FAZENDO COMUNS NA ESCOLA...

CONSTRUIR UM MUNDO OUTRO

LUCIA RABELLO DE CASTRO (COORD.)

ANA LETÍCIA LIMA SILVA / DAVI ALVES DE ABREU / FLÁVIA PEREIRA CHRISPINO
GIESELA MARIA SCHÖPKE MARQUES TALON / JÚLIA JUNQUEIRA CASTILLO
JULIA OLIVEIRA MORAES / JULIANA SIQUEIRA DE LARA / LARA DE OLIVEIRA MOREIRA
PAULA PIMENTEL TUMOLO / PEDRO SÁ CAMPELLO QUEIROZ
SOFIA HENGEN / SOFIA MITIE KANASHIRO MANZATTO

Este livro apresenta e sintetiza os resultados e as análises de um longo processo de pesquisa em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, no qual se desvelam, a um só tempo, a aquiescência e a discordância de crianças e adolescentes em relação ao projeto educacional que lhes é oferecido. Em sua compreensão do valor da educação formal para a vida adulta, elas e eles não apenas demandam uma escola que não se furte à solução dos problemas e obstáculos do dia a dia em nome de um futuro melhor, como também se empenham em descobrir alternativas que lhes sejam mais benéficas perante uma realidade predominantemente frustrante e avassaladora.

Em tal contexto investigativo, cujas bases se assentaram nas respostas dadas pelas/os alunas/os às perguntas de seis livretos elaborados pela equipe de pesquisa, aqui reproduzidos, descortina-se ampla gama de preocupações, objetivos e obstáculos, tanto discentes quanto docentes e gerenciais, em que se sobressaem um rico mapeamento da ambiência dessas escolas públicas e, de maneira mais enfática, o recreio como um espaço-tempo que lhes é essencial.

Fazendo comuns na escola...

Construir um mundo outro

CONSELHO EDITORIAL

Aline Montenegro Magalhães
MUSEU PAULISTA, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Anna Carolina Lo Bianco
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Betty Bernardo Fuks
UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

Claudia Beatriz Heynemann
ARQUIVO NACIONAL

Hugo Rogelio Suppo
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Luciano Raposo de Almeida Figueiredo
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Marcio Scalercio
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

APOIO

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fazendo comuns na escola...

Construir um mundo outro

Lucia Rabello de Castro

[COORDENAÇÃO]

Ana Letícia Lima Silva • Davi Alves de Abreu

Flávia Pereira Chrispino • Giesela Maria Schöpke Marques Talon

Júlia Junqueira Castillo • Julia Oliveira Moraes

Juliana Siqueira de Lara • Lara de Oliveira Moreira

Paula Pimentel Tumolo • Pedro Sá Campello Queiroz

Sofia Hengen • Sofia Mitie Kanashiro Manzatto

contra CAPA

COPYRIGHT © 2026, dos autores

CAPA
Marcio Sá

PROJETO GRÁFICO E PREPARAÇÃO
Contra Capa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Fazendo comuns na escola... Construir um mundo novo / coordenação de Lucia Rabello de Castro. – Rio de Janeiro : Contra Capa, 2026.
270 p. : il., color.

Bibliografia
Autores: Ana Letícia Lima Silva, Davi Alves de Abreu, Flávia Pereira Chrispino, Giesela Maria Schöpke Marques Talon, Júlia Junqueira Castillo, Julia Oliveira Moraes, Juliana Siqueira de Lara, Lara de Oliveira Moreira, Paula Pimentel Tumolo, Pedro Sá Campello Queiroz, Sofia Hengen, Sofia Mitie Kanashiro Manzatto
ISBN 978-65-89014-41-6

1. Educação infantil 2. Ensino público 3. Crianças – Condições sociais 4. Participação estudantil 5. Pedagogia 1. Castro, Lucia Rabello de

26-1582 CDD 371.3

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação infantil

2026
Todos os direitos desta edição reservados à
CONTRA CAPA LIVRARIA LTDA.
<atendimento@contracapa.com.br>
www.contracapaeditora.com.br
Tel (55 21) 2507.9448 | (55 21) 9.9764.0533

Sumário

Prefácio 13
Valeria Llobet

Apresentação 15
Lucia Rabello de Castro

Os comuns na infância e
a participação democrática na escola 21

O recreio como um comum de todas/os nós? 33

Combinação como método:
conviver, debater, divergir e acordar 45

Com a palavra, as/os estudantes

Haja criatividade para fazer a escola funcionar 73

O mundo da escola e os outros mundos 85

A ação coletiva dos estudantes:
os comuns de habitar e agir na escolar 99

Os mapas dos afetos na escola:
interdições e aberturas 113

Alunas/os em débito? Subjetivações morais
de crianças e adultos na escola pública 129

A precariedade escolar que maltrata 143

Com a palavra, as/os parceiras/os

A demanda do recreio escolar pelas crianças:
com a palavra, as professoras 155

O manifesto das professoras 174

A relação adulto-criança na
escola brasileira contemporânea 177
Conceição Firmina Seixas Silva

Legislar para crianças e adolescentes:
os desafios de gerar políticas orientadas
por e para as infâncias no Rio de Janeiro 185
Thais Ferreira

Reflexões sobre a escuta das crianças no Judiciário:
onde está o melhor interesse? 191
Raquel Santos Pereira Chrispino

A luta pela educação de qualidade
e pelos direitos é um dever coletivo 201
Isabella Gandolfi

Em defesa do recreio:
políticas de vida nas escolas 205
Luciana Gageiro Coutinho

Considerações finais 213

Referências bibliográficas 219

Posfácio 239
Daniel Munduruku

Agradecimentos 243

Sobre as autoras e os autores 245

Sobre as colaboradoras e o colaborador 249

Nominata das/os assistentes de pesquisa colaboradoras/es 252

Índice remissivo 253

Dedicamos este livro

às crianças e às/aos jovens que
participaram de sua construção,

e, em especial,
a Cecília, Pedro e Francisco,
crianças que nos acompanharam
ao longo de sua produção.

Com esperança.

Eu tava na escola, na hora do recreio
Eu e minha turma quebramos o pátio inteiro
Veio a tia Inês e cortou nosso recreio
Então nós ficou bolado, porque lá tava maneiro
As conversas do recreio são a minha terapia
Como não quero subir, paro na diretoria
No recreio da Mourão, a comida é muito boa
E as tias da cozinha são as melhores pessoas
E na quadra, tem menina brincando, jogando bola
Já no pátio, os meninos dançando e de fofoca
Eu brinco com as amigas e bagunço toda a escola
A tia tira o meu recreio, é sempre o mesmo fim da história
O corredor da escola não é lugar de brincar
Pois você pode cair e também se machucar
Tem que tomar cuidado com todos pequenininhos
A diretora vai brigar, mas também botar gelinho
Estava no recreio brincando com o meu amigo
De nada veio um menino querendo fazer racismo
A gente ficou triste, logo foi chamar a Inês
Ela não entendeu nada e disse: *Eu vou pegar vocês!*
Depois que ela entendeu, ela não deu nenhum vacilo
Depois que pegou o racista, botou ele de castigo
Bullying e racismo não faz parte da escola
Atividade e brincadeira, isso sim ficou da hora
Na escola tem umas coisas que não dá pra entender

Tem aqueles que são amigos, mas depois não querem ser
Não respeitam as diferenças, nosso jeito de viver
Mas quer saber? Eu nem me importo, são eles que vão perder
Mas eu estou muito bolada, eu estudo o tempo inteiro
Eu quero ter recreio, porque isso é meu direito
Vou perguntar pra diretora: *Por que aqui não tem recreio?*
Eu sei que ela vai falar: *Vocês são muito bagunceiros!* *

* Rap *Histórias do recreio*, feito pelos estudantes da E. M. Mourão Filho.

Prefácio

ESTE LIVRO NASCE EM UM TEMPO MARCADO POR PARADOXOS. De um lado, multiplicam-se discursos que afirmam a centralidade da infância e da juventude no futuro das sociedades; de outro, a vida cotidiana das escolas públicas é atravessada por desigualdades, precariedades e silenciamentos que limitam a experiência democrática. *Fazendo comuns na escola... Construir um mundo outro* surge, assim, como uma resposta necessária: um chamado para escutar as crianças em sua potência política e para reconhecer nelas sujeitos capazes de imaginar e reivindicar horizontes de vida diferentes dos que o presente neoliberal insiste em oferecer.

Sua originalidade está no modo como combina teoria, pesquisa empírica e engajamento político. A noção de "comum", trabalhada como dispositivo analítico e ético, abre caminhos para repensar as relações entre infância e política. Ao invés de tratar as crianças como destinatárias passivas da escola, o livro mostra como elas produzem, narram e defendem seus próprios comuns – espaços, tempos e vínculos que lhes permitem experimentar a democracia em ato.

Entre os comuns que emergem com força, o recreio ocupa um lugar privilegiado. Trata-se não de um tempo "vazio" ou secundário, mas de um espaço de vida em que autonomia, vínculos e imaginação se entrelaçam. Ao reivindicar o recreio, as crianças não apenas pedem por lazer, como também desafiam a lógica produtivista que coloniza a escola e afirmam o direito de viver tempos de alegria e liberdade. O recreio, aqui, aparece como uma demanda política que convoca a todas/os, adultos e crianças, a pensar em um mundo outro.

O percurso metodológico, que se desdobra entre os projetos *Combinação* e *Fazendo comuns*, é também um gesto político. Escutar milhares de estudantes, convidá-los a debater e decidir coletivamente, abrir espaço

para que suas narrativas configurem conhecimento, significa reinventar a própria ideia de pesquisa em educação. A pluralidade de vozes que compõem o livro – crianças, professoras, legisladoras, pesquisadoras, juízas – amplia ainda mais essa aposta, tornando o texto um exercício de diálogo intergeracional e coletivo.

O leitor encontrará, nestas páginas, análises finas sobre as práticas e os imaginários das crianças na escola: suas críticas à precariedade, suas negociações com os adultos, suas invenções de espaços e afetos. Encontrará também manifestos e reflexões de professoras e parceiras de pesquisa, mostrando que a defesa dos comuns na escola é não apenas uma questão infantil, mas um projeto coletivo de vida.

Enfim, mais do que um registro de pesquisa, este livro é um convite a deixar-se interpelar pelas demandas das crianças; a reconhecer no recreio, na brincadeira e na convivência coletiva um campo de resistência contra a captura neoliberal; a imaginar, com elas, escolas e mundos outros, mais justos, democráticos e solidários. Que este prefácio seja apenas a porta de entrada para a riqueza que o leitor encontrará a seguir. As crianças já nos mostram os caminhos; cabe a nós, adultos, ter a coragem e a generosidade de escutá-las.

Valeria Llobet

Apresentação

ESTA APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA QUE DEU ORIGEM à presente publicação celebra, de alguma forma, sua finalização, ao colocar, sob a forma narrativa, o caminho percorrido, o que foi realizado e os resultados obtidos. Começo, meio e fim aparecem entrelaçados, sem sobressaltos e erraticidade. No entanto, a caminhada de pesquisa, aparentemente concatenada e linear, não faz jus à trama entrelaçada dos infinitos pontos que sustentou e deu amálgama à atividade de pesquisar com crianças nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Tal trama foi feita a partir de incontáveis encontros e interlocuções entre um número significativo de crianças, quase 3 mil, e uma enorme equipe de pesquisa, que englobou assistentes de pesquisa (cerca de trinta, como estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), diferentes pesquisadoras/es colaboradoras/es de universidades públicas do Rio de Janeiro, de outros estados e do exterior, e estagiárias/os de apoio técnico. Além disso, travamos diálogos importantes com mais de trezentas professoras[1] e com a equipe gestora de cerca de quarenta escolas municipais, convivendo e conversando com elas no seu cotidiano e nas rodas de trabalho devolutivo, assim como trocando impressões e experiências sobre a vida das crianças na escola. Imaginar a extensão desses encontros e as consequentes ondulações e turbulências nos fazeres e atividades da pesquisa desenha um cenário mais vivo e real da facticidade pulsante do processo de investigação que resultou na presente obra.

1 Utilizamos neste livro o gênero feminino para indicar tanto as professoras quanto os professores, uma vez que a docência do ensino público infantil é predominantemente composta por mulheres. Ver https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil.

Como coordenadora geral de tal projeto de pesquisa, cabe-me destacar que a questão e a motivação inicial da pesquisa consistiram no esquadrinhamento das possibilidades do "fazer coletivo" das crianças na vida escolar. Nesse sentido, aqui se dá um passo atrás sobre a questão da participação social e política das crianças, temática tão amplamente pesquisada desde a década de 1980, para se questionar, em primeiro lugar, sobre qual a base, a infraestrutura, que permite e favorece a participação das crianças na vida pública. Que as crianças sempre tenham participado da vida societária, sobre isso não há dúvida, mas cabe a pergunta de por que e como elas sumiram dos espaços públicos há cerca de uma centena de anos, para se aterem a posições de aprendizes, menores e filhas/os nas escolas e nos lares.

Uma das noções que utilizamos para pensar e analisar o "fazer coletivo" das crianças é a noção de *comuns*, cujo entendimento possibilitou investigar o mundo vivo, contraditório e instável das vinculações atuais entre adultos e crianças, e as crianças entre elas, em sociedades como a do Brasil. Em face de um mundo turbilhonado por enormes perplexidades e catástrofes, uma das quais a epidemia da covid, que atingiu em cheio a vida das crianças e sua inserção escolar, avolumam-se as incertezas e a desorientação em relação a que presente estamos filiados e que futuro podemos imaginar. Nesses termos, viver o presente e antecipar o futuro evocam, inexoravelmente, uma política da temporalidade, uma vez que presente e futuro, para além de noções referidas ao agora e ao depois, dizem do que importa viver como *real* e do que se torna plausível *esperar.* A realidade e o projeto aparecem não somente sob disputa, mas também abalados na sua ontologia, atrofiada em tempos de ilusão, mentira e virtualidade onipresente. Investigar hoje o "fazer coletivo" significa, portanto, enveredar-se pelos modos como os grupos sociais, a partir das suas condições particulares e específicas de existência, constroem sentidos coletivos necessários para crer na vida e apostar na sua continuidade.

Nessa pesquisa, o "fazer coletivo" das crianças foi investigado no seu território escolar, onde elas passam longas horas do dia, e a maioria dos dias no ano. Investigamos crianças das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Localizar tal questão no território brasileiro implica introduzir e enfatizar a perspectiva das desigualdades – sociais, raciais e geracionais – que se cruzam e se potencializam neste canto do mundo, cuja resiliência ao esgarçamento e ao rompimento das formas de vida que conhecemos é geopoliticamente determinada. Pressupõe-se, então, que no Brasil as crianças que compuseram o grupo dos sujeitos investigados –

as que frequentam a escola pública, tendo em vista sua origem social e racial – são sistematicamente lesadas e prejudicadas no âmbito de uma justa política de distribuição de recursos nos níveis nacional e global. Nessa veia descolonial, duas preocupações recorrentes das análises aqui apresentadas foram, em primeiro lugar, localizar a emergência das demandas coletivas, interesses e posições das crianças a partir das condições de seu território, e, em segundo, ter em vista como a própria noção de comuns pode ser problematizada a partir dos modos instituintes de "fazer coletivo" que as crianças dessa pesquisa apresentaram.

As reflexões ora reunidas abarcam um período de pesquisa nas escolas públicas municipais que se inicia, de 2018 a 2021, com o projeto de pesquisa *Infâncias do Sul – a infância na perspectiva descolonial: desafios teóricos e empíricos*[2] e segue, ao longo de 2022 até 2024, com os projetos *Infâncias do Sul Global: teoria, pesquisa e formação de redes* e *Fazendo comuns: a educação como projeto intra e cogeracional*.[3] Os dois últimos projetos têm objetivos científicos que se superpõem e apoios logísticos e financeiros que se complementam. Ao longo dos anos 2020 e 2021, em razão da crise sanitária causada pela epidemia da covid, as escolas estiveram fechadas e não pudemos ter acesso ao seu campo empírico, tendo a pesquisa de campo sido retomada em 2022.

Do ponto de vista do nosso modo de trabalhar com as crianças e as professoras, o período que vai de 2018 a 2022 compreendeu encontros com as crianças, tendo como suporte as atividades do projeto de extensão que intitulamos de *Combinação*. Essas atividades envolveram a discussão conjunta das crianças em torno de seis livretos construídos pela equipe de pesquisa, reproduzidos após a página 128. Já em 2023 e 2024, as atividades com as crianças e as professoras envolveram rodas de conversa e oficinas (teatro, vídeo, cartazes e música), que tiveram por objetivo aprofundar os resultados obtidos ao longo do projeto *Combinação*. Como apresentado e discutido, um dos resultados mais significativos e de maior relevância

2 Projeto de pesquisa apoiado pela Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj, processo nº E-26/202.816/2018.

3 O primeiro projeto foi apoiado pela Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj, processo nº E-26/201.067/2022. O segundo, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, processo nº 409568/2022-8.

como "fazer comum" das crianças nas escolas foi a demanda delas de recreio escolar, ou seja, de ter tempo e espaço para o recreio na escola. Assim, o que isso significa na atual conjuntura educacional brasileira e carioca, e como se pode entender essa reivindicação enquanto *uma demanda política das crianças* são as questões aqui aprofundadas a partir da análise dos resultados do projeto *Combinação*.

Na etapa que se seguiu ao *Combinação*, a equipe de pesquisa buscou aprofundar a demanda das crianças pelo recreio escolar junto a elas e às professoras. Para isso, escolhemos algumas escolas que participaram da etapa anterior de pesquisa do *Combinação*, visando realizar rodas de conversa e oficinas sobre a demanda do recreio escolar com as/os estudantes e com as professoras. Interessou-nos também construir uma face pública desse processo de interlocução com as/os estudantes e as professoras, por meio do planejamento de um encontro público, em que setores da sociedade civil e as/os estudantes e as professoras envolvidos nas discussões nas escolas pudessem dialogar sobre a questão do recreio escolar. Nessa direção, ao longo de 2023 e de 2024, a equipe de pesquisa buscou dialogar sobre a questão do recreio escolar com os seguintes atores externos às escolas: Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança; Fórum Permanente da Criança, Adolescente e da Justiça Terapêutica da Escola de Magistratura do Rio de Janeiro; Defensoria Pública, Vara de Infância, Juventude e Idoso do Rio de Janeiro; 1ª, 2ª e 3ª Coordenadorias de Educação e Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação; Escola de Formação de Professores Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação; gabinetes das vereadoras do Rio de Janeiro Thais Ferreira e Luciana Boiteux; Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro; e lideranças estudantis da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e da Associação dos Estudantes do Rio de Janeiro (Aerj). Ao longo desses dois anos, a equipe de pesquisa construiu interlocuções que puderam se aliar como parceiros e colaboradores do projeto de pesquisa na construção do evento público realizado, em novembro de 2024, na Escola de Magistratura do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (Emerj). Esse evento culminou tanto no processo de discussão entre as crianças (das escolas nas quais aprofundamos essa discussão) sobre sua pauta *política* do recreio escolar quanto na escuta e no debate público sobre esse tema por parte dos adultos de setores organizados da sociedade e das crianças. Sob a denominação de *As crianças falam? Mobilizações públicas acerca do recreio escolar*, esse evento descortinou possibilidades do "fazer coletivo" entre crianças e adultos, em que a escuta,

o diálogo e o debate criam linhas de fuga ao medo e à desesperança pela aposta em mundos não tão tristes e aterrorizantes.[4]

Na presente publicação, cinco colaboradoras do projeto de pesquisa, as professoras Conceição Seixas Silva e Luciana Gageiro Coutinho, a juíza de direito e doutora Raquel Chrispino, a vereadora da Câmara Municipal do Rio de Janeiro Thais Ferreira e a líder estudantil Isabella Gandolfi, dão sua contribuição para pensar a demanda do recreio escolar pelas crianças e a construção de um mundo outro. Acrescentam sua perspectiva singular, do lugar onde trabalham e se posicionam na sociedade, para o diálogo corajoso e sem condescendência com a pauta de reivindicação das/os estudantes das escolas públicas. Assim, suas perspectivas, somadas àquelas das crianças e das professoras, qualificam o debate sobre a demanda das/os estudantes com as atrizes e atores da sociedade responsáveis pelo bem-estar e os cuidados com a infância.

Esperamos, pois, que os textos aqui reunidos instiguem o debate sobre a construção democrática da escola e da sociedade brasileira, de modo que setores sociais tão desconsiderados e aviltados consigam fazer valer suas justas reivindicações na direção de um mundo *outro.*

Lucia Rabello de Castro

4 A gravação em vídeo de todo o evento pode ser obtida no site deste projeto de pesquisa: www.fazendocomuns.com.br. Nesse site, é possível também ter acesso às fotos de todo o projeto de pesquisa, outros vídeos e trabalhos realizados pelos estudantes e pela equipe de pesquisa.

Os comuns na infância e a participação democrática na escola

NESTE CAPÍTULO, DISCUTIMOS A NOÇÃO TEÓRICA DE *COMUNS*, que foi importante para a elaboração e a realização do projeto de pesquisa, cujos resultados apresentamos na presente publicação. Cabe ressaltar que tal noção se constitui em um território epistêmico distante do campo da infância. Por isso, trazê-la para a discussão da infância e da escola requer antes percorrer alguns aspectos de sua extensa tradição epistemológica, de modo a articulá-los à presente análise. Tatek Abebe, em editorial recente, observa que a discussão dos comuns interessa à infância porque tematiza a economia do cuidado e da solidariedade, aspectos que têm caracterizado a vida das crianças na sua inserção nos processos de reprodução das famílias e das sociedades (Abebe, 2025). Ao serem cuidadas, bem como "cuidadoras" (Lara & Leavy, 2023), as crianças experienciam o mundo no entrelaçamento tanto intergeracional quanto intrageracional, com outras crianças e com o mundo não humano, em que outras lógicas de relacionalidade e afetividade se encontram vigentes. Pesquisar a infância com as lentes dos comuns traz a possibilidade seja de revisitar e ressignificar os comuns a partir da infância, seja de considerá-la um método de articulação de novos imaginários políticos.

A tradição dos comuns [*commons*], ou do que veio a se chamar *fazendo comuns* [*commoning*], é representada por teóricos compreendidos entre ambos os extremos do espectro político, caracterizando-se o estudo do comum como um campo de discussão e disputa (Haiven, 2016). A conceituação do comum é, assim, polissêmica, rejeita uma significação única e atende a interesses muito distintos, dependendo de quem o faz e da corrente teórica a que se filia. Como uma das facetas mais explícitas dessa

disputa epistêmica, apresentamos de início o debate entre Garrett Hardin e Elinor Ostrom, travado na segunda metade do século xx. Esse debate foi importante para avivar a discussão sobre os comuns e reintroduzi-la na teoria política e nos estudos sociais.

Em 1968, o biólogo Garrett Hardin publicou o ensaio "The Tragedy of the Commons" ["A tragédia dos comuns"], no qual situa a produção e a defesa dos comuns como uma "tragédia" inconciliável com a natureza humana. Isso porque, nesse ensaio, ele conjura o ser humano como egoísta e autocentrado, isto é, como alguém que deseja apenas aumentar o montante de sua propriedade à revelia da preservação da natureza. Assim, bens comuns deixados para a livre exploração levariam ao esgotamento dos recursos naturais. Hardin, então, apresenta duas alternativas para mediar essa predisposição: a privatização e/ou a forte regulação estatal. Ambas teriam o objetivo de frear a exploração excessiva: a primeira, a partir da regulação do uso coletivo pelo dono das terras; a segunda, com sanções econômicas que tornassem a exploração das terras mais dispendiosa do que a sua preservação (Silveira & Savazoni, 2018).

Na década de 1970, a cientista política Elinor Ostrom se tornou pioneira ao desafiar a tragédia de Hardin e oferecer uma nova visão sobre os comuns. Ela definiu os comuns como uma nova categoria de bens econômicos, distinta dos bens públicos e privados (Ostrom, 1990). Os bens comuns [*common-pool resources/goods*] seriam o conjunto dos recursos compartilhados pela humanidade (como a água e as florestas), podendo ser geridos de forma duradoura por uma série de regras estabelecidas de comum acordo. Para Ostrom, o erro de Hardin foi confundir que os recursos comuns só poderiam ser geridos por meio de direitos de propriedade e assumir que os seres humanos seriam incapazes de se comunicar para geri-los comumente, em razão de seu comportamento invariavelmente autocentrado. Em contraposição a essa perspectiva, defendeu que os humanos não são egoístas por natureza e estão engajados em uma tentativa de prosperar e progredir. Assim, por meio de uma gestão compartilhada e controlada, os bens comuns poderiam ser preservados a partir do desenvolvimento de políticas locais resistentes às privatizações, com base no autogoverno de grupos movidos por confiança, reciprocidade e ajuda mútua, proposições que se tornaram responsáveis por render capilaridade expressiva ao conceito de comuns no meio acadêmico (Esteva, 2014; Brando, Boonen *et al.*, 2019; Silveira & Savazoni, 2018; García-López, 2020).

Após Hardin e Ostrom, outros autores se detiveram nessa discussão e ofereceram novas e interessantes perspectivas sobre ela. Ao longo dos

anos 2000, a dupla Michael Hardt e Antonio Negri, e os franceses Pierre Dardot e Christian Laval se referiram ao conceito de comuns e o encararam de forma distinta à proposta de Elinor Ostrom (Hardt & Negri, 2016; Dardot & Laval, 2014). Com esses autores, a partir de uma mirada política e marxista, o comum é visto como possibilidade de um novo combate ao projeto capitalista. Eles resgatam a origem do termo *commons*, referida às terras comunais anglo-saxãs compartilhadas pelo campesinato em um contexto pré-capitalista e precedendo à organização da propriedade privada, e assim afirmam que a retomada da noção de comum constituiria não um retorno idílico a um passado comunal pré-capitalista, mas os desdobramentos da luta por um mundo novo construído coletivamente (Silveira & Savazoni, 2018). É a partir desse território epistemológico que a presente análise se coloca. Alinhados a diversos autores, defendemos a concepção do comum como um campo de ações e saberes compartilhados que surgem na criação coletiva de uma comunidade de ação, o que permite fertilizar a interface entre democracia e participação política (Caffentzis & Federici, 2014; Esteva, 2014; Haiven, 2016; Dardot & Laval, 2014; Castro, 2018; García-López, Lang & Singh, 2021; Silva, 2021).

No sistema capitalista neoliberal, não apenas a estrutura das sociedades e das instituições é capturada pela lógica de mercado, que subjuga o Estado, mas também as relações sociais, os processos de subjetivação e a própria ontologia do ser humano são aprisionados em uma lógica empreendedora, individualizante e privatizante (Dardot & Laval, 2009; Carvalho, 2020; Demo & Calisto, 2025). Retóricas que caracterizam o indivíduo como o único responsável por si mesmo são instrumentalizadas para, entre outros objetivos, coibir a formação de movimentos coletivos e instituintes, mantendo-se, por essa via, a docilidade de mentes e corpos. Na contramão desse processo, somente com a coletivização das experiências e a percepção, ainda que efêmera, das determinações sociais de como se constituem as escolhas individuais é que se poderia provocar uma ameaça à hegemonia do sistema (Carvalho, 2020).

A democracia, que em teoria deveria pressupor um governo do povo, é reduzida à participação periódica na eleição de representantes, sendo as decisões sobre o destino comum tomadas em detrimento das classes trabalhadoras (Castro, 2018). Esse processo tem como uma de suas finalidades alienar tais classes de seu potencial transformador pela martelagem da ideia de que não há sociedade alternativa possível (Esteva, 2014), razão pela qual é diante da insuficiência da democracia representativa que podemos nos questionar sobre a real capacidade do Estado de promover o comum.

Retornando a Dardot e Laval, eles foram responsáveis por estabelecer um vínculo entre a produção de comuns e a prática dos coletivos, deslocando-o de qualquer norma ou contorno apriorísticos em relação aos sujeitos que os instituem. Não há um agente privilegiado na produção de comuns – como, por exemplo, o proletariado na revolução social para Marx –, pois o sujeito coletivo é instituído a partir da prática dos próprios comuns (Silva, 2021). Nesse processo, não pode haver regras precípuas de como e por quem os comuns serão engendrados; elas devem ser estabelecidas e redesenhadas pelo coletivo, sentido em que a produção de comuns se caracteriza como práxis instituinte: "a atividade que estabelece um novo sistema de regras e a atividade que tenta reiniciar permanentemente esse estabelecimento para evitar a paralisação do instituinte no instituído" (Dardot & Laval, 2014 | 2017: 471). Para os autores franceses, esse movimento instituinte caracteriza a produção de comuns como uma forma de fazer frente ao projeto neoliberal, não apenas combatendo esse sistema, mas desafiando-o ao imaginar outras formas de fazer política.

George Caffentzis e Silvia Federici acrescentam a essa ideia a afirmação de que os comuns são tanto um estratagema contra o neoliberalismo quanto um caminho para uma nova forma de produção (Caffentzis & Federici, 2014). Para eles, engajar-se na produção de comuns em escala global implicaria a reorganização comunitária da reprodução da vida cotidiana, baseando-se nas necessidades e possibilidades do coletivo, e rejeitando qualquer princípio de exclusão ou hierarquização. Assim, com a proposta de desinvestir o Estado e o mercado do corpo social, e demolir a soberania do indivíduo, os comuns anticapitalistas nos põem a pensar em formas participativas, e não somente representativas, de construir a sociedade.

Na mesma linha, César Rendueles e Joan Subirats defendem a necessidade da passagem de um "modelo de participação social para outro de coprodução política, em que a cidadania seja convocada a fazer e não a apenas opinar" (Silveira & Savazoni, 2018: 11). É nesse sentido que indagam como seria possível relacionar o comum com a ideia de democracia. A resposta que apresentam encara os comuns como uma geratriz de direitos e obrigações, e sustenta que eles aparecem "como expressão de ação, de vontade de gerar o coletivo" (*apud* Silveira & Savazoni, 2018: 11), características da prática democrática e da gestão política. De fato, entender o comum como algo que surge do coletivo e que se estabelece como o princípio da atividade política permite estabelecer outros modos de fazer política e participar da construção da sociedade.

Ao conceber o comum como ação no *fazendo comuns* [*commoning*], tem-se como objetivo não o reificar, não o circunscrever a algo estático ou a apenas um recurso; em vez disso, prefere-se tratá-lo como algo em constante produção e transformação. Sergio Amadeu da Silveira e Rodrigo Savazoni, por exemplo, realizaram um extenso apanhado de autores, como Ugo Mattei, Miguel Said Vieira e Peter Linebaugh, que partem dessa concepção e afirmam que o comum é indissociável do processo de fazê-lo e daqueles que o fazem, os comuneiros [*commoners*] (cf. Silveira & Savazoni, 2018). Dessa forma, para emergir, os comuns requerem uma comunidade de ação unida por laços de cooperação e reciprocidade, não necessariamente homogênea, mas implicada em produzi-los (Dardot & Laval, 2014). Em outras palavras, o comum não pode descrever meramente um conjunto predefinido de bens, como assumiram Elinor Ostrom e seus contemporâneos, pois não deriva das coisas, e sim das ações, haja vista descrever, a um só tempo, uma ação e o que ela institui (Hardt & Negri, 2016; Dardot & Laval, 2014).

Entendendo que essa comunidade de ação é formada não somente por aqueles que detêm o poder em uma sociedade, como a classe política, o conceito de comuns permite que nos debrucemos sobre formas de participação de outros agentes, por vezes considerados apolíticos ou pré-políticos, em espaços nos quais é quase contraintuitivo pensar em política. Nessa linha, em que reside o foco de análise da presente obra, Lucia Rabello de Castro destaca como o estudo dos comuns pode fertilizar a relação entre o político e a infância (Castro, 2018), e como, dessa forma, as crianças participam da criação do mundo em que habitam, estabelecem uma rede de relações intra e cogeracionais com suas regras de convivência, e se mobilizam em torno de demandas coletivas.

O percurso da modernidade trouxe transformações para a posição social das crianças. Sob o ideal privilegiado da racionalidade instrumental, o ser humano passou a ser entendido a partir de seu desenvolvimento, cujas etapas de vida o levariam, supostamente, de uma criança irracional, egoísta, a um adulto racional e apto a viver em sociedade (Taylor, 2009). Diante da divisão entre público e privado da sociedade moderna, as crianças passaram a ser resguardadas, sob tutela, nos lares familiares, aguardando o seu amadurecimento para, futuramente, iniciar sua participação plena e cidadã na sociedade. Por meio da socialização, acreditava-se que as crianças abandonariam sua suposta condição egoísta e narcísica, e internalizariam as normas da sociedade. A criança, em sua posição moral, cognitiva e psicológica tida como inferior, foi impedida de ter voz e representação em qualquer espaço de decisão política (Castro, 2010; Castro & Grisolia, 2016; Castro, 2021b).

Ao longo da segunda metade do século XX, novos agenciamentos, como a mídia, se inserem nos processos de socialização dos indivíduos, outrora encabeçados pela holística familiar e escolar, e tensionam a posição de tutela em relação à criança (Sampaio & Guedes, 2024). Além disso, debates nos âmbitos nacional e global sobre a posição das crianças na sociedade passam a se condensar em conjuntos de leis que adquirem forte valência na socialização de crianças. Nessa direção, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989) da Organização das Nações Unidas (ONU) e, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) garantem às crianças, por força de lei, o direito de serem reconhecidas em sua dignidade e humanidade. A questão da participação da criança na sociedade, todavia, fica apenas indicada, trazendo à tona o debate de seu lugar social da criança, pois nada disso foi conquistado a partir de reivindicações das próprias crianças (Castro, 2021b). A retórica que posiciona as crianças como associais e pré-políticas ainda é fortemente presente na contemporaneidade, e os espaços de mobilização política seguem às avessas da participação infantil, mesmo em assuntos que competem a elas (Barbosa & Voltarelli, 2020).

De todo modo, ainda que as crianças não tenham o direito de participar do campo político, é possível, em certos espaços que elas habitam e convivem, investigar como se engajam coletivamente, "a despeito de serem autorizadas ou não pelos adultos" (Castro, 2018: 132). Lembremo-nos de que, na discussão da noção de comuns, enfatiza-se que sua emergência se dá mediante a auto-organização dos grupos, isto é, por sua ação coletiva de transformar o *status quo*, a despeito das formas de governo existentes. Esse é o caso das escolas, nas quais as crianças passam grande parte de seu dia a dia e estão submetidas ao governo dos adultos. Como Lucia Rabello de Castro e Felipe Salvador Grisolia apontam, há um importante jogo de forças operando no campo escolar (Castro & Grisolia, 2016). De um lado, as crianças estão em um contexto global de transformações aceleradas, vivendo um futuro incerto e uma chamada à fruição no presente; de outro, são convocadas ao projeto ulterior de formação e preparação representado pela instituição escolar. Por conseguinte, habitar e participar da escola, quando esta, muitas vezes, não atende aos diversos e múltiplos anseios das crianças, leva o alunado a um sentimento de frustração, à medida que o próprio sentido da escola lhe escapa cada vez mais.

Na escola, a criança terá de enfrentar os desafios da convivência com a alteridade, cujos resultados não serão necessariamente agradáveis, tensionando as relações entre diferentes gerações (Castro, 2018). Isso por-

que a escola, enquanto microcosmo próprio e singular, mobiliza adultos e crianças a dialogar e, por vezes, a se antagonizarem em face do objetivo comum da transmissão escolar (Castro & Tumolo, 2019). Essa transmissão não é feita sem dificuldades, uma vez que diferenças geracionais aparecem marcadamente na hierarquia que se instaura no processo educacional: professoras como agentes de transmissão, dotadas de conhecimento e instrumentos de controle, bem como tidas como superiores em relação às crianças, vistas como sujeitos passivos na cultura escolar. A posição de infra-humanidade (Taylor, 2009) atribuída à criança na passagem para a modernidade se faz presente enquanto pilar dessa instituição: a ela não é precipuamente permitida "voz pública própria" (Castro, 2018: 135) para contestar as injustiças que, porventura, se manifestem no aparato escolar. Frequentemente, o assujeitamento da/o estudante se choca com as múltiplas aspirações das crianças de viver outras possibilidades de ser criança, não exatamente circunscritas ao desempenho exigido de ser estudante. O resultado disso é uma intensificação do mal-estar estudantil em relação aos sentidos e aos destinos do projeto escolar.

A escola se constitui não apenas enquanto mundo social, isto é, um mundo que preza pela garantia dos processos de socialização, mas também como mundo público. Seus muros porosos são incapazes de impedir a entrada de conflitos, desgastes e marcadores da vida coletiva, entre os quais a opressão de categorias marginalizadas, relações de poder e dominação, guerras entre grupos armados e acontecimentos e crises do cotidiano. A opressão advinda do racismo, por exemplo, aparece diariamente na discriminação das crianças negras, indígenas e amarelas, no uso de xingamentos em sala de aula e no silenciamento ou naturalização de pautas importantes sobre a violência de Estado (Feldmann & Guzzo, 2021). Além disso, na rede pública, em que a maioria das crianças do Brasil estudam, a escola precarizada, marcada por faltas estruturais, pelo subfinanciamento e pela inércia dos órgãos reguladores da educação (Dieese, 2019; Ferreira, 2019; Coutinho, Regufe & Farias, 2022), parece tentar esquivar-se desse tipo de contradição pelo privilégio de um ensino conteudista alienado do que a circunda (Bittencourt, 2018).

Os estudos tradicionais sobre a política não preveem a participação de crianças e de adolescentes na construção coletiva da sociedade. No entanto, ao nos debruçarmos sobre uma visão mais ampla do fazer político, podemos problematizar as formas de inserção dos jovens no mundo público, outrora reservado apenas aos adultos. Não sob os meros conformes de uma democracia representativa, em que a cidadania é expressa a partir

da votação periódica em representantes, mas a partir dos motes da democracia participativa, em que a produção de comuns deixa de ser matéria de Estado (e das grandes corporações) e a participação política é entendida como operante em todas as esferas da vida, rompendo com a separação entre vida cotidiana e vida política (Mayorga, Castro & Prado, 2012).

É dessa forma que entendemos Daniel Cefaï dizer que "o político emerge toda vez que os coletivos se formam, ao se interrogar ou se engajar em torno de questões em que há um bem público/comum a alcançar ou um mal comum/público a superar" (*apud* Castro & Grisolia, 2016: 982). Diante dos desafios cotidianos que as/os estudantes e as professoras vivenciam, e diante das tentativas de transformar essa realidade, pode-se afirmar, portanto, que o político emerge no espaço escolar.

Certamente, para entender como os comuns aparecem e são produzidos na escola, vale a direção que Sanjay Palshikar aponta, qual seja, a de transformar o evento traumático em um embate ou o sofrimento individual em ação coletiva (Palshikar, 2009). Conforme recolhido em várias de nossas pesquisas anteriores, as crianças, quando percebem dinâmicas de opressão e injustiça, podem mobilizar-se de forma orgânica em torno da defesa de melhores condições de vida no espaço escolar (cf., entre outros, Castro & Nascimento, 2013; Castro & Grisolia, 2016; Castro, 2018; Castro & Tumolo, 2019). Na formação de laços seja entre as próprias crianças, seja entre crianças e adultos, essas ações podem constituir práticas instituintes que convencionem o aparecimento de comuns na escola.

Seja como for, o caminho para que essa humilhação sofrida no dia a dia se torne embate é muito tortuoso; não ocorre de forma causal ou dada. Sob a égide da moral do bom comportamento na escola e da hierarquia que estabelece a criança como imatura, é tarefa extremamente árdua para as crianças assumir uma posição de enfrentamento ou contestação (Castro, 2018). Muitas vezes, a forma que elas encontram de questionar, contestar a estrutura que as oprime, é agir pelas costas, rindo e caçoando da escola e das professoras (Castro, 2010; Castro, Moura *et al.*, 2018). Para que a ação política das crianças se perfaça além do campo potencial, a injustiça precisa ser inserida numa narrativa coletiva. Então, por meio dessas formas explícitas de revolta, é possível que venham a emergir sentidos comuns que incitem a compreensão de que talvez tais situações singulares de violência cotidiana sejam parte de um problema maior, vale dizer, esses questionamentos podem levar a ressonâncias entre as/os jovens, assim como à sua organização coletiva e à sua mobilização por transformações sociais (Castro, 2016).

O *fazendo comuns* na escola ocorre na manifestação da voz pública das crianças, que escancara os moldes da racionalidade pela qual se caracteriza idealisticamente a fala de um adulto, e, em troca, introduz o mundo coletivo das crianças pela produção de narrativas sob a forma de "movimentos do corpo, afetos, enlaçamentos no espaço-tempo com o outro, territorialização de espaços" (Castro, 2018: 146). Essa voz é central para a ressignificação das relações geracionais na escola, já que desloca a centralidade das identificações com os adultos para uma identificação mais horizontal com os pares e possibilita enlaçamentos co-geracionais (juntando as crianças com os adultos) perante as faltas estruturais vivenciadas coletivamente (Castro & Tumolo, 2019; Castro, 2022a).

Por fim, em oposição à ideia de que a criança precisaria participar de processos de socialização antes de integrar-se à sociedade, Lucia Rabello de Castro e Felipe Salvador Grisolia se debruçam sobre outro processo, o de subjetivação pública. Assim, defendem a política como um modo de subjetivação pública do sujeito que se constrói na assunção de demandas quer para resolver algo que deve ser superado, quer para defender algo que precisa ser afirmado. Em suas palavras:

> Assim, tais modos de subjetivação concorrem para a produção de formas compartilhadas de pensar, atuar e sentir que publicizam a construção de questões emergentes da convivência [...]. [A subjetivação pública] é precipitada por ações e experimentações em espaços intersticiais abertos pelas disputas, pelo mal-estar e pelas perplexidades do cotidiano na busca de construir e fazer ver e valer outros comuns relevantes à vida compartilhada. (Castro & Grisolia, 2016: 983)

Nesses conformes, enquanto mundo público, compartilhado e disputado, a instituição de ensino é, para as crianças, um dos mais importantes laboratórios para experimentar a subjetivação pública. Muito mais do que um lugar de aprendizado passivo, a escola é o lugar onde as crianças são apresentadas à possibilidade do agir político. Trata-se de um espaço em que elas potencialmente se enlaçam de maneira coletiva na produção de comuns para recriar aquilo que não está ainda lá: não é percebido ou, se o é, encontra-se invisibilizado ou desacreditado.

À guisa de conclusão, é importante notar que, apesar de nos alinharmos a uma visão crítica e política dos comuns, o conceito de comuns não pressupõe, por si só, um ato revolucionário. No contemporâneo, porque o neoliberalismo fagocita todos os aspectos da vida, o comum pode ser

cooptado e instrumentalizado para seus objetivos. Como Max Haiven exemplifica, comunidades podem ser encorajadas à autossuficiência e à redução de sua dependência do que resta do Estado de bem-estar social (Haiven, 2016). Igualmente, trabalhadores podem ser levados a se engajarem competitivamente, por meio de plataformas de construção "coletiva" (como o *coworking*), e contribuir para a manutenção e a reprodução do poderio corporativo. Portanto, o conceito de comuns não é imune à defesa do *status quo* e pode ser, como qualquer proposta, devorado pelo ideário neoliberal. Ao estabelecer uma aliança com autores de viés libertário e reformativo, podemos entender o comum como o princípio da atividade política na prática de construir comunidades de ação a partir de saberes e dificuldades compartilhadas, e como uma forma de instituir um mundo outro em oposição à perversidade do neoliberalismo.

Visto que não há grupo privilegiado para produzir o comum, podemos enxergá-lo como um campo que fertiliza a relação entre o político e a infância, instâncias historicamente segregadas. Enquanto local de convivência e coabitação onde são vividas práticas formadoras de subjetivação política, a escola se configura como um espaço em que os comuns podem ser produzidos de maneira orgânica pelas crianças, as quais, ao interagir e se organizarem, desafiam hierarquias e normas estabelecidas. As crianças, por meio da expressão de suas necessidades e desejos coletivos, transformam suas relações sociais e políticas, oferecendo uma perspectiva sobre a educação como um campo de construção participativa e transformação social. Isso, no entanto, não acontece de maneira fácil e, por vezes, não encontra os contornos necessários para se estabelecer como prática coletiva, emergindo, em vez disso, formas individualizadas e oblíquas de contestar as injustiças na escola em zoações, risadas, falatório, piadas e rompantes.

Pode-se, ainda, expandir a noção da vivência móvel e empírica do corpo na produção da voz pública das crianças para a experiência comum da brincadeira. Para o alunado, afinal, o que seria mais diametralmente oposto a estudar do que brincar? A brincadeira, nesses termos, aparece na escola como forma de provocar contrainstituídos toda vez que se opõe à postura de silêncio pétreo e obediência passiva que se espera das crianças. Por isso, a defesa da brincadeira e de um momento na grade escolar para o recreio é ponto focal na análise empreendida neste livro, tal como destacado no capítulo a seguir, em que continuamos a análise sobre a criação conjunta do espaço escolar e de sua importância para os processos de subjetivação das crianças, indagando como o recreio e a brincadeira na escola são parte fundamental de seu processo formativo.

A infância dificilmente foi vista pela tradição dos saberes científicos – por exemplo, a ciência política – enquanto uma categoria capaz de agir politicamente e, como tal, enunciar e deliberar acerca de suas próprias demandas, e articular mobilizações de contestação ao instituído. É evidente, todavia, que as crianças, em suas relações na escola, vivenciam, mesmo que de forma lenta ou larval, os antagonismos do campo político. Fazer comuns desde a infância, portanto, implica contestar a atribuição arcaica de uma pré-sociabilidade às crianças, "desobedecendo" a posição de subordinação geracional que lhes é imposta. Ao reconhecer dinâmicas compartilhadas de opressão e lutar pela contestação de seu local hierarquicamente desfavorecido, as crianças tensionam a realidade que, muitas vezes, as assola e entristece, seguindo em direção de um mundo outro de coletividade e alegria no presente.

Pesquisar os comuns na infância, como nos aventuramos nesta obra, permite a imaginação de novos agenciamentos políticos, vivenciados desde os liames da vida coletiva. E é também uma forma de revisitar e ressignificar o próprio conceito de comuns, herdeiro de uma tradição difusa e centenária, evidentemente contraditória, mas que desde o campesinato pré-capitalista assinala a possibilidade da emergência de um mundo coletivo trançado em "nós".

O recreio como um comum de todas/os nós?

BUSCAMOS, NESTE CAPÍTULO, PROBLEMATIZAR COMO O RECREIO não apenas se coloca como uma demanda das crianças, mas pode ser um comum que interpela a todas/os nós. Para discutir sobre o recreio como um comum, apresentamos, em primeiro lugar, significados acerca do recreio e de como ele se institucionaliza nas escolas brasileiras a partir de diferentes tempos e discursos. Argumentamos que a brincadeira consiste em uma metonímia do recreio, interessando-nos, portanto, analisar qual seu estatuto e valor nas sociedades contemporâneas baseadas em uma lógica de produtivismo e competitividade. Por fim, discutimos como o recreio e a brincadeira se enredam na trama intergeracional do processo de humanização que leva a questionar se o recreio é um comum apenas das crianças.

O recreio como "cura" e "germinação"

A palavra *recreio* tem origem no latim e deriva de *recreare*, que significa "fazer brotar de novo", "reanimar" ou "curar". Segundo o *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*, o substantivo recreio remete a: "Aquilo que serve para distrair; brincadeira, divertimento; Local próprio para se recrear; Tempo concedido às crianças para brincar, descansar ou tomar lanche, no intervalo de aulas" (Michaelis, 2023). Na literatura nacional, as concepções sobre o recreio variam conforme o contexto. Para Welington da Costa Pinheiro, Lucília da Silva Matos e Roseane do S. da Silva Matos Fernandes, ele é um tempo-espaço entre os períodos de estudo que permite o descanso e a recuperação das energias, o que contribui para a aprendizagem das crianças (Pinheiro, Matos & Fernandes, 2023). Para Derli Juliano

Neuenfeld, o recreio deve ser um período de recreação, lazer e realizações espontâneas para as/os estudantes, permeado de trocas e aprendizados morais, em que também as professoras podem participar e descansar (Neuenfeldt, 2003). Em complemento, Castro afirma que o recreio

> É o espaço-tempo da diversão – ação que diverge em relação ao corpo parado, mudo e imóvel da sala de aula; espaço-tempo das emoções compartilhadas e da experimentação. O recreio *não* se constitui, prioritariamente, como um objeto discursivo sobre o qual as crianças discorrem e convergem nas suas apreciações. É, antes de tudo, um espaço-tempo vivido com intensidade e emoção, *coletivamente* construído como adesão *entre crianças*, pertencimento e identidade. (Castro, 2018: 138–9)

Dessa forma, compreendemos o recreio como um espaço-tempo destinado à recreação das crianças entre as aulas, no qual as/os alunas/os constroem vivências por meio da ação coletiva do brincar, conversar e relacionar-se, ocasionando a reconstrução da ocupação do espaço escolar.

No panorama histórico brasileiro, a preocupação com o intervalo recreativo passou a ser documentada a partir do Brasil República. Segundo Sidmar dos Santos Meurer e Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, há registros de recreios informais no Paraná desde 1880 (Meurer & Oliveira, 2016). Com o início da República, o currículo escolar passou a focar na formação dos futuros cidadãos do país. Assim, com o respaldo dos discursos cientificista e higienista, institucionalizou-se o recreio no Pará e no Paraná, respectivamente, em 1890 e 1920, para fins de melhor aproveitamento do tempo escolar, em escolas que, para além do conteúdo teórico, formassem jovens "fortes", "energéticos" e com boa saúde física e intelectual (Meurer & Oliveira, 2016; Pinheiro, Matos & Fernandes, 2023).

Segundo esses autores, no início do século XX, médicos já reconheciam o recreio como algo essencial ao desenvolvimento físico e intelectual dos alunos. Além de prevenir a fadiga, tornava o ambiente escolar mais completo e atraente. A intenção da escola era não apenas ensinar, mas formar sujeitos de acordo com a moral e as diretrizes republicanas; o recreio, portanto, era entendido como um meio de aprimorar essa formação integral. Welington da Costa Pinheiro, Lucília da Silva Matos e Roseane do S. da Silva Matos Fernandes mostram que

> [...] por meio da arquitetura, da disciplina e da vigilância contribuía-se para a educação dos corpos infantis, moldando gestos, jeitos, movimentos,

> posturas, enfim, modelos do que seria o ideal de mulheres e homens, e de formas de estar, ser e agir. (Pinheiro, Matos & Fernandes, 2023: 12)

Desse modo, desde o século XX, documentos oficiais já discorrem sobre o intervalo escolar, vinculando-o à brincadeira como um momento para as atividades lúdicas das/os estudantes, mas sob o controle das professoras, que determinavam, pautando-se em bases cientificistas modernas, os tipos de jogos e brincadeiras permitidas. No contexto do ensino primário paranaense, por exemplo, esse momento é marcado por diversas atividades, incluindo jogos, ginástica, exercícios físicos e noções de higiene, que contribuíram para a educação dos corpos infantis no século XX (Meurer & Oliveira, 2016).

Para além dessa visão normatizada, cabe refletir sobre o valor que o recreio adquire atualmente. A atividade física, o descanso entre as aulas e a brincadeira permanecem fundamentais para a sociabilidade, o bem-estar e a aprendizagem das/os alunas/os. Contudo, na sociedade contemporânea, a fluidez das relações, o uso excessivo de eletrônicos e o imediatismo prejudicam a formação de vínculos afetivos e sociais (França, Silva *et al*., 2022). Em vista disso, pergunta-se como se pode, no contexto escolar, dar lugar à formação afetiva e sentimental das/os estudantes, tão necessária em uma época eivada pela indiferença ao e a instrumentalização do outro.

A brincadeira e seus significados na sociedade contemporânea

Para seguir na discussão do recreio, tomaremos a brincadeira como sua metonímia, afinal é no recreio que as crianças podem brincar livremente, algo que lhes é cerceado na sala de aula, onde estudam e estão sob o controle dos adultos.

Ao nos debruçarmos sobre a literatura a respeito da brincadeira, devemos saber de antemão que não há um consenso teórico e, muito menos, uma definição universal para esse termo. Tara Woodyer discorre sobre as diversas perspectivas da brincadeira na literatura, abrangendo a tamanha complexidade desse conceito e suas nuanças e problematizações. Nesse processo, faz-se transparecer como a tarefa de qualificar a brincadeira pode ser ardilosa, uma vez que ela não é restrita, nem predeterminada (Woodyer, 2012). O brincar envolve uma performance lúdica que se manifesta cotidianamente de várias formas em diversos espaços e momentos da vida.

Ainda segundo Woodyer, nas perspectivas utilitarista e não instrumental, concebe-se a brincadeira como antagônica à realidade racional e moral vivida pelos adultos. Nessa visão, a criança é situada em oposição ao trabalhador, sendo representada como um sujeito incompleto, cuja realização se limita ao brincar, atividade tida como inútil e improdutiva. Reforça-se, portanto, a noção de hierarquia geracional, que verticaliza o adulto (no topo) e a infância (na base) a partir de suas ocupações: trabalho e brincadeira. Ao situar o brincar no recreio, este se torna, enquanto atividade não exatamente laboral e aparentemente inútil, desvalorizado. Em outras palavras, o papel do recreio na escola é percebido como menos importante do que a aprendizagem do conteúdo teórico, que representa, quase exclusivamente, o tempo ocupado do aluno na maioria das escolas de nosso país. Essa desvalorização do recreio no contexto brasileiro pode ser observada pelo fato de não haver uma lei federal que o regulamente, ainda que o direito ao brincar seja garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no seu artigo 16 (Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990).

Por outro lado, a "perspectiva ambígua" olha para a brincadeira em sua complexidade, contemplando suas múltiplas facetas (Woodyer, 2012). Essa noção sobre o brincar escapa da dicotomia entre trabalho e brincadeira, bem como dos entendimentos utilitaristas e reducionistas associados a tais práticas. A perspectiva ambígua se distancia dos riscos de reduzir e limitar a brincadeira a algo apenas antagônico ao trabalho. Nela, a brincadeira é muito mais complexa e dinâmica, e assume seu caráter livre. Trata-se de uma ação lúdica múltipla. Nessa veia, autores como Mihaly Csikszentmihalyi descrevem o brincar enquanto "verbo" como uma ação polimorfa e fluida, que não se restringe a um único gesto, movimento ou geração (Csikszentmihalyi, 1975). Além disso, o lúdico atravessa a vida e se espalha em diferentes graus no cotidiano, segundo Victor Turner (1969), Paul Harrison (2000), John David Dewsbury e colaboradores (2002), Quentin Stevens (2007) e Tara Woodyer (2012).

Para a última autora, o lúdico permeia inclusive o trabalho. Desse modo, Woodyer argumenta que, contrariamente à noção utilitarista, a brincadeira não é uma faculdade estrita da criança. Em suas palavras, "reconhecer o propósito interno do brincar reitera que ele não é um conjunto discreto de atividades, mas uma característica presente em diferentes graus em vários tipos de práticas, incluindo aquelas rotuladas como 'trabalho" (Woodyer, 2012: 319). O brincar, portanto, não se restringe a uma única prática ou faixa etária, podendo emergir em momentos diversos do dia a dia, seja na infância, na culinária, na dança, no esporte ou no trabalho.

Ainda assim, a brincadeira não escapou de ser capturada por uma lógica produtivista que a utiliza mesmo para o "desenvolvimento" da criança. A respeito do brincar capturado por essa lógica, Flávia Cristina Silveira Lemos problematiza a brincadeira como um meio de disciplinarização infantil, uma vez que, sob um viés desenvolvimentista e produtivista, ela pode ser reduzida a um instrumento de observação, controle e normalização do comportamento das crianças para que se desenvolvam características específicas que interessam, basicamente, aos adultos e à inserção futura delas no mercado de trabalho. Dito de outro modo, a ludicidade pode ser apropriada como mecanismo disciplinar voltado à produtividade futura.

> O brincar também foi inserido em uma temporalidade produtiva, afinal o tempo e local das brincadeiras deve obedecer à lógica da utilidade constante, das práticas regulares de formação do suposto ser em desenvolvimento. *Não se pode brincar a qualquer momento*; (Lemos, 2007: 88, grifo adicionado)

Nessa lógica produtivista, atribuiu-se à brincadeira a utilidade de colaborar no desenvolvimento das funções cognitivas e motoras das crianças, no sentido de que o tempo de recrear das crianças deve ser "útil" para que elas avancem em desempenhos necessários à sua futura vida laboral. A nova razão neoliberal é monetariamente centrada e, destarte, os desejos dos sujeitos neoliberais são capturados e voltados ao "sucesso capitalista", que almeja o lucro e a máxima produtividade como premissas de um bem-estar social, exclusivamente garantido pelo trabalho (Dardot & Laval, 2009). Nesse modo de subjetivação, a brincadeira também é captada para fins produtivistas.

Quando se olha para a proporção de tempo que as/os alunas/os têm para se dedicarem aos estudos tradicionais em comparação ao tempo destinado à sua atividade lúdica e livre, fica clara a prevalência que o ensino convencional – conteudista – tem sobre o recreio (Neuenfeldt, 2005). O aprendizado convencional é ensinado e orientado por adultas (professoras), e é sobreposto ao aprendizado informal e lúdico que acontece entre pares durante o recreio e em outros momentos para além da sala de aula. Nessa ótica, o recreio, por se destinar somente ao brincar, não é tão valorizado, já que o brincar não é produtivo, e se o é, sua produtividade não está alinhada aos princípios e valores preconizados pela lógica capitalista neoliberal. A demanda pelo recreio tensiona o mundo neoliberal e sua lógica

produtivista ao reivindicar um momento no dia em que ser produtivo não é prioritário, ou seja, o tempo-espaço do recreio, que existe sem um propósito utilitarista, contraria o *modus operandi* da sociedade contemporânea: subordinar o tempo a finalidades produtivas e instrumentais.

Derli Juliano Neuenfeldt argumenta que a forte valorização das disciplinas intelectuais pode contribuir para a noção de improdutividade atrelada ao recreio. Em uma sociedade produtivista, os estudos dos conteúdos disciplinares são mais valorizados do que o brincar e, por isso, o tempo para o recreio se torna dispensável e desnecessário. O produtivismo se opõe à brincadeira, à medida que instrumentaliza e atribui utilidade e propósito às ações das crianças, direcionando sua atenção e preocupação ao futuro. A brincadeira, enquanto atividade emocional voltada ao presente, é relegada ao segundo plano, porquanto nas condições atuais de subjetivação das sociedades contemporâneas interessa apenas aquilo que claramente pode instrumentalizar as crianças para seu futuro laboral (Neuenfeldt, 2005).

Qual seria o valor próprio do recreio?

Nesse cenário, cabe refletir sobre o valor próprio do recreio. Podemos facilmente reconhecê-lo por seus benefícios mais evidentes, como a promoção do bem-estar tanto físico quanto mental e intelectual. No entanto, quando falamos sobre o valor em si do recreio, estamos valorizando-o para além de seus benefícios mais óbvios e utilitaristas. O valor do recreio, por si próprio, é qualitativo, múltiplo e singular: qualitativo, pois não pode ser metricamente mensurado; múltiplo em seus valores; e singular porque, para cada sujeito, ele ressoa de um jeito, ainda que nos seja comum. Nessa caracterização do recreio, sobressai o valor da brincadeira entre pares na escola. A intensidade do brincar, por exemplo, permite que a singularidade da experiência lúdica alcance ideias e valores comuns de modo autoafirmativo (Woodyer, 2012). Tal como a brincadeira, o recreio é autotélico, isto é, trata-se de espaço-tempo voltado para si, ao momento presente e às dinâmicas subjetivas e coletivas que emergem do agora (Maturana & Verden-Zöller, 1993).

Cabe aqui, pois, expandir a compreensão do recreio sob a perspectiva de que ele se constitui também como uma tarefa, no sentido de Enrique Pichon-Rivière (1985). Como Pablo de Carvalho Godoy Castanho indica, o conceito pichoniano de tarefa se refere ao objetivo comum de um grupo (dimensão explícita), integrado às atividades associadas de pensar, agir e sentir, que, em conjunto, implicam uma transformação psíquica (elabo-

ração – dimensão implícita). Por isso, a tarefa é antagônica ao trabalho pragmático, repetitivo e não pensante (Castanho, 2007). Na perspectiva psicossocial, a tarefa se caracteriza como atividade menos alienante ou, até mesmo, não alienada, estando relacionada ao processo de autonomia do sujeito. Sob o olhar psicanalítico, Castanho aproxima essa concepção de tarefa ao espaço transicional proposto por Donald W. Winnicott, que se refere ao potencial do indivíduo para relacionar as realidades interna e externa, por meio da experiência lúdica (Winnicott, 1971). Valendo-se da brincadeira, a criança se faz presente no mundo coletivo, interagindo e socializando com o ambiente, ao passo que participa da construção de um espaço compartilhado com seus pares e consigo mesma. O espaço transicional se dá quando as realidades interna e externa coexistem na experiência do sujeito, criando um "terceiro espaço", onde o indivíduo amadurece sua percepção de si e do mundo, relacionando-os e distinguindo-os. Dessa forma, se a tarefa de Pichon-Rivière une uma dimensão explícita (objetivo em comum do grupo) a uma dimensão implícita (processos de pensamento, ação e emoção que favorecem a elaboração psíquica), talvez se possa aproximá-la da noção de fenômeno transicional, que articula a realidade externa com a interna. Com efeito, pela aproximação conceitual proposta por Castanho, podemos entender o recreio como tarefa associada à criação de espaços transicionais em que as realidades externa e interna se articulam (Castanho, 2007). Nesses espaços, as/os alunas/os pensam, sentem e agem, relacionando os mundos interno e externo de modo a recriar novas formas de existir, concepção em que, ao retomar as características da tarefa, o recreio com suas atividades lúdicas representa o "aqui e agora" não alienante e produtor de autonomia. Como confirma Woodyer, pelo brincar, desperta-se a consciência das ações e relações cotidianas que não são pensadas no dia a dia. A brincadeira "espelha e refrata aspectos da sociedade, tornando-os mais compreensíveis" (Woodyer, 2012: 317) e evidentes, bem como possibilita um espaço de reflexão crítica sobre tais aspectos e experiências reelaboradas no lúdico.

Em outras palavras, o brincar ressignifica a realidade e a transforma psiquicamente. Um aspecto fundamental desse processo transformador é o "faz de conta" presente nas atividades lúdicas. Por intermédio da fantasia, o indivíduo toma distância da sua perspectiva de mundo, o que facilita enxergá-lo por outras vias e favorece a criação de novas possibilidades de intervir na própria realidade. Assim, "sair de seu mundo" permite a reinvenção deste e pode promover alívio e criatividade para lidar com e modificar o real.

O recreio se materializa no espaço, no tempo, nas coisas, entes e pessoas criando laços

Ao falar sobre a brincadeira situada no recreio, é necessário nos debruçarmos sobre as dimensões espacial e temporal próprias a esse contexto. Para o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), uma vez que os direitos das crianças de brincar foram reconhecidos, faz-se necessário não apenas prover ambientes adequados e seguros ao livre movimento delas pela cidade, nas praças, escolas e parques, como também possibilitar que participem desse planejamento (Dar & Chopra, 2022). A esse respeito, Hugo Norberto Krug e colaboradores destacam, com base em estudo etnográfico, a importância da espacialidade, pois é no espaço que se fazem as vivências (Krug, Krug *et al*., 2019). Sua pesquisa etnográfica em 15 escolas de ensino primário do Sul do Brasil teve foco nas práticas, localidades e enlaçamentos que traçam a cultura do recreio. Os resultados obtidos descreveram as quadras esportivas, pátios e corredores como o cenário físico do recreio nessas escolas. Uma vez que o recreio é compreendido enquanto tempo-espaço do brincar, entende-se que, sem o espaço, ele não se faz possível, e que essa dinâmica ocorre, majoritariamente, fora da sala de aula. Por isso, o planejamento espacial e a existência de espaços seguros e próprios para as crianças brincarem é crucial (Dar & Chopra, 2022) para que tal dinâmica aconteça com segurança e liberdade.

Assim como o espaço é essencial, o tempo é determinante para a experiência do recreio. A literatura sobre a temporalidade do intervalo escolar, no entanto, é escassa. A depender do território e do tipo de ensino (municipal, estadual ou privado), o tempo disponível para o recreio pode ser mal definido e desigual, já que não há regulamentações específicas sobre isso. Segundo Lucia Rabello de Castro, em muitas escolas municipais do Rio de Janeiro, o tempo oferecido para os alunos merendarem, irem ao banheiro e recrearem é de cerca de 15 minutos, sendo esse período, muitas vezes, insuficiente para todas essas ações (Castro, 2025). Derli Juliano Neuenfeldt e Rogério Costa Würdig também descrevem o tempo destinado ao recreio em escolas do Rio Grande do Sul como de 15 a vinte minutos (Neuenfeldt, 2005; Würdig, 2014).

No uso do tempo e do espaço do recreio, as crianças preferem algumas atividades, sendo as mais comuns brincar, correr, "zoar", conversar e relacionar-se (Würdig, 2014; Sommerhalder, Alves & Maximo, 2020; Krug, Krug *et al*., 2019; Sommerhalder, Massimo & Alves, 2022). Na escola, onde a

autoridade dos adultos caracteriza as diferenças geracionais, é somente no momento do recreio que tal governo das crianças se flexibiliza. O espaço do recreio é marcado pela experiência compartilhada entre as crianças ou com algumas professoras que dele participam. A partir do estudo de Lucia Rabello de Castro sobre o recreio em uma escola municipal da Zona Norte do Rio de Janeiro, destaca-se fortemente o papel do recreio escolar na promoção de um espaço-tempo em que as crianças têm maior autonomia e as relações se tornam mais horizontais (Castro, 2018).

O brincar afeta e gera afetos, e por isso cria vínculos. Durante a ação lúdica, despertam-se sensações e emoções que atravessam os sujeitos, os entes e as coisas de forma particular e coletiva, formando vínculos. Esses afetos podem ser de naturezas diversas. Por exemplo, os brincantes podem sentir alegria, empatia, comunhão e generosidade, mas também raiva e hostilidade. Todas as afetações contribuem para o aprendizado seja pela cooperação deflagrada pelos primeiros sentimentos, seja pela necessidade de sua negociação e gestão, que podem ser expressas, por exemplo, em brigas (Würdig, 2014). Adelaide Rezende de Souza, em seu extenso trabalho sobre o brincar das crianças e dos adultos na favela da Maré, mostra como a brincadeira leva as marcas do território e não pode ser idealizada no seu formato, sob pena de não produzir os efeitos de vinculação, conversação e negociação de que é tributária (Souza, 2024).

O tempo-espaço do recreio se encarna nas ações coletivas e espontâneas das crianças entre pares, e na criação de sentidos comuns, afetos compartilhados, "mundos coabitados", que se distanciam das convencionalidades escolares. Nesse viés, argumentamos que o recreio pode ser considerado um comum das crianças na escola, pois implica práticas "experimentais enraizadas na experiência cotidiana que demandam criatividade, improvisação, escolhas situadas e uma evolução dinâmica" (Garcia-López, Lang & Singh, 2021: 1201) que envolvem humanos e não humanos (coisas, espaços e materialidades de várias espécies). O trabalho de fazer comuns – no recreio e pelo recreio – é um trabalho psíquico e físico: envolve afetos, convivialidade e vinculação ao(s) outro(s) e ao mundo material. E conduz ao processo de produção de subjetividades em comum conectadas aos territórios específicos de onde emergem. Para as crianças, significa saberem-se vinculadas àquele território (escola) e dele participantes e agentes. Por meio desse processo ativo, elas podem desenvolver sentidos próprios não apenas sobre elas mesmas, mas também sobre a escola, a aprendizagem e o conhecimento.

O recreio na dinâmica intergeracional: o permanente processo de humanização de crianças e adultos

Voltemo-nos, agora, para como o brincar e o recreio se inserem na dinâmica intergeracional, à luz da ideia de humanização de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller (1993). Segundo esses autores, brincar é estar atento ao momento presente, relacionar-se consigo e com os outros, e, como tal, algo constituinte do processo de humanização. Assim, defendem que o processo de tornar-se humano envolve aspectos biológicos (desenvolvimento) e sociais (humanização); humanizar-se é ser entrelaçado pelas relações interpessoais mediadas pela conversa e a brincadeira, movidas pelo amor desde a infância. Nessa linha, a brincadeira é vista como qualquer atividade que se volte sobre ela mesma, atenta ao presente e realizada de modo emocional, "sem outra intenção além de sua própria prática" (Maturana & Verden-Zöller, 1993 | 2004: 237), ou seja, é autotélica. Ainda de acordo com Maturana e Verden-Zöller, o amor é a emoção básica que fundamenta e constitui o fazer social, e a brincadeira, a atividade presente e voltada a si própria. Ambos são intrínsecos à vivência fisiológica e social de tornar-se humano (integrado socialmente). Somos humanos porque amamos, brincamos e conversamos, entendimento em que o recreio, por intermédio da brincadeira, assume papel crucial no processo de humanização, ao se destinar autotelicamente à construção de relações. Dito de outro modo, o recreio/brincadeira é constituinte da humanização de todas/os nós, uma vez que participa (ou deveria participar) da vida das crianças e dos adultos como tempo-espaço do brincar, do conversar e do relacionar-se. Humanizar-se constitui, prioritariamente, parte da formação de crianças e de adultos como um processo que nunca se finaliza: estamos sempre aprendendo a ser sujeitos conversantes, sensíveis e pensantes (humanizados).

Visto que a brincadeira e a ludicidade, em sua ampla complexidade, permeiam o cotidiano em diferentes níveis, momentos e lugares, seu papel no ambiente escolar se situa, principalmente, no tempo-espaço do recreio: é neste que elas compõem, de forma fundamental, a humanização dos sujeitos e seu processo de formação/educação. Vale dizer, é nesse entrelaçamento de ações, sentidos e criações que o recreio se revela como um território vivo de experimentação, comunhão e elaboração que enreda os adultos em seu contínuo processo de humanização. Não por acaso, o resgate de memórias associadas a esse período, no qual o brincar podia ocupar lugar central, suscita diversas emoções e reflexões nos adultos. Os sentimentos que emergem ao revisitarmos esse tempo nos afeta inclusive pela constatação de que, na sociedade contemporânea, o trabalho

captura quase todos os momentos, transformando-os em tempos produtivos, de modo que até o descanso se orienta para a ampliação da produtividade. Quando os alunos pedem pelo recreio, eles pedem por um período no qual podem ser livres e brincantes, uma demanda por uma reconfiguração da sociedade, em que não se pense apenas em trabalhar ou produzir, e se considere a felicidade sem exclusão. A pauta das crianças interpela os adultos, ao provocar esta reflexão: "Você esqueceu como é bom ser criança, como é bom brincar, estar com outros, como é ser feliz?" Pedir pelo recreio é querer ser feliz na escola e também na vida.

Ademais, reclamar pelo recreio é pedir por um descanso justo em uma escala intensa. Nesse sentido, podemos traçar um paralelo entre as demandas pelo recreio e pelo fim da escala seis dias de trabalho por um de descanso (seis por um). Isso porque ambas requisitam um descanso apropriado e digno em meio a uma rotina intensa de trabalho – seja pelo ensino formal que prepara os estudantes para o mundo laboral, seja pelo próprio contexto trabalhista. A expansão do movimento e a mobilização política (como a Proposta de Emenda à Constituição n. 8/25) pelo fim da escala seis por um no Brasil são recentes e lutam pelo direito a uma vida íntegra que entende o lazer e o descanso como partes cruciais da existência. Nessa linha, a demanda pelo recreio também reivindica uma existência digna no momento presente.

Por que contrariar e negar um descanso justo às crianças, quando os adultos também solicitam isso? Trata-se de um questionamento que reforça a noção do recreio como um comum, ou seja, o descanso e o lazer justo são dignos e um direito de todas/os. Se os adultos se abrissem para a complexidade do brincar, sem afastá-lo ou limitá-lo a fins desenvolvimentistas, seria possível que os aspectos problemáticos e em disputa sobre ele, e que importam aos brincantes – nesse caso, um tempo de descanso e lazer –, fossem (re)construídos em conjunto. Como Rachel Rosen defende, "a brincadeira imaginativa tem o potencial de permitir que aqueles constituídos como adultos e crianças se engajem juntos nas possibilidades de um futuro mais justo" (Rosen, 2017: 114).

Retomando a demanda comum dos estudantes pelo recreio, ela parece ser como uma reivindicação justa das crianças. Quando as/os alunos demandam pelo recreio, elas/es reivindicam sua inclusão democrática como grupo social e etário que tem pleitos específicos a partir de sua posição na sociedade. E como a demanda pelo recreio, enquanto expressão de um comum entre as/os alunos, ultrapassa e atravessa diferentes grupos geracionais, é necessário refletir sobre como grupos de crianças, jovens e

adultos atuam e se posicionam em relação a essa pauta. Em especial, cabe questionar o papel dos adultos nesse processo. De forma geral, eles não reconhecem a importância do recreio e do brincar; quando o fazem, esse reconhecimento se restringe à ideia de que tais práticas são relevantes apenas para as crianças. Nesse cenário, não há uma mobilização cogeracional sobre essa demanda infantil, que raramente é vista para além de uma lógica estritamente desenvolvimentista ou utilitária, a qual justifica o brincar e o recreio apenas como meios para formar adultos mais aptos, disciplinados e produtivos. Como dito anteriormente, a brincadeira possui potencial de engajamento intergeracional – crianças, jovens e adultos, conjuntamente relacionados em processos de conversação e brincadeira de maneira mais horizontal – e pode redesenhar questões problemáticas e conflituosas.

Adicionalmente, o desinvestimento dos embates públicos pode influenciar na não identificação dos adultos com as pautas das crianças, que muitas vezes são consideradas sujeitos não políticos (Rosen, 2017). Se as atrizes e os atores de maior idade pouco se mobilizam sobre suas próprias pautas, lutar por um direito que é do "outro" – ainda que se derrame sobre todas/os – se torna ainda mais raro. A noção oitocentista que entende as crianças como sujeitos ingênuos e que estão à parte do mundo público também agrava a não identificação dos adultos com as demandas oriundas desses sujeitos, uma vez que as demandas das crianças não são escutadas e compreendidas enquanto sérias e políticas. A competitividade, a hiperprodutividade e o individualismo que se apropriam da vida contemporânea transformam a vivência em sobrevivência em um mundo capitalista. O cansaço e as inúmeras e importantes problemáticas fazem parecer que não há solução e, então, assumir uma demanda "de outros" pode parecer apenas mais um desgaste. Entender que o recreio é uma demanda comum por uma sociedade diferente implica questionar a realidade e o que ela poderia ser. É difícil importar-se com o recreio das crianças quando somos empurrados a abandonar nossa própria ludicidade, quando o brincar foi recalcado como coisa da infância. No entanto, que custo tem esquecer-se do lúdico no dia a dia? Nossa convicção é de que o recreio não é um comum só das crianças. Tal demanda política ultrapassa os muros das escolas e é comum a todas/os nós; ela nos convida a *recrear* a sociedade e nosso modo de vivê-la. Como se verá, este livro apresenta resultados sobre o que alunos da rede municipal carioca pensam e sentem sobre o recreio e a escola coletivamente. Estar aberto e atento ao que eles nos indicam é também debruçar-se sobre aquilo que somos incentivados a não ver e esquecer, e que, ainda que parta somente das crianças, é comum a todas/os nós.

Combinação como método: conviver, debater, divergir e acordar

ESTE PROJETO DE PESQUISA PROPÔS-SE A DESENVOLVER UMA metodologia que permitisse às crianças a expressão de suas opiniões a partir das interações entre elas: debatendo, divergindo e acordando. Para nós, interessados nas formas de ação, expressão e participação das crianças, importou buscar como o encontro das/os pesquisadoras/es com elas poderia inflexionar a centralidade da figura da/o pesquisadora/or, ao promover e dar destaque, como expediente metodológico, à convivência e à discussão. A ideia de que as crianças tivessem que combinar entre si foi, portanto, fundamental para que pudéssemos entrar em contato com as diferentes maneiras pelas quais as/os estudantes têm de se haver com suas diferenças e divergências, e buscar uma convivência possível, na melhor das hipóteses prazerosa, entre elas e eles. Nomeamos essa parte extensionista do projeto de pesquisa de projeto *Combinação* e é sobre como procedemos nos encontros com as crianças que nos detemos neste capítulo.

Inicialmente, apresentamos algumas concepções que consideramos importantes no processo de pesquisa com crianças, tema que tem sido intensamente debatido por pesquisadoras/es do campo da infância (Nieuwenhuys, 1998, 2010; Holt & Holloway, 2006; Imoh & Ame, 2012; Singal & Muthukrishna, 2014; Abebe & Ofosu-Kusi, 2016; Castro, Uglione & Souza, 2018; Castro, 2020; 2021a; Imoh, Castro & Naftali, 2022). A forma como se concebe a criança é crucial para planejar e organizar um encontro de pesquisa com ela. Portanto, a explicitação de nossa "teoria da infância" é necessária para que se compreenda como estabelecemos nosso percurso e as aproximações metodológicas. Trabalhamos com uma concepção de infância que conduz, necessariamente, a determinadas

posturas e procedimentos: teoria e metodologia andam juntas e alinhadas. Além disso, a maneira como as/os pesquisadoras/es organizam seus encontros de pesquisa, seja com crianças, seja com adultos, e os modos como lidam com as inúmeras intercorrências do campo empírico revelam aspectos da ética e da política de pesquisa: para que, com quem e por que estamos pesquisando.

Quem é a criança para nós, pesquisadoras/es?

A produção de conhecimento no campo da infância exige pensar reflexivamente a especificidade das crianças e as implicações sobre o dispositivo de pesquisa. As relações que se estabelecem em um encontro de pesquisa, assim como todas as relações sociais no Brasil, estão marcadas por profundas assimetrias de poder, causadas, entre outros fatores, por um neocolonialismo (Mignolo, 2000, Quijano, 2005; Almeida, 2019). Este se atualiza continuamente, a fim de manter as bases das estruturas sociais de hierarquização das relações, concentrando o poder e a riqueza em determinados setores sociais, ao mesmo tempo que submete os demais setores à opressão e à pobreza. Portanto, para nós, as relações de pesquisa com crianças estão atravessadas por marcadores sociais, em que a branquitude, o patriarcado, a adultidade e a origem social determinam como se dão os encontros de pesquisa. Nesse sentido, embora se reconheça o papel construtivo da criança nesses encontros, é importante refletir sobre como tais marcadores de classe, raça, idade e gênero se interseccionam, produzindo assimetrias que sobredeterminam nossas intenções como pesquisadoras/es e os resultados da pesquisa.

A interseccionalidade é entendida aqui como um conceito analítico que demonstra como diferentes categorias de identidade social, entre as quais raça, gênero e classe, não atuam isoladamente; ao contrário, elas se cruzam e interagem, criando sistemas de opressão, privilégios e relações de poder que moldam a sociedade e, por extensão, evidenciam-se na pesquisa (Collins, 1990). A não reprodução dessas desigualdades no campo científico exige, assim, a adoção de uma postura metodológica que reconheça e problematize a posição de poder da/o pesquisadora/or, tendo em vista que ela/e e as crianças estão posicionados conforme os marcadores assimétricos que compõem a sociedade e suas relações.

A reflexividade se torna uma ferramenta metodológica e ética indispensável. Ela exige que a/o pesquisadora/or analise criticamente sua própria

posição, seus privilégios e vieses, bem como as relações de poder implícitas na produção do conhecimento. Por isso, a reflexividade (auto)crítica é incorporada como uma dimensão central em nossa abordagem metodológica, deixando de ser um mero exercício intelectual, para se tornar uma ferramenta operacional na construção e na análise dos dados. Para tanto, adotamos um diário de campo reflexivo, no qual se registram não apenas as observações factuais, mas também as impressões, os sentimentos e as afetações do campo empírico. Essa documentação nos permite uma análise crítica de como nossas interações e interpretações são moldadas por nossa própria identidade e bagagem social, incluindo a nossa posição de classe, racial, de gênero e geracional. Por meio dessa constante autoanálise, torna-se possível mitigar o risco de reproduzir inadvertidamente as mesmas assimetrias que se critica, possibilitando que a pesquisa tanto descreva quanto desafie as estruturas de poder em que está inserida. Esse procedimento reconhece que o conhecimento é produzido em um campo de forças sociais que devem ser constantemente analisadas.

Sendo assim, argumentamos que pesquisar com crianças passa por assumir que a desigualdade estrutural do lugar em que adultos e crianças estão posicionados como sujeitos na sociedade e na cultura afeta o processo de pesquisa. Vale dizer, a/o pesquisadora/or é convocada/o a evidenciar e problematizar constantemente sua posição de desigualdade em termos de poder/saber em relação à criança, e levar em conta, metodologicamente, tal desigualdade como parte da atividade de pesquisar. A preocupação em problematizar o "lugar do adulto pesquisador" se deve ao fato de que as categorias geracionais de criança e de adulto se constroem no processo de produção e reprodução desses lugares nas interações sociais. Por isso, o encontro de pesquisa pode vir a reforçar, ou não, tais relações de desigualdade.

Ao longo do século XX, as teorias do desenvolvimento da psicologia, da economia e da política, originárias da Europa, consolidaram-se ao redor do mundo, inclusive no Brasil, marcando a visão hegemônica a respeito da divisão geracional (Castro, 2021b). Esse paradigma promoveu a idade cronológica como métrica para atestar capacidade e possibilidade de ação, assim como determinou que o desenvolvimento humano se caracterizaria pelo alcance e o domínio do pensamento racional lógico-dedutivo (Piaget, 1964). Tal perspectiva biologizante da vida está profundamente associada à organização social capitalista ocidental (Buck-Morss, 1975; Nandy, 2015; Walkerdine, 1995), que universalizou essa cosmovisão para justificar assimetrias nas relações de poder geracional (Alanen, 2001).

Segundo essa cosmovisão moderno-capitalista, o desenvolvimento do indivíduo seria um percurso linear da vida, que se daria como um crescente domínio de si e do mundo; nesse cenário, o adulto figura como porta-voz da humanidade, ao passo que a criança é reduzida àquela que ainda anseia pelas marcas desejáveis de uma humanidade plena (Castro, 2008). À luz desse viés, consolidou-se a forma hegemônica ocidental de concepção de criança, que a fixou a partir de tal perspectiva. De acordo com Lucia Rabello de Castro, tal cosmovisão das teorias da infância originadas no Norte Global tem marcado as pesquisas acadêmicas no campo da infância em todo o mundo (Castro, 2021b). Por isso, a partir de um giro epistemológico importante no estudo da infância, vêm sendo questionados os ideais normativos que impõem um enquadre que universaliza a maneira de perspectivar teoricamente as infâncias a partir da produção de conhecimento originada na Europa e nos Estados Unidos. A agenda descolonial implica nos posicionarmos como pesquisadoras/es e produtoras/es de conhecimento que entendem que pesquisar e "teorizar não pode[m] ser separado[s] de suas condições corpóreas, afetivas, territoriais, e outras condições de produção do saber" (Castro, 2021b: 47). Pesquisadores do Sul precisam afirmar outras agendas de pesquisa sobre a infância nos países do Sul, posicionar-se contra a manutenção da estrutura hierárquica e desigual de produção internacional de conhecimento sobre a infância, e "familiarizar-se com uma agenda de pesquisa mais afinada com as demandas sociais e culturais locais para que visões alternativas de futuro possam ser construídas" (: 55).

Crianças não estão passivas às intervenções oriundas da pesquisa. Elas são capazes de construir ativamente a pesquisa junto com as/os pesquisadoras/es (Christensen & James, 2000). Dessa maneira, no âmbito desse dispositivo de pesquisa, assume-se que esses sujeitos possuem saberes acerca de suas vivências e são sujeitos ativos, que constroem conjuntamente as práticas sociais em seus territórios, constantemente as negociam e tensionam as relações de poder e as regras de convivência previamente estipuladas (Alderson, 2005; Kesby, Gwansura-Ottemoller & Chizororo, 2006; Castro, 2008; Castro & Besset, 2008; Lara, Tumolo *et al.*, 2021). Pode-se reconhecer a singularidade das perspectivas que as crianças trazem para os contextos em que atuam (Davis, 1998). A partir do lugar em que elas se encontram, são detentoras de um saber sobre o que é ser criança, bem como fontes legítimas de dados sobre essa experiência. A/O pesquisadora/or adulta/o se torna, pois, uma/um parceira/o que desencadeia o processo de pesquisa que mobilizará o diálogo e a escuta das crianças para, junto com elas, construir conhecimentos.

A noção de relacionalidade refuta a tese de vulnerabilidade e incompetência dos não adultos, ao passo que convoca um movimento contra-hegemônico de afirmação da interdependência entre adultos, crianças, adolescentes e jovens no contexto de pesquisa participativa, em que estes têm a possibilidade de se construírem como atrizes/atores parceiras/os (Best, 2007; Castro, 2008; Menezes, Colaço & Adrião, 2018; Figueiras-Mas, Perondi & Flores, 2020; Lohmeyer, 2020). A metodologia de pesquisa-intervenção proposta, por meio da qual realizamos a presente pesquisa, compreende a relacionalidade como "eminentemente processual, imprevisível e engajada com o comprometimento dos sujeitos da relação. [...] entendemos que há um campo de significação aberto para ser preenchido a cada vez e por cada sujeito que em uma relação se insere" (Lara, Tumolo *et al*. 2021: 178). Trata-se, portanto, de uma compreensão ética responsável por orientar as ações próprias à pesquisa, que assume um olhar para a alteridade, ao eleger a relacionalidade como parâmetro para a formulação de direções da pesquisa-intervenção com crianças, adolescentes e jovens. A relacionalidade é condição para a pesquisa-intervenção e faz mister incluir as dimensões afetivas e de poder como parte da construção e da reconstrução dos fenômenos investigados, e como dimensões de análise.

Concordamos com Marisa Lopes da Rocha e Katia Faria de Aguiar em sua afirmação de que a pesquisa-intervenção "amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sociopolítica, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social" (Rocha & Aguiar, 2003: 67). A pesquisa, assim, é entendida como um processo sem estruturação linear. Os equívocos gerados em seu contexto – especialmente aqueles entre pesquisadoras/es e crianças – devem ser incorporados como parte desse processo. A pesquisa não desvela uma verdade absoluta; mais precisamente, integra um processo permeado por ruídos e estranhamentos que constituem os fenômenos investigados (Castro, 2008). As crianças, adolescentes e jovens estão na pesquisa como sujeitos presentes e ativos que, por meio de um "fazer junto" com as/os pesquisadoras/es, mobilizam sentimentos, afetos, recusas, aberturas, incertezas, limites e criações. Levando isso em consideração, enquanto pesquisadoras/es, consideramos fundamental dar visibilidade tanto aos encontros quanto aos desencontros entre as expectativas das/os pesquisadoras/es e dos sujeitos da pesquisa, compreendendo tais momentos como elementos importantes para a construção de vínculos e a produção de conhecimento.

Nessa medida, a pesquisa-intervenção se mostra profícua como método de pesquisa alinhado com nosso posicionamento ético-político e epistemológico de pesquisadoras/es do Sul, pois favorece a construção de uma pesquisa situada e contextualizada. Para isso, a pesquisa de campo na pesquisa-intervenção precisa acontecer no território dos sujeitos, onde seus comportamentos já têm sentidos e podem ser verificados em sua complexidade (Duckett, Sixsmith & Kagan, 2008). A partir da pesquisa-intervenção, vamos até o ambiente das crianças, no qual estão habituadas a conviver com seus pares e com os adultos. Na presente pesquisa, importou para nós como se dão as experiências das crianças nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

A pesquisa nas escolas: a busca por comuns intra e cogeracionais

Nas sociedades modernas e urbanas, a escola se configura, muitas vezes, como o primeiro espaço de convivência que a criança experimenta fora de casa e do âmbito familiar, o primeiro espaço em que se encontra exposta ao diferente, que tem de lidar com os desafios da relação com adultos e com pares não familiares, que suscitam emoções diversas, agradáveis ou não (Mejia-Hernandez, 2017). Na escola, novas gramáticas intra e intergeracionais são experimentadas, de tal modo que nos parece factível pensá-la como o lugar privilegiado de convivência com a diferença e, portanto, para a construção de experiências coletivas. Temos em vista que a escola constitui um espaço conflituoso, no qual estão institucionalizadas relações de poder, ao mesmo tempo que é permeado por afetos e interesses individuais que podem, eventualmente, produzir experiências coletivas singulares.

A escola pode ser considerada um cenário de lutas, conflitos e embates (Oliveira, 2012; Grinberg, Machado & Dafunchio, 2015; Carias, Mezzalira & Guzzo, 2016; Pereira, 2016), no entanto os conflitos e embates possibilitam também outros processos de subjetivação das crianças que dizem respeito às suas possibilidades de cooperação, e não apenas de competição, entre si (Souza, 2024). Nesse sentido, mesmo que na escola ainda pareçam raras as oportunidades de coletivização das experiências entre pares e das crianças com suas professoras, as crianças, a despeito de serem autorizadas ou não pelos adultos, problematizam sentidos e prerrogativas relacionadas a, por exemplo, ser mais velho e ter autoridade, e ser mais novo e ter obediência, recriando o espaço escolar e as relações intra e cogeracionais (Leandro, 2016; Rockwell, 2018; Castro & Tumolo, 2019; Lara, 2021; Vieira, 2021).

A escola abriga grande número de crianças diferentes que podem, juntas, ir além de um projeto escolar individualizante e competitivo que promove somente interesses pessoais referentes à própria sobrevivência. "Estudar" e "ser estudante" são os motivos mais óbvios para estar na escola. Supomos, no entanto, que vigoram outras buscas para se afirmar e se definir como criança na escola, apoiadas na cultura de pares, na expressividade do corpo e nas diferentes formas de habitar e criar os espaços, no engajamento em grupos e coletivos, que acreditamos engendrar motivos menos óbvios e possibilitar experiências de participação coletiva e de construção do que pode ser comum.

Tendo isso em vista, a partir do dispositivo de pesquisa composto pelo projeto *Combinação*, convidamos as crianças a se engajarem no processo de combinar, recriando coletivamente a escola segundo sua cosmovisão. À medida que as crianças se investiram da atividade de combinação, pudemos investigar o que elas dizem a respeito da existência de práticas instituintes de produção de um comum na escola, quando assumem um lugar geracional distinto daquele do adulto, capaz de qualificar singularmente sua experiência como estudantes.

A escola como um "mundo vivo": corpos, afetos e relações sociomateriais

Ao serem convidadas a combinar, as crianças refletiram e discutiram sobre as suas posições como crianças e estudantes, identificadas por questões comuns. Assim, a própria dinâmica de investigação se revelou como um catalisador da manifestação dessa capacidade de articulação coletiva, em que as crianças, ao serem interpeladas como um grupo, foram impelidas a ir além da posição prescritiva habitualmente destinada a elas na escola que lhes cobra individualidade e competitividade. O convite para atuar coletivamente revela as complexas estratégias que elas utilizam para concordar, discordar e pactuar.

O encontro de pesquisa com as crianças na escola é marcado por sua experiência de habitar um território específico com características espaciais e materiais que, de saída, determinam como se deve estar e conviver: frequentemente, são ambientes onde há espaços com restrições de entrada das/os estudantes; os corredores são escuros e pouco iluminados; as edificações têm aspectos não bem cuidados e entristecidos; há ausência de espaços abertos e livres; senta-se por longo tempo em carteiras e assen-

tos enfileirados, fixamente direcionados a um mesmo ponto no espaço; e as janelas dificultam a visão da vida fora das salas de aula, escondendo o que existe além da escola. Nesses territórios, estar, circular e conviver conduzem, outrossim, a muitas limitações: o enrijecimento dos movimentos corporais, por exemplo, não sendo permitido correr ou permanecendo sentada/o horas a fio de um mesmo jeito; a restrição da curiosidade e da deambulação; o perfilar-se na cadeira, abstendo-se da interação com quem está ao lado; enfim, o controle permanente do corpo que pulsa – os gestos, a voz e as posturas. Pesquisar a experiência coletiva das crianças nas escolas significou levar em conta como essa materialidade e essa espacialidade modulam subjetivamente as/os estudantes: como o "tornar-se estudante" emerge a partir do entranhamento com as coisas e as pessoas ao redor. Nessa veia, nossa leitura é a de que a materialidade e a espacialidade, as coisas e os espaços da escola compõem, junto com as pessoas, os processos de subjetivação (Myers, 2019). "Tornar-se estudante" significa aprender com os espaços e as coisas da escola, relacionando-se com eles, afetando-se e subjetivando-se pelas pulsações que o mundo material, tal como apresentado, vivamente convoca e enreda as/os estudantes. Como Ernst Schraube e Estrid Sørensen indicam, existe uma mutualidade do devir das coisas e da subjetividade (Schraube & Sørensen, 2013). Mais ainda, o mundo das coisas determina nossa conduta, habitando em nós, mesmo que elas não sejam vistas ou levadas em conta conscientemente (Miller, 2005). Esse ponto de partida para compreender a experiência da criança na escola significou considerar o "mundo vivo" da escola composto por pessoas, coisas, relações, espaços, tempos e afetos, onde as coisas têm igualmente vida (Ingold, 2012) e, portanto, agem *com* e *sobre* as crianças.

Consideramos, assim, que a escola, na materialidade incomensurável e imprevisível que a constitui, realiza sua missão e seus objetivos por meio da concretude dos espaços e das coisas de que as crianças dispõem e usufruem. Nesse sentido, o processo educativo pode ser favorecido, ou não, pelas possibilidades contidas nas trocas sociomateriais em que movimentos, interações entre corpos, relacionalidades, afetos e sentidos vão constituindo a compreensão sobre a realidade. A herança da tradição cartesiana, baseada na racionalidade e na divisão sujeito-objeto, levou a considerar o mundo material um "mundo morto", inanimado, sem qualidades, desprezando-se as intensidades que ele causa em nós. Sobretudo, não se valorizaram as aprendizagens intensivas desse emaranhado pulsante de corpos materiais e sociais, quando os afetos circulam e vivificam tanto o pensamento quanto os sentimentos (Harker, 2005). Podemos dizer que

as espacialidades onde habitamos e as materialidades que nos cercam nos constituem subjetivamente, ou seja, modulam a nossa subjetividade e nossas capacidades – o que somos, o que queremos ser –, além de interferirem em como nos sentimos reconhecidos e valorizados.

Reconhecer a escola como um "mundo vivo" é levar em conta como as crianças reinventam e ressignificam os espaços e as coisas ao redor, não apenas sendo afetadas e moduladas por eles, mas também recriando-os a partir de seus interesses e desejos. Na pesquisa realizada por Liz Jones e colaboradores, critica-se o ponto de vista autocêntrico e "desenvolvimentista" presente nas práticas de proibir, ou coibir, as crianças de trazerem coisas de casa para a escola (Jones, MacLure *et al.*, 2011). É como se, na prática de retirar da criança o objeto estimado que veio de casa, a escola pudesse se "desinfetar" de objetos/tempos/espaços impróprios, disciplinando a criança no sentido de normalizar uma única e unívoca classificação das coisas nos seus lugares, bem como formas canônicas de como os emaranhados sociomateriais podem e devem acontecer.

Combinação: dispositivo metodológico que mobiliza conviver, debater, divergir e acordar

O projeto *Combinação* aconteceu em escolas públicas do município do Rio de Janeiro e teve um alcance significativo, tendo sido realizado, de 2009 a 2014, junto a 2.413 crianças de 110 turmas diferentes de 34 escolas da 1ª, da 2ª e da 3ª Coordenadorias Regionais de Educação (CRES).[1] Devido à crise sanitária ocasionada pela covid-19, o projeto foi interrompido no final de 2019 e só pôde ser retomado em 2022.

Neste livro, apresentamos principalmente os resultados do projeto de pesquisa do período relativo a 2019 a 2022, todavia as análises foram construídas ao longo de todo o período e sofreram o impacto do que se realizou, no âmbito do projeto, de 2022 a 2024. Nesse último período, aprofundamos os resultados do projeto *Combinação* em algumas escolas da 2ª e da 3ª CRES, por meio de rodas de conversa com estudantes e professoras, de entrevistas e de observação participante.

1 Processos da Secretaria Municipal de Educação SME 07/003.705/2018 e SME PRO 2022/25632. Processos do Comitê de Ética/UFRJ Parecer nº 3.059.710 CAAE: 02917618.4.0000.5582, de 2018, e Parecer nº 5.751.934 CAAE: 53783421.1.0000.5582, de 2022.

De 2019 a 2022, a participação das/os pesquisadoras/es nas escolas envolveu convidar as crianças do quinto e do sexto anos das escolas contatadas a responder, em grupo, seis livretos. A princípio, estabelecemos uma aproximação com a escola escolhida (entre todas as da 1ª, da 2ª e da 3ª CREs) via e-mail ou ligação telefônica, em que se sondava a sua disponibilidade e o seu interesse de participar no projeto de pesquisa. Em seguida, marcou-se uma entrevista presencial com a direção/coordenação, para apresentar as autorizações devidas, o que a equipe realizaria junto com as crianças e o material a ser utilizado na pesquisa, e eventualmente acertar as datas para a equipe voltar a escola. Na primeira vez em que a equipe retornava à escola, fazia-se um encontro de apresentação das/os pesquisadoras/es com as crianças e do que seria realizado com elas, e perguntava-se sobre o interesse e a disponibilidade de participar. Na segunda oportunidade, a equipe de pesquisa realizava com as turmas de crianças a atividade com os livretos.

As crianças foram convidadas a olhar seis livretos com situações escolares diferentes, em que se pedia para responderem a perguntas. A turma foi dividida em grupinhos para conversar e decidir em conjunto como responder às demandas sobre as situações coletivas apresentadas. As respostas deveriam, então, ser combinadas entre elas. Em seguida, as crianças apresentavam suas respostas aos livretos para as/os demais colegas, e a equipe de pesquisa convidava a turma a comentar se estava de acordo ou se queria falar alguma coisa sobre o livro e as respostas apresentadas por cada grupinho.

Cada visita às escolas levou à preparação de um relatório qualitativo, em que se descreveu, o mais detalhadamente possível, o que aconteceu, as falas e os endereçamentos que se julgaram importantes, os locais, as interações e as pessoas envolvidas. Assim, gerou-se um relatório para cada visita de aproximação, cada visita de contato inicial e cada visita de dinâmica interativa com as crianças. Além disso, após a equipe de pesquisa concluir, no final de 2022, os encontros com as crianças para a realização das atividades dos livretos e analisar os resultados obtidos, gerou-se um relatório para cada visita devolutiva desses resultados nas sete escolas que se dispuseram a recebê-la: quatro da 3ª CRE, duas da 2ª CRE e uma da 1ª CRE. Esses cerca de 260 relatórios compõem o "*corpus* descritivo-qualitativo" do projeto *Combinação*. As dinâmicas com as crianças que utilizaram os livretos geraram um outro "*corpus* objetivo-qualitativo" de aproximadamente 660 livretos respondidos, e os dois conjuntos de resultados embasam os dados das análises apresentadas à frente.

Como indicado nas tabelas a seguir, as 2.413 crianças que participaram do projeto *Combinação* se distribuíram das seguintes maneiras:

TABELA 1

Nomes das escolas e números das turmas por CRE que participaram da pesquisa

CRE	Escola	Turma
1ª	CIEP José Varela	1501, 1502 e 1600
1ª	E.M. Celestino da Silva	1601 e 1602
1ª	E.M. Rivadávia Correia	1601 e 1602
1ª	E.M. Uruguai	1601 e 1602
1ª	E.M. Afonso Pena	1501, 1601 , 1062 e 1603
1ª	E.M. Calouste Gulbenkian	1601 e 1602
1ª	E.M. Barão Itacurussá	1501, 1502, 1601 e 1602
1ª	E.M. Floriano Peixoto	1501 e 1502
1ª	E.M. Tiradentes	1501 e 1502
1ª	E.M. Machado de Assis	1501 e 1502
1ª	E.M. Mem de Sá	1501, 1502, 1503, 1601 e 1602
2ª	C.E. Martin Luther King	1601
2ª	E.M. Equador	1501, 1502, 1601 e 1602
2ª	E.M. Estácio de Sá	1501, 1502, 1601 e 1602
2ª	E.M. Castelnuovo	1501, 1502, 1601 e 1602
2ª	E.M. Tomás Aquino	1501, 1502, 1601 e 1602
2ª	E.M. Panamá	1501, 1502, 1601 e 1602
2ª	E.M. João Goulart	1501, 1502, 1601 e 1602
2ª	E.M. Humberto de Souza Melo	1501, 1502, 1503 e 1601
3ª	E.M. Joaquim Ribeiro	1502
3ª	E.M. Senegal	1501, 1502 e 1601
3ª	E.M. Rubens Berardo	1501, 1502, 1503, 1601 e 1602
3ª	E.M. Hélio Smidt	1501, 1502, 1503 e 1602
3ª	E.M. João Kopke	1501 e 1601
3ª	E.M. Sérvulo de Lima	1501, 1601 e 1602

TABELA 1 [continuação]

Nomes das escolas e números das turmas por CRE que participaram da pesquisa

CRE	Escola	Turma
3ª	E.M. Pernambuco	1503, 1504, 1601 e 1602
3ª	E.M. Isabel Mendes	1501 e 1601
3ª	E.M. Mourão Filho	1501, 1502, 1601 e 1602
3ª	E.M. Jean Mermoz	1501, 1502, 1601 e 1602
3ª	CIEP Coronel Sarmento	1501, 1502, 1503, 1601 e 1602
3ª	E.M. Prof. Vera Saback Sampaio	1504, 1601, 1602 e 1603
3ª	E.M. Lauro Sodré	1501, 1502, 1601 e 1602
3ª	E.M. Domingos Bebiano	1501, 1502, 1601 e 1602
3ª	E.M. Eurico Vilela	1501 e 1601

TABELA 2

Distribuição dos números de crianças e turmas participantes por CRE

CRE	Número de Escolas	Número de Turmas		Número de Alunos
		5º ano	6º ano	
1ª	11	12	15	576
2ª	8	15	14	587
3ª	15	29	25	1.250
Total	**34**	**56**	**54**	**2.413**

TABELA 3
Distribuição de crianças participantes por idade e CRE

Idade	1ª CRE	2ª CRE	3ª CRE
9 anos	3	2	2
10 anos	179	197	196
11 anos	337	241	577
12 anos	117	107	238
13 anos	25	20	52
14 anos	6	9	17
15 anos	2	1	8
16 anos	—	1	1
17 anos	—	1	—
Sem idade identificada	4	15	—

TABELA 4
Distribuição de crianças participantes por gênero e CRE

Gênero	1ª CRE	2ª CRE	3ª CRE
Masculino	346	299	525
Feminino	327	277	592
Sem identificação	5	5	2
Total	**678**	**581**	**1.119**

Os livretos do projeto *Combinação*

A elaboração dos livretos do projeto *Combinação* fundamentou-se no percurso já trilhado nos projetos *Escola pra valer* e *Falatório*, o qual deu origem ao livro *Falatório: participação e democracia na escola* (Castro, 2010). O processo de criação estendeu-se por cerca de dez meses, resultando em um conjunto de seis livretos, cada um dos quais mostrando, por meio de texto e imagem, duas situações escolares diferentes vividas pelas crianças e articuladas às questões que o projeto de pesquisa buscava compreender e esclarecer: como as crianças coletivizam suas experiências na escola, como ressignificam coletivamente o que lhes é demandado e como podem produzir comuns.

As situações mostradas nos livretos, retratando uma materialidade lúdica com aspectos significativos da vida escolar, também demandavam que as crianças discutissem e combinassem entre elas uma resposta única para as questões feitas. Assim, consideramos a materialidade dos livretos como um dispositivo interessante para propiciar a elaboração conjunta de respostas. Em grupos de cinco ou seis, as/os estudantes tinham de se debruçar sobre o livro recebido, decidir quem faria o quê, e como e quando compartilhariam a atividade proposta. Trata-se de um dispositivo de pesquisa elaborado de forma a propiciar o *fazendo junto*: debater, divergir, acordar.

Para as crianças, os livretos causaram muita mobilização. No decorrer da atividade, os grupos se surpreenderam, porque supunham que os livretos eram iguais, tendo havido uma enorme curiosidade em saber sobre aqueles que estavam com outros grupos. Ademais, no momento de apresentação das respostas de cada grupo para a turma, as crianças foram mobilizadas para concordar ou não com os colegas que tinham debatido a respeito do livreto recebido.

Apresentamos a seguir os seis livretos, todos eles compostos de duas situações, a que as crianças foram convidadas a debater. Eles se encontram reproduzidos adiante, após a página 128.

Livreto 1: *Deu a louca na escola* – A primeira situação demandava a escolha de quais coisas, entre 16 opções, uma delas a ser livremente preenchida, deveriam fazer parte da sala de aula, evocando-se a experiência de ser estudante como enredada nas coisas que estão ou deveriam estar nela presentes. A segunda situação perguntava às crianças como gostariam de se relacionar com a professora e entre elas na espacialidade da sala de aula e com os objetos da vida escolar. Nessa situação, o dispositivo de pesquisa procurou evocar a corporeidade como dimensão relevante para o processo de ensino e aprendizagem, bem como um processo coletivo

que se corporifica e se espacializa. A vivência escolar é aludida a partir da concretude e da organização dos espaços e materiais de que as crianças dispõem e do favorecimento aos seus movimentos e interações corporais.

Livreto 2: *A aula é top! A escola é top!* – Uma situação demandava que as crianças debatessem e escolhessem, entre 11 possibilidades, as suas ações e as da professora que favoreceriam a aprendizagem. Evocam-se a relevância do enredamento da/o estudante no aprender, enfocando suas ações e as da professora que atuam conjuntamente nesse processo. A outra situação pedia que as crianças escolhessem qual atividade, entre quatro possibilidades, tornava a escola mais interessante, procurando-se destacar o prazer e a alegria como elementos da vida escolar, e evocar a escola em seu potencial de ser um lugar de afeto e boas emoções.

Livreto 3: *Postando no Face* – Em uma das situações, demandava-se a escolha das crianças sobre como relacionavam três espacialidades da escola – o portão de entrada, o corredor e o lugar do recreio – com o que faziam nelas, ou seja, buscava-se entender como vivenciavam a escola enquanto um lugar que habitam e em que agem e transformam. Na outra situação, a demanda era que escolhessem o lugar que mais gostavam na escola e o que faziam nele. Essas respostas eram livres, para que as crianças pudessem imaginar como seria uma postagem no Facebook acerca de algo que faziam no seu lugar predileto da escola, tomado como uma produção da coletividade das/os estudantes que é afetivamente investida.

Livreto 4: *Guia do visitante na escola* – Uma das situações procurava evocar nos estudantes a vivência da escola como um lugar que, dependendo de onde se está, produz ressonâncias afetivas bem diferentes. A outra propunha que as crianças mostrassem a eventuais visitantes dois lugares preferidos na escola, ou seja, que elas se imaginassem em uma situação de receber visitantes na sua escola, mostrando-a a partir do que lhes parecia mais interessante, procurando-se, assim, apreender as relações com a escola como relações espacializadas que enredam o coletivo de estudantes e têm ressonâncias afetivas.

Livreto 5: *A união faz a força!!* – As duas situações evocavam o imaginário de pertencer a diferentes coletividades: a das crianças, a das professoras e a das crianças e das professoras juntas. Utilizou-se o significante *força* para aludir à relação entre *estar junto com* (fazer parte de um coletivo) e *atuar com força*, demandando-se que as/os estudantes pudessem dizer que coisas importantes cada um desses coletivos poderia fazer, ou seja, contrariamente à individualização do processo escolar, aludia-se a como as/os estudantes experienciam o *estar junto com* e o *fazer junto com*.

Livreto 6: *É hora de falar! Bora falar?* – A primeira situação demandava a "fala" das/os estudantes sobre as mudanças que achavam necessárias na escola, tendo essa pergunta sido explorada de três modos: o que elas/es, de seu ponto de vista, queriam mudar; o que achavam que as professoras queriam mudar; e o que achavam que tanto elas/es quanto as professoras queriam mudar. A imagem é composta de faixas seguradas por cada um desses grupos, onde as "falas" sobre as mudanças almejadas deveriam ser escritas. Na segunda situação, solicitava-se às crianças que escrevessem as "falas" que gostariam de levar ao prefeito sobre o que se deveria mudar na escola. Nessa situação, portanto, evocar mudanças significava viabilizar/proporcionar/produzir meios/canais/espaços de expressão às/aos estudantes para que expressassem como gostariam de ver e habitar sua escola.

Tendo em vista o processo de coletivização da experiência escolar e a construção de comuns na escola, os seis livretos do projeto *Combinação* foram pensados para que as crianças trouxessem suas vivências afetivas localizadas em situações em que as interações dos sujeitos-corpos com as coisas, com os espaços e com os outros pudessem ser reverberadas. Para que tais reverberações denotassem o coletivo, foram solicitadas mediante a colaboração entre pares: as/os estudantes tiveram de discutir, negociar e acordar as respostas entre si. Nos encontros, as pesquisadoras/es solicitavam que a turma se dividisse em pequenos grupos, no intuito de debater e decidir quais seriam as respostas registradas nos livretos para, em seguida, apresentar e discutir suas respostas com a turma novamente reunida em um único grupo. Cabe observar, por fim, que tanto as situações quanto as possibilidades de respostas dos seis livretos foram aspectos levantados ao longo de investigações anteriores.

Pesquisando *com* crianças: inflexões na produção do conhecimento

Em nossas investigações empíricas, apostamos na participação dos sujeitos da pesquisa – crianças e adolescentes – no processo de produção do conhecimento. Essa perspectiva metodológica implica, portanto, uma atenção especial para os modos pelos quais os dados produzidos pela pesquisa são inflexionados nas formas como se desenha o vínculo entre os sujeitos da pesquisa e as/os pesquisadoras/es ao longo desse processo. A maneira como o interesse de cada pesquisadora/or é encaminhado aos sujeitos da pesquisa, os sentidos que esses sujeitos atribuem à investigação

e os expedientes que usam para remodelar essa demanda inicial de acordo com seus próprios interesses não são pontos fora da curva do processo de pesquisa, e sim parte constituinte desse processo e da análise de seus resultados. Isso nos leva a sustentar uma certa postura no campo enquanto pesquisadoras/es, de forma a permitir que estejamos atentas/os à participação desses sujeitos no caminhar da pesquisa e que possamos acolhê-la.

A seguir, relatamos as maneiras como os sujeitos da pesquisa – as/os estudantes de escola pública *com* quem realizamos essa pesquisa – participaram dela e do desenho de seu percurso metodológico. Ao longo dessa seção do capítulo, discutimos as formas pelas quais essas/es estudantes se relacionaram com as/os pesquisadoras/es e como isso modulou os resultados a que chegamos. Apoiando-nos nas observações registradas nos relatórios qualitativos de cada encontro com as turmas pesquisadas e na leitura atenta dessas descrições densas, chegamos às categorias de análise que explicitam *como* aconteceu o encontro entre crianças e adultos, estudantes e pesquisadoras/es, ao longo da pesquisa.

Inflexões das/os parceiras/os no curso da pesquisa

A primeira das categorias de análise diz respeito a como esse processo de pesquisa foi marcado pela atenção em relação ao que as crianças dizem e sentem, ou seja, como reagem às propostas feitas pelas/os pesquisadoras/es. Assim, desde a apresentação da pesquisa, de seus objetivos e de sua proposta metodológica, a maneira como elas receberam e interpretaram essas informações constituiu o caminhar do processo e dos dados gerados por este. A segunda categoria de análise apresentada nesta seção diz respeito às estratégias empregadas pelas crianças para recusar a proposta de pesquisa, ou algum aspecto dessa proposta, tensionando o lugar de subordinação em que se encontram na escola e diante de pesquisadoras/es adultas/os. A terceira categoria fala sobre os diferentes movimentos postos em cena pelas crianças para se aproximarem das/dos pesquisadoras/es na intenção seja de criar um vínculo afetivo, seja de questionar o lugar dessas/es pesquisadoras/res e de sua demanda. A quarta categoria analisa as formas pelas quais as crianças remodelam a tarefa da pesquisa, atribuindo a marca de seus próprios desejos e significados a esse processo. Esse "redesenho" acontece a partir tanto de uma recontextualização ou expansão da tarefa demandada quanto da verbalização de uma demanda de contrapartida para a participação no processo em curso.

1. O lugar da *devolutiva* na pesquisa

A pesquisa deve ir além da coleta de dados, visto que se trata de um processo de intervenção que transforma tanto as/os pesquisadoras/es quanto as crianças. Nessa perspectiva, a *devolutiva* não se limita a um momento final do estudo; em vez disso, manifesta-se de forma contínua, à medida que as/os pesquisadoras/es e as crianças constroem os processos do pesquisar em conjunto. É nesse sentido que, para mitigar a assimetria de poder no processo investigativo, buscamos a participação ativa das crianças e adolescentes. Para isso, apresentamos a elas/es os objetivos do estudo, acolhemos suas contribuições metodológicas e, juntos, construímos os significados das atividades de intervenção. Tal abordagem favorece que possam contestar e questionar o próprio entendimento das/os pesquisadoras/es, transformando a investigação em um processo coletivo.

O primeiro passo dado pelas/os pesquisadoras/es em seu encontro com as crianças nessa pesquisa foi se apresentarem, expor a pesquisa e perguntar a elas se gostariam de participar dela. Abriu-se espaço, assim, para as diferentes reações das crianças quanto a como receberiam essas/es pesquisadoras/es em suas escolas e a como lidariam com as tarefas demandadas. Essas respostas incluíram expressões tanto de animação quanto de desânimo; de uma adesão atenta e curiosa, e de desinteresse. Em muitos casos, as crianças se pronunciaram com questões e comentários a respeito da tarefa demandada, ou seja, se referiram a como responder às situações apresentadas nos folhetos:

> Chegando lá, fomos muito bem recebidas pela professora e pelos alunos com um sonoro "BOM DIA" [...]. Antes estavam animados e interessados, mas parece que ao ouvir que teriam que responder perguntas desanimaram dizendo: "Aaah não, pergunta... Tem que responder...", e mudando a postura e as feições de ânimo e interesse para frustração, chateação. Respondemos que não eram perguntas chatas, para verem o livro primeiro. (E. M. Rubens Berardo – 1502)

> [...] um menino me chamou bastante a atenção por questionar várias coisas, inclusive pontuar que queria responder outro livro, porque aquele "não tinha muito a ver" com o grupo, não era tão interessante, porque faltavam algumas opções do que tornaria a aula "top". Ele também reclamou que não fazia sentido as quatro opções da "Escola é top", porque tanto comida, passeios e amizades poderiam estar inseridos no tempo do recreio. (E. M. Professora Vera Saback Sampaio – 1603)

Como se lê nos trechos de relatórios citados acima, as crianças queriam saber sobre o que estavam fazendo, para que servia e no que resultaria. Queriam também opinar sobre como a proposta deveria ser alterada em face do que não estava fazendo sentido para elas. A devolutiva, portanto, é um dispositivo relevante para a pesquisa-intervenção, pois permite que as crianças opinem sobre a metodologia, os resultados e a experiência de participar da pesquisa, compondo e contribuindo para a análise aprofundada que se faz do campo. Ela permite também que alguns aspectos da metodologia proposta sejam questionados pelas crianças e negociados com elas. Assim, consideramos a devolutiva parte integrante de todos os momentos da pesquisa e de seus encaminhamentos, e não um adendo ou um *a posteriori*.

2. A recusa diante da tarefa

Desses encontros e desencontros, destacamos situações em que se configurou a total recusa das crianças em participar da pesquisa ou se revelou uma desconfiança em torno da presença das/os pesquisadoras/es no ambiente escolar. A recusa se traduziu, em alguns momentos, na negação das crianças a responder às perguntas propostas ou na suspeita de que essa atividade compartilhada não traria nada de importante para elas. Por exemplo, a suspeita implícita na seguinte fala de uma aluna e a sua consequente proposta aos demais colegas: "Gente, vamos todos falar que concordamos para podermos acabar logo e irmos para casa" (E. M. Lauro Sodré – 1602).

O dispositivo de pesquisa possibilita, pois, que as crianças manifestem suas recusas, mesmo diante de um adulto. Essas recusas, às vezes, são diretamente verbalizadas e, outras vezes, não; por vezes, são temporárias e, em outros casos, definitivas. Vejam-se estes dois trechos de relatórios:

> Essa turma teve um momento em que as crianças não queriam mais responder aos livros, então começavam a brincar ou conversar sobre outra coisa; acredito que esse tenha sido o motivo de elas estarem tão aéreas quando fomos para a conversa geral. (E. M. Jean Mermoz – 1501)

> Ao distribuirmos os livros, logo notamos que dois grupos demonstravam estar desinteressados. Desviavam o olhar enquanto explicávamos, conversavam mais alto entre si; um dos grupos ficou bastante disperso, levantando a todo momento e deixando que a atividade fosse feita quase que por apenas um dos integrantes, ao passo que um grupo de meninas

dividia a atenção entre preencher o livro e fazer *slime.* (E. M. Professora Vera Saback Sampaio – 1602)

Não assentir ou escolher não participar da pesquisa a partir da demanda feita pelas/os pesquisadoras/os pode ser entendido como uma forma de deslocamento de um lugar de subordinação ocupado pelas crianças, quer a partir de sua posição na escola enquanto estudantes, quer em relação ao seu lugar geracional. A diferença de poder entre adultos e crianças confere uma expectativa de assentimento tácito às demandas adultas. Direta ou indiretamente, as crianças participantes da pesquisa demonstraram que também podem dizer não, rompendo com essa expectativa.

Também observamos outras instâncias em que as crianças instituíram linhas de fuga na assimetria constituinte dessa relação com as/os pesquisadoras/es, tensionando o poder entre esses sujeitos. O campo evidenciou duas formas predominantes a partir das quais as crianças fizeram isso, a saber: os movimentos de aproximação das crianças em relação às/aos pesquisadoras/es (colocando em cena sua curiosidade, seu carinho e afeição), e os movimentos de questionamento do lugar desses adultos e da demanda que lhes era feita. Nesse sentido, as crianças mobilizam uma diversidade de movimentos coletivos para "pesquisar a/o pesquisadora/or", no intuito de descobrir mais sobre quem é esse adulto, além de questionar a natureza do lugar que ela/ele ocupa e qual "autoridade" representa.

3. Aproximações entre crianças e pesquisadores

Em relação aos movimentos de aproximação, notou-se uma tentativa de conhecer e trazer para perto essas/es pesquisadoras/es, a fim de que se tornasse possível a construção de um vínculo de confiança construído pela afetividade, pela valorização da participação desses sujeitos e pela expressão dos interesses das crianças. Em muitos momentos da pesquisa, as crianças chamaram as/os pesquisadoras/es para conversar, para perguntar sobre suas vidas e contar sobre si, e para trocar elogios. Vemos, a seguir, como a/o pesquisadora/or se abre para esses movimentos de aproximação, acolhendo a curiosidade das crianças e sua vontade de se fazerem conhecidas:

Perguntaram nossas idades e se voltaríamos. Perguntaram onde ficava a universidade, a faculdade da gente, ao que dissemos que existiam muitos *campi*, como o Fundão, o Centro da cidade, Caxias e Zona Sul, que era

onde ficava o nosso. "Vocês estudam lá na Zona Sul?", perguntou um menino perplexo. (Ciep Coronel Sarmento – 1502)

Uma criança disse para mim que sua mãe trabalha na UFRJ como funcionária terceirizada da limpeza e que já foi lá, e disse que o Palácio é "mal-assombrado". As demais meninas do grupo ficaram muito interessadas e me perguntaram qual era a história do prédio. (E. M. Professor Mourão Filho – 1501)

O grupo do livrinho *Postando no Face* era o mais falante e curioso em relação a mim e a G. Elas disseram que nos colocaram apelidos, eu era a Lindinha e a G. era a Florzinha (supus que era do desenho *As meninas superpoderosas*). (E. M. Isabel Mendes – 1601)

Também foram registrados nos relatórios momentos em que as/os próprias/os pesquisadoras/es fizeram movimentos para se aproximar das crianças, como agachar corporalmente no intuito de ficar na mesma altura que elas. Nota-se que as/os pesquisadoras/es buscaram se dirigir às crianças de forma respeitosa e afetiva, a fim de construir uma relação de confiança que oportunizasse a construção de uma coparceria entre esses sujeitos. Cita-se, ainda nesse sentido, o perambular das/os pesquisadoras/es pela sala, enquanto os alunos discutiam e respondiam os livretos da pesquisa, indo até cada mesa conversar com os grupos para saber seus nomes e se estavam precisando de ajuda. Uma pesquisadora relatou que, "ao perguntar os nomes do grupo antes de pedir que fizessem isso ou aquilo, ocorria uma abertura para risos, comentários e perguntas das crianças" (E. M. Isabel Mendes – 1501).

Já em relação aos movimentos de tensionamento/questionamento do lugar da/o pesquisadora/or e de suas demandas pelas crianças, a investigação dos sujeitos da pesquisa acerca da/o pesquisadora/or ocorreu a partir do questionamento do lugar de autoridade que essa/e pesquisador ocupava. As crianças apontaram, nessa direção, para a ambiguidade de tal lugar, já que a/o pesquisadora/or era um adulto que parecia "diferente" dos outros adultos na escola. As crianças se mobilizaram para tentar descobrir "que tipo de adulto é esse?", "o que ele quer de nós?" e "esse adulto é como as professoras?". Habituadas/os com as relações rigidamente hierarquizadas com os adultos da escola, fomos vistas/os algumas vezes pelas crianças como delatoras/es, aquelas/es que poderiam vir a denunciar suas opiniões para a professora ou a direção. Perguntavam, então, se podiam confiar a nós suas respostas mais sinceras.

> [...] elas queriam colocar a opção número 9: "xingamos os outros", mas a A. C. disse que não poderiam escolher essa opção porque poderíamos mostrar para a diretora [...]. Na hora da apresentação para a turma, elas colocaram a opção 15: "fazemos outras coisas" no portão da escola, e eu perguntei o que eram essas outras coisas. Elas responderam que xingar era uma delas. (E. M. Isabel Mendes – 1601)

Já em outros momentos, as/os pesquisadoras/es foram vistas como possíveis aliadas/os que poderiam levar suas queixas e demandas para os responsáveis por concretizá-las. Aí, éramos consideradas/os aquelas/es que poderiam levar as respostas para o prefeito ou para as instâncias competentes, e questionadas/os quanto às nossas intenções.

> Essa mesma menina me perguntou: "Isso vai pro prefeito? Tomara que vá pro prefeito mesmo". (E. M. Rivadávia Corrêa – 1601)

> [...] os alunos do grupo *É hora de falar! Bora falar?* me chamaram e perguntaram se a gente iria levar o livro para o prefeito. Fiquei um pouco sem saber o que dizer, mas disse que o prefeito não veria. Eles também perguntaram se o que eles colocassem no livro iria acontecer de fato. (E. M. Hélio Smidt – 1501)

O interessante a ser pensado a partir desse tensionamento é que a/o pesquisadora/or se permita ser vista/o no lugar de suspeição por essas crianças. Significa permitir-se ser questionada/o sobre o lugar que ocupa, admitir que esse lugar é construído contingencialmente: o poder que opera nessa relação é uma construção e não uma consequência natural da diferença geracional. A abertura para se deslocar desse lugar de controle na pesquisa pode ajudar a iluminar as complexidades, riquezas, especificidades, lacunas e limitações do próprio ato de pesquisar. Assim, destacamos a seguir uma maneira pela qual esses sujeitos encaminharam a pesquisa na contramão do que lhes era demandado pelas/os pesquisadoras/es, e que acabou por nos alertar de uma temática muito importante para as/os alunas/os em relação às suas vivências na escola: o recreio. Em uma das turmas pesquisadas, as crianças se mostraram ansiosas em relação ao horário que a atividade de pesquisa ocuparia na grade horária, pois tinham combinado previamente com a professora responsável de naquele horário usarem a quadra para a recreação. Elas apontaram que, mais urgente do que a tarefa da pesquisa, era assegurar o horário de recreação da turma.

Diante disso, as/os pesquisadoras/es foram levadas/os a negociar com essa professora e a turma uma flexibilização no horário ocupado pela atividade, garantindo ao menos um tempo de recreação para as crianças. Com a nova proposta, mais alunas/os escolheram participar da pesquisa, apesar de outras/os continuarem decididas/os a descer para o pátio.

4. Inflexões da tarefa a partir da ação e do desejo das crianças

Ao longo da pesquisa, as/os pesquisadoras/es foram muitas vezes surpreendidas/os pelos efeitos inesperados que as crianças mobilizam em face de suas demandas. Nesse sentido, analisamos esses efeitos a partir destes dois vetores: a forma que as crianças recontextualizaram e expandiram a tarefa proposta pelas/os pesquisadoras/es, e a produção de uma demanda de contrapartida pelas crianças em relação à proposta de atividade introduzida pelas/os pesquisadoras/es.

O primeiro desses vetores de análise diz respeito às atividades encenadas pelas crianças durante a tarefa em que estavam além do que havia sido proposto pela demanda da/o pesquisadora/or. Assim, a tarefa foi, em algumas instâncias, recontextualizada ou redesenhada pelas crianças, adquirindo um outro sentido para elas e apontando para uma expansão do momento de feitura dos livretos, de forma a incluir também as suas demandas. Elas então demonstraram o desejo de nos dizer outras coisas que aconteciam na escola, evidenciando-se, assim, que as crianças se valeram do dispositivo de pesquisa para pôr as demandas coletivas em cena. Nesse movimento, afirmaram ou reivindicaram a atenção da/o pesquisadora/or para outras coisas, das quais esta/e não estava se dando conta. É possível observar como isso aconteceu a partir deste relato:

> Outro menino então perguntou: "Tia, criança pode fazer greve?" Eu achei a pergunta genial e devolvi com outra pergunta: "O que você acha?" Mesmo olhando para a professora de soslaio [...], ele me respondeu: "Eu acho que sim!" e cada vez falando mais baixo, mas com gestos corporais reivindicativos de levantar o braço, completou: "Posso pegar um cartaz e ir pra rua falar: 'Quero uma escola melhor!". Ao mesmo tempo, algum deles falou que tinham que tirar o Bolsonaro para termos uma escola melhor, então começaram um hino: "Fora Bolsonaro! Fora Bolsonaro!" (E. M. Sérvulo de Lima – 1602)

Nessa cena, as crianças expandiram a tarefa ao falar sobre o que achavam de sua escola e o que gostariam que se mudasse nela – tarefa essa trazida pelos livretos apresentados pelas/os pesquisadoras/es –, para indagarem sobre a possibilidade de reivindicarem de forma pública, por meio de uma greve, as mudanças que desejavam. Apontaram, dessa forma, que tão importante quanto falar sobre *o que* mudar é falar sobre *como* podem efetivar mudanças, um aspecto não contemplado pela tarefa proposta por nós. Aqui, nota-se um movimento emancipatório das crianças, que se situam como sujeitos com suas próprias demandas e questionamentos para além do que é proposto pelas/os pesquisadoras/es, e expressando-as mesmo diante do receio de não as verem acatadas. A partir dos relatórios qualitativos, observamos também momentos que ilustram como as/os pesquisadoras/es se deixaram deslizar junto com as crianças, a partir dos desvios produzidos por elas em relação à tarefa demandada. Nesses termos, aposta-se em um enlaçamento cogeracional na atividade, que pode ser exemplificado pelo trecho a seguir:

> [...] escreveram os lugares na seguinte ordem: pátio, sala dos professores, refeitório e esgoto aberto. Quando perguntei que lugar era esse de "esgoto aberto", L. se ofereceu para me mostrar onde era. [...] Trata-se de uma parte mais funda do cimento que fica em torno de parte do pátio, [...] descoberta, escorrendo água/esgoto. Além disso, L. mostrou o buraco na tampa do bueiro, que segundo ele é perigoso, pois pode prender o pé. Ele parecia contente em me mostrar, queria até levantar o bueiro, mas não deixei e no retorno a sala ele foi apontando os lugares e dizendo o que eram. (E. M. Lauro Sodré – 1502)

Dado o exposto, sublinhamos que a recontextualização e a expansão da atividade proposta se mostram como uma tentativa de introduzir modificações à demanda das/os pesquisadoras/es, fazendo com que tal momento tenha mais a ver com as crianças e com o que elas mesmas acreditam ser importante que a/o pesquisadora/or saiba acerca da sua vivência escolar. É como se as crianças nos dissessem: "Temos uma coisa para mostrar/dizer que tem a ver com o que você está perguntando ou pode até estar distante, mas seguramente tem muito a ver com a nossa vivência na escola" ou "Tem outras coisas que a gente pode lhe dizer que você não sabe, já que não está escrito aqui neste livreto". Levar a/o pesquisadora/or ao local que provê o que elas estão afirmando sobre como é ser aluna/o de uma determinada escola demonstra a formação de uma crítica/denúncia coletiva a respeito

dessa escola que foi oportunizada pela tarefa. Sendo assim, é igualmente uma forma de as crianças legitimarem suas reivindicações. O movimento da contextura e da expansão da tarefa é, pois, um convite à/ao pesquisadora/or para que se interesse pelo que afeta as crianças, algo que se manifesta a partir do saber delas sobre as suas próprias vivências. Em outras palavras, as crianças oportunizam o conhecimento cogeracionalmente produzido, em relação ao qual são capazes de dizer às/aos pesquisadoras/es o que acham que deveria ser considerado relevante aos olhos dos adultos.

O segundo vetor de análise citado em relação às reações mobilizadas pelas crianças diante das demandas da/o pesquisadora/or diz respeito às reivindicações que elas fazem como uma contrapartida decorrente de sua disponibilidade em colaborar. "Uma aluna levantou a mão e disse: 'O que eu ganho com isso?" (E. M. Rubens Berardo – 1503). Trata-se de um questionamento quanto aos ganhos em razão da sua participação na pesquisa, expresso de forma assertiva. Em determinadas ocasiões, as crianças nomearam o que esperavam ou gostariam de ganhar, como quando perguntaram se iriam ganhar brindes, como doces e bombons (Ciep José Pedro Varela – 1501 e 1502). Em outros casos, a demanda se deu por meio de reclamações, como se nota neste trecho de um relatório sobre o que ocorreu após o encerramento da atividade e o agradecimento às crianças por sua participação: "Alguns vieram nos abraçar, dizer que gostaram muito da gente e perguntar se voltaríamos em meio a reclamações, tais como 'As pessoas vêm aqui e nunca mais voltam" (E. M. Hélio Smidt – 1602).

Pode-se afirmar, assim, que o presente dispositivo de pesquisa oportunizou que as crianças se deslocassem subjetivamente na relação hierárquica fixa com a/o adulta/o pesquisadora/or, permitindo-se a posição de demandantes e expressando, inclusive, insatisfação quanto às escolhas e demandas das/os pesquisadoras/es, mesmo que isso pudesse causar algum mal-estar, como mostra este outro trecho de relatório de campo:

> Enquanto eles respondiam as questões, um deles me perguntou se eu ia levar o livro para o prefeito. Eu disse que não, mas que levaria para a faculdade. A cara dele foi de decepção. Então, eu expliquei que a ideia era que algum dia o prefeito pudesse ver o que fazemos na faculdade e outro menino do grupo me respondeu: "Aaaaah!, um dia... A gente não sabe quando é um dia!" (E. M. Lauro Sodré – 1501)

Tendo em vista os momentos acima relatados, a demanda de contrapartida da pesquisa pelas crianças também abarcou questionamentos

em torno do que as respostas das crianças à atividade proposta pelas/os pesquisadoras/es poderiam vir a mobilizar para além da pesquisa. Assim, incitaram que as/os pesquisadoras/os endereçassem suas demandas a outros adultos autorizados a efetivar mudanças na escola enquanto uma contrapartida de sua participação na pesquisa. Nesse sentido, as crianças demonstraram querer saber qual seria a contrapartida do que estavam dizendo acerca de sua experiência escolar, quais seriam os impactos reais que teriam a partir do trabalho de produzir respostas para essas/es pesquisadoras/es. Haveria impactos políticos? Institucionais? Elas perguntaram sobre um retorno efetivo a respeito do que estavam denunciando, para que a sua vivência escolar fosse mais feliz.

> Tia, vocês vão pegar essas respostas e mudar a escola? (E. M. Sérvulo de Lima – 1602).

> Tia, o que a gente colocar vai mesmo acontecer? (E. M. Affonso Penna – 1501).

> Tia, vocês vão mostrar isso que a gente está escrevendo para o governo e depois eles vão vir mudar as coisas que estamos pedindo? (E. M. Pernambuco – 1503).

Observa-se que a demanda de contrapartida englobou reivindicações coletivas por impactos e reverberações que as crianças ansiavam que a pesquisa tivesse como efeito. Crianças e adolescentes estão sujeitas às mesmas forças sociopolíticas que os adultos, no entanto, em geral, não lhes é dada a oportunidade de efetivar mudanças nas instituições e nos contextos que as concernem (Duckett, Sixsmith & Kagan, 2008; Castro, 2008). Nesse sentido, a participação na pesquisa adquire uma dimensão de justiça: o investimento de tempo, energia e afeto das crianças precisa gerar o retorno de que suas opiniões sejam levadas a sério em termos de transformar o seu espaço escolar. Elas fazem às/aos pesquisadoras/es, a partir de suas falas, a demanda de que elas/es próprias/os se mobilizem para que isso aconteça.

Com a palavra, as/os estudantes

Haja criatividade para fazer a escola funcionar

NO LIVRETO *DEU A LOUCA NA ESCOLA*, AS DUAS SITUAÇÕES PROPOSTAS às/aos estudantes se subdividiram assim: à esquerda, no desenho de uma sala de aula vazia, elas/es precisavam selecionar os objetos que consideravam mais relevantes ao conjunto das ações que constituem essa espacialidade; à direita, já com a sala de aula montada, a situação que melhor expressasse como elas/es e a professora poderiam ocupar esse espaço. As atividades desse livreto pretendiam investigar o que as/os estudantes consideravam importante na construção sociomaterial da sala de aula, o espaço que mais ocupam durante sua vida escolar. Para tanto, deviam propor possibilidades materiais, como coisas, e sociais, como os modos de relação corporal e espacial da professora e das/os estudantes na sala de aula.

A galera da minha turma resolveu mudar a sala de aula!

Nessa página do livreto, as/os estudantes foram convidadas/os a escolher, para preencher uma sala de aula vazia, sete objetos entre 16 opções, das quais uma era "objeto a nomear". No total, obtivemos 751 respostas, das quais chamam a atenção as quatro opções que superaram 10% de frequência; foram elas: "ar-condicionado", "quadro/*pilot*", "estante/livros" e "mesa do aluno". O ar-condicionado foi o objeto mais selecionado pelas crianças, sinalizando a importância que dão a poderem conviver em uma sala de aula não assolada pelo calor. As seis escolhas que obtiveram de 4,5% a 10% de frequência foram: "banco/cadeira", "bebedouro", "computador", "vassoura", "caderno" e "televisão". Aqui, chama a atenção a escolha de objetos menos convencionais para a composição de uma sala de aula, como bebe-

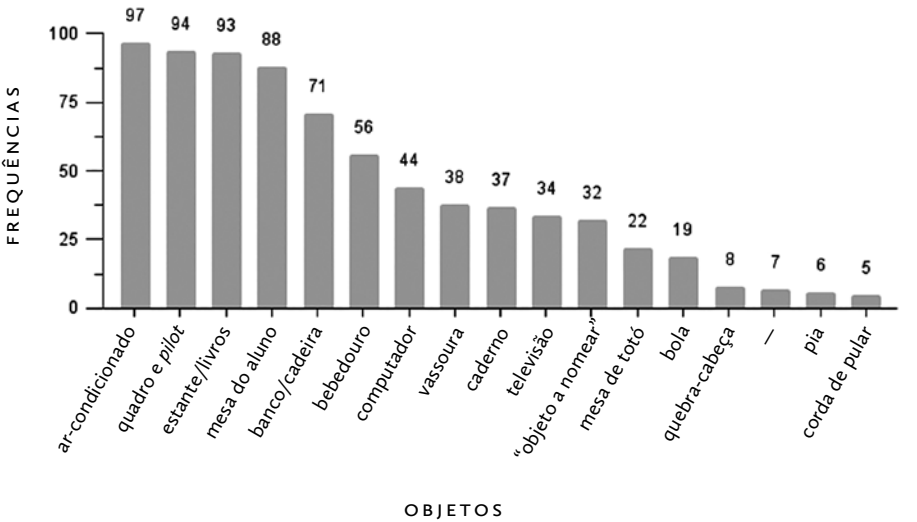
douro e vassoura. Poder beber água quando se tem sede e varrer o lixo do chão expressam modos desejados de estar, agir e conviver na sala de aula: não ficar impedido de beber água quando se está com sede e estar em um ambiente limpo. Por fim, as seis escolhas com frequência inferior a 4,5% foram: "objeto a nomear", "mesa de totó", "bola", "quebra-cabeça", "pia" e "corda de pular". Em sete ocasiões, correspondentes a 0,93% das respostas, não se escolheu nenhum dos objetos indicados.

TABELA 5
Frequências absolutas e porcentagens das escolhas de sete objetos para arrumar a sala de aula

Objeto escolhido	Frequência	Porcentagem
ar-condicionado	97	12,92%
quadro e *pilot*	94	12,52%
estante/livros	93	12,38%
mesa do aluno	88	11,72%
banco/cadeira	71	9,45%
bebedouro	56	7,46%
computador	44	5,86%
vassoura	38	5,06%
caderno	37	4,93%
televisão	34	4,53%
"objeto a nomear"	32	4,26%
mesa de totó	22	2,93%
bola	19	2,53%
quebra-cabeça	8	1,07%
—	7	0,93%
pia	6	0,8%
corda de pular	5	0,64%
Total	**751**	**100%**

No Histograma 1, pode-se notar certa hierarquia das escolhas: mesmo com a prevalência de objetos convencionais da sala de aula, como estante/livros, quadro/*pilot* e mesa do aluno, indicando uma perspectiva mais funcional de sua composição, houve um aceno a outras possibilidades de ação e convivência, como bebedouro e vassoura, que não são objetos convencionais de uma sala de aula. Em complemento a isso, escolhas de objetos tecnológicos, como computador e televisão, que indicam modos de ação e relação associados ao estudo, mas também ao entretenimento. Já quanto às respostas menos frequentes, privilegiaram-se objetos próprios à descontração, como bola e corda de pular.

HISTOGRAMA 1
Frequências absolutas das escolhas de sete objetos para arrumar a sala de aula



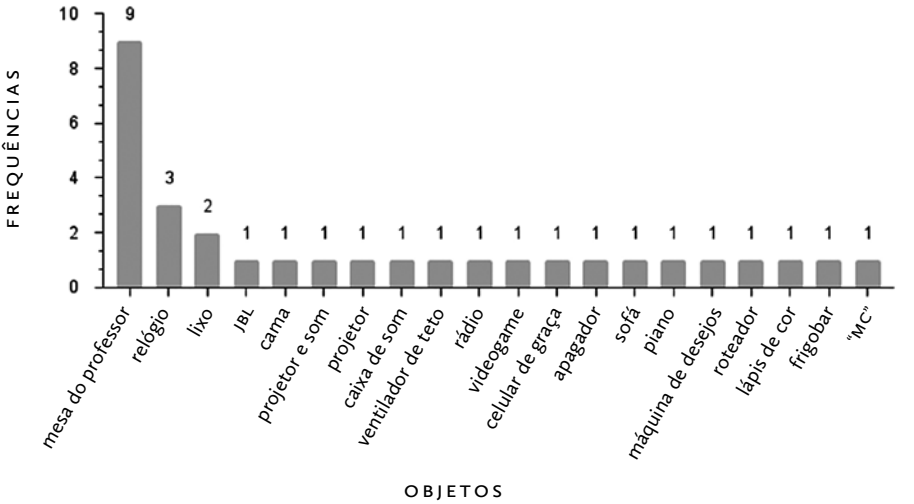
Por fim, o que foi o "objeto a nomear" para as/os estudantes? Simbolizado por um ponto de interrogação no livreto, essa opção possibilitou que elas/es indicassem um objeto novo a ser colocado na sala de aula. Escolheram-se diversos, entre os quais relógio, lixo, máquina de desejos e, preferencialmente, mesa do professor, com 29,03% das respostas, como se vê na Tabela 6 a seguir.

TABELA 6
Frequências absolutas e porcentagens das escolhas relativas ao "objeto a nomear"

"Objeto a nomear"	Frequência	Porcentagem
mesa do professor	9	29,03%
relógio	3	9,68%
lixo	2	6,45%
JBL	1	3,23%
cama	1	3,23%
projetor e som	1	3,23%
projetor	1	3,23%
caixa de som	1	3,23%
ventilador de teto	1	3,23%
rádio	1	3,23%
videogame	1	3,23%
celular de graça	1	3,23%
apagador	1	3,23%
sofá	1	3,23%
piano	1	3,23%
máquina de desejos	1	3,23%
roteador	1	3,23%
lápis de cor	1	3,23%
frigobar	1	3,23%
"MC"	1	3,23%
Total	**31**	**100%**

No Histograma 2, evidencia-se a prevalência da escolha da mesa do professor em comparação com as outras respostas, sugerindo a importância desse item para as/os alunas/os, cuja falta foi sentida na lista de opções oferecida. Assim, as/os estudantes estão atentas/os para o fato de que uma sala de aula requer a materialidade que representa e acompanha a figura da professora, bem como possibilita o trabalho desta.

HISTOGRAMA 2
Frequências absolutas das escolhas relativas ao "objeto a nomear"



Todos estão animados. A sala está pronta! O que os alunos e a professora estão fazendo?

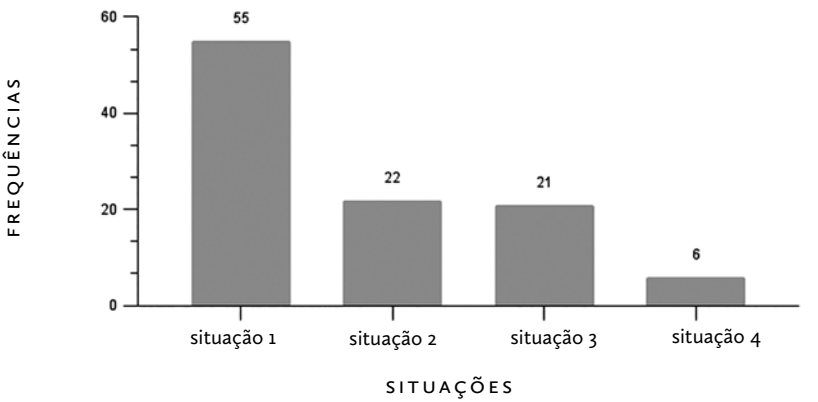
Na outra página do livreto, as/os estudantes foram convidados a escolher uma entre quatro situações que mostravam diferentes modos de ocupar, apropriar-se e conviver na sala de aula. Apresentaram-se formas diferentes de relacionalidade entre a professora e as/os estudantes, assim como diferentes formas de relacionamento corporal com o espaço, os objetos e os outros. Entre as quatro opções, a situação 1, em que a professora está de pé e de costas para as/os alunas/os, apontando para o quadro-negro, e as/os estudantes estão sentados em suas carteiras enfileiradas olhando para ela, é a forma mais convencional. Essa opção foi a que recebeu a maior adesão, escolhida por 52,89% dos grupos de alunas/os. As outras três opções mostraram "desvios" em relação a essa situação paradigmática da sala de aula. Duas delas receberam adesões quantitativamente semelhantes: aquela em que a professora, de pé, observa a atividade das/os alunas/os no computador ou lendo (situação 2), com 21,15% das escolhas, e aquela em que a professora, sentada no chão, compartilha as atividades com as/os estudantes (situação 3), com 20,19% das escolhas. Por último, a imagem em que a professora está de pé, mostrando um livro às/aos alunos, que estão sentadas/os no chão, olhando-a e escutando-a (situação 4), foi escolhida por 5,77% dos grupos de estudantes.

TABELA 7
Frequências absolutas e porcentagens das respostas a
"O que os alunos e a professora estão fazendo?"

Situação	Frequência	Porcentagem
situação 1	55	52,89%
situação 2	22	21,15%
situação 3	21	20,19%
situação 4	6	5,77%
Total	104	100%

No Histograma 3, vê-se nitidamente a preponderância das escolhas em relação à situação 1. Pensamos que as/os estudantes tendem a reafirmar o que já conhecem e, portanto, apostam no que é mais típico da sala de aula, não se autorizando a sugerir outros modelos de ação, relacionalidade e ocupação do espaço entre professoras e estudantes. Isso pode sugerir uma ausência de outros enquadramentos do processo de transmissão, em que ele se dê de forma menos hierárquica e unívoca, levando-nos a perguntar se essa ausência não estaria relacionada à falta de experiências reais das/os alunas/os de aprender de formas diferentes em suas salas de aula. Por outro lado, se somarmos as porcentagens da segunda e da terceira opções, teremos quase o percentual obtido pela primeira. Assim, podemos dizer que se há uma preponderância do modelo convencional, este concorre com outras formas de relacionalidade na sala de aula, vistas pelas/os estudantes como possíveis e desejáveis.

HISTOGRAMA 3
Frequências absolutas das respostas a
"O que os alunos e a professora estão fazendo?"



Investigamos, por meio do livreto *Deu a louca na escola*, as escolhas das crianças do ensino fundamental público carioca acerca de quais objetos deveriam compor as suas salas de aula. Em suas respostas, percebemos a tendência de escolher objetos e situações mais convencionais, como os livros, e a disposição rotineira das carteiras: de frente para o quadro-negro e a professora. As escolhas convencionais se evidenciaram, sobretudo, no "objeto a nomear". Tendo sido essa uma opção completamente aberta à imaginação e à criatividade, é curioso perceber a formulação de objetos mais típicos do cotidiano escolar, como a mesa do professor. Percebemos, assim, que as crianças se atêm a uma realidade já dada, restringindo sua imaginação ao âmbito do que elas conhecem e é convencional. Prevaleceram, portanto, escolhas de situações que ocorrem no dia a dia e às quais elas estão acostumadas, porém desmistificando de alguma forma a suposição imaginária de que as crianças não teriam a capacidade de arbitrar sobre decisões como a organização do espaço escolar e realizar escolhas desvirtuadas que não atenderiam aos objetivos da instituição.

Ressaltou-se, assim, que a provocação disparada pelo título do livreto, *Deu a louca na escola*, encontrou resultados pouco descolados da realidade cotidiana. Pelas respostas, notou-se que as formas de ocupar o espaço cotidiano da sala de aula com "coisas" importantes, necessárias e desejadas reforçam apreensões comuns sobre os objetos e as relações que devem estar presentes nesse espaço. Acerca dessas concepções, observou-se a predominância de objetos relacionados à figura da professora, por exemplo, a escolha do quadro, do *pilot* e de sua mesa. Houve, no entanto, expectativas de convivência com objetos não tão típicos, como a vassoura e o bebedouro. Pela perspectiva das/os estudantes, a demanda por esses objetos sugere a necessidade de cuidado, manutenção e responsabilidade por parte da escola, muitas vezes precarizada. Houve ainda apreensões comuns que parecem demandar e reivindicar uma situação de conforto que lhes parece negada: a climatização da sala de aula. No que tange às formas de se relacionarem com a professora e entre elas/es no processo de transmissão, as/os estudantes pareceram abraçar o que está posto e, aparentemente, não apostam tanto em outros formatos de relacionalidade e ocupação do espaço. Contudo, embora com frequência menor, mostraram abertura a outras possibilidades de habitar o espaço da sala de aula. Por exemplo, a escolha de objetos cultuados, como o computador, e situações que apontam para outras formas de relacionalidade com a professora, como sentar-se com ela no chão em um roda.

As respostas das/os estudantes ao livreto *Deu a louca na escola* demonstraram certa contraposição à expectativa gerada pela proposta, que sugeria uma liberdade para elas/es escolherem com quais objetos iriam conviver na sua sala de aula. Apesar da sinalização para "darem a louca na escola", optaram por mobiliar a sala de aula de forma aparentemente mais convencional e funcional. Isso indica que, ainda que dada a opção de escolher livremente, as crianças não necessariamente optam por situações mais "loucas". Aliás, na escolha do "objeto a nomear", tida como mais "livre", elas até pediram por uma "máquina de desejos", todavia ainda predominou a demanda por objetos básicos, como mesa do professor, relógio, lixo e ventilador de teto. Percebe-se, assim, a prevalência da escolha das/os estudantes por coisas que coabitem a sala de aula, fazendo-a funcionar como tal, prezando aspectos que geram o seu bem-estar, como ter um espaço limpo, arejado e climatizado. Diferentemente, pois, das expectativas de muitos adultos que imaginam que as crianças e as/os adolescentes, quando podem escolher livremente, fazem escolhas exorbitantes e desconectadas da realidade.

Entre os objetos propostos pelo livreto, predominou a escolha das crianças pelo ar-condicionado e pelo bebedouro, que garantem condições básicas de uma sala de aula. A demanda por esses objetos ilustra o ponto de vista das/os estudantes a respeito da política da "sauna de aula",[1] debate que incide sobre a falta de climatização e o uso de uniformes adequados às temperaturas cada vez mais altas do planeta. Segundo o *Jornal Hoje*, tem havido relatos recorrentes de falta de concentração e de adoecimento das/os estudantes da rede pública carioca. Uma de suas notícias ilustrou o caso de uma escola municipal na Penha, na qual as/os alunas/os abandonaram as salas de aula devido ao calor excessivo (*Jornal Hoje*, 2023).

Em complemento, a Associação dos Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro realizou um estudo sobre como a onda de calor vem afetando o estudo das/os estudantes brasileiras/os (Aerj, 2024). Com mais de trezentas respostas, percebeu-se que 86% das/os estudantes que preencheram o formulário da pesquisa estudavam em escolas sem ar-condicionado; que 50,8% delas/es, em escolas sem bebedouro com água gelada, e 86,7% delas/es, em escolas nas quais, apesar das temperaturas extremas, o uso de calça e de tênis era obrigatório.

1 Apesar de não ter uma origem clara, esse termo é comumente utilizado nas grandes mídias e no movimento estudantil pelo trocadilho entre "sala" e "sauna", evidenciando as altas temperaturas e a precariedade no ambiente escolar.

No jornal *O Globo*, acrescentou-se que, em novembro de 2023, quase a metade das salas de aula das redes públicas no estado do Rio de Janeiro (45,6%) não possuía climatização. Com efeito, na rede pública fluminense, em suas instâncias municipal, estadual e federal, 28.413 das suas 62.312 salas de aula não têm climatização (Callegari, 2023): não possuem ventilador e/ou ar-condicionado, ou possuem ventilador e/ou ar-condicionado que não necessariamente funcionam ou nem mesmo foram instalados.

As precárias condições materiais da realidade escolar municipal carioca fazem do calor uma questão de saúde pública. A falta de climatização adequada cria um ambiente de mal-estar físico a todas/os as/os presentes na instituição – estudantes, professoras e funcionárias/os. Diante de tanto desconforto e desmotivação, o ensino e a aprendizagem são afetados negativamente, uma situação que tem sido agravada pela crise climática e a crescente elevação da temperatura média do planeta.

Adicionalmente, esse desconforto apresenta uma dimensão moral. Nas atividades de campo da pesquisa aqui analisada, observou-se que, repetidamente, o uso do ventilador se torna uma moeda de troca. Em algumas escolas, as professoras barganham a atenção e o "bom comportamento" das/os estudantes como condição para manter o ventilador ligado. Pela falta de apoio e recursos, há professoras que, muitas vezes, infelizmente utilizam essa via em busca de controle disciplinar, prejudicando tanto as/os alunas/os quanto a si mesmas/os. Isso também reforça uma hierarquia institucional, ao impedir que as demandas sejam expressas de forma colaborativa e haja a manutenção do bem-estar nas salas de aula.

Nessa discussão, vale destacar a distinção que Tim Ingold faz entre um mundo habitado pelas "coisas" e não pelos "objetos". O "objeto", segundo esse autor, seria considerar o ar-condicionado algo descaracterizado, individualizado, "morto" (Ingold, 2012). Quando analisamos que, ao contrário, a climatização é uma condição primordial da frequência à e do convívio na escola, nós a percebemos como "coisa", ou seja, escolha perpassada por fluxos vitais e integrados aos ciclos e às dinâmicas da vida e do meio ambiente. Em ressonância com o antropólogo, o ar-condicionado, o bebedouro e a mesa da professora possuem relações não entre meras matérias e formas, e sim entre materiais e forças: é mister que a sala seja composta de condições básicas de higiene e da presença saudável de quem ensina e de quem aprende. Afinal, afetamos e somos afetados pela materialidade escolar, que também está viva: o ar fresco do ar-condicionado alimenta o desejo das/os estudantes de permanecerem ali, proporcionado bem-estar físico e psíquico. Como mais um exemplo, pode-se lembrar aqui a dife-

rença entre uma escola durante o período de férias e o período letivo: as paredes, os corredores e o pátio se transformam com os gritos, as risadas e as artes espalhadas por diversos lugares.

Nesses termos, as escolhas convencionais do livreto podem ser, sim, criativas e "loucas": elas englobam processos formativos, linhas emaranhadas de conexões, demandas e denúncias. É por meio dessas escolhas que as/os estudantes querem conviver e ocupar a sala de aula. Logo, quando elas/es preparam a sala com objetos convencionais, há a necessidade de condições básicas e dignas de ser e estar na escola, e assim "dar a louca", recriar a escola, significa ter uma sala bem equipada e funcional.

Em complemento ao raciocínio acima, evocamos a perspectiva pós-humana defendida por Casey Y. Myers: a composição da sala de aula é perpassada não só por forças humanas, mas também por forças "mais-que-humanas" (Myers, 2019). Isso quer dizer que não há hierarquia entre "sujeito ativo" (a criança) e "objeto passivo" (as coisas na sala de aula): o humano e o material se entremeiam equitativamente. Tal olhar contradiz a perspectiva antropocêntrica que afirma o binarismo hierárquico entre sujeito e objeto, de acordo com o qual o sujeito humano seria sempre superior ao objeto, este passivo aos desejos e demandas humanas. Aqui, contudo, os objetos são entendidos também segundo a influência que exercem sobre as/os estudantes: a disposição das carteiras na sala de aula, por exemplo, afeta a sua subjetividade.

Como visto entre os resultados obtidos, foi a situação 1, retratanto uma professora de pé e de costas para as/os alunas/os, apontando para o quadro-negro, e as/os estudantes sentadas/os em suas carteiras enfileiradas, olhando para ela, a que recebeu a maior adesão das/os estudantes. Essa configuração espacial remete a um modelo convencional de organização e de relacionamento dentro da sala de aula, no qual a educadora ocupa a posição central e todas/os devem olhar em sua direção. Trata-se de uma disposição sociomaterial que indica lugares específicos de coisas e pessoas na sala de aula e, consequentemente, na transmissão escolar, em que se nota uma hierarquia de poder, ou seja, a materialidade que reforça uma relação vertical e unívoca do ensinar, de modo que a professora represente quem detém o saber, enquanto as/os estudantes se mantêm como recebedoras/es desse saber, em um papel passivo. Nesses termos, a situação 1 se alinha ao conceito de "educação bancária" de Paulo Freire (1968), termo que, embora tenha sido cunhado no século XX, ainda se mostra extremamente atual.

Em face disso, por que as/os estudantes, podendo "dar a louca", o que significa fugir daquilo que está posto e convencionado, escolheram justa-

mente a opção que reforça sua posição de subordinação dentro da escola? Provavelmente, elas/es optaram por aquilo a que estão acostumadas/os, pelo que parece mais próximo e evidente no cotidiano escolar. Porém, analisando os dados desse livreto, a distância entre essa escolha e outras não tão convencionais não foi tão grande quanto esperado, uma vez que as situações 2 e 3 tiveram uma adesão relevante pelas/os estudantes. Como já indicado, essas duas situações receberam uma quantidade de votos semelhante e, juntas, tiveram uma adesão próxima à da situação 1. Logo, vale discutir sobre outras formas de habitar e apropriar-se do espaço escolar que evocam tendências pedagógicas mais simétricas e horizontais. Na situação 2, a professora está de pé, observando as atividades das/os alunas/os, que estão mexendo no computador ou lendo. Já na situação 3, ela está sentada no chão, compartilhando as atividades com as/os estudantes.

Em ambas as situações, a organização espacial das coisas e das pessoas se distancia da convencional, e estudantes e professora se mostram mais "livres" para transitar pelo espaço e abertas/os a outras dinâmicas grupais. De fato, essas características aparecem tanto na situação 2, em que as crianças mexem no computador ou leem livros deitadas no chão, quanto na situação 3, na qual as/os estudantes e a professora estão sentadas/os no chão, realizando atividades diversas, como corte e colagem, escrita, desenho e pintura. Nesses termos, as cenas retratadas nas situações 2 e 3 propuseram relacionalidades e métodos de ensino mais simétricos e, talvez possamos dizê-lo, progressistas. De acordo com José Carlos Libâneo, as tendências pedagógicas progressistas valorizam a experiência concreta e o processo grupal, com salas de aula ocupadas por mobília adaptável a um uso coletivo, de modo que as/os estudantes aprendam entre si e com a professora, e encontrem o conhecimento no fazer, no brincar (Libâneo, 1992). Tal experiência educacional se mostra mais horizontal e democrática, visto que tanto a criança quanto o adulto podem decidir e escolher ao longo do processo de aprendizagem. Logo, pode-se dizer que, na escolha das situações 2 e 3, as/os estudantes apostaram em modelos que permitem, de maneira mais ampla, sua participação.

Retomando a perspectiva pós-humana (Myers, 2019), percebe-se que as distintas possibilidades de disposição da sala de aula possibilitam diferentes relações de aprendizagem e interações entre a materialidade escolar e as pessoas que nela convivem. À luz desse viés, estimulam-se os devires da subjetividade infantil: ao escutar as/os estudantes, o livreto *Deu a louca na escola* incentivou novas possibilidades de construção, convivência e transformação do espaço escolar pelo interesse nas forças humanas (que

falam, desenham, brincam, questionam) e nas forças mais-que-humanas (que provocam, limitam, incentivam e diversificam a coabitação da sala de aula). Paradoxalmente, portanto, essa análise centraliza e descentraliza a voz da criança: centraliza, porque é a partir das suas respostas que atestamos os resultados da pesquisa, e descentraliza, quando reconhecemos que a materialidade também fala, denuncia, questiona, é propositiva em relação às crianças, que se tornam faladas (=compreendidas) pelas coisas ao seu redor.

O que, então, a sala de aula imaginada pelas crianças teria a dizer? Contradizendo as expectativas do senso comum, a "loucura" infantil acoplou o uso da imaginação ao senso de realidade, apresentando aspectos concretos, conscientes e claros sobre o cotidiano real do ensino público carioca. As respostas das/os estudantes indicaram uma urgência para lidar com as precariedades presentes no sistema público, ressignificando-se assim a demanda proposta pelo livreto, de modo que "dar a louca" equivale a ter criatividade para imaginar e construir um mundo digno que funcione, e para vislumbrar novas relacionalidades entre si, com a professora, com a escola e com a educação. A loucura residiria, pois, em fazer o cotidiano escolar funcionar.

O mundo da escola e os outros mundos

NO LIVRETO *A AULA É TOP! A ESCOLA É TOP!*, AS/OS ESTUDANTES foram convidadas/os a refletir sobre quais aspectos contribuiriam positivamente para suas vivências escolares. Sua página esquerda, "A aula é top!", apresentou 11 opções de ações das/os estudantes e da professora, das quais as crianças foram solicitadas a escolher cinco alternativas que favorecessem sua aprendizagem. Já em "A escola é top!", a página direita do livreto, as crianças foram instruídas a assinalar, entre quatro alternativas, uma atividade escolar que tornasse a escola mais interessante, como um lugar onde o prazer e a alegria também teriam lugar. Nesse sentido, as/os pesquisadoras/es buscaram investigar, na visão das crianças, quais aspectos da aula e da escola favoreceriam a aprendizagem e corroborariam a sua experiência escolar como um todo, fazendo-as sentir mais acolhidas e realizadas de habitar esse espaço.

Tem dias que a gente aprende melhor porque acontecem coisas legais na aula

Em "A aula é top!", propôs-se às crianças que escolhessem cinco situações em que o agir das/os estudantes e da professora potencializassem o aprender. Na Tabela 8, observa-se que todas as opções, ainda que algumas se destaquem, obtiveram ressonância entre as/os estudantes. As opções "a gente senta perto dos amigos" e "a gente faz trabalho em grupo" foram as mais escolhidas, com 88 e 79 respostas (frequência absoluta), representando, respectivamente, 16,7% e 14,99% do total de respostas. Essas duas alternativas se referem a momentos em que as/os estudantes interagem e se relacionam entre si, o que sugere a importância, para elas/es, da con-

vivência entre pares dentro da sala de aula. Estar junto às/aos colegas e se relacionar com elas/es pode indicar um diálogo maior a respeito dos conteúdos lecionados, bem como um momento em que possivelmente há brincadeiras e trocas sobre outros assuntos.

TABELA 8
Frequências absolutas e porcentagens das escolhas das crianças quanto às ações que tornam a aula top

Ação	Frequência	Porcentagem
a gente se senta perto dos amigos	88	16,7%
a gente faz trabalho em grupo	79	14,99%
a professora leva a gente para um lugar diferente	62	11,76%
a professora fica engraçada	58	11,01%
a gente conversa sobre a matéria	48	9,11%
a gente canta uma música	40	7,59%
os colegas param de zoar	36	6,83%
a gente pesquisa no computador	35	6,64%
a professora conta uma história	35	6,64%
a gente debate notícias da televisão	26	4,93%
a gente se senta em roda no chão	17	3,23%
inexistente	3	0,57%
Total	**527**	**100%**

Vale comentar também as outras duas opções que tiveram mais de 10% das respostas: "a professora leva a gente para um lugar diferente" e "a professora fica engraçada", contando com, respectivamente, 11,76% e 11,01% das respostas. Nesse caso, percebe-se que ambas as alternativas representam certa quebra na dinâmica convencional da escola. Ir a algum lugar diferente cativa as/os estudantes, de forma a escapar da rotina disciplinar imposta pelo próprio espaço escolar, demandando novas formas de ser e de aprender ao habitar o mundo fora dele. Na mesma perspectiva, a figura da professora, frequentemente vista em sua função disciplinadora,

surpreende positivamente as/os estudantes, quando ela "fica engraçada", demarcando-se igualmente uma ruptura na rigidez do relacionamento professora-aluna/o. A mudança na forma de agir da professora parece ter um efeito positivo na aprendizagem, já que se mostra de forma inusitada e lúdica, rompendo a monotonia e o que é previsível.

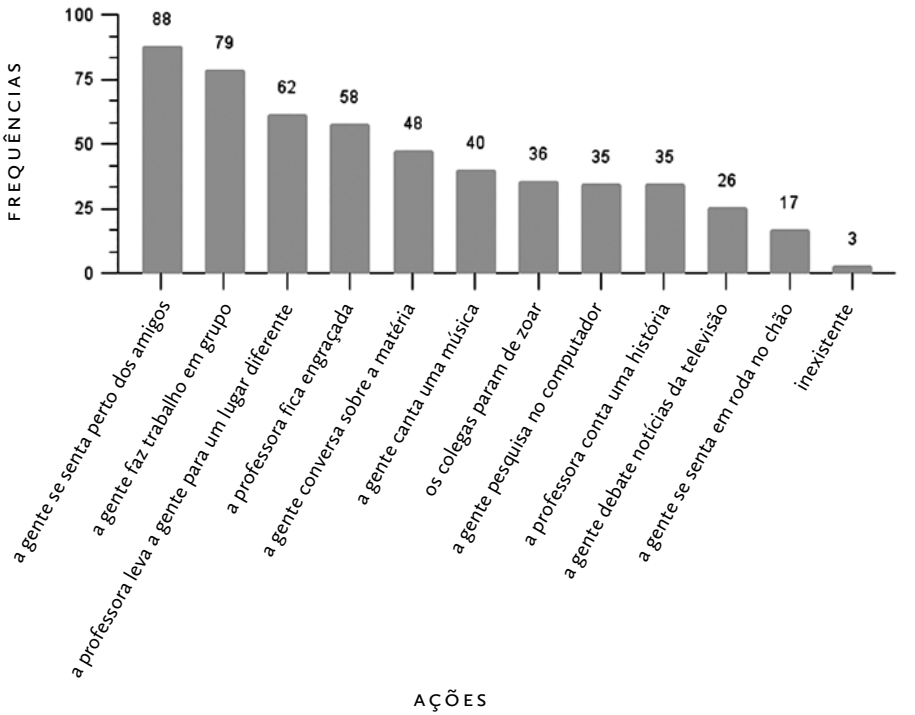
Como as/os estudantes foram orientados a selecionar cinco entre as 11 opções disponíveis, é relevante mencionar ainda a quinta alternativa mais escolhida: "a gente conversa sobre a matéria", com 9,11% das respostas. Embora essa opção remeta diretamente ao conteúdo das disciplinas, chama a atenção o fato de que ela não se refere a uma mera exposição convencional do conteúdo por parte da professora. Ao contrário, a ênfase está na "conversa" sobre a matéria, indicando-se uma interação dialógica. Nesse sentido, observa-se a valorização, por parte das/os estudantes, de uma relação mais horizontal entre docente e discentes, na qual o conteúdo é discutido de forma mais colaborativa, o que parece tornar a opção mais atrativa para o alunado. Em tal contexto, de modo geral, observa-se que as cinco opções mais escolhidas pelas/os estudantes representam alternativas que tensionam o modelo tradicional de ensino, caracterizado por uma hierarquia invariavelmente verticalizada. Essas escolhas evidenciam a valorização de relacionamentos entre pares, indicam uma tendência à desconstrução da figura da professora como uma autoridade séria e inacessível, apontam para o desejo de uma maior horizontalidade nas interações em sala de aula e, de forma geral, indicam que as crianças apreciam quando há coisas novas que quebram a rotina escolar. A novidade sinaliza outros "mundos" além daquele que é previsível e rotineiro, em que outras aprendizagens se dariam, mobilizando outras disposições subjetivas.

Em complemento a isso, destaca-se a opção com a menor incidência de respostas, "a gente senta em roda no chão", que contou com apenas 17 escolhas, representando 3,23% das respostas. Isso nos leva a supor que essa opção provavelmente não é uma atividade realizada com tanta frequência na rotina escolar das crianças ou da qual as/os estudantes não gostam tanto.

No mais, vale comentar que algumas opções, apesar de possivelmente atrativas – por exemplo, "a gente debate notícias da televisão" –, não geraram um número significativo de escolhas. No Histograma 4, observa-se que essa opção representou apenas 4,93% do total das respostas, o que nos faz acreditar que talvez também não seja realizada com tanta frequência na escola ou que não apresente algo interessante para as crianças. Ainda no Histograma 4, chamam a atenção outras opções que poderiam ter sido

escolhidas por se desviarem do modelo convencional de aprendizagem e escaparem das amarras do cotidiano, mas não o foram, como "a gente pesquisa no computador" e "a gente canta uma música". Imaginou-se que elas seriam consideradas interessantes, pois representam aproximações de mundos exteriores ao espaço escolar: acessar informações usando a internet e não apenas ouvindo a professora; cantar uma música como uma forma de participar do mundo pela musicalidade e não pela cognição. Todavia o baixo índice de respostas dessas atividades talvez indique a não existência de computadores e/ou outros recursos tecnológicos na maior parte das escolas, ou que as próprias professoras não recorram com frequência a formas alternativas de transmissão de conhecimentos.

HISTOGRAMA 4
Frequências absolutas das escolhas das crianças quanto às ações que tornam a aula top



Às vezes acontecem coisas diferentes na escola e a galera fica muito contente

Na segunda situação, "A escola é top!", as crianças foram convidadas a selecionar uma entre quatro opções – recreio, comida, passeios e amizades – que oferecesse momentos singulares de prazer, convívio e alegria, diferentemente da rotina escolar. Em seguida, foram solicitadas a escrever o que seria positivo em relação à atividade escolhida. Na Tabela 9, nota-se a relevância de que, em vez de uma opção, como solicitado, as/os estudantes optaram por mais de uma das opções ou mesmo pelas quatro opções sugeridas. Durante a atividade com os livretos, observou-se que não houve nenhum tipo de dificuldade de comunicação ou entendimento acerca da demanda feita aos estudantes, e sim que as próprias crianças decidiram escolher mais de uma opção de resposta. Nesse sentido, é importante refletir sobre por que as crianças não quiseram se submeter à orientação dada. O fato de as quatro opções sugeridas terem sido a segunda resposta mais popular, com 20,91% das respostas, pode denotar que, na perspectiva dos estudantes, todas elas seriam igualmente importantes e necessárias para tornar a escola interessante. Trata-se, de certa forma, de uma ressignificação do que as/os pesquisadoras/es consideraram mais provável: a escolha de um único aspecto, em detrimento dos demais. Para mais de 20% das/os estudantes, mostrou-se essencial combinar recreio, comida, passeios e amizades, para que a experiência escolar ganhasse mais brilho, prazer e realização.

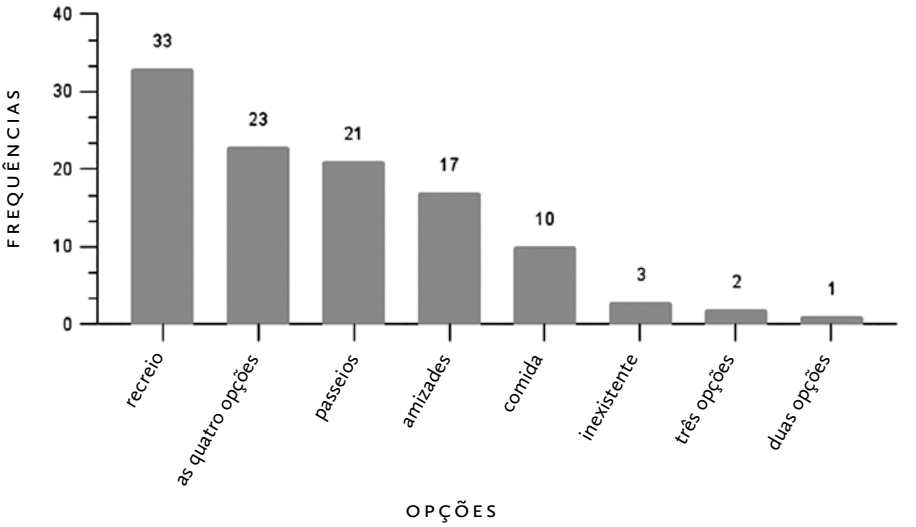
No Histograma 5, nota-se que o recreio recebeu a maior incidência de respostas, com a significativa percentagem de 30% delas, distante da segunda opção mais escolhida, passeios, que recebeu 19,09% das respostas. Isso indica uma grande valorização do recreio pelas crianças, uma vez que ele se constitui como um espaço-tempo no qual têm mais liberdade de estar com as/os colegas, de se movimentarem e de se desvincularem do controle e da rigidez da sala de aula. O recreio se configura, assim, como um "mundo" diferente da rotina da sala de aula, marcada por controle, disciplina e limitação dos movimentos e das falas.

Apesar da clara primazia do recreio, vale comentar as escolhas feitas sobre as outras três categorias. Observa-se que a opção "passeios" se destacou, tendo 19,09% das respostas, o que nos faz pensar que, para as crianças, a aprendizagem está ligada também a novos espaços além da escola, a outros "mundos diferentes", que podem ser enriquecedores e lhes trazer outros conhecimentos. Em terceiro lugar, a opção "amizades" contou com 15,45% das respostas e, em quarto lugar, a opção "comida" recebeu 9,09% das escolhas.

TABELA 9
Frequências absolutas e porcentagens das escolhas das crianças quanto às situações escolares interessantes

Opção	Frequência	Porcentagem
recreio	33	30%
as quatro opções	23	20,91%
passeios	21	19,09%
amizades	17	15,45%
comida	10	9,09%
inexistente	3	2,73%
três opções	2	1,82%
duas opções	1	0,91%
Total	110	100%

HISTOGRAMA 5
Frequências absolutas das escolhas das crianças quanto às situações escolares interessantes



Observados esses dados objetivos, passemos à análise qualitativa das frases escritas pelas crianças em cada uma das quatro opções.

Recreio

As respostas relacionadas ao recreio, a atividade mais selecionada, apresentaram diversas características e interesses atribuídos a esse espaço-tempo nas escolas. Um número considerável de crianças, ao discorrer sobre os aspectos positivos ligados ao recreio, trouxe o brincar, citando atividades físicas e lúdicas, como pique-pega, futebol e queimado. Além dessas brincadeiras, tidas como mais convencionais, apareceram também, com frequência menor, referências ao uso da tecnologia, como "jogar no celular". Menções a esportes e jogos, combinadas com frases que descreveram o recreio como um tempo de divertimento, de "brincadeira e descanso", evidenciam tal espaço na escola como a única oportunidade de as crianças usufruírem de atividades livres, de sua escolha, desobrigando-se do padrão de relações e movimentos mais rígidos e estruturados da sala de aula. No recreio, portanto, as/os estudantes encontrariam uma brecha para movimentar seus corpos de forma livre, assim como para experimentar a fantasia e a criatividade, reinventando modos de ser, agir e relacionar-se.

O recreio também apareceu como o espaço de possibilidades para as/os estudantes ocuparem diferentemente o ambiente escolar, como evidenciado por relatos a respeito das atividades que podem realizar somente durante os intervalos. Assim, algumas respostas relacionaram o recreio com o poder-fazer, entre as quais "poder brincar de pique-esconde" e "poder andar na escola toda", demonstrando que há certas ações que elas/es apreciam, mas que não lhes são permitidas durante o tempo de sala de aula. Nessas respostas, ressaltaram-se novamente a descoberta e as aprendizagens que vão além do mundo da sala de aula.

Ademais, o aspecto da interação foi um tema presente, com respostas que consideraram o recreio um momento de reunir-se, conversar e divertir-se com as/os amigas/os. Evidenciou-se, nessa recorrência do tema, a relevância que o recreio apresenta para as/os estudantes na construção e na manutenção de suas relações de afeto dentro das escolas. Por exemplo, a frase "a gente se junta e brinca de pega-pega" demonstra que, a partir do tempo-espaço do recreio, há para as crianças a construção de laços e de um coletivo que permite a brincadeira e o prazer.

Além de demonstrarem os pontos positivos do recreio, as respostas também expressaram descontentamentos sentidos pelas crianças diante da forma como ele se dá. Por meio de sugestões, mostraram alguns aspectos que gostariam de mudar em relação ao cenário atual, desde a introdução de novos recursos, como mesas de pingue-pongue e futmesa, até questões infraestruturais, como a ampliação do espaço físico e a extensão do tempo que lhe é destinado. Essas demandas atestaram a vontade das/os estudantes de terem um ambiente escolar mais adequado e enriquecedor para a experiência escolar que lhes parece acanhada, limitada e sem brilho.

Passeios

Os passeios foram a segunda maior escolha das/os estudantes como uma vivência escolar interessante. Seu destaque pareceu evidenciar a importância que as crianças atribuem às experiências que extrapolam os limites físicos da escola, sugerindo a possibilidade de o "mundo lá fora" ser educativo e, ao mesmo tempo, prazeroso. Destacaram-se pontos positivos que as saídas do ambiente da escola podem proporcionar, como o divertimento e novas formas de interação das crianças com seus pares. Foram percebidas como uma chance de escapar da rotina e conhecer lugares e pessoas inéditos: "passeio é bom e todo mundo gosta; a gente conhece lugares diferentes e todo mundo fica feliz", "a gente sai da escola, se diverte, brinca, e conhece pessoas novas".

Tais falas revelaram a valorização não apenas do aspecto lúdico, mas também do aprendizado em contextos alternativos, em que as relações se dão de maneira mais leve e espontânea. Os passeios, vale dizer, pareceram oferecer uma possibilidade de conhecer o mundo para além da escola. Por isso mesmo, houve manifestações de descontentamento, nas quais as crianças declararam não ter acesso a passeios escolares em suas instituições, apontando uma ausência sentida e o desejo de vivenciar essa forma diferente de aprender e conviver. Sinalizaram-se, portanto, a relevância dessa prática, bem como uma desigualdade no acesso a oportunidades que contribuem para o engajamento, o bem-estar e a alegria no ambiente escolar.

Amizades

Quanto às amizades, a terceira situação mais escolhida, as/os participantes dedicaram suas reflexões às atividades que podiam realizar com

suas/seus amigas/os. Muitas crianças destacaram momentos de descontração e diversão, enfatizando que amizade significa ter alguém com quem brincar, conversar e passar o tempo: "a gente fofoca e zoa", "nós comemos juntas, brincamos juntas, passamos metade do tempo juntas". Além disso, algumas respostas abordaram dimensões mais sensíveis e emocionais dessas relações, como ter alguém em quem confiar, compartilhar questões e contar com apoio mútuo: "os amigos ajudam e têm confiança e respeito", "na amizade é muito importante ter confiança, poder desabafar e, quando estamos tristes, elas nos dão alegria/tira um sorriso". Segundo os depoimentos das crianças, as/os amigas/os seriam, portanto, companheiras/os para enfrentar tanto tarefas cotidianas triviais quanto questões sensíveis de suas vivências. Diante disso, situações na rotina da escola que possibilitam um maior contato e troca entre as/os colegas foram apreciadas pelas/os estudantes.

Ademais, é importante citar a presença de respostas que revelaram insatisfações quanto às relações das/os estudantes dentro da escola. Entre as crianças que selecionaram a opção "amizades", algumas expressaram o desejo de "parar de brigar", "menos amizades falsas e mais verdadeiras" e "mais respeito", evidenciando uma convivência escolar permeada também por conflitos intrageracionais.

Comida

Por fim, a comida foi a situação menos selecionada como opção para tornar a escola "top". Os comentários das crianças sobre essa questão até incluíram aspectos positivos, como o apreço pela alimentação em si, além da valorização da interação e da reunião com as/os amigas/os proporcionadas pelo momento da refeição, entretanto a maioria das respostas se concentrou no descontentamento em relação à qualidade do lanche que lhes é fornecido. Falas como "a comida é sem sal", "podiam ser mais gostosas" e "comida melhor" são exemplos desses afetos negativos expressos pelas/os alunas/os.

As respostas das/os estudantes sobre o que torna a escola um lugar melhor evidenciam, pois, a primazia do recreio como um espaço-tempo que reconfigura positivamente a experiência escolar. Durante esses breves 15 ou vinte minutos, seja na quadra, no pátio ou mesmo em sala de aula, a escola parece ganhar outro significado para as/os estudantes. Não há mais a necessidade de sentar-se em fileiras, de fazer silêncio, de ter que pedir permissão para sair de sala; no recreio e por meio do recreio, as

possibilidades se expandem e as crianças conseguem reconhecer a escola como um espaço que também lhes pertence (Castro, 2018; Dar, 2025).

Além disso, a partir das respostas, pôde-se constatar a forte demanda das/os estudantes em relação às suas escolas. Mesmo que a atividade "A escola é top!" tenha solicitado que as crianças escrevessem a respeito de coisas positivas que poderiam acontecer em situações do contexto escolar, em quase todos os cenários apareceram aspectos que as crianças julgaram que deveriam melhorar, como mais passeios e comida melhor. As respostas referentes ao recreio, por sua vez, manifestaram as insatisfações existentes sobre a maneira como ele se dá. Todavia, por mais contraditório que pareça, não faltaram elogios a esse espaço-tempo. Afinal, o recreio representa uma espécie de quebra da lógica da escola, de escapar do "mundo da sala de aula". Dentro da escola, é o espaço que mais pertence às crianças. Em outras palavras, os elogios tecidos ao recreio sinalizaram o que os estudantes gostariam de vivenciar na experiência escolar como um todo: que o mundo da liberdade experimentada no recreio pudesse vivificar as formas de aprender e ensinar na sala de aula.

Nesse sentido, cabe observar uma série de argumentos que operam contra a existência do recreio. Como muitos outros autores, Carlos Marques da Silva Neto e Ela Siqueira de Sá Barreto, em sua abordagem da temática da violência escolar, apontam que os episódios de agressividade entre estudantes tendem a ocorrer em espaços de circulação livre e em momentos de menor controle institucional, como nas entradas e nas saídas. e durante o recreio (Silva Neto & Barreto, 2018). Paralelamente, Daniela Almeida de Jesus Silva, Katia Reis de Souza e Gideon Borges dos Santos discutem os processos de precarização, intensificação e sobrecarga do trabalho docente, indicando que os breves 15 minutos destinados ao intervalo são, muitas vezes, o único tempo disponível para que as professoras recuperem minimamente suas energias. Concomitantemente, também destacam a situação precária de saúde das professoras e de funcionárias/os devido ao intenso regime de trabalho (Silva, Souza & Santos, 2019). Diante desse cenário, a ampliação e a requalificação do recreio, embora desejável sob a ótica pedagógica, pode ser percebida como uma sobrecarga adicional para professoras e funcionárias/os. Essas/es, já tendo de arcar com um regime laboral que se mostra exaustivo, teriam que responsabilizar-se pela supervisão desse período, visto muitas vezes como arriscado e permeado por violências.

Há, ainda, diversos outros fatores que complicam a existência do recreio: a falta de um espaço físico adequado, a infraestrutura precária, a

escassez de profissionais para supervisionar as/os estudantes e, principalmente, o entendimento do recreio como um espaço-tempo potencialmente perigoso, pois propício a acidentes, brigas e comportamentos indisciplinados. Nessa perspectiva, muitas escolas optam por não aderir a esse momento da rotina escolar como uma forma de prevenir problemas, excluindo assim a conquista de novos mundos pelas crianças, com seus desafios e descobertas.

Essa lógica de supressão, todavia, acaba por mascarar questões estruturais mais profundas. Por proporcionar liberdade e maior possibilidade de interação, o recreio de fato pode conter situações de violência; não porque as provoca, mas porque diferentes formas de violências estão presentes na realidade de muitas crianças e tendem a manifestar-se justamente nos momentos em que elas possuem maior autonomia. Nessa ótica, eliminar o recreio como forma de lidar com esses conflitos, sem promover diálogo ou mediação, é uma postura que torna a própria escola um agente de violência (Universidade Federal do Mato Grosso & Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira, 2018). Ao tratar os conflitos como se estivessem dissociados do ambiente escolar, como se esses desaparecessem assim que se adentram os muros da instituição, a escola incorre em uma forma de omissão, eximindo-se da responsabilidade de enfrentá-los e de buscar estratégias para mediá-los. Ademais, ao suprimir "o mundo" proporcionado pelo recreio, a instituição acaba também por inviabilizar uma dimensão essencial da apropriação da escola pelas/os estudantes, de forma a dissociar o processo de aprendizagem da experiência de brincar, da alegria e do prazer. Desse modo, reforça-se a fragmentação das relações escolares, restringindo os vínculos aos limites da sala de aula e comprometendo a construção de laços mais significativos entre as/os estudantes e entre elas/es e a escola.

Diante do exposto, evidenciam-se alguns argumentos frequentemente mobilizados para deslegitimar a existência do recreio nas instituições escolares. No entanto, mais do que discutir a validade desses argumentos, o que aqui se propõe é refletir sobre as razões que levam o recreio – e, consequentemente, o direito de brincar das crianças – a ser, sistematicamente, o elemento sacrificado em face das adversidades do contexto escolar. Em outras palavras, busca-se compreender por que o recreio é social e institucionalmente tratado como algo dispensável. Para Ana Luiza Lemos Tomich, "O brincar dentro das instituições de ensino ainda é visto como um mero lazer, e não como um tempo/espaço de descobertas, de criação, do protagonismo infantil" (Tomich, 2015: 108). Sob essa lógica, a brinca-

deira assume um caráter secundário, sendo frequentemente desconsiderada enquanto parte legítima do processo educativo, o que contribui para que as dificuldades associadas à sua realização não sejam superadas ou mesmo enfrentadas no cotidiano escolar.

Perante o contexto contemporâneo da infância marcado pelas exigências da rotina escolar, a educadora brasileira Lydia Hortélio ressalta que a brincadeira é uma prática essencial, uma vez que promove o encontro entre pares e possibilita a mediação com o mundo (*apud* Tomich, 2015). Compreende-se que o recreio, por configurar-se como um espaço privilegiado para a livre brincadeira e o fortalecimento das interações entre as crianças e das crianças com o mundo, está longe de ocupar um lugar secundário no contexto escolar. Se a possibilidade de sentar-se junto das/os colegas e realizar atividades em grupo fortalece os laços interpessoais durante as aulas, é no recreio que essas relações encontram um campo de experimentação, liberdade e consolidação, favorecendo ainda o estabelecimento de diferentes formas de as crianças interpretarem o mundo que as cerca, bem como de se conectarem e se de posicionarem nele.

Christopher Harker discutiu de maneira aprofundada a relação entre espaço-tempo e brincadeira infantil, com base em uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola primária na Inglaterra (Harker, 2005). A partir das contribuições da geografia para os estudos sobre o brincar, argumentou que a brincadeira não ocorre de forma totalmente livre ou desvinculada dos contextos, estando profundamente condicionada pelas organizações espaciais e temporais que estruturam a rotina escolar. No caso do recreio, Harker observou que, embora a brincadeira tenha potencial para ser um fenômeno fluido, criativo e até disruptivo, frequentemente se realiza dentro de fronteiras, tanto físicas quanto temporais, muito bem definidas. O pátio, por exemplo, funciona como um espaço demarcado para a manifestação dessas práticas, sendo social e simbolicamente reconhecido como "o lugar do brincar" dentro da escola. Do mesmo modo, o tempo reservado para o recreio adquire importância central, pois, ao ser fixado na rotina, com início e fim bem marcados, permite que as crianças antecipem, organizem e atribuam significados específicos a esse período.

Embora o recreio seja frequentemente concebido no imaginário adulto como um momento descartável, potencialmente perigoso e desprovido de valor pedagógico, ele se revela como uma dimensão fundamental para a descoberta dos vários mundos que existem. A recorrente desqualificação desse espaço-tempo contrasta com a força simbólica e subjetiva que

adquire para as crianças, as quais evidenciam, por meio de sua exaltação e da demanda de que ele ocorra, forte crítica ao instituído. As/os estudantes acreditam que o recreio melhora a experiência da escola justamente porque subverte sua lógica; "não é a escola do dever, do obedecer à professora, do escrever e ficar calado: é a escola *recriada* pelo estar junto e poder conhecer-se e conhecer o outro por meio da brincadeira e da interação autotélica" (Castro, 2018). Nessa ótica, o ato de reduzir tal demanda a uma trivialidade equivale a ignorar sua densidade política; trata-se, em última instância, de uma forma de violência institucional que silencia os desejos e os modos de existência das crianças.

À luz da obra de Hannah Arendt, pode-se afirmar que a vida política se realiza na pluralidade; na convivência entre diferentes perspectivas que, ao se relacionarem, podem construir mundos comuns (Arendt, 1958). Esses mundos comuns seriam o espaço onde a palavra, a ação e a convivência têm sentido político, uma vez que neles se reconhece a diversidade como motor para transformação. Tal ideia transpareceu nas respostas das crianças, quando, por exemplo, selecionaram todas as opções para melhorar a escola. A escolha de ir de encontro à lógica do "escolher apenas uma opção" expressou um desejo por mais. As crianças se mostraram insatisfeitas com a homogeneidade da rotina escolar, com sua lógica enrijecida e suas regras, desejando que a escola se abrisse a novas possibilidades. Pediram pelo novo, pelo que está além dos muros e da sala de aula, pois o contato com a pluralidade se faz conhecendo novos lugares, provando comidas diferentes, entrando em contato com as diferenças das/os colegas e criando formas outras de habitar a escola durante o recreio. Pode-se dizer, portanto, que as crianças desejam e demandam uma experiência escolar mais plural, mais viva, mais política no sentido arendtiano: uma escola que se expanda e promova o encontro entre perspectivas diversas, permitindo-lhes participar da construção de mundos comuns.

Mesmo diante das constantes adversidades impostas pelos adultos e pelas estruturas escolares, o recreio continua a ser um consenso entre as/os estudantes sobre a melhor parte da escola, revelando-se como um espaço-tempo em que emergem práticas significativas de convívio, multiplicidade e pertencimento. Nele, afirmam-se direitos fundamentais à expressão, à coletividade, à imaginação e ao prazer; elementos frequentemente negligenciados pelas dinâmicas escolares hegemônicas. É justamente no recreio que as crianças constroem sentidos para sua presença na escola, estreitando laços e experimentando formas mais livres e criati-

vas de ocupá-la. Trata-se, enfim, de um momento em que se torna possível não apenas brincar e desfrutar, mas também participar da criação de mundos comuns, nos quais se ampliam as percepções de si, do outro e das possibilidades de relação da escola com o mundo exterior a ela.

A ação coletiva dos estudantes: os comuns de habitar e agir na escola

NO LIVRETO *POSTANDO NO FACE*, APRESENTOU-SE ÀS/AOS ESTUDANTES a tarefa de espacializar diferentes lugares da escola, a partir das suas ações cotidianas. Para isso, elas/es foram convidadas/os a representar os lugares do portão, do corredor e dos espaços do recreio pelas ações e os sentidos que essas localidades assumiriam por meio de suas ações coletivas. A demanda feita às crianças foi fraseada como se elas estivessem postando suas respostas no Facebook, para que as/os amigas/os pudessem saber o que faziam na escola. Na primeira situação, localizada na página esquerda do livreto, pediu-se às crianças, reunidas em pequenos grupos, que discutissem e combinassem suas respostas sobre quais ações preferenciais elas realizariam nestes três locais da escola: o portão, o corredor e o pátio ou quadra. Para cada um desses lugares, solicitou-se que escolhessem três de 15 opções disponíveis, das quais uma "aberta", para que pudessem indicar uma ação não especificada previamente pela atividade. Já na segunda situação, na página direita do livreto, as/os estudantes deveriam decidir coletivamente qual era o lugar preferido das/os alunas/os na escola e o que elas/es faziam nesse lugar. Essa resposta também seria "postada no Face", para que outras pessoas a vissem. As duas situações evocaram a relevância do espaço para a invenção da escola pela ação coletiva das/os estudantes, que se apropriam dos lugares transformados por seu agir, mas também se transformam ao agir.

O que fazem no portão da escola, no corredor e no pátio

No portão da escola

A Tabela 10, a seguir, apresenta as respostas obtidas em relação às atividades que as crianças disseram realizar no portão da escola. As opções "zoamos muito" e "conversamos" foram as mais escolhidas: respectivamente, 17,49% e 15,51% de todas as respostas. "Planejamos uma coisa com os amigos" e "reclamamos de alguém", ambas contabilizando mais de 10% das respostas, também foram opções bastante escolhidas. Em conjunto, tais dados sugerem um modo de habitar o portão da escola que remete à

TABELA 10
Frequências absolutas e porcentagens das escolhas de atividades feitas no portão da escola

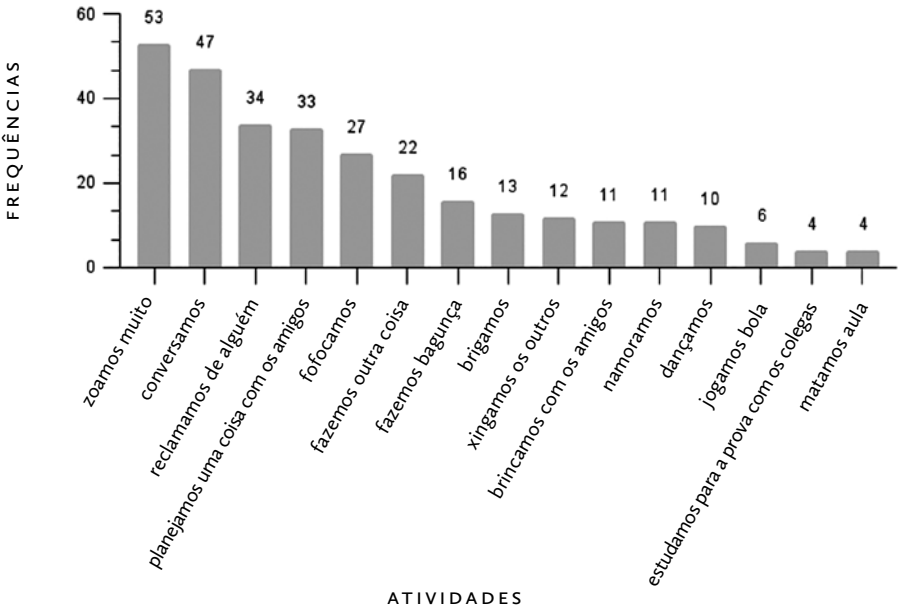
Atividade	Frequência	Porcentagem
zoamos muito	53	17,49%
conversamos	47	15,51%
reclamamos de alguém	34	11,22%
planejamos uma coisa com os amigos	33	10,89%
fofocamos	27	8,91%
fazemos outra coisa	22	7,26%
fazemos bagunça	16	5,28%
brigamos	13	4,29%
xingamos os outros	12	3,96%
brincamos com os amigos	11	3,63%
namoramos	11	3,63%
dançamos	10	3,3%
jogamos bola	6	1,98%
estudamos para a prova com os colegas	4	1,32%
matamos aula	4	1,32%
Total	**303**	**100%**

socialização e à interação entre pares. Dito de outro modo, esse local, que concretiza de forma mais imediata a separação entre os lados de dentro e de fora do espaço escolar, parece favorecer ações relacionadas à criação, ou consolidação, de vínculos intrageracionais, por meio da conversa e de brincadeiras verbais, além de propiciar que a fala das crianças circule mais livremente, em contraponto ao possível cerceamento do expressar-se imposto a elas dentro da escola ou das salas de aula.

Ao mesmo tempo, poucas/os alunas/os responderam "estudamos para a prova com os colegas" (1,32%) e "matamos aula" (1,32%). Assim, o portão da escola foi habitado por ações imaginadas que permitissem aquilo que elas/es fazem com as/os amigas/os fora da escola: conversar, fofocar e planejar novas experiências. Ele pareceu, assim, materializar o ponto de transição que conecta as atividades de fora e de dentro da escola, sendo um lugar onde os estudantes ainda podem circular e agir de forma mais livre.

O Histograma 6 ajuda a visualizar a proporcionalidade das escolhas feitas em relação às diferentes atividades que as/os estudantes disseram, e imaginaram, realizar no portão da escola. Reforçando o que foi dito em relação à Tabela 10, é nítida a prevalência das opções "zoamos muito" e "conversamos", em contraste com a baixa frequência das alternativas

HISTOGRAMA 6
Frequências absolutas das escolhas de atividades feitas no portão da escola



"estudamos para a prova com os colegas" e "matamos aula". Adicionalmente, esse histograma permite observar as opções com percentuais intermediários. Por exemplo, a opção aberta "fazemos outra coisa" teve 7,26% das respostas, parecendo indicar, em princípio, outras possibilidades de frequentação desse local. As opções "brigamos", "brincamos com os amigos" e "fazemos bagunça" foram pouco escolhidas pelas/os estudantes, deixando ver que não são o que preferem fazer no portão da escola, mesmo que sejam ações que elas/es dizem realizar em outros lugares da escola. Nota-se, então, a tendência das/os alunas/os a privilegiar o portão da escola como um local que as/os convida à interação verbal entre elas/es preferencialmente a ações que mobilizam movimentos corporais mais amplos e intensos.

No corredor da escola

A Tabela 11, por sua vez, mostra de que maneira as/os estudantes recriaram o corredor da escola junto com seus pares. Como se pode notar, as respostas foram mais variadas. Trata-se de um espaço de passagem, mas que parece, de acordo com as respostas oferecidas pelas crianças, ser apropriado de diversas formas por elas/es, comportando uma gama maior de ações e vivências. As opções "fazemos bagunça" e "conversamos" foram as mais escolhidas: respectivamente, 14,52% e 10,56% das respostas. Aqui, é interessante que a primeira delas contou com apenas 5,28% das respostas relacionadas ao portão da escola. Entre as atividades pouco escolhidas, "matamos aula" teve 2,97% das respostas e "namoramos", 3,96%, valendo considerar que a baixa frequência dessas opções pode ser atribuída ao fato de seu conteúdo parecer reprovável, isto é, a um eventual constrangimento experimentado pela/o estudante ao ser questionada/o e ter de falar sobre isso com um adulto. É digno de nota ainda que, apesar de a pesquisa ter sido realizada em 34 escolas de diversos bairros, a opção "jogamos bola" desse livreto não foi escolhida nenhuma vez pelas crianças. Essa atividade, assim, parece ter sido vista por elas como algo inconciliável com o espaço do corredor, isto é, como se elas tivessem reconhecido que, mesmo diante de variadas maneiras de "fazer bagunça" no corredor da escola, houvesse um limite para tal transgressão. Dito de outro modo, ainda que o corredor seja uma espacialidade que pode ser recriada por meio de muitas ações das/os estudantes, a opção "jogamos bola" parece ter sido entendida por elas/es como uma ação que desafia de forma muito extrema as convenções socioespaciais relacionadas a ele no contexto escolar.

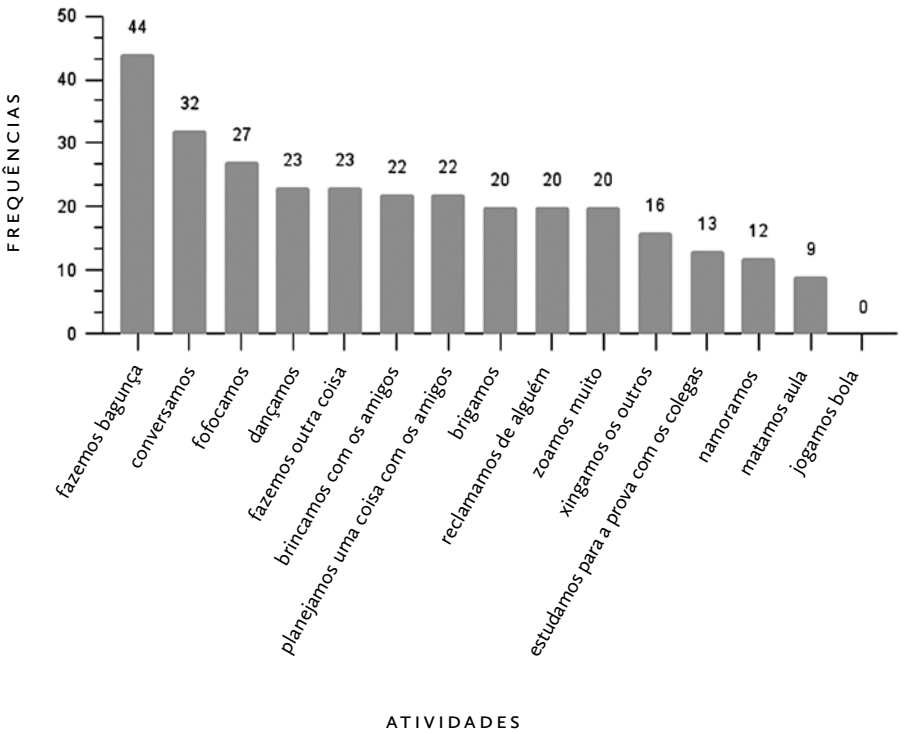
TABELA 11
Frequências absolutas e porcentagens das escolhas de atividades feitas no corredor da escola

Atividade	Frequência	Porcentagem
fazemos bagunça	44	14,52%
conversamos	32	10,56%
fofocamos	27	8,91%
dançamos	23	7,59%
fazemos outra coisa	23	7,59%
brincamos com os amigos	22	7,26%
planejamos uma coisa com os amigos	22	7,26%
brigamos	20	6,6%
reclamamos de alguém	20	6,6%
zoamos muito	20	6,6%
xingamos os outros	16	5,28%
estudamos para a prova com os colegas	13	4,29%
namoramos	12	3,96%
matamos aula	9	2,97%
jogamos bola	—	—
Total	303	100%

No Histograma 7, percebe-se nitidamente uma distribuição mais homogênea das respostas referidas ao corredor. O intervalo entre os seus extremos é menor, o que reitera a ideia de que o corredor se configurou como o lugar com mais possibilidades de habitação e recriação. Dez das 15 opções de resposta tiveram entre 4% e 9% de seu total. No corredor, portanto, as/os estudantes parecem interagir de muitas formas, haja vista a dispersão relativamente equitativa de vários tipos de ação, entre as quais zoar, brigar, dançar, brincar, reclamar e fofocar. Como o corredor é um espacialidade de passagem, menos vocacionada a uma atividade específica, esse tipo de dispersão das ações por parte das/os estudantes é compreen-

sível. Percebe-se que elas/es tomaram tal espacialidade contígua à sala de aula nos termos de uma expansão de suas ações e afetos: de mero local de passagem, o corredor foi transformado no lugar em que as crianças podem arriscar a vivência de momentos de maior liberdade do corpo e dos afetos, ou seja, da fruição daquilo que costuma lhes ser vetado em sala de aula, apresentada e entendida como exclusivamente destinada à aprendizagem convencional. É como se, estando em um lugar que não se destina a nada, as crianças se sentissem à vontade para fazer de tudo, recriando a espacialidade do corredor como algo que potencializa a interação com suas/seus amigas/os de formas múltiplas e criativas.

HISTOGRAMA 7
Frequências absolutas das escolhas de atividades feitas no corredor da escola



No pátio ou quadra da escola

Na Tabela 12, encontram-se as opções que os estudantes disseram fazer no "lugar do recreio". Normalmente, trata-se do pátio ou quadra, no entanto deve-se evidenciar que essa não é a realidade de muitas escolas e que, por diversas vezes, o período do recreio ocorre em outro espaço, como em uma parte ou canto do refeitório, ou em uma pequena área livre existente na escola. Por isso mesmo, o fraseado não indicou

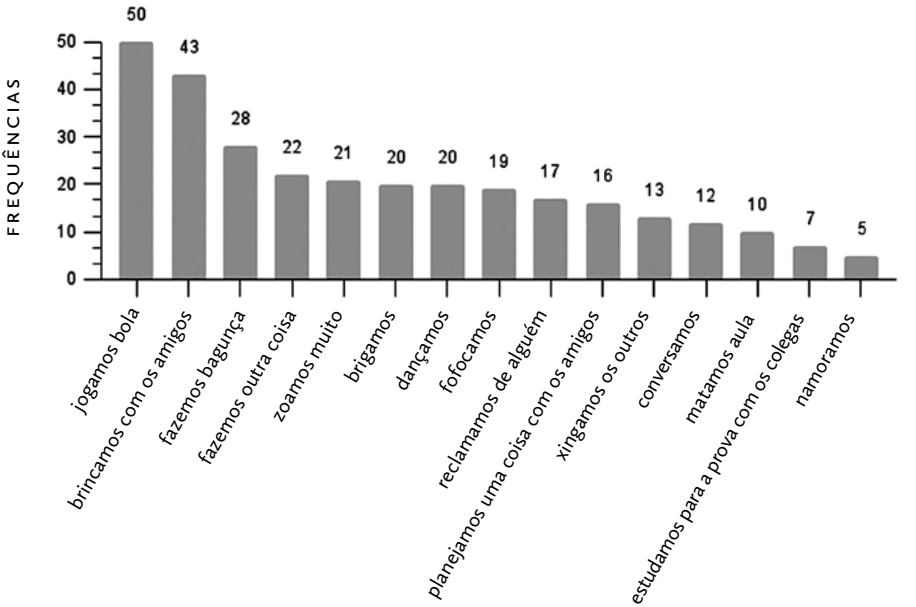
TABELA 12
Frequências absolutas e porcentagens das escolhas de atividades feitas no lugar do recreio

Atividade	Frequência	Porcentagem
jogamos bola	50	16,5%
brincamos com os amigos	43	14,19%
fazemos bagunça	28	9,24%
fazemos outra coisa	22	7,26%
zoamos muito	21	6,93%
brigamos	20	6,6%
dançamos	20	6,6%
fofocamos	19	6,27%
reclamamos de alguém	17	5,61%
planejamos uma coisa com os amigos	16	5,28%
xingamos os outros	13	4,29%
conversamos	12	3,96%
matamos aula	10	3,3%
estudamos para a prova com os colegas	7	2,31%
namoramos	5	1,65%
Total	303	100%

de imediato o pátio ou a quadra; em muitas escolas, eles não existem. Assim, deixou-se que as próprias crianças dissessem qual era o local destinado ao tempo livre/recreio. As opções "jogamos bola", com 16,5%, e "brincamos com os amigos", com 14,19%, se destacaram no conjunto das respostas. Ambas as categorias remetem a um modo bastante específico da relação das/os estudantes com o tempo e o espaço do recreio, e sobretudo com o que esse tempo-espaço permite no que concerne à relação entre elas/es. Na visão das/os estudantes, o recreio se caracterizou pela presença de brincadeiras, jogos e esportes, trazendo à tona uma dimensão lúdica e a disposição corporal mais expansiva e ativa de habitar e recriar o ambiente escolar. Em contraste, a opção "estudamos para a prova com os colegas" teve apenas 2,31% das respostas. De fato, tal ação foge ao foco traçado pelo "brincar" e presume uma corporalidade mais contida, bem como associada, na maioria das vezes, ao ambiente da sala de aula. Ao recreio, por outro lado, parece pertencer o que desafia essa lógica, como os movimentos corporais e afetivos expansivos, que parecem não caber no lugar onde normalmente se estuda.

O Histograma 8, como comentado a respeito da Tabela 12, evidencia visualmente a prevalência das opções "jogamos bola" e "brincamos com os amigos" enquanto atividades realizadas no pátio ou no local do recreio, ao mesmo tempo que explicita a baixa adesão às opções "namoramos" e "estudamos". Entre esses extremos, no entanto, nota-se uma faixa percentual intermediária relevante, composta pelas atividades de fofocar, dançar, brigar, zoar, fazer outra coisa e fazer bagunça, que indicam outros modos possíveis de habitar o lugar do recreio. Com percentuais entre aproximadamente 6% e 9%, tais atividades expressam, de diferentes maneiras, o caráter de interação e socialização atribuído ao pátio escolar. Estar em um espaço mais amplo, ao ar livre, parece favorecer que as/os estudantes realizem atividades de interação coletiva, como o brincar compartilhado, em detrimento de atividades que convencionalmente são entendidas como mais individualizadas e atribuídas à sala de aula, como o estudar. Pode-se pensar, assim, que o pátio ou a quadra é o lugar em que, nas escolas em que há a possibilidade de juntar mais de uma turma no recreio, as/os estudantes conseguem encontrar suas/seus amigas/os de outras turmas, tornando-se um ambiente de relacionalidades ampliadas, para além dos encontros fugazes nos corredores da escola ou daqueles realizados pelas/os estudantes em sala de aula com suas/seus colegas de turma.

HISTOGRAMA 8
Frequências absolutas das escolhas de atividades feitas no lugar do recreio



É interessante notar que as opções que envolviam brigar ou xingar, embora tenham sido indicadas, não foram as mais escolhidas em nenhuma das três espacialidades, o que sugere uma prevalência das escolhas de interações amigáveis e afetuosas entre as crianças. Além disso, a opção sobre estudar para a prova foi uma das menos escolhidas nessas espacialidades, mostrando que os lugares fora da sala de aula são recriados por ações que não se relacionam diretamente às atividades acadêmicas. Nesses locais, privilegia-se a circulação da fala e do corpo, mais livre para que as crianças se movimentem e ocupem o local em questão. A relacionalidade enquanto aspecto do processo educativo ganha terreno para crescer justamente nesses três locais, e tal dimensão parece ter sido valorizada pelas/os estudantes.

Por fim, é importante pontuar que a opção não específica "fazemos outra coisa" foi razoavelmente escolhida nos três cenários, tendo tido quase a mesma frequência nas três espacialidades abordadas no livreto.

Se, por um lado, pode-se inferir que existem atividades realizadas nesses lugares pelas/os alunas/os que não foram mencionadas no livreto, algo que evidencia o caráter múltiplo e criativo dos modos de recriar, habitar e apropriar-se dos lugares na escola, por outro, pode-se pensar que as crianças talvez não tenham desejado partilhar com as/os pesquisadoras/es o seu saber acerca de como elas reinventam as espacialidades da escola.

O lugar preferido dos estudantes na escola

Já na página direita do livreto, as/os estudantes deveriam postar no Face quais eram os seus lugares prediletos da escola e o que imaginavam fazer neles. Na análise das respostas e justificativas compartilhadas pelas/os estudantes das 110 turmas visitadas, pudemos dividi-las em três categorias analíticas: i) os lugares de interação coletiva, como o pátio, a quadra, o refeitório e a "pracinha" da escola; ii) os lugares "de passagem": corredores, portões, escadas e rampas; e iii) os locais convencionais de aprendizagem, como a sala de aula e a sala de leitura. Constatamos a preferência quase unânime das/os estudantes pelos lugares de interação coletiva, com cerca de 79% das respostas. Os lugares "de passagem" foram escolhidos em aproximadamente 14% dos livretos, enquanto os lugares convencionais de aprendizagem tiveram em torno de apenas 7% das respostas. A atribuição do banheiro como o local predileto das crianças foi uma opção que, percentualmente, não possuiu tanta robustez, mas é curioso o seu aparecimento nas escolhas feitas. Como justificativa, apontou-se que nesse lugar, originalmente reservado ao alívio das necessidades fisiológicas, era possível a realização de ações fora da supervisão dos adultos, ou seja, o banheiro pareceu ser o único local em que as/os estudantes têm privacidade; lá, como afirmado em algumas respostas, eles se imaginam podendo fazer o que querem, como dançar, conversar e mesmo mexer no celular, longe da tutela dos adultos.

Na esmagadora maioria das respostas, evidenciou-se a preferência das crianças por habitar lugares de interação coletiva onde podem interagir e compartilhar conversas, afetos, movimentos corporais e ações que expressem a vivacidade de seus desejos e suas necessidades de expansão corporal. Esses dados apontam para a relevância de haver na escola locais formalmente institucionalizados para encontros entre as/os estudantes, como o pátio, a quadra e o refeitório. Por outro lado, evidenciou-se como lugares entendidos como "de passagem" são recriados coletivamente

pelas/os estudantes, visando à expansão ativa do corpo e à interação mais livre entre elas/es. Tidos, em geral, como espacialidades onde a interação não se dá de forma contínua e demorada, engendram-se neles ações das/os estudantes marcadas pela fugacidade temporal e relacional, como subir escadas ou atravessar corredores e rampas; constatamos, no entanto, que lugares "de passagem" como o corredor abrigam, de acordo com as respostas apresentadas, interações que não podem acontecer na sala de aula, como fazer bagunça, gritar e correr.

A respeito dos lugares de interação coletiva formalmente institucionalizados, notamos que as crianças demonstraram que o pátio e/ou a quadra – a depender da arquitetura da escola – são seus lugares preferidos. Nessas espacialidades, institucionalmente entendidas como os lugares em que as/os estudantes possuem maior liberdade corporal, as ações realizadas, segundo as respostas oferecidas, são majoritariamente brincadeiras coletivas de disputas, como o futebol e o vôlei, e a competição de performances de danças na rede social TikTok. Outros acontecimentos que ocorrem nesses lugares, ainda de acordo com as/os estudantes, são confrontos, tanto físicos, como brigas corporais, quanto verbais, como xingamentos, ofensas e "perturbação", os quais demonstram a ambivalência afetiva do "estar juntos" que tais espaços comportam. A conversa e a fofoca também figuraram com recorrência nas respostas fornecidas pelas crianças acerca do que fazem nesses lugares. Um fato interessante é que algumas delas apontaram que o seu lugar preferido eram o recreio e a educação física. Mesmo sendo "espaços" temporais, e não espacialidades físicas, as crianças pontuaram esses momentos como aqueles – às vezes, os únicos – que lhes possibilitam o contato com outras pessoas e a experimentação expansiva e móvel do corpo.

Além da quadra e do pátio, o refeitório e a cantina foram escolhidos como espacialidades pelas quais as crianças nutrem afeto, a ponto de elas terem querido postar isso no Face, para que outras pessoas soubessem o que fazem nesses locais de alimentação coletiva. Nessa tendência, pode-se perceber a importância que a alimentação possui no cotidiano das/os estudantes de escolas públicas, sintetizada por esta justificativa fornecida por um dos grupos de estudantes: "O refeitório, gostamos de comer muito. COMIDA!!!". É compreensível a importância dada aos lugares destinados à alimentação pelas crianças, pois, ante a horas cansativas em sala de aula, alimentar-se é uma necessidade do corpo, sem contar o fato de que há estudantes que vivem em situações de precariedade socioeconômica. Nesses casos, a alimentação fornecida pela escola acaba sendo, por vezes,

a única refeição de qualidade oferecida a essas crianças ao longo do dia. Todavia, para além desses fatores, percebemos, a partir das justificativas fornecidas, que a preferência do refeitório ou da cantina também remonta ao desejo de as crianças estarem juntas, compartilhando o momento da refeição. Podemos compreender assim essa importante característica de tais lugares para a descontração e a conversa livre, já que, em nossas visitas às escolas, percebemos que, em várias delas, os períodos do almoço eram os únicos reservados para o "recreio", ou seja, alimentar-se e brincar coexistiam no mesmo espaço-tempo, não havendo situações específicas para o lazer e a brincadeira livre.

Como visto, as indicações do lugar preferido nas escolas que menos apareceram nas respostas foram os lugares de aprendizagem convencionais, como a sala de aula e a sala de leitura. Foram raras as respostas em que se identificou a preferência das/os alunos por essas espacialidades, mesmo que passem aí a maior parte de seu tempo. A partir das considerações oferecidas pelas crianças em suas respostas, percebemos que a sala de aula não é um local que comporta ou, melhor, incentiva a interação coletiva e os seus momentos de liberdade. Essa espacialidade demanda uma postura mais passiva das/os estudantes, de mera assimilação dos conteúdos, o que pode ser um dos fatores que explicam a frequência de apenas cerca de 7% das respostas evidenciando o desejo de compartilhá-la com suas/seus amigas/os no Face.

A apropriação e a recriação que as crianças fazem de diferentes espacialidades do contexto escolar estão relacionadas às possibilidades de apropriar-se e recriar a escola para além das posturas, movimentos e ações condicionados pela aprendizagem na sala de aula. Tem-se em conta aqui o desejo das crianças pela interação livre entre elas próprias no processo educativo, em contraste com o que se lhes pede predominantemente na sala de aula: permanecerem sentadas, olhando para a professora ou escrevendo no caderno. Nesse sentido, parece haver uma expectativa das crianças de que a escola seja reinventada para além da priorização da aprendizagem conteudista, em direção a outras maneiras de aprender: com os pares em lugares de criação coletiva e movimentação livre e afetiva.

Milton Santos, ao analisar a constituição técnica do espaço, propõe que cada lugar é produto da interação entre as materialidades – componentes objetivos e estruturais que lhe dão contorno arquitetônico – e a vida que as animam – componente subjetivo, relacional, pulsante e criativo. Em suas palavras, "ação e objetos se confundem, através do movimento permanente de dissolução e de recriação do sentido" (Santos, 1996: 62).

Por conseguinte, ao propor para os estudantes a "reespacialização" da escola a partir de suas ações coletivas, o que nos interessava, e se apresentou de forma contundente, eram os movimentos corporais vitais compartilhados que animam e são animados por determinados lugares do contexto escolar. Em outras palavras, buscamos compreender como as estruturas espaciais da escola se enredam em ações, afetos e relacionalidades, produzindo *uma escola outra*, baseada na vivência coletiva e expansiva das/os estudantes. Dessa forma, as crianças, ao reespacializarem criativamente a escola, produzem comuns: sentidos e ações compartilhados que recriam as passagens, os cantos, as escadas, o banheiro e os lugares abertos, de modo a permitir que a sua vivência coletiva defina o que é bom ou não fazer, bem como o que se pode ou não fazer em cada um desses lugares. A preferência e a demanda das crianças por lugares de interação coletiva na escola, como o pátio e a quadra, tornaram-se evidentes. Elas tensionaram a forma convencional de entender os processos de aprendizado, pela qual se valoriza uma corporalidade imobilizada, o não movimento (Strazzacappa, 2001), e nisso pareceram contestar a desconsideração que se tem dado a ações coletivas que favoreçam o encontro e a vivência dos afetos.

O portão, por exemplo, o lugar pelo qual as crianças chegam à escola, aquele que propicia o primeiro e o último contato com as/os colegas no cotidiano escolar, materializa uma travessia importante, pois elas, ao atravessá-lo, passam a estar sob o "domínio" da instituição escolar, com a sua rigidez normativa e suas convencionalidades. De fato, essa transição entre o "dentro" e o "fora" da escola parece demarcar uma modificação na forma como as crianças passam a ocupar corporalmente o território escolar. Como visto, a opção "fazemos bagunça" foi aquela que angariou a maior porcentagem das respostas das/os estudantes acerca do que costumavam fazer no corredor da escola. Assim, tentar desordenar o que está posto e convencionado atesta possibilidades mais bagunçadas e menos colonizadas "de se estar no mundo" (Castro, Moura *et al.*, 2018: 153). Vale dizer, é como se as crianças se apropriassem, de maneira ativa, de um espaço não previamente direcionado a um fim produtivo, e criativamente o reespacializassem para comportar vivências coletivas mais livres e menos ordenadas.

Stuart Lester vai além desse entendimento em sua afirmação da potencialidade da brincadeira como uma possibilidade de recriar diferentes institucionalidades, ao proporcionar a vivência coletiva no tempo-espaço e a suspensão, mesmo que momentaneamente, das formas dominantes de agência sobre o mundo (Lester, 2011). Tal concepção ratifica a inter-

pretação de que as ações das crianças fazem parte de um processo de coprodução simbólica, ao descobrirem e tensionarem o que é permitido ou não, ou o que é legal ou não, fazer nas diferentes espacialidades da escola. Esses processos lhes permitem tomar para elas mesmas a agência da construção de lugares comuns que possibilitem alguns lastros de liberdade em face das variadas restrições do cotidiano escolar.

Ao constatarmos, ao longo das visitas às escolas realizadas em nossa pesquisa, que em algumas delas o tempo e o espaço de qualidade para o recreio, no qual as crianças experimentariam tal liberdade de movimentos, relações e corporeidades, simplesmente não existiam, compreendemos que ações desse tipo das crianças revelam uma afirmação do que lhes parece importante ou mesmo a reivindicação em ato da existência do recreio escolar. Não por acaso, na análise do que as/os estudantes postariam no Face, destacaram-se as ações e os vínculos afetivos estabelecidos coletivamente que ensejam a produção de comuns. O portão de ferro, o corredor e o lugar do recreio foram tidos, simultaneamente, como lugares-coisas-ações-afetos que dão contornos materiais e simbólicos à coletividade vivida pelas/os estudantes. Ao habitarem singularmente os diferentes lugares da escola, as crianças os descobrem e performam à sua maneira, redefinindo uma escola em que se fazem vínculos, em que borbotam a brincadeira e a bagunça, em que têm lugar todos os acontecimentos narráveis ou secretos que apenas a experimentação coletiva torna possível.

Os mapas dos afetos na escola: interdições e aberturas

NO LIVRETO *GUIA DO VISITANTE NA ESCOLA*, AS CRIANÇAS FORAM convidadas a mostrar a própria escola para colegas de outras instituições, levando-as/os a conhecer onde estudavam. Na página esquerda do livreto, havia desenhada a planta baixa de uma escola, que as ajudou a materializar o percurso a ser feito e a escrever para quais locais levariam suas/seus colegas visitantes. Pediu-se a elas que selecionassem quatro lugares a serem inseridos na rota, elencados da seguinte forma: "o lugar mais legal da escola", "o lugar em que os alunos não podem entrar", "o lugar que é de todos" e, por fim, "o lugar mais feio da escola". Na página direita do livreto, o convite feito às crianças consistiu no desenho de uma trilha que guiasse os visitantes por outros dois lugares que gostariam de lhes mostrar. Com esse livreto, buscou-se, assim, explorar e identificar as relações das/os estudantes com os espaços da escola, e sobretudo entender quais os nexos que elas/es estabelecem entre os espaços, tempos e ações, ou seja, como esses espaços são vividos e habitados a partir da perspectiva delas/es. Pressupomos que, nesse exercício de imaginar circulações e mobilidades nos diferentes espaços da escola, as/os estudantes mobilizariam suas "narrativas espaciais e afetivas", reconfigurando a espacialidade escolar a partir de como definiam os lugares mais legais e mais feios, assim como aqueles proibidos ou os de todas/os na escola, mas também tornando explícito como o território escolar se recompõe pelos afetos que determinados lugares inspiram e como se pode ou não acessar suas diferentes espacialidades.

Os quatro lugares para mostrar aos visitantes

Como se vê na Tabela 13, no que concerne à categoria "o lugar mais legal da escola", destacaram-se o pátio, a quadra e o refeitório, que tiveram, respectivamente, 33%, 22,9% e 13,8% das respostas. Trata-se de espaços usualmente designados para atividades de lazer, recreio, merenda e convívio social, nos quais se percebe a sua associação com momentos de descontração e interação entre as/os estudantes durante o período escolar.

TABELA 13
Frequências absolutas e porcentagens da escolha do lugar mais legal da escola

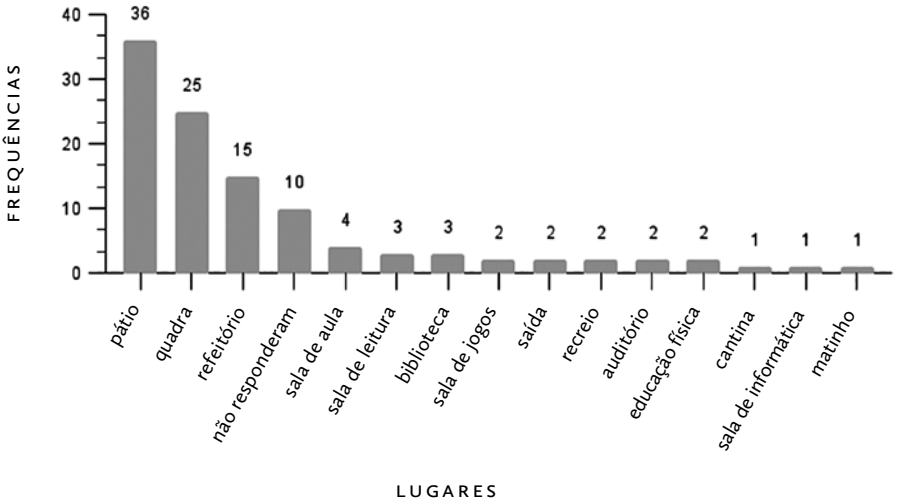
Lugar mais legal	Frequência	Porcentagem
pátio	36	33%
quadra	25	22,9%
refeitório	15	13,8%
não responderam	10	9,2%
sala de aula	4	3,7%
sala de leitura	3	2,8%
biblioteca	3	2,8%
sala de jogos	2	1,8%
saída	2	1,8%
recreio	2	1,8%
auditório	2	1,8%
educação física	2	1,8%
cantina	1	0,9%
sala de imformática	1	0,9%
matinho	1	0,9%
Total	**109**	**100%**

O pátio, a resposta mais indicada, destaca-se por oferecer a possibilidade de maior interação livre entre as/os estudantes. Esse ambiente é, em grande parte, aberto e desamarrado de formalidades, proporcionando atividades de descontração e brincadeiras. A quadra, outro local de destaque, é usualmente utilizada para atividades e jogos em equipe, viabilizando trocas e engajamento entre as crianças. Além disso, pode estar associada a um período de pausa em relação ao que acontece nas salas de aula. Uma vez que a quadra se encontra associada às brincadeiras e aos jogos coletivos experienciados pelas/os estudantes, ela parece estar intimamente ligada à importância que as atividades esportivas e recreativas ocupam em seu imaginário. Nela, assim como no pátio, as/os estudantes movimentam seus corpos livre e intensamente durante o recreio ou durante as aulas de educação física, pelas quais também demonstraram grande apreço e empolgação. Já o refeitório é um espaço que, para além das refeições, favorece o convívio social, fortalecendo laços. A espera na fila pela merenda e o seu consumo à mesa são momentos favoráveis à conversa entre as/os estudantes. Nas muitas escolas que não possuem pátio, quadra e/ou recreio, o tempo passado no refeitório pode ser o único de que as/os estudantes dispõem para interagir informalmente, conversando, "zoando" e se relacionando afetivamente. Outrossim, as adjacências do refeitório se tornam espaços que oferecem a oportunidade de recrear e negociar relações. Nesse cenário, as/os estudantes fazem do espaço-tempo do refeitório e da merenda uma condição alternativa à falta de recreio e de espaços coletivos como o pátio e a quadra. Adicionalmente, o refeitório é um lugar emblemático, em razão da importância da alimentação para as/os estudantes. Com longas horas passadas na escola, é necessário alimentar-se e, além disso, elas/es demonstram apreço por uma boa e gostosa refeição.

O Histograma 9 referente às frequências absolutas e aos respectivos percentuais do lugar mais legal da escola torna ainda mais nítido o destaque dado às categorias "pátio", "quadra" e "refeitório". Em sua análise, pode-se notar que as crianças conceberam esses espaços como favoráveis ao livre convívio, à conversa e à brincadeira, e por isso ao recreio. Por fim, essas três categorias funcionam no nexo espaço-ação-afeto de maneira similar, pois catalisam trocas, prazer e alegria.

No que concerne à categoria "o lugar em que os alunos não podem entrar", as escolhas foram majoritariamente, como se vê na Tabela 14, áreas de acesso restrito, reservadas ao corpo docente e à administração da instituição: a sala dos professores, seguida pela cozinha e pela direção/secretaria, com, respectivamente, 31,9%, 12,07% e 11,21% das respostas.

HISTOGRAMA 9
Frequências absolutas da escolha do lugar mais legal da escola



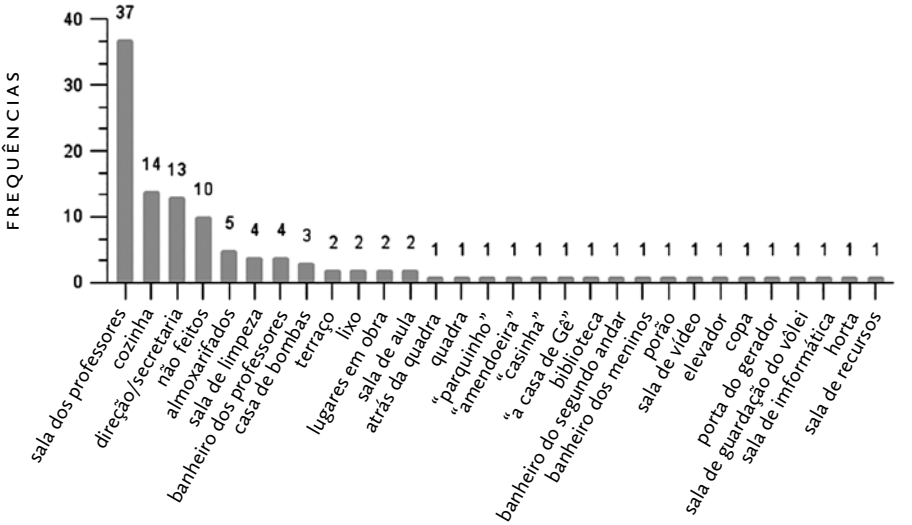
Ressalta-se, assim, a relevância que essas três áreas apresentaram, se comparadas à dispersão presente nas demais opções. A sala dos professores, a cozinha e a direção/secretaria são lugares nos quais se demarcam espacialmente aquelas/es que têm acesso a todos os lugares da escola (adultos) e aquelas/es que estão submetidas/os a restrições em sua circulação (crianças), sinalizando a existência de um diálogo, ou não, entre espaços, relações e poder.

Nessa situação, destaca-se assim a percepção das/os estudantes em relação à dinâmica espacial da escola em função dos diferentes grupos nela existentes. Com efeito, a separação espacial dos locais de acesso e de não acesso pode refletir como percebem a separação hierárquica entre elas/es próprias/os e as professoras, aliada ao sentimento de que a escola não lhes pertence inteiramente ou de que não são bem-vindas/os em determinados lugares. Em outras palavras, a segregação espacial constatada pelas/os estudantes em relação à sala dos professores, à cozinha e à direção/secretaria eventualmente representa a separação entre adultos e crianças no que tange aos lugares que podem frequentar.

TABELA 14
Frequências absolutas e porcentagens da escolha do lugar em que os alunos não podem entrar

Lugar em que não se pode entrar	Frequência	Porcentagem
sala dos professores	37	31,9%
cozinha	14	12,07%
direção/secretaria	13	11,21%
não feitos	10	8,26%
almoxarifados	5	4,31%
sala de limpeza	4	3,45%
banheiro dos professores	4	3,45%
casa de bombas	3	2,59%
terraço	2	1,72%
lixo	2	1,72%
lugares em obra	2	1,72%
sala de aula	2	1,72%
atrás da quadra	1	0,86%
quadra	1	0,86%
"parquinho"	1	0,86%
"amendoeira"	1	0,86%
"casinha"	1	0,86%
"a casa da Gê"	1	0,86%
biblioteca	1	0,86%
banheiro do segundo andar	1	0,86%
banheiro dos meninos	1	0,86%
porão	1	0,86%
sala de vídeo	1	0,86%
elevador	1	0,86%
copa	1	0,86%
porta do gerador	1	0,86%
sala de guardação do vôlei	1	0,86%
sala de informática	1	0,86%
horta	1	0,86%
sala de recursos	1	0,86%
Total	**116**	**100%**

HISTOGRAMA 10
Frequências absolutas da escolha do lugar
em que os alunos não podem entrar

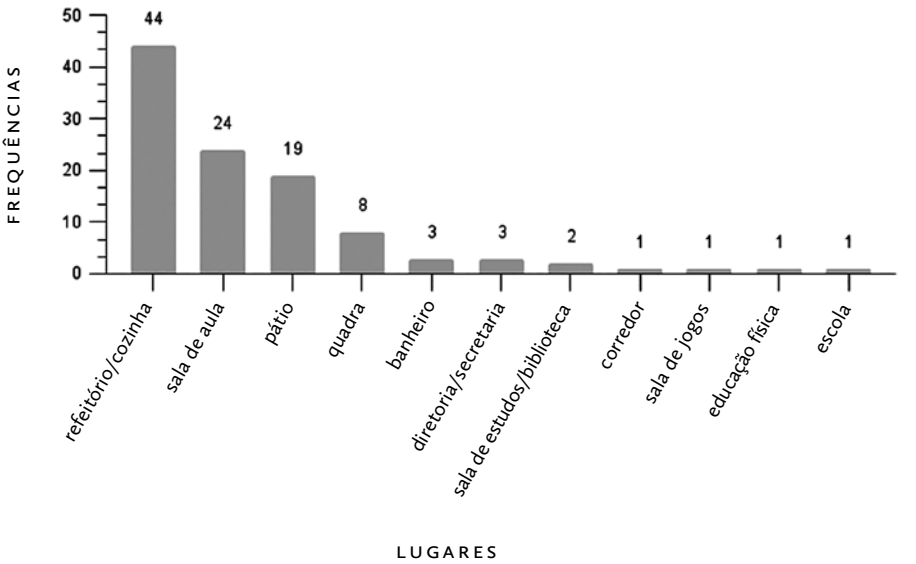


No que tange à categoria "o lugar que é de todos", apresentada na Tabela 15, as/os estudantes mencionaram preferencialmente "refeitório; cozinha", "sala de aula" e "pátio", com respectivamente 41,12%, 22,43% e 17,76% das respostas, sugerindo a percepção compartilhada de que tais espaços são comuns, de uso coletivo e acessíveis à comunidade escolar. Chama a atenção aqui a constatação de que a cozinha se destacou seja como um lugar de todas/os, seja como um lugar em que as/os alunos não podem entrar, indicando uma ambiguidade relacionada à proximidade ou à distância que as crianças mantêm em relação a esse espaço, ao que lá se faz e às pessoas que o utilizam costumeiramente. A cozinha, ao ser entendida como um lugar que é de todas/os, parece ter sido ressaltada em sua proximidade do refeitório, local em que as crianças fazem suas refeições, ao passo que, entendida como um lugar em que elas não podem entrar, parece ter sido tomada como o lugar de preparação dos alimentos, frequentado apenas por funcionárias/os da escola.

TABELA 15
Frequências absolutas e porcentagens da escolha dos lugares que são de todos

Lugar que é de todos	Frequência	Porcentagem
refeitório/cozinha	44	41,12%
sala de aula	24	22,43%
pátio	19	17,76%
quadra	8	7,48%
banheiro	3	2,8%
diretoria/secretaria	3	2,8%
sala de estudos/biblioteca	2	1,87%
corredor	1	0,93%
sala de jogos	1	0,93%
educação física	1	0,93%
escola	1	0,93%
Total	**107**	**100%**

HISTOGRAMA 11
Frequências absolutas da escolha dos lugares que são de todos



Já no que respeita à categoria "o lugar mais feio da escola", quarta e última categoria da primeira situação apresentada no livreto *Guia do visitante na escola*, a escolha predominante, como se vê na Tabela 16, foi o banheiro, com 47,75% das respostas. Acreditamos que, ao identificar o banheiro como o lugar mais feio da escola, as/os estudantes podem ter manifestado a sua percepção das condições gerais dessa espacialidade no ambiente escolar, nas quais se incluem a falta de higiene, a segurança e o cuidado com suas instalações. Nesse sentido, pode-se tomar o banheiro como um indicador tangível das condições escolares mais amplas que afetam o bem-estar e o desempenho das/os estudantes.

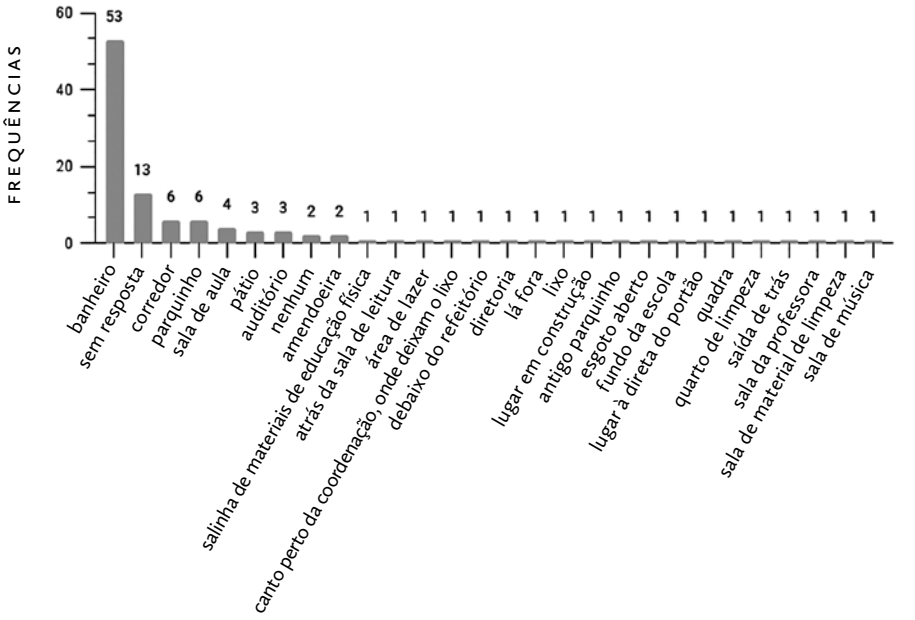
A análise conjunta das respostas fornecidas pelas crianças das 34 escolas municipais que participaram de nossa pesquisa, localizadas em diferentes bairros e regiões, revela que elas, ainda que não convivam, nem compartilhem os mesmos ambientes, possuem percepções convergentes quanto aos lugares mais legais e mais feios de suas escolas. Essa convergência de opiniões indica, assim, "comuns" entre as/os estudantes das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro no que concerne ao modo como vivenciam as espacialidades do contexto escolar e as recriam, a partir de seus interesses, gostos e percepções. Por exemplo, a predominância do banheiro como o lugar mais feio da escola, nitidamente indicada no Histograma 12, não apenas atesta que as/os estudantes percebem que a infraestrutura de suas escolas é, muitas vezes, pouco cuidada, como também reflete, à luz de seu uso e das dinâmicas espaciais em jogo no contexto escolar, o que lhes é concedido quando abordadas relações sociais mais amplas. Dito de outro modo, a precariedade do espaço mais intimamente relacionado à higiene e às necessidades fisiológicas nas escolas públicas, frequentadas por crianças e adolescentes predominantemente negras/os, pertencentes às classes sociais menos favorecidas economicamente e moradoras/es de territórios geograficamente vulneráveis, revela um repertório político que enfatiza, assim como em quase toda a paisagem urbana, a desigualdade social.

TABELA 16

Frequências absolutas e porcentagens da escolha do lugar mais feio da escola

Lugar mais feio	Frequência	Porcentagem
banheiro	53	47,75%
sem resposta	13	11,71%
corredor	6	5,41%
parquinho	6	5,41%
sala de aula	4	3,6%
pátio	3	2,7%
auditório	3	2,7%
nenhum	2	1,8%
amendoeira	2	1,8%
salinha de materiais de educação física	1	0,9%
atrás da sala de leitura	1	0,9%
área de lazer	1	0,9%
canto perto da coordenação, onde deixam o lixo	1	0,9%
debaixo do refeitório	1	0,9%
diretoria	1	0,9%
lá fora	1	0,9%
lixo	1	0,9%
lugar em construção	1	0,9%
antigo parquinho	1	0,9%
esgoto aberto	1	0,9%
fundo da escola	1	0,9%
lugar à direita do portão	1	0,9%
quadra	1	0,9%
quarto de limpeza	1	0,9%
saída de trás	1	0,9%
sala de professora	1	0,9%
sala de material de limpeza	1	0,9%
sala de música	1	0,9%
Total	**111**	**100%**

HISTOGRAMA 12
Frequências absolutas da escolha do lugar mais feio da escola



Dois lugares a serem mostrados aos visitantes

Na página direita do livreto analisado nesta seção, solicitou-se às/aos estudantes o desenho de dois lugares de sua escola que gostariam de mostrar àquelas/es que a visitassem. Como se vê na Tabela 17, as quatro opções mais escolhidas foram: "refeitório, cantina ou cozinha", com 18,35% das respostas, seguida de "quadra", com 17,43%, "salas de aula dos alunos", com 15,14%, e "pátio", com 11,47% do total das escolhas. Deve-se notar que as escolhas das/os estudantes se inflectiram pelas condições existentes nas escolas municipais que frequentam. Muitas dessas escolas não possuem quadra e pátio; se não há pátio, brinca-se na quadra, e vice-versa. Além disso, há várias escolas que não possuem ambos, contando apenas com um lugar perto do refeitório que as crianças usam para brincar.

O fato de as/os estudantes escolherem os locais mencionados, sobretudo as quatro primeiras categorias, para estar e se moverem na escola pode indicar a variedade de significados atribuídos a cada um deles. Como

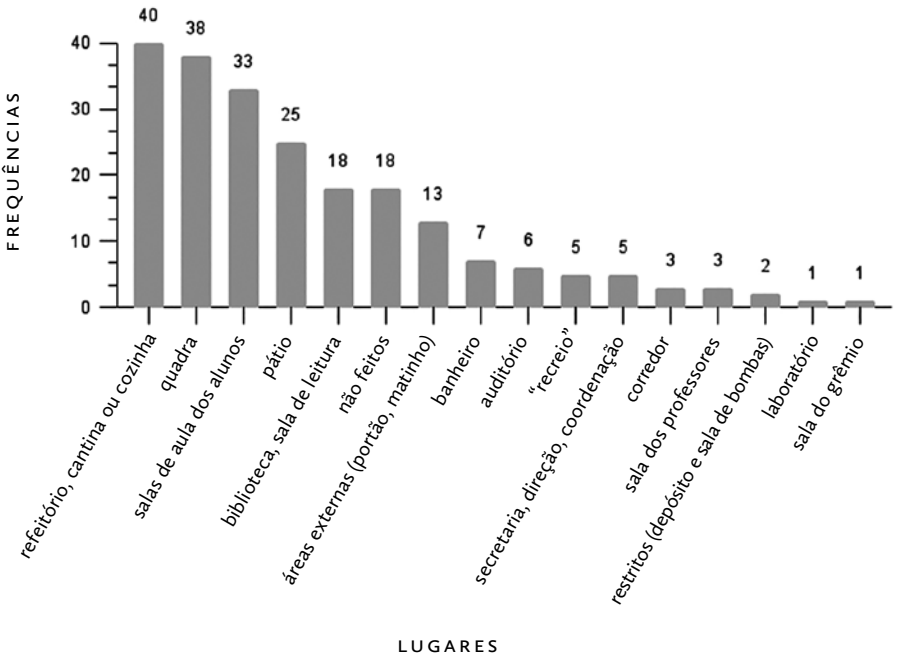
TABELA 17
Frequências absolutas e porcentagens dos dois lugares para mostrar ao visitante

Dois lugares para mostrar	Frequência	Porcentagem
refeitório, cantina ou cozinha	40	18,35%
quadra	38	17,43%
salas de aula dos alunos	33	15,14%
pátio	25	11,47%
biblioteca, sala de leitura	18	8,26%
não feitos	18	8,26%
áreas externas (portão, matinho)	13	5,96%
banheiro	7	3,21%
auditório	6	2,75%
"recreio"	5	2,29%
secretaria, direção, coordenação	5	2,29%
corredor	3	1,38%
sala dos professores	3	1,38%
restritos (depósito e sala de bombas)	2	0,92%
laboratório	1	0,46%
sala do grêmio	1	0,46%
Total	**218**	**100%**

observado em relação à Tabela 13, a espacialidade do refeitório, cantina ou cozinha pode simbolizar não apenas o local onde as/os estudantes se alimentam, mas também o espaço onde trocas, brincadeiras e convívio social acontecem nas pausas entre as aulas. Ao mesmo tempo, a preferência por mostrar a quadra e o pátio, cuja soma das escolhas alcançou 28,9% do total, pode refletir a intenção de compartilhar um espaço em que momentos de interação coletiva física e verbal acontecem vividamente. Essa seria outra maneira de dizer que a seleção desses dois lugares pontua a importância atribuída pelas/os estudantes às atividades físicas e lúdicas que nutrem a coletividade e a interação descontraída entre elas/es.

Em outra direção, a frequência acentuada das salas de aula no total das respostas talvez se deva à sua centralidade na identidade das/os estudantes, haja vista constituírem o principal espaço de aprendizagem, que é o motivo central de estar na escola. Além de representarem o lugar normativo das/os estudantes, no qual se transmite o conteúdo pedagógico, as salas de aula são a espacialidade em que elas/es passam a maior parte do tempo em que estão na escola, interagindo seja entre si, seja com as professoras.

HISTOGRAMA 13
Frequências absolutas dos dois lugares para mostrar ao visitante



Na observação do Histograma 13, vale considerar que outros espaços, como o auditório, o laboratório e a sala do grêmio, também podem desempenhar papel essencial nos processos de aprendizagem, mas foram mencionados muito poucas vezes. Pode-se indagar então se, em sua maioria, as/os alunas/os teriam acesso a esses espaços em suas escolas, de modo a poderem apresentá-los aos visitantes. Em outras palavras, limitações físicas do ambiente escolar e mesmo a inexistência de infraestrutura podem ter restringido a escolha dos espaços tidos como importantes para serem mos-

trados aos visitantes. De maneira similar, a baixa frequência da resposta "recreio" pode dever-se ao fato de ele ser não um espaço físico propriamente dito, e sim um tempo-espaço passível de existir em diferentes locais.

Por fim, destaca-se na Tabela 17 que a soma dos percentuais dos espaços em que ocorrem interações mais livres e coletivas, como refeitório, cantina ou cozinha, quadra, pátio, áreas externas e recreio, totalizou pouco mais de metade das respostas (53,21%), ao passo que a dos espaços associados à aprendizagem formal, como salas de aula, biblioteca, auditório e laboratório, foi de 26,61% das escolhas. Isso quer dizer que as/os estudantes optaram majoritariamente por mostrar às/aos colegas visitantes espaços de convívio e interações sociais em que contam com maior autonomia e liberdade de circular e agir.

À luz das respostas das crianças sobre a categorização espacial-afetiva dos lugares de sua escola, evidenciam-se aberturas e interdições simbólicas representadas nas relações construídas por elas com essas espacialidades. Em conjunto, suas respostas revelam os sentidos coletivos e os valores atribuídos aos diferentes lugares que compõem o ambiente escolar. Segundo Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano, a escola é não um mero cenário onde a educação institucional acontece, e sim uma construção cultural desprovida de neutralidade, ou seja, um elemento historicamente planejado para fins determinados. Por exemplo, o tamanho das salas de aula, as cores das paredes e a distribuição das carteiras são definidas no intuito de, entre outras coisas, favorecer e incrementar o aprendizado das/os estudantes, bem como variam conforme a tendência pedagógica seguida pela escola. De acordo com os autores, "O espaço-escola não é apenas um 'continente' em que se acha a educação institucional [...]. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores" (Frago & Escolano, 1995 | 2001: 26). Desse modo, acreditamos que o espaço escolar articula um sistema culturalmente vivo e que sua disposição atende a interesses ideológicos e políticos. Além disso, as espacialidades existentes determinam como os processos de aprendizagem do alunado ocorrerão, ainda que as/os estudantes e as professoras possam transformá-las (Frago & Escolano, 1995; Lopes, 2008; Santos, 2012).

Giselle Arteiro Azevedo, por sua vez, reflete sobre as possíveis funcionalidades atribuídas ao pátio escolar, questionando: "Esse espaço não pode ser pedagógico também? As crianças não podem sair e ter aula no pátio? A vegetação que existe no pátio não pode educar também? Os arranjos espaciais não podem ser educativos?" (Azevedo, 2017: 38). Assim, argumenta

em favor da importância pedagógica que os ambientes escolares possuem, defendendo que a significância social abrigada pelo convívio em diferentes espaços é importante por si só. Em ambientes escolares como o pátio, alocam-se relacionalidades que não cabem nas salas de aula, sejam elas movidas pelo desentendimento ou pela cooperação. Na quadra, caracterizada como um local em que ocorrem atividades físicas como jogos e brincadeiras, os estudantes podem sentir raiva e frustração, por intermédio de atividades competitivas e de conflitos, mas também alegria e empatia, permitindo que a liberação afetiva mediada pelo exercício dos corpos no espaço gere vivências simbólicas e afetivas entre as/os estudantes.

Nesse sentido, a vivência escolar e educacional que excede a sala de aula pode relacionar-se ao que Lucia Rabello de Castro e colaboradoras apontam como o desejo das crianças e dos jovens de "obter da escola algo que lhes sirva para a sua vida *no presente*: a compreensão de si e do outro, os modos de conviver e compartilhar" (Castro, Moura *et al.*, 2018: 153). Os lugares escolhidos pelas/os estudantes para serem mostrados aos seus pares podem ter contribuições menos óbvias do que aquelas originadas em sala de aula, mas certamente são relevantes para sua aprendizagem e formação social. Vale dizer, a prevalência das salas de aula como o único espaço associado à aprendizagem, acompanhada da não disponibilização de outros espaços e de professoras especializadas para a ocorrência de atividades como dança, música, horticultura e informática, com funções pedagógicas específicas, reflete a limitação espacial das escolas municipais do Rio de Janeiro.

Na mesma direção, mas em chave diversa, a já citada escolha do banheiro como o lugar mais feio da escola em quase metade das respostas recebidas, por ser um componente fundamental ligada de diversas maneiras à dignidade humana em qualquer infraestrutura institucional, parece torná-lo, incontestavelmente, um catalisador de afetos negativos. Instalações sanitárias inadequadas, falta de água nas torneiras, espelhos quebrados e ausência de papel higiênico comunicam às/aos estudantes a displicência institucional e de seus responsáveis em relação ao cuidado de si. Dito de outro modo, a análise do elevado número de respostas que indicaram o banheiro como o lugar mais feio da escola reforça a perspectiva de precarização das escolas municipais do Rio de Janeiro e de sua associação ao caráter político presente na produção desse espaço institucional. Um banheiro degradado, com certeza, não é endereçado a toda/o e qualquer estudante. No cenário dessas escolas municipais, se um local primordial ao uso das/os estudantes é tratado com descaso em relação à

sua conformação e à sua manutenção, é preciso indagar como as crianças e adolescentes associam a precariedade espacial e material desse local à falta de acolhimento, à sua presença e ao seu bem-estar na escola.

Acreditamos que a precariedade dos espaços escolares, em especial o banheiro, reverbera diretamente na subjetivação daquelas/es a quem esse "mau espaço" é destinado. As/os estudantes vivenciam o mal-estar causado por um banheiro cujas instalações são precárias e não têm água, sabão e papel higiênico, e inevitavelmente associam esse mal-estar à escola, à educação e à sua posição de alunas/os da rede escolar pública. Assim, se essas crianças e adolescentes se reconhecem como estudantes dessa rede, o desafeto percebido pode refletir-se inclusive na imagem que têm de si mesmas, sendo razoável pensar que o mal-estar deflagrado pela precariedade infraestrutural atravessa os muros das escolas, articulando interdições simbólicas que reforçam as desigualdades sociais e a exclusão dessas/es estudantes de um ensino de qualidade.

Por outro lado, lugares de "abertura" complexificam a experiência das/os estudantes, pois representam momentos coletivos de alegria e liberdade. Nesse sentido, entendemos a relação entre as/os estudantes e a espacialidade escolar como uma ligação complexa que permite a ocorrência de sentimentos antagônicos. Associamos tanto a escolha de lugares para compartilhar com seus pares, guiada pelos afetos do "gostar" (como os lugares mais legais, os lugares que são de todas/os e os lugares para mostrar aos visitantes), quanto a escolha dos lugares de desafeto (os lugares mais feios e os lugares que as/os alunas/os não podem entrar) à produção dos *comuns*.

Em ambos os contextos, os comuns se produzem, à medida que as/os alunos se relacionam coletivamente entre si e com os espaços, afetando-se com e por eles, de formas tanto positivas quanto negativas, porém sempre ativas. Por exemplo, o mal-estar generalizado sobre a precariedade infraestrutural aparece pela escolha popular do banheiro como o espaço mais feio, o que revela um comum de desafetos vividos pelas/os estudantes nesse espaço. Já na quadra, no pátio e no refeitório, sobressaíram-se as experiências coletivas que caracterizam esses lugares por sua abertura e liberdade, uma vez que neles as/os estudantes podem ser e agir com maior autonomia e expansividade física e verbal, afastando-se das estruturas rígidas e regradas presentes no contexto das salas de aula.

Em resumo, a escolha tanto dos lugares que as/os estudantes desejam estar com seus colegas quanto daqueles que geram insatisfação está diretamente ligada à produção dos comuns. Como Neera Singh indica, os comuns se constituem de práticas generativas que sustentam o compar-

tilhamento da vida. Essas práticas acontecem nos encontros afetivos dos sujeitos-espaços-coisas que favorecem o "ser com os outros", diferindo o "eu" que emerge desses encontros afetivo-espaciais do "eu" atomizado e individualizado do pensamento ocidental (Singh, 2017). Desse modo, produz-se nelas uma outra ecologia sujeito-espacialidade que favorece a emergência de subjetividades coletivas a partir de seu enredamento afetivo nas espacialidades vividas, ao mesmo tempo que, em virtude da existência de lugares compartilhados que geram amplo e coletivo descontentamento, reivindicar uma estrutura melhor representa uma possibilidade política do *fazendo comum* entre as/os estudantes. Portanto, na análise das respostas do livreto *Guia do visitante na escola*, o que se sobressai é uma narrativa afetivo-espacial das/os estudantes sobre os ambientes escolares e os modos de ocupá-los, evidenciando o entrelaçamento entre elas/es, as espacialidades e os afetos na criação de comuns.

PROJETO CombinAÇÃO

NOME DA ESCOLA

ALUNOS/ALUNAS

Nome Idade

DEU A LOUCA

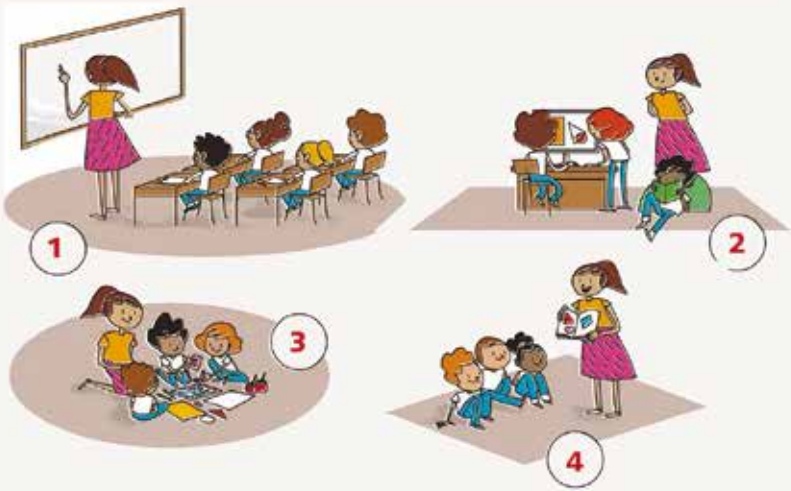
A galera da minha turma resolveu mudar a sala de aula! A gente vai escolher 7 objetos da lista abaixo para arrumar a sala que está vazia.

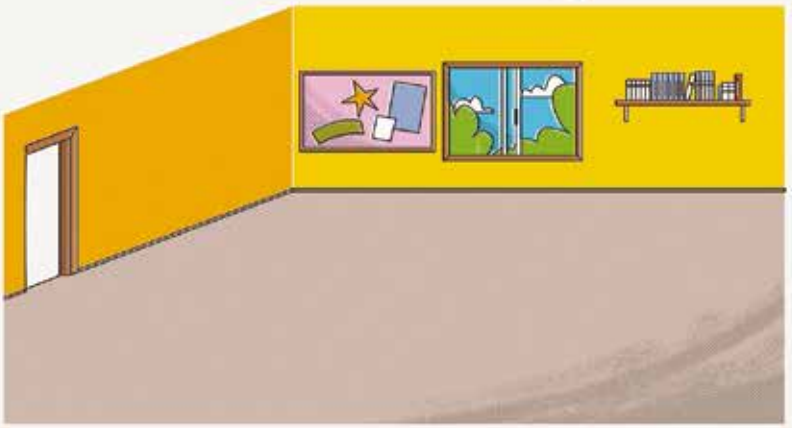
Escrevam o número desses objetos no lugar onde as coisas vão ficar.

NA ESCOLA

Todos estão animados. A sala está pronta!
O que os alunos e a professora estão fazendo?

Escolham uma situação abaixo e coloquem o número dela na sala vazia.





A AULA É TOP!

Tem dias que a gente aprende melhor porque acontecem coisas legais na aula.

Escolham 5 opções abaixo que tornam a aula top e coloquem os números das opções na sala de aula.

1. a gente conversa sobre a matéria
2. a gente faz trabalho em grupo
3. a gente pesquisa no computador
4. os colegas param de zoar
5. a gente senta em roda no chão
6. a professora fica engraçada
7. a gente senta perto dos amigos
8. A professora conta uma história
9. a professora leva a gente para um lugar diferente
10. a gente debate notícias da televisão
11. a gente canta uma música

A ESCOLA É TOP!

Às vezes acontecem coisas diferentes na escola e a galera fica muito contente.

Escolham uma situação abaixo e escrevam o que pode ser legal de acontecer em relação a ela!

RECREIO

COMIDA

PASSEIOS

AMIZADES

POSTANDO

A galera da minha turma resolveu postar no face o que os alunos fazem fora da sala de aula. A gente vai postar sobre o que acontece no portão da escola, no corredor e no lugar do recreio.

Vejam as opções abaixo e escolham 3 para cada lugar, colocando os numeros das opções nos desenhos. Não vale repetir, hein!

1. jogamos bola
2. planejamos uma coisa com os amigos
3. reclamamos de alguém
4. zoamos muito
5. conversamos
6. brigamos
7. dançamos
8. fofocamos
9. xingamos os outros
10. brincamos com os amigos
11. fazemos bagunça
12. namoramos
13. estudamos para a prova com os colegas
14. matamos aula
15. fazemos outra coisa

NO FACE

A galera resolveu postar no face o lugar preferido dos alunos nesta escola.

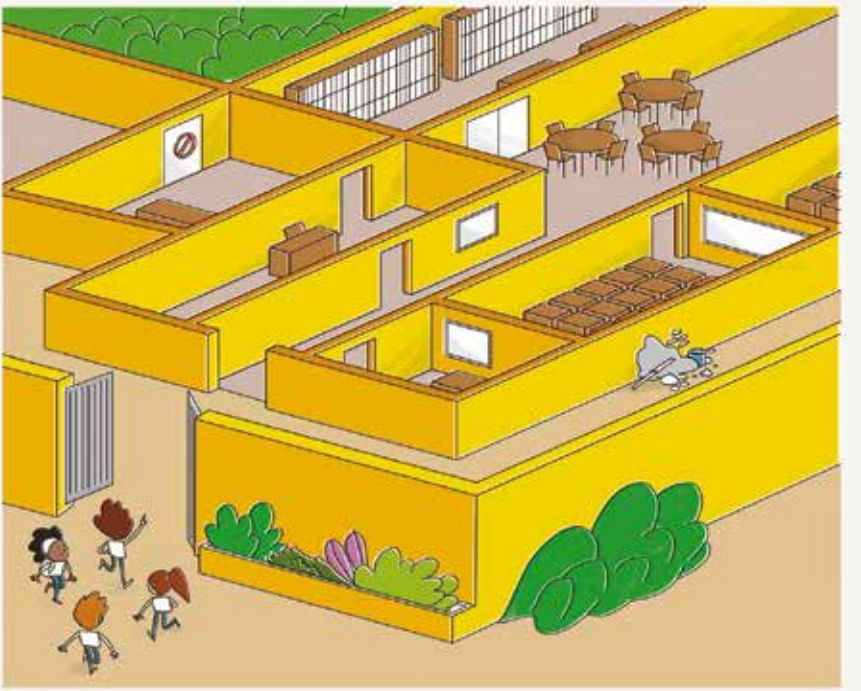
Escrevam ao lado do desenho o lugar preferido dos alunos e o que eles estão fazendo aí!

GUIA DO VISITANTE

A galera desta escola vai receber colegas de outras escolas. Aí a gente vai mostrar aos visitantes estes 4 lugares abaixo:

1. o lugar mais legal da escola;
2. o lugar em que os alunos não podem entrar;
3. o lugar que é de todos;
4. o lugar mais feio da escola.

Escrevam na trilha QUAIS são estes lugares na escola de acordo com o número.



NA ESCOLA

A galera gostou da ideia de fazer um guia da escola. A gente vai fazer uma trilha e mostrar alguns lugares desta escola.

Desenhem uma trilha, escrevam 2 lugares que vocês vão mostrar aos visitantes.

A UNIÃO FAZ

Os alunos unidos na escola podem fazer muita coisa juntos!
Os professores unidos na escola podem fazer muita coisa juntos!

Escrevam uma coisa importante que cada grupo vai fazer.

A FORÇA!!

E o que é importante que os professores e os alunos façam JUNTOS?

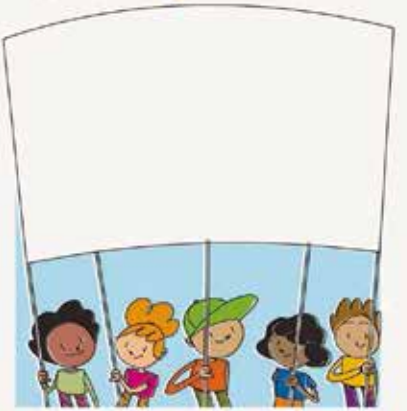
Escrevam abaixo do desenho.

É HORA DE FALAR!

Todos na escola resolveram falar o que precisa mudar na escola para melhorar!

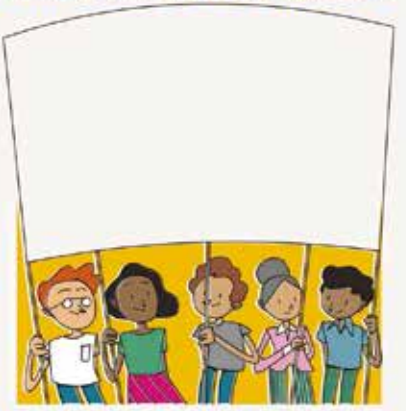
Escrevam na faixa o que cada grupo quer mudar.

OS ALUNOS QUEREM MUDAR



OS PROFESSORES E OS ALUNOS QUEREM MUDAR

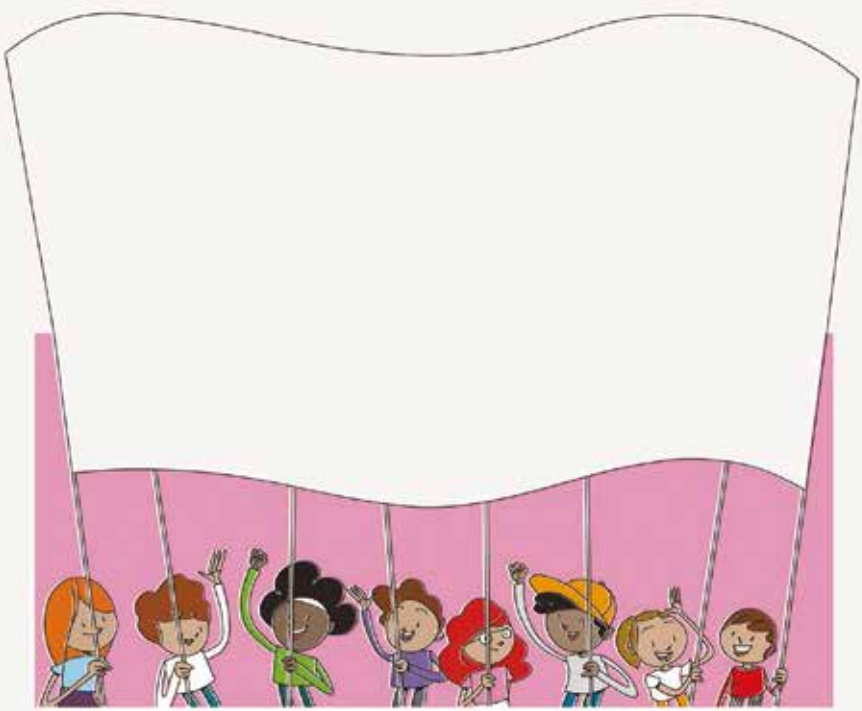
OS PROFESSORES QUEREM MUDAR



BORA FALAR?

A galera da escola resolveu falar com o prefeito sobre o que é mais importante mudar na escola!

Escrevam na faixa o que vocês acham mais importante mudar na escola.



APOIO

FAPERJ

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas
de Amparo à Pesquisa
no Estado do Rio de Janeiro

REALIZAÇÃO

NIPIAC/UFRJ
Núcleo Interdisciplinar
de Pesquisa da Infância e
Adolescência Contemporâneas
Universidade Federal
do Rio de Janeiro

Alunas/os em débito? Subjetivações morais de crianças e adultos na escola pública

NO LIVRETO *A UNIÃO FAZ A FORÇA!!*, AS DUAS PROPOSTAS FEITAS às/aos estudantes foram assim apresentadas: na página esquerda, as crianças deviam se manifestar sobre o que as/os estudantes unidas/os e o que as professoras unidas poderiam fazer na escola, ao passo que, na página direita, solicitou-se que elas dissessem o que de importante as/os estudantes e as professoras poderiam fazer unidas/os. Esperou-se, assim, que as crianças reconhecessem demandas específicas, vale dizer, aquelas que se encontram vinculadas à sua condição de alunas/os; aquelas que se relacionam especificamente à condição de ser professora; e ainda aquelas que poderiam dizer respeito à união das/os estudantes e das professoras em torno de causas comuns. Nesse livreto, portanto, buscou-se que as/os estudantes reconhecessem, ou não, a "força" de fazer junto de três coletivos – o das/os estudantes, o das professoras e o das/os estudantes e das professoras conjuntamente –, bem como o que cada um deles poderia fazer na escola.

Importa observar que, nas considerações a seguir acerca das respostas obtidas, a terceira proposição não foi analisada, uma vez que, ao observarmos o retorno das/os estudantes, suas respostas enfatizaram ora a especificidade de suas próprias demandas, ora a das demandas de suas professoras. Revelou-se, assim, a dificuldade das/os estudantes em escalar respostas que abarcassem, simultaneamente, as especificidades de ambos os grupos enquanto um coletivo intergeracional. Com efeito, pareceu-nos que, para as crianças, é pouco claro intuir e nomear tal coletividade, quando há, na realidade delas, poucas ações feitas conjuntamente com suas professoras, estando todas enlaçadas aos mesmos interesses.

Ressalta-se, por fim, que as respostas das crianças indicadas nesta seção são transcrições dos livretos, a fim de preservar a voz e a oralidade do que discutiram em seus grupos.

As/os alunas/os unidas/os podem

As respostas a essa situação forneceram pistas para entender as formas como as/os estudantes participantes – e, possivelmente, as/os estudantes das escolas municipais em geral do Rio de Janeiro – conceituam as possibilidades de ação coletiva entre si, a partir de suas experiências escolares. Na análise qualitativa dessas respostas, distinguimos a prevalência de quatro possibilidades de ação coletiva, passíveis de serem realizadas na escola e pensadas como atividades do conjunto das/os estudantes. Antes de apresentá-las, nota-se que, embora tenha sido solicitado às crianças que respondessem uma única coisa importante, elas, por vezes, responderam mais de uma coisa e, até mesmo, cinco coisas, uma em cada linha disponível. Todavia, quando presentes, as cinco respostas, em vez de mutuamente excludentes, entremearam-se.

Primeiramente, destacou-se (*i*) a ação referida a uma posição evidente e tácita das/os alunas/os em conjunto ("unidos"), abarcando a maior parte das respostas obtidas. Tal ação coletiva foi apreendida a partir do que elas/es praticam no cotidiano, da forma mais evidente possível, isto é, as atividades que as/os colocam unidas/os e coletivamente posicionadas/os como estudantes. Assim, perceberam-se como uma coletividade imediata e empiricamente dada, reafirmaram-se enquanto estudantes. Isso pode ser exemplificado por esta resposta emblemática dada por um dos grupos: "[Os alunos unidos] estudam juntos! Almoçam juntos! Brincam juntos! Fazem artes juntos! Dançam juntos! Vão embora juntos!"

Afigurou-se, pois, uma ideia de ação coletiva das/os estudantes a partir de como elas/es estão posicionadas/os, *ipsis litteris*, enquanto estudantes. Percebem-se como um coletivo para o qual já está estabelecido que todas/os farão muitas coisas juntas/os. No vaivém do cotidiano escolar, as brincadeiras, as amizades e os estudos evocam a experiência de uma coletividade dada pela performatividade de ser aluna/o, demonstrada pela descrição de atividades mais rotineiras, como "bagunça, estudar, sentar juntos, interagir, compartilhar coisas e segredos com os amigos", ou mais esporádicas como "feira de ciências, chão de talentos,[2] feira de matemática".

Em seguida, com número menor de respostas, ressaltou-se a possibilidade de, na condição de estudantes, realizarem juntas/os (*ii*) atividades em prol de causas e objetivos. Nessa categoria, encontram-se aglutinadas

2 Correção da transcrição para esclarecimento da/o leitora/or: "show de talentos".

respostas que evocaram outras possibilidades de ação de sua coletividade. Não se resumiram a atividades rotineiras; as/os estudantes nomearam uma certa causa para estarem juntas/os, um determinado objetivo que era bom para elas/es como estudantes. Por exemplo, as crianças escreveram que podiam unir-se para fazer campanhas, protestos, projetos e votações, ou seja, estarem em situações nas quais a coletividade se forma para que se alcance um propósito. Tal relação ficou clara na seguinte resposta: "as crianças poderiam se juntarem para fazerem uma incrível festa na escola para comemorarem o Dia das Crianças", em que a festa do Dia das Crianças, algo que escapa ao cotidiano, é uma causa comum que justifica a necessidade de agirem juntas. Outro exemplo dessa noção de coletividade foi: "[os alunos] fazem aula de educação física e conversam sobre a prova [cola]", resposta que sugere uma subversão às normas escolares por meio da união e da troca entre estudantes em busca de "cola", ou seja, de métodos alternativos para garantir boas notas em suas avaliações. Nessa ótica, essa segunda categoria de respostas indicou possibilidades coletivas de transformação e ressignificação do cotidiano, ao passo que a primeira simplesmente afirmou o cotidiano por meio de rotinas coletivamente abraçadas.

Em seguida, com quantidades de respostas menores do que as categorias anteriores, constituíram-se duas outras categorias, em que, de maneira interessante para a análise das possibilidades de ação conjunta das/os estudantes, notou-se uma espécie de cobrança ou dever sentida/o pelas crianças na convivência diária com suas/seus colegas, com a instituição e com suas/seus representantes adultas/os. Assim, na terceira categoria, salientou-se a coletividade a partir da (*iii*) capacidade de oferecer uma contrapartida ao outro, por meio de algum tipo de ajuda: as/os estudantes se viram como um grupo que deve auxiliar a si mesmo, as professoras, outras/os funcionárias/os e a própria escola, tendo o coletivo aparecido como resultado de uma convocação para mostrar reciprocidade em relação a quem ou ao que – criança, adulto ou a própria infraestrutura da escola – se apresenta faltoso, necessitado. Como se pode notar, as respostas a seguir sugerem afetos de responsabilização e de solidariedade na sustentação de laços coletivos. Um dos grupos nomeou, simplesmente, que os estudantes podiam "um ajudar o outro"; outro grupo mencionou que podiam "ajudar o outro com amizade", e outros ainda foram além disso, ao afirmar que "os alunos vão para a escola [...] se ajudar nos trabalhos escolares" ou que "alunos podem se ajudar nas notas, porque têm muitos que bagunçam e no final não passam de ano".

Nesse contexto, atividades de sala de aula, como a realização de trabalhos escolares e de provas, surgiram como formas de significar e de operacionalizar a ajuda mútua a que a coletividade das/os estudantes se sente convocada. Ao nomear tais formas de ajudar na escola, as crianças viram o coletivo de estudantes enquanto uma espécie de rede de apoio que pode agir perante faltas e falhas das/os colegas e da instituição, garantindo a boa convivência em sala e a eficácia de suas ações. As/os estudantes pareceram sentir-se interpeladas/os a ajudarem umas/uns às/aos outras/os, de modo a contornar as falhas estruturais da escola, como o número reduzido de professoras, a falta de assistência às/aos alunas/os e os conteúdos diversos que não lhes interessam.

Além disso, houve formas de atuação em que elas/es se referiram explicitamente à ajuda direcionada às/aos adultas/os da escola: professoras, servidoras/es e demais funcionárias/os. Não faltaram exemplos como "[os alunos podem] ajudar um inspetor" e "os alunos juntos [...] podem ajudar os professores na aula", em que se colocaram na posição de auxiliá-las/os, vistas/os provavelmente como sobrecarregadas/os, cansadas/os e infelizes. A dialogicidade que se estabelece entre gerações pareceu, novamente, inserir-se na contramão da estrutura faltosa do sistema educacional público. Nesse sentido, as crianças pareceram ver-se como um coletivo que pode ajudar a lidar com a infraestrutura da escola, como em "os alunos podem ajudar a não ficar destruindo as coisas", e/ou com outros déficits, eventualmente apresentados nas aulas, como em "ajudar o meio ambiente".

A quarta categoria de análise se conformou como uma (*iv*) dívida a ser paga pelas crianças no ambiente escolar. Em face da precariedade da realidade do ensino público carioca e de falta de apoio institucional, parece haver a convocação – explícita ou implícita – para que as/os estudantes se percebam como um coletivo responsável pelo ambiente escolar. Das falas mais gerais, como "os alunos podem fazer um protesto para a escola melhorar mais que isso", às mais específicas, como "fazer uma campanha de comida, curso de espanhol, fazer doações de brinquedos e a comida da escola ser mais gostosa" ou "os alunos podem contribuir com a limpeza da escola e dos banheiros", elas/es se mostraram instadas/os a novas formas de ação colaborativas com as/os funcionárias/os de sua escola.

Por fim, para além das possibilidades de ação conjunta, as/os estudantes apontaram ainda a (*v*) importância dos afetos mobilizados pelo "agir juntos". Não responderam necessariamente, portanto, às ações específicas que podem realizar unidas/os, mas antes à forma como se sentem quando estão juntas/os. Por exemplo, um dos grupos respondeu que

"os alunos juntos trazem felicidades e alegria, são fortes, firmes e trabalham juntos [...] com amor e carinho".

Em uma primeira análise, o que se notou convergir nas 34 escolas da pesquisa foi o caráter plural das possibilidades de ação conjunta das/os estudantes em suas escolas. Elas/es evocaram linhas de força nos campos da produtividade, da criatividade, da reciprocidade intra e cogeracional, e da afetividade. Observou-se isso nas atividades comuns das crianças, como estudar e brincar; na transformação social, quando as/os estudantes se unem para construir novidades em seu cotidiano, como na proposição da celebração do Dia das Crianças; na sensação de dever ajudar a/o colega no ensino público carioca, formando uma rede de auxílio entre as/os estudantes com as professoras e demais funcionárias/os, e com a escola; e na instância afetiva que o agir conjunto e o cotidiano diário geram nas pessoas que convivem no ambiente escolar.

As atividades cotidianas do conjunto das crianças, por serem as mais frequentes e mais óbvias, naturalmente se apresentaram com mais força nas respostas. Trata-se de uma coletividade de estudantes que se torna evidente e tácita nas práticas de ser estudante. As crianças elencaram suas atitudes costumeiras que representam o "ser aluno" como brincar e estudar. Mas o cotidiano também pode ser mudado e foi nessa inflexão que as/os estudantes viram outras possibilidades de ação coletiva: elas/es imaginaram eventuais propósitos que poderiam surgir e uni-las/os, como a realização de campanhas, protestos e festas.

Já as outras noções de coletividade se referiram às expectativas que lhes pesam enquanto participantes da vida escolar. Isso implica posturas e comportamentos respeitosos e aquiescentes às/aos adultas/os da instituição, tanto no sentido de um comportamento moral e de apoio mútuo, que se esperam delas/es para com suas/seus colegas e suas professoras (o dever moral de reciprocidade), quanto sob a forma de contrapartida às demandas de boa convivência e cuidados com os espaços da escola (a capacidade de contrapartida ao outro adulto). As crianças pareceram reconhecer-se como um coletivo que deve responder a uma espécie de cobrança, ou dever, em relação a elas na convivência diária com suas/seus colegas, a instituição e suas/seus representantes adultas/os.

Esse aspecto é digno de nota porque apontou para um sentimento de dívida das crianças quanto à sua colaboração com o ensino público: para além da necessidade de bom comportamento ou de boas notas, as crianças também se viram implicadas na construção produtiva e positiva da instituição escolar, podendo-se concluir que, ao se perceberem como

um grupo unido, elas depositam nesse coletivo a força capaz de responder às demandas do outro adulto em relação ao cuidado e ao bem-estar institucional. Tudo isso, é claro, permeado pelo reconhecimento da dimensão afetiva desse complexo conjunto de ações; unir-se, em suas diversas finalidades, potencializa e dinamiza sentimentos de, entre outros, alegria, revolta e paixão.

As professoras unidas podem

Nas respostas à indagação do que "os professores unidos na escola podem fazer", observou-se maior dificuldade de compreensão e de apreensão da noção do que as professoras poderiam fazer unidas, ou seja, de uma coletividade emanada por meio de ações. No caso das/os estudantes, ao contrário, o que "os alunos unidos na escola podem fazer" mobilizou, com abundância de detalhes, como elas/es se viam agindo juntos, como um coletivo constituído por ações. Podemos supor, assim, que as/os estudantes têm experiências pouco frequentes de como as docentes podem agir juntas na escola, afinal o principal contato com estas ocorre de forma individualizada, em sala de aula: cada professora com seu respectivo grupo de alunas/os. Em face disso, essa segunda seção do livreto mostrou uma gama de respostas menor, restringindo-se aos quatro cenários apresentados a seguir.

A categoria mais típica de respostas foi justamente aquela já mencionada: a (*vi*) descrição de atividades individualizadas das professoras que trabalham em sala de aula. Por ser essa a principal forma de contato das/os alunas/os com a docente, generaliza-se e uniformiza-se tal forma, ainda que ela não se torne plural ou coletiva. Nessa categoria de análise, as crianças não conseguiram imaginar a docência agindo em grupo, como um coletivo: apenas visualizaram a figura de quem lecionava nas suas turmas numa mesma sala de aula todos os dias e generalizaram seus comportamentos. Ao responderem a essa demanda com ações como "tirar dúvidas", "ensinar disciplinas" e "passar deveres", extraíram a coletividade docente por meio da uniformização, ou tipificação, do papel individual de suas respectivas professoras. Por exemplo: "unidas", as professoras "[...] vão dar aula, ensinar os alunos, vão ser pacientes, ensinar, ganhar dinheiro", conforme proposto por um dos grupos. Em suma, a partir desse foco no desempenho escolar docente, as/os alunos afirmaram que "as professoras" – cada uma, e por conseguinte, todas elas – "podem junt[a]s trabalhar para elaborar um futuro melhor para os estudantes, com o aprendizado".

Já no segundo padrão de respostas de como os estudantes viram a união das professoras e a sua ação conjunta, teve-se uma (*vii*) apreensão mais complexa dessa união. Elencaram-se respostas como "[os professores unidos] comem juntos", "fazem reuniões", "planejamentos", "conversam sobre os alunos", caso em que as/os alunas/os intuíram que, na escola, determinados espaços, ações e materialidades estão relacionados às ações das professoras para o cuidado e a aprendizagem e a gestão escolares. As/os estudantes, assim, perceberam o coletivo das professoras engajado nessas diversas atividades, tais como as pausas para o "cafezinho" ou os conselhos de classe, referido a um repertório menor de possibilidades de atuação.

O terceiro cenário de como as/os estudantes viram as professoras unidas em ações conjuntas (*viii*) vinculou a noção de coletividade à posição de autoridade e de poder que as docentes ocupam na hierarquia escolar, isto é, identificaram que o lugar da professora lhe dá *status* em razão de seu suposto "saber-fazer". Desse modo, juntas, as professoras poderiam, como se lê na resposta de um dos grupos, "[...] parar o assédio, ajudar mais os alunos com dificuldade e fazer uma quadra para a educação física". Seriam capazes também de consertar problemas estruturais – como resolver problemas de climatização, obras inacabadas e espaços inadequados –, além de "ajudar o município", como se as crianças estivessem questionando se seria possível às professoras, unidas a partir de sua posição de poder na escola, provocar as mudanças que elas desejam.

Na quarta categoria das respostas fornecidas, as/os discentes viram as docentes como (*ix*) uma coletividade a ser criticada por seus modos de agir. Assim, estas se tornaram alvo de críticas por "não saberem ensinar", "passarem muitos deveres" e "darem esporro". Em uma das respostas, as/os estudantes criticaram suas professoras nestes termos: "importante para os professores é que a gente fique quieto e aprenda", algo que pode ser interpretado como se tivessem fazendo algo reprovável ou tivessem de agir de forma diferente.

Na análise conjunta dos quatro cenários de respostas aqui indicados, constatou-se que, a partir da vivência da figura individualizada da professora em sala de aula, as/os estudantes generalizaram o que pode ser *a ação das professoras como um grupo*, sem que isso a tornasse necessariamente coletiva. "Ser professora" seria agir de determinada forma, tal como elas/es experienciam na sala de aula, mesmo quando tipificada uma experiência insatisfatória que as/os levou a tomar o conjunto das professoras como um alvo de críticas.

Vimos, pois, que o livreto *A união faz a força!!* demandou às crianças que nos dissessem como notavam a si mesmas e às suas professoras implicadas em conjuntos de ações que pressupõem, de formas distintas, a representação de uma coletividade. Na contemporaneidade, o projeto político pedagógico da escola visa a uma formação cognitiva e preparatória das/os estudantes para a sua integração no mercado de trabalho, com a promessa futura de se tornarem profissionais e cidadãs/ãos (Castro, 2010). Privilegiando-se a ascensão meritocrática individualista, a importância da coletividade, dos enlaces afetivos e da produção de alteridade na formação dessas/es estudantes tende a ser desvalorizada (Vieira, Diniz *et al.*, 2014), todavia constatamos em nossa pesquisa que, de inúmeras formas, evidentes ou não, as crianças tensionaram esse apelo à individualidade.

A respeito do coletivo de estudantes, as/os alunas/os imaginaram quatro possibilidades de coletivização (*i* a *iv*), ora na forma de ações mais óbvias e cotidianas, ora na forma de ações mais inesperadas, sugerindo um reconhecimento de sua posição na hierarquia do campo escolar. Ficou nítida a facilidade das/os alunas/os de se reconhecerem enquanto um coletivo, uma vez que mostraram compreender as demandas e as expectativas que incidem sobre elas/es enquanto alunado. Esse processo relacional, tanto entre os pares quanto com os adultos, é atravessado por uma dimensão afetiva (*v*) afirmada pelas/os estudantes, contexto em que tensionam a visão da/o aluna/o como sujeito individual, apresentando-se como uma rede coletiva de estudantes que constroem laços e mobilizam forças em conjunto.

No que concerne ao coletivo das professoras, as/os alunas/os propuseram quatro concepções de coletividade (*vi* a *ix*), que variaram em seus níveis de complexidade. Partiram de falas mais descritivas sobre ações cotidianas individualizadas, por exemplo, uma professora sozinha dando aula para sua turma, e imaginaram também ações mais interativas entre as docentes, como conselhos de classe e pausas para alimentação. Em outra direção, consideraram a autoridade e o poder das professoras na escola como uma prerrogativa para a solução de problemas estruturais, ou as viram como um grupo passível de denúncias e queixas. Pareceu difícil às crianças conceber um coletivo de professoras capaz de união, formação de laços amistosos e cooperação.

Duas categorias de resultados da seção acerca do que as/os alunas/os unidas/os poderiam fazer nos saltaram aos olhos: a de como as crianças, como um coletivo, se percebem interpeladas a oferecer uma contrapartida ao outro (iii) ou em função de um sentimento de dívida em relação

à escola (iv). Ainda que não tenham sido as categorias mais eleitas pelos grupos de alunas/os, apresentaram uma concepção diferente do que é, para elas/es, ser estudante. Nesse caso, o coletivo consiste não apenas no que se faz no cotidiano, como estudar e brincar, ou no que se pode fazer em momentos especiais ou comemorativos, mas também no que está atrelado às virtudes de ser um "bom aluno", em que se incluem posturas que implicam a manutenção de uma boa relação com o outro, seja este estudante, adulto ou o próprio espaço escolar.

Notou-se, portanto, um regime de trocas baseadas nas expectativas que as/os estudantes têm acerca de seus deveres e responsabilidades no contexto escolar, de ideais a serem alcançados, de como devem ser e se comportar em relação às/aos colegas, aos espaços e às coisas, e às professoras e adultos em geral. Aqui, trata-se não exatamente de respostas das/os estudantes ditadas por uma relação de obediência ou de medo de punições por parte de adultos, e sim de relacionalidades que operam sobre outras bases morais, em que as/os estudantes se sentem convocadas/os a compartilhar o ônus de conviver bem. Nessa troca de afetos, sentimentos e ações, as/os estudantes respondem a partir de um enlace calcado numa reciprocidade cogeracional, por exemplo, quando se identificam com a professora exaurida que lhes pede ajuda.

A esse respeito, Didier Fassin discute o conceito de moralidade à luz de diferentes concepções, de acordo com o autor e a tradição epistemológica em que ele está inserido (Fassin, 2012). Em linhas gerais, a moralidade implica certa regulação das relações e dos afetos, em que o sujeito é convocado a identificar-se com o outro. A ideia de moralidade responde à inclinação humana de buscar fazer o bem, apesar de não se estar obrigado a isso, situando-se nas relações sociais o que certas tradições e correntes religiosas atribuíram à figura transcendente de uma deidade maniqueísta, isto é, uma entidade superior, cujo julgamento sobre a humanidade nomearia o certo e o errado. O sujeito "moral", assim, é instado a dar conta daquilo que é bom e virtuoso, agindo de acordo com os valores sociais e um dado papel a ser desempenhado, como os de cidadã/ão, filha/o e estudante. Segundo Fassin, as moralidades inclusive regem de tal forma o cotidiano, que "todas as atividades humanas estão cimentadas em suposições morais" (Fassin, 2012: 5).

Em pesquisa anterior sobre a participação infantil na escola, Lucia Rabello de Castro observou que o modo corrente de as crianças participarem na vida escolar é por meio do que chama de "participação conservadora" (Castro, 2012). Os alunos entrevistados averiguaram tal conduta

como aquela que é normal, ou seja, a que todo mundo tem ou deveria ter. Ela envolve um compromisso com seguir as regras e assumir um "bom comportamento", aludindo à naturalização da ordem hierárquica que favorece a docência. Espera-se que as crianças tragam suas opiniões, porém apenas quando isso é pedido, por exemplo, em deveres de casa ou trabalhos de grupo. Embora Castro não o tenha nomeado desta forma, pode-se aferir que essa conduta apela a uma condução moral da participação na escola, posto que se espera que as/os estudantes ajam conforme sua posição institucional, bem como sejam boas/ns e virtuosas/os em seu comportamento. Vale dizer, tal naturalização da aquiescência estudantil dá pistas sobre a existência de regulações morais na escola.

Esse modo de participação das/os alunas/os ocorre nas escolas em geral, porém as violências e as carências que atravessam o cotidiano das escolas públicas implicam o surgimento de outras moralidades específicas. Novamente segundo Lucia Rabello de Castro, verifica-se que, nessas escolas, a participação é comumente associada à ideia de "ajuda", palavra empregada pela equipe escolar, ao convocar as crianças à ação, o que inclui uma extensa gama de atividades, entre as quais a limpeza de determinados espaços, a organização de eventos, a vigilância das/os colegas de classe e a denúncia de intrigas ou comportamentos "desviantes" do desejado (Castro, 2012). Dado que as escolas públicas enfrentam a precariedade de sua infraestrutura, a carência de professoras e a falta de apoio de órgãos públicos hierarquicamente superiores, as/os estudantes tendem a narrar sua preocupação com a escola como um "dever fazer" o que seria necessário para melhorar a vida escolar. Observa-se, então, o ideal do "bom aluno" em jogo: mais do que aprender conteúdos e tirar boas notas, cabe às/aos estudantes serem respeitosas/os, amigas/os e apoiadoras/es das professoras e das/os demais profissionais que trabalham em sua escola, em uma relação de compartilhamento de responsabilidades dedicada à manutenção do bem-estar de todas/os.

Não casualmente, tendo sido convocadas/os a imaginar ações coletivas na escola em resposta às perguntas do livreto, as/os alunas/os citaram a ajuda como uma de suas possibilidades mais expressivas. Respostas como "ajudar o outro", "ajudar nas notas", "ajudar um inspetor", "ajudar um professor" e "ajudar o meio ambiente", entre tantas outras, corroboraram os resultados obtidos por Lucia Rabello de Castro a respeito das crianças que frequentam as escolas públicas. Dito de outro modo, ao responder às perguntas do livreto *A união faz a força!!*, as/os alunas/os demonstraram que a demanda por ajuda nas escolas municipais do Rio de Janeiro as/os enlaça em um coletivo de

"pequenas/os" ajudantes. Nesses termos, ajudar parece não apenas assegurar laços de solidariedade, como também responder à demanda por uma força de trabalho reprodutivo que mantenha de pé os pilares da escola.

Cabe, assim, esclarecer o que consideramos aqui trabalho reprodutivo das/os aluna/os no contexto escolar. Rachel Rosen usa a noção de "reprodução social" para englobar os circuitos que produzem a *commodity* mais essencial ao capitalismo, o trabalhador (Rosen, 2023). Segundo ela, as crianças realizam um trabalho reprodutivo no dia a dia, ao se engajarem em tarefas cotidianas do cuidado de si e de outros, em especial em contextos domésticos e instituições educacionais. Esse trabalho costuma ser tomado como invisível e, em algumas situações, reduzido a instâncias de socialização, aprendizado ou ajuda. O trabalho na escola, portanto, participa dos processos de reprodução social porque nele as crianças se engajam nas atividades de produção de um trabalhador, no caso, elas mesmas no futuro, "especializando sua força de trabalho com habilidades, conhecimento, disposições, entre outros" (Rosen, 2023: 285).

À vista disso, percebe-se que, nas escolas públicas, ao contrário das escolas particulares, produzem-se condições de subjetivação moral em que as/os estudantes estão posicionadas/os como se estivessem em débito em relação à instituição escolar. Trata-se de um regime de troca, uma economia de afetos, sentimentos e ações em que as/os alunas/os se sentem convocadas/os a ajudar, assim como responsáveis pelo bem-estar do outro e pela boa manutenção das relações no contexto escolar. Elas/es não apenas devem retribuir conforme as demandas feitas por adultos, mas também oferecer alguma forma de apoio em face da precarização escolar, tendo em vista sua dívida moral com o bem-estar de todas/os. Conforme elencado nas respostas dos livretos, as/os estudantes são interpeladas/os a, entre outras coisas, "fazer um protesto para a escola melhorar mais que isso"; "fazer uma campanha de comida", "contribuir com a limpeza da escola e dos banheiros", "ter mais educação, mais respeito". Com efeito, nas suas respostas, as crianças se sentiram convocadas a mostrar o que poderiam fazer em prol da escola e, provavelmente, essas respostas evocaram o que é demandado a elas, o que nelas é reprovado ou o que deixam de fazer, ou seja, suas falas apontaram a tarefa de contribuir com seu trabalho reprodutivo para mitigar as mazelas de suas escolas.

Organizações coletivas de estudantes também podem ser cooptadas pelo imperativo de ajuda implicado nessa dívida moral. Por exemplo, o grêmio estudantil, garantido por uma lei federal (Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985) e uma lei estadual (Lei nº 1.949, de 8 de janeiro de 1992),

propõe a participação política e deliberativa das/os estudantes na construção diária da escola. Teoricamente, trata-se de uma instância representativa das/os alunas/os, um meio para terem suas demandas ouvidas, capilarizadas e exercidas na escola (Nascimento & Fialho, 2019). Logo, é um coletivo que traria, naturalmente, visões dissonantes sobre a realidade escolar e, consequentemente, jogos de forças entre jovens e adultos, em razão do exercício democrático de construção coletiva da instituição. No entanto, na pesquisa de Castro já citada, as/os estudantes entrevistadas/os que participavam do grêmio estudantil relataram sentir que sua principal função nele era ajudar a equipe escolar, visão confirmada pela própria autora (Castro, 2012). O grêmio, assim, acabaria por funcionar como um conjunto de estudantes que responde a demandas de adultos por tarefas que estes não conseguem realizar sozinhos, sendo seu potencial político esvaziado e capturado (Nascimento & Fialho, 2019).

Em contrapartida, a título de ilustração, Mariane Lopes Bechuate avalia que, no cenário das escolas particulares, as crianças (e seus responsáveis), à diferença do papel de devedoras/es, encontram-se em uma relação de clientelismo com a instituição escolar (Bechuate, 2024). Nas escolas particulares, as professoras estão a serviço da satisfação dos pais e de suas/eus filhas/os, e não em uma posição em que têm autonomia em relação às suas atividades. Cria-se um cenário em que as docentes se encontram assujeitadas à soberania da coordenação e das famílias. E, por não precisarem agir para sustentar enlaces frágeis como em escolas precarizadas, as/os estudantes das escolas particulares parecem sentir que são credoras/es, ou clientes, de professoras que lhes prestam serviços (Bechuate, 2024).

Já nas escolas públicas, as professoras e as/os alunas/os se encontram, em certa medida, afetadas/os similarmente pela precarização. Desse modo, a economia moral, longe de ser experienciada de forma protocolar, como em uma transação, está permeada por uma complexa rede de afetos que aparece nas relações de cuidado entre alunas/os e professoras (Mattos, Pérez *et al.*, 2013). Nesse cenário, além de figuras de autoridade, portadoras do saber, as professoras também vivenciam uma realidade de desgaste e sobrecarga no campo laboral. Com isso, são comuns relatos das/os estudantes dizendo perceber a docência cansada ao dar aula. Essa visão, é claro, dinamiza afetos, afinal que aluna/o não se sentiria triste ao ver uma professora querida sobrecarregada, estressada e cansada?

Na rígida hierarquia escolar, o conflito, ou crise, de autoridade se estabelece entre as professoras e as/os estudantes (Castro, 2010). A manutenção da ordem de subordinação e da obediência tenta apoiar-se na

naturalização da soberania da professora, a qual, no entanto, é disputada de diversas formas pelas/os alunas/os, que nem sempre veem razão em obedecê-la simplesmente por ser mais velha ou mais sábia. Além disso, os meios de experimentar as novas tecnologias e a cultura de consumo, a que são mais afeitas as últimas gerações,[3] situa as/os jovens também como detentoras/es de um saber que altera a balança hierárquica do saber-poder entre crianças e adultos, haja vista a simples hierarquia das posições não garantir mais a autoridade das pessoas mais velhas (Castro, 2010: 47–8). Em outras palavras, à medida que o lugar social de crianças e adolescentes nas instituições escolares é posto em xeque, a autoridade em crise dá lugar a novas formas de experimentar as relações geracionais nessas instituições.

Conforme os resultados colhidos nas respostas dadas no livreto *A união faz a força!!*, outras condições de trocas afetivas e sentimentais vivificam as relacionalidades na escola pública. Uma professora, outrora posicionada como alguém superior e incólume em relação às crianças, aparece hoje mais humanizada, marcada por afetos, cansaços, frustrações e pedidos de ajuda. Em face de uma professora cansada, a ambivalência da mensagem percebida pelas/os alunas/os assim se traduz: quem pode ter a ver com esse cansaço, elas/es mesmas/os? Logo, são elas/es que precisam ajudá-la, contexto em que o poder do coletivo estudantil se apresenta pensando ser capaz de salvar a escola com protestos e campanhas, a limpeza de espaços ou, simplesmente, mais respeito e educação em sala de aula, o que aponta para a convocação das/os estudantes em prol deste objetivo comum: sobreviver na escola. Em outras palavras, embora a regulação moral das/os alunas/os possa ser exercida por meio de normas e da inquestionabilidade da autoridade adulta, elas/es experienciam também a reciprocidade e o cuidado com suas professoras como uma maneira de sobreviverem e se manterem vivas/os na escola.

Entretanto, mesmo ante uma professora exaurida, as crianças na escola não desejam necessariamente "fazer o correto". Muitas vezes, fazer aquilo que não é correto é uma forma de contestar a realidade frustrante que enfrentam cotidianamente. Em pesquisa sobre as formas de ação das

3 Faz-se necessária aqui a seguinte ressalva: apesar de as novas gerações terem mais contato com as tecnologias, não estamos afirmando que todas/os as/os estudantes da rede pública detêm esse conhecimento. Reconhecemos que o acesso à internet e aos recursos digitais é marcado por desigualdades de classe, raça e território; logo, não generalizamos que o domínio digital seja intrínseco a todas as crianças e adolescentes (Ames, 2016).

crianças em face das injustiças e das humilhações do sistema educativo, Lucia Rabello de Castro constatou que a precarização da rede pública de ensino, a posição desprivilegiada na hierarquia escolar e os agravos de opressões sistêmicas são perceptíveis para as/os estudantes (Castro, 2010). Diante disso, as crianças podem lançar mão de muitas formas de oposição, embora nem sempre pela via da contestação direta ou do diálogo amistoso. Por exemplo, ruídos, muxoxos, conversas paralelas e zoações podem ser uma forma de desafiar a aula de uma professora autoritária, assim como a adoção de uma postura vista como desrespeitosa e indisciplinada, uma estratégia individual contra a realidade indesejada.

As relações sociais, segundo Veena Das, são permeadas pela disputa de sentidos do que seria "moral" de fato (Das, 2012). Por isso, a convivência em sociedade não se sustenta meramente em uma série de escolhas racionais entre fazer o certo ou o errado, estando atravessada por uma rede de relações encarnadas, comportamentos e operações subjetivas que atravessam as escolhas éticas e morais. Na prática escolar, agir conforme a moral parece significar seguir regras impostas e ter hábitos de "boas maneiras" desde a tenra infância. Isso, contudo, resulta necessariamente na formação não de um cidadão moral, e sim de um indivíduo performativo, que obedece aos mais velhos, em prol da normatividade e a partir da sua obrigação social enquanto "bom cidadão". De forma significativa, os resultados do livreto *A união faz a força!!* indicaram que o coletivo estudantil deve responder à interpelação moral do quesito "ser bom estudante". Para isso, não basta tirar boas notas, sendo preciso, sobretudo, transformar-se subjetivamente e estabelecer relações amistosas e colaborativas com as/os colegas, as professoras e os espaços e as coisas. Aos nossos olhos, o ensaio do coletivo proposto por esse livreto se mostrou, de maneira clara, nestes termos: com a força da união entre elas/es, talvez consigam ajudar, ou salvar, a sua escola.

Em suma, à luz da análise empreendida, pode-se concluir que a noção de coletividade é constantemente reconfigurada pelas/os alunas/os, estando em disputa por sentidos plurais, a partir dos agenciamentos escolares. Vale dizer, o coletivo emerge na escola não apenas como algo já estabelecido, mas também como uma possibilidade em transformação. Ao serem convidadas a imaginar o que poderia surgir a partir da união e em retorno a ela, as crianças elencaram, sobretudo, vivências icônicas em sua conturbada experiência escolar: a tipificação do comportamento docente em detrimento de sua força coletiva, a figura individualizada e solitária de cada profissonal da educação e as condições de subjetivação moral que impactam as relações entre as/os estudantes e suas professoras.

A precariedade escolar que maltrata

O LIVRETO *É HORA DE FALAR! BORA FALAR?* CONVOCOU AS/OS estudantes para que falassem sobre as mudanças que gostariam de ver na escola. Na página esquerda desse livreto, elas/es foram convidadas/os a falar sobre as mudanças que desejavam, as mudanças que, do ponto de vista delas/es, as professoras desejavam, e ainda as mudanças que elas/es conjuntamente com as professoras gostariam de ver na escola. Já na página direita, pediu-se que endereçassem ao prefeito suas demandas de alterações na escola, ou seja, o que, segundo elas/es, caberia ao prefeito mudar na escola. Ao pedir às/aos estudantes que, em pequenos grupos, indicassem as mudanças desejadas na escola, pretendeu-se que explicitassem sua visão a respeito das principais deficiências e problemas de suas escolas, e de como as transformações desejadas poderiam melhorar a vida escolar. As análises que se seguem focam as mudanças desejadas pelas/os estudantes e aquelas que, do ponto de vista delas/es, seriam desejadas pelas professoras. Não está incluída a análise do que as/os estudantes e as professoras gostariam de, juntas/os, mudar em suas escolas, pois não se constatou a existência de uma perspectiva distinta nas respostas dadas por esse conjunto de atrizes/atores. As/os estudantes enfatizaram ora a sua própria perspectiva do que gostariam de mudar, ora a perspectiva do que as professoras gostariam de alterar.

O que as/os estudantes gostariam de mudar na escola

Nas respostas a essa situação, as/os alunas/os listaram tanto uma quanto várias mudanças desejadas. Do conjunto das respostas coletivamente de-

cididas, destacaram-se quatro temas significativos: os aspectos materiais, espaciais e organizacionais da escola; a comida; o banheiro; e o tempo e o espaço destinados ao recreio. Houve quase unanimidade nas percepções das/os alunos relacionadas aos aspectos deteriorados, tristes e empobrecidos de suas escolas, em que apontaram a necessidade de melhorias na infraestrutura, na pintura, na limpeza, nas dimensões de determinados lugares, no conserto do que estava quebrado, na troca do mobiliário e na criação de espaços como biblioteca e salas de vídeo e de informática. Não ter ar-condicionado ou ventilador foi um dos aspectos mais mencionados em relação à necessidade de reformas na escola. O banheiro foi o outro aspecto mais mencionado acerca da necessidade de mudanças, tendo sido descrito como um lugar "sujo", "quebrado" e "sem água, sem sabão e sem papel". Foi lembrado ainda o fato de não haver banheiros suficientes em determinadas escolas. A comida também foi apontada como uma questão muito importante para as/os alunas/os, bem como considerada "ruim", "pouco variada" e "sem sal". Em relação à questão do tempo e do espaço destinados ao recreio, as/os alunas/os destacaram a necessidade de haver uma quadra na escola ou, nas escolas que já a tinham, de reformá-la, para que pudessem usá-la, e de terem mais tempo de recreio ou tempo extra de intervalo entre as aulas. Em suma, esses quatro temas destacados – a reforma das instalações da escola, a melhoria dos banheiros, a melhoria da comida, e a redefinição do recreio e/ou dos intervalos – expuseram a percepção da escola pelas crianças como um lugar feio, sujo e empobrecido material e simbolicamente, que pode ser sintetizada nesta resposta: "toda a escola tinha que mudar, porque não sabemos nada direito, e a matéria está muito difícil", a qual, de fato, deixa ver uma enorme insatisfação das crianças em relação à escola tal como ela é.

Em outra vertente, as/os estudantes destacaram, com menos menções, a visão de que a escola teria de ser reformada nas atitudes, nos comportamentos e nas relacionalidades nela existentes. Assim, enfatizaram que o *bullying*, o preconceito, o racismo, a violência e as brigas tinham de acabar, evocando a necessidade de haver mais respeito e educação entre as/os alunas/os, para que a escola fosse mais acolhedora. Surpreendeu que tenha sido mencionado, com menor ênfase, o desejo de mudança das atitudes das professoras em relação a elas/es, por exemplo, de que não faltassem, que escrevessem mais devagar e que tivessem mais paciência.

Assim, quanto às relacionalidades, predominou o desejo de que a hostilidade experimentada entre as/os colegas se transformasse em atitudes não discriminatórias e respeitosas. O desrespeito e a hostilidade maltra-

tam as/os estudantes, fazendo com que sintam a escola como um lugar inóspito. Importa notar, quanto a isso, algumas respostas das/os alunos que buscaram uma autocrítica, no sentido do que elas/es consideravam importante mudar em seus próprios comportamentos, como não rabiscar as paredes e portas da escola, ter respeito pelo próximo e não vomitar em qualquer lugar. Algumas poucas menções foram feitas a mudanças específicas em relação à organização do ensino na escola, entre as quais ter aulas diferentes, como música, artes e informática, feira de ciências, show de talentos e mais passeios.

Enfim, notou-se uma convergência significativa das respostas, distribuídas entre as 34 escolas da pesquisa: na visão das/os alunas/os, elas/es frequentam escolas deterioradas e tristes em seus aspectos materiais, simbólicos, afetivos e sociais, e que provavelmente não valorizam sua autoestima e sua presença; escolas cujas relações sociais não parecem promover a confiança, a solidariedade e a amizade, principalmente entre as/os próprias/os estudantes; escolas que poderiam ser muito mais ricas, diversas e atrativas, e que não as/os hostilizassem e maltratassem.

O que as/os professores querem mudar, segundo o ponto de vista das/os estudantes

Nas respostas a essa proposição, as/os alunos listaram uma ou várias mudanças que, do ponto de vista delas/es, as professoras desejariam. No conjunto das respostas, prevaleceram três temas. Com maior e significativo destaque, as/os alunas/os entenderam que as professoras desejariam mudar o comportamento das/os próprias/os alunas/os. Essa compreensão abrangeu uma diversidade de aspectos e, muito frequentemente, apontou que as professoras desejariam que elas/es fossem mais respeitosas/os com elas, professoras, e com as/os colegas, e tivessem "mais educação", isto é, que não gritassem, não brigassem, não xingassem e não falassem tanto... Por outro lado, apontou que as professoras quereriam que elas/es estudassem mais, fizessem o dever de casa, aprendessem, passassem de ano, enfim, nas palavras delas/es, estudassem "sempre sem parar para ter um futuro melhor". Assim, as expectativas das professoras em relação às/aos alunas/os seria de mudanças que as/os levassem a se relacionarem com mais respeito e ter bom desempenho nas atividades escolares. Como disse um dos grupos, "porque os professores querem o nosso melhor".

Uma segunda tendência da percepção das/os alunas/os, menos significativa do que a anterior, foi a de que as professoras desejariam uma escola mais limpa, mais bem equipada e com mais material, espaço, equipamentos em ordem e, inclusive, café! Em terceiro lugar, os alunos destacaram que suas professoras desejariam salários melhores. Houve ainda algumas poucas menções a mudanças desejadas pelas professoras em relação a ter mais apoio para lidar com as crianças com necessidades especiais, tempo de planejar as aulas e liberdade de decidir sobre o conteúdo das matérias que ensinam. Enfim, de modo muito enfático e consistente, as/os alunas/os reconheceram que seu aprendizado, seu "futuro melhor", e a expectativa de que se tornassem mais respeitosas/os e educadas/os estariam no cerne do desejo de suas professoras.

Mudanças endereçadas ao prefeito: o que é importante mudar na escola!

Nas respostas endereçadas ao prefeito, observamos que as crianças explicitaram um leque mais amplo de expectativas de mudança. Não há dúvida de que esse ator social foi considerado o principal responsável pelo que acontece nas escolas municipais. Nesse sentido, no conjunto das respostas, as crianças deixaram claro que o raio de ação do prefeito é maior e, portanto, que ele tem mais possibilidades e responsabilidades de promover mudanças, suprindo o que falta e é deficiente na escola. A amplitude das respostas compreendeu aspectos que não foram mencionados em relação às/aos atrizes/atores anteriores (alunas/os e professoras), entre os quais aumentar a segurança, oferecer mais vagas e ônibus escolares, contratar mais funcionários e inclusive revogar a "lei covid", que impedia o funcionamento do ar-condicionado nas salas de aula. Digna de nota, no entanto, foi a responsabilidade atribuída ao prefeito de tornar a escola pública melhor, vale dizer, como o disse um dos grupos, "decente", a fim de que se modificasse, nas palavras de outro dos grupos, "a desigualdade futura no mercado de trabalho, quando se vai competir com alunos das escolas particulares".

Em torno da ideia de uma escola pública melhor enquanto responsabilidade do prefeito, as/os alunos mencionaram uma miríade de demandas: mais matérias e material, em particular livros; banheiros limpos e funcionando; pintura e conserto de goteiras, rachaduras e infiltrações; bebedouros com água gelada; espaços maiores sem grades; a totalidade das salas

com ar-condicionado; professores mais capacitados; o cumprimento das aulas programadas; mais tempo de recreio; diminuição da "correria", bem como da violência, das brigas e dos preconceitos, favorecendo uma convivência mais respeitosa e igualitária; e a diversificação e o enriquecimento das atividades escolares, com aulas de música, artes, dança, línguas, culinária, informática e natação, além de filmes, passeios, projetos, pesquisa e campeonatos.

Enfim, de modo recorrente, os estudantes afirmaram que ao prefeito, dada sua posição de poder, caberia tanto a realização das mudanças estruturais necessárias, para tornar as escolas municipais do Rio de Janeiro diferentes do que elas são, quanto a responsabilidade sobre demandas específicas, como oferecer uma quadra àquelas que não a têm, consertar as que se encontram danificadas ou cobrir as descobertas, para que se pudesse usá-las.

Quando comparamos as respostas sobre as expectativas de mudanças na escola em relação às/aos alunas/os, às professoras e ao prefeito, ressaltam-se alguns pontos. Em primeiro lugar, as/os estudantes constataram a sua posição de desvantagem social no tocante à educação que recebem por serem crianças de classes sociais menos favorecidas economicamente e majoritariamente negras/os. Aos seus olhos, suas escolas são insatisfatórias, oferecendo-lhes um cotidiano escolar adverso, empobrecido material e simbolicamente, e sobretudo reprodutor de suas posições social e racial, inferiores em relação às daquelas/es que podem frequentar escolas particulares. Houve uma clarividência impressionante em relação à "queixa-demanda" que constata a precariedade da educação que recebem e reivindica melhorias urgentes nas instituições de ensino.

A partir de Alexandre Filordi de Carvalho, podemos entender tal precarização como um projeto próprio às sociedades organizadas pela lógica neoliberal, uma vez que nelas a precariedade é um componente a ser internalizado subjetivamente, uma adaptação às condições existentes (Carvalho, 2020; cf. também Laval, 2003). Nas palavras de Carvalho, "a escola pública precisa ser precarizada, pois ela passa a funcionar como laboratório condicionante à própria precarização" (Carvalho, 2020: 936), ou seja, as condições de precariedade existentes nas escolas públicas participam de um projeto neoliberal de governança, em que os sujeitos são forçados a se adaptar a circunstâncias que passam a normatizar seus modos de ser e habitar o mundo.

Dissemos acima que a menção à precariedade da escola pelas/os estudantes podia ser tomada como uma "queixa-demanda", no sentido de que se apresentou, simultaneamente, como autorização de demandar, com

força e indignação, por uma educação melhor e como queixume, isto é, a expressão de um sofrimento que, eventualmente, pudesse comover suas/seus interlocutoras/es. Com efeito, com queixumes que são demandas, e vice-versa, as/os estudantes muitas vezes manifestam, sob a forma de afetos e expressões não verbais (Castro, Moura *et al.*, 2018), o que lhes causa indignação e sofrimento na escola, e como constroem a experiência coletiva de serem estudantes.

Assim, cursando o ensino fundamental, as crianças das escolas pesquisadas clamaram por mudanças, mesmo que notassem impedimentos para se contraporem aos maus-tratos da educação que lhes é oferecida, contudo a adaptação que lhes é exigida e as expectativas que lhes são frustradas dia após dia provavelmente encaminharão futuras desistências e desapegos em relação ao aprendizado escolar e ao conhecimento formal. Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2019), o alto grau de jovens fora do ensino médio e a proporção insignificante daqueles que o concluem mostram o impacto da precarização da escola pública sobre o destino educacional das crianças brasileiras.

Em segundo lugar, as/os estudantes também se ressentiram das relações pouco amistosas, hostis, desrespeitosas e mesmo racistas que ocorrem entre elas/es. Com esses ingredientes, compreende-se como a vivência na escola pública se torna difícil e dolorosa para elas/es, seguidamente vítimas de preconceitos, discriminação e racismo (Cavalleiro, 2000; 2001; Munanga, 1999; Silva, 2018; Marcelino, 2019; Feldmann & Guzzo, 2021). Quanto a isso, cabe notar como se revela fundamental o papel das professoras, a sua formação e o seu letramento em uma educação antirracista (Gomes, 2012; Moraes, 2022) que faça frente aos condicionantes da estrutura colonial e autoritária da sociedade brasileira (Souza, 2021). Não por acaso, as/os estudantes brasileiras/os têm sinalizado a precariedade do vínculo social com suas/seus colegas e se mostrado permanentemente ameaçadas/os, o que muitas vezes solapa o trabalho construtivo exigido para aprender e conhecer. Algo como se, sob tão frágil pactuação social no ambiente escolar, em que as identificações positivas entre elas/es se encontram não raro obliteradas, saber sobreviver e seguir adiante sem perecer ou adoecer fossem o mais importante a aprender. Em tal contexto, notícias de adoecimento de estudantes – crises de ansiedade, falta de motivação, depressão, isolamento social, agressividade e autolesão – têm sido cada vez mais alarmantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2025; Maurer, 2025).

Em terceiro lugar, surpreendeu que, no conjunto das escolas pesquisadas, os laços com as professoras, vistas como aquelas que querem que suas/seus alunas/os estudem, se esforcem e aprendam, ou seja, "o seu melhor", se dessem de forma mais positiva. Na visão das/os estudantes, é essa a "causa" preponderantemente defendida pelas professoras, mais até do que a expectativa de melhores salários. Nessa ótica, a animosidade relacional parece estar mais presente nas relações *intra* do que nas relações *intergeracionais*, algo que nos parece relevante para o encaminhamento de mudança nas escolas e o fomento de práticas de boa convivência. As expectativas de mudanças das professoras, segundo o ponto de vista das/os estudantes, também convergiriam com as delas/es mesmas/os, em que querem uma escola mais bem equipada e limpa, e com espaços que as/os acolham e tornem a sua experiência escolar prazerosa.

Nessa direção, é importante realçar aqui as muitas convergências afetivo-cognitivas entre as/os estudantes e as professoras, como se, no cotidiano difícil e inóspito das escolas públicas, e dada a precariedade de seu funcionamento atual, todas/os estivessem no "mesmo barco" de aflições, contra as quais, cada uma/um, a seu modo, tem de se haver. Assim, perceberam-se comuns que as/os enlaçam a partir das muitas carências e precariedades que experimentam, e as/os levam a ter de lidar com uma realidade atravessada por faltas. Mais do que a distância geracional, portanto, ressaltou-se uma proximidade favorecida pela demanda comum do que é necessário para que se possa aprender e ensinar.

Em outro trabalho, acerca das ocupações estudantis das escolas públicas no Rio de Janeiro, discutiu-se se, em face da gestão pública, as professoras assumem o papel de mentoras, aliadas e coparticipantes em relação às demandas estudantis de mudanças na escola (Castro & Tavares, 2020; Castro, 2022b). Nesses termos, parece que o atual cenário da educação pública no país tem configurado novos padrões relacionais entre os adultos, de um lado, e as crianças e as/os jovens, de outro, em busca de comuns, mesmo que provisórios e pontuais, pelos quais se enlacem na sua luta por melhorias na escola. Tal cogeracionalidade representa, pois, a convergência de ações, sentimentos e valores entre diferentes gerações voltados para a existência de uma escola pública decente que favoreça o desenvolvimento e a realização de si, tanto das crianças quanto das professoras.

Enfim, em uma situação escolar tão desfavorecida como a atual, a figura do prefeito – quem mais poderia sê-lo? – aparece como aquela que pode dar conta da precariedade e das carências cotidianamente sofridas. Com efeito, ao atribuírem tantas possibilidades de reconstrução da escola

às mãos do prefeito, as/os estudantes estão não somente mistificando de algum modo o poder dele, mas sobretudo tentando alcançar uma visão mais totalizante dos aspectos que determinam as condições da atual deterioração das escolas municipais. Nessa via, o prefeito representa seja a figura que detém o poder de reverter o estado de precariedade das escolas públicas, seja, *ipso facto*, aquele que determina a precariedade delas, ao nada fazer em relação a isso.

As/os estudantes percebem que a precariedade da escola é determinada por agenciamentos externos a ela e, mesmo que tal compreensão eventualmente reduza a complexidade desses a apenas um deles, o prefeito, é fundamental frisar que uma situação de precariedade exige explicações. Quem a causa? De que é a responsabilidade? Que impedimentos há para diminui-la ou eliminá-la? Até porque, quando as/os estudantes das escolas públicas se comparam com aquelas/es que podem frequentar escolas particulares, constatam que estas são efetivamente melhores. Constatam também, portanto, que a precariedade não é um destino obrigatório para as escolas públicas, podendo-se afirmar que as demandas endereçadas pelas/os estudantes ao prefeito em suas respostas implicam, indiretamente, uma responsabilização dele pela precarização do ensino público, não obstante a forma um tanto simplista pela qual encaram essa responsabilização. Não à toa, as/os estudantes dirigiram especificamente ao prefeito a demanda de que se mudasse "a desigualdade futura no mercado de trabalho, quando se vai competir com alunos das escolas particulares", ou seja, sem dúvida alguma desnaturalizaram a precariedade em face de uma prova cabal de que suas escolas podem ser outra coisa.

Parece-nos que a possibilidade de que a escola seja diferente do que é consiste em um elemento importante para que as/os estudantes se despertem para agir e mudar o *status quo*. Quando se constrói um campo de antagonismos, a luta para alterar o estado de coisas se faz pela ação política, como ocorrido, em muitos estados brasileiros, nas ocupações das escolas pelas/os secundaristas ao longo de 2015 e de 2016. Em nossa pesquisa com crianças do ensino fundamental da rede municipal carioca, no entanto, os resultados obtidos mostraram que elas dificilmente conseguiriam mobilizar um repertório de ações para exigir mudanças e, assim, provavelmente precisariam de uma "infraestrutura do político" (Oswell, 2016) que assegurasse alguma eficácia para suas ações de oposição e protesto. O grêmio estudantil, vocacionado para ampliar a discussão e a participação das/os estudantes, poderia cumprir essa missão, porém as análises disponíveis sobre como ele normalmente opera nas escolas, ainda que destaquem seu

potencial para a participação e a gestão democrática (Martins & Dayrell, 2013), o situam como uma instância de governamentalidade que produz sujeitos submissos e dóceis (Santos & Cervi, 2022). Sendo assim, o horizonte de esperanças que as crianças têm de uma escola melhor se contrai, haja vista a resiliência da precariedade vivida no cotidiano e os diminutos recursos de que dispõem para lutar contra ela. Dito de outro modo, a precariedade tende a instalar-se como forma de autogoverno toda vez que se torna exclusivamente responsabilidade de cada sujeito haver-se com ela e sobreviver apesar dela.

Por último, cabe notar que, para as crianças participantes de nossa pesquisa, moradoras de periferias ou favelas, majoritariamente negras e pertencentes a classes sociais economicamente desfavorecidas, os maus-tratos na/da escola se somam a outras formas de maus-tratos e destituição que experienciam junto de suas famílias, em especial a precariedade dos serviços de transporte e circulação urbana, dos serviços de saúde e de lazer, e das condições de habitação. A despeito disso, ainda que a vivência de opressões em um contexto de precariedade existencial mais amplo sem dúvida arrefeça a esperança de que outra escola é de fato possível, as respostas fornecidas pelas/os alunas/os mostraram, com clareza, sua insatisfação com o que lhes é oferecido, pois estão cientes de que suas escolas podem ser melhores, como outras o são. Nessa direção, cremos residir aí uma condição comum, embora lenta e larvar, de mobilização para a esperança e a luta voltadas para seus anseios.

Com a palavra, as/os parceiras/os

A demanda do recreio escolar pelas crianças: com a palavra, as professoras

INTRODUÇÃO

A partir do percurso de pesquisa descrito e esmiuçado nos capítulos anteriores deste livro, constatamos que o recreio escolar constituía uma demanda clara e orgânica das crianças que estudam nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Diante disso, um passo nesse percurso de pesquisa nos pareceu imprescindível: apresentar essa demanda para as professoras das escolas. Afinal de contas, para que a demanda das crianças se efetive, tornando o recreio escolar uma realidade que atenda às suas reivindicações, as adultas – professoras e coordenadoras – com quem convivem, e sobre quem recaem muitas das decisões e a gestão do cotidiano escolar, precisam refletir e se posicionar a respeito dela. Pelo fato de as relações intergeracionais dentro da escola se constituírem de forma tutelada, são essas adultas que podem vir a "facilitar" ou "dificultar" o tempo de recreio, dizendo também sobre como e com que qualidade este pode ser viabilizado na grade horária ditada pelo município e no espaço físico de cada instituição. São as professoras que podem, de fato, garantir que, a despeito das mais variadas atribulações e dificuldades do cotidiano escolar, o tempo-espaço da recreação e da brincadeira livre seja ofertado às crianças.

Essas docentes, por sua vez, também se encontram em uma situação tutelada diante de outros – como a Secretaria Municipal de Educação (SME) e outras instâncias de gestão educacional –, dificultando o que podem ou não realizar nas unidades escolares. Por isso, entendemos que seria necessário escutar e conversar com essas docentes e a equipe escolar.

Não há, prescrita por lei, a institucionalização do horário do recreio na grade escolar do ensino público. Desse modo, o recreio é tido como um momento eletivo, que pode ou não ser organizado pelas professoras e a direção de cada escola. No entanto, as incumbências burocráticas delegadas, por exemplo, pela SME e a limitação de recursos financeiros alocados para a unidade escolar tensionam a autonomia dessas docentes. É relevante lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante que o direito à liberdade da criança perpassa o "brincar, praticar esportes e divertir-se" (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, artigo 16). No mesmo artigo, todavia, o ECA é omisso em relação ao direito de recreação nas escolas, dispondo apenas sobre um genérico "direito à liberdade".

Nas atuais condições das escolas públicas municipais cariocas, o recreio não é ofertado de forma homogênea, estando submetido a disputas de distintos interesses dentro e fora do contexto escolar, entre os quais a disponibilidade de funcionários na escola para supervisioná-lo, a existência de espaço para a recreação e o manejo de riscos, como brigas, acidentes e violências, gerando reclamações das famílias e desaprovação das instâncias superiores, e assim por diante. De qualquer maneira, são as professoras, na condição de quem está mais perto das/os estudantes, que podem receber essa demanda de forma a validá-la, assim como facilitar que ela ganhe densidade e visibilidade no mundo público, inclusive posicionando-se diante de outras instâncias e do que lhes foi direcionado.

A metodologia do diálogo com as professoras

A construção do diálogo com as professoras, tendo em vista a demanda do recreio pelas crianças, ocorreu de diversas formas. Em primeiro lugar, organizamos reuniões devolutivas sobre os resultados obtidos em nossa pesquisa, nos quais se destacou a demanda pelo recreio escolar, nas sete escolas que participaram do projeto *Combinação* e se dispuseram a fazê-las. Foi possível conversar, escutar suas opiniões e comentários, compreender sua visão sobre a demanda das crianças. Em algumas escolas em que realizamos oficinas com as crianças para aprofundar a discussão sobre o recreio após o projeto *Combinação*, tivemos a colaboração de várias professoras interessadas, que se dispuseram a participar de rodas de conversa com as/os estudantes sobre essa temática, a ajudá-las/os a criar uma música sobre o recreio, a serem entrevistadas sobre o tema

do recreio e a organizar um evento para publicizar a discussão sobre a demanda do recreio escolar. Em todos esses momentos, foi importante escutar as professoras sobre o porquê de se mobilizarem ou não em relação a essa demanda das crianças, e compreender seu enlaçamento com as/os estudantes. Tivemos também algumas reuniões nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), em que pudemos trocar ideias com as/os gestoras/es sobre o assunto. Foram frequentes nossas interlocuções com as diretoras das escolas sobre a demanda do recreio escolar pelas crianças. No evento provido pelo grupo de pesquisa na Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (Emerj), em que a pauta do recreio foi discutida por vários setores da sociedade, muitas professoras estiveram presentes e puderam compartilhar suas opiniões. Finalmente, em uma escola participante do projeto *Combinação*, em que fizemos uma oficina com crianças, organizou-se um grupo de discussão com as professoras (GDP) sobre a pauta do recreio.

Nesse grupo, a temática do recreio pôde ser aprofundada pela equipe escolar, alargando a compreensão sobre a importância (ou não) da atividade recreativa livre na escola; as razões pelas quais essa atividade frequentemente não ocorre; o papel das professoras e da equipe escolar em face da demanda de recreio feita pelas crianças; e o entendimento das professoras sobre o recreio como atividade formativa na escola. O grupo de discussão com as professoras, portanto, nos propiciou uma sistematização dessas trocas diversas com as docentes e o detalhamento das narrativas sobre o recreio diante da reivindicação das/os estudantes por esse tempo-espaço na escola. Nesse sentido, a discussão apresentada neste capítulo engloba conversas formais e informais, organizadas e casuais, observações participantes e colaborações diversas que tivemos com as professoras ao longo dos últimos anos, em que paulatinamente a demanda do recreio escolar pelas crianças se tornou tema central.

Ao longo desse processo, foi possível escrever um documento nomeado pela equipe de pesquisa de *O manifesto das professoras*, reproduzido ao fim deste capítulo. O documento visou apresentar, de forma resumida, as principais reivindicações e perspectivas das professoras acerca do recreio escolar. Apesar de redigido pela equipe de pesquisa, seu conteúdo e sua redação foram apresentados para as professoras do grupo de discussão. Dessa forma, as professoras participantes tiveram a oportunidade de revisar e comentar cada linha do manifesto. O grupo de discussão contou com a participação de cerca de 15 professoras e da coordenadora pedagógica da escola, tendo a participação dessas profissionais da educação sido

flutuante e ditada pela disponibilidade de suas agendas. A coordenadora pedagógica participou de todos os sete encontros, realizados ao longo dos anos de 2023 e 2024. O grupo de discussão foi coordenado pela equipe de pesquisa, que trouxe a temática do recreio enquanto pauta de discussão; os encontros, registrados, também pela equipe de pesquisa, em relatórios densos e descritivos, que serviram de material de análise; e o manifesto, escrito, apresentado e revisado em 2024.

Atravessada por uma perspectiva de pesquisa-intervenção que implica a participação da/o pesquisadora/or no fazer pesquisa, nossa equipe não se limitou a observar as interações das professoras de forma distante e neutra, nem entendeu a escuta de seus discursos enquanto puramente racionais, imutáveis e individuais, procurando compreender como suas falas e afetos podiam levar a um entendimento mais robusto sobre o problema em questão. Assim, ao longo deste capítulo, exploramos as formas como as professoras, diante das realidades estruturais vivenciadas no exercício laboral e do lugar que preconizam e idealizam para elas e seus alunos, defendem ou não a existência do recreio, apontam os desafios para a sua implementação e justificam o seu uso como "moeda de troca" e "meio de sobrevivência na escola".

A seguir, elencamos os principais eixos de discussão trazidos pelas docentes. Em um primeiro momento, esquadrinhamos a forma como a demanda das crianças levou as professoras a refletirem sobre seu papel profissional, relatando a distância entre o que entendem como seu lugar na escola e as formas como a transmissão educacional e as relações estabelecidas com as crianças se dão no cotidiano escolar, além das pressões externas à escola por "bons resultados". Após isso, tratamos dos riscos do recreio na percepção das professoras, estejam eles relacionados às precariedades institucionais ou vinculados a uma representação das/os alunas/os como crianças propensas à violência e à desordem. Por fim, falamos sobre as combinações entre professoras e estudantes sobre os direitos e os deveres na escola, e o uso do recreio como um elemento de regulação do comportamento do alunado diante da precariedade do ensino público atual e da fragilidade do lugar das professoras diante dessas/es estudantes. Como já mencionado, finalizamos o capítulo com *O manifesto das professoras*, que sintetiza suas principais demandas à luz de sua análise da conjuntura educacional em que se encontram.

As professoras diante da demanda pelo recreio

1. *Ferida aberta: a demanda do recreio e o questionamento das professoras sobre o lugar que ocupam no cotidiano escolar*

A comunicação da demanda por um tempo institucionalizado de recreação na escola pelas/os estudantes impôs às suas professoras uma reflexão sobre as formas como o cotidiano escolar e as relações com essas/es estudantes vêm acontecendo. Ao nomear aquilo que não vai bem nesse acordo intergeracional, as crianças levaram as professoras a se questionarem sobre a realidade de sua atividade docente e o que não ia bem também para elas. Nesse sentido, as professoras se viram interpeladas pela demanda estudantil a refletir sobre quem elas são na escola e o que fazem lá, quem elas são na relação com essas/es estudantes e que lugar ocupam na sociedade de uma forma mais ampla. A fala coletivizada de suas/seus alunas/os serviu, portanto, como um catalisador para que as professoras pudessem se narrar a partir de uma outra perspectiva: a de suas/seus jovens parceiras/os, as/os estudantes, que não se sentem contempladas/os com a escola tal como ela é.

Em tal contexto, uma das temáticas mais proeminentes que surgiu ao longo das conversas foi a do recreio como uma demanda a mais para as professoras no já atabalhoado e cansativo cotidiano escolar. Essa representação se manifestou, principalmente, quando evocaram a realidade da profissão docente como distanciada do lugar profissional calcado na atividade de ensinar. Em sua maioria, elas afirmaram que o objetivo único e primordial da profissão é lecionar a parte acadêmica dos conteúdos prescritos pelo Ministério da Educação, como língua portuguesa, matemática e outras disciplinas. Na realidade, porém, as atividades docentes na escola são expandidas para dar conta de outras funções que se desviam dessa função original. Sobre as professoras também recai o trabalho de cuidar subjetiva e materialmente das/os estudantes. Elas devem, por exemplo, incentivar e motivar suas/seus alunas/os a estudar. Atribui-se ainda a elas a função de educar as crianças em um sentido moral, isto é, dar a educação que se esperaria ocorrer em casa. Nessa direção, para garantir a efetividade do ensino, cabe às docentes a transmissão de valores morais às crianças, como gentileza e respeito ao próximo. A., por exemplo, reclamou nestes termos: "Eu tô fazendo uma coisa que não era problema meu, desculpa. Eu, enquanto professora, estou aqui para ensinar, eu não estou aqui para educar, entende? E eu estou fazendo

a função de pai e mãe [...], estou tentando salvar aquele aluno" (Diário de campo, 13 de novembro de 2023).

Além do ensino propriamente dito, as professoras cumprem funções institucionais enquanto responsáveis pela saúde e pela alimentação básica das crianças. Em diversos relatos, elas observaram que, além de precisarem garantir a vacinação dos estudantes no espaço escolar, têm a tarefa extra de conferir seus passaportes vacinais. Ademais, no horário do almoço, são instadas a servir, auxiliar e cuidar de suas respectivas turmas, enquanto também almoçam no tempo ínfimo que lhes sobra. As professoras, assim, veem seu papel na escola confundido com as demais funções escolares, como a de inspetor. Em muitas escolas públicas, há uma falta estrutural de funcionários, o que leva a não haver pessoal suficiente para acompanhar as atividades e ações das crianças fora da sala de aula, inclusive cuidando para que elas não se machuquem.

Com isso, como ouvido algumas vezes ao longo da pesquisa, o papel da professora se confunde com o encargo de "mãe", ou até com o de "assistente social", sobrepondo-se nesse cenário, segundo a percepção das professoras, as funções de ensinar e educar. Eliana Marta Teixeira Lopes discorre sobre o fenômeno indicado pelo discurso das professoras e, ao abordar a feminilização da atividade docente ao longo de história, refere-se a esta passagem de Eva Alterman Blay:

> O trabalho extradomiciliar constitui parte inalienável das atividades que a sociedade pós-industrial espera ver o homem realizar. Este mesmo trabalho, quando realizado por mulheres, representa o desempenho de um papel social conquistado ou imposto, porém não vinculado socialmente ao comportamento esperado do sexo feminino. O trabalho feminino não pode ser pensado como uma decisão individual, mas como o reflexo do mercado de trabalho disponível [...] e em cargos onde se espera encontrar mulheres. Ao investigar a posição da mulher perante o trabalho está-se recompondo todo o processo de socialização que ela viveu. [...] Subjacentes a escolhas determinadas pela vocação está um longo processo que leva a jovem a gostar de carreiras adequadas ao sexo feminino, que não encontram elevadas barreiras quando exercidas e que não dificultam muito o casamento. Estas vantagens compensam algumas desvantagens, como a remuneração e o exercício de carreiras cujo prestígio social não é muito elevado. (Blay *apud* Lopes, 1991: 27)

Assim, pode-se dizer que a atividade docente se conforma historicamente como uma extensão das demais atividades atribuídas às mulheres, fundindo e confundindo a vocação feminina para o cuidado – e a consequente naturalização de seu temperamento enquanto carinhoso, amoroso, dócil, compreensivo, paciente etc. – com a atividade docente (Lopes, 1991). Trata-se de um fenômeno característico das sociedades pós-industriais do mundo moderno, em que o advento da universalização da educação compulsória leva a educação e a alfabetização de crianças pequenas a serem atividades quase exclusivamente femininas. As nuanças dessa atividade no Brasil, onde o sistema de ensino público vem, historicamente, servir à preparação laboral das camadas mais pobres de nossa sociedade, carregam com elas marcas profundas da precarização e da desvalorização da docência, bem como da abnegação necessária às mulheres que a desempenham. Ser professora no Brasil é uma "missão" e suas mazelas devem ser suportadas. As professoras, no entanto, embora as suportem, percebem o mal-estar que as atinge quando têm de assumir funções de cuidado por causa da precariedade das instituições escolares. Dessa forma, denunciam o esvaziamento do sentido pedagógico da escola. Sem os recursos de que precisam para lidar com todas essas atribuições, sentem-se abandonadas e sozinhas, além de incomodadas: "Tudo é responsabilidade do professor!", lamentou-se K., que reivindicou ainda a esse respeito: "Se for para ofertar serviços, que se ofertem também pessoas" (Diário de campo, 9 de outubro de 2023). Em outra ocasião, a professora V. ironizou: "Somos Bombril, temos mil e uma utilidades" (Diário de campo, 13 de novembro de 2023), evidenciando, desse modo, um esgarçamento do exercício profissional da licenciatura, uma perda da função imaginada do lugar de professora.

Muito além de ensinar o conteúdo, as professoras precisam também ensinar a viver. Em outras palavras, em face da demanda das/os estudantes por recreio, vem à tona uma profusão de outras demandas que as professoras sentem ser direcionadas a elas, mas escapam ao que consideram ser o verdadeiro trabalho docente: são as cobranças fundamentadas na lógica produtivista de "bons resultados", à qual as escolas municipais estão subordinadas. Tal lógica submete essas profissionais a percorrer e realizar diversos procedimentos gestados nas instâncias superiores da administração pública, os quais muitas vezes devem acatar sem discussão e com pouca autonomia de decisão. Esses procedimentos e orientações são constantemente alterados, de acordo com o revezamento político-eleitoral das/os gestoras/es, e não exatamente conforme objetivos educacionais de longo prazo, discutidos com as comunidades escolares.

A título de exemplo, as professoras se veem convocadas a aplicar diversas provas no alunado, concebidas por pessoas que não conhecem essas escolas e essas/es estudantes, bem como instadas a realizar atividades pouco aderentes à realidade específica com que lidam. Elas, assim, vivem as contradições e tensões presentes nessas diretrizes. De um lado, há a expectativa produtivista do sistema educacional, que muitas vezes desconhece as demandas e necessidades de cada escola em seu território específico; de outro, as escolas são avaliadas pelo desempenho das/os suas/seus alunas/os em provas nacionais, padronizadas em todo o território brasileiro, havendo ônus e bônus para as escolas a partir dos resultados obtidos.

B. considerou que tais políticas não ajudam a melhorar de fato a aprendizagem na escola: "O sistema é feito para maquiar [...] querem número, [...] tem um *ranking*, você está em tal lugar, não importa como chegou a isso" (Diário de campo, 9 de outubro de 2023). A. concordou que muitas dessas demandas são "para inglês ver" (Diário de campo, 9 de outubro de 2023). Em outro dia de conversa, B. voltou ao assunto, resumindo essas políticas como um massacre: "O sistema massacra o aluno, o sistema massacra o professor, bota num sanduíche, mastiga bastante e depois cospe" (Diário de campo, 13 de novembro de 2023).

Segundo Alzira Mits Bernardes Guarany, a exigência de múltiplas demandas feitas às professoras está relacionada à avalanche neoliberal que adentra as escolas, organizando-as de acordo com lógicas oriundas do mundo empresarial (Guarany, 2012). Esse projeto de escola pressupõe um gerenciamento educacional centralizado, vendido para uma clientela consumidora e avaliado externamente por critérios científicos de padronização de conteúdos e métodos escolares, regidos pelo interesse econômico transnacional (Laval, 2003). No setor público do ensino brasileiro, predomina amplamente uma escola destinada a parcelas da população que não possuem capital social e financeiro, para quem a educação ofertada é submetida ao interesse econômico das elites nacionais e internacionais, e à reprodução das desigualdades sociais. A responsabilidade de tornar-se competitivo nesse mercado de trabalho fica, então, a cargo de esforços individuais, sejam estes das/os estudantes, das famílias ou das próprias professoras. Cada professora, por exemplo, deve desempenhar várias tarefas simultaneamente, uma vez que seu desempenho está atrelado à sua produtividade. Entretanto, quando ela é tomada como um instrumento para alcançar metas de eficiência geradas pelas instâncias superiores da gestão escolar e descoladas da vivência no território, o trabalho docente é desvalorizado na autonomia que deve ter e esvaziado de seu sentido pedagógico (Ball, Bailey *et al*., 2013).

Ao discutir a reação das professoras diante de sua desvalorização no corpo social e a contestação de sua autoridade pelos alunos, Rinaldo Voltolini descreve a crença mítica de que é possível buscar uma resposta exata para o papel que deve ser ocupado na docência (o pedagógico), por meio de uma fetichização de prescrições, manuais e métodos que resolveriam as questões contemporâneas da educação (Voltolini, 2009). No revés dessa crença, todavia, está a destituição da autonomia das professoras para "inventar" o seu fazer docente, deliberando e escolhendo a cada passo o que é melhor para sua escola e para suas/seus alunas/os, de maneira criativa e singular. Assim, uma das principais consequências desse esvaziamento e da sobrecarga da atividade docente tem sido o que Voltolini chamou de "síndrome da d'existência" docente, descrita como os sentimentos de fracasso e impotência vivenciados pelas professoras diante das mazelas de sua atividade profissional no contemporâneo, os quais se acompanham de uma série de sintomas físicos e psíquicos. Esses sintomas têm levado, em todo o país, a um aumento do índice de professoras que solicitam o afastamento de suas funções devido ao adoecimento, e apesar desse fenômeno não ser exclusivamente brasileiro, é importante destacar como as nossas atuais condições objetivas e políticas públicas de ensino contribuem para ele. Por exemplo, há estudos que comprovam o adoecimento docente nas conjunturas do ensino municipal de Duque de Caxias (Ferenhof & Ferenhof, 2002), do Rio de Janeiro (Levy, Sobrinho & Souza, 2009) e de São Paulo (Silva, Bolsoni-Silva & Loureiro, 2018).

Nos relatos das professoras que ouvimos, elas se disseram "invisíveis", "massacradas", "abandonadas" e "sozinhas" em relação ao Estado. Assim, diante desse abandono sistemático e na impossibilidade de desistirem concretamente, largando seus empregos e seu sustento, muitas professoras acabam optando por abstenções, licenças de saúde, a medicalização e até a adoção de uma atitude burocrática, de desengajamento emocional e participativo em relação às suas atividades profissionais, o que as faz deixarem de existir enquanto professoras (Voltolini, 2009).

A distância entre o que deveria ser e o que é a atividade docente em suas experiências foi trazida à tona então como o que impossibilitaria o recreio de efetivar-se na escola: "[...] a gente vive em um sistema de falências, e o recreio é o menor dos nossos problemas", explicou-nos K. Com a voz cansada, concluiu:

> É uma luta de garantias por direito, eu entendo isso. É o direito da criança ter recreio, nós não discordamos disso. Mas também é direito do profes-

> sor dar uma aula de qualidade, que muitas vezes é sonegada pelo próprio Estado, quando faz você acumular funções; quando faz você ter que trabalhar em vários lugares diferentes, para poder fazer um salário de sobrevivência; quando faz você ter que dobrar de função sem ter nada registrado, mas dizendo que isso é função sua, porque a escola tem que garantir a lei [...]. Só que não te dá condições de garantir a lei, então você lida com um trabalho sobre-humano. (Diário de campo, 13 de novembro de 2023)

As professoras veem o lugar que possuem nessa relação destituído de valor por mais que continuem apostando em seus aspectos mais tutelares. Assim, a demanda pelo recreio apareceu como aquilo que vem jogar sal na ferida aberta, que vem exigir que mexam no que, bem ou mal, estão "empurrando com a barriga", ou seja, foi recebida pelas professoras, em um primeiro momento de nossos encontros, como o impensável e o impossível. Não haveria margem de manobra para bagunçar ainda mais esse cotidiano, permitindo que a tarefa docente, já esgarçada, se torne ainda mais pesada.

Em geral, as professoras reivindicaram um lugar para a atividade docente que lhes permita exercer o ensino-aprendizagem. Defensivamente, separaram de forma sumária as atividades de educar e de ensinar, como se não houvesse possibilidade de pensá-las de forma dialética, concebendo o recreio como mais uma incumbência que deturparia o sentido pedagógico da escola. Vale dizer, não cogitaram o recreio como algo que poderia, justamente, dizer do lugar que elas querem ocupar na relação com as/os alunas/os, marcado pela autonomia e a inventividade de sua atividade (Pereira, 2009).

Nesse cenário, o horário do recreio acaba virando – na prática e pela gestão das professoras – sinônimo de horário de almoço, de merenda escolar ou de saída antecipada para as/os estudantes que decidem não permanecer na escola, quando ele está alocado na grade horária ao final do turno. Passa a não existir ou a existir virtualmente. Ademais, muitas vezes o recreio das crianças é cancelado para priorizar o ensino de outros conteúdos, sobrepondo-os ao seu valor formativo. "É o que dá para fazer", argumentaram as professoras, sustentando que as condições reais da escola moldam a oferta irregular e heterogênea do recreio, ou seja, o tempo e o espaço de recreação se moldam de acordo com os afazeres das professoras e as insuficiências materiais e de pessoal.

Quase sempre, a infraestrutura da escola deixa a desejar no que se refere a proporcionar um espaço de lazer e atividades livres e seguras às

crianças. Quando não se tem quadra coberta na escola e está chovendo, não há possibilidade de as crianças utilizarem aquele espaço físico para o recreio. De fato, o investimento insuficiente na infraestrutura da escola por parte do governo municipal foi um dos principais fatores citados pelas professoras para a inexistência do recreio nas escolas. Em sua maioria, as escolas municipais possuem pátios desnivelados, descobertos, íngremes e pequenos demais para comportar todo o corpo estudantil nos momentos de intervalo.

Ao considerar essas questões, compreende-se que o recreio escolar, embora seja uma pauta de demanda política das crianças, não é visto como tal pelas professoras. Ao se defenderem dessa demanda pelo que poderia vir a desamarrar nos sintomas das escolas, escancarando a própria impotência e a precariedade das atuais condições do fazer docente, elas invalidaram tal demanda em um primeiro momento de discussão. Deixaram, assim, de se perceberem como potenciais parceiras dessas/es estudantes com as/os quais convivem em um cotidiano perpassado pelas aflições e as mazelas de um ensino público precarizado e pouco assistido. Taparam a ferida, tamponando a possibilidade de investigar o que ela expõe.

2. *Os "perigos" do recreio: o estranhamento com as/os estudantes em face de uma ideia preconcebida de infância*

A demanda das/os estudantes em relação ao recreio fez surgir, como desdobramento da reflexão sobre o lugar ocupado pelas professoras na relação com elas/es, as concepções de aluno que essas professoras possuem e o quanto as/os estudantes com que convivem frustram tais concepções. Quem são essas crianças que preciso ensinar e com as quais me deparo todos os dias? Em sua maioria, as professoras reagiram ao que essas crianças não são e deveriam ser à luz de suas próprias perspectivas e valendo-se de uma expectativa do risco eminente que podem trazer ou pelo qual podem passar. Afinal, entendem essas/es alunas/os como frequentemente "fora de controle": perigosas/os, problemáticas/os e desestruturadas/os. De maneira quase automática, repetiram jargões disseminados socialmente sobre essas "outras crianças", sem talvez se autorizarem a refletir sobre quem as/os *suas/seus* alunas/os são. Não por acaso, procuram expedientes para impedir que essas crianças apareçam, se arrisquem e se revelem, restringindo ao máximo a convivência escolar à sala de aula, onde sentem que possuem mais rédeas sobre o descontrole delas, mas fechando-se para as

conhecerem melhor, o que poderia acontecer, por exemplo, no tempo-espaço do recreio.

Nessa direção, uma representação do recreio que se destacou ao longo das conversas com as professoras foi a de ele ser uma fonte de perigo, em que é representado seja como o risco de as crianças se machucarem e necessitarem de um cuidado ou olhar médico que ultrapassa a *expertise* delas, seja como o descontrole das/os alunas/os, tidas/os como crianças que possuem um comportamento imprevisível e agressivo. A respeito da primeira forma de periculosidade, as docentes relataram que, muitas vezes, sentem-se inseguras em relação a dar o recreio para as crianças, devido aos inúmeros riscos que este oportuniza. Um deles, obviamente, decorrente do grau de agitação em que elas então se encontram, é o de acidentarem-se. As professoras, assim, denunciaram que são responsabilizadas pelo bem-estar físico das crianças, mesmo que não seja permitido pelo município que as tratem com medicamentos, e sim apenas com água, sabão, gelo e gaze, questionando se seria uma atribuição delas prestar atendimentos socorristas às/aos estudantes acidentadas/os, e preocupando-se com as repercussões desses acidentes em pessoas que estão fora da escola.

> O professor tem medo do recreio. Como é que eu vou levar o meu aluno pra brincar? E se acontecer alguma coisa com ele? Coisa essa que seria normal, porque criança cai, gente. Criança vai brincar pra cair. [...] cair faz parte do brincar. Como é que isso vai ser recebido? (Diário de campo, 23 de outubro de 2023)

L. anunciou: "A culpa vai sobrar para a escola" (Diário de campo, 23 de outubro de 2023), enquanto B. compartilhou que entendia o recreio como um momento em que o "professor vai observar [...] preocupado de ninguém quebrar a cabeça" (Diário de campo, 13 de novembro de 2023).

Na visão das professoras, o risco apresentado pelo recreio se amplifica pelo fato de que não há protocolos suficientemente claros de como agir, quem deve agir e que setores da sociedade devem ser acionados para cuidar da(s) criança(s) acidentada(s) na escola. Uma demanda reivindicada nesse sentido é a presença de profissionais da saúde nas escolas, possibilitando que os frequentes casos de ferimentos discentes sejam avaliados e acompanhados por profissionais capacitados. Todavia, em face da parca viabilidade de tal proposta para o ensino público, concordaram que se poderia minimamente ofertar capacitações à docência sobre primeiros socorros e destacaram a importância de que essas capacitações fossem

realizadas nas próprias escolas, para que tanto a equipe escolar quanto o alunado aprendessem noções básicas de atendimento e encaminhamento em casos de acidentes ou mal-estares.

A discussão sobre os perigos de acidentes no recreio se torna mais aguda quando são levados em conta os problemas vividos nas escolas localizadas em territórios de violência policial deflagrada, por exemplo, o temor de que as crianças sejam atingidas por balas "perdidas" nos pátios da escola. As docentes temem também a intervenção do tráfico nas escolas, reconhecendo que essas dificuldades institucionais são vividas mais intensamente nas áreas menos favorecidas do município do Rio de Janeiro. Nas conversas com as professoras, tais questões territoriais também foram relacionadas ao risco de que, no recreio, o comportamento das/os alunas/os saia de seu controle, culminando em violência. Aqui, não só as/os próprias/os estudantes são vistas/os como vulneráveis aos perigos do recreio, como também as próprias professoras, que se sentem impotentes para agir diante da violência percebida nas/os e das/os alunas/os, especialmente quando se trata de alunas/os que vivenciam situações sociais de violência fora da escola. A professora A. disse que as crianças reproduzem a violência que as cerceiam, o que inclui "brincar de ir pro baile" ou "atirar nos amigos". Para ela, "a violência está naquele aluno, infelizmente" (Diário de campo, 13 de novembro de 2023). A professora K. concordou com a colega, ressaltando a visão das/os estudantes que vêm de territórios violentos como sujeitos que não correspondem à prescrição de inocência prevalentemente atribuída às crianças, a partir de um projeto de infância moderno e eurocentrado: "A gente tem uma percepção muito pueril da criança, muito singela, muito meiga, onde a violência às vezes não está implementada. mas essa não é uma realidade em que a gente vive" (Diário de campo, 13 de novembro de 2023).

Ao remontar às práticas e costumes europeus que resultaram em uma maneira diferente de representar a infância na modernidade, René Schérer aponta para o nascimento do que chama de um "sentimento de infância" (Schérer, 2002) enquanto uma mudança de atitude dos adultos em relação às crianças. Esse novo sentimento tem suas raízes em transformações sociais e laborais ligadas aos valores burgueses, e nos avanços médicos que levaram à diminuição da mortalidade infantil, fazendo com que as crianças passassem a ocupar um lugar de cuidado e investimento, alicerçado na crença de sua ingenuidade e de sua potência. Todavia esse sentimento dedicado às crianças que se adequam a um modelo de subjetividade branco, masculino e burguês é tensionado, quando nos deparamos com "outras"

crianças, ou seja, aquelas que, como nos contou K., são "menos pueris" e tidas como um perigo ou problema social.[1]

Nessa ótica, para a falta de comportamento adequado das/os estudantes, as professoras nomearam como causa relevante a situação de violência territorial que impediria crianças e jovens de brincarem mais livremente na rua e conhecer as regras de convivência necessárias à vida em sociedade. Nomearam também como causa o modelo de família vivenciado por essas/es alunas/os, uma vez que ele estaria marcado pelo que percebem como uma negligência em relação à educação moral. Como um resultado desse contexto, K. aludiu ao fato de as crianças "não saberem brincar"; em vez de pique-cola, elástico, corda etc., elas "só querem saber de correr" (Diário de campo, 9 de outubro de 2023).

Na visão das professoras, o "mau comportamento" dos alunos não se restringe ao tempo-espaço do recreio. Ele também é observado no tumulto de conversas paralelas e em discussões e brigas ocorridas durante as aulas, tidas, amiúde, como "hora de brincar". Esse cotidiano escolar exemplificaria como a "falta" de valores morais das crianças se efetiva nas escolas. Observa-se, desse modo, a preferência das docentes em manter as crianças em sala, com o objetivo de evitar os atos de violência mais frequentes no recreio. Apesar de as crianças ficarem frustradas e agitadas com a falta de recreio ao serem mantidas em sala de aula, não há, ao menos, riscos tão prováveis de acidentes e violências com e entre elas, porém as professoras, não entrando em contato com o que antecipam como a violência de suas e seus estudantes, acabam também abdicando de entrar em contato com alunas/os reais. Por vezes, no entanto, as professoras expressaram uma bifurcação em seu discurso sobre a violência, ao notar que o comportamento das/os alunas/os se agravaria sobretudo pela falta de um recreio instituído, afinal nem as/os estudantes, nem elas próprias aguentam horas seguidas de atividades focadas na transmissão de conteúdo sem um momento ou espaço de relaxamento e descontração.

A partir de um trabalho de pesquisa com diretores de escolas públicas em Minas Gerais, Valéria Cristina de Oliveira, Natália Marcelino Dutra e Laura Ludgero concluíram que, diante da falta de apoio macroestrutural e de políticas públicas que enfatizem o papel das docentes e da coorde-

1 No Brasil, a terminologia "menores" foi adotada nos anos 1920 para designar essa diferenciação, ou seja, constituiu-se como uma nomenclatura jurídica que acompanha o surgimento de uma posição perante a criança marginalizada (Londoño, 1991).

nação escolar, as equipes pedagógicas se veem muito sozinhas em face da violência nas escolas, o que as tem levado inclusive a buscar, mais assiduamente, a intervenção de agentes externos de vigilância e punição, como a Polícia Militar e o Conselho Tutelar (Oliveira, Dutra & Ludgero, 2023). Todavia, quando não levam em conta a violência simbólica reproduzida pela própria escola na relação entre as/os estudantes e na relação entre estas/es e suas professoras, as estratégias usadas para lidar com a violência acarretam um ciclo de mais violência, exclusão e estigmatização. Nesse sentido, antecipar que as/os alunas/os são violentas/os e não lidar com a violência que podem apresentar na escola por meio da erradicação do tempo-espaço do recreio podem levar à reprodução de uma violência simbólica. Afinal de contas, não é também violento não poder *ser* e se fazer conhecer às professoras a partir de *suas* brincadeiras, que podem divergir daquelas esperadas por essas adultas de outro território e, muitas vezes, de outra classe social?

3. *"Moeda de troca": o uso do recreio como solução de compromisso e estratégia de sobrevivência das professoras*

Nota-se na visão das professoras, diante dos riscos representados pelo recreio e das mil e uma funções e demandas a que são convocadas, uma forma característica de "usá-lo" enquanto recurso para lidarem com a própria realidade da atividade docente. Isso porque elas reconhecem a ânsia das/os estudantes em poderem desfrutar de um tempo livre para correr, conversar e sair da sala de aula, e acabam vendo nisso uma oportunidade de propor a elas/es uma troca que consideram justa: o bom comportamento em sala de aula em troca do recreio.

Aqui, a existência ou não do recreio aparece como algo mais do que uma simples estratégia para fazer com que as crianças prestem atenção na aula, pois é sobretudo uma estratégia de sobrevivência das professoras na atual realidade escolar pública brasileira; uma espécie de solução de compromisso entre o que percebem como desejo das/os estudantes (mesmo que não considerem esse desejo verdadeiramente legítimo) e o que devem dar conta no cotidiano escolar. Como K. nos explicou, "a nossa profissão foi tão esvaziada de valor e sentido que às vezes a gente tem que usar esses mecanismos de combinação como estratégia de educação" (Diário de campo, 13 de novembro de 2023). Dessa forma, as professoras tentam resgatar um lugar para a sua função docente na escola. Em suas

falas, subentende-se que lutar pela sobrevivência é prezar por uma função única junto às crianças, a da transmissão pedagógica. Todas as outras, como a função de inspetora eventualmente deflagrada pela existência do recreio, são vistas por elas como sobrecarga e, de maneira limítrofe, como uma abdicação de seu verdadeiro ofício.

"Você entende que é direito da criança ter professor, antes mesmo do recreio?" (Diário de campo, 9 de outubro de 2023), nos indagou a coordenadora K., destacando assim que, para que o recreio seja garantido de forma estável e com qualidade, é necessário que, antes de tudo, a professora esteja presente e saudável em sala de aula, e não doente em casa ou na escola. Além disso, essa é uma pergunta que pode nos informar sobre a possibilidade de as docentes exercerem seu trabalho de maneira autoral, isto é, de poderem avaliar e julgar os melhores métodos, reinventar as aulas e decidir como conduzir o cotidiano em sala de aula, em vez de apenas obedecerem às determinações ditadas pela gestão burocrática do ensino. Nesses termos, "ter professor" diz respeito não apenas a uma presença física saudável, mas também às condições em que se pode ser professora, ou seja, trata-se de uma fala que aponta, sobretudo, para o desejo docente de realizar um ensino mais autônomo e criativo.

De fato, como meio de resistência ao esgarçamento do exercício profissional, criam-se "moedas de troca" negociadas por meio de combinados feitos com a turma. O recreio, assim como o uso dos ventiladores, a proibição de ir ao banheiro e o veto do uso do celular, entre outras coisas, são utilizados como dispositivos de controle de comportamento e atenção em sala de aula. Caso as/os estudantes se comportem, cumprindo os deveres e aprendizados esperados, terão seus direitos assegurados e suas demandas acatadas; caso não, podem perdê-los. A retirada do recreio também é, pois, uma tentativa de conscientizá-las de seu mau comportamento em sala de aula.

> A gente entende que o recreio é um bônus quando o aluno alcança o mínimo na questão curricular do aprendizado; ao cumprir esse mínimo, a criança ganha o bônus do recreio, [...] na minha opinião, eu vejo o recreio hoje em dia como um bônus, como um mérito, um troféu, em que a criança conseguiu, alcançou e seguiu o combinado. (L., Diário de campo, 13 de novembro de 2023)

Em outros termos, o recreio se constitui como um direito condicional ou uma recompensa, algo que deve ser merecido pelas/os estudantes e

pode ser "dado" pelas professoras. Destacamos aqui o uso recorrente do verbo "dar" pelas professoras, ao se referirem ao tempo/espaço de recreio, pois nos remete a entendê-lo como um domínio do adulto outorgado às crianças. As crianças, nesse sentido, são vistas como como incapazes de disputar o recreio a partir de seus interesses, colocando em pauta a noção de justiça dessa reivindicação.

Lucia Rabello de Castro e Felipe Salvador Grisolia apontam para a necessidade de repensarmos uma visão tutelar da criança, advinda de um modelo de subjetividade desenvolvimentista e de fundamentação liberal, que invisibiliza suas ações políticas no mundo compartilhado e mesmo na luta por justiça diante de suas vivências de desigualdade e opressão (Castro & Grisolia, 2016). Assim, ao nos deslocarmos do entendimento da criança como um ser pré-político, um entendimento que traduz sua diferença como incapacidade de posicionar-se diante do outro, suas percepções e perspectivas em relação ao que é justo na escola e ao que querem da relação com as professoras se tornam mais legitimadas.

A seguinte fala de L. ilustra a concepção prevalente a respeito das relações adulto/criança sendo atravessada pela questão do recreio na escola: "já que não é algo regulamentado, que não existe uma obrigatoriedade dentro da carga horária, que é imposto pela rede, eu acho que o recreio é condicionado à permissão e vontade do professor" (Diário de campo, 13 de novembro de 2023). Em outras palavras, a vontade da professora se torna soberana diante do entendimento da criança como alguém incapaz de questionar essa vontade de maneira legítima.

Ora, ainda que a maioria das professoras tenha relatado não gostar do uso do recreio como uma "moeda de troca" a que se veem obrigadas, elas concordam sobre os bons resultados assim alcançados. Por exemplo: "Então a gente tem que fazer esses acordos, e, como acordo, funciona. E quando funciona, eles começam a entender 'Poxa, se o meu comportamento melhorar, eu vou ter uma benesse; se eu souber brincar, eu vou poder brincar do que eu quero', que normalmente é futebol" (K., Diário de campo, 13 de novembro de 2023). Em outros momentos, algumas professoras são ainda mais enfáticas, demonstrando muita satisfação com o método adotado e enxergando-o como uma punição de fato e não apenas como uma tentativa de conscientização. Para L., "a educação tem vários fatores, não é só pedagogia do amor. Tem merecimento, tem punição...", sendo possível, aos seus olhos, comprovar a eficácia desse método com a seguinte observação: "Eles ficam até de cabeça baixa" (Diário de campo, 13 de novembro de 2023).

O fato é que a perspectiva das professoras sobre o uso do recreio enquanto um direito condicional reflete um discurso adultocêntrico, blindando-as para a forma como a própria articulação e o direcionamento da demanda sobre o recreio ao longo de nossa pesquisa dizem respeito ao valor de uma experiência formativa na vida escolar. Os combinados de direitos e deveres em relação à existência do recreio são perpassados por um mal-estar generalizado no corpo estudantil, haja vista, segundo as próprias professoras, as/os estudantes enxergarem o recreio como um momento de conexão e relacionalidade, da pluripotência do brincar e da expectativa de respirar livremente. Nesse sentido, Lucia Rabello de Castro e colaboradoras sustentam a importância da expressão de afetos, emoções, ruídos e posições corporais livres dos constrangimentos das regras e dos objetivos produtivos e racionais adultos na experiência escolar como aquilo que realmente pode trazer um sentido para a vivência das crianças na escola (Castro, Moura *et al*., 2018).

Retomemos então o fio do que pudemos constatar, a fim de esboçar como o recreio pode dar novos sentidos ao que crianças e jovens vivenciam em suas escolas. Os relatos das professoras nos mostraram que elas se veem em uma situação perigosa, precária e violenta, conformada pelo enfrentamento diário e solitário do sucateamento do ensino público no Brasil. Em meio à sua invisibilidade perante os órgãos gestores do município, pesa-lhes a responsabilidade de fazer o impossível, o que em sua concepção torna o recreio um problema menor, já que, dia após dia, têm de investir suas energias em lutar pelo direito mais basilar do estudante: o de ter aula, o de aprender. Assim, as falas das professoras nos ajudam a entender o recreio não somente como uma demanda das crianças, mas também como uma reivindicação que se encontra imbricada em um jogo de forças, interesses e perspectivas das crianças, das professoras, da comunidade e do governo municipal. Nesse contexto, suprimi-lo é uma forma a que as professoras parecem recorrer para sobreviverem no campo escolar sucateado.

Ainda assim, vimos ao longo de nossa experiência de pesquisa que a comunicação da demanda do recreio por parte das/os estudantes as deslocou do lugar desconfortável, porém conhecido, em que estavam, posicionando-as como sujeitos políticos e autorais. Diante dessa demanda, as docentes precisaram situar-se em relação ao que fazer com a interpelação do outro que lhes vem dizer de um mal-estar que também diz respeito a elas. Um outro que, até aquele momento, permanecia calado, permitindo que elas continuassem habitando as mazelas do cotidiano escolar com as parcas ferramentas de *sobrevivência* que haviam constituído.

Com a organização das/os estudantes em torno de uma demanda coletiva, outros expedientes e outra resposta tiveram de ser inventados, vale dizer, uma posição menos passiva e que levasse em conta quem são as/os suas/seus alunas/os e o que desejam para a escola que frequentam. Assim, nas discussões com as professoras que acompanhamos neste projeto de pesquisa, observamos um deslocamento subjetivo e institucional importante, e ao final do processo, em 2024, fomos informadas de que o corpo docente da escola em que se formou o grupo de discussão com as professoras havia juntado dinheiro para a aquisição de brinquedos a serem usados no recreio das crianças. Conseguiu-se também, em seu esforço coletivo, aumentar o tempo da merenda na grade horária, garantindo um tempo para a brincadeira das crianças, parecendo ter surgido, enquanto um desdobramento do processo de trocas com a equipe de pesquisa, maneiras de buscar expedientes menos defensivos para lidar com a demanda das/os alunas/os.

Constatamos ainda ao longo da pesquisa que o funcionamento tutelar da relação entre a Secretaria de Educação, as professoras e as/os estudantes recebeu um solavanco ao defrontar-se com a coletivização da demanda das/os últimas/os em torno do recreio. Aquilo que vinha se reproduzindo não sem mazelas, porém de forma irrefletida, de repente se chocou com uma demanda articulada e difícil de ignorar. Assim, pôde-se interromper um consenso geracional em razão de as/os estudantes terem escancarado que não estavam satisfeitas/os com algo de seu cotidiano, implicando suas professoras no que poderia ser feito e em como reagir diante de sua demanda coletiva.

O manifesto das professoras

A PARTIR DA ANÁLISE QUE AS PROFESSORAS FAZEM DA CONJUNTURA educacional em que se encontram, expomos aqui suas principais demandas. Em primeiro lugar, há que se ressaltar que essa tarefa causou incômodo e mal-estar, e foi muito difícil. Muitas professoras têm medo de usufruir de seu direito democrático à manifestação por temerem a exposição, a perseguição e a retaliação, pois precisam manter seus empregos. Atestam também que, por serem funcionárias públicas, não podem legalmente criticar o governo que as emprega. As professoras cada vez enxergam menos sentido em tentar um diálogo com a Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), pois esta, por vezes, utiliza discursos unilaterais que acabam individualizando e culpabilizando a figura da professora. Além do mais, algumas professoras reconhecem que as mazelas do ensino público já são conhecidas pela CRE, então os debates unindo ambos os lados seriam mais repetitivos do que produtivos. Elas relatam que, mesmo com questões ainda mais pregnantes para elas do que o recreio – como a infraestrutura precária e a insuficiência de profissionais na escola –, ressentem-se da falta de auxílio por parte das coordenadorias. Nesse desamparo, o recreio acaba sendo o menor dos problemas; antes do recreio, dizem elas, é direito da criança ter uma professora. O máximo que as professoras conseguem dar, e já a duras penas, é a sua aula.

Para nós, pesquisadoras/es da infância, está claro que a crise das escolas tem se refletido no distanciamento entre as gerações de adultos e crianças em níveis de embate no campo escolar. Por mais que esse seja o *status quo*, há muitas professoras que reconhecem a iniquidade desse sistema e partem para buscar novas formas de vinculação com as crianças que não a via da punição. Estantes e caixas de livros autogestionadas, participação em rodas de conversa de projetos de pesquisa, assembleias e intervenções artísticas são algumas das formas como as professoras com quem conversamos buscam produzir linhas de fuga para interromper esse

ciclo vicioso de violência institucional. Muitas professoras, de fato, advogam o direito das crianças pelo recreio e fazem o máximo para darem momentos de intervalo para as crianças, nem que seja em sala de aula. Elas acreditam em sua importância formativa, física, psíquica, cognitiva e relacional. Porém, para se alcançar o nível de regulamentação do recreio escolar, as professoras acreditam que primeiro é necessário que outras tantas demandas da escola pública sejam ouvidas e acatadas, de modo que o recreio das crianças possa ser oferecido e desfrutado por elas.

São necessários reajuste salarial, investimento na infraestrutura da escola, aumento do número de concursos, estabilidade e seguridade na profissão, e diminuição do produtivismo que recai sobre elas e sobre as crianças. As profissionais exigem a inclusão de mais agentes educadores para construir a concretização do recreio e a adição de mais estagiários na alfabetização para escoar a sobrecarga de trabalho. É preciso que elas sejam amparadas pelo Estado e pelas CRES, e que não precisem sentir medo de expor suas insatisfações. Que também as famílias das crianças sejam amparadas por políticas públicas e projetos sociais, para que tenham as ferramentas para educá-las de acordo. E que a violência territorial deixe de ser a norma, para que as crianças não corram risco de vida ao brincarem na quadra. Assim, será possível estabelecer novas formas de aliança com as crianças, garantindo uma escola de qualidade, aulas dadas conforme o conteúdo prescrito e até mesmo, como as/os estudantes reivindicam, um recreio institucionalizado. Ressalta-se, por fim, a necessidade de o recreio institucionalizado se adequar às especificidades e demandas infraestruturais de cada colégio, facilitando sua implementação e sua manutenção, de acordo com a grade escolar.

Rio de Janeiro, agosto de 2024

Equipe do Projeto de Pesquisa *Fazendo comuns*

A relação adulto-criança na escola brasileira contemporânea[1]

Conceição Firmina Seixas Silva

INTRODUÇÃO

– Quando as pessoas morrem, elas morrem mesmo ou o quê?
– O que dizem em sua casa?
– Minha mãe diz que as pessoas boas vão para o céu e as más vão para o inferno.
– E seu pai?
– Diz que, se houvesse juízo final, os ricos iriam com seus advogados. Mas minha mãe não acha graça.
– E você, o que acha?
– Eu tenho medo.
– Poderia guardar um segredo? Só entre nós dois: o inferno não existe. Ódio e crueldade... isso é o inferno. Às vezes, nós mesmos somos o inferno.

O diálogo acima, destacado do filme *A língua das mariposas* (1999), dirigido por José Luis Cuerda e baseado no conto de mesmo nome de Manoel Rivas (1995), ocorre entre o professor Don Gregório e o menino Moncho, que ocupam o lugar de protagonistas. Cuerda, a partir de uma narrativa delicada, apresenta a aventura de Moncho ao ingressar na escola pela primeira vez, experiência contornada por uma série de fantasias, medos e perguntas sobre o que vai encontrar, como é o seu professor e os seus

1 Este texto contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Código de Financiamento 001, e do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística – Prociência/Uerj.

colegas, experimentando certo desamparo. As inseguranças de Moncho se diluem no decorrer do seu percurso escolar, à medida que uma cumplicidade entre professor e aluno vai sendo construída. José de Sousa Miguel Lopes, em um texto sobre o filme, nos lembra que o contexto em que a narrativa se passa é o de uma escola tradicional, em que o professor assume o lugar central no processo de ensino e aprendizagem, prevalecendo, de modo geral, uma educação autoritária (Lopes, 2006). Ao contrário disso, na aventura de ir para a escola e lidar com um mundo novo, Moncho conta com a parceria do seu professor, que acolhe suas dúvidas, paixões, segredos e medos. A curiosidade do aluno vai sendo alimentada pela escuta atenta do professor, que, com muita generosidade e dedicação, conduz o menino a um mundo de descobertas sem fim, o que resulta em um aluno apaixonado pela escola e pelo mestre. Os espectadores testemunham uma relação que não é apenas entre educador e educando, mas entre amigos, e, "juntos, os dois iriam realizar descobertas que marcariam para sempre a vida do garoto" (Lopes, 2006: 164).

Neste capítulo, tomo o filme *A língua das mariposas* para abordar a relação adulto-criança na escola e o aspecto geracional que dá suporte ao projeto escolar. Como destacam Lucia Rabello de Castro e Solange Jobim e Souza, o cinema oferece uma via privilegiada para apreender o mundo, o outro, a nós mesmos, e nesse caso a infância e o desafio do ingresso da criança no sistema de ensino escolar (Castro & Souza, 1997). Além da parceria construída entre o professor e o aluno, que permite a Moncho ressignificar seu lugar na escola e na comunidade em que vive, o filme também aciona um contexto social extremamente importante. O cenário é de uma Espanha em disputa, encarnada na figura de três personagens – o fazendeiro, o padre e o professor –, e cada um deles apresenta suas expectativas em relação a um projeto de educação, de escola e de mundo. O fazendeiro demonstra preocupação com o fato de seu filho não aprender o básico da aritmética, que é o que importa para ele e o que a escola deveria ensinar: saber fazer conta para multiplicar sua fortuna; o padre parece intrigado com a perda de interesse das crianças pela igreja quando se engajam na escola e embarcam no mundo das ideias; e o professor, com seus ideais republicanos de liberdade, apresenta-se como uma força opositora às duas frentes conservadoras.

Em um discurso para celebrar sua aposentadoria, Don Gregório enfatiza o que, em seu entendimento, é uma questão fundamental para um projeto de educação e de país: os compromissos geracionais em torno de valores democráticos. Diz ele: "Se conseguirmos que uma geração seja

livre na Espanha, ninguém conseguirá arrancar essa liberdade" (Cuerda, 1999). A geração de Moncho, que se viu abandonada pelos mais velhos, não alcança essa liberdade; Franco assume o poder da Espanha por quase quarenta anos. A parceria entre o aluno e o mestre, entre a criança e o adulto, entre as duas gerações, é rompida pelo medo que se instaura. No desespero de pessoas tentando se salvar individualmente, Moncho é constrangido por sua família a voltar-se contra o professor, contra as ideias libertárias que a própria família acreditava. E, em meio a algumas palavras aprendidas na escola (tilonorrinco, tromba espiral), Moncho e outras crianças apedrejam e expulsam seu professor da comunidade. Com ele, expulsa-se também a possibilidade de reconstrução de um país e de uma escola que tenham a democracia como base. Inspirada por essa narrativa, passo a discutir então a relação que tem sido construída entre adultos e crianças, mestres e estudantes, na escola brasileira hoje, e como as demandas estudantis têm sido encaminhadas na sua inflexão a partir das dinâmicas intergeracionais.

Educação (escolar): um projeto dos adultos para as crianças

Enquanto sociedade, nós, adultos, temos decidido e pactuado que é na escola que as crianças aprenderão os conhecimentos acumulados socialmente. É esperado que, nessa instituição, cuja passagem se faz obrigatória para a infância, a transmissão do legado sociocultural às gerações mais novas se dê. A escola, desse modo, ocupa um lugar importante no processo de subjetivação de crianças de diferentes segmentos socioeconômicos de um país. Nos termos de Hannah Arendt, o mundo sempre será mais velho do que aquelas/es que chegam, e é próprio da condição humana o fato de que cada geração se transforme em um mundo antigo a partir da presença das/os recém-chegadas/os – as crianças (Arendt, 1954–68). A educação, incluindo a escolar, é um processo que se dá em torno da apresentação do mundo aos mais novos pelos mais velhos, mas também das tensões, perguntas, inquietações dos primeiros em relação àquilo que lhes é apresentado. Se, no ato de educar, há uma pretensão das gerações mais velhas de perpetuar o mundo que construíram, de igual modo, a possibilidade de transformar aquilo que recebem é continuamente reivindicada pelos mais novos. Uma educação que tem como pressuposto princípios democráticos se sustenta nessa corda bamba entre o velho e o novo, entre conservação e renovação, o que implica, necessariamente, desde uma

perspectiva geracional, a disputa entre o legado cultural que os adultos destinam às crianças e os sentidos que estas conferem ao que recebem ou ao que se recusam a receber. A transformação da escola e do mundo como um todo dependerá da contribuição de todas/os – adultos e crianças.

Porém o que temos observado, por meio do projeto que promove este livro, *Fazendo comuns: a educação como um projeto co e intrageracional*, e em nossas pesquisas no campo dos estudos da infância e em escolas, é a necessidade, diria urgente, de as crianças também participarem do projeto escolar nas suas dimensões complexas, que englobam, entre outros aspectos, a conformação das estruturas físicas, a construção das diretrizes pedagógicas e curriculares, e os sentidos de ensinar e aprender. Quase sempre, esse projeto se apresenta a esses sujeitos como uma imposição, e isso não se dá sem consequências para todas/os que compõem a instituição escolar. Não é raro nos depararmos com crianças desmotivadas com a escola, questionando o porquê de terem de frequentar esse espaço, de precisarem estudar as matérias que lhes são apresentadas, de usarem uniformes, entre outras dúvidas. De igual modo, também nos deparamos com professoras desmotivadas e queixosas de que as gerações mais novas "não querem nada", "não prestam atenção" e "não dão valor à educação escolar". Essa relação truncada entre estudantes e professoras tem conduzido à produção de um cenário escolar desgastante e ruidoso para ambas as partes, contornado por uma dinâmica de acusação mútua entre esses indivíduos quanto à responsabilidade pelo mal-estar escolar (Silva & Gomes, 2023). Mal-estar esse que se acentua no contexto social brasileiro, que é atravessado por uma desigualdade social, racial, territorial e econômica, que impacta sobremaneira o cotidiano das diferentes escolas e o tipo de percurso escolar que cada criança terá.

Embora esse mal-estar alcance a todas/os, devemos levar em consideração que as crianças, em uma sociedade adultocentrada, encontram-se submetidas aos adultos. Isso se traduz no fato de que as primeiras habitam um mundo cujas decisões são tomadas pelos últimos. Apoiamo-nos, quase sempre, na justificativa de que nós, adultos, vivemos mais e sabemos mais sobre o que é melhor para elas. De fato, vivemos mais e temos muito a contribuir, mas temos indícios de que a postura de indiferença diante das queixas e questões que as crianças têm sinalizado não as vem convencendo de que a escola é importante e que todo o seu sacrifício valerá no futuro, nem tem nos levado a formar uma geração que zele e cuide da escola, que se sinta feliz nesse espaço, como Moncho.

Lucia Rabello de Castro e Paula Pimentel Tumolo destacam a necessidade de reinvenção dos laços entre adultos e crianças na experiência de transmissão, de modo a posicioná-los em torno de ideais comuns no processo de educação (Castro & Tumolo, 2019). Levando em consideração os desgastes e mal-estares que acompanham o processo de escolarização da escola brasileira no contemporâneo, por vezes atravessado por violências reais e simbólicas, desconfianças e hostilidades entre os sujeitos que integram essa experiência, as autoras questionam como podem ser reconstruídos os laços afetivos que sustentam tal relação geracional.

A aposta que venho fazendo ao longo das minhas pesquisas no campo dos estudos da infância é na participação das crianças, em parceria com os adultos, como meio de vislumbrar um caminho coletivo de construção de um projeto escolar, assim como de mundo, apoiado em sentidos que sejam comuns para esses sujeitos. O comum se produz a partir de experiências compartilhadas. Mais do que a uma ação em si, tenho consentido que essa participação diz respeito ao modo como crianças e adultos são posicionados no contrato geracional: uma relação que abre espaço para o encontro e o confronto de diferentes posições potencializa a participação das crianças; do contrário, se a relação é pautada pelo autoritarismo dos mais velhos, a ação dos mais novos torna-se inviável. Para isso, é imprescindível que façamos uma reflexão sobre como temos acolhido as demandas, as considerações e os sofrimentos das crianças no espaço escolar.

Que escuta temos ofertado às crianças nas escolas?

Em uma pesquisa que investiga qual seria a pauta comum entre as crianças no espaço escolar, Lucia Rabello de Castro assinala que, antes de tudo, elas são tomadas como incapazes de enunciar seus interesses e causas a partir da condição singular que ocupam, a de crianças e estudantes (Castro, 2018). Contrária a essa ideia, a autora capturou o que as crianças consideravam uma injustiça voltada às/aos estudantes. Entre suas queixas, elas vociferaram a necessidade de ser revista a distribuição dos tempos escolares, dado o pouco tempo destinado às atividades livres em que tenham a oportunidade de brincar, conversar com colegas, expandir seus corpos ou mesmo se dedicar ao silêncio. Assim, a reivindicação por mais tempo de recreio apareceu como a pauta comum das crianças na escola. Desde então, atenta, a pesquisadora se tem dedicado – não apenas em suas pesquisas, mas também junto às Secretarias de Educação e às instân-

cias judiciárias e legislativas – a encaminhar essa reivindicação das crianças. Destaco, aliás, que toda e qualquer demanda das crianças só pode ser problematizada a partir de uma escuta atenta.

Assim, a partir do evento *As crianças falam? Mobilizações públicas acerca do recreio escolar*, organizado como parte das atividades do projeto *Fazendo comuns*, propus, como uma das conferencistas, a reflexão acerca da qualidade da escuta que ofertamos às falas das crianças no espaço escolar. Muitas vezes, o silenciamento das crianças não se dá necessariamente pela proibição de sua fala, e sim pela isenção da escuta. Se temos como horizonte uma escola mais igualitária e democrática, em que as crianças sejam felizes e vejam sentido no percurso escolar que fazem, o caminho é longo e depende de muitos aspectos. Porém, em termos geracionais, diria que o primeiro e importante passo é escutar as crianças com o sentido pleno que esse verbo evoca: dar atenção, não menosprezar suas opiniões, não ter uma postura arrogante diante de suas falas, o que significa, em vez de acatar toda e qualquer demanda, fazer suas palavras encontrarem e/ou desencontrarem com as nossas e as de seus pares, ou seja, fazer da escola um espaço verdadeiramente coletivo.

A fala ganha sentido na interação com o outro, e o compartilhamento de falas oportuniza reflexões, troca de ideias e sentimentos. Se assumimos que a educação escolar é, antes de qualquer coisa, um fazer intersubjetivo, isto é, uma prática entre sujeitos – entre adultos e crianças, e entre as crianças –, devemos admitir que a escola é um espaço de falas compartilhadas, de encontro e confronto geracional em face do que se quer para a educação. Afirma Lucia Rabello de Castro: "A escola é um 'mundo' fundamentalmente construído por crianças e adultos. Neste sentido, é um contexto ímpar que coloca as duas gerações em confronto e em diálogo frente ao objetivo comum, que é a transmissão educacional" (Castro, 2018: 133). Diante de um cenário de queixas e distanciamento entre adultos e crianças, professoras e estudantes, de crianças que não encontram espaço para falar em sala de aula e se frustram por isso, e profissionais exaustas e desmotivadas – reféns de uma prática educativa pouco permeável à escuta –, penso que não há outro caminho a seguir que não o acolhimento coletivo das falas que se expressam de diversas formas: as articuladas e as que saem por meio de gestos, movimentos do corpo, balbucios, choros, silêncios, gritos e desenhos.

Não é de agora que as crianças vêm convocando a sociedade adulta, nas suas mais vastas estruturas, a tomar como sua as pautas que são importantes para elas. Algumas pautas parecem mais fáceis de serem enca-

minhadas à sociedade adulta. Por exemplo, o estudo nos sensibiliza, pois há um entendimento coletivo de que as crianças de fato precisam estudar e de que a função mais evidente da escola é a de ensinar. Mas estamos sendo sensíveis à demanda do brincar? Em uma sociedade pautada pela lógica produtivista, a brincadeira parece um capricho. Em uma pesquisa em que ouvimos cerca de cem crianças da região metropolitana do município do Rio de Janeiro acerca de suas experiências na escola remota durante a pandemia da covid-19, foram destacados estes aspectos, que elas tomaram como também compondo a experiência escolar: encontro entre adultos e crianças, e entre pares, confronto e articulação de ideias, brincadeira, merenda, amizade, cheiros e sons específicos, saudade, entre muitos outros, que distam do que convencionalmente é associado à escola, como as lições e as matérias (Silva, Silva & Santos, 2023).

Outro ponto que ouvimos delas na pesquisa mencionada acima foi o recreio, tido também como o comum por pesquisa de Lucia Rabello de Castro (2018). Algumas disseram que tiveram mais tempo para brincar durante o período da pandemia da covid-19, mas sentiram falta do recreio. Insistiram em que o recreio não é uma brincadeira qualquer, pois acontece no espaço-tempo da escola e, por isso, tem a especificidade do reunir-se com os amigos e do estar junto como crianças e estudantes, ou seja, diz de uma experiência escolar:

> [...] as crianças deixam claro que a escola possui espaços, tempos e elementos próprios que não podem ser experienciados em nenhum outro lugar ou condição. É o caso do recreio, evento que institucionalmente representa uma pausa entre os horários de aula, que os estudantes utilizam para se alimentar, conversar, encontrar colegas de outras turmas, brincar, transitar por outros ambientes etc. Mas não se trata de um intervalo qualquer, de modo que essas ações que fazem no recreio ganham sentidos próprios, singulares. Assim, brincar no recreio não equivale simplesmente a brincar, ainda que tomemos como base uma mesma brincadeira. As crianças significam o recreio como um momento de suspensão momentânea das amarras e interdições escolares. Nesse sentido, as interações e vivências coletivas assumem a experimentação de uma liberdade e autonomia que contrastam com as experiências em sala de aula, com o dever e as obrigações que possuem um grande peso no fazer escolar. Como se essas duas ações, ambas escolares, postas ao lado, vivificassem os extremos da experiência na escola. (Silva, Silva & Santos, 2023: 287)

E é nesse espaço de encontro que muitas questões da escola podem aparecer e ter a potencialidade de serem refletidas entre as crianças, mobilizando-as a encaminhar suas demandas de forma coletiva. Como Lucia Rabello de Castro assinala, o "comum é construído na vivência intensa e móvel do corpo, do movimento, do estar junto com o colega: na criação de um espaço-tempo denso, anímico e coletivo" (Castro, 2018: 138). Podemos, então, assentir que o recreio é um espaço-tempo potencial para a participação da criança.

Considerações finais

Termino a temática da relação adulto-criança, evocando a ideia de uma justiça geracional e de como ela se daria no campo da escola brasileira hoje. Lucia Rabello de Castro entende a justiça geracional como uma luta que se orienta pelas reivindicações das crianças aos adultos, para que estes cumpram sua obrigação de oferecer uma educação de qualidade (Castro, 2018). Assim, uma educação de qualidade para as crianças envolve boas aulas, conhecimento e possibilidade de aprender, mas sobretudo o encontro com as/os amigas/os, a brincadeira, a alegria compartilhada, o movimento de seus corpos, a exploração dos territórios da escola, a experimentação com maior liberdade de estar juntas/os sem o controle dos adultos, ou seja, todas essas coisas que o recreio proporciona. Faço coro à proposição de Lea Tiriba de que se a educação é um direito, deve ser também uma alegria para quem ensina e para quem aprende (Tiriba, 2018), dessas que agregam adultos e crianças, estudantes e mestres em uma cumplicidade em torno das descobertas mútuas, do apoio, do amor, como a que cultivaram Don Gregório e Moncho durante o período pré-fascista.

Legislar para crianças e adolescentes: os desafios de gerar políticas orientadas por e para as infâncias no Rio de Janeiro

Thais Ferreira

A invisibilidade é a morte em vida.
Azoilda Loretto da Trindade

MINHA TRAJETÓRIA COMO PARLAMENTAR É DEDICADA À DEFESA dos direitos das crianças e adolescentes no Rio de Janeiro, e é marcada por enormes desafios, custosas conquistas e, necessariamente, a manutenção diária do compromisso de fazer uma política orientada pelo melhor interesse das infâncias cariocas. Neste ano de 2025, completo cinco anos de trabalho parlamentar, e aqui discorro sobre minha experiência como parte do Poder Legislativo da cidade do Rio de Janeiro.

Analisando a paisagem entre o aqui e agora, e o estado de bem viver, que é meu objetivo político de exercício, concluo que não há só uma distância entre nós e o *Sumak Kawsay* (bem viver).[1] Neste espaço, existem também muradas, enormes construções, institucionais e não institucionais, que ativamente exercem a função de impedir o desenvolvimento das políticas públicas, e que fazem do Rio de Janeiro uma cidade marcada por divisões, desigualdades e a ativa resistência contra a equidade e o estabelecimento de um comum a todas e todos.

Na cidade do Rio de Janeiro, o cotidiano legislativo sofre de certos males persistentes. O primeiro deles é o da pouca atenção dada à pauta da infância entre as prioridades políticas. Embora muitas vezes os discursos façam referência à proteção das crianças, a verdade é que, na hora da pro-

1 Conforme a Constituição Boliviana, a Bolívia se fundamenta na pluralidade e no bem viver (Bolívia, 2009).

posição e do voto para a construção das políticas, frequentemente a pauta é menorizada e tida como pouco "rentável" eleitoralmente – afinal, criança não vota e as dores da infância para além das famílias são invisibilizadas. E ainda, entre os legisladores, a pesquisa, a participação, o aprimoramento e a inovação não são práticas tomadas como parte do processo de governar. E, por assim ser, entendo que o Legislativo incorre na reprodução de antigos erros, os quais há muito impedem o desenvolvimento e o exercício pleno da cidadania de muitos, em especial das crianças, adolescentes, mulheres e das populações negras e indígenas do Rio de Janeiro.

Outro desafio evidente é a fragmentação do nosso Sistema de Garantia de Direitos. O Rio de Janeiro, como segunda maior cidade do país, possui um número relativamente alto de atrizes/atores e instituições – conselhos tutelares, secretarias, organizações não governamentais (ONGs), coletivos e movimentos da sociedade civil –, mas pouca integração verdadeira entre suas ações. Cada setor parece agir de modo quase autônomo e, muitas vezes, a escuta de um não ecoa nas ações de outro. Isso resulta em serviços que não se notificam e acionam, e que, mesmo quando o fazem, não conseguem trabalhar realmente juntos.

Tal descompasso institui um ciclo vicioso que atua contrariamente à proteção e à garantia dos direitos, resultando em um aumento progressivo dos registros de violência contra crianças, visíveis nas estatísticas e nos relatos das escolas, dos serviços de saúde e do que nos é transmitido pelas comunidades das favelas e periferias. Principalmente as infâncias negras e indígenas carregam o peso de um Rio de Janeiro profundamente desigual, onde a geografia da cidade denuncia o racismo estrutural e a repetição de um projeto histórico de empobrecimento e precarização da vida. Por trás das ausências, há nomes, histórias interrompidas e vidas que, muitas vezes, o poder público não enxerga ou só enxerga quando já é tarde demais. Ou seja, para os quais ele não funciona.

Além disso, resiste ainda uma "cultura" que trava o desenvolvimento das políticas, que é a perpetuação de uma ideia ultrapassada – infundada e irreal – que limita e mesmo reduz o nosso entendimento, por exemplo, sobre o que é a infância, quem são as crianças e adolescentes, e como funcionam as famílias. Muito se fala em "proteger" as crianças, mas esse desejo parece ser expresso apenas pela repressão, a limitação e a barragem da participação ativa delas nos assuntos que lhes dizem respeito, os quais, no meu entendimento, são todos.

O discurso dominante recorre ao adultismo, aquela visão tomada somente a partir dos adultos – únicos considerados capazes –, que mini-

miza as potências das crianças e adolescentes enquanto autoras/es de si mesmas/os. Na criação de leis e políticas públicas, essa amarra a ideias e conceitos se expressa nos debates internos e na resistência à politização de temas que envolvem equidade, diversidade familiar e a autonomia na infância. Projetos importantes para a promoção do lazer, do brincar, do tempo livre ou mesmo da educação democrática são vistos com desconfiança. Desse modo, muitas das oportunidades de inovação são desperdiçadas e, ano após ano, a infância parece ser parcialmente reconhecida apenas no projeto de orçamento da política de educação e todo o restante, por omissão, permanece no campo da competência familiar. Nós, então, nos perguntamos: quais são as alternativas à descaracterização e à invisibilização da infância?

Assim como em grande parte do país, na cidade do Rio de Janeiro as crianças e adolescentes têm pouca ou nenhuma participação real no processo de planejamento, desenvolvimento e monitoramento das políticas públicas. Em audiências, conselhos ou fóruns decisórios, raras são as oportunidades em que escutamos seus relatos, demandas e quereres. Mesmo nos instrumentos como a Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, a qual a última edição, em 2023, eu e minha equipe acompanhamos, pudemos constatar que a participação das crianças e adolescentes é minimizada e, em alguns momentos, até mesmo rejeitada. Há uma lógica expressa nisso e o sentido dela é "fazer *para* a infância", ao passo que, no que defendo, toda construção emancipadora deve priorizar o "fazer *com* a infância".

Noto que muitos colegas do Legislativo e uma parcela considerável dos gestores públicos ainda não compreendem a criança como sujeito de direitos plenos, detentora de ideias singulares e capaz de influenciar e pautar processos e decisões. A ampla escuta, longe de ser uma concessão simpática, deve ser um método. Sempre que pude, organizei espaços de participação, de debates abertos, elaboração e consulta. Fico admirada com o quão diametral é a ideia que se tem das crianças e adolescentes em relação às capacidades que realmente apresentam. Na escuta ativa, emergem com recorrência questões não só relacionadas à vida delas/es, mas também sobre um melhor funcionamento de toda a cidade para todas/os. Com crianças e adolescentes, já discutimos de tudo: combate ao racismo, segurança pública, transportes, riscos climáticos, sustentabilidade da vida, inovação e desenvolvimento, aperfeiçoamento de políticas, valorização da educação e das/os educadoras/es, eliminação das violências, direito à cidade e muito mais.

Exemplo dessas experiências é o projeto *Plenarinho*, que é realizado anualmente na Câmara Municipal por meu mandato, em que crianças e adolescentes ocupam integralmente todos os papéis de uma sessão legislativa e têm a possibilidade de, no ambiente institucional do Legislativo e cumprindo os ritos de uma sessão plenária, elaborar de forma livre projetos de leis sobre os temas que consideram mais importantes.

No Brasil, hoje, as discussões sobre ações, consequências de futuro e a manutenção da vida e da sociedade, e portanto do Estado brasileiro, têm pautado o desenvolvimento de estratégias e condutas que deverão ser adotadas pelos governos. E, para nós, que atuamos no Poder Legislativo municipal, é impossível pensar qualquer cenário de equidade e possibilidade de futuro sem que tratemos obrigatoriamente do que é necessário e imprescindível ao desenvolvimento na infância.

Nossa hipótese é a de que, enquanto governo, ao negligenciar o cuidado compartilhado e devido à manutenção da vida como um direito, perpetuamos o ciclo intergeracional do empobrecimento e da violação de direitos, e assim mantemos o curso social da vida para o pior, que se agrava, gerando impacto sobre a história do presente que agora é e do futuro que, com certeza, será menos do que deveria.

Destaco que legislar para as infâncias requer muito mais do que boa intenção; exige coragem para desafiar consensos fossilizados, disposição para costurar redes que ultrapassem as vaidades institucionais e criatividade para ir além do texto frio da lei. Exige também atenção e escuta ativa contínuas, pois as infâncias sempre nos ensinam e cada desafio é a chance de reconstruir o olhar e refazer práticas. A luta é continuamente dificultada pela cultura do desprezo à criança que permeia o debate público, por estruturas que transformam o cuidado em privilégio e por um sistema que naturaliza a precariedade, especialmente nas zonas marginalizadas do Rio de Janeiro.

Se há um fio de esperança que nos move é o de que o Rio de Janeiro, com todos os seus espinhos, também ostenta uma potência de reinvenção. A experiência parlamentar me mostrou que, apesar das derrotas, é possível criar fissuras na murada. Cada política aprovada, cada oitiva de crianças realizada, cada decreto, cada novo personagem ativo no Sistema de Garantia de Direitos fazem diferença. O futuro, para mim, não é uma promessa abstrata, e sim o resultado do nosso investimento sobre o agora.

As pessoas têm função social desde quando nascem e estar criança não interrompe isso. O que as crianças têm de fazer, tem de ser feito. É preciso que se experimente, discuta e contorne. Nós não podemos confundir o

valor social da infância com o seu valor econômico, demonstrado muitas vezes apenas pela perspectiva incompleta de apenas um mercado, o do trabalho formal.

Precisamos compreender enquanto sociedade que o resultado da criança não é se tornar adulto, e sim que o adulto é fruto de ter sido criança e de como essa infância se deu, visto que o tempo nos leva, até então, somente à frente.

Por isso, o cerne do nosso trabalho legislativo é produzir políticas e soluções de vida que, em conjunto, sejam capazes tanto de fazer frente às múltiplas e complexas violências quanto de assegurar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes do município do Rio de Janeiro, contribuindo assim para alcançarmos, tão logo possível, o bem viver.

O recreio na formação integral

Antes de concluir, trago aqui uma breve reflexão, enquanto legisladora, sobre o recreio nas escolas. O nosso tempo em vida é valioso, todo ele, e o modo como o investimos na infância vale ainda mais.

A educação não acontece só dentro da sala de aula; ela acontece todo o tempo, mesmo fora da escola. Todo o tempo na infância é um laboratório, composto de experimentações, testes e acúmulos para que aconteça o desenvolvimento das nossas diversas competências e inteligências. O intervalo ou recreio escolar também é um tempo de oportunidades de aprendizado. Oportunidade de se alimentar e aprender, por exemplo, sobre a importância nutricional e a variedade de alimentos. Oportunidade de investir tempo no descanso adequado, na reflexão e na contemplação. E, talvez principalmente, a oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais por meio das brincadeiras e do contato com outros alunos.

Nesse sentido, a escola, como ambiente com vocação para oportunizar o desenvolvimento infantil, precisa produzir também aprendizado no tempo de recreio. Trata-se não apenas de um intervalo para "esticar as pernas", mas também de um período de aprendizado ativo e significativo. É no recreio que a criança aprende a lidar com frustrações, a negociar, a compartilhar, a resolver conflitos e a construir amizades. Essas são competências essenciais para a vida em sociedade que, muitas vezes, não são abordadas formalmente em sala de aula.

O recreio oferece um cenário riquíssimo para o desenvolvimento de diversas habilidades socioemocionais. É nesse espaço que as crianças pra-

ticam a empatia, ao se colocarem no lugar do outro durante as brincadeiras; a colaboração, ao trabalhar juntas para alcançar um objetivo comum em um jogo; e a resolução de problemas, ao precisar encontrar soluções para impasses que surgem no calor da interação.

Além disso, o brincar livre e espontâneo, característico do recreio, contribui para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. É nesse momento que as crianças criam seus próprios mundos, estabelecem regras e experimentam diferentes papéis, fortalecendo sua capacidade de inovação e adaptação. A interação com os colegas também estimula a comunicação e a expressão de sentimentos e ideias, fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis.

Como legisladora, defendo a importância de políticas públicas que reconheçam e valorizem o recreio como parte integrante do projeto pedagógico das escolas. Isso implica garantir que as instituições de ensino ofereçam espaços adequados e seguros, com brinquedos e materiais que estimulem a interação e o desenvolvimento de diferentes habilidades.

É fundamental que haja um planejamento para esse tempo-espaço, o qual, embora livre, pode ser enriquecido por atividades propostas que incentivem o brincar coletivo e a exploração de diferentes possibilidades. A capacitação das/os educadoras/es para observar e mediar as interações no recreio também é crucial, pois permite que identifiquem oportunidades de aprendizado e auxiliem as crianças a desenvolver suas habilidades socioemocionais de forma consciente. Investir na qualidade do recreio é investir na formação de cidadãos mais completos, empáticos e preparados para os desafios do futuro.

Para concluir, trago aqui um argumento no qual insisto: investir nas infâncias deve ser nossa prioridade absoluta. Uma cidade boa para as crianças é uma cidade boa para todo mundo.

Reflexões sobre a escuta das crianças no Judiciário: onde está o melhor interesse?

Raquel Santos Pereira Chrispino

os conflitos envolvendo famílias que deságuam em ações judiciais constituem, no Brasil, a terceira espécie de ação mais frequente no Poder Judiciário (Conselho Nacional de Justiça, 2024a). Os profissionais que atuam nessa área têm sido convocados a refletir sobre a necessária integração entre perspectivas relacionadas ao rompimento da relação amorosa e aquelas que dizem respeito aos direitos de crianças e adolescentes.

Impõe-se, para a melhor compreensão dos desafios na proteção da criança ou adolescente nos processos judiciais envolvendo suas famílias, pequena digressão sobre a função da família e a evolução do direito brasileiro quanto aos critérios para a fixação da guarda dos filhos. Isso porque se percebe que o senso comum – no qual frequentemente se baseiam tanto as partes litigantes quanto parte dos operadores do direito – ainda está contaminado por conceitos antigos e já ultrapassados.

A família é o primeiro dos agrupamentos humanos e de onde sucedem os fatos elementares da vida, desde o nascimento até a morte (atividades biológicas, culturais, escolhas profissionais e afetivas). Por se tratar de objeto de estudo tão complexo, a família deve ser analisada a partir de uma construção interdisciplinar, considerando-se as descobertas da sociologia, da psicologia, da antropologia, da filosofia, da biologia (biotecnologia e bioética) e, ainda, da ciência do direito. Do contrário, corre-se o risco de se enxergar apenas a ponta do *iceberg*.

A família é uma realidade que transcende o fenômeno puramente biológico e deve ser compreendida sob uma dimensão mais ampla, fundada na busca da realização pessoal de seus membros. Como nos ensina a melhor doutrina, ao direito cabe a incumbência pedagógica de adaptar as comunidades afetivas à realidade contemporânea, além de prestar tutela

efetiva aos seus integrantes, reconhecendo os direitos e as garantias fundamentais assegurados pela Constituição da República.

É sob essa ótica que devemos analisar os conflitos intrafamiliares e, mais especificamente, os deveres parentais nessas situações, isto é, como se constrói a relação entre pais e filhos em um mundo marcado por vínculos amorosos cada vez mais fluidos, para que possamos discutir sobre os direitos das crianças e adolescentes no Judiciário sob uma perspectiva crítica.

Segundo Gustavo Tepedino, a relação parental – em particular, a filiação – põe em evidência uma série de situações jurídicas existenciais incompatíveis com o tratamento dogmático tradicionalmente forjado nas relações patrimoniais (Tepedino, 2004). O autor critica a semântica ambivalente do termo "guarda", que remete a um ato de vigilância, de sentinela, mais afeito ao olhar unilateral de quem detém uma coisa guardada – noção inadequada a uma perspectiva bilateral de diálogo e troca, essencial à educação e à formação da personalidade do filho.

O artigo 1.632 do Código Civil estabelece: "A separação judicial, o divórcio e a dissolução da união estável não alteram as relações entre pais e filhos senão quanto ao direito, que aos primeiros cabe, de terem em sua companhia os segundos" (Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002). Observa-se que a própria redação da lei dá a entender que a/o filha/o é objeto de direito, e não sujeito de direitos como a própria Constituição da República prevê.

Também se impõe crítica ao termo "poder", como nas expressões pátrio poder e poder parental, pois é necessário compreender a relação entre pais e filhos sob a perspectiva da autoridade parental, concebida como um múnus, isto é, uma responsabilidade que transcende interesses pessoais. Impõe-se uma visão dinâmica e dialética de seu exercício, de modo que os filhos não sejam mais objeto da autoridade parental, alvitrando-se, ao contrário, uma dupla realização de interesses dos filhos e dos pais. Tepedino ainda nos ensina que há que se buscar o conceito de autoridade parental na bilateralidade do diálogo e do processo educacional, tendo como protagonistas pais e filhos, informados pela função emancipatória da educação.

Dos critérios para fixação da guarda no direito brasileiro

Na evolução do direito brasileiro, é possível identificar três critérios que, em momentos distintos, nortearam a definição da guarda de crianças ou adolescentes entre pais que não mantêm uma relação conjugal. São eles:

a) a avaliação da culpabilidade pela separação; b) a análise da maior capacidade parental para cuidar do filho; c) os direitos infantojuvenis.

Em boa hora, o primeiro critério, baseado na culpa pela separação, foi revogado. A complexidade das relações humanas torna difícil, se não impossível, aferir quem é o responsável pela ruptura conjugal. Além disso, não há dúvidas de que o cônjuge "culpado" pode exercer plenamente suas funções parentais.

Na prática das audiências, muitos pais relatam a dificuldade de separar questões do âmbito conjugal daquelas relacionadas à parentalidade, o que frequentemente resulta no afastamento dos filhos de um dos genitores após a separação. Emoções como raiva, mágoa, desprezo ou incompreensão acabam por obscurecer o discernimento entre o que pertence à conjugalidade e o que se refere à parentalidade. A própria legislação, ao adotar por tanto tempo a ideia de culpa como critério para a definição da guarda, contribuiu para essa confusão, que ainda hoje prejudica os filhos de famílias em crise. Durante os processos judiciais envolvendo guarda, é comum alertarmos as partes sobre essa influência, a fim de superar tal parâmetro injusto e ultrapassado.

O segundo critério, centrado em quem detinha melhor capacidade para cuidar da/o filha/o, foi consagrado na antiga redação do artigo 1.584 do Código Civil, que dispunha: "Decretada a separação judicial ou o divórcio, sem que haja entre as partes acordo quanto à guarda dos filhos, será ela atribuída a quem revelar melhores condições para exercê-la" (Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002). Embora fosse o único critério legal da época, tal dispositivo era um despropósito e ainda deixa marcas. A disputa pela guarda fomentava o enfrentamento entre os pais e redirecionava o trabalho dos advogados para a produção de provas que desqualificassem a outra parte.

Ainda hoje, é comum vermos pais trocando acusações graves quanto à incompetência do outro no exercício das funções parentais, levando as lides processuais, que geram imensa dor e sofrimento, aos filhos, tratados como objetos da disputa, e não como sujeitos de direitos. A prioridade torna-se "vencer" o ex-cônjuge, e a destruição de sua imagem passa a ser confundida com a vitória no duelo estabelecido.

Esse critério leva à classificação dos pais em extremos, ignorando a complexidade do ser humano. Ao final da disputa, um dos pais é rotulado como o mais apto e melhor cuidador. Mas como essa decisão será interpretada pelos envolvidos? O que será dito à criança? Será possível afirmar, sem danos, que um dos pais não sabe ou não pode cuidar dela?

O terceiro e último critério, mais adequado para a definição da guarda pós-separação, é aquele que se baseia nos direitos infantojuvenis. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que entrou no ordenamento jurídico brasileiro em 1990, estabelece, em seu artigo 9º, que "a criança tem o direito de viver com seus pais, a menos que isso seja incompatível com o melhor dos interesses dela. A criança também tem o direito de manter contato com ambos os pais, caso esteja separada de um ou de ambos" (Organização das Nações Unidas, 1989).

É essencial garantir a continuidade da função parental após a separação conjugal, preservando o vínculo da criança com ambos os genitores. Cabe ao Estado assegurar a manutenção da coparentalidade, independentemente da existência ou não de vínculo conjugal entre os pais. Nesse sentido, o exercício unilateral da guarda passa a ser uma exceção. Sempre que possível, deve-se adotar a guarda compartilhada ou, como denomina a doutrina autorizada, o exercício conjunto da autoridade parental. Essa é a atual diretriz do direito brasileiro, consagrada pelas modificações legislativas que regulamentaram a guarda compartilhada e que, embora profundas, ainda são por vezes mal compreendidas.

Estabelece o artigo 1.583 do Código Civil que a guarda será unilateral ou compartilhada, sendo a última definida como a responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres do pai e da mãe que não vivam sob o mesmo teto, concernentes ao poder familiar dos filhos comuns (Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002). Visando à preservação dos direitos humanos da criança, não se pode deixar de considerar que a guarda unilateral passou a ser exceção no direito brasileiro e que a aferição de quem tem melhores condições para exercer a guarda deve ser feita a partir dos critérios postos na lei e na detida análise do caso concreto.

Essa evolução normativa busca promover separações menos conflituosas e uma participação mais ativa de ambos os pais na vida dos filhos. Decisões importantes – médicas, escolares, religiosas, sobre viagens, entre outras – devem ser tomadas em conjunto. O instituto da guarda compartilhada pode permitir ao pai que não convive com a/o filha/o reforçar os sentimentos de responsabilidade junto a seus descendentes.

É importante destacar que a guarda alternada não possui previsão legal no ordenamento jurídico brasileiro e contraria o princípio do melhor interesse da criança. Além da constante mudança de residência, que provoca insegurança espacial por instabilidade de rotina, a/o filha/o ainda não sabe a que autoridade parental deve respeito, pois os pais não conversam e não há o compartilhamento das responsabilidades parentais.

Tal situação interfere no desenvolvimento emocional da criança em seus hábitos, valores e rotinas. Autores da área da psicologia, como Donald W. Winnicott, concluem que a alternância de moradias gera instabilidade no ambiente infantil, provocando uma situação de quebra em sua continuidade do ser. As consequências, segundo esses autores, são a perda do sentimento de ser, do sentimento de si mesmo e as dissociações do *self* – mecanismos de defesa diante de um meio ambiente instável.

A psiquiatra e psicanalista francesa Françoise Dolto, que atendeu por décadas filhos de pais separados, também destacou a importância da continuidade para a criança (Dolto, 1988). Ela fala sobre três contínuos – do corpo, da afetividade e do social – e ressalta que a guarda alternada compromete a segurança espacial da criança, podendo prejudicar seu desenvolvimento emocional. Por tudo isso, a opção pela guarda compartilhada parece ser a mais acertada para os filhos em situações de separação e litígio dos pais. Importa frisar que ela não implica uma alternância de residências, nem uma divisão rígida do tempo de convivência. Busca-se garantir ampla convivência da criança com o genitor com quem não reside, respeitando-se sua rotina e sua estabilidade.

Diante de tantas implicações emocionais, jurídicas e sociais envolvidas nas disputas de guarda, é inevitável reconhecer que decisões tomadas exclusivamente entre adultos – pais, advogados, juízes – nem sempre contemplam de fato as necessidades e os desejos da criança. As perguntas sobre onde ela deve morar, com quem conviver e como organizar sua rotina não podem ser respondidas sem considerar sua própria percepção, suas vivências e sua vontade. A complexidade dessas escolhas revela a urgência de se deslocar o olhar do sistema jurídico para além do embate entre os genitores e, finalmente, centrá-lo na criança como sujeito de direitos. Assim, torna-se indispensável avançar para uma compreensão mais sensível e comprometida da escuta da criança no Judiciário: uma escuta que seja legítima, respeitosa, qualificada e coerente com os princípios constitucionais da dignidade, da proteção integral e do melhor interesse da criança.

Da escuta da criança em processos judiciais

Nos últimos anos, desde a instalação da Vara Criminal Especializada na Criança e no Adolescente Vítimas, na capital do Rio de Janeiro, o Poder Judiciário tem sido surpreendido pelo significativo aumento de acusações mútuas de prática de crimes entre os membros do par parental, especial-

mente em processos de divórcio e disputas de guarda de filhos. Nesse contexto, é preciso garantir que a decisão judicial esteja em harmonia com o superior interesse da criança, princípio norteador previsto no artigo 12 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, 1989), o qual inspirou o artigo 227 da Constituição Federal e o artigo 100, parágrafo único, inciso XII, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na esfera criminal, a Lei 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece a rotina da escuta de crianças e adolescentes em casos de violência, incorpora princípios que vêm influenciando práticas mais humanizadas no Judiciário. Essa legislação tem sido aplicada também em casos de intensos conflitos familiares que extrapolam a esfera cível e alcançam a penal diante de acusações mútuas entre os pais levadas às delegacias.

Cabe ressaltar que o Conselho Nacional de Justiça aprovou um protocolo de escuta especializada para processos de alienação parental, entendida aí como forma de violência psicológica que afeta diretamente os filhos:

> O protocolo baseia-se em estudos científicos atualizados com o conhecimento prático dos profissionais envolvidos nessa temática. Entre as recomendações contidas nele, está a de que os pais ou cuidadores não estejam presentes na sala de audiência, para que a criança não fique constrangida e possa fazer seu relato de forma mais independente. O documento também sugere que os profissionais estimulem os jovens a falarem sobre suas experiências familiares a partir de questões abertas e que sejam abordadas questões positivas ou neutras, além dos pedidos de esclarecimento sobre situações específicas. (Conselho Nacional de Justiça, 2024b)

Nesse contexto, a escuta da/o filha/o pelo Poder Judiciário torna-se um recurso imprescindível para que a criança ou adolescente possa se manifestar sobre temas que impactam diretamente sua vida. Além disso, essa escuta é essencial para a condução adequada do processo e para que a decisão do juiz sobre guarda e convivência leve em consideração suas necessidades, sentimentos e interesses.

Nos processos que envolvem conflitos familiares, o que se passa com a criança geralmente chega ao conhecimento do juiz – e das próprias partes – por meio de perícia psicológica, ou seja, por meio da equipe técnica do juízo. Isso ocorre sempre que o magistrado entende que a manifestação da criança pode contribuir para a tomada de decisão ou percebe que os pais não reconhecem o sofrimento psíquico que estão causando à/ao

filha/o seja pela disputa por sua guarda, seja pela comunicação violenta que mantêm. É também o que se observa em casos com indícios de alienação parental, infelizmente ainda frequentes.

A oitiva da criança ou adolescente é geralmente conduzida por psicólogos ou assistentes sociais do Judiciário, ou, em caráter excepcional, pelo próprio juiz. Quando feita pelo magistrado, realiza-se em sala apropriada, acolhedora, fora do ambiente formal da audiência, em uma conversa livre, lúdica e adequada à faixa etária da criança. O registro da escuta pode ser feito por laudo, relatório, parecer ou termo gravado, conforme a prática local e a decisão do juiz.

Um dos cuidados fundamentais nas situações de conflito familiar é garantir que a criança não seja transformada em juíza do próprio conflito. A escuta deve servir não para que ela decida com quem quer morar, e sim para compreender seus vínculos, sentimentos e necessidades. O objetivo central é assegurar sua participação qualificada no processo judicial, evitando sobrecargas emocionais, possíveis manipulações ou induções, e protegendo-a de qualquer confronto direto com os pais.

Ainda não há legislação que estabeleça, de forma clara, a obrigatoriedade da oitiva da criança em todos os processos que dizem respeito ao seu bem-estar. A necessidade da escuta deve ser avaliada caso a caso, levando-se em conta a maturidade da criança, sua capacidade de expressar sentimentos e a pertinência da manifestação no contexto do processo.

É importante destacar que, embora a opinião da criança não seja vinculativa, ela deve ser considerada com peso proporcional à sua idade e ao seu grau de discernimento. Especialmente em relação aos adolescentes, forçá-los a viver com um dos pais contra sua vontade pode tornar a decisão judicial inócua. Assim, a escuta não define sozinha o desfecho do processo, mas contribui de forma significativa para que o juiz compreenda as reais necessidades da criança para além do conflito dos adultos.

Apesar dos avanços legislativos e da crescente valorização da escuta da criança no campo jurídico, sua implementação efetiva ainda encontra diversos obstáculos. Um dos principais desafios está na formação técnica dos profissionais responsáveis por essa escuta. Muitos operadores do direito ainda não receberam preparo específico para lidar com as especificidades da infância, o que pode comprometer a qualidade e a sensibilidade do momento de escuta. Além disso, persistem práticas adultocêntricas que subestimam a capacidade da criança de se expressar, tratando sua fala como irrelevante ou fantasiosa, sobretudo quando entra em conflito com os interesses dos adultos envolvidos.

Outro desafio importante é o risco de a escuta ser instrumentalizada no processo, utilizada como prova para reforçar narrativas previamente construídas pelas partes litigantes. Quando isso ocorre, a criança deixa de ser ouvida como sujeito e passa a ocupar novamente o lugar de objeto do conflito. A ausência de uniformidade na aplicação dos critérios estabelecidos em todos os tribunais e de uma cultura institucional comprometida com os direitos da infância, bem como a saturação de todo o sistema com a judicialização exagerada dos conflitos cotidianos contribuem para que a escuta ainda seja uma prática oscilante, muitas vezes reduzida a um ato isolado, sem continuidade ou impacto real na decisão judicial. Superar tais entraves exige investimento em estrutura, capacitação, escuta interprofissional e mudança de paradigma que de fato situe a criança no centro do processo que a envolve.

Considerações finais

As normas jurídicas foram, durante décadas, formuladas por adultos que pouco consideraram a realidade e os interesses das próprias crianças, e que tampouco se preocuparam em desenvolver mecanismos adequados para escutá-las. A Lei 13.431, de 4 de abril de 2017, trouxe um importante desafio ao sistema de justiça, ao impor ao Poder Judiciário um novo modelo, cujo pressuposto fundamental é o acolhimento da participação da criança nos processos que dizem respeito à sua própria vida. Por tratar-se de uma legislação recente, sua plena aplicação ainda está em construção, especialmente pela necessidade de capacitação dos magistrados e demais operadores do direito nos novos protocolos de escuta.

Conclui-se, portanto, que a escuta da criança no âmbito do Judiciário deve ser tratada não como um procedimento acessório ou meramente formal, e sim como um instrumento essencial de reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Em contextos de alta complexidade emocional, como conflitos familiares e disputas de guarda, escutar a criança de forma qualificada, ética e respeitosa é condição indispensável para decisões mais justas, humanas e compatíveis com o seu melhor interesse, promovendo, assim, não apenas proteção, mas também dignidade, protagonismo e participação real no processo que diz respeito à sua própria vida.

Pensar de forma criativa em novas ferramentas mais adequadas ao nosso tempo e aos desafios do século XXI é um convite a todas/os que observam os conflitos familiares e são chamados a intervir, judicialmente

ou não, com o desejo genuíno de colaborar para a construção de um caminho mais pacífico e favorável ao desenvolvimento humano. Esse compromisso é especialmente necessário para com as crianças e adolescentes, ainda tão frequentemente vitimizados por divórcios mal conduzidos e por um modelo de jurisdição que já não responde adequadamente às necessidades de quem mais precisa ser protegido.

A luta pela educação de qualidade e pelos direitos é um dever coletivo

Isabella Gandolfi

No Brasil, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal nos artigos 205 e 206 (Brasil, 1988), sendo dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. Esse direito visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O ensino deve ser ministrado com base em princípios como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Na prática, no entanto, a garantia plena desse direito ainda está longe de ser uma realidade para todas as pessoas. A maior parte da juventude brasileira enfrenta inúmeras dificuldades para concluir a educação básica e acessar o ensino superior. Faltam condições mínimas de estudo em milhares de escolas: professoras, materiais didáticos, ventiladores, banheiros em funcionamento, bibliotecas e infraestrutura adequada. Além disso, a qualidade do ensino ofertado muitas vezes não prepara as/os estudantes para os vestibulares ou para ocupar bons postos de trabalho, e passa a ser disputada por uma lógica de mercado, a fim de servir aos interesses do capitalismo.

Como consequência, os índices de evasão escolar continuam altos. Muitas/os jovens são obrigadas/os a abandonar os estudos para trabalhar em empregos informais e garantir o sustento da família. Ou seja, enquanto o Estado não cumpre seu dever de assegurar uma educação pública, gratuita e de qualidade, não é justo exigir que as/os estudantes consigam, sozinhas/os, cumprir plenamente seu dever de estudar.

Dever de lutar pelos direitos coletivos

Discutir as dificuldades do acesso à educação e os problemas enfrentados nas instituições de ensino é importante, mas precisamos ir além. Mais do

que isso, o movimento estudantil tem como seu objetivo principal discutir soluções e organizar a luta para conquistar suas reivindicações. Quando conversamos com as/os estudantes e passamos nas salas de aula, todas/os concordam em uma coisa: nada cai do céu, exceto chuva – brincamos até sobre cocô de pombo!

Os direitos não vêm de graça. Tudo que as/os estudantes conquistaram – passe livre, meia-entrada nos espaços culturais, a lei de cotas – veio por meio de muita luta. Acreditamos que ainda muitas coisas podem ser conquistadas, mas para isso precisamos estar unidas/os e organizadas/os. Essa luta envolve não apenas as/os estudantes, mas também professoras, familiares e vários setores da sociedade.

Exemplos concretos de mudança coletiva

Posso compartilhar alguns exemplos do que foi possível realizar por meio da organização coletiva. Na minha escola, eu fiz parte do grêmio estudantil. Antes do meu ingresso, quando chovia, as/os estudantes não podiam usar a quadra durante o recreio, porque ela não tinha cobertura. Cansadas, as turmas organizaram um abaixo-assinado e uma manifestação, permanecendo no espaço até que fosse aprovada uma reforma. A mobilização repercutiu na mídia local e em redes sociais: conseguimos que a quadra fosse coberta.

Numa escola vizinha, as/os alunos lutavam pela merenda escolar. Na rede estadual, é comum a oferta de lanches de qualidade "duvidosa": biscoito murcho e água com "sabor" de caju. Em vários dias da semana, o almoço era o mesmo: arroz, feijão e ovo. O cardápio previsto e divulgado na escola nunca era cumprido. Reunimos turmas, organizamos uma nova manifestação e conseguimos audiência com a Secretaria de Educação. Alteramos o cardápio e conquistamos até açaí no lanche escolar. A união dos estudantes mostrou sua força.

Em Bangu, no Rio de Janeiro, as escolas sofrem com os impactos da crise climática: calor insuportável que dificulta a aprendizagem e as aulas. Na aplicação de uma prova da Secretaria de Educação (Seeduc), as/os alunas/os resolveram não entrar nas salas porque estavam, havia meses, aguardando a instalação de ventiladores, nem mesmo ares-condicionados. Permaneceram no pátio com cartazes e palavras de ordem. Membros da Secretaria de Educação foram à escola e, naquele mesmo dia, comprometeram-se a resolver o problema da ventilação. Outro exemplo de que a luta organizada gera resultados.

O verdadeiro papel do grêmio estudantil

Para organizar essas mobilizações e atividades que transformam o ambiente escolar, o movimento estudantil organiza um importante instrumento de luta. É preciso lembrar que o grêmio estudantil é um direito das/os estudantes, não um serviço de apoio logístico à escola, diferente do que é imposto pelas Secretarias de Educação alinhadas com posições fascistas que crescem dentro dos governos. Ele não existe para carregar livros, organizar filas do lanche ou aplicar regras disciplinares. Seu papel é escutar as/os estudantes, promover denúncias, organizar atividades culturais e propor melhorias para que a escola seja acolhedora.

Muitos prejuízos acontecem quando o grêmio se torna um "funcionário" da escola, abandonando seu papel representativo. Quando estudantes, professoras e sociedade vivem sua escola sem se sentirem ouvidas/os, a rotina escolar se torna opressiva. As entidades estudantis, além de ouvirem as/os estudantes, podem ampliar a sua voz, e cabe a nós, estudantes, não permitir que estejam fora desse caminho.

Para uma educação além da sala de aula: direito ao lazer nas escolas

O projeto *Fazendo comuns* destaca a importância do recreio escolar. Esse momento de descanso, interação e brincadeira é fundamental não apenas para a socialização, mas também para a saúde emocional e mental das/os estudantes.

Vivemos em uma sociedade em que doenças como ansiedade e depressão se tornaram comuns entre crianças e adolescentes. Em 2025, os registros de problemas de saúde mental nessa faixa etária superaram os de adultos. Isso não surpreende; saímos de uma pandemia e, em seguida, enfrentamos a escassez de espaços de cultura e lazer. Sem esses espaços, as crianças perdem a oportunidade de se conhecer, se distrair e escapar, mesmo que por alguns instantes, dos problemas da escola e de casa.

Por isso, o recreio não é uma pauta banal. Ao contrário, é sensível e merece ser tratada com seriedade. Ele promove saúde física, emocional e social, direitos que devem ser defendidos com urgência.

Devemos nos perguntar por que um espaço de lazer escolar incomoda tanto. Por que vivemos em uma sociedade em que a infância é invisibilizada, em que crianças trabalham, ficam nas ruas, vendem balas nos sinais, e isso não incomoda tanto quanto a simples reivindicação por um direito básico?

A nossa realidade e a luta contra desigualdades

É fundamental reconhecer que o descaso com a educação pública, os projetos que atacam o ensino e a ausência de estrutura não são problemas neutros. São questões de classe. Embora estudantes de escolas particulares também enfrentem desafios, as maiores vítimas dessas políticas são as/os jovens da educação pública, em sua maioria de periferia e baixa renda.

Vivemos em um país onde menos de 2% do orçamento nacional é destinado à educação pública, enquanto quase metade dele serve ao pagamento de uma dívida pública já amortizada várias vezes. Esse desequilíbrio revela prioridades equivocadas: sobram recursos para juros bilionários e faltam para investir nas escolas.

Falta diálogo, falta vontade política, falta priorizar a vida das/os estudantes. A educação de qualidade não é privilégio de poucas pessoas, é direito de todas/os. E enquanto for tratada como privilégio, lutar será sempre nosso direito.

Por isso, fazemos este convite: estudantes, professoras, famílias, somem-se à luta. Conheçam as associações que ajudam a organizar o grêmio e fortalecer nossas campanhas. A educação precisa ser vista como investimento, não como gasto. E essa é uma luta coletiva, possível e necessária.

Em defesa do recreio: políticas de vida nas escolas

Luciana Gageiro Coutinho

O DEBATE EM TORNO DA SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES tem sido cada vez mais presente nas escolas e nas instituições de saúde, assim como em diferentes veículos de comunicação. Boletim apresentado pelo Ministério da Saúde indica que, há alguns anos, os índices de sofrimento psíquico e as taxas de suicídio e de autolesão nesse grupo vêm crescendo exponencialmente, sobretudo entre adolescentes (Secretaria de Vigilância em Saúde, 2021). Entretanto nem sempre essa questão tem sido tratada, levando-se em conta os marcadores sociais e institucionais atrelados ao sofrimento juvenil, o que impacta fortemente os encaminhamentos que são dados a ele.

A experiência de pesquisa-intervenção nas redes públicas de educação do Rio de Janeiro e de Niterói,[1] visando construir espaços de escuta, de renovação de afetos e de narrativas para crianças e adolescentes, nos mostra o quanto a escola é um lugar potente na construção dos laços sociais e de referências subjetivas, mas que também muitas vezes acaba reproduzindo discursos e práticas sociais promotoras de sofrimento. Faz-se necessário levar em consideração as tensões internas e externas que atravessam as escolas, reverberando forças políticas e sociais que vão muito além de seus muros.

A começar pela infraestrutura de espaço físico, observamos que muitas escolas não contam com espaços adequados para a interação e o brin-

1 Observações feitas a partir da atuação no projeto de extensão *Programa de Alfabetização, Leitura, Autoria e Valorização das Redes de Aprendizagem – P.A.L.A.V.R.A*, realizado a partir de um convênio entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Secretaria de Educação do município de Niterói (2024), e da coordenação de Cláudia Braga de Andrade, Luciana Gageiro Coutinho e Cristiana Carneiro do projeto de extensão *Da escola à universidade: escutando o mal-estar* (2022–4).

car entre as crianças fora da sala de aula. Em algumas delas, não há nem mesmo quadra para a realização das atividades de educação física ou o acesso a esta não é autorizado fora do horário das aulas. Além das restrições impostas pela infraestrutura física nas instalações das escolas, os educadores argumentam que não dispõem de pessoal para monitorar as/os alunas/os nesses espaços, sendo frequentemente apontado um risco maior de acidentes e/ou conflitos. Nas escolas de ensino fundamental II e ensino médio em que atuamos, é recorrente a demanda feita por alunas/os pelo uso da quadra. Em algumas escolas, as/os estudantes conseguem se organizar melhor para essa reivindicação, por meio de representações e/ou grêmios, mas em outras a causa é dada como perdida ou tem de ser constantemente renegociada.

De modo semelhante, tem sido cada vez mais frequente observar uma diminuição ou mesmo eliminação do tempo do recreio nas escolas, que passa a consistir em cerca de apenas 15 ou vinte minutos, ou em um "intervalo" para o lanche. No projeto *Programa de Alfabetização, Leitura, Autoria e Valorização das Redes de Aprendizagem – P.A.L.A.V.R.A.*, realizado na rede municipal de Niterói, a questão do recreio foi mencionada em várias ocasiões durante conversas com estudantes e professoras. Observou-se que o tempo livre destinado às crianças é extremamente curto na grande maioria das escolas. Alega-se frequentemente que não há espaço físico adequado para isso ou que o recreio favorece riscos maiores de acidentes, bem como de brigas entre as crianças, o que traz mais desafios para as/os profissionais já sobrecarregadas/os. Em algumas escolas, a ausência de agente de portaria ou inspetor, por exemplo, faz com que as professoras tenham que assumir funções adicionais, como levar as/os alunos para o recreio e monitorar os corredores.

Nesse caso, muitas vezes as crianças nem chegam a sair da sala de aula ou o recreio acontece de forma dividida por turmas, para que caiba no pequeno espaço do pátio, cujo uso é compartilhado a cada 15 ou vinte minutos. Em algumas escolas, há uma duração diferente, dependendo do dia da semana, a ser determinado pela coordenadora. Em alguns dias, o tempo é de 15 minutos e, em outros, de trinta minutos, sendo dividido em 15 minutos para lanchar e 15 minutos para recreação. Em muitas escolas, porém, a duração do recreio coincide com o tempo do lanche ou do almoço servido pela escola, de modo que esse momento fica condicionado ao tempo que sobra depois da refeição. Segundo as crianças: "Temos que escolher entre comer ou brincar ou só dá tempo para comer e cinco minutos para 'aproveitar' fora de sala".

Em uma das escolas da rede de Niterói, notamos que o recreio para as turmas do primeiro ano do ensino fundamental ocorria apenas duas vezes por semana, com duração de 15 minutos. Em outras, embora o intervalo fosse tecnicamente de 15 minutos, questões organizacionais frequentemente faziam com que o alarme tocasse antes do término desse período. Como pensar sobre esse tempo tão exíguo para o brincar espontâneo na escola, quando se trata de crianças pequenas, de cerca de seis anos de idade?

As/os extensionistas do projeto *P.A.L.A.V.R.A* indicaram que tanto as/os alunas/os quanto as professoras têm dificuldade em se adequarem ao tempo estimado para o recreio. Em conversas na sala de aula e no conselho de classe com os representantes de turma, muitas/os alunas/os e professoras questionaram o pouco tempo que têm para descansar, lanchar ou fazer outras atividades livres. Algumas professoras relataram que o tempo é tão curto que "não dá nem para descer a escada". Um aspecto notável é que, apesar dos comentários recorrentes sobre o comportamento agitado das turmas, muitas vezes não há um questionamento sobre uma relação direta entre a agitação e a falta de concentração das crianças na sala de aula, de um lado, e a falta de tempo/espaço para o lazer na escola, de outro.

O encurtamento do tempo/espaço do recreio nas escolas parece explicitar o quanto o modelo conteudista e produtivista de educação prevalece nas escolas e talvez cresça ainda mais diante da propagação do neoliberalismo no Brasil. Como adverte Christian Laval, a educação representa um alvo importante para o projeto neoliberal, sendo o principal meio de formação de mão de obra para o mercado ou, ainda, de capital humano (Laval, 2003). Assim, o sistema de ensino básico e superior vem a ser parte de um jogo de investimentos em que o único objetivo é a produção de conhecimentos economicamente contabilizáveis e valorizáveis. O tempo da escola passa a ser o tempo de aquisição de competências técnicas e habilidades instrumentais, visando à produção em massa de seres funcionais, alienados da complexidade da vida, mas prontos para cumprir sua função dentro da divisão social do trabalho.

Na lógica neoliberal, o tempo livre parece indicar um tempo ocioso, um tempo perdido na busca pelo sucesso e pela produtividade almejados. Na contramão da aceleração e da hiperindividualização que se veiculam com esse regime, vale evocar as reflexões feitas por Theodor Adorno e Walter Benjamin a respeito do tempo, ainda em um momento histórico anterior à instauração dessa lógica produtivista (Benjamin, 1913–32; Adorno, 1969). Enquanto Adorno é cirúrgico no seu diagnóstico do "tempo livre"

na sociedade capitalista, que não é livre porque aprisionado pelos ditames que regem as próprias experiências de prazer e lazer, Benjamin nos oferece alternativas em face do aprisionamento subjetivo que se dá no tempo linear típico da modernidade burguesa.

A infância, para Walter Benjamin, é a suspensão desse tempo linear, próprio à modernidade, em favor de um tempo outro, um tempo da surpresa, da descoberta, do porvir. No contexto da modernidade industrial e da classe trabalhadora, Benjamin nos lembra que a educação não pode furtar-se a restituir à criança a possibilidade do viver mágico, do lúdico, do artístico, do social e do político por meio dos brinquedos, do teatro e das artes, que seriam seus verdadeiros instrumentos de trabalho (Benjamin, 1913–32). Assim, segundo ele, o espaço do brincar representa não simplesmente um período de descanso ou lazer, mas também um tema central para a crítica à modernidade e seus efeitos na dimensão subjetiva. Isso também se articula com a crítica que faz ao tempo linear e homogêneo, imposto pela lógica capitalista, contrapondo-o ao "tempo vivido", aquele no qual se constrói a experiência a partir da elaboração da simples vivência dos fatos acontecidos (Benjamin, 1933). O "tempo vivido" é um tempo que não se reduz à cronologia, mas que se relaciona com a experiência e a história, que demanda justamente uma possibilidade de apropriação do vivido, permitindo o distanciamento e a crítica, assim como uma narrativa passível de ser compartilhada na construção de um lugar de enunciação no espaço público. Ora, ironicamente, na trilha do que trazem Benjamin e Adorno, seria esse justamente o tempo do pensamento e de uma educação emancipatória, que inclui a subjetividade, os afetos e os laços sociais, bem como caminha em direção oposta à da barbárie.

Mas, infelizmente, não é isso que orienta a condução dos investimentos em educação, bem como a grande maioria dos projetos educativos, o que expressa o frágil reconhecimento social da escola enquanto formadora de subjetividades, com efeitos na construção da experiência de cidadania e da consciência política. Em algumas escolas, observamos a existência de projetos de iniciativa da própria escola ou das Secretarias de Educação no sentido de favorecer a mediação de conflitos e questões sociais que atravessam o cotidiano das relações interpessoais, todavia a valorização dos espaços de convivência nas escolas não tem sido uma pauta levantada com frequência. Muito menos as relações entre os processos de alienação e silenciamento que se dão nas próprias escolas e o sofrimento psíquico de crianças e adolescentes. Sabemos que o neoliberalismo contemporâneo, que hoje se propaga fortemente no Brasil, reproduz estruturas de poder

históricas e interfere nas possibilidades de representação e inscrição social dos sujeitos, com efeitos também sobre as infâncias e as adolescências. E nisso a escola tem tido grande participação, ao influenciar os modos de afetar-se e ser afetado, a negação de conflitos e a pouca disponibilidade para a solidariedade, a empatia ou mesmo a indignação com as diversas formas de opressão, subalternização e segregação existentes.

A escola toma parte na construção da experiência da alteridade, do encontro com diferenças e semelhanças, e possibilita novas bases para o funcionamento psíquico. Transitar entre o lugar de si e o lugar do outro, descobrir a possibilidade de experienciar novas coisas e o brincar compartilhado permitem a internalização não só de referências simbólicas da cultura, como também dos meios pelos quais os afetos podem ser elaborados.

> Em outros termos, *é a brincadeira que é universal* e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (Winnicott, 1971: 63)

A perspectiva de Donald W. Winnicott oferece, nesse sentido, contribuições decisivas para uma crítica aos modelos hegemônicos de atuação pedagógica. O brincar, enquanto fato cultural geral, é um gesto que permite ao sujeito experienciar e se desdobrar nessa experiência, de forma a estabelecer a possibilidade de *ser com o outro*. Essas condições são centrais para o estabelecimento da criatividade e do que ele chama de uma "vida digna de ser vivida" (: 95), a qual envolve a possibilidade de não se submeter e explorar o mundo com autenticidade.

Em tais termos, precisamos atentar para a dimensão sociopolítica do sofrimento de crianças e adolescentes no Brasil, quando são privados dessa experiência de autenticidade no meio social onde estão inseridos, o que muitas vezes pode ser intensificado na escola (Rosa, 2016). Notamos que muito do que está em jogo no sofrimento psíquico delas/es nas escolas diz respeito ao modo de inscrição e pertencimento ao campo social que repercute em cada sujeito sob várias formas de silenciamento. Isso se dá quando perdem a possibilidade de falar ou agir por si, a partir de suas experiências e de sua história; quando, desde diversas instituições e os espaços públicos pelos quais circulam, são identificados a lugares sociais de destituição e desvalorização.

A partir desse diagnóstico sociopolítico do sofrimento psíquico na escola, nossa argumentação defende o que se pode definir como práticas clínico-políticas na escola, as quais consistem em promover espaços de escuta, diálogo e convivência. Trata-se de uma aposta na palavra e no diálogo como condição de inscrição de novas formas discursivas que possam interpelar o discurso social vigente no sentido de um tratamento da dimensão sociopolítica do sofrimento. Por intermédio de uma política da escuta, da palavra e da promoção de laços *na* e *com a* escola, visamos recuperar um lugar para a singularidade das crianças e adolescentes no coletivo e construir um caminho de subversão para os signos sociais que lhes são atribuídos em um discurso social hegemônico, muitas vezes violento e estruturante, de criminalização e patologização. Um espaço de experiência que permita múltiplas possibilidades de subjetivação, de posicionar-se, de relativizar verdades absolutas e criar outros paradigmas sobre si, sobre o outro e sobre a vida. O resgatar, relatar e compartilhar as histórias, experiências e subjetividades no coletivo é um caminho potente para o fortalecimento dos laços fraternos na escola (Coutinho, Macedo *et al.*, 2020).

O aspecto relativo ao tempo/espaço do recreio deve ser defendido como um meio de promoção de saúde mental para crianças e adolescentes na escola, o que não se dissocia da possibilidade de falar, agir e brincar espontaneamente. Tomando a escola como espaço público, não podemos desprezar o caráter formativo da experiência de vida coletiva que nela se dá para crianças e jovens, promovendo laços sociais de modo diverso de suas famílias de origem. Entendendo que a escola toma parte na construção da experiência do comum requerida pelos regimes democráticos, importa que questões como identidade de gênero, diversidade sexual, diversidade racial e diversidade religiosa, entre outras, estejam presentes no cotidiano das escolas seja na modalidade de temas das disciplinas escolares, seja no vivido compartilhado. Nesse sentido, a presença de conflitos, tensões e identificações se torna menos um argumento em favor do encurtamento do tempo de recreio e mais uma oportunidade para que a escola funcione como instância mediadora e formadora da experiência política da convivência no coletivo.

Com isso, ressaltamos a experiência da alteridade como condição não só da democracia, mas da própria subjetivação humana, sendo a escola um lugar fundamental no encontro com o outro, com aquela ou aquele que difere de si e da família de origem. Com efeito, a escola é um lugar privilegiado na constituição dos laços fraternos sob os quais se ancoram as identificações e as pactuações necessárias à regulação afetiva para uma

sociedade democrática (Souto & Moschen, 2020). Podemos afirmar, assim, a importância de uma ética fraterna na escola, constituída a partir da experiência comum de desamparo ou orfandade simbólica em relação à família de origem, implicando a construção de direitos e deveres que possibilitem a convivência na pólis. Sabemos, no entanto, o quanto essa experiência fica ameaçada quando se reduz a importância da escola enquanto espaço de convivência plural, tal como o fazem, de modo mais radical, os defensores da educação domiciliar e, de modo menos evidente, as políticas educativas neoliberais que reduzem a escolarização à aquisição de competências na corrida meritocrática para o sucesso individual.

Esperamos que estas palavras possam contribuir para uma reflexão a respeito do tema pelas Secretarias de Educação e demais órgãos responsáveis pelas escolas. Sugerimos vivamente que esses pontos sejam levados ao debate pela gestão pública como aspectos que impactam não só a produtividade cognitiva das crianças e adolescentes, como também uma experiência escolar emancipatória afetiva e socialmente. Reafirmamos a relevância de iniciativas que integram saúde mental, cidadania e educação, propondo uma abordagem crítica e inclusiva para enfrentar os desafios sociais e escolares, assim como ressaltamos um campo para intervenções dos profissionais da psicologia e do serviço social nas escolas, prevista e homologada em lei recentemente,[2] e que não se restringe a atender demandas sobre situações individuais específicas das alunas e dos alunos, devendo introduzir ações de promoção de saúde mental no contexto coletivo e valorizar políticas de vida e de bons encontros na escola.

2 Lei federal 13.935, de 11 de dezembro de 2019, relativa à obrigatoriedade de contratação de psicólogos e assistentes sociais para atuarem nas escolas.

Considerações finais

IMAGINEMOS UMA SITUAÇÃO, DECERTO NÃO IMPOSSÍVEL, EM QUE as crianças, em sua maioria, decidissem cruzar os braços e, como se fossem as/os operárias/os de uma fábrica, suspendessem os estudos até que se fizessem mudanças em sua escola. Situação tão inusitada que evoca uma imagem do que seria, literalmente, "o mundo de pernas pro ar". Ela, todavia, mostra o enfrentamento possível, não provável, de qualquer realidade tida como imutável. Mostra, por isso mesmo, a potência política latente daqueles que são subjugados e não se dão conta de que precisam, antes de tudo, encarar sua condição interior de aviltamento. Como Ashis Nandy propõe, libertar-se do jugo externo implica manejar seu inimigo interno (Nandy, 2015).

Utilizamos aqui tal situação imaginária para desnaturalizar a obediência tácita das crianças aos adultos em quaisquer situações e, particularmente, em relação ao projeto de educação a que elas são submetidas. Kathrin Horschelmann afirma que as crianças são atores fundamentais para os futuros societários e delas as sociedades *dependem* para que esses futuros sejam atingidos (Horschelmann, 2016). Nesse sentido, as crianças precisam aquiescer a tais convocações e, sobretudo, assentir não apenas porque temem a reprovação, o castigo ou a ameaça dos adultos, mas também porque são chamadas a contribuir, a partir de seu lugar, para o mundo em que querem viver. É preciso, portanto, enfatizar cada vez mais que *a sociedade adulta depende das crianças*. Ao contrário do que os adultos reiteram, ingenuamente ou com a intenção de manter a supremacia geracional, não se trata de as crianças dependerem unilateralmente deles, as quais assumiriam como custo ou investimento. Em vez disso, na perspectiva da justiça geracional, entendemos que crianças e adultos são "parceiros

solidários" (Castro, 2022b) na construção societária, em que cada geração se encontra devotada a tarefas distintas na reprodução institucional.

Neste livro, apresentamos os resultados e as análises de um longo projeto de pesquisa nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro que mostra a aquiescência das crianças ao seu projeto educacional. Não há dúvida de que elas compreendem o valor dos estudos para a sua vida futura e, em nome disso, confiam no vínculo que fazem com suas professoras, "que querem o seu melhor". Os resultados que obtivemos, no entanto, mostram também, com clareza, sua reprovação de um projeto de educação cuja qualidade é duvidosa, haja vista, por exemplo, o unânime e surpreendente rechaço do banheiro como "o lugar mais feio da escola", metonímia de uma infraestrutura faltante, precária e, muitas vezes, repulsiva.

Em sua compreensão do valor dos estudos para a vida adulta, as crianças demandaram uma escola que não sirva apenas ao futuro. Esse não pode, portanto, ser decifrado como promessa e esperança, a partir das condições de um presente caracterizado essencialmente pela sobrevivência das crianças. Para grande parte das crianças que participaram de nossa pesquisa, as condições materiais e simbólicas de suas vidas não auguram "o" futuro enquanto narrativa de emancipação e progresso. Desse modo, o sentido do que é importante não pode ser atribuído ao que está por vir, devendo ser descoberto nas próprias alternativas do presente, que é frustrante e avassalador.

Ao escutar e trabalhar com jovens e adolescentes destituídos e estigmatizados de todos os recantos da América Latina, as pesquisadoras Patricia Botero Gómez e Alicia Itati Palermo propuseram que, para essas/es jovens, "la utopía no está adelante" ["a utopia não está à frente"], já que esta deve olhar para trás e inspirar-se nas resistências ancestrais, afrodescendentes, indígenas e populares que insistem em seguir adiante na luta pela vida, a despeito do genocídio, da exclusão e da destituição a que elas/es estão submetidas/os (Gómez & Palermo, 2013). Dito de outro modo, o que é importante para essas/es jovens tem de ser descoberto no agora, para que a vida se torne vivível e, nela, possam inscrever seu desejo e seu movimento.

Para as crianças de nossa pesquisa, a utopia igualmente se faz não no porvir, e sim no agora, nas transformações urgentes que a escola pública deve realizar. Uma delas, que pode torná-la menos uma prisão e mais um lugar de prazer e acolhimento, é o recreio, outra maneira de dizer que é para o espaço-tempo do recreio que as crianças se voltam no intuito de recuperar o que pode ser vivido como liberdade, criatividade e laços positivos com o outro na escola. Ao que parece, a despeito do que

os adultos professam contrariamente no ambiente escolar, até pelo fato de acreditarem que se trata do caminho a ser seguido, uma escola sem recreio "militariza" todo o trabalho psíquico de descoberta de si e do mundo que as crianças fazem nele: estudar e aprender se tornam, para elas, *labor*, *combate e conquista*, em vez de enlaces de curiosidade e questionamento do mundo. *Labor*, *combate e conquista* que são disciplinarmente recompensados e punidos, e, enquanto aspectos do guerrear, regulados de modo inflexivelmente hierárquico. Mas a quem serve tal tipo de escolarização? Que tipo de subjetividades a escola formaria em tais condições?

Em trabalho recente, Lucia Rabello de Castro discutiu como a extinção ou a redução do recreio escolar concorrem para um processo de despolitização da subjetividade infantil, pois "não se oportunizam experiências para viver e criar mundos alternativos, ou reinventar o presente. Reduz-se o mundo à realidade do que está aí e não pode ser modificado" (Castro, 2025: 10), fazendo com que os efeitos da retirada do recreio escolar sejam muito mais profundos e desastrosos do que fazem crer as supostas boas intenções da gestão neoliberal da escola (Libâneo & Freitas, 2018; Ortega & Militão, 2022).

Ainda assim, o clamor pelo recreio das crianças insiste em afirmar-se, movido pela aposta nas mudanças do presente. Na parte inicial deste livro, resgatamos o sentido etimológico da palavra *recreio*, cuja origem latina deriva de *recreare*, que quer dizer "fazer brotar de novo", "reanimar" ou "curar". Em suas raízes, portanto, o recreio pode ser visto como um encaminhamento para a reconfiguração da escola, cabendo alvitrar, sem exageros, a cura da face exaurida do magistério por meio da outorga às crianças e às suas professoras de um horário de descanso, liberdade e interações livres. O recreio, em seu potencial de mobilizar internamente o desejo e a imaginação criativa, pode ser tomado como a verdade negativa da escola pública de hoje: triste, burocrática e precária. Como Stuart Lester e Wendy Russell afirmam, o oposto do recreio e da brincadeira que ele possibilita não é o trabalho, mas a depressão ou a falta de esperança (Lester & Russell, 2008).

De fato, nosso pacto social parece omisso e negligente quanto à importância de legislar sobre o recreio escolar, refletindo os preconceitos e os interesses das gerações mais velhas sobre o que nele está em jogo, nos quais ele é visto como algo pouco importante ou que só importa às crianças. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e suas atualizações não mencionam uma única vez os termos "recreio" e "brincar". Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) cita o

termo "brincar" apenas uma vez, em seu capítulo 11, artigo 16 (direito à liberdade). Já a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, consigna o brincar apenas em seus artigos 5, no qual se definem as áreas prioritárias das políticas públicas, e 17, ratificando que, nas regulações legais existentes, pouco se provê sobre a relevância do recreio na vida escolar das crianças e das/os adolescentes.

No parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovado em 19 de fevereiro de 2003, que se manifesta especificamente sobre a matéria do recreio escolar, explicitam-se as controvérsias em torno da questão de considerar ou não o recreio uma das atividades escolares. Em suas conclusões, a relatora afirmou: "A Escola, ao fazer constar na Carga Horária o tempo reservado para o recreio, o fará dentro de um planejamento global e sempre coerente com sua Proposta Pedagógica" (Conselho Nacional de Educação, 2003: 4), orientando os sistemas de ensino a considerarem o recreio uma das atividades formadoras da escola e, portanto, parte integrante da carga horária escolar legalmente exigida. De sua parte, a Resolução nº 7 do CNE, de 14 de dezembro de 2010, na qual se fixam as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, menciona o termo "recreio" também uma só vez, em seu capítulo sobre o currículo:

> As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. (CNE, 2010: artigo 9º, § 2º)

Assim, sob o manto de muitas hesitações e ambiguidades, as leis da educação e as políticas públicas para crianças e adolescentes consideram o recreio escolar um adendo à grade escolar.[1] Na contramão dessa tendên-

1 Em 2019, o vereador Renato Cinco, do Partido Socialismo e Liberdade (Psol), encaminhou o Projeto de Lei nº 1.519/2019, dispondo sobre os intervalos entre as aulas (recreio escolar) nas escolas do município do Rio de Janeiro. A tramitação do processo recebeu parecer favorável das Comissões de Justiça e de Educação, mas ficou sem relatoria em outras comissões e acabou arquivado.

cia, esta publicação, que rastreia um longo percurso de escuta e diálogo com estudantes e professoras das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, defende que os resultados de pesquisas com crianças e adolescentes devem ter impacto social (Spyrou, 2021), razão pela qual a pauta do recreio escolar como reivindicação importante do alunado deve ser levada à discussão pública.

As crianças experimentam na escola inúmeras situações que tomam como injustas e humilhantes, nas quais podem identificar-se como pares de uma mesma categoria social: "ser estudante". Assim, vivências individuais de sofrimento e humilhação na condição de estudante eventualmente são lidas em uma chave mais coletiva de injustiças sofridas por todo o grupo de alunas/os. Nesses termos, ao ressignificar episódios de sofrimento individual, transpondo-os para uma leitura coletiva do que não deveria acontecer porque injusto, as crianças politizam a realidade, que então é posta em questão. Mesmo assim, sofrimentos, danos e injustiças infligidos à população infantil não são, em geral, acolhidos no campo formal das disputas políticas. Sem poderem representar a si mesmas nesse campo, as crianças contam, quando muito, com adultos-parceiros que se disponham a defender seus interesses e perspectivas. Mais ainda, como afirma David Oswell, falta às crianças espaço e infraestrutura para que possam agir politicamente (Oswell, 2019), vale dizer, uma reestruturação da atual comunidade política formal, com suas teorias, práticas, agenciamentos e instituições, para que o ator político que é a criança seja aceito e suas ações tenham lugar e eficácia.

Como as/os trabalhadoras/es de uma fábrica, as crianças sofrem nas escolas as pressões das demandas e exigências cotidianas que lhes são feitas, mas não dispõem de sindicatos que busquem lhes garantir prerrogativas e contrapartidas (Qvortrup, 2004). Imprópria tal comparação? Talvez não, se pensamos como, no século XIX, os movimentos operários causaram estupefação e estarrecimento às classes burguesas, que consideravam absurdos direitos que hoje nos são caros, como a regulamentação das condições de trabalho nas fábricas. Como Jacques Rancière sinaliza, as reivindicações em prol da regulação das condições de trabalho fabril se articularam, sobretudo, a demandas de desprivatização dos vínculos trabalhistas entre patrão e empregado, tidos como uma combinação privada que só interessava a eles (Rancière, 2005). Na contramão dessa concepção, as greves e os movimentos operários do século XIX afirmaram a relevância da relação trabalhista como uma questão pública que afeta toda a coletividade e deve ser levada a uma ampla discussão social, tendo em vista diferentes possibilidades decorrentes da ação coletiva e da regulação jurídica.

Já há muito, os estudantes das escolas públicas do município do Rio de Janeiro têm reivindicado, entre outras demandas relevantes, tanto o tempo quanto o espaço do recreio no currículo escolar. Nesse contexto, os resultados do projeto de pesquisa *Fazendo comuns: a educação como projeto intra e cogeracional* mostraram que a pauta do recreio escolar como uma demanda política das crianças carece de agenciamentos condizentes para que venha a ser escutada, debatida e avaliada publicamente. Com efeito, levar o recreio escolar a uma ampla discussão pública o desloca da percepção de que ele diria respeito apenas a estudantes e professoras no âmbito privado de suas escolas. O recreio escolar, em vez disso, deve tornar-se, cada vez mais, uma pauta pública que convoque a todas/os nós para um amplo debate acerca da relevância desse tempo-espaço destinado ao descanso, a brincadeiras, à criação, à inventividade e ao livre movimento coletivo das crianças e de suas professoras na escola.

Referências bibliográficas

ABEBE, Tatek

(2025) "Why Commoning Matters in Childhood Studies?", *Childhood: A Journal of Global Child Research,* vol. 32, n. 2, Newbury Park, 2025, May, p. 137–50. Disponível em https://doi.org/10.1177/09075682251330751.

ABEBE, Tatek & OFOSU-KUSI, Yaw

(2016) "Beyond Pluralizing African Childhoods: Introduction", *Childhood: A Journal of Global Child Research*, vol. 2, n. 3, Newbury Park, 2016, August, p. 303–16. Disponível em https://doi.org/10.1177/0907568216649673.

ADORNO, Theodor W.

(1969) "Tempo livre". In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 70–82.

ALANEN, Leena

(2001) "Explorations in Generational Analysis". In: ALANEN, Leena & MAYALL, Berry (eds.). *Conceptualizing Child–Adult Relations*. London/New York: Routledge-Falmer, 2001, p. 11–22.

ALDERSON, Priscilla

(2005) *Listening to Children: A Professional and Personal Guide for Practitioners and Researchers*. London: The Children's Society.

ALMEIDA, Silvio Luiz de

(2019) *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen.

AMES, Patricia

(2016) "As crianças e suas relações com as tecnologias da informação e comunicação: um estudo em escolas peruanas", *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, vol. 4, n. 11, Rio de Janeiro, 2016, junho, p. 17–28.

ANDRADE, Cláudia Braga de; COUTINHO, Luciana Gageiro & CARNEIRO, Cristiana
(2022–4) "Da escola à universidade: escutando o mal-estar". Projeto de extensão, Universidade Federal Fluminense.

ARENDT, Hannah
(1954–68) *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016. 8ª ed.
(1958) *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2007. 10ª ed.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS DO RIO DE JANEIRO – AERJ
(2024) "#AERJ pesquisa: como está o calor na sua escola?" Rio de Janeiro: Aerj.

AZEVEDO, Giselle Arteiro
(2017) "A escola precisa conversar com a cidade" [Entrevista concedida a Paula Uglione]. *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, vol. 5, n. 15, Rio de Janeiro, 2017, abril–junho, p. 34–45.

BALL, Sthepen J.; BAILEY, Patrick *et al*.
(2013) "A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global", *Revista Educação em Questão*, vol. 46, n. 32, Natal, 2013, maio–ago, p. 9–36.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada & VOLTARELLI, Monique Aparecida
(2020) "Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal", *Educação e Pesquisa*, vol. 46, São Paulo, 2020, p. 1–19.

BECHUATE, Mariane Lopes
(2024) "Entre fissuras e capturas: as resistências (im)possíveis de estudantes e professores nas escolas subordinadas à lógica neoliberal". Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

BENJAMIN, Walter
(1913–32) *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Livraria Duas Cidades/Editora 34, 2002.
(1933) "Experiência e pobreza". In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* [Obras escolhidas, vol. 1]. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114–9. 7ª ed.

BEST, Amy L. (ed.)
(2007) *Representing Youth: Methodological Issues in Critical Youth Studies*. New York: New York University Press.

BITTENCOURT, Rodrigo do Prado
(2018) "Educação a serviço da alienação: projetos de lei que ameaçam a educação transformadora sonhada por Paulo Freire", *Educação: Revista do Centro de Educação UFSM*, vol. 43, n. 1, Santa Maria, 2018, jan.–mar., p. 41–54.

BOLÍVIA
(2009) *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia* [promulgada el 7 de febrero de 2009]. Disponível em https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf.

BRANDO, Nicolás; BOONEN, Christiaan *et al*.
(2019) "Governing as Commons or as Global Public Goods: Two Tales of Power", *International Journal of the Commons*, vol. 13, n. 1, Utrecht, 2019, p. 553–77. Disponível em https://doi.org/10.18352/ijc.907.

BRASIL
(1988) *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* [atualizada até a Emenda Constitucional nº 95, de 2016]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BUCK-MORSS, Susan
(1975) "Socio-Economic Bias in Piaget's Theory and Its Implications for Cross-Culture Studies", *Human Development*, vol. 18, n. 1/2, Basel, 1975, p. 35–49. Disponível em https://doi.org/10.1159/000271474.

CAFFENTZIS, George & FEDERICI, Silvia
(2014) "Commons against and beyond Capitalism", *Community Development Journal*, vol. 49, n. suppl. 1, 2014, January, p. 92–105. Disponível em https://doi.org/10.1093/cdj/bsu006

CALLEGARI, Carolina
(2023) "Quase a metade das salas de aula das redes públicas do RJ não tem climatização", *O Globo*, Rio de Janeiro, 14 de novembro de 2023. Disponível em www.oglobo.globo.com.

CARIAS, Antonio Richard; MEZZALIRA, Adinete Sousa da C. & GUZZO, Raquel Souza Lobo
(2016) "Os primeiros contatos: rompendo o modelo da queixa escolar", *Debates em Educação*, vol. 8, n. 15, Maceió, 2016, jan.–jun., p. 1–20.

CARVALHO, Alexandre Filordi de
(2020) "Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira", *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, vol. 6, n. 3, Rio de Janeiro, 2020, set.–dez., p. 935–56.

CASTANHO, Pablo de Carvalho Godoy
(2007) "O momento da tarefa no grupo: aspectos psicanalíticos e psicossociais", *Revista da Spagesp – Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, vol. 8, n. 2, São Paulo, 2007, jul.–dez., p. 13–22.

CASTRO, Lucia Rabello de
(2008) "Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens". In: CASTRO, Lucia Rabello de & BESSET, Vera Lopes (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau Editora/Faperj, 2008, p. 21–42.

(2012) "The 'Good-Enough Society', the 'Good-Enough Citizen' and the 'Good-Enough Student': Where is Children's Participation Agenda moving to in Brazil?", *Childhood: A Journal of Global Child Research,* vol. 19, n. 1, Newbury Park, 2012, February, p. 52–68. Disponível em http://dx.doi.org/10.1177/0907568211402525.
(2016) "Subjetividades públicas juvenis: a construção do comum e os impasses de sua realização", *Estudos de Psicologia*, vol. 21, n. 1, Natal, 2016, jan.–mar., p. 80–91.
(2018) "Precisamos falar do recreio!' – a construção do comum pelas crianças na escola", *Childhood & Philosophy,* vol. 14, n. 29, Rio de Janeiro, 2018, jan.–abr., p. 129–48. Disponível em https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30560.
(2020) "Why Global? Children and Childhood from a Decolonial Perspective", *Childhood: A Journal of Global Child Research,* vol. 27, n. 1, Newbury Park, 2020, February, p. 48–62. Disponível em http://dx.doi.org/10.1177/0907568219885379.
(2021a) "Decolonising Child Studies: Developmentalism and Globalism as Orientalist Perspectives", *Third World Quarterly*, vol. 42, n. 11, Oxfordshire, 2020, p. 2487–504. Disponível em http://dx.doi.org/10.1080/01436597.2020.1788934.
(2021b) "Os universalismos no estudo da infância: a criança em desenvolvimento e a criança global". In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Salvador: Edufba, 2021, p. 41–60.
(2022a) "A participação política pelo voto: o paradoxo de se 'tornar contado". In: MAHEIRIE, Katia & TONNELI, Maria Juracy Figueiras (orgs.). *XI Simpósio Brasileiro de Psicologia Política: Ofensivas antidemocráticas, colonialidade, experiências de subjetivação política e a crise democrática no Brasil*. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2022, p. 59–70.
(2022b) "Righting Adults' Wrongs: 'Generationing' on the Battlefield. A Decolonial Approach", *Childhood: A Journal of Global Child Research,* vol. 29, n. 3, Newbury Park, 2022, August, p. 355–70. Disponível em https://doi.org/10.1177/09075682221101801.
(2025) "A infância e os processos de reprodução social no capitalismo global: em defesa do recreio escolar". *SciELO Preprints*. Disponível em https://doi.org/10.1590/sciELOpreprints.11908.

CASTRO, Lucia Rabello de (org.)
(2010) *Falatório: participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contra Capa/Faperj.

CASTRO, Lucia Rabello de & BESSET, Vera Lopes (orgs.)
(2008) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau Editora/Faperj.

CASTRO, Lucia Rabello de & GRISOLIA, Felipe Salvador
(2016) "Subjetivação pública ou socialização política? Sobre as articulações entre o 'político' e a infância", *Educação e Sociedade*, vol. 37, n. 137, Campinas, 2016, out.–dez., p. 971–88.

CASTRO, Lucia Rabello de; MOURA, Carina B. *et al*.
(2018) "Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar", *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 12, n. 1, São Carlos, 2018, jan.–abr., p. 151–68.

CASTRO, Lucia Rabello de & NASCIMENTO, Emilia Matos do
(2013) "Politizar as relações entre jovens e adultos? A construção da experiência escolar pelos estudantes", *Estudos de Psicologia*, vol. 18, n. 2, Natal, 2013, abr.–jun., p. 359–67.

CASTRO, Lucia Rabello de & SOUZA, Solange Jobim e
(1997) "Apresentação". In: GARCIA, Claudia Amorim; CASTRO, Lucia Rabello de & SOUZA, Solange Jobim (orgs.), *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro, Ravil, 1997, p. 1–7.

CASTRO, Lucia Rabello de & TAVARES, Renata
(2020) "Direitos geracionais e ação política: os secundaristas ocupam as escolas", *Educação e Pesquisa*, n. 46, São Paulo, 2020, p. 1–19, e237291.

CASTRO, Lucia Rabello de & TUMOLO, Paula Pimentel
(2019) "A experiência da transmissão na escola pública brasileira: a reinvenção dos laços sociais entre crianças e adultos", *Runa,* vol. 40, n. 2, nov.2018–abril 2019, p. 39–55.

CASTRO, Lucia Rabello de; UGLIONE, Paula & SOUZA, Adelaide Rezende de
(2018) "From the Countryside to the City: A Boy's Journey and the World to Know". In:. OLSON, Debbie (ed.). *The Child in World Cinema*. Lanhan/Boulder/New York/London: Lexington Books, 2018, p. 43–62.

CAVALLEIRO, Eliane
(2000) *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Editora Contexto, 2003. 3ª ed.

CAVALLEIRO, Eliane (org.)
(2001) *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro Edições.

CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison (eds.)
(2000) *Research with Children: Perspectives and Practices*. Abingdon/New York: Routledge, 2017. 3rd ed.

COLLINS, Patricia Hill
(1990) *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston: Unwin Hyman.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE
(2003) "Parecer CNE/CEB 02/2002. Recreio como atividade escolar" [Relatora Sylvia Figueiredo Gouvêa]. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em www.portal.mec.gov.br.
(2010) "Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos". Brasília: Ministério da Educação. Disponível em www.portal.mec.gov.br.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ
(2024a) "Justiça em Números". Brasília: Conselho Nacional de Justiça. Disponível em www.cnj.jus.br.
(2024b) "CNJ aprova protocolo de escuta especializada em processos de alienação parental", Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 17 de setembro de 2024. Disponível em www.cnj.jus.br.

COUTINHO, Luciana Gageiro; MACEDO, Maria Manuela Dias Ramos de *et al.*
(2020) "Desamparo e laços sociais na escola: uma oficina com adolescentes da rede pública", *Cadernos de Psicanálise*, vol. 42, n. 43, Rio de Janeiro, 2020, jul.–dez., p. 117-36.

COUTINHO, Luciana Gageiro; REGUFE, Paula Fonseca & FARIAS, Leila Martins
(2022) "Expressões do desamparo na escola: vulnerabilidades sociais e impactos na adolescência", *Revista de Psicologia*, vol. 13, n. 1, Fortaleza, 2022, jan.–jun., p. 30–43.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly
(1975) *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

DAR, Anandini
(2025) "A Critical Perspective on Children's Right to Play". In: LLOBET, Valeria; REYNAERT, Didier *et al.* (eds.). *Critical Children's Rights Studies. A Research Companion*. London/New York: Routledge, 2025, p. 255–67.

DAR, Anandini & CHOPRA, Divya
(2022) "Co-Designing Urban Play Spaces to Improve Migrant Children's Wellbeing", *Institute of Development Studies Policy Briefing*, n. 199, Brighton, 2002, p. 1–4. Disponível em https://doi.org/10.19088/IDS.2022.044.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian
(2009) *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
(2014) *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

DAS, Veena
(2012) "Ordinary Ethics". In: FASSIN, Didier (ed.). *A Companion to Moral Anthropology*. Malden: Wiley Blackwell, 2015, p. 133–49.

DAVIS, John M.
(1998) "Understanding the Meanings of Children: A Reflexive Process", *Children & Society: The International Journal of Childhood and Children's Service*, vol. 12, n. 4, London, 1998, p. 325–35.

DEMO, Pedro & CALISTO, Cristiano de Souza
(2025) "A quem interessa uma escola tão inepta?", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 33, n. 128, Rio de Janeiro, 2025, jul.–set., p. 1–21, e0254916.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE
(2019) "Desafios da Educação Brasileira: comentários sobre os indicadores da publicação Education at a Glance 2019, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)", *Nota Técnica*, n. 217, São Paulo, 2016, novembro, p. 1–21. Disponível em www.dieese.org.br.

DEWSBURY, John David; HARRISON, Paul *et al.*
(2002) "Enacting Geographies", *Geoforum*, vol. 33, n. 4, Amsterdam, 2002, November, p. 437–440. Disponível em https://doi.org/10.1016/S0016-7185(02)00029-5.

DOLTO, Françoise
(1988) *Quando os pais se separam*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

DUCKETT, Paul, SIXSMITH, Judith & KAGAN, Carolyn
(2008) "Researching Pupil Well-Being in UK Secondary Schools – Community Psychology and the Politics of Research", *Childhood: A Journal of Global Child Research,* vol. 15, n. 1, Newbury Park, 2008, February, p. 89–106. Disponível em https://doi.org/10.1177/0907568207086838

ESTEVA, Gustavo
(2014) "Commoning in the New Society", *Community Development Journal*, vol. 49, n. 1, Oxford, 2014, January, p. 144–59. Disponível em https://doi.org/10.1093/cdj/bsu016

FASSIN, Didier
(2012) "Introduction: Toward a Critical Moral Anthropology". In: FASSIN, Didier (ed.).*A Companion to Moral Anthropology*. Op. cit., p. 1–17.

FELDMANN, Mariana & GUZZO, Raquel Souza Lobo
(2021) "Relações étnico-raciais e escolas públicas: questões para a psicologia", *Revista de Psicología*, vol. 30, n. 1, Santiago, 2021, p. 1–12.

FERENHOF, Isaac Aisenberg & FERENHOF, Ester Aisenberg
(2002) "Sobre a Síndrome de Burnout em professores", *EccoS: Revista Científica*, vol. 4, n. 1: Avaliação e mudanças, São Paulo, 2002, jan.–jun., p. 131–51.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro
(2019) "Educação pública como direito social: desafios para a construção de um sistema articulado no Brasil", *Revista Katálysis*, vol. 22, n. 3, Florianópolis, 2019, set.–dez., p. 502–12.

FIGUEIRAS-MAS, Mônica; PERONDI, Mauricio & FLORES, Carmen
(2020) "Metodologias participativas. Reflexões e desafios metodológicos na pesquisa com, sobre e para jovens", *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, vol. 8, n. 27, Rio de Janeiro, 2020, mai.–ago., p. 7–9.

FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Agustín
(1995) *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2001. 2ª ed.

FRANÇA, Fabiana Ribeiro de; SILVA, Daniel Celeste da *et al.*
(2022) "Recreio estendido' em contexto de liquidez das relações humanas na escola", *Revista Professare*, vol. II, n. 3, Caçador, 2002, p. 1–16, e3023.

FREIRE, Paulo
(1968) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 56ª ed.

GARCÍA-LÓPEZ, Gustavo A.
(2020) "Commons, Power and (Counter)Hegemony". In: LEGUN, Katherine *et al*. (eds.). *The Cambridge Handbook of Environmental Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020, p. 152–75.

GARCIA-LÓPEZ, Gustavo A.; LANG, Ursula & SINGH, Neera
(2021) "Commons, Commoning and Co-Becoming: Nurturing Life-in-Common and Post-Capitalist Futures", *Environment and Planning E: Nature and Space*, vol. 4, n. 4, Los Angeles, 2021, December, p. 1199–1216. Disponível em https://doi.org/10.1177/25148486211051081

GOMES, Nilma Lino
(2012) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco.

GÓMEZ, Patricia Botero & PALERMO, Alicia Itati
(2013) "Presentación". In: GÓMEZ, Patricia Botero & PALERMO, Alicia Itati (coords.). *La utopía no está adelante: generaciones, resistencias e instituciones emergentes.* Buenos Aires, Clacso/Cinde/Universidad de Manizalez, 2013, p. XVIII–XXII.

GRINBERG, Silvia; MACHADO, Mercedes & DAFUNCHIO, Sofía
(2015) "Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía". In: LARA, René Unda; MAYER, Liliana & ERAZO, Daniel Llanos (coords.). *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana/Cinde/Clacso/Editorial Universitária Abya-Yala, 2015, p. 221–44.

GUARANY, Alzira Mitz Bernardes
(2012) "Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes", *Revista Educação por Escrito*, vol. 3, n. 1, Porto Alegre, 2012, julho, p. 26–40.

HAIVEN, Max
(2016) "The Commons Against Neoliberalism, the Commons of Neoliberalism, the Commons Beyond Neoliberalism". In: SPRINGER, Simon; BIRCH, Kean & MACLEAVY, Julie (eds.). *The Handbook of Neoliberalism*. London/New York: Routledge, 2016, p. 271–83.

HARDIN, Garrett
(1968) "The Tragedy of the Commons", *Science*, vol. 162, n. 3859, Washington, 13 dec. 1968, p. 1243–8.

HARDT, Michael & NEGRI, Aantonio
(2016) "Prefácio: O devir-príncipe da multidão". In: *Bem-estar comum*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 7–14.

HARKER, Christopher
(2005) "Playing and Affective Time-Spaces", *Children's Geographies*, vol. 3, n. 1, Oxfordshire, 2005, August, p. 47–62. Disponível em https://doi.org/10.1080/14733280500037182.

HARRISON, Paul
(2000) "Making Sense: Embodiment and the Sensibilities of the Everyday", *Environment and Planning D: Society and Space,* vol. 18, n. 4, California, 2000, p. 497–517. Disponível em https://doi.org/10.1068/d195t.

HOLT, Louise & HOLLOWAY, Sarah L.
(2006) "Editorial. Theorizing Other Childhoods in a Globalized World", *Children's Geographies*, vol. 4, n. 2, Oxfordshire, 2006, August, p. 135–42. Disponível em http://dx.doi.org/10.1080/14733280600806817.

HORSCHELMANN, Kathrin
(2016) "Crossing Points: Contesting Militarism in the Spaces of Children's Everyday Lives in Britain and Germany". In: BENWELL, Matthew C. & HOPKINS, Peter (eds.). *Children, Young People and Critical Geopolitics*. London/New York: Routledge, 2016, p. 29–44.

IMOH, Afua Twun-Danso & AME, Robert
(2012) "Introduction". In: IMOH, Afua Twun-Danso & AME, Robert (eds.). *Childhoods at the Intersection of the Local and the Global*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2012, p. 1–14.

IMOH, Afua Twun-Danso; CASTRO, Lucia Rabello de & NAFTALI, Orna
(2022) "Studies of Childhoods in the Global South: Towards an Epistemic Turn in Transnational Childhood Research", *Third World Thematics: A TWQ Journal*, vol. 7, n. 1–3, London, 2022, p. 1–13. Disponível em http://dx.doi.org/10.1080/23802014.2022.2161619.

INGOLD, Tim
(2012) "Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais", tradução de Leticia Cesarino, *Horizontes Antropológicos*, vol. 18, n. 37, Porto Alegre, 2012, jan.–jun., p. 25–44.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE
(2025) "IBGEeduca lança material sobre saúde mental dos estudantes", Rio de Janeiro, Agência IBGE, Rio de Janeiro, 25 de abril de 2025. Disponível em WWW.AGENCIADENOTICIAS.IBGE.GOV.BR.

JONES, Liz; MACLURE, Maggie *et al*.
(2011) "Children and Objects: Affection and Infection", *Early Years: An International Research Journal*, vol. 32, n. 1, Oxford, 2011, p. 49–60. Disponível em http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2011.593029.

JORNAL HOJE
(2023) "Estudantes do Rio sofrem com a onda de calor e falta de ar-condicionado nas escolas", G1, Rio de Janeiro, 14 de novembro de 2023. Disponível em www.g1.globo.com.

KESBY, Mike; GWANZURA-OTTEMOLLER, Fungisai & CHIZORORO, Monica
(2006) "Theorising*other*, 'Other Childhoods': Issues Emerging from Work on HIV in Urban and Rural Zimbabwe", *Children's Geographies*, vol. 4, n. 2, Oxfordshire, 2006, August, p. 185–202.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso *et al*.
(2019) "A cultura do recreio escolar", *Diálogo*, n. 41, Canoas, 2019, p. 113–14.

LARA, Juliana Siqueira de
(2021) "Eu cuido dela como se ela tivesse saído de dentro mim?': a responsabilidade pelo outro no cotidiano de crianças moradoras de uma favela do Rio de Janeiro". In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Op. cit., p. 131–48.

LARA, Juliana Siqueira de & LEAVY, Pia
(2023) "Infâncias cuidadoras: reflexões e desafios sobre o cuidado praticado por crianças", *Desidades: Revista Cientifica da Infância, Adolescência e Juventude*, n. 35, 2023, jan.–abr., p. 10–24. Disponível em https://desidades.ufrj.br/artigo/infancias-cuidadoras-reflexoes-e-desafios-sobre-o-cuidado-praticado-por-criancas/.

LARA, Juliana Siqueira de; TUMOLO, Paula Pimentel *et al*.
(2021) "Considerações sobre a relacionalidade nas pesquisas participativas com crianças e jovens no/do Sul Global", *Revista de Psicologia*, vol. 12, n. 1, Fortaleza, 2021, p. 173–87.

LAVAL, Christian
(2003) *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Palulo: Boitempo Editorial, 2019.

LEANDRO, Alexandra
(2016) "Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 46, n. 161, São Paulo, 2016, jul.–set., p. 736–54.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira
(2007) "A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças", *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 7, n. 1, Rio de Janeiro, 2007, abril, p. 81–91.

LESTER, Stuart
(2011) "Moments of Nonsense and Signs of Hope: The Everyday 'Political' Nature of Children's Play". Play Wales/IPA Workshop, 2011, June, p. 1–27. Print.

LESTER, Stuart & RUSSELL, Wendy
(2008) "Play for a Change. Play, Policy and Practice: A Review of Contemporary Perspectives". Play England/National Children's Bureau. London, 2008, April. Print.

LEVY, Gisele C. Tenório M.; SOBRINHO, Francisco de P. N. & SOUZA, Carlos Alberto A.
(2009) "Síndrome de Burnout em professores da rede pública", *Produção*, vol. 19, n. 3, São José dos Campos, 2009, set.–dez. p. 458–65.

LIBÂNEO, José Carlos
(1992) "Tendências pedagógicas na prática escolar". In: *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1992, p. 19–46.

LIBÂNEO, José Carlos & FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.)
(2018) *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.* Goiânia: Editora Espaço Acadêmico.

LOHMEYER, Bem Arnold
(2020) "Keen as Fuck': Youth Participation in Qualitative Research as 'Parallel Projects", *Qualitative Research*, vol. 20, n. 1, Eastleigh, 2020, p. 39–55. Disponível em https://doi.org/10.1177/1468794118816627.

LONDOÑO, Fernando Torres
(1991) "A origem do conceito menor". In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1991, p. 129–45.

LOPES, Eliane Marta Teixeira
(1991) "A educação da mulher: a feminilização do magistério", *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991, p. 22–40.

LOPES, Jader Janer Moreira
(2008) "Geografia das crianças, geografias das infâncias: as contribuições da geografia para os estudos das crianças e suas infâncias", *Revista Contexto & Educação*, vol. 23, n. 79, Ijuí, 2008, jan.–jun., p. 65–82.

LOPES, José de Sousa Miguel
(2006) "A língua das mariposas: a inocência perdida". In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge & LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.), *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 155–78.

MARCELINO, Sandra Regina de Souza
(2019) "Racismo e (in)sucesso escolar: percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental II". Tese de Doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MARTINS, Francisco André Silva & DAYRELL, Juares Tarcísio
(2013) "Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo", *Educação e Realidade*, vol. 38, n. 4, Porto Alegre, 2013, out.–dez., p 1267–82.

MATTOS, Amana Rocha; PÉREZ, Beatriz Corsino *et al*.
(2013) "O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política", *Estudos de Psicologia,* vol. 18, n. 2, Natal, 2013, abr.–jun., p. 369–77.

MATURANA, Humberto R. & VERDEN-ZÖLLER, Gerda
(1993) *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. Tradução de HUmberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAURER, Camila
(2025) "Pesquisa Furb revela que saúde mental dos estudantes do Ensino Médio é desafio para professores da rede pública estadual". Blumenau, 25 de março de 2025. Disponível em www.furb.br.

MAYORGA, Claudia; CASTRO, Lucia Rabello de & PRADO, Marco Aurélio Maximo (orgs.).
(2012) *Juventude e a experiência da política no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa/Faperj.

MEJÍA-HERNÁNDEZ, Juana María Guadalupe
(2017) "A violência entre adolescentes no contexto escolar" [Entrevista concedida a Ilana Lemos de Paiva], *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, vol. 5, n. 14, Rio de Janeiro, 2017, março, p. 39–47.

MENEZES, Jaileila de Araújo; COLAÇO, Veriana de Fátima R. & ADRIÃO, Karlla Galvão
(2018) "Implicações políticas na pesquisa-intervenção com jovens", *Revista de Psicologia*, vol. 9, n. 1, Fortaleza, 2018, p. 8–17.

MEURER, Sidmar dos Santos & OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de
(2016) "A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola", *Revista Brasileira de Educação,* vol. 21, n. 64, Rio de Janeiro, 2016, jan.–mar., p. 83–102.

MICHAELIS
(2023) "Recreio". In: *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Disponível em https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/recreio/.

MIGNOLO, Walter D.
(2000) *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.

MILLER, Daniel
(2005) "Materiality: An Introduction". In: MILLER, Daniel (ed.). *Materiality*. Durham/London: Duke University Press, 2005, p. 1–50.

MORAES, Julia Oliveira
(2022) "A urgência do letramento racial e do antirracismo na educação brasileira", *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, vol. 10, n. 34, Rio de Janeiro, 2016, setembro, p. 36–52.

MUNANGA, Kabengele
(1999) *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional* versus *identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. 3ª ed.

MYERS, Casey Y.
(2019) *Children and Materialities: The Force of the More-than-human in Children's Classroom Lives*. Singapore: Springer.

NANDY, Ashis
(2015) "A mente não colonizada: uma visão pós-colonial da Índia e do Ocidente". In: *A imaginação emancipatória: desafios do século XXI*. Tradução de Joannes de Knegt. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2015, p. 27–88.

NASCIMENTO, Maryssol Monteiro Fernandes do & FIALHO, Túlio Ferreira
(2019) "O Grêmio estudantil enquanto veículo de representação em escolas municipais no Rio de Janeiro: potencialidades e entraves", *Revista do CFCH – Edição Especial SIAC 2019*, Rio de Janeiro, 2019, p. 1–4.

NEUENFELDT, Derli Juliano
(2003) "Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores?", *Revista da Educação Física/UEM*, vol. 14, n. 1, Maringá, 2003, jan.–jun., p. 37–45.

NEUENFELDT, Derli Juliano (org.)
(2005) *Recreio escolar: espaço para "recrear" ou necessidade de "recriar" este espaço?* Lajeado: Univates Editora.

NIEUWENHUYS, Olga
(1998) "Global Childhood and the Politics of Contempt", *Alternatives: Global, Local, Political*, vol. 23, n. 3, Thousand Oaks, 1998, July, p. 267–89. Disponível em https://doi.org/10.1177/030437549802300301.
(2010) "Keep Asking: Why Childhooh? Why Children? Why Global?", *Childhood: A Journal of Global Child Research,* vol. 17, n. 3, Newbury Park, 2010, August, p. 291–6. Disponível em http://dx.doi.org/10.1177/0907568210369323.

OLIVEIRA, Sonia Regina da S. B. Cardoso de Oliveira
(2012) "A face oculta da indiferença: sobre o sofrimento dos jovens no contemporâneo". Tese de Doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Valéria Cristina de; DUTRA, Natália Marcelino & LUDGERO, Laura
(2023) "Temos projetos e temos polícia: a visão dos diretores sobre as estratégias de prevenção à violência em contexto escola", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 104, Brasília, 2023, p. 1–17, e5342.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU
(1989) *Convention on the Rights of the Child* [adotada em 20 de novembro de 1989]. Genève: United Nations, 2 September 1990.

ORTEGA, Daiani Vieira & MILITÃO, Silvio César Nunes
(2022) "O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio", *Educação em Foco*, vol. 27, fluxo contínuo, Juiz de Fora, p. 1–19, e27030.

OSTROM, Elinor
(1990) *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action.* Cambridge: Cambridge University Press.

OSWELL, David
(2016) "Infrastructure, Infancy and Children's Rights on the Border: Between Butler and Rancière" [Conferência], ESA Sociology of Children and Childhood Network, University of Ghent, Brussels, 2016, May.
(2019) "What Space for a Children's Politics? Rethinking Infancy in Childhood Studies". In: SPYROU, Spyros; ROSEN, Rachel & COOK, Daniel Thomas (eds.). *Reimagining Childhood Studies*. London/New York/Oxford/New Delhi/ Sidney: Bloomsbury Academy, 2019, p. 199–211.

PALSHIKAR, Sanjay
(2009) "Understanding Humiliation". In: GURU, Gopal (ed.). *Humiliation: Claims and Contexts*. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 79–92.

PEREIRA, Alexandre Barbosa
(2016) "Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo", *Educação & Realidade*, vol. 41, n. 1, Porto Alegre, 2016, jan.–mar., p 217–37.

PEREIRA, Marcelo Ricardo
(2009) "Mal-estar docente e modos atuais do sintoma". In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de & SOUZA, Regina Maria de (orgs.). *Que escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades*. Alínea Editora, 2009, p. 37–57.

PIAGET, Jean
(1964) *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães d'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1999. 24ª ed.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique
(1985) *El proceso grupal. Del psiconálisis a la psicología social 1*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

PINHEIRO, Welington da C.; MATOS, Lucília da S. & FERNANDES, Roseane do S. da Silva Matos
(2023) "O recreio no ensino primário e a educação dos corpos na infância (Pará, 1890–1918)", *Educação em Questão*, vol. 61, n. 67, Natal, 2023, jan.–mar., p. 1–22.

QUIJANO, Aníbal
(2005) "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. São Paulo: Clacso, 2005, p. 117–42.

QVORTRUP, Jens
(2004) "O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar". Tradução de Pedro Henrique Bernardes Rondon. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2004, p. 129–52.

RANCIÈRE, Jacques
(2005) "Democracy, Republic, Representation". In: *Hatred of Democracy*. Tradução de Steve Corcoran. London/New York: Verso, 2006, p. 51–70.

RIVAS, Manuel
(1995) "La lengua de las mariposas". In: *¿Qué me quieres, amor?* Barcelona: Debolsillo, p. 19–35.

ROCHA, Marisa Lopes da & AGUIAR, Katia Faria de
(2003) "Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises", *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 23, n. 4, Brasília, 2003, p. 64–73.

ROCKWELL, Elsie
(2018) "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?". Tradução de Graciela Batallán e María Rosa Neufeld. In: *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires: Clacso, 2018, p. 239–64.

ROSA, Miriam Delbieux
(2016) *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Editora Escuta/Fapesp.

ROSEN, Rachel
(2017) "Play as Activism? Early Childhood and (Inter)Generational Politics", *Contemporary Social Science*, vol. 12, n. 1/2: Political Activism across the Life Course, London, 2017, p. 110–22. Disponível em https://doi.org/10.1080/21582041.2017.1324174.
(2023) "Childhood in and Through Social Reproduction Theory". In: BALAGOPALAN, Sarada; WALL, John & WELLS, Karen (eds.). *The Bloomsbury Handbook of Theories in Childhood Studies*. London/New York/Oxford/New Delhi/Sidney: Bloomsbury Academy, 2023, p. 280–94.

SAMPAIO, Inês Vitorino & GUEDES, Brenda (orgs.)
(2024) *Crianças, adolescentes e jovens: riscos e oportunidades na cultura digital*. São Paulo: Pimenta Cultural.

SANTOS, Amarildo Inácio & CERVI, Graciela Maria
(2022) "Grêmio estudantil e gestão democrática nas sociedades de controle", *Pró-Posições*, n. 33, Campinas, 2022, p. 1–24, e20210049.

SANTOS, Leila Salete Ramos dos
(2012) "Educação infantil: espaço de afeto e tempo para ser criança", *Ágora*, vol. 3, Porto Alegre, 2012, jan.–jun., p. 62–9.

SANTOS, Milton
(1996) *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.* São Paulo: Edusp, 2008. 4ª ed.

SCHÉRER, René
(2002) "A invenção da infância: entre as Luzes e o Iluminismo, a criança". In: *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17–23.

SCHRAUBE, Ernst & Sørensen, Estrid
(2013) "Editorial. Exploring Sociomaterial Mediations of Human Subjectivity", *Subjectivity*, vol. 6, London, 2013, March, p. 1–11. Disponível em https://doi.org/10.1057/sub.2012.30.

SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE – MINISTÉRIO DA SAÚDE
(2021) "Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil", *Boletim Epidemiológico*, vol. 53, n. 33, Brasília, 2021, setembro, p. 1–10.

SILVA, Conceição F. Seixas & GOMES, Lisandra Ogg
(2023) "Participação política e infância: como as crianças brasileiras se posicionam e se fazem presentes em seus contextos sociais", *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 31, n. 30, Tempe, 2023, p. 1–23, Disponível em https://doi.org/10.14507/epaa.31.7346.

SILVA, Conceição F. Seixas; SILVA, Maria Aparecida & SANTOS, Thamara Abreu dos
(2023) "Os sentidos que as crianças atribuem ao projeto social escolar a partir de suas experiências individuais e coletivas durante os percursos no ensino remoto". In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; GOMES, Lisandra Ogg & CORSINO, Patrícia (orgs.). *Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da Região Metropolitana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2023, p. 276–94.

SILVA, Daniela Almeida de Jesus; SOUZA, Katia Reis de & SANTOS, Gideon Borges dos
(2019) "Trabalho e saúde de professoras e monitoras de creche pública no município de Vitória da Conquista, BA, Brasil", *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, vol. 23, 2019, p. 1–15, e180497.

SILVA, Nilson Rogério; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini & LOUREIRO, Sonia Regina
(2018) "*Burnout* e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23, Rio de Janeiro, 2018, p. 1–18, e230048.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e
(2018) "Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares", *Educação em Revista*, vol. 34, n. 69, Curitiba, 2018, mai.–jun., p. 123–50.

SILVA, Rafael Afonso da
(2021) "Para 'descolonizar' o comum: um ensaio crítico sobre a obra de Dardot e Laval", *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, vol. 33, n. 2, São Paulo, 2021, p. 351–70.

SILVA NETO, Carlos Marques & BARRETTO, Elba Siqueira de Sá
(2018) "(In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso", *Educação e Pesquisa*, vol. 44, São Paulo, 2018, p. 1–18, e165933.

SILVEIRA, Sergio Amadeu & SAVAZONI, Rodrigo Tarchiani
(2018) "O conceito do comum: apontamentos introdutórios", *Liinc em Revista*, vol. 14, n.1: Economia de plataforma e novas formas colaborativas de produção, Rio de Janeiro, 2018, maio, p. 5–18.

SINGAL, Nidhi & MUTHUKRISHNA, Nithi
(2014) "Education, Childhood and Disability in Countries of the South – Re-positioning the Debates", *Childhood: A Journal of Global Child Research,* vol. 21, n.32, Newbury Park, 2014, August, p. 293–307. Disponível em https://doi.org/10.1177/0907568214529600.

SINGH, Neera
(2017) "Becoming a Commoner: The Commons as Sites for Affective Socio-Nature Encounters and Co-Becomings", *Ephemera. Theory & Politics in Organization*, vol. 17, n. 4, Compenhague, 2017, p. 751–76.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete & MASSIMO, Heliny de Carvalho
(2020) "Recreio escolar de crianças do ensino fundamental: estudo de panorama de produções científicas brasileiras", *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, vol. 22, n. 3, Sorocaba, 2020, p. 823–38.

SOMMERHALDER, Aline; MASSIMO, Heliny de Carvalho & ALVES, Fernando Donizete
(2022) "Narrativas de crianças do/no recreio escolar: quais as expectativas infantis sobre esse território educativo?", *Educação: Revista do Centro de Educação – UFSM*, vol. 47, Santa Maria, 2022, p. 1–27.

SOUTO, Luís Adriano Salles & MOSCHEN, Simone Zanon
(2020) "Escola e laço fraterno", *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, vol. 25, n. 3, São Paulo, 2020, p. 362–76.

SOUZA, Adelaide Rezende de
(2024) *O brincar na favela da Maré: jogo de vida e resistência em território conflagrado*. São Paulo: Dialética Editora.

SOUZA, Jessé
(2021) *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.

SPYROU, Spyros
(2021) "A Preliminary Call for a Critical Public Childhood Studies", *Childhood: A Journal of Global Child Research,* vol. 28, n. 2, Newbury Park, 2021, May, p. 181–5. Disponível em https://doi.org/10.1177/0907568220987149.

STEVENS, Quentin
(2007) *The Ludic City: Exploring the Potential of Public Spaces*. London/New York: Routledge.

STRAZZACAPPA, Márcia
(2001) "A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola", *Cadernos Cedes*, vol. 21, n. 53, Campinas, 2001, abril, p. 69–83.

TAYLOR, Robert S.
(2009) "Children as Projects and Persons: A Liberal Antinomy", *Social Theory and Practice*, vol. 35, n. 4, 2009, October, p. 555–76. Disponível em https://doi.org/10.5840/soctheorpract200935432.

TEPEDINO, Gustavo
(2004) "A disciplina da guarda e a autoridade parental na ordem civil-constitucional", *Revista Trimestral de Direito Civil*, vol. 5, n. 17, Rio de Janeiro, 2004, jan.–mar., p. 33–49.

TIRIBA, Lea
(2018) *Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. São Paulo: Paz & Terra.

TOMICH, Ana Luiza Lemos
(2015) "Lydia Hortélio, uma menina do sertão: educação musical na cultura da criança". Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

TURNER, Victor
(1969) *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Transaction.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO – UFMT & FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA – FENPB (orgs.)
(2018) *Violência e preconceitos na escola: contribuições da psicologia*. Brasilia: Conselho Federal de Psicologia.

VIEIRA, Isa Kaplan
(2021) "A brincadeira 'fora de hora' como ação criativa e seus impasses em escolas do Rio de Janeiro". In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Op. cit., p. 523–40.

VIEIRA, Isa Kaplan; DINIZ, Joyce Moreira *et al*.
(2014) "Laços coletivos no contexto escolar contemporâneo: desafios e possibilidades em tempos de individualização", *Revista do CFCH – Edição Especial JICTAC 2014*, Rio de Janeiro, 2014, p. 1–6.

VOLTOLINI, Rinaldo
(2009) "A síndrome da d'existência: o educador em tempos de fracasso". In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de & SOUZA, Regina Maria de (orgs.). *Que escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades*. Op. cit., p. 21–36.

WALKERDINE, Valerie
(1995) "O raciocínio em tempos pós-modernos", tradução de Tomaz Tadeu da Silva, *Educação & Realidade*, vol. 20, n. 2, Porto Alegre, 1995, jul.–dez., p. 207–26.

WINNICOTT, Donald Woods
(1971) *O brincar e a realidade*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WOODYER, Tara
(2012) "Ludic Geographies: Not Merely Child's Play", *Geography Compass*, vol. 6, n. 6, Hoboken, 2012, June, p. 313–26. Disponível em https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2012.00477.x.

WÜRDIG, Rogério Costa
(2014) "Brigar: um dos sentidos do recreio?", *Educação Unisinos*, vol. 18, n. 2, São Leopoldo, 2014, mai.–ago., p. 185–192.

Filme

CUERDA, José Luis
(1999) *La lengua de las mariposas.* Roteiro de Rafael Azcona, Manuel Rivas e José Luis Cuerda. Produção: Canal+ España.

Posfácio
Leitura para “desentortar pensamentos”

SER CRIANÇA EM UM MUNDO EM TRANSFORMAÇÕES TÃO GRANDES e efetivas não está sendo fácil. Este mundo está exigindo demais de nossa infância e a está privando de viver de maneira plena esse momento tão único e decisivo para a formação da humanidade.

O tipo de sociedade que está sendo construída nos últimos tempos revela que o modelo econômico está direcionando a educação desde a mais tenra idade para a formação de máquinas que serão importantes para a manutenção de um sistema que exige muito mais consumidores que pensadores; mais pessoas alienadas que revolucionárias; mais gente acomodada que transformadora. E isso vem desde a primeira infância por se saber que é nela que a criança pode ser instada a ser criativa ou apenas reprodutora do sistema.

O que se pode perceber é que há um projeto em curso. A escola, instrumento ideal para transmitir conhecimentos, tem sido conduzida a obedecer de maneira muito sintomática àquilo que o sistema econômico entende ser importante para os tempos futuros. De certa forma, o modelo neoliberal elevou sua aposta a uma dimensão ainda mais cruel, fazendo a instituição escolar colocar em prática a velha e sempre atual pergunta: o que você quer ser quando crescer?

Por si só, esta pergunta vem resumindo todo este projeto há muitas décadas. Ao insistir nesta pergunta, a sociedade vai confirmando que o melhor dela está na produção, no consumo e no acúmulo de riquezas. Quem não atingir esta meta está fadado ao fracasso e, portanto, ao cancelamento público. Para não perder o foco, a gestão vai garantindo que as crianças disputem entre si para ver quem é o melhor, obrigando os estudantes a tornarem-se adversários uns dos outros.

Por outro lado, os educadores vão se sentindo cada vez menos valorizados em seu papel de ensinar, sendo, quase sempre, tratados apenas como operadores do sistema por terem que utilizar uma tecnologia que nada diz sobre ser humano, mas vai ensinando a como naturalizar a realidade que se impõe.

A conclusão que se pode chegar é que uma sociedade com esses paradigmas está fadada ao fracasso, à autodestruição e a assistir as novas gerações destruírem o próprio território onde vivem. Sem querer ser o cavaleiro do apocalipse, a continuidade de uma sociedade que trata suas infâncias como adultos em miniatura tende a não construir futuros – palavra tão usada pelos operadores do sistema – e a ver a derrocada disso que chamamos civilização.

Nem tudo está perdido. Há caminhos possíveis para driblar o triste destino que nos é apresentado. Para nossa sorte, há ilhas de resistências que podem nos ajudar a visualizar possibilidades. Digo isso não apenas por ser professor, mas sobretudo por ser parte de um povo ancestral que tem sido um verdadeiro portal de esperança apesar dos enfrentamentos históricos a que vem sendo obrigado a fazer contra este mesmo sistema que quer conduzir todos nós a um abismo. Nossos povos têm procurado resistir bravamente a toda a imposição colonial desde 1500. Muitos ficaram pelo caminho, é verdade, mas nunca foi sem luta e sem resistência. Os que sobreviveram – nossos contemporâneos – estão continuando a luta dos mais antigos para fazer jus a uma pedagogia que vem sendo construída há milhares de anos. Pedagogia esta que se construiu pela observação da natureza, pela conexão permanente com a ancestralidade e pela ira santa que sempre norteou nossa resistência. Tantas e tantas vezes tivemos que nos reinventar para honrar os antigos! E ainda hoje, vivendo a contemporaneidade que nos abraça, continuamos firmes e fortes na crença de que podemos ser bons ancestrais.

Outra ilha de resistência que anima meu coração de educador é ver iniciativas como as deste projeto, que reflete sobre as várias formas de enfrentamento do sistema hegemônico colocando as infâncias como protagonistas de uma revolução necessária e urgente. Ter contato com as várias experiências aqui propostas só revela que o trabalho de base é a melhor solução para fazer este enfrentamento. Sobretudo, a meu ver, os vários textos aqui presentes refletem como professores e professoras podem criar ambientes onde as crianças já se sintam plenas, vivendo seu momento especial de vida sem se deixarem levar pela cínica ideia de que precisarão ser vencedores um dia, quando, na verdade, já são plenas.

Pensar o mundo como um grande quintal onde a criança possa se divertir enquanto vive sua infância é crucial para a formação de mentes revolucionárias, mentes que serão necessárias para restaurar o que há de melhor no ser humano: seu pertencimento à natureza. Gosto muito desta dinâmica sistêmica que garante que cada ser tem sua importância no equilíbrio da teia da vida. Certamente, cada pessoa é um indivíduo, mas somos todos interdependentes. Educar nossas crianças com esta mentalidade vai garantir a continuidade saudável e equilibrada do mundo que é de todos nós.

Foi isso que a leitura destes muitos e belos artigos e experiências suscitou em mim. Sei que precisamos "desentortar" nossos pensamentos quando queremos compreender outros paradigmas e é este exercício que vai nos tornando humanos melhores.

Boa leitura!

Daniel Munduruku

Agradecimentos

AGRADECEMOS A TODAS E TODOS QUE TORNARAM POSSÍVEL A realização da pesquisa e da presente publicação, em especial:

Às crianças e às/aos jovens que participaram entusiasmadamente do projeto de pesquisa, apostando que outras realidades são possíveis;

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sobretudo aà suas 1ª, 2ª e 3ª Coordenadorias Regionais de Ensino (CRES);

Às diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas que participaram da pesquisa, em particular Alessandra de Goes, Claudia Correa, Cleide Bresciani, Jaqueline Araújo, Katarina Reis, Laura Lo Surdo, Milena Palermo, Pérola Domingues, Tânia Regina Medeiros, Tula Breves, Valéria Guedes, Valquíria Tomé, Verônica de Araújo e Ysley Peres;

Às professoras, aos professores e às equipes escolares que gentilmente viabilizaram de diversas formas o nosso encontro com as/os estudantes, colaborando com o processo de fazer pesquisa, principalmente Bergson Marques, Ítalo Weyll Cabral, Leandro Andrade, Sarah Ragaglia e Thayná Moreira;

Às atrizes e aos atores externos que possibilitaram a interlocução pública e interdisciplinar sobre os resultados da pesquisa, com destaque para Sérgio Luiz Ribeiro de Souza, juiz de Direito e presidente do Fórum Permanente da Criança, do Adolescente e da Justiça Terapêutica da Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro.

A Andrea Szulc, Conceição Firmina Seixas Silva, Felipe Salvador Grisolia, Heloisa Dias Bezerra, Idilva Maria Pires Germano, Luciana Gageiro Coutinho e Valeria Llobet, que prestaram consultoria e colaboraram com o projeto de pesquisa;

A Ana Paula Pedro, coordenadora de artes do projeto de pesquisa;

Às/aos assistentes de pesquisa, que colaboraram de várias formas para a realização da pesquisa ao longo dos anos;

Às/aos colegas que compõem o Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (Niaj) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo apoio;

Ao Instituto de Psicologia e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), pelo apoio financeiro e logístico ao projeto e à publicação deste livro, por meio, respectivamente, do Proc. nº 409568/2022-8 e do Proc. nº E-26/201.067/2022.

Sobre as autoras e os autores

Lucia Rabello de Castro
Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no qual atua em seu Programa de Pós-graduação. Mestre (1978) e doutora (1988) em Psicologia pela University of London, Grã-Bretanha. Pesquisadora sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Cientista do Nosso Estado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Membro Fundador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa na Infância e Adolescência Contemporâneas – Nipiac/UFRJ, do qual foi coordenadora geral (1995–2011) e é sua atual coordenadora científica. Cofundadora e primeira presidente eleita da Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude – Redejubra (2017–2020). Membro de redes nacionais e internacionais na área da infância e juventude, bem como de conselhos editoriais de periódicos nacionais e internacionais no campo da infância e juventude, entre os quais *Childhood: A Journal of Global Child Research* e *Young: Nordic Journal of Youth Research*. Editora chefe de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*. Titular da cátedra Pesquisa, Formação e Intervenção na Infância, Adolescência e Juventude do Colégio Brasileiro de Altos Estudos, Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ. Atua nas áreas de teorias e metodologias da infância e juventude; descolonialidade e infância; direitos, cidadania e participação social e política na infância e juventude; e modos de subjetivação de crianças e jovens na sociedade contemporânea.

Ana Letícia Lima Silva
Psicóloga. Graduada (2025) em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assistente de pesquisa

do projeto *Fazendo comuns: a educação como projeto intra e cogeracional*, integra o corpo técnico de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*.

Davi Alves de Abreu
Psicólogo e mestrando em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assistente de pesquisa do projeto *Fazendo comuns: a educação como projeto intra e cogeracional*, integra o corpo técnico de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*.

Flávia Pereira Chrispino
Psicóloga. Graduada (2025) em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduanda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Assistente de pesquisa do projeto *Fazendo comuns: a educação como projeto intra e cogeracional*, integra o corpo técnico de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude* e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Sistema Interamericano de Direitos Humanos da PUC-Rio, na qual é assistente de pesquisa vinculada ao Núcleo de Direitos Humanos.

Giesela Maria Schöpke Marques Talon
Psicóloga. Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assistente de pesquisa do projeto *Fazendo comuns: a educação como projeto intra e cogeracional*, integra o corpo técnico de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*.

Júlia Junqueira Castillo
Graduanda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assistente de pesquisa do projeto *Fazendo comuns: a educação como projeto intra e cogeracional*, integra o corpo técnico de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*.

Julia Oliveira Moraes
Psicóloga. Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pós-graduada em Direitos Humanos, Relações Étnico-Raciais e Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública

Sergio Arouca (Ensp/Fiocruz). Assistente de pesquisa do projeto *Fazendo comuns: a educação como projeto intra e cogeracional*, integra o corpo técnico de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*. Seus principais temas de interesse incluem subjetividade pública e política, infâncias negras, saúde da população negra, educação afrorreferenciada, metodologias participativas, direitos humanos e relações étnico-raciais.

Juliana Siqueira de Lara
Psicóloga e psicanalista. Graduada, mestra e doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente realiza estágio pós-doutoral com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (Niaj/UFRJ), integra o grupo Juventude e Pesquisas Participativas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Anpepp), bem como a Associação Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (Redejubra). Atua como editora associada de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*. Seus principais temas de interesse incluem infância, responsabilidade, cuidado, escola e psicanálise.

Lara de Oliveira Moreira
Psicóloga. Graduada pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é residente em Saúde da Criança e do Adolescente pelas Faculdades Pequeno Príncipe (FPP). Assistente de pesquisa do projeto *Fazendo comuns: a educação como projeto intra e cogeracional*, integra o corpo técnico de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*

Paula Pimentel Tumolo
Psicóloga, mestra e doutoranda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integrante do grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (Niaj/UFRJ), atua como psicóloga clínica, editora assistente de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, e professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

Pedro Sá Campello Queiroz
Graduando em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assistente de pesquisa do projeto *Fazendo comuns: a educação como projeto intra e cogeracional*, integra o corpo técnico de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*.

Sofia Hengen
Psicóloga. Graduada (2012) pela Universidad del Salvador (Usal), Argentina. Mestre e doutoranda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Psicologia Clínica. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Infância e Adolescência Contemporâneas (Nipiac/UFRJ), é editora assistente de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*. Atua como psicóloga clínica na cidade do Rio de Janeiro.

Sofia Mitie Kanashiro Manzatto
Graduanda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assistente de pesquisa do projeto *Fazendo comuns: a educação como projeto intra e cogeracional*, integra o corpo técnico de *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*.

Sobre as colaboradoras e o colaborador

Conceição Firmina Seixas Silva
Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) no Departamento de Estudos da Infância (Dedi) e no Programa de Pós-graduação em Educação (Proped), na linha Infância, Juventude e Educação. Coordenadora do grupo Espaço de Estudos e Pesquisa sobre Infância (Eppi), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisadora permanente do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (Niaj), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Daniel Munduruku
Escritor e professor paraense, pertencente ao povo indígena Munduruku. Autor de 65 livros publicados por diversas editoras no Brasil e no exterior, a maioria dos quais classificados como literatura infanto-juvenil e paradidáticos. Graduado em Filosofia, tem licenciatura em História e Psicologia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Recebeu vários prêmios nacionais e internacionais por sua obra literária, como o Prêmio Jabuti (2004 e 2017) da Câmara Brasileira do Livro (CBL); o Prêmio (2010) da Academia Brasileira de Letras (ABL); o Prêmio Érico Vanucci Mendes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); o Prêmio para a Promoção da Tolerância e da Não Violência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); e o Prêmio da Fundação Bunge (2018) pelo conjunto de sua obra e atuação cultural. Em 2021, foi condecorado pela Ordem dos Advogados do Brasil – Seção São Paulo (OAB/SP) como perso-

nalidade literária. Muitos de seus livros receberam selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Ativista engajado no movimento indígena brasileiro, reside desde 1987 em Lorena, no interior de São Paulo, onde é diretor-presidente do Instituto Uka e do selo Uka Editorial, e membro fundador da Academia de Letras de Lorena. Cofundador da primeira livraria on-line especializada em livros de autores indígenas, promove há vinte anos o Encontro de Escritores e Artistas Indígenas no Rio de Janeiro, em parceria com a FNLIJ. Em 2021, concorreu à cadeira 12 da Academia Brasileira de Letras; em 2022, venceu o prêmio Empreendedor Social do Governo do Estado de São Paulo; e em 2023, recebeu o prêmio Mestres da Periferia no Rio de Janeiro.

Isabella Gandolfi
Diretora executiva e vice-presidente nacional da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), atua como vice-presidente da Associação dos Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro (Aerj) e na articulação do movimento estudantil, com foco na defesa da educação pública e dos direitos da infância e da juventude.

Luciana Gageiro Coutinho
Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde integra os grupos de pesquisa Subjetividade, Educação e Cultura (Nepes) e Alteridade, Psicanálise e Educação (Gape). Mestre (1997) e doutora (2002) em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com bolsa-sanduíche na Université Paris VII, concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisadora associada ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa na Infância e Adolescência Contemporâneas (Nipiac), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Psicanalista, membro do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro. Atua na interface entre psicanálise e educação em articulação com as ciências humanas e sociais. Seus principais temas de pesquisa e atuação incluem adolescência, educação, psicanálise e novas formas de intervenção clínica.

Raquel Santos Pereira Chrispino
Juíza de direito no Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro desde 1997. Titular da 4ª Vara de Família do Fórum Regional do Méier, encontra-se em auxílio junto à Vara de Registros Públicos da Capital. Possui gra-

duação em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade Nacional de Direito na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em Teorias Jurídicas Contemporâneas com a pesquisa "Sub-registro e indocumentados no Brasil: a exclusão documental vista a partir da (des)organização do Estado". Tem experiência nas áreas de direitos humanos, registro civil, direito à identidade legal e acesso à documentação básica, atuando principalmente nos seguintes temas: registro civil, direito de família, mediação de conflitos e políticas públicas em primeira infância. Atua na política de diminuição de subidentificação das pessoas privadas de liberdade, no acesso ao trabalho formal a pessoas vulnerabilizadas e em situação de rua, e no atendimento das famílias de pessoas desaparecidas, bem como na estruturação da política judiciária de apoio às Varas da Infância e Juventude do Rio de Janeiro, com ênfase na área da primeira infância e do cuidado dos filhos de pessoas privadas de liberdade, coordenando o projeto Valorização da Primeira Infância do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJRJ). Membro do Comitê Pop Rua Jud do Conselho Nacional de Justiça, no qual coordena o grupo de trabalho Cidadania.

Thais Ferreira
É uma mulher preta, mãe e cria de Vaz Lobo. Especialista em políticas públicas para maternidades e infâncias. Eleita duas vezes vereadora do Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade (Psol). Atual líder de bancada do partido na Câmara Municipal. Presidenta da Comissão dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Comissão Especial de Combate à Violência e ao Racismo no Ambiente Obstétrico.

Valeria Llobet
Doutora em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires. Especialista em Problemas Sociais Infantojuvenis pelo Centro de Estudos Avançados da mesma universidade e em Avaliação de Políticas Sociais pela Universidade de San Martín, na qual é professora e pesquisadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), atuando em temas relacionados à infância, à adolescência, à cidadania infantil e às políticas sociais voltadas para o setor.

Nominata das/os assistentes de pesquisa colaboradoras/es

Adelaide Rezende de Souza
Beatriz dos Reis Ramos
Érica dos Santos Vieira
Gabriela Fernandes Castro
Isys Boos Vieira
Julia Ovidio Page
Lua Gall Gagliardi
Luana Papelbaum Micmacher
Lucas Araújo de Jesus Meireles de Abreu
Maria Clara de Lima Caiaffa dos Santos
Maria Rezende Coutinho
Mariane Lopes Bechuate
Marília Fernanda Garcia Costa
Maryssol Monteiro Fernandes do Nascimento
Michael Santana da Paz
Michelle Rodrigues Simões
Nahan Rios Moreira de Souza
Natalia Belarmino de Souza
Rafi Nóbrega Andrade
Renata Tavares da Silva Guimarães
Sophia Aguiar Gimenez Corrêa
Túlio Ferreira Fialho
Victoria Bersan Barbalho Maia
Vinícius Vila Nova

Índice remissivo

ação coletiva 23, 26–8, 34, 51, 99, 106–12, 130, 133, 202, 217
adulto/adultas/adultos
  adulto pesquisador 45–50, 61–70, 158
  adultidade 46
  adultocentrismo 50
afeto/afetos 29, 41, 49–52, 91, 104, 108, 111–6, 126–8, 131–2, 137–41, 148, 158, 172, 205, 208–9
autoridade 64–5, 87, 135–6, 140–1, 192–4
brincadeira 14, 30–44, 86, 91, 95–7, 101, 106, 109–12, 115, 126, 130, 155, 169, 173, 183–4, 189–90, 203, 209, 215, 218
combinar/combinação
  abordagem metodológica 47, 94, 211
  dispositivo metodológico 46–68, 51–4, 58, 63, 67–9
  projeto *Combinação* 13, 17–8, 45–70, 156–7
comum(s)
  bens comuns 22
  coletivização da experiência 23, 50, 60, 136, 173
  fazendo comuns 21, 25, 29
  fazer coletivo 16–8
corpo/corporalidade 30, 51–2, 104–6, 109–11
democracia
  participação infantil 16, 21–31, 51, 60–4, 70, 137–40, 150–1, 181, 185–90, 198
  relações de poder 27, 46–50
descolonialidade 17, 48
desigualdades sociais
  classe social 47, 120, 141, 147, 151, 168
  raça 16–7, 47, 141, 147, 180, 210
direitos 24–6, 40, 97, 158, 185–90, 191–9, 201–4, 217
escuta 13, 18, 44, 48, 155–8, 181–8, 191, 195–8, 203, 205, 210, 214, 217–8
escola pública
  gestão escolar 135, 149, 155, 162–4, 170, 211, 215
espacialidade 40, 52–3, 58–9, 73, 102–13, 149, 218
geração, gerações
  cogeracionalidade 44, 68–9, 133, 137, 149, 218
  diferença geracional 66
  divisão geracional 47
  intergeracionalidade 14, 21, 33, 42–4, 50, 129, 149, 155, 159, 174, 188
  justiça geracional 184

grêmio estudantil 139–40, 150–1, 201–4
identidade 34, 46–7, 124
indivíduo, individualidade 23–6, 39, 48, 51, 136, 142, 241
materialidade (coisas e objetos) 41, 52–3, 58–60, 73–84, 110, 125, 130–5
neoliberalismo 24, 29–30, 207–8
política
  demanda política 13, 18, 44, 165, 218
  "mundos outros" 14
  resistência 14, 170, 185–7, 240
precariedade escolar 13–4, 80, 84, 120, 127, 132, 143–51, 158, 161
projeto de pesquisa
  financiamento 17, 27, 53, 244
  pesquisa-intervenção 49–50, 63, 158, 205
professora/professor
  docência 15, 161–3, 166
  magistério 215
  transmissão 27, 78–82, 88, 158–9, 168–70, 179–82
racismo 11, 27, 144, 148, 186–7
recreio 13–4, 18–9, 30, 33–44, 62, 66, 89–97, 105–14, 115–6, 123–5, 144, 155–75, 181–4, 189–90, 205–11, 214–8
relacionalidade(s)
  moralidades 137–8
  relações com pares 31, 41–2, 91–6, 112, 115–20, 148–9
  relações com adultos 25–6, 29, 45–6, 65, 140–2, 155, 159, 171, 192
  relações com o mundo infra-humano 27
reprodução social 139
subjetividade
  subjetivação política 23, 30, 38, 210
  subjetivação pública 29, 127, 139–40, 179
violência, violência escolar 27–8, 94–5, 138, 144–7, 156–8, 167–9, 181, 186–9, 196
vínculos sociais 13, 35, 41, 49, 95, 101, 112, 148, 194, 197, 217

Esta obra foi impressa para a Contra Capa pela *JMV Impressões* na cidade do Rio de Janeiro em 2026.

Com efeito, em seu potencial para mobilizar individual e coletivamente o desejo e a ideação criativa, o recreio se constitui numa via privilegiada para encaminhar, em chave política, a reconfiguração do ensino escolar e, em seus eventuais desdobramentos, a própria estruturação social.

Ainda mais importante, a escuta interessada de adultas e adultos se mostra crucial para a melhoria do ensino e serve de ânimo para a sustentação de que os resultados de pesquisas com crianças e adolescentes sejam levados à discussão pública e legislativa, bem como desfrutem de agenciamentos que favoreçam o seu devido impacto social. Nesses termos, o tempo e o espaço destinados ao recreio escolar devem tornar-se, cada vez mais, uma pauta plural e pluralista que não deixe de convocar todas e todos nós à defesa de sua relevância para o ócio, a imaginação, o brincar, a criação e a liberdade do corpo e da mente.

Em vez de falar sobre as crianças, *Fazendo comuns na escola...* escolhe pensar com elas. A partir de uma escuta atenta e de um trabalho acadêmico cuidadoso, o livro revela como recreios, vínculos, conflitos e desejos produzem formas coletivas de viver a escola. Uma obra que articula pesquisa, sensibilidade e política para imaginar, com as infâncias, outros modos possíveis de viver em comum.

— Nilma Lino Gomes

Professora titular da Faculdade de Educação e emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

An exciting book that brings play to the heart of the commons! Learning from and with children, the authors remind us that the capitalist occupation of our political imaginaries is never total. The abundance of play – overflowing with possibilities for experimentation and creative world-making – is a potent reminder that alternatives are possible.

— Rachel Rosen

Professora titular de Sociologia e diretora do Critical Childhood Studies Centre, University College London, Inglaterra

At a time when the value of schools and schooling is under critical scrutiny, this book demonstrates how schools can also be productive spaces where children, parents, and teachers come together to re-imagine school break-time. By developing the idea of "commons", this book offers a new conceptual frame through which to make meaning about young people, democracy, inclusion, and political agency. It will be valuable to scholars of childhood studies, education, sociology, as well as to practitioners who work with children and young people.

— Anandini Dar

Professora associada e diretora do Centre on Child and Youth Transitions, School of Liberal Studies BML, Munjal University, India

APOIO

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPERJ Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

ISBN 978-65-89014-41-6

9 786589 014416

contra CAPA