurso desenvolvido se tratou de uma sequência didática problematizadora (Bastos Rocha, 2015), a qual foi desenvolvida entre fevereiro e maio do ano de 2024, tendo a duração média de quatro meses. Diante disso, em um aporte à historicidade que envolve a definição do termo “sequência didática”, ela ocorreu de modo intenso, desde a década de 1990, tendo autores como o pedagogo espanhol Antoni Zabala (1998), como um dos conceituadores do termo, em suas palavras, sequência didática pode ser definida como:

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. [...] uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. (Zabala, 1998, p.18-20)

Desta forma, uma sequência didática problematizadora é uma possibilidade de planejamento que se encontra entre outras modalidades de organização de aula, como atividades de rotina, sequências didáticas e projetos didáticos. Devido a sua vinculação com determinado conteúdo, ela se aproxima mais das antigas unidades temáticas (comuns no Ensino de História) e distancia-se dos projetos didáticos. O que aparenta ser contraditório, tendo em vista que o presente recurso foi realizado concomitante a pedagogia dos projetos a qual a instituição de ensino costumava seguir.

A pedagogia dos projetos era uma proposta na qual a cada mês ou quinze dias, um projeto seria selecionado para ser realizado por todas as turmas, de modo sincronizado. Essa padronização de temas trazia uma organização para os planejamentos dos professores, mas ao mesmo tempo um “engessamento”, pois havia uma tentativa de homogeneização dos conteúdos a serem trabalhados, nesse caso, os professores acabavam sendo limitados, visto a necessidade de cumprimento dos currículos estabelecidos. Ainda, também deve ser destacado que o trabalho com os projetos didáticos não era uma obrigatoriedade provinda do currículo do município, mas sim uma opção da coordenação pedagógica da instituição de ensino.

Assim sendo, para a realização das atividades foi necessário buscar brechas dentre a pedagogia dos projetos para a inserção do Ensino da História, em uma busca da suspensão da sala de aula, entendendo-a um espaço, por excelência, de estudo e fugindo da lógica da criança em devir, do que ela iria se tornar, para entendê-la dentre o que ela era. Por isso em uma sequência didática problematizadora, que se constrói diante de uma temática e de questões norteadoras, como a presente pesquisa, o professor configura-se como extremamente atuante, o que é importante dentre a Educação Infantil, visto que o docente é responsável pelo planejamento dos conteúdos e organização das atividades, as quais necessitam, por sua vez, do protagonismo da criança, com a mediação constante do educador.

Além disso, as sequências possuem média duração, com começo, meio e fim estabelecidos, não tendo nenhuma aula com um fim em si mesmo, pois todas devem dialogar com o objetivo traçado pela pesquisa, que neste caso foi o de pensar o processo de abstração temporal das crianças por meio do Ensino de História na Educação Infantil.

Para melhor compreensão do desenvolver das atividades, as intervenções realizadas localizaram-se dentre cinco planejamentos, os quais possuíram a média de dez dias de realização (duas semanas, com cinco dias úteis cada). Em consequência, houve uma subdivisão temática, sendo “Rotinas”, “Identidades”, “Meio Ambiente”, “Ciranda Literária” e Tradições”. Os temas não foram selecionados pela presente pesquisadora, tendo em vista que seguiram a nomenclatura dos projetos pedagógicos que estavam sendo realizados, por isso para a produção deste recurso os planejamentos foram adaptados de acordo com as brechas existentes dentre os conteúdos curriculares.

As crianças tiveram a sua participação de modo ativo, sendo uma turma comunicativa e participativa, o que enriqueceu os momentos de contações de histórias e rodas de conversas. Além disso, as propostas que demandaram o manuseio de materiais concretos foram assertivas, visto que os estudantes apreciavam a exploração sensorial. Já as atividades de observação ocorreram de modo tranquilo, contudo breve, visto que as crianças modificavam o seu foco com facilidade.

Em síntese, a realização prática do presente recurso foi, no geral, satisfatória tendo em vista que não foi feita de modo ingênuo. A professora pesquisadora ser a regente da sala permitiu que os hábitos e comportamentos das crianças fossem conhecidos de antemão, bem como facilitou as adaptações necessárias. Vejamos.

2.1 “Rotinas”: Qual é o tempo diário?

O projeto “Rotinas” é um dos primeiros planejamentos a ser realizado no início de um ano letivo da Educação Infantil. Geralmente, ele possui como principal objetivo o acompanhamento das crianças em seus processos de socialização e adaptação ao ambiente escolar, que costuma ser definido pela idade e individualidade de cada estudante. Alguns adaptam-se com mais facilidade à ausência de seus pais e a quantidade de horas na instituição de ensino, enquanto outros estudantes possuem maior dificuldade, levando dias para compreender os processos de se deslocar até a escola e que, ao final dos dias, retornarão à suas casas.

Nesse sentido, partimos da problematização de como o tempo se apresenta no dia a dia, ou seja, em nosso presente. Para isso, foram realizadas diferentes intervenções que incentivaram a assimilação da rotina por parte das crianças, partindo da apresentação das atividades a serem realizadas no decorrer do dia, com a orientação do tempo cronológico que determinava qual o horário de entrar, de brincar, de comer, de dormir, de ir embora, entre outros.

As atividades realizadas no projeto Rotinas focaram-se no contato com cartões de rotina, que descreviam cada uma das ações pedagógicas que os estudantes deviam participar no decorrer de um dia de aula, contações de Histórias, como “As coisas que eu amo na escola” (2010) de Trace Moroney, seguidas de rodas de conversas sobre o que as crianças mais gostavam de fazer na instituição de ensino, além de atividades de desenho manual, entre outros.



Figura 5: Estudantes manuseando o livro “As coisas que eu amo na escola”. 2024. Acervo pessoal.



Figura 6: Atividade “O que eu amo fazer na escola”. 2024. Acervo pessoal.

O projeto também buscou o contato com o calendário, para uma inicial compreensão do passar e do contar do tempo. Neste, as crianças atuavam realizando contagens orais, respondendo a questionamentos como “Em qual mês nós estamos?”, cantando músicas que retratavam os dias da semana, além de que, todos os dias, um estudante era selecionado para colorir o calendário.



Figura 7: Calendário da sala. 2024. Acervo pessoal.

Outras atividades exploradas foram os cartões com as fotos e datas dos aniversários dos estudantes, os quais possuíam, como intuito inicial, o reconhecimento de suas próprias imagens e das imagens de seus amigos. Além disso, eles foram utilizados em rodas de conversa, aliados a contação da história “Como começa?” (2009) de Silvana Tavano, que retratava os diferentes inícios (como o nascimento) que ocorrem em nossas vidas, para o trabalho de que tudo tem início, meio e fim.



Figura 8: Exposição dos cartões de identidade/aniversariantes. 2024. Acervo pessoal.

Para o caminhar da finalização desse primeiro projeto, foram realizadas quatro ações principais. A primeira se tratou da construção de uma pulseira sensorial. Foi colocado um pedaço de fita adesiva no braço de cada criança, de modo invertido para que a cola não ficasse em contato com a pele. Dito isso, os estudantes ficaram livres para realizarem a exploração do espaço externo do CMEI (horta e parque) com o objetivo de selecionarem objetos de seu interesse e colarem em suas fitas, criando assim uma pulseira de diferentes materiais da natureza.



Figura 9: Estudantes recolhendo materiais para confecção da pulseira sensorial. 2024. Acervo pessoal.

A segunda ação foi a criação de uma mascote da turma. Utilizamos uma tartaruga de pelúcia, cujo principal intuito foi trabalhar o cuidado e a responsabilidade com as coisas que são do uso de todos, bem como as noções temporais, visto que a tartaruga é um animal que pode viver mais de cem anos. A cada segunda e quarta-feira uma criança levava a tartaruga para casa, sendo que seus pais deviam registrar em um caderno a experiência vivida com a mascote.



Figura 10: Estudantes conhecendo a mascote da turma. 2024. Acervo pessoal.

Na terceira ação, as crianças foram apresentadas à “Caixa de História” que, por sua vez, foi personalizada por eles para ser um recurso para próximas atividades. Desta forma, elas foram auxiliadas a decorarem a caixa com carimbos de mãos e *glitter*. Enquanto, na quarta ação, foi requisitado que cada criança trouxesse um objeto referente a seu nascimento. Estes foram guardados na Caixa de História e apresentados em uma roda de conversa, na qual cada estudante comunicou seu objeto e qual a função deste.



Figura 11: Caixa de História decorada pelos estudantes. 2024. Acervo pessoal.



Figura 12: Caixa de História e objetos referentes ao nascimento dos estudantes. 2024. Acervo pessoal.

2.2 “Identidades”: Quem nós somos e onde estamos?

O projeto Identidades partiu da premissa de que as crianças precisam compreender quem são e onde estão. Desse modo, justificou-se pela necessidade de o estudante entender-se como parte do mundo, que nele existe, atua e se relaciona com os outros. Deste modo, em uma continuidade ao projeto Rotinas, foram realizadas atividades voltadas a questão histórica das crianças, no quesito nascimento, nome, sobrenome, bem como sua existência na Terra, sendo explorados, principalmente, os tempos da natureza.



Figura 13: Atividade do autorretrato. 2024. Acervo pessoal.

Dito isso, foi utilizado como recurso a música “Gente tem sobrenome” (1987) de Toquinho e Elifas Andreato, a qual foi selecionada para o trabalho com a existência do nome e do sobrenome para identificarmos quem somos, bem como a qual família pertencemos. Nesta atividade, foi questionado o nome e o sobrenome de cada criança e elas levaram para suas casas uma ficha que deveria ser preenchida por seus pais, com informações acerca de seu nascimento e do significado de seus nomes. Com as fichas preenchidas em mãos, no outro dia, foi realizada uma roda de conversa sobre o significado do nome de cada estudante.

A seguir, foi realizada uma conversa acerca de quem eram os membros das famílias dos estudantes, com quais eles moravam, se possuíam algum animal de estimação, entre outros. A

partir disso, foram inseridas algumas contações de histórias que retrataram a passagem do tempo, como “Só mais cinco minutos” (2021), de Marta Altés, em uma abordagem da importância de dedicar tempo e atenção para as coisas. Além disso, foi ponte para a introdução do conteúdo acerca da medição do tempo, de acordo com os aspectos naturais do Planeta Terra, havendo destaque para o seu processo de girar em volta do sol, formando os anos e estações, bem como em volta de si mesmo, o que marca a duração dos dias.



Figura 14: Globo Terrestre e Modelo do Sistema Solar. 2024. Acervo pessoal.

Assim sendo, foram apresentadas o Sol, a Lua, a Terra e as estrelas, as quais foram trabalhadas a partir de um globo terrestre e de um modelo físico do Sistema Solar. Ainda nessa aula, as crianças realizaram atividades manuais, como a construção de um Planeta Terra. Com o uso de revistas, elas foram orientadas a fazerem uma bola a partir da sobreposição, em camadas, das folhas. Estas foram amassadas em um formato circular e fixado com fita adesiva. Com as Terras prontas, as crianças receberam pincéis e tinta guache azul e verde para realizarem a pintura conforme o modelo do globo terrestre. Ao final do dia, puderam levar a atividade para casa, sendo incentivadas a mostrarem e explicarem aos seus pais o que era o objeto produzido.



Figura 15: Estudantes amassando as folhas de revista. 2024. Acervo pessoal.



Figura 16: Estudantes pintando o Planeta Terra de papel com tinta guache azul e verde. 2024. Acervo pessoal.

A finalização desse projeto foi dada com a apresentação do relógio, sendo utilizadas histórias como o “O relógio que perdeu a hora” (2018) de Flávio Colombini e “Com o tempo”

(2015) de Isabela Martins. Deste modo, as crianças tiveram contato com diferentes recursos desde ampulhetas até relógios de parede, de pulso, de bolso e montessoriano, apresentados pela Caixa de Histórias, bem como a poesia, de Vinícius de Moraes, “O Relógio” (1970).



Figura 17: Caixa de História com objetos que marcam o tempo cronológico. 2024. Acervo pessoal.



Figura 18: Contação da história “Com o Tempo”. 2024. Acervo pessoal.

2.3 “Ciranda Literária”: Como nos sentimos no tempo?

O projeto Ciranda Literária teve, como principal objetivo, o contato dos estudantes com o mundo da literatura, por meio de histórias, músicas, poesias, brincadeiras, entre outros. Este foi um momento propício para a exploração dos conceitos temporais e espaciais, além de sentimentos e sentidos. Portanto, foi dado continuidade ao conteúdo dos tempos da natureza, havendo foco nos aspectos que marcavam a passagem do dia e da noite, além de um destaque para as contações de histórias.

Desta forma, no decorrer deste projeto as crianças tiveram contato com histórias como “A Noite e o Dia” (1996) de Eunice Braido, “Dia e noite” (1987) de Giselle Vargas e “O relógio só tem pressa na hora que interessa” (2019) de Renata Fernandes, as quais foram utilizadas para tratar das ações que os estudantes, comumente, realizavam na escola ou em suas casas, bem como, a comparação de quando algumas brincadeiras faziam parecer que o tempo passou mais rápido e outras que ele correu mais devagar.

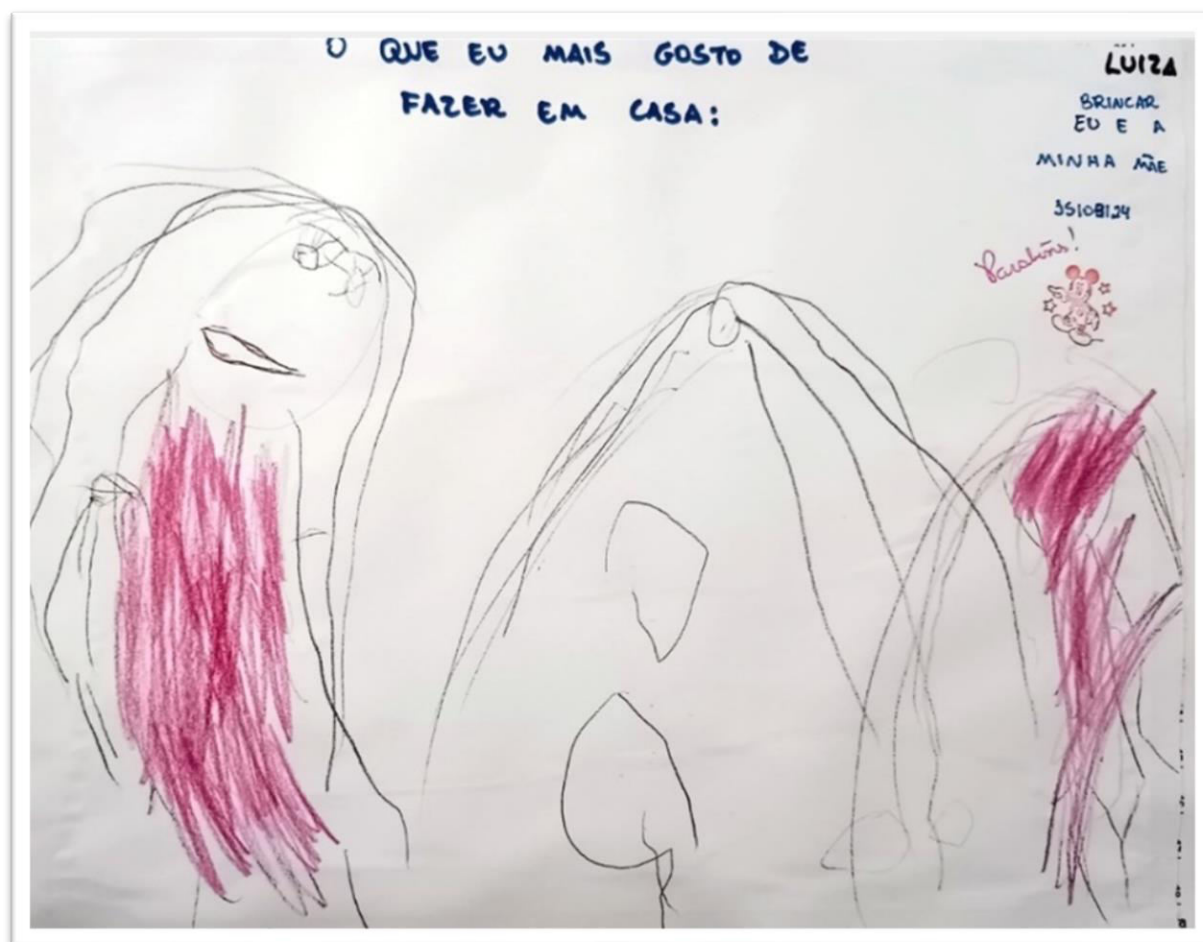


Figura 19: Ilustração da história “O relógio só tem pressa na hora que interessa” e o que a criança mais gosta de fazer em casa. 2024. Acervo pessoal.



Figura 20: Contação da história “Dia e noite”. 2024. Acervo pessoal.

Atividades psicomotoras também foram abordadas, como a brincadeira “Vivo e Morto”, adaptada aos comandos de “noite” e “dia”, sendo que ao ser dito “dia” as crianças deveriam ficar em pé e “noite” elas deveriam se deitar, como se estivessem dormindo.



Figura 21: Brincadeira “Dia e noite”. 2024. Acervo pessoal.

Além de observações e passeios pelo espaço externo do CMEI, nos quais as crianças foram convidadas a observarem a posição do sol e as sombras por ele formadas, seguido da reprodução das suas próprias sombras com giz, no pátio da instituição de ensino.



Figura 22: Estudantes contornando as sombras de seus colegas. 2024. Acervo pessoal.

Ainda aproveitando o projeto “Ciranda Literária”, foi realizada a contação da história “Bronco, o bicho-papão” (2018), de Léia Cassol, que foi um livro selecionado para a produção de atividades a serem apresentadas na Mostra Cultural do CMEI, sendo um requisito definido pela Secretaria de Educação do município.

Sendo assim, este foi utilizado em rodas de conversa acerca do dia e da noite, da claridade e do escuro, relacionando-os com sentimentos como medo e segurança. A partir disso, as crianças foram convidadas para uma brincadeira de esconde-esconde, na qual todas deveriam agachar e tapar os olhos. Na sequência, uma delas era escondida pela professora embaixo de uma grande bacia, a seguir todos os estudantes deveriam abrir os olhos e descobrir quem era o colega que fora escondido.



Figura 23: Estudantes adivinhando qual o colega que estava embaixo da bacia. 2024. Acervo pessoal.

As atividades que se seguiram permaneceram na exploração do sentimento do medo. Por meio da “Caixa de História”, foram apresentadas diferentes imagens que poderiam ou não causar medo, como imagens de bruxa, lobo, cobra, aranha, bicho-papão, esqueleto, múmia, zumbi, pirata, entre outros. Sendo que cada uma foi contextualizada, sendo explicados aspectos de sua origem e existência.



Figura 24: Caixa de História “Do que você tem medo”. 2024. Acervo pessoal.



Figura 25: Ilustração “Do que eu tenho medo”. 2024. Acervo pessoal.

A finalização deste projeto se deu com a produção de um “repelente do medo”. Dito isso, foram disponibilizados frascos, *glitter*, essências, tinta guache, corante alimentício, entre outros materiais coloridos, para as crianças misturarem e adicionarem água. Esta foi apresentada como uma receita de uma bruxa, sendo que cada ingrediente recebeu o nome de um sentimento positivo, como coragem, amor, carinho, proteção, entre outros.



Figura 26: Caixa de História com os objetos para a preparação do repelente do medo. 2024. Acervo pessoal.



Figura 27: Estudantes preparando o repelente do medo. 2024. Acervo pessoal.

2.4 “Meio Ambiente”: Como observamos os tempos na natureza?

O projeto de Meio Ambiente possuiu o objetivo de auxiliar a criança a compreender o mundo em que vive, por meio da observação de fenômenos naturais, como o dia, a noite, as estações do ano, o processo de nascimento e crescimento dos seres vivos, além de estimular a abstração dos conceitos de tempo e espaço.

Por isso, estabelecendo relações com os conteúdos trabalhados anteriormente acerca da observação da passagem do tempo por meio dos dias e das noites, foi trabalhado com a temática das estações do ano, que só são possíveis por causa do movimento da Terra em torno do Sol. Deste modo, as estações foram contextualizadas por meio de comparações entre os dias frios e quentes, análise de imagens, observação da área externa do CMEI, rodas de conversas e contações de histórias.

Como o período de realização do projeto coincidiu com o Outono, as crianças foram convidadas a observarem as características desta estação, marcada pelo início do frio e pelo cair das folhas das árvores. A partir disso, os estudantes recolheram folhas secas no ambiente externo da instituição de ensino e foram incentivadas a manusearem este material e a fazerem uma colagem.



Figura 28: Estudantes observando e manuseando as imagens das estações do ano. 2024. Acervo pessoal.



Figura 29: Estudantes recolhendo as folhas do Outono no ambiente externo do CMEI. 2024. Acervo pessoal.

A atividade com as folhas foi relevante para que as crianças pudessem refletir acerca dos efeitos da passagem do tempo na natureza, visto que as folhas nascem e depois vão de

verdes para secas, até caírem ao chão, sendo que após esse processo, novas folhas nascem nas árvores.



Figura 30: Estudantes realizando a colagem das folhas do Outono que foram recolhidas no ambiente externo do CMEI. 2024. Acervo pessoal.

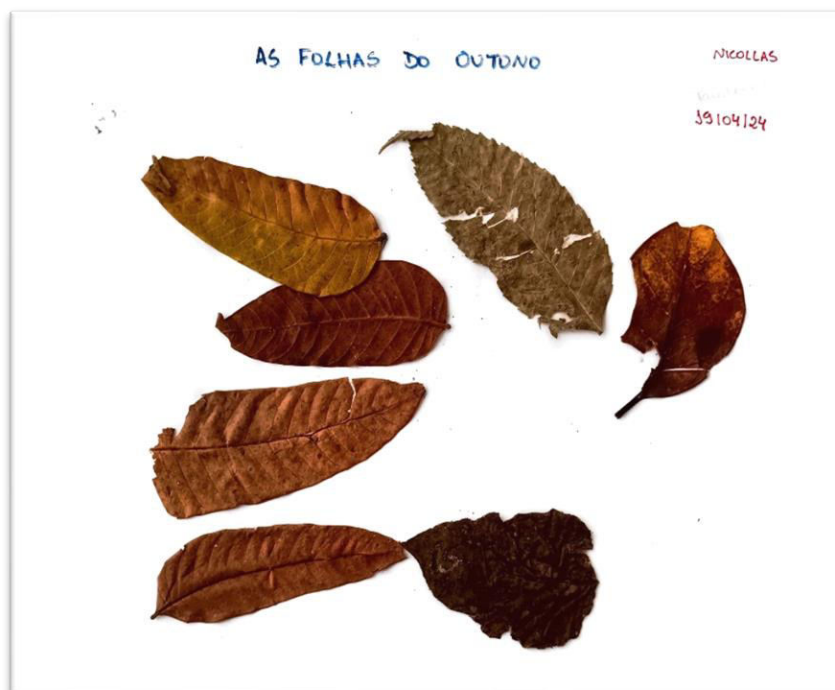


Figura 31: Atividade “Colagem de folhas do Outono”. 2024. Acervo pessoal.

Nesta linha de raciocínio foram trabalhadas diferentes histórias acerca do processo de nascimento e crescimento, como o “O sonho que brotou” (2010) de Renato Moriconi. A partir desse livro foi proposta uma roda de conversa sobre sonhos e questionado se as crianças se recordavam de algum sonho que tiveram. Além disso, elas foram convidadas a observarem a passagem do tempo no decorrer da história, os dias, as noites e as modificações do espaço.



Figura 32: Contação da história “O sonho que brotou”. 2024. Acervo pessoal.

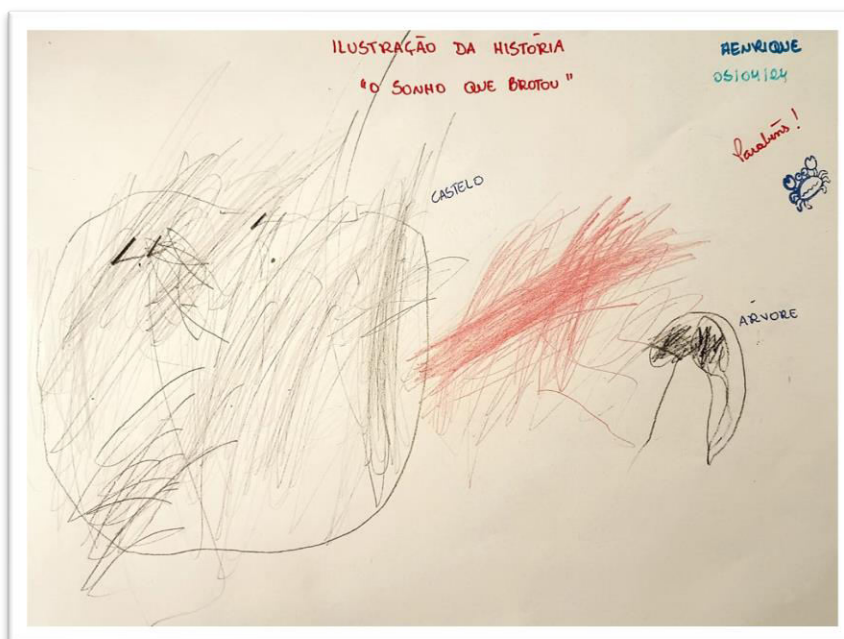


Figura 33: Ilustração da história “O sonho que brotou”. 2024. Acervo pessoal.

As histórias que se seguiram foram “A sementinha que não queria nascer” de Patrícia Kenney e Richard Mcfadden e “A chuva” (2007) de Ana Maria Machado, que foram utilizadas para reforçar o diálogo acerca da passagem do tempo a partir da observação do nosso próprio crescimento e do crescimento dos animais e das plantas. Neste sentido, as crianças puderam realizar diferentes atividades, desde a ilustração da história, até a elaboração de um sol com copo descartável e brincadeiras com bolinhas de sabão para representarem a chuva.



Figura 34: Contação da história “A sementinha que não queria nascer”. 2024. Acervo pessoal.



Figura 35: Pintura do Sol. 2024. Acervo pessoal.

Para finalizar, os estudantes foram convidados a realizarem um plantio de uma semente para observação da passagem do tempo, deste o nascimento até o crescimento da planta. Sendo assim, foram disponibilizadas sementes de milho, algodão e copos descartáveis. Elas ficaram responsáveis por lembrarem diariamente da necessidade de colocar água e demais cuidados de manutenção do broto. Ao final de sete dias, puderam levar as suas plantas para a casa.



Figura 36: Estudantes realizando o plantio da semente de milho no algodão. 2024. Acervo pessoal.

2.5 “Tradições”: Qual é o tempo da História?

O Projeto Tradições marcou a finalização da prática da presente pesquisa. Ele teve como princípio a promoção do estudo de diferentes festividades, datas comemorativas e demais conteúdos que envolvem a construção da cultura da sociedade brasileira. Desde modo, é possível a abordagem do folclore, das fábulas, mitos, lendas, da oralidade, dos povos indígenas, dos patrimônios culturais materiais e imateriais, das memórias familiares, do envelhecimento humano, entre outros. Por meio desse projeto, as crianças foram convidadas a explorar artística e historicamente suas descendências e a valorizarem a diversidade cultural.

Por isso este foi um projeto destinado especificamente para o estudo do tempo histórico, entendido aqui por meio das memórias familiares, as relações entre passado, presente e futuro e os diferentes personagens históricos presentes no imaginário infantil: dinossauros, bruxas, múmias, soldados, príncipes e princesas, piratas, entre outros.

Para iniciar, foram ressaltadas algumas das diferenças entre as gerações, entre os pais, avós e bisavós, havendo um destaque para a passagem do tempo e como ele se expressa na criança que cresce e no adulto que envelhece. Sendo que essa reflexão foi contextualizada por meio da contação da história “O tempo que o tempo tem” (2018), de Efigênia Alves. A partir disso, foi enviado um bilhete para as famílias dos estudantes solicitando que descrevessem brincadeiras, brinquedos e alimentos favoritos de suas infâncias.



Figura 37: Bilhetes preenchidos pelas famílias. 2024. Acervo pessoal.

Também foi trabalhado o livro “Caixinha de guardar o tempo” (2012), de Alessandra Roscoe, que falava sobre a velhice, a memória e o passar do tempo. A partir disso retomaram-se alguns aspectos da aula anterior, na qual foram trabalhados os brinquedos antigos. Com o uso da “Caixa de História”, alguns brinquedos infantis do início do século 21 foram apresentados para os estudantes, como pião, ioiô, petecas, mola maluca, bolas de gude, dominó,

dentaduras de vampiro, entre outros. Ao final, as crianças foram convidadas a ilustrarem os seus brinquedos favoritos.



Figura 38: Manuseio de brinquedos da Caixa de História. 2024. Acervo pessoal.

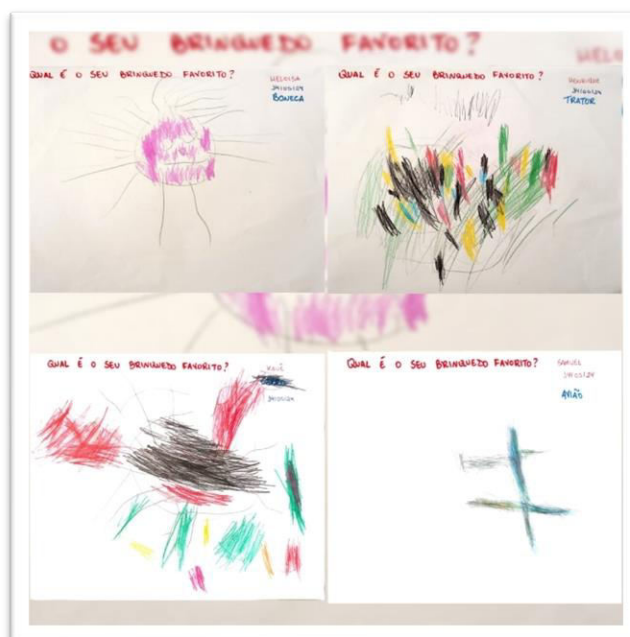


Figura 39: Desenho “Qual é o seu brinquedo favorito?”. 2024. Acervo pessoal.

Em prosseguimento, foi realizada a contação da história “Como eu cheguei até aqui” (2020), Philip Bunting, a qual foi utilizada para as crianças diante das durações do tempo, sendo destacada a diferença entre os dias, meses e anos e exemplificado com itens da realidade dos estudantes, como as árvores, carros, casas, o CMEI, a própria família, entre outros.



Figura 40: Manuseio do livro “Como eu cheguei até aqui”. 2024. Acervo pessoal.

Após, foi proposto aos estudantes um passeio pelo CMEI, no qual eles observaram a estrutura da instituição de ensino, as árvores presentes no ambiente externo, que já possuíam alguns anos, as verduras da horta que haviam sido plantadas há pouco tempo e estavam crescendo, entre outros. Além disso, as crianças foram convidadas a desenharem com giz, no pátio, o que observaram no passeio.



Figura 41: Estudantes desenhando no quadro-negro. 2024. Acervo pessoal.

A “Caixa de História”, por sua vez, foi também utilizada com imagens impressas de montanhas, cachoeiras, mar, areia, além de alguns objetos concretos como rochas, conchas e pedras. As crianças foram incentivadas a observarem e manusearem os itens da caixa, sentindo e descrevendo suas texturas, pesos, formatos e tamanhos. A seguir, foram estabelecidos alguns diálogos acerca de animais muito antigos e presentes no imaginário dos estudantes, como os dinossauros. A exemplo, foi explicado sobre a possibilidade de permanência de pegadas, ossos, ou demais partes de animais e plantas em gelo, rochas, entre outros.



Figura 42: Manuseio de pedras e imagens da Caixa de História. 2024. Acervo pessoal.

Posterior a esse diálogo, as crianças passaram por duas atividades de exploração. A primeira, foi sobre os animais que ficam preservados no gelo. Para isso, foram congelados, no dia anterior, pequenos animais de brinquedos dentro de copos de água. Munidos de ferramentas de plástico (martelos de brinquedo disponíveis no CMEI), cada estudante ficou responsável de quebrar o gelo e descobrir quais animais ali estavam escondidos. Esta atividade destacou-se visto a exploração sensitiva que as crianças obtiveram ao quebrar o gelo, sentindo textura, peso, temperatura, entre outros. Ainda, alguns se aproveitaram da gravidade para quebrar com maior facilidade suas pedras, as jogando no chão.



Figura 43: Brincadeira de exploração de objetos no gelo. 2024. Acervo pessoal.

A segunda atividade de exploração, partiu da explicação da existência de um famoso material de preservação dos fósseis, o âmbar. Após uma roda de conversa, as crianças foram convidadas a fazerem seu próprio material, sendo a partir de gelatina, da cor amarela, que seria a mais próxima dos modelos apresentados pela professora. Os estudantes participaram ativamente da preparação da receita, que foi disposta em recipientes de silicone com objetos selecionados por elas. E no dia posterior todas puderam manusear as gelatinas, após ficarem firmes, e exploraram para a descoberta dos objetos escondidos.



Figura 44: Preparação da gelatina com brinquedos. 2024. Acervo pessoal.



Figura 45: Brincadeiras com a gelatina. 2024. Acervo pessoal.

Após as atividades de exploração, as crianças foram convidadas para a construção de um modelo em argila de uma pegada de dinossauro. Retomando a roda de conversa acerca de como animais morrem e ficam preservados em alguns tipos de materiais, como rochas e gelo, permitindo que sejam descobertos por nós, foi destacado que os seres vivos também podem ter as suas pegadas registradas em determinados lugares e essas se mantêm, por muitos e muitos anos. Dito isso, as crianças receberam argila, para manusearem e transformarem em um disco, e dinossauros de brinquedo para registrarem as suas pegadas. Quando a argila secou e endureceu, todos puderam levar o seu modelo para casa.



Figura 46: Estudantes produzindo o modelo em argila com pegadas de dinossauro. 2024. Acervo pessoal.



Figura 47: Modelo em argila com pegadas de dinossauro. 2024. Acervo pessoal.

Para a finalização do projeto, foi realizada uma roda de conversa, com os estudantes sobre as diferentes sociedades (como as indígenas) que utilizam materiais como pedras, barro, galhos e folhas para construírem suas casas, móveis, utensílios de cozinha, brinquedos, entre outros, sendo exemplificado com imagens. A partir disso, as crianças foram convidadas para uma atividade explorativa no espaço externo do CMEI, na qual elas deveriam procurar pedras ou rochas que poderiam ser utilizadas para confeccionarem itens na sala de aula. Para esta ação, foram dispostas, antecipadamente, ao redor da instituição de ensino, rochas de diferentes tamanhos para que as crianças recolhessem. Com o uso de um balde, elas demoraram cerca de cinco minutos para encontrarem cerca de cinquenta rochas presentes no parque.



Figura 48: Coleta de rochas no parque do CMEI. 2024. Acervo pessoal.

Com as rochas recolhidas no dia anterior, após uma roda de conversa acerca do quão desafiante foi encontrá-las e recolhê-las, as crianças foram convidadas a as transformarem, fazendo uma decoração com diferentes materiais, como tinta guache, cola colorida, cola *glitter*, entre outros. Após a realização dessa atividade, os estudantes levaram as rochas para decorar o jardim do CMEI e para as suas casas, o que deu encerramento ao nosso projeto.



Figura 49: Pintura das rochas com tinta guache e *glitter*. 2024. Acervo pessoal.



Figura 50: Decoração do jardim do CMEI. 2024. Acervo pessoal.

CAPÍTULO 3:
ASPIRAÇÕES KAIROLÓGICAS: SUSPENSÕES, PROFANAÇÕES E
EMANCIPAÇÕES ESCOLARES

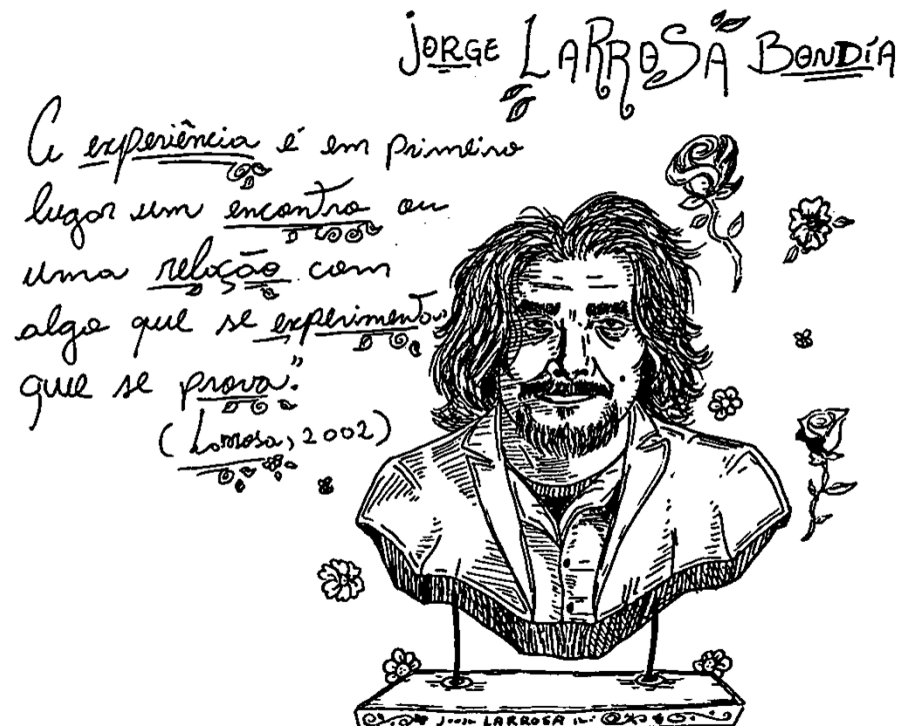


Figura 51: Jorge Larrosa. Ilustração de João Paulo Martins Nogueira. 2024. Acervo pessoal.



Figura 52: Walter Benjamin. Ilustração de João Paulo Martins Nogueira. 2024. Acervo pessoal.

3.1 *Chrónos, Aión e Kairós*: As Temporalidades Gregas

O “tempo” é um dos conceitos centrais desta pesquisa. Pensando propriamente na palavra, em todas as civilizações houve uma preocupação em se explicar, medir ou conceituar o processo de existência humana. Nossa atual concepção de tempo possui diferentes raízes, contudo, aqui nos pautaremos na antiguidade grega.

No artigo “Apontamentos sobre a questão do tempo na Grécia: *Kairós, Xróvos e Aíov*” (2019), de Laura Elizia Haubert, é apresentado que na Grécia Antiga a questão do tempo era definida a partir das crenças, imagens, valores e costumes da época, o que também pode ser observado na atualidade, visto que a percepção temporal muda conforme a construção cultural dos grupos sociais. Para os gregos, o tempo não seria um fenômeno simples e nem natural, sendo carregado de afetividade, de moralidade e tendo uma ordenação cósmica que definiria e fragmentaria toda a existência humana. Desse modo, ele inicialmente se dividiria em dois, um tempo do homem, profano, e um tempo secular, que seria dos deuses, sagrado.

Segundo o filósofo italiano Giorgio Agamben, em sua obra “Profanações” (2007), sagradas ou religiosas eram as coisas que de algum modo pertenciam aos deuses, ou seja, elas não eram de livre uso ou comércio dos homens e qualquer ato que violasse ou transgredisse essa disponibilidade era considerado sacrilégio. Como tais, elas não podiam ser vendidas nem dadas como fiança, nem cedidas em usufruto ou gravadas de servidão. Em um processo de consagração, as coisas saíam do direito humano e passavam à esfera divina, enquanto a *profanação* seria a restituição delas ao livre uso dos homens. Essa divisão dialoga com outros três grandes conceitos de tempo: “*Aíov*”, “*Xróvos*” e “*Kairós*”. Aqui, utilizando sua tradução aproximada, temos primeiro “*aión*”:

O *aión* é um termo de difícil tradução e, segundo o entendimento de Alliez (2004), não possui nenhum equivalente em línguas modernas. Isto porque, nos poemas homéricos ele (*aión*) designa um tipo de fluido vital corporal, o destino, ou a intensidade de uma parte do tempo, enquanto em Platão, sobretudo no “Timeu”, o *aión* aparece relacionado à vida dos deuses e a uma ideia de eternidade que se afasta de qualquer coisa semelhante à vivência limitada da vida humana. (Haubert, 2019, p.57)

Conforme aponta Haubert, *aión* estaria relacionado com o sagrado, sendo um tempo que seria propriamente dos deuses, cíclico e eterno. Na mitologia grega ele é visto como uma divindade, representada como um jovem nu dentro de um círculo, que significaria o tempo cíclico que é indeterminado, não possui começo, nem fim. Além disso, ele também pode ser relacionado com grandes ciclos, grandes eras ou os propriamente chamados “*éons*” do cosmo, sendo uma totalidade simultânea de todos os tempos.

A segunda definição de tempo apresentada pelos gregos é também a mais conhecida. *Chrónos* se diferencia de *aión* a partir de uma ordem hierárquica, já que se trata de um tempo que é próprio da vida humana. *Chrónos* destaca-se, dentre a mitologia grega, por ser rei dos titãs, filho de Gaia (terra) e de Urano (céu), ele foi responsável por devorar os seus filhos, uma metáfora comumente relacionada com a ideia de que o tempo “devora” a vida humana. Sua principal característica é a cronologia, sendo medida por quantidades, durações, extensões. Sua base é a possibilidade da matematização da percepção temporal.

A ideia da associação entre o deus e o tempo, é a noção de que tal como o deus κρόνος a temporalidade sucessiva de χρόνος atua como um soberano para os homens, e lhe aparece como uma força destruidora que devora sucessivamente a vida, e da qual não se pode escapar em última instância. Ele é também ainda, a noção de um juiz, de acordo com Campillo (1991), que tudo vê e tudo sabe por que conhece o passado e o futuro e assim é responsável por determinar o que cabe a cada homem. O tempo é o deus soberano. (Haubert, 2019, p.62)

Se *aión* é um tempo sagrado, *chrónos* é um tempo profano. Porém, em meio a essa dualidade surgiu, tardiamente, um terceiro conceito de tempo. *Kairós*, um deus menor filho de Zeus, é visto como um dos conceitos mais difíceis de tradução e compreensão, ele pertencia a uma ideia de temporalidade sofista, na qual o tempo estaria revestido pelo perigo e, ao mesmo tempo, pela oportunidade.

[...] o καιρός é marcado por duas características principais. A primeira delas, a ideia de oportunidade, de excepcionalidade ou de raridade. Ele é um momento único, específico, e sobretudo passageiro, que não pode ser aprisionado. Ele ocorre raramente, e jamais torna a se repetir; cada καιρός é diferente e único. A segunda delas é a excepcionalidade e a transitoriedade do καιρός, que mostram que ele se refere a um tempo que não é exatamente o tempo biológico ou o tempo físico; ele não pertence nem ao mundo externo nem ao mundo interno da alma, situando-se no meio destes dois extremos e quase desaparecendo nas bordas destas circunstâncias. (Haubert, 2019, p.67)

Conforme apresentado por Haubert, *kairós* pode ser definido como um intervalo de tempo, contudo não, necessariamente, é um instante ou o presente, ele não é fixo, nem previsível. Nesse ponto, ele trata-se da hora certa, a ocasião certa, a oportunidade. Ele não é um tempo quantitativo como *chrónos*, apesar de ser possível localizá-lo cronologicamente, após ter passado. *Kairós* refere-se a uma avaliação qualitativa do tempo, visto que é uma exceção que não se repete, sendo medido melhor por um sentimento do que por um número.

É essa especificidade de *kairós*, que o torna interessante para esta pesquisa, pois ele é por excelência raro e suspenso, ocorrendo fora da esfera do sagrado, podendo ser visto como um tempo que é do uso humano. Não pode ser consagrado, pois nem mesmo os deuses possuem *kairós* e sendo a divindade do acaso e da imprevisibilidade, ele é fugaz e irreversível, não

podendo ser modificado. De acordo com uma epigrama do poeta grego Posidipo de Pela (310 - 240 a.C.):

- Tu, quem és? [pergunta o poeta]
- Kairós, o mestre do mundo [responde a divindade]
- Por que marchas tu sobre a ponta dos pés?
- Sem cessar eu corro.
- Por que tens tu asas em cada um dos pés?
- Eu voo como o vento.
- Por que tens tu à mão direita uma navalha?
- Para mostrar aos homens que eu, Kairós, sou mais cortante e mais rápido do que qualquer outro gume.
- Por que tua cabeleira é voltada para a frente?
- Para que seja apanhada quando eu for encontrado por Zeus.
- Mas por que és tu calvo na parte posterior da cabeça?
- A fim de que, uma vez que os meus pés alados me tenham levado, ninguém me possa capturar pelas costas, qualquer que seja o desejo que tenha. (Pinho, 2020, p.193)

A partir disso, o autor Amon Pinho, em seu artigo “Walter Benjamin: arte do kairós no tempo-de-agora” (2020), afirma que o desenvolvimento da ideia de *kairós* está ligada a uma afirmação do conhecimento e do poder autônomo do homem, ou seja, não é um dom do céu, mas sim a conquista da inteligência humana. “O espírito pode, conforme a circunstância, perceber o *kairós* (graças a uma análise correta e perspicaz da situação e de sua evolução) ou mesmo o criar, o suscitar (graças a uma intervenção fundada numa tal análise).” (Tredé, 1992, p.21). Desta forma, de acordo com Pinho (2020) *kairós* tem sido relacionado a ideia de uma ação eficaz, uma arte de calcular ou adaptar os meios para atingir os fins visados.

No complexo escultural do qual viemos nos ocupando, Kairós pôr-se-ia como a arte de se identificar e apreender o momento específico e certo, favorável à interrupção eficaz do tempo cronológico da dissipação e do esquecimento. Num mundo determinado pela mudança, pela instabilidade e pela imprevisibilidade inerentes ao incessante movimento, a mais apropriada das artes é justamente aquela que transforma em coisa sua o contingente e o equilíbrio tão provisório quanto precário deste nosso espaço-tempo histórico e humano. (Pinho, 2020, p.195)

Portanto, tendo em vista que o conceito central da presente pesquisa é o tempo, aqui utilizaremos as três concepções apresentadas acima para refletirmos acerca de como adultos, crianças e a própria escola vivenciam a passagem do tempo. *Chrónos*, sendo a cronologia, um tempo possível de ser medido, *aión*, o tempo sagrado e *kairós*, um tempo fugaz e imprevisível, contudo, profano. Para além, buscamos em autores como Kohan (2007), Larrosa (2003), Arendt (2016) e Benjamin (1984, 1994) conceituar o que é a infância e como a criança entende o que é o tempo.

3.2 Os tempos da Infância: *Aión* ou *Chrónos*?

De acordo com Walter Omar Kohan, em seu livro “Infância, estrangeiridade e ignorância” (2007), a infância não é apenas uma questão cronológica, mas sim uma condição da experiência, por isso para pensá-la é necessário que se amplie os horizontes da temporalidade. O autor realiza essa reflexão aportando-se aos gregos e seus conceitos aqui já concebidos.

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta essa palavra temporal ao poder e a infância. Ele diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente ‘criançando’), seu reino é o de uma criança”. [...] Esse fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas uma questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com que a criança faz. Se uma lógica temporal segue números outra brinca com os números. [...] No reino infantil, que é o tempo, não há uma sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiônico*. (Kohan, 2007, p.86)

A partir dessa reflexão, Kohan afirma que haveria duas infâncias, *chrónos* e *aión*. A primeira é naturalmente adequada ao mundo dos adultos, sendo cronológica, com etapas e efeitos, na qual se educa conforme um modelo e progressão sequencial, para isso passa-se pelo processo de ser bebê, depois criança, adolescente, jovem, adulto, idoso. É essa infância, que está alinhada à concepção de tempo *chrónos*, que é abordada pelas políticas públicas, pelos estatutos, pelos parâmetros da Educação Infantil, pelas escolas, pelos conselhos tutelares, entre outros. A segunda infância habita outra temporalidade, esta existe em *aión*, uma infância como experiência, acontecimento, ruptura, revolução, resistência e criação. Sendo um período que não pode ser medido dentro de uma cronologia, pois existe em um tempo que é sagrado, rejeitando a profanação do mundo dos adultos.

Nessa concepção, as duas infâncias descritas acima coexistem, se tocam, se cruzam, se confundem, por isso a infância pode ser entendida como um acontecimento extracronológico, que agita forças e intensidades. Deste modo, seríamos habitantes de dois espaços, duas temporalidades, pois não se trata de combater uma e idealizar a outra, já que, o que estaria em jogo, seria o que se pode ser, não o que se deve ser. Enquanto uma infância consolida, unifica e conserva, a outra irrompe, diversifica, revoluciona.

Portanto, essa concepção dualista de infância de Kohan pode dialogar com a concepção ampliada de Jorge Larrosa (2003). Para Larrosa, o conceito de infância não deve ser visto como um termo que coloca toda uma amplitude de indivíduos numa única definição, mas sim como diferentes caminhos, visto que as crianças fazem parte de um espectro. Em suas palavras: “As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem

nossa língua.” (Larrosa, 2003, p.183). A partir dessa fala, o autor segue afirmando que, apesar de existirem diferentes ciências que buscam estudar, desvendar e dizer o que as crianças e a sua infância são, elas podem ser consideradas inexplicáveis. Neste sentido, nossos conhecimentos explicam, nomeiam, intervêm e acolhem a infância, a vendo como um objeto de estudo. Contudo, Larrosa aponta a existência de uma segunda face que vai além de qualquer tentativa nossa de captura: ela é um “outro”.

A infância, entendida como um outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que *ainda* não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado. (Larrosa, 2003, p.184)

Para o autor existe uma busca constante em se reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo o que nelas ainda existe de selvagem. Porém, isso não significa que as crianças resistam para serem capturáveis pelos nossos saberes, mas sim que existe uma heterogeneidade em relação a nós e ao mundo. “Ai está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder” (Larrosa, 2003, p.185)”

Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem a nossa língua. (Larrosa, 2003, p.186)

Diante disso, se a criança é um outro, exterior a nós, que não está completamente sob o controle de nosso saber e de nosso poder, é através do nascimento que se inicia o processo de inserção no mundo, inicialmente familiar e, depois, público. Para Larrosa, o nascimento é responsável por colocar a criança em uma dupla temporalidade, sendo que ela deverá passar pelo começo de uma cronologia para se desenvolver e se socializar, bem como o nascimento faz parte da continuidade da história do mundo. E ao mesmo tempo, o autor apresenta que o nascimento não adentra uma cronologia, mas sim interrompe a cronologia do mundo. Por isso aqui entendemos parte de como o pensamento de Larrosa dialoga com Kohan, visto que ambos percebem e apontam essa alteridade da infância com o mundo que a cerca, bem como, também, percebemos o quanto ela se contrapõe, em ambas as visões, com a percepção de um mundo adulto cronológico. Sendo assim definida a infância, como uma ruptura.

Uma terceira visão sobre essa discussão é a de Hannah Arendt que tece, em seu ensaio de 1958 intitulado “A crise na Educação” (2016), um caminho semelhante ao abordado por Larrosa, sendo que ela inicia apresentando que existe uma visão, natural da condição humana, de que cada geração é transformada em um mundo antigo, assim que nasce uma nova geração. E, para essa nova geração, deve ser preparado um mundo novo, o que aparenta ser um “[...] desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.” (Arendt, 2016, p.133).

A autora segue discorrendo que a educação é uma atividade elementar e necessária de nossa sociedade, que é constantemente renovada a partir do nascimento de novos seres humanos. Nesse sentido, esses indivíduos não se encontram acabados, mas sim em um estado de devir em relação ao mundo e a vida, ou seja, encontram-se em processo de formação. Enquanto isso, seus familiares são os principais responsáveis por introduzir a criança em um mundo, devendo prezar por sua vida, desenvolvimento e pela continuidade do mundo. Contudo, há uma dupla responsabilidade, na qual a criança precisa ser protegida do mundo e ao mesmo tempo o mundo precisa ser protegido para não ser destruído pelo novo.

Apesar do não uso, propriamente dito, de temporalidades, nesta reflexão percebemos novamente a dualidade colocada entre o mundo das crianças e dos adultos, que é uma percepção espacial e temporal. E Arendt responsabiliza a educação moderna por essa tentativa de separar as crianças do mundo adulto:

Parece óbvio que a educação moderna, na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais. Contudo, choca-nos como algo realmente estranho que tal dano ao desenvolvimento da criança seja o resultado da educação moderna, pois esta sustentava que seu único propósito era servir a criança, rebelando-se contra os métodos do passado por não levarem suficientemente em consideração a natureza íntima da criança e suas necessidades. “O Século da Criança”, como podemos lembrar, iria emancipar a criança e liberá-la dos padrões originários de um mundo adulto. Como pôde então acontecer que as mais elementares condições de vida necessárias ao crescimento e desenvolvimento da criança fossem desprezadas ou simplesmente ignoradas? Como pôde acontecer que se expusesse a criança àquilo que, mais que qualquer outra coisa, caracterizava o mundo adulto, o seu aspecto público, logo após se ter chegado à conclusão de que o erro em toda a educação passada fora ver a criança como não sendo mais que um adulto em tamanho reduzido? (Arendt, 2016, p.140)

Em uma concepção de que infância deve ser protegida, sendo que o lugar tradicional da criança é a família e sua casa deve ser um escudo de proteção contra o mundo e o aspecto público do mundo, as crianças acabam sendo separadas do mundo adulto. Para Arendt (2016), a questão encontra-se na visão de que, sob pretexto de respeitar a independência da criança, ela

é mantida em seu próprio mundo e excluída do mundo dos adultos. É uma retenção artificial que prejudica o relacionamento natural que deveria ocorrer entre adultos e crianças. Além disso, também há o entendimento que essas violações das condições vitais ao crescimento da criança, não são intencionais, visto que há um esforço da educação moderna pelo bem-estar da criança.

Nessa linha de raciocínio acerca da modernidade e do século 20 (o século das crianças o qual Arendt se refere), podemos adentrar nas discussões do filósofo Walter Benjamin. O autor, ao tecer reflexões diante da modernidade, também trouxe pensamentos acerca do que são as crianças e a infância. Contudo, se faz relevante destacar que Benjamin não é um filósofo propriamente dito da infância, visto que em suas obras não existe uma sistematização da temática da infância e ele não se propôs a realizar uma pesquisa histórica sobre o surgimento da infância na Europa (Marchi, 2011). Contudo, tendo em vista que a experiência, a memória e a narratividade são conceitos centrais em sua filosofia, Benjamin foi responsável por elevar a criança ao estatuto de sujeito digno de observação e nota em seus estudos.

De acordo com Rita de Cassia Marchi em seu artigo “Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas” (2011), as obras de Benjamin trazem apontamentos gerais e recorrentes acerca de como o autor visualizava o “ser criança”. Dessa forma, as crianças não são, por ele tratadas, como sujeitos sociais incompetentes ou incompletos, mas sim sujeitos atuantes em sociedades e imersos nas problemáticas históricas de seu próprio tempo.

A própria obra “Infância em Berlim em 1900” (1994) é a narrativa das lembranças de infância de Walter Benjamin, em um ponto de vista interno de um eu-narrador que aborda o mundo cultural e histórico da época e descreve o modo de ser das crianças.

[...] Benjamin tece relações entre diferentes dimensões espaço-temporais e culturais, para oferecer historicamente um quadro social mais amplo, sem abrir mão de sua singularidade. Traz à tona o perfil cultural de uma classe burguesa em relação com outras personagens de outras classes sociais. Produz, pois, uma transformação radical da visão clássica da autobiografia, já que focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória pessoal e coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na relação com os outros. Rememora a criança que foi articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias sociais. (Sales Santos, 2015, p.231)

Como apresenta, Sandro V. Sales Santos, em seu artigo “Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil” (2015), Benjamin não romantiza a infância, mas sim insere-a nas questões culturais e históricas da sociedade, além de apresentar ideias referentes a educação, com destaque aos ensinamentos que as próprias crianças podem

levar a seus educadores e a sua capacidade de vivenciar a infância independe dos desafios do mundo moderno. A exemplo, a função que dão ao brincar e aos brinquedos, independentemente de sua natureza ou origem, “é a criança quem escolhe seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos mais insignificantes para os adultos. É desse ponto de vista que ‘as crianças fazem história a partir do lixo da história’.” (Sales Santos, 2015, p.232)

Dentre essa perspectiva, Walter Benjamin (1984) pode ser dialogado com as reflexões de Larrosa (2003) e Arendt (2016), pois o autor apresenta que as crianças possuem o seu próprio mundo de percepção, simbologia e imaginário, que está profundamente marcado pelos vestígios da geração mais velha. Para Benjamin, também, é um erro enquadrar as crianças no mundo enrijecido dos adultos, como se fossem apenas miniaturas que não possuíssem uma razão própria.

Isso pressupõe que entre si, brincando e nas diversas formas de relações com seus pares, as crianças criam para si um pequeno mundo cultural próprio. Mundo esse produzido num fecundo diálogo pelo qual elas não apenas garimpam, no amplo mundo sociocultural dos adultos, aspectos a serem reproduzidos, mas oferecem-nos inovadoras formas ativas, genuínas e interpretativas com as quais percebem e recriam as relações sociais e a cultura. Ou seja, as crianças se sentem convidadas por vários objetos e demais aspectos do mundo cultural, sem depender de qualquer autorização ou solicitar para se relacionar com eles. Desse modo, muitas vezes aquilo que os adultos preparam – julgando ser mais adequados a elas – é o que menos lhes desperta interesse. (Sales Santos, 2015, p.233)

Nesta percepção, os adultos com sua máscara de “experiência” (conceito amplamente discutido por Benjamin em suas obras), julgam-se superiores às crianças, devido a sua maior quantidade de anos vividos. Quanto mais jovem é o sujeito, maior é o desprezo por parte dos adultos diante da qualidade de suas experiências vividas. Os mais velhos, narram suas experiências com êxito, gozam dos sentimentos por elas despertados e aliviam os seus corações, enquanto os pequenos as vivenciam em *looping*, uma repetição infinita, assim que a memória acaba, a criança reinicia mais uma vez o fato vivido, rememorando e narrando continuamente.

É por isso que o geógrafo Yi-Fu Tuan, em sua obra “Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência” (1983), apresenta a percepção de que ao se considerar o ciclo da vida humana, dez anos da infância é diferente de dez anos da adolescência ou da vida adulta, visto que a criança, diferenciando-se dos adultos, experimenta o mundo por meio de seus sentidos. Deste modo, para a criança pequena o tempo não flui “[...] ela fica no tempo como se estivesse fora dele, permanecendo como criança aparentemente para sempre. Para o adulto o tempo corre, empurrando-o para frente quer queira, quer não.” (Tuan, 1983, p.205).

Quando Tuan nos traz essa diferenciação entre o tempo do adulto e da infância, podemos comparar a sua reflexão com as dos autores citados anteriormente, principalmente Kohan (2007) que separa o tempo das crianças como *aión* e dos adultos como *chrónos*. Nesse diálogo, pode ser entendido que o tempo é experimentado de modo diferente, não só pelas capacidades mentais e sensoriais do indivíduo, mas também pelo aspecto de que, à medida que se vive, o passado aumenta. O adulto se apegar ao seu passado, o resgata tentando torná-lo acessível, em busca de um sentido para o seu “eu”, para construir e fortalecer a sua identidade. A criança não tem passado o suficiente para se preocupar com ele e o futuro, tão pouco lhe incomoda, aproximando-se apenas à expectativa de crescer. Já o adulto preocupa-se constantemente com o seu devir e o devir de sua criança, pois ele conhece o passado que lhe passou e conhece o valor de seu presente, contudo o futuro é apenas uma expectativa, o qual ele espera, sente, preocupa-se, questiona.

Dessa forma, o erro do adulto é tratar a criança como se ela experimentasse o tempo do mesmo modo que ele. Experimentar, no sentido defendido por Larrosa (2002, 2011), como algo que se experimenta, que se prova, vindo da palavra em latim “*experiri*”, a experiência é um lugar, um encontro, uma relação com o que se experimenta, sendo que não se pode prever, nem propor resultados do que seremos após ela passar. Ainda para Larrosa, a experiência é aquilo que nos passa, em um sentido de sermos atravessados por ela. O sujeito da experiência é um sujeito passivo, aberto a receber algo, enquanto a experiência por si mesma é imprevisível, indizível e imprescritível.

Portanto, a criança, como qualquer outro ser humano, é passível à experiência, sendo que o seu tempo é o tempo presente. O tempo presente, por sua vez, não é linear, ele é contínuo e feito de experiências. A criança vive de modo sensorial, não entendendo o mundo e nem abstraindo-o do mesmo modo e ao mesmo tempo que os adultos. Dito isso, a infância é um desafio conceitual para todos que buscam entendê-la, adultos e crianças experimentam a temporalidade de modo diferente e a educação moderna falhou e falha em lidar com esses seres pequenos. Porém, como pesquisadores podemos propor alguns caminhos, a presente pesquisa é um deles. Seguimos.

3.3 O Tempo da Escola: A *Scholé* como profanação

De acordo com as discussões anteriores, temos uma dualidade temporal e, também, espacial pois a criança habita, primeiramente, a esfera privada do mundo que, em uma definição

de Hannah Arendt em sua obra “A condição humana” (2007), trata-se de uma esfera de privacidade, na qual as necessidades primárias de um indivíduo devem ser atendidas, ou seja, é a sua casa, o seu lar. Ao mesmo tempo, há a esfera pública, comumente habitada pelos adultos, sendo que para Arendt, público é tudo que pode ser visto e ouvido por todos, tendo a maior divulgação possível, sendo assim o próprio mundo, na medida em que ele é comum a todos. É desse mundo que a família deve proteger a sua prole e é dessa prole que o mundo deve ser protegido.

Em uma esfera paralela, encontra-se a escola que não pertence à esfera privada, mas que também não é, propriamente, o mundo. Por isso deve-se ter “[...] uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não as instruir na arte de viver.” (Arendt, 2016, p.146). Desse modo, a criança não deve ser restringida a seu próprio mundo, visto que ela é um sujeito em formação, que necessita do contato com o mundo dos adultos, mas ao mesmo tempo não é função da educação escolar as instruir na arte de viver. A escola, como um espaço que não pertence nem a esfera privada e nem inteiramente a esfera pública, é responsável por apresentar as crianças o que é o mundo.

[...] a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras; jamais se deveria permitir, porém, que tal linha se tornasse uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis. (Arendt, 2016, p.146)

Portanto, a educação para Hannah Arendt trata-se de decidirmos se amamos o mundo o suficiente para nos responsabilizarmos por ele e, ao mesmo tempo, se amamos as crianças o suficiente, também, para não as isolarmos de nosso mundo. Nesse ponto, houve um grande desafio dessa pesquisa, havendo uma professora, que responde obrigatoriamente a mundo cronológico, seguindo documentos, planejamentos e cronogramas, e uma estrutura educacional pautada em prazos e marcos de desenvolvimento. É um modo de ensinar que se pretendia disciplinado, regado, sagrado. Enquanto, a criança é indisciplinada, selvagem como diria Larrosa (2003).

Mas creio que para além ou para alguém de saberes disciplinados, de métodos disciplináveis, de recomendações úteis ou de respostas seguras; para além até mesmo de ideias apropriadas e apropriáveis, talvez seja hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. (Larrosa, 2003, p.7)

É essa forma de se ver a infância e de se trabalhar com ela de maneira indisciplinada que Larrosa chama de “Pedagogia Profana”, dando nome ao seu livro de 2003, neste o autor

utiliza-se do termo “profano” para se referir a um modo de se pensar a sala de aula. Profanar, em uma definição semelhante à de Agamben, daquilo é restituído ao uso comum dos homens. É a percepção de “[...] um contágio profano, um tocar que desencanta e devolve ao uso aquilo que o sagrado havia separado e petrificado.” (Agamben, 2007, p.59).

Um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público. (Masschelein, Simons, 2018, p.19)

Nesse momento, encontramos um paradoxo conceitual. A infância, de acordo com Kohan (2007), experimenta um tempo que é *aión*, cíclico e eterno, próprio dos deuses, sagrado. Já o mundo adulto, ocorre em *chrónos*, um tempo cronológico, linear, medido, propriamente dos humanos, profano. Já Larrosa (2003) e Masschelein e Simons (2018) tratam a concepção de profano e sagrado de modo desligado a conceituação grega do termo, por isso tanto adultos quanto crianças existem em ambas as terminologias.

Portanto, nesta pesquisa adotamos as definições de Agamben (2007, p.59), no qual “profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular”. Deste modo, sagrado é visto como o que não deve ser questionado, um modelo idealizado a ser estritamente seguido como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular. Enquanto o profano é uma fuga desse habitual, como uma desconstrução desse modelo escolar em que vivemos.

A profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado. (Agamben, 2007, p.61)

Por isso o presente estudo buscou profanar a BNCC, os projetos didáticos, a sala de aula tradicional, as temporalidades *aión* e *chrónos*, aproveitando das brechas possíveis para observar a infância desligada da visão habitual. Bem como, a entender como parte da escola e da sala de aula, sendo que a escola não é só o primeiro caminho que a criança tem para se ter um vislumbre do mundo público, como também o professor, com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula.

A partir dos muros escolares, a sociedade, de certo modo, é mantida de fora e algo ocorre no interior do espaço escolar, os alunos são tirados de seu mundo e levados a entrar em um novo, havendo um aspecto de suspensão no tempo, no qual a escola pode ser vista como um

lugar para possibilidades e liberdades. Deste modo, o espaço escolar pode ser entendido como a materialização do tempo que separa os alunos da ordem social e econômica e os leva para dentro do luxo de um tempo mais igualitário, que é um tempo livre, não produtivo, que é *kairós*, não é *aión* e nem *chrónos*. E é neste contexto, que os autores Masschelein e Simons nos auxiliam no ato de profanar a BNCC.

Em todas as etapas da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular busca o desenvolvimento de competências, preocupando-se com a preparação da criança não só para o mundo cotidiano, mas também para o mercado de trabalho, o que não dialoga com o conceito de escola que aqui defendemos, onde há uma preocupação, exatamente, com a suspensão do tempo produtivo.

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p.13)

Principalmente, a Educação Infantil é uma etapa que necessita que a educação seja um tempo livre e que a pedagogia seja profana, as crianças não devem ser tratadas como sujeitos em devir, mas sim vistas como seres humanos que já estão completos dentre as suas individualidades e características próprias de suas faixas etárias, não se trata do que elas irão se tornar, mas sim do que elas já são. Por isso aqui buscamos ressignificar o conceito de escola, sendo vista como um lugar recluso, que permanece paralelo a esfera pública e a privada, sendo um refúgio para o estudante habitar. Não se trata da escola moderna, mas sim da escola entendida como *scholé*, ou seja, como “tempo livre”.

[...] é importante ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da polis grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou “natureza” que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. [...] a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre. (Masschelein, Simons, 2018, p.12-13)

Essa concepção de tempo livre se refere a um período que seja livre das obrigações públicas e privadas da sociedade, no qual o ambiente escolar adquire um aspecto de refúgio localizando-se, entremeio, o espaço público da sociedade e o espaço privado do lar do indivíduo. Nesse sentido, a sala de aula pode ser vista como um local de proteção à pessoa, sendo um tempo separado e democrático, um ambiente em que todos devem ser vistos e tratados como iguais, como estudantes. A partir disso não dialogaremos mais com a dualidade entre *chrónos* e *aión*, mas sim com *kairós* que ocorre, por excelência, em *scholé*, um tempo que não é sagrado e nem profano, um tempo que é livre e oportuno para se estudar.

Neste ponto, chegamos ao cerne da discussão Benjaminiana da presente pesquisa. Sendo *scholé* a suspensão do tempo e *kairós* as brechas para o ensino de crianças que experimentam o tempo presente em constância, Walter Benjamin nos traz em sua filosofia o conceito de “*Jetztzeit*”, que, em uma tradução aproximada, por ser definido como o “tempo-de-agora”.

Frente a um tempo fantasmagórico que se propala como progresso, mas que com efeito é antes o tempo infernal decorrente do “trabalho de Sisifo da acumulação”; tempo eminentemente quantitativo que implica, como condição necessária, todo um mundo de exclusão e controle, dominação e apagamento, quando não de ostensiva destruição e catástrofe; frente a esse tempo que de nós exige, dialeticamente, interrupção (*Unterbrechung*) e cesura, Benjamin propõe um tempo-de-agora de inspiração kairológica, tão repentino quanto fugaz, tão esclarecedor quanto politicamente explosivo, tão mais apreensível e temporalizável quanto mais visado for por um tipo de inteligência e de arte despertas que o historiador-profeta-e-filósofo (*kritikós*), tem que saber discernir (*kríno*). (Pinho, 2020, p.199)

O tempo-de-agora de Benjamin, muito se assemelha ao tempo grego de *kairós*, o qual pode ser visto como uma atualização daquilo que foi ou poderia ter sido, o possível não realizado, com nova chance de sê-lo no presente, ou seja, a retomada do passado sob o prisma do agora. (Marchi, 2011). Contudo, é importante destacar que não são idênticos, o tempo-de-agora possui inspiração kairológica, sendo *kairós* pouquíssimo citado nos escritos de Walter Benjamin.

O tempo-de-agora pode ser abordado como uma presença ou como uma orientação no presente, “[...] presença que nos chega não como um processo, mas como uma imagem, logo, como um instante preciso que remete a algo que ocorreu, mas que, por diversos motivos, foi interrompido.” (Rodrigues, 2021, p.25). Desse modo, este pode ser visto como um instante suspenso, congelado, que interrompeu o fluxo do progresso, por isso assemelha-se com a definição de *kairós*, como o tempo da oportunidade, um momento específico e certo, a interrupção do tempo cronológico, uma espécie de abertura, um descontínuo em um contínuo, uma violação do tempo (Haubert, 2019).

E como já afirmado anteriormente, diante das reflexões de Kohan (2007), que a infância não é apenas uma questão cronológica, mas sim uma condição da experiência, *kairós* que é fugidio, imprevisível, irreversível, para ser capturado, deve antes ser aprendido. É por isso que para Sérgio Gonçalves Leite, em seu artigo “O tempo *kairós* e *chrónos* e sua importância para o pedagogo” (2012) as expressões que definem o tempo como “sucessão de instantes” são expressão de *kairós*, sendo que o professor que não é capaz visualizá-lo, não poderá contribuir para a formação da criança.

A escola vista como *scholé* é uma forma de profanar o modelo educacional o qual o Estado do Paraná tem sido submetido. E *kairós* se realiza na oportunidade para se agir, a ocasião certa para se experimentar o mundo, o momento crítico para se profanar a educação. Até porque, acordo com Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), existem tentativas de se paralisar a escola como um “tempo livre”, desse modo há uma visão de que essa instituição deveria ser uma extensão da família ou funcional para a sociedade, reforçando o mercado de trabalho e criando bons cidadãos. Estas seriam tentativas de se “desescolarizar” a escola, tornar o tempo livre em um tempo produtivo, impedindo a sua função de democratização.

O processo de escolarização é o que há de mais político em uma escola, sua forma de unir as pessoas em um espaço próprio com o principal objetivo de se ter “tempo livre” para estudar. Além disso, pode-se afirmar que ir para escola já é político, pois não é natural e nem necessário, ou seja, é dispensável para a sobrevivência humana. Logo, por não ser natural, pode desaparecer. O que é natural não pode ser questionado e nem discutido, por isso a escola também não deve ser naturalizada, ela deve ser vista como um espaço cultural e político, permitindo assim que as pessoas reconheçam a sua importância. A forma escolar é uma ação coletiva e política a ser defendida.

Ainda para Masschelein e Simons é dentre o momento de suspensão, da esfera familiar e pública, que as crianças podem ser estudantes, os adultos podem ser professores e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes podem ser disciplinas da escola.

É essa suspensão e essa construção de tempo livre que instigam a igualdade no escolar, desde o início. Isso não significa que vemos a escola como uma organização que garante que todos alcancem o mesmo conhecimento e habilidades uma vez que o processo esteja concluído, ou que adquiram todo o conhecimento e as habilidades de que precisam. A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear. (Masschelein, Simons, 2018, p.17-18)

Romper com esse tempo linear seria convidar os estudantes a viverem, naquele momento, o tempo presente e se libertarem da pressão de um futuro planejado. Além disso, a escola é, na visão dos autores, uma construção de tempo escolar na qual sempre há algo sobre a mesa, sempre há algo para se pensar e se estudar. Sendo assim, ela possui a responsabilidade de focar a nossa atenção em algo, “a escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se ‘reais’. Ela faz alguma coisa, ela é ativa” (Masschelein, Simons, 2018, p.26).

Este desprendimento de um futuro premeditado dialoga com a necessidade estabelecida, dentre essa pesquisa, em olhar a criança como ela é e não como queremos que ela seja, trata-se de respeitá-la dentro da sua construção de temporalidades, em seu tempo “aiônico”. Contudo, é relevante entender que a criança necessita compreender a cronologia existente em nossas vidas, por isso *kairós* é o terceiro tempo entre os adultos e a infância.

Diante disso, retomamos aqui que para Arendt (2016), a escola é responsável por apresentar para a criança o mundo e não para ensiná-la na arte de viver. É nesse ponto que a presente dissertação se respalda, na ideia de que a escola não deve ser vista como um preparatório tecnicista para o mercado de trabalho, no qual tenha que existir uma aplicabilidade prevista para tudo que se ensina e se estuda.

Mas também não se trata de um tempo livre para se fazer “nada”, como já dito, em um espaço escolar sempre há um assunto sobre a mesa. É por isso que Federico J. A. Cavanna e Bruno A. Picoli, em seu texto “O Ensino de História e a pesquisa em História Pública feitos de *scholé*” (2022), reforçam essa questão ao afirmarem que o Ensino de História como prática potencializa-se na ideia de *scholé*, distanciando o espaço escolar da necessidade de uma domesticação e de um “resultadismo”.

Como afirmado, a aula de História é um tempo-espaço livre, mas não é livre para fazer qualquer coisa. A escola (e aí incluímos a História escolar) é objeto de diversos interesses. O mercado, a “sociedade”, os políticos, as famílias, os estudantes, enfim, têm na escola uma instituição que deve “lhes servir”, que deve oferecer as condições de aprendizagem, que deve ter objetivos claros, de preferência mensuráveis, que deve ser atrativa, agradável, gostosa, que deve estar alinhada com as demandas do tempo presente etc. Transformam, assim, esta instituição em uma tecnologia, em um instrumento para se apropriar de algo ou para se atingir algum objetivo, chegar a algum lugar preestabelecido. (Cavanna, Picoli, 2022, p.95)

Cavanna e Picoli nos convidam a pensar o espaço escolar como um tempo livre, que não se submeta a visão mercadológica de que tudo tem de ser comercial, vendável, aplicável, pois como Arendt (2016) afirma, a escola não é o mundo e nem finge ser, ela interpõe-se entre o

domínio público e o privado, portanto, não deve ser reduzida a nenhum dos dois. É nesse ponto que reforçamos que a escola pode ser profana.

Esse é o sentido da suspensão, da profanação, da escola como um lugar seguro para errar. Não que os jovens não possam agir ou não ajam no mundo, não interfiram nos assuntos humanos, não sejam sujeitos plenos, não empreendam pautas legítimas etc. Significa apenas que são seres humanos em formação e, por isso, a escola, enquanto *scholé*, precisa se constituir como um espaço-tempo em que seja possível experimentar, encontrar o Outro (encontro que é a quintessência do mundo, da esfera pública, comum, e que é, via de regra, conflituoso, difícil, desagradável etc.), errar. (Cavanna, Picoli, 2022, p.96)

A escola, a Pedagogia e a História como profanas, fogem da visão tradicionalista ou sagrada de que a sala de aula é um espaço preparatório. Aqui entendemos a sala de aula como um espaço de experiência, no sentido do termo, já descrito aqui e defendido por Larrosa (2002), como “algo que nos toca”. A experiência é um encontro, uma relação. Em uma linha de pensamento que dialoga com o conceito de Larrosa, Masschelein e Simons (2018) colocam que na escola o “eu” é suspenso diante do mundo e de seu lar, há uma oportunidade (*kairós*) de ser um igual em meio aos diferentes, por isso um novo “eu” é formado, o eu da experiência, o eu que foi exposto ao outro, o eu que encontrou o outro.

3.4 A experiência “kairológica”: O encontro com o Outro

Segundo Masschelein e Simons o indivíduo só aprende quando obtém uma extensão de seu mundo, isto é, algo lhe é acrescentado, visto que o “[...] processo de aprendizagem continua a ser introvertido – um reforço ou uma extensão do ego, e, portanto, o desenvolvimento da identidade [...]” (Masschelein, Simons, 2018, p.24). Sendo a experiência um processo de transformação e formação, segundo os autores, formar-se é sair de si mesmo, transcender a si, indo além de seu próprio mundo por meio do estudo, da prática.

Aqui, o eu não adiciona ao conhecimento previamente adquirido, e isso acontece precisamente porque o eu está, na verdade, no processo de ser formado. O eu do aluno está, assim, sendo suspenso, dissociado: é um eu colocado entre parênteses ou um eu profano e que pode ser formado, ou seja, pode se dar a ele uma forma ou configuração específicas. (Masschelein, Simons, 2018, p.24-25)

É por isso que a escola pode ser vista como um espaço seguro para errar, um espaço de socialização, no qual se tem contato com a alteridade do outro. Mas não nos enganemos, conhecer o outro é um trabalho difícil, um processo de descolonização do imaginário, ou seja, existe uma dimensão perigosa na educação, que é característica desse “encontro com o outro”.

Nesse encontro o indivíduo é convidado a sair de sua zona de conforto e mensurar as diferenças existentes, já que a escola está lhe apresentando o que é o mundo e nesse mundo há privilégios para uns, desvantagens para outros, perseguições que são sofridas e que são realizadas. Por isso Cavanna e Picoli (2022) afirmam que a escola é o local que possibilita que os perigos da educação sejam experimentados com uma margem de segurança, ao mesmo tempo em que cuida para que os indivíduos, em formação, olhem para o mundo de forma responsável.

Mas se é a escola que oferece essa primeira impressão do que é o mundo e permite o encontro com a alteridade, o que seria esse encontro com o outro? Essa discussão pode ser realizada a partir de uma análise acerca do recurso produzido dentro dessa pesquisa. Pensando a partir de reflexões de Cyntia Simioni França e Nara R. C. Cunha, em seu artigo “Experiências limiares: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da História Pública” (2022), a sala de aula pode ser definida como um espaço múltiplo, que é constantemente atravessado por vozes polifônicas e polissêmicas e todos os envolvidos são sujeitos ativos no processo, sendo esse um espaço que vai além da mera difusão do conhecimento.

O professor não é um transpositor didático e os estudantes não são apenas ouvintes. Principalmente, se tratando da educação infantil, na qual as crianças pequenas aprendem por meio da apreensão, ou seja, elas precisam tocar, cheirar, ver, ouvir, brincar, imaginar, tendo contato com diferentes objetos, textos e contextos para que possam se desenvolver e compreender o que lhes é apresentado.

Dito isso, ao propormos um trabalho feito com as crianças, em um sentido de colaboração, professora e estudantes se posicionaram como protagonistas das aulas de História, nas quais os encontros foram constantes e possíveis, indo além da mera presença física e rotineira. Apesar de não haver uma clara definição do que foram esses encontros, podemos com a ajuda de Larrosa (2003), entender que ele não foi um simples contato, troca ou apropriação. Tampouco se tratou de uma transposição didática.

Até porque, a relação com crianças é uma relação de alteridade:

De estranheza. De mistério. De tremor. De perplexidade. De perturbação. Dependendo do que façamos com tudo isso, a relação terá matizes diversos. De aproximação amorosa ou de indiferença brutal. A estranheza pode pulverizar-se até converter-se em pó. Ou o mistério pode ser desvelado, mesmo que saibamos como se reduzem os mistérios a poucas fórmulas do conhecimento. O tremor é uma sacudida e também é emoção. A perplexidade pode ser reduzida a poucos segundos. Ou durar toda a vida. A perturbação pode importunar, incomodar, ofender. Ou começar a fazer parte de nós

mesmos (Sampaio, Santiago, Alves, 2016, p.2)

Por isso ao adentrarmos *kairós*, como uma oportunidade oferecida de nos colocarmos face ao outro, abrimo-nos ao acontecimento, estabelecemos relações de horizontalidade, de prática colaborativa, de autoridade compartilhada (Frisch, 2016), de escuta ativa, de entender que os adultos também possuem, e muito, a aprenderem com as crianças. Por isso a contação de história e a roda de conversa foram as atividades mais recorrentes no decorrer do projeto, com o trabalho constante do escutar, ouvir o outro.



Figura 53: Contação de Histórias e Roda de Conversa. 2024. Acervo pessoal.

Formar-se professora e professor de crianças no encontro com o outro - crianças e professoras - e no diálogo consigo mesmo. No exercício cotidiano de conversar abrir-se à escuta, deixar-se interpelar, afinar o olhar, a sensibilidade. Interrogar certezas, duvidar, correr riscos. Aprendemos com Simón Rodríguez, apresentado ao nosso grupo por Walter Kohan (2013) que em educação e - diríamos, nas ações de formação docente -, se não inventamos, erramos. Um posicionamento radical e potente, que não se conforma com o já sabido e atribui ao não-dado, ao não-estabelecido, ao devir, a potência do fazer pedagógico. Quando, em nossas práticas de formação, nos inspiramos em outras lógicas - incertas, abertas, inventivas - negamos a artificialidade e os limites do que temos. Buscamos, à maneira de Rodriguez, inventar uma formação que se distancie de modos prescritivos, estruturados e estruturantes que tem o como fazer e o que fazer como a priori. (Sampaio, Santiago, Alves, 2016, p.3)

Conforme o excerto de Carmen Sampaio, José Santiago e Renata Alves, em seu artigo “Infâncias com as infâncias: narrativas de uma aproximação entre a filosofia e crianças de

educação infantil” (2016), aqui entendemos o diálogo como parte indispensável do trabalho educativo, sendo um posicionamento que ocorre não porque é prescrito pelos documentos curriculares, mas sim porque o ato de conversar com as crianças tratava-se de uma oportunidade de escuta ativa, a qual os estudantes protagonizavam a sua própria história, relatavam acontecimentos e os relacionavam com as histórias narradas.

É esse ato de narrar que Walter Benjamin (Kramer, 2000) entende como um processo coletivo e de troca entre os sujeitos, sendo o que possibilita a diferenciação entre a vivência e a experiência. A vivência estaria mais próxima a reações imediatas, em que a ação se esgotaria no momento de sua realização, sendo finita. Já a experiência surge de um vivido que é pensando e narrado, uma ação compartilhada a qual não pode ser esquecida, tornando-se infinita.

Além disso, a conversa como metodologia de ensino foi compartilhamento de experiências, presença e escuta, ou seja, houve o entendimento de que “[...] na conversa são, ao menos, dois sujeitos, duas pessoas em interação, numa relação de fala, escuta, partilha, atenção. Que não se busque chegar a um consenso, a uma verdade, a uma solução, mas, antes, ao necessário movimento do pensamento, à inquietude do pensar, ao deslimite da pergunta.” (Ribeiro, Souza, Sampaio, 2018, p.175).

Deste modo, a conversa visou mais a relação de encontro que era estabelecida, do que os resultados em si, a importância estava no caminho, na experiência, que não se fez de percursos esperados, mas sim permitiu descobertas, sendo um momento propício e legítimo de horizontalidade, na qual deixamos nossa relação de autoridade e tratamos a criança como um igual, sendo deixado de lado os tempos *aión* e *chrónos*, para que fosse *kairós* ou um tempo-do-agora, um tempo livre para se existir, unicamente, naquele presente.

Nesse ponto pode haver certa dúvida, mas crianças de três e quatro anos já são extremamente comunicativas, não só isso, mas também curiosas. Nessa fase é comum o excesso de “Por quês?”, as crianças não questionam apenas os adultos, mas também irrompem em questões que interrogam culturas e relações de poder. Ao visualizar o mundo pela primeira vez, elas são as que mais aproveitam o tempo em *kairós*, observam as oportunidades e não as perdem, suspendem sentidos, profanam hábitos (Sampaio, Santiago, Alves, 2016, p.5).

Por alguns adultos são vistas como inconsequentes, impulsivas, mal educadas. Interrompem a lógica do mundo, fazem com que todos escutem seus choros, mas não seria profanação e nem mesmo experiência se não incomodasse. Até porque, para Tuan (1983), experienciar é vencer os perigos. Em sua própria raiz latina, a palavra provém de “experimento”, “experto” e “perigoso”. Para se experienciar o mundo é necessário experimentar

os perigos do novo.

Isso não significa que a Educação Infantil é para que as crianças façam o que bem quiserem, sem regras ou correções, mas sim que a educação deve ser afetiva, segura. Que a escola seja *scholé*, tempo livre para experimentar o mundo com uma margem de segurança. A “Caixa de História” foi um recurso propício nesse caso. Uma caixa fechada com um mundo dentro de si para ser explorado, sentido, para ser experimentado sem pressa, sem perigos, sem riscos.



Figura 54: A “Caixa de Histórias” para um contato com o mundo. 2024. Acervo pessoal.

O conceito de experiência, ou *Erfahrung*, de Benjamin possui esse caráter histórico e coletivo, de permanência, de ir além do tempo vivido, pautando-se em memórias. Sendo assim foi intensamente explorado no decorrer das atividades com a caixa. “[...] A experiência infantil é sutil, pois o que a criança apreende o faz de corpo inteiro; de acordo com seus sentimentos, seus interesses, suas necessidades [...]” (Sales Santos, 2015, p.235). Deste modo, os estudantes tinham sede pelo conhecimento que os objetos lhes poderiam trazer. Eles desejavam conceber a experiência através dos sentidos, sendo que aquilo que tocavam, de certo modo, os modificavam, produziam algum saber, ou seja, o saber da experiência definido por Jorge Larrosa em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002).

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos

acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (Larrosa, 2002, p.27)

Desta maneira, compreendemos que a experiência não foi vivida pelas crianças de modo homogêneo. Não só porque ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria, mas também porque não foi possível, em todos os momentos, suspender a sala de aula em *scholé*, bem como *kairós* só ocorre para quem encontra-se aberto a ele. Dito isso, os adultos não possuem controle sobre isso, as crianças experimentaram o mundo sensível de acordo com suas capacidades e sensibilidades, sendo atravessadas pela experiência de modos distintos.

Por isso, para Tuan (1983), a importância de acontecimentos na vida de uma pessoa, está mais relacionada com a sua intensidade do que com a extensão. Nesta perspectiva, propomos a adoção de uma mascote da turma. A tartaruga foi escolhida por causa de sua longevidade, bem como foi a oportunidade de se criar uma relação mais próxima entre família e escola. O nome escolhido foi *Clio*, para homenagear a musa grega da História. Cada criança levou a mascote para sua casa, devendo cuidar e proteger. Ao final de dois dias, os pais deveriam relatar em um caderno como foi a experiência, bem como fazer um desenho.

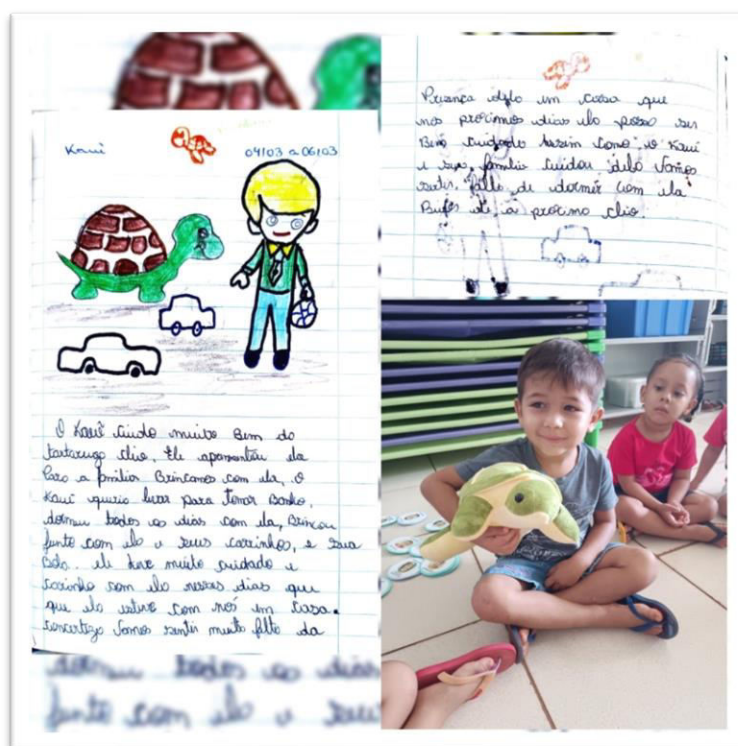


Figura 55: Mascote da turma. 2024. Acervo pessoal.

Essa atividade foi um sucesso, tendo ampla aceitação e participação das famílias. Além de promover a produção dos conhecimentos históricos, visto que houve uma brecha para que a *scholé* suspendesse a esfera privada dessas crianças e as famílias fossem atingidas por *kairós*. Além disso, o retorno das atividades permitiu o compartilhamento do saber das experiências, ultrapassando os três principais responsáveis, segundo Larrosa (2002), por minarem a nossa capacidade de sermos atravessados pela experiência: o excesso de informações e de trabalho e a falta de tempo.

A mascote da turma exigiu tempo para cuidar, tempo para conversar, tempo para desenhar e escrever, tempo de compartilhar a experiência entre as crianças, professora e familiares. Foi uma experiência de *kairós*, na qual a criança exigiu do adulto a sua presença no tempo-do-agora. São essas as experiências que, segundo Tuan, dão colorido para a experiência humana. “Experenciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento.” (Tuan, 1983, p.10).

As crianças criam, produzem a partir dessas experiências, a imaginação é a responsável por moldar o mundo de modo diferente dos adultos. Constituídas de sentimentos e pensamentos, elas adquirem uma sucessão de sensações distintas, que podem ou não ser experiências, mas o sendo, tornam-se memória. Memórias que são necessárias para se ter a capacidade de ser atravessado por novas experiências.

A imaginação de uma criança é de um tipo especial. Está presa a atividade. Uma criança cavalga um pau como se estivesse sobre um cavalo de verdade e defende uma cadeira virada como se fosse um verdadeiro castelo. Ao ler um livro ou ver suas figuras, entra rapidamente na fantasia de um mundo de aventuras. (Tuan, 1983, p.37)

A impressionante distância a qual a imaginação infantil consegue atingir, fez com que o trabalho com o Ensino de História com crianças pequenas fosse particularmente interessante. Instigadas a entenderem que muitos dos personagens de seu imaginário realmente existem ou existiram, como múmias, bruxas, dinossauros, piratas, princesas, príncipes, soldados, castelos, entre outros, bem como buscar em imagens históricas semelhanças ou heranças no nosso presente, fizeram com que as crianças criassem suas próprias narrativas, observassem a passagem do tempo e, mesmo que ainda não compreendessem propriamente o que é a História, ao menos se divertiram com as mudanças dos tradicionais itinerários das aulas.



Figura 56: Atividades no espaço externo do CMEI. 2024. Acervo pessoal.



Figura 57: Atividades no espaço externo do CMEI. 2024. Acervo pessoal.

As propostas de exploração no espaço externo do CMEI, utilizando materiais da natureza, como folhas, galhos, argila e rochas, bem como da rotina familiar, como gelatina, panelas e gelo e, também, a inserção de materiais novos como ampulhetas, lupa, lanternas, globo terrestre e modelo do sistema solar, dialogam com o método montessoriano de ensino. Maria Montessori (1965), educadora e médica italiana, é responsável pelo Método Montessori, o qual a educação é centrada nas crianças e o professor é um facilitador da aprendizagem e que prepara, antecipadamente, os ambientes de atuação.

No método montessoriano, há uma preocupação estética com o espaço, que deve ser adequado para a estimulação da criatividade, curiosidade e descoberta. A aprendizagem é realizada na prática, com materiais concretos e manipulativos. Por isso algumas das atividades realizadas com as crianças seguiram dentro esta perspectiva, a qual foi utilizada de acordo com as brechas curriculares, não podendo ser constante tendo em vista que a educação municipal, as instituições de ensino e as salas de aulas não são adequadas a esse método, ficando a cargo da professora pesquisadora o fornecimento dos materiais necessários para as atividades.

É por isso que aqui afirmamos que a realização desta pesquisa foi um ato profanatório do currículo, da BNCC, da estética da sala de aula, das atividades estereotipadas comuns de uma educação bancária, a qual o professor apenas deposita o conhecimento em seus alunos. Por isso aqui, também nos referimos às crianças como estudantes, que realizam a ação de estudar, como professores nos colocamos em uma posição de mediadores, de igualdade, não como fim, mas como um princípio, em uma prática colaborativa de colocar um, ou diferentes assuntos “sobre a mesa”.

Esta foi uma breve tentativa de ser um “mestre ignorante”, porque a “principal virtude do professor é uma virtude de ignorância” (Rancière, 2022, p. 51) conforme apresenta Jacques Rancière, ignorado a premissa anti-igualitarista que afirma a impossibilidade de que o outro possa aprender qualquer coisa:

O homem — e a criança, em particular — pode ter necessidade de um mestre. quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. (Rancière, 2002, p.25)

Não acreditamos em modelos prontos, nem em critérios pré-estabelecidos, a presente prática não tratou de ser uma revolução e, muito menos, de um modelo. Este estudo foi uma oportunidade e tentativa de se desvendar a infância, encontrar-se com o desconhecido, em uma posição de autoridade compartilhada, aprendida com a História Pública e Michel Frisch (2016),

Marta Rovai (2022), Cyntia Simioni França (2022) e Federico José Alvez Cavanna (2022). Uma relação de compartilhamento de experiências em posição de igualdade, em rodas de conversa e brincadeiras.

Aprendemos com Rancière/Jacotot que todos os sujeitos são igualmente inteligentes. Não cabe, nesta perspectiva, desigualdades ou hierarquizações - mestres e aprendizes; explicador e explicados; conhecedores e não conhecedores; sabedores e não sabedores... Esta perspectiva muda radicalmente nossas relações com os sujeitos da escola. Mais do que isso: expõe a impossibilidade de um sistema educacional levar à igualdade entre as pessoas, posto que se estrutura justamente na desigualdade de seus partícipes. (Sampaio, Santiago, Alves, 2016, p.7)

Conforme Sampaio, Santiago e Alves, ao citarem Rancière, a estrutura brasileira de ensino é naturalmente desigual, já havendo competição entre as hierarquias dos adultos, logo a criança é sujeitada a posição de “naturalmente” inferior. Além disso, a sociedade possui dificuldade de visualizar a criança como um ser humano completo, que apenas está em processo de formação.

Por isso o estudo e a leitura das obras de autores como Walter Benjamin, Hannah Arendt, Jorge Larrosa, Jacques Rancière, entre outros, bem como reflexões constantes acerca da Filosofia da Educação, nos possibilitam pensar e construir práticas pedagógicas que buscam a emancipação da infância escolar, que nada mais é do que estudar em *scholé*. É este o começo, meio e fim da presente pesquisa: uma atuação em defesa do espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente é difícil, sendo muito mais desafiante quando a academia vai até o espaço escolar em busca de realizar uma “pesquisa”, disfarçada de falsa curiosidade “horizontalista”, e acaba por realizar uma observação arrogante do quanto o trabalho docente é insuficiente. Aqui buscamos que isso não aconteça sendo um estudo de apresentação, compartilhamento e reflexão acerca da própria prática.

O convívio e o trabalho foram além dos quatro meses de produção do recurso, sendo uma experiência. Experiência, que segundo Larrosa, é o que dá sentido a educação. Educação que ocorre para formação e transformação, não para transmissão ou transposição. “Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.” (Larrosa, 2014).

Essa pesquisa foi escrita entre 2023 e 2025, contudo, possui raízes que se originam em toda a carreira pessoal, acadêmica e profissional de quem a produziu, seja o orientador, seja a orientanda. Deste modo, aqui não falamos de outros, mas sim sobre nós. Não se trata de falar pela criança, pelos professores, pelos historiadores ou por qualquer público que seja (até porque, não falamos), mas sim falar de si e sobre si em um encontro com o outro.

Porque as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos “investigação”, ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez. (Larrosa, 2014, p.75)

Larrosa, chama-nos atenção à vitalidade das palavras, palavras estas que foram asseguradas dentre este modelo acadêmico, mas que não devem ser fossilizadas. Elas devem ser potência, essência, abertura, questionamento. E a educação trata-se exatamente disso, de questionarmos se ainda somos (e se já fomos) capazes de falar, de conversar, observar e pesquisar sem sermos presos completamente pelas amarras da academia, do capitalismo, do utilitarismo. Enquanto formos capazes, as palavras aqui presentes ainda poderão ser aberturas, inícios, janelas, permanências, caminhos. A dissertação é capaz de ser encerrada, mas a discussão sobre a educação e sobre o Ensino de História na Educação Infantil permanece, apesar

de seguir a passos lentos. Comum em discussões da área da Pedagogia e em pós-graduações em Educação, a historicização do ensino infantil ainda é nova na área da História. Neste ponto, o presente estudo cumpriu a sua função, que era o de colocar um assunto sobre a mesa. Também, entendemos pela percepção de Larrosa e Rechia (2018) que um estudo nunca termina e um trabalho não esgota um assunto. Um conhecimento permite que o outro se abra, por isso daqui onde terminamos, poderíamos estar começando.

Apresento uma proposta de trabalho de Ensino de História com a Educação Infantil e como Paulo Freire “preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha... era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo” (Freire apud Kohan, 2022, p. 458). Aqui propusemos pensar o infantil como o faz Walter Kohan (2022): como uma forma estrangeira de pensar e habitar o ato de educar fora do tempo social, produtivo, cronometrado afirmando a experiência educativa. Sabendo que a força da *scholé* “escapa completamente aos seus idealizadores e teóricos, uma força que está entre quem a habita, que escapa a qualquer tentativa de captura, que obtura qualquer pretensão de totalização e clausura, que faz da escola algo ao mesmo tempo improvável e incerto, mas não menos surpreendente e imprevisível [...]” (Kohan, 2022, p. 487).

E nós também estamos, em conjunto, em um encontrar-se com o outro, pois como diz a filosofia Ubuntu sul-africana “Eu sou, porque nós somos.” (Louw, 2010). Estas considerações finais não servem para nos deixar em inércia, mas sim em movimento, um movimento em defesa da escola, em defesa da infância, em defesa da História, em defesa dos professores e em defesa da educação, pois é disso que somos feitos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. (1942). Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALTÉS, Marta. **Só mais cinco minutos**. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2021.

ALVES, Efigênia. **O tempo que o tempo tem**. Ilustrações de Rafael Limaverde. Fortaleza, CE: SEDUC-CE, 2018.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. História das Disciplinas Escolares: quatro abordagens historiográficas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v.21, p.281-298, jan./jun. 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ASSIS, Machado. **O Alienista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2023.

BANDEIRA, Pedro. **A marca de uma lágrima**. São Paulo: Moderna, 2010.

BANDEIRA, Pedro. **De punhos cerrados**. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

BASTOS ROCHA, Helenice Aparecida. Aula de História: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v.21, n.2, p.83-103, jul./dez. 2015.

BENJAMIN, Walter. **A Infância em Berlim por volta de 1900**. Obras Escolhidas II. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERNARTT, Roseane Mendes. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. **Congresso Nacional em Educação**, EDUCERE, 9, Anais Eletrônicos, Paraná, out. 2009.

BRAIDO, Eunice. **A noite e o dia**. Ilustrações Martinez. Campina Grande: FTD, 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/642419>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BUNTING, Philip. **Como eu cheguei até aqui**. Ilustrações de Philip Bunting. São Paulo: Brinque-Book, 2020.

CARLOS, Erasmo. É preciso dar um jeito, meu amigo. *In*: CARLOS, Erasmo. **Carlos, Erasmo**. Rio de Janeiro: Polydor, 1971.

CARLOS, Erasmo. Sou uma criança, não entendo nada. *In*: CARLOS, Erasmo. **1990 - Projeto Salva Terra**. Rio de Janeiro: Polydor, 1974.

CASSOL, Léia. **Bronco, o Bicho-papão**. Porto Alegre: Cassol, 2018.

CAVANNA, Federico José Alvez; PICOLI, Bruno Antonio. O Ensino de História e a pesquisa em História Pública feitos de scholé. *In*: FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra; ÁLVAREZ, Sebastián Vargas (org.). **Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais**. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2022. p.94-106.

CERRI, Luis Fernando. Código Disciplinar. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Marias Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p.44-46.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, RS, n.2, p.177-229, 1990.

COLOMBINI, Flávio. **O relógio que perdeu a hora**. [s.l.]: Editora Digitaliza, 2018. Disponível em: <https://www.flaviocolombini.com/o-relogio-que-perdeu-a-hora>. Acesso em: 27 fev. 2024.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogenesis de una disciplina escolar**: La Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

FÁVERO SOBRINHO, Antônio. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. **Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 1, Anais Eletrônicos, Belo Horizonte, MG, nov. 2010.

FERNANDES, Renata. **O relógio só tem pressa na hora que interessa**. Ilustração de Heitor Neto. Salvador: Letra A, 2019.

FRANÇA, Cyntia Simioni; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Experiências limiares: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da História Pública. *In*: FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra; ÁLVAREZ, Sebastián Vargas (org.). **Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais**. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2022. p.124-137.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. 62 ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única ou “De A *Shared Authority* à cozinha digital, ou vice-versa”. *In*: MAUD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.57-70.

HAUBERT, Laura Elizia. Apontamentos sobre a questão do tempo na Grécia: Καρπός, Χρόνος e Αίών. **Prometheus**, Revista de Filosofia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, n.31, p.53-71, set./dez. 2019.

KENNEY, Patricia; MCFADDEN, Richard. A sementinha que não queria nascer. **Educação & Cia**. Disponível em: <https://www.mcfadden.com.br/assets/pdf/Sementinha.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007, p.85-98.

KOHAN, Walter Omar. “Tudo está em tudo” (J. Jacotot) e “leitura de mundo” (P. Freire): premissas de dois meninos nada embrutecidos, errantes em uma temporalidade igualitária. *In*: CARVALHO, José Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola: política e emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2022.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, v.6, n.31, p.17-27, 2000.

KUPSTAS, Marcia. **Um amigo no escuro**. São Paulo: Moderna, 1994.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Unicamp, Campinas, SP, n.19, jan./abr. p.20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v.19, n.2, p.4-26, jul/dez 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre a Experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de Professor**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018.

LEITE, Sérgio Gonçalves. O tempo kairós e chrónos e sua importância para o pedagogo. **Dialogia**, São Paulo, n.16, p.185-197, 2012.

LOUW, Dirk. Ser por meio dos outros: o Ubuntu como cuidado e partilha. Entrevista concedida a Moisés Sbardelotto. **Revista do Instituto Humanista Unisinos**, São Leopoldo, RS, n.353, ano 10, p.5-7, 06 dez. 2010.

MACHADO, Ana Maria. **A chuva**. Ilustrações de Nelson Cruz. 2 ed. São Paulo: Richmond Educação, 2007.

MARCHI, Rita de Cassia. Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.221-229, maio/ago. 2011.

MARTINS, Isabela Minhós. **Com o tempo**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAES, Vinícius. O Relógio. In: MORAES, Vinícius. **A Arca de Noé**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.

MORICONI, Renato. **O sonho que brotou**. São Paulo: DCL, 2010.

MORONEY, Trace. **As coisas que eu amo na escola**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

NICHOLLS, Sally. **Como Viver Eternamente**: Cada minuto conta. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

NOËL, Alyson. **Para Sempre**. Os Imortais. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009

PAIVA, Marcelo Rubens. **Feliz Ano Velho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba, PR: Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), 2018.

PINHO, Amon. Walter Benjamin: arte do kairós no tempo-de-agora. **ArtCultura**, Uberlândia, MG, v.22, n.41, p.186-199, jul./dez. 2020.

POZENATO, José Clemente. **O caso do loteamento clandestino**. São Paulo: FTD, 1991.

QEDU. Censo Escolar: Campo Mourão. 2023. **QEDU**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4104303-campo-mourao/censo-escolar>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa – Por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2018.

RIORDAN, Rick. **O Ladrão de Raios**. Percy Jackson e os Olimpianos. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

RIOS, Rosana; GOMES, Helena. **Sangue de Lobo**. São Paulo: Farol Literário, 2014

RODRIGUES, Rogério Rosa. Tempo-do-agora (Jetztzeit), História do Tempo Presente e Guerra do Contestado. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, SC, 2021.

ROSCOE, Alessandra. **Caixinha de guardar o tempo**. Ilustrações de Alexandre Rampazo. São Paulo: Editora Gaivota, 2012.

ROVAI, Marta. Prefácio. In: Monteiro, Livia Nascimento; LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo. (org.). **História pública como prática colaborativa**: experiências do Laboratório de História Pública e de formação docente durante a pandemia. Alfenas, MG: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2022. p.07-12.

ROCHA, Helenice. **Aula de História**: evento, ideia e escrita. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015

SALES SANTOS, Sandro Vinicius. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v.26, n.2 (77), p.223-239, mai./ago. 2015.

SAMPAIO, Carmen Sanches; SANTIAGO, José Ricardo; ALVES, Renata. Infâncias com as infâncias: narrativas de uma aproximação entre a filosofia e crianças de educação infantil. **Childhood & philosophy**, v.12, n.25, 2016.

TAVANO, Silvana. **Como começa?** 3 Ed. São Paulo: Callis, 2009.

TOQUINHO; ANDREATO, Elifas. **Gente tem sobrenome**. São Paulo: Mercury Records, 1987. Disponível em: <http://www.toquinho.com.br/gente-tem-sobrenome/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

TRÉDÉ, Monique. **Kairos**: L'à propos et l'occasion (le mot et la notion, d'Homère à la fin du IVe siècle avant J.-C.). Paris: Éditions Klincksieck, 1992. p.77-78.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: A perspectiva da experiência. Tradução de Livia Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

UNICEF. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Ainda é possível mudar 2030. **UNICEF Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 21 out. de 2024.

VARGAS, Giselle. **Dia e noite**. 3 ed. Coleção Polegar. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1987.

VIANA, Vivina de Assis; CLAVER, Ronald. **Ana e Pedro Cartas**. São Paulo: Atual, 1990.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ANEXOS:

Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido e autorização de uso de imagem e voz

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP UNESPAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Termo e Autorização para uso de Imagem e Voz

Você está sendo convidado(a) e a participar do projeto de pesquisa **“Do tempo cronológico ao tempo histórico: A construção do conceito de tempo como metodologia do Ensino da História na Educação Infantil”**, pertencente a pesquisadora **Greiciane Farias da Silva** e orientado pelo **Dr. Federico José Alvez Cavanna**. Seguem abaixo, informações referentes a sua participação neste projeto:

1. O estudo pertence ao Curso de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), a nível de mestrado, oferecido pela Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão.
2. Este estudo busca contribuir com a educação básica, em específico a educação infantil e com a produção de materiais didáticos voltados ao ensino de história. Além disso, este estudo é relevante pela necessidade da valorização das pesquisas de ciências humanas no país.
3. O projeto se iniciará no mês de maio e finalizará até o mês de agosto. Sendo realizado exclusivamente dentro da sala e nas dependências da instituição de ensino.
4. O estudo está sendo feito da seguinte maneira: Inicialmente foram sistematizadas as pesquisas bibliográficas. O próximo passo compreenderá a realização de diferentes atividades voltadas a temática da pesquisa com as crianças em sala de aula, respeitando os cronogramas de conteúdo definidos pelos Parâmetros Curriculares do Estado do Paraná e documentos definidos pela

Instituição de Ensino. Ao final, será feita uma reflexão dos “resultados” colhidos a partir de fundamentação teórica.

5. A participante da pesquisa será a criança de três a quatro anos, da turma Infantil III, do Centro Municipal de Educação Infantil. A participação dos responsáveis será através de atividades enviadas esporadicamente para a casa. No presente termo de consentimento, você fornecerá a ciência da realização deste projeto, por ser o responsável pelo participante menor de idade.
6. Não há incômodos e possíveis riscos previstos à saúde física e/ou mental, nem aos responsáveis e nem ao menor de idade.
7. O presente estudo se realizará na sala de aula a qual a pesquisadora Greiciane Farias da Silva é professora regente e efetiva do Município de Campo Mourão, sendo ela a responsável por zelar pela segurança e bem-estar dos estudantes independente da realização da pesquisa ou não.
8. Esta pesquisa apresenta os benefícios que se encontram intrínsecos a sala de aula e ao processo de estudo ao participante da pesquisa, sendo que não haverá remuneração.
9. Você será informado(a) do resultado do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
10. A qualquer momento, você poderá recusar a continuidade do menor participante na pesquisa e poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo.
11. O presente termo de consentimento solicita a permissão para utilização de imagem e voz, ou seja, fotos do participante menor de idade, atividades escritas, áudios e vídeos. Todos esses materiais serão de uso exclusivo para a produção a produção da pesquisa, sendo que a divulgação das mencionadas informações só será feita pelos profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização. Além disso, serão de uso exclusivo para a produção da dissertação e artigos que dela procederem.
12. Não serão utilizadas imagens ou gravações de voz que sejam humilhantes ou degradantes, ou que causem qualquer tipo de prejuízos físicos, emocionais ou psicológicos aos participantes da pesquisa, sendo que elas serão recolhidas estritamente nos momentos de realização das atividades do projeto.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu _____, responsável pelo participante menor de idade, _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a nossa participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos

riscos e dos benefícios que esta participação implica, concordo em participar e dou ciência da participação do menor por quem sou responsável. Diante disso, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa:

Instituição: Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão

Endereço: Av. Comendador Norberto Marcondes, 733, Centro

Cidade/CEP: Campo Mourão - Paraná - Brasil - CEP 87.303-100

Telefone: (44) 3518-1880

Ponto de referência: Teatro Municipal

Contato de urgência: Greiciane Farias da Silva

Endereço:

Cidade/CEP:

Telefone:

Campo Mourão, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do responsável pelo voluntário Nome: _____ CPF: _____ Nome do participante menor de idade: _____	Assinatura da Pesquisadora Greiciane Farias da Silva CPF: _____

Anexo 2: Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP UNESPAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO

Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo

Local da Pesquisa:

Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz – Campo Mourão, PR.

Endereço: Rua Seis, 490, Vila Guarujá, CEP 87301-643, Campo Mourão, PR.

Telefone: (44) 3523-4699

CNPJ: 76.729.698/00001-42

Responsável pela Instituição de Ensino: Karla Katiele Veiga da Silva

Você está sendo convidado(a) e a participar do projeto de pesquisa **“Do tempo cronológico ao tempo histórico: A construção do conceito de tempo como metodologia do Ensino da História na Educação Infantil”**, pertencente a pesquisadora **Greiciane Farias da Silva** e orientado pelo **Dr. Federico José Alvez Cavanna**. Seguem abaixo, informações referentes a sua participação neste projeto:

1. O estudo pertence ao Curso de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), a nível de mestrado, oferecido pela Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão.
2. Este estudo busca contribuir com a educação básica, em específico a educação infantil e com a produção de materiais didáticos voltados ao ensino de história. Além disso, este estudo é relevante pela necessidade da valorização das pesquisas de ciências humanas no país.
3. O projeto se iniciará no mês de fevereiro e finalizará até o mês de maio. Sendo realizado exclusivamente dentro da sala e nas dependências da instituição de ensino.

4. O estudo está sendo feito da seguinte maneira: Inicialmente foram sistematizadas as pesquisas bibliográficas. O próximo passo compreenderá a realização de diferentes atividades voltadas a temática da pesquisa com as crianças em sala de aula, respeitando os cronogramas de conteúdo definidos pelos Parâmetros Curriculares do Estado do Paraná e documentos definidos pela Instituição de Ensino. Ao final, será feita uma reflexão dos “resultados” colhidos a partir de fundamentação teórica.
5. A participante da pesquisa será a criança de três a quatro anos, da turma Infantil III, do Centro Municipal de Educação Infantil. A participação dos responsáveis será através de atividades enviadas esporadicamente para a casa. No presente termo de consentimento, você fornecerá a ciência da realização deste projeto, por ser o responsável pelo participante menor de idade.
6. Não há incômodos e possíveis riscos previstos à saúde física e/ou mental, nem aos responsáveis e nem ao menor de idade. Não há riscos previstos à instituição de Ensino.
7. O presente estudo se realizará na sala de aula a qual a pesquisadora Greiciane Farias da Silva é professora regente e efetiva do Município de Campo Mourão, sendo ela a responsável por zelar pela segurança e bem-estar dos estudantes independente da realização da pesquisa ou não.
8. Esta pesquisa apresenta os benefícios que se encontram intrínsecos a sala de aula e ao processo de estudo ao participante da pesquisa, sendo que não haverá remuneração.
9. Você será informado(a) do resultado do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
10. A qualquer momento, você poderá recusar a continuidade do menor participante na pesquisa e poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo.
11. O presente termo de consentimento solicita a permissão para utilização de imagem e voz, ou seja, fotos do participante menor de idade, atividades escritas, áudios e vídeos e dos espaços pertencentes a Instituição de Ensino, como sala de aula, refeitório, solário, pátio, parque, horta, entre outros. Todos esses materiais serão de uso exclusivo para a produção da pesquisa, sendo que a divulgação das mencionadas informações só será feita pelos profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização. Além disso, serão de uso exclusivo para a produção da dissertação e artigos que dela procederem.
12. Não serão utilizadas imagens ou gravações de voz que sejam humilhantes ou degradantes, ou que causem qualquer tipo de prejuízos físicos, emocionais ou psicológicos aos participantes da pesquisa e a instituição de ensino, sendo que elas serão recolhidas estritamente nos momentos de realização das atividades do projeto.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você e para a Instituição de Ensino.
14. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu _____, responsável pela Instituição de Ensino Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a nossa participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que esta participação implica, concordo em participar e dou ciência. Diante disso, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa:

Instituição: Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão

Endereço: Av. Comendador Norberto Marcondes, 733, Centro

Cidade/CEP: Campo Mourão - Paraná - Brasil - CEP 87.303-100

Telefone: (44) 3518-1880

Ponto de referência: Teatro Municipal

Contato de urgência: Greiciane Farias da Silva

Endereço:

Cidade/CEP:

Telefone:

Campo Mourão, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do responsável pela Instituição de Ensino Nome: _____ CPF: _____	Assinatura da Pesquisadora Greiciane Farias da Silva CPF: _____
--	--