



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

GIULLIANNA BORGES LOPES

**O PED-AGÓGICO: EXPLORANDO INTERSEÇÕES ENTRE TEMPO, MOVIMENTO  
E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

RIO DE JANEIRO  
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GIULLIANNA BORGES LOPES

**O PED-AGÓGICO: EXPLORANDO INTERSEÇÕES ENTRE TEMPO, MOVIMENTO  
E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de  
Educação da Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, como parte dos  
requisitos necessários à obtenção do  
grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: André Bocchetti

Rio de Janeiro

2022

GIULLIANNA BORGES LOPES

**O PED-AGÓGICO: EXPLORANDO INTERSEÇÕES ENTRE TEMPO, MOVIMENTO  
E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. André Bocchetti (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Daniela de Oliveira Guimarães

---

Prof<sup>a</sup>. Deise Arenhart

Rio de Janeiro

2022

*Aos meus sobrinhos, José e Daline*

## **Agradecimentos**

Sou muito grata a todas que participaram comigo deste processo, em especial às minhas companheiras de PIBID, à equipe do EDI Aníbal Machado, aos muitos nomes que já compuseram o GESTE e o Corpes, à turma Aventureiros, às professoras Carolina, Deise e Daniela, às amigadas que a UFRJ me proporcionou e ao meu professor e orientador André, que acompanhou minha trajetória de perto e me conduziu por caminhos que me ensinaram muito inclusive sobre mim mesma ao longo dessa escrita.

Ofereço a todos vocês meus sinceros agradecimentos por cada conversa, cada poesia, cada experiência partilhada, por inspirarem minha vida pedagógica. Encerro esse ciclo já com saudades, com um olhar muito mais sensível, na certeza de que uma educação pública respeitosa, afetuosa e de qualidade é possível, e com memórias que quando revisitadas, trarão o gostinho da infância e a vontade de brincar.

## TEMPO

É algo que todos usamos enquanto estamos em lugares diferentes.  
(Liceth Andrea Zuluaga, 11 anos)

Morrer.  
(Deisy Bibiana Henao, 6 anos)

É uma coisa que faz a gente demorar.  
(Juliana Bedoya, 7 anos)

O tempo é a vida.  
(Alejandro Suárez, 6 anos)

É quando Deus nasceu.  
(Juan Felipe Soto, 5 anos)

Algo que corre na gente.  
(Roger de Jesús Valencia, 9 anos)

O que corre sobre a vida.  
(Lina María Murillo, 10 anos)

Casa das Estrelas: o universo pelo olhar das crianças / seleção de Javier Naranjo; ilustrações de Lara Sabatier ; tradução de Carla Branco. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

## RESUMO

BORGES LOPES, Giulliana. O ped-agógico: explorando interseções entre tempo, movimento e experiência na educação. 2022. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022

O presente texto busca explorar interseções entre tempo, movimento e experiência a partir da educação infantil, tomando como base a noção musical de agógica e suas possíveis expansões ao universo educacional. Para tal, esta pesquisa qualitativa adota procedimentos de revisão de literatura, análises de campo e relatos de experiência. Em um primeiro momento o texto vai trabalhar o conceito de agógico, em seguida, deslocar o agógico para o campo educacional, para construir o ped-agógico e, por fim, refletir sobre o agógico na educação infantil, observando como ele se dá através de análises de campo em uma turma de crianças de 3 anos e quais as suas contribuições para a educação na modernidade. Assim, a investigação se empenha em tecer outros caminhos possíveis para a construção de uma educação que respeite a plasticidade cinética da subjetividade, que resgate outras velocidades, outros ritmos de ensinar e aprender. E a partir disso nos revela que há muita potência na relação da infância com o tempo e com a experiência.

Palavras-chave: educação ped-agógica; tempo e educação; experiência; movimento; infância; educação infantil.

## **ABSTRACT**

The present text intends to explore the intersections between time, movement and experience from early childhood education, taking as a basis the musical conception of agogic and its possible expansions to educational fields. Therefore, this qualitative research adopts procedures of literature review, field analysis and experience reports. In a first moment the text will work on the concept of agogic, then shift the agogic to the educational field, to build the ped-agogic concept, and subsequently reflect on the agogic in early childhood education, observing how it occurs through field analyses in a class of 3-year-old children and what are the contributions of this to education in modernity. Thus, the investigation strives to weave other possible ways to build an education that respects the kinetic plasticity of subjectivity, which rescues other speeds, other rhythms of teaching and learning. And from that it reveals to us that there is a lot of power in the relationship between childhood, time and experience.

Keywords: ped-agogic education; time and education; experience; movement; childhood; early childhood education.



## SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1: AGÓGICO	16
Capítulo 2: PED-AGÓGICO	23
Capítulo 3: AVENTURAS PED-AGÓGICAS	31
O PIBID	33
A TURMA	34
A ROTINA	37
A MORTE	44
A BRUXA	47
Considerações finais:	51
<b>Referências:</b>	<b>54</b>

## Introdução

Neste texto iremos enveredar pelas palavras e suas potências transformadoras, e pela experiência e suas potências enquanto palavras. Sendo “condução” a palavra conectiva dos conceitos agógico e pedagógico, nada mais justo do que começar compartilhando um pouco do meu caminho, da trajetória que me conduziu até essa escrita, que agora é lida, conduzida, cadenciada e experimentada por você.

Essa escrita tem sido um grande ritornelo<sup>1</sup> para mim. A começar pelo fato de que meu interesse de pesquisa, de certa forma, já me rodeava desde a infância. Crescer em uma família de músicos, estudar violoncelo em uma escola de música, cantar em um coro de câmara, tocar em orquestra, participar de festivais de música, festas ciganas, musicais, entre outras coisas, compuseram o que posso chamar de ninho. E, de repente, entrei para a faculdade, fui estudar pedagogia, e a cada semestre ficava mais difícil conciliar a esse novo mundo com a música. Então fui, aos poucos, deixando aquela rotina e diminuindo as rodas de improviso com a família. Todavia, não foi um abandono que deu espaço ao vazio, e sim que me abriu para outras experimentações: filosofia, arte-educação, pedagogia musical, musicoterapia, biodança, além de viagens, onde pude conhecer e experimentar outras culturas...

Posso dizer que o ped-agógico como conceito surgiu a partir da variação do tema da minha vida, que retornou ao ninho, já de maneira transformada. E esses movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização continuam acontecendo, no *looping* infinito que é a própria pesquisa (leitura, escrita, experiência, releitura, reescrita, etc.), e “fazendo coisas” com as palavras, que de acordo com Larrosa (2015, p.16), têm a ver com a forma a qual damos sentido ao que somos, têm a ver com a nossa experiência, e à maneira “como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.”

Vale dizer que este texto é um texto de movimento, cujo processo de escrita foi agógico propriamente. Essa escrita me convidou a movimentos por vezes

---

<sup>1</sup> Ritornelo é um conceito de Deleuze e Guattari a partir da figura musical de mesmo nome, que indica um retorno na partitura, geralmente seguido por alguma variação, trazendo assim outros sentidos à frase musical.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. ACERCA DO RITORNELO. In. \_\_\_\_\_ MIL PLATÔS Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. - São Paulo: Ed. 54, 1997

introspectivos, por outras vezes de expansão, de extensão, de suspensão; movimentos de *brainstorming*, mas também movimentos de silêncio, reflexão, estranhamento, apreciação e contemplação, de descobertas, trocas e de muitas perguntas; movimentos artísticos, e claro, também ped-agógicos.

Quando falamos de educação e de pedagogia de forma geral, o pensamento nos remete logo à escola. Mas, neste caso, em uma escola de natureza igual à do agógico, que pode ser pensado para além da performance musical, como a variação, ou a dinâmica, por sobre a linha condutora da vida. Que fique aqui, então, um convite de “jazz ped-agógico”, um convite de improvisação, expressão e interpretação a partir do tema que é esse conceito, afinal “a ideia de pensar esses conceitos é justamente de torná-los flexíveis, compreendendo-os como meios, e não como finalidade” (TAVARES, 2013, p.29).

E dentre tantos movimentos experimentados por mim, para além desta jornada de escrita, eu apresento um pouco do contexto do texto. Em março de 2020, foi decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) o estado de pandemia da COVID-19. Encaramos períodos de quarentena dentro de casa, por onde a vida transcorria nos limites da virtualidade, sem a energia presencial dos encontros. As escolas ficaram total ou parcialmente fechadas até meados de dezembro de 2021. E o Brasil contabilizou mais de 688 mil óbitos por covid até a presente data<sup>2</sup>, alcançando segundo lugar no ranking global de mortes pela doença.

Imagine o desespero ao ligar a televisão e receber a notícia de 4.250 mortes por COVID-19 em um único dia, como em 8 de abril de 2021. E somado a isso, uma realidade de desvalorização da ciência, de ampla circulação de desinformação, de um sentimento de impotência, revolta, medo e luto. Ao mesmo tempo, persistia a insurgente necessidade de se reinventar, de ressignificar, de adaptar e de sobreviver. Esse contexto foi, de alguma forma, experimentado pelas pessoas envolvidas nessa escrita, tanto adultos quanto crianças.

Durante esse período, onde a vida foi submetida a outros ritmos, a pressão do discurso de produtividade e lógica de desempenho me inquietou como tema de pesquisa, no sentido de me estimular a uma busca por caminhos que resistam a esses movimentos desenfreados que nos violentam e nos adoecem.

---

<sup>2</sup> [https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19\\_html/covid-19\\_html.html](https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html)

A demanda de produtividade que a sociedade hoje reproduz e a preocupação com desempenho, que a escola tanto reforça, têm nos adoecido. Estamos na era da Depressão, do TDAH, da hiperatividade, do Burnout. Segundo Le Breton (2002):

A modernidade, com a rapidez das mudanças que implica, o surgimento de doenças, como a AIDS [ou as doenças neuronais do século mencionadas acima, e a pandemia da covid-19], modifica constantemente as atitudes diante do corpo e diante dos modos de usá-lo. Ela remodela os imaginários coletivos (LE BRETON, 2002, p.94).

“Transformamo-nos em máquinas de desempenho”<sup>3</sup>. Nosso corpo encontra-se em uma trama permeada por tensões e estresse, onde o excesso de estímulo, informação, opinião e trabalho nos rouba as possibilidades de experienciar a vida e aprendermos de forma significativa (LARROSA, 2015). No fim do dia, nós dizemos que nos falta tempo, sem pensar que a própria noção de tempo é uma construção humana.

O que fazer diante dessa lógica acelerada e sem tempo, que cruza o mundo do trabalho e atravessa a escola, e que no decorrer deste caminho perpassa políticas públicas, currículo, práticas pedagógicas, relações interpessoais, até chegar no corpo? Precisamos refletir sobre outras formas de cuidarmos de nós, de nos conhecermos (FOUCAULT, 1982, p.332); formas políticas e infantis, no sentido de explorarem a potência do novo, do campo dos afetos, da aventura e da experiência. Ainda que o mundo atual esteja cada vez mais pobre de interrupções (HAN, 2017, p.53), para que haja uma experiência - para que algo nos toque, nos passe ou nos aconteça - é necessário um gesto de interrupção, diz Larrosa (2015, p.25). Temos de meditar sobre nossa relação com o tempo, suspender o automatismo do dia a dia para aprender a lentidão (LARROSA, 2015, p.25), aprender outras velocidades, outras formas de nos relacionarmos com o tempo, e poder pensar uma educação que respeite nossos ritmos. E como pensar a educação a partir desses movimentos?

Trazendo esta pergunta, e com o objetivo de explorar intersecções entre educação, tempo e movimento, este trabalho pensa aquilo que temos chamado, a partir de uma referência musical, de “ped-agógico”.

---

<sup>3</sup> Trecho do podcast “#87 Sociedade do Cansaço”, da série Imposturas Filosóficas, de Razão Inadequada. Disponível em <<https://razaoinadequada.com/2017/06/25/byung-chul-han-sociedade-do-cansaco/>>

A primeira e mais nítida observação entre “pedagógico” e “agógico” é que uma palavra cabe dentro da outra. Com esse encaixe perfeito, podemos dizer que o agógico está no pedagógico desde sua origem, em forma de palavra, mas também de significados. Na música, a agógica é uma ferramenta para a compreensão dos sentimentos que uma melodia quer passar. Seu trabalho é conduzir a música nas miudezas das suas próprias nuances de velocidade. Ela equilibra com sutileza as notas conforme diferentes estilos e seus momentos, tanto de respiração mais ofegante, quanto de inspiração mais profunda, na pulsação mais lenta e também na mais acelerada. De acordo com a definição do dicionário<sup>4</sup>, a agógica, palavra de origem grega, “modifica passageiramente o andamento, seja por aceleração, retardamento ou simples interrupção”, e dessa forma “se opõe à uma execução exata e mecânica de uma música”. Se, etimologicamente, agógico significa condução, pedagógico significa condutor de crianças, “paidós (criança) + agogé (condução)” O pedagogo era aquele que conduzia os meninos à escola, na Grécia Antiga. (LEITE, 2006/2007, p.115).

Ainda sobre os significados de palavras gregas, Kohan (2019) discorre sobre os tempos gregos *chrónos*, *kairós*, *aión* e *skholé*, que complementa nossa reflexão inicial sobre agógico e pedagógico: *chrónos* é o tempo do relógio, e da ciência, aquele que só tem passado e futuro. *Kairós* é o tempo da oportunidade. *Aión* é o tempo da infância, da brincadeira, da filosofia, da arte, do amor, que se dão “num tempo de presente” (KOHAN, 2019). E *skholé* é o tempo livre, que suspende o tempo *chrónos* “para que os que a habitam possam encontrar seu próprio tempo para pensar o mundo que habitam” (KOHAN, 2019).

Pensar o *ped-agógico* então tem a ver com esse “encontrar seu próprio tempo para pensar o mundo”, de forma a conduzir as nuances de velocidade - que agora podemos chamar de agógico - da vida. Jorge Larrosa (2015) vai dizer que:

A educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos, os que vêm à vida, ao tempo e ao mundo, os que recebem de nós a vida, o tempo e o mundo, os que viverão uma vida que não será nossa e em um tempo que não será nosso e em um mundo que não será nosso, porém uma vida, um

---

<sup>4</sup> AGÓGICO. In: Dicionário Online Oxford Languages, 2022.

tempo e um mundo que, de alguma maneira, nós lhe damos... queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha de viver. (LARROSA, 2015, p. 36)

Na intenção de se aventurar por estas questões, a proposta deste estudo adota procedimentos de análises de campo, relatos de experiência e revisão de literatura, e tem sua base do percurso teórico-metodológico fundamentada em teóricos como Jorge Larrosa e Walter Kohan. Na organização de seus capítulos, busco seguir a um movimento inicial de territorialização do agógico no primeiro capítulo, e as seguintes variações do tema, tal qual um jazz, que adicionam elementos e a partir disso se relacionam de forma a ampliar o que já se conhecia, deslocando a um lugar novo.

A sistematização dos capítulos se dá da seguinte maneira: o capítulo 1, “AGÓGICO”, visa explorar questões voltadas à etimologia do termo e a sua relação com a música, bem como esmiuçar os pares “condução e movimento” e “tempo e experiência”, pensando o agógico da música para além dela mesma. Os conceitos chave deste capítulo envolvem tempo, ritmo, movimento, experiência e agógica. Para discuti-los, tomo como principais teóricos para essa conversa a Larrosa, Kohan, Pelbart, Sloterdijk e Byung-Chul Han.

No capítulo 2, “PED-AGÓGICO”, será experimentado um deslocamento do agógico para a educação, e aprofundada a discussão sobre pedagogia, ou pedagogias, consolidando então o principal conceito dessa investigação, o “Pedagógico”. Ao seu redor orbitam os conceitos que nos encaminham ao capítulo seguinte; conceitos que celebram a potência do nascimento, e do imprevisível, que são discutidos principalmente a partir de Larrosa e Kohan, mas que perfumam de alguma forma o que há de infantil de Hannah Arendt e Paulo Freire, nos deixando a essência educadora questionadora e de amorosidade ao pensar educação e filosofia. É um capítulo que trata de condução e abertura ao que não se pode prever e que desagua na educação infantil para o capítulo seguinte, apresentando uma reflexão sobre a mesma, pensando uma infância para além da cronológica: “não como uma quantidade de tempo vivido, mas uma forma de se relacionar com a vida no tempo a qualquer idade” (KOHAN, 2019, p.179).

Após adentrarmos a infância, e compreendermos o porquê de, neste caso específico, observar a uma turma de educação infantil, conheceremos a turma Aventureiros. No capítulo 3, “AVENTURAS PED-AGÓGICAS”, entraremos em

contato com as crianças e com a prática pedagógica na educação infantil através das minhas análises de campo e relatos de experiência a partir da minha vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que foi prolongada na mesma turma, com o mesmo grupo de crianças, em seguida pelo estágio supervisionado obrigatório em educação infantil.

## Capítulo 1: AGÓGICO

A potência de conhecer os conceitos no campo da música é a de acrescentar novos sentidos às palavras, novas possibilidades de nomear e de sentir, retornar àquela palavra e transformar a forma como damos sentido ao que conhecemos, pois este campo nos permite, por exemplo, conhecer um “forte” que não é necessariamente colérico, que pode ser melancólico, ou ainda, perceber que o tempo não é só um, que ele é plural, e que se conecta com outros tempos, que abarca múltiplas dinâmicas, ritmos e andamentos. E é nesse grande campo aberto à experimentação e infinitas possibilidades, que é a música, que vamos pensar o agógico.

Etimologicamente, o agógico, do grego *agwgic*, significa aquele que guia, que conduz. Sinestesticamente, o agógico é como uma linha sinuosa invisível sobre a música, que se move em diferentes velocidades, de forma a conduzir seus afetos aos corpos que a sentem (seja dor, paixão, tristeza, paz, quietude, pressa, mistério, denúncia, nostalgia, curiosidade, medo...). Sem esse fio condutor, a comunicação que o intérprete deseja passar através da sua expressividade é prejudicada. Outro fato interessante é que o agógico é um elemento que não está escrito na partitura; ele é o que a experiência não dá conta de grafar precisamente, que precisa acontecer no campo da experiência. Talvez por este motivo seja tão difícil encontrar textos acadêmicos que tentem definir a agógica na música e para além dela: a agógica é daquelas coisas que comumente se sente e não se explica. As acentuações escritas em uma partitura são, na verdade, do campo da dinâmica, do ritmo ou do andamento, que são outros elementos da música. Tais elementos também compõem com a agógica que, todavia, não se aprisiona em uma instrução escrita ou quantificada, já que a condução a qual ela se refere se dá num tempo que também não se aprisiona, mas que é atravessado por imprevistos e por improvisos.

Os músicos pesquisadores que se dedicam à teoria musical, musicologia, musicalização, etnomusicologia, ou até em musicoterapia, já têm o conceito de agógica incorporado, porque este já foi experimentado pelos corpos (corpo do intérprete, corpo do instrumento e corpo do ouvinte). Como escrevem para seus pares - uma comunidade de outros músicos -, destrinchar esse conceito não é uma questão.



Por este motivo, apelo aos dicionários inicialmente, para me ajudarem a elucidar melhor o/a agógico/a como termo da performance musical.

Em francês, me apego à definição poética de que agógico é um “termo para designar as leves flutuações do movimento, que se desviam do estrito movimento metronômico, que podem percorrer a execução de uma obra, deixando uma certa margem de interpretação e de expressão”<sup>5</sup> (tradução nossa).

O metrônomo é uma máquina que, como o pêndulo de um relógio, se move de um lado para o outro, marcando o tempo sempre de forma regular. Esse movimento regular é chamado de pulso, ou pulsação da música, e ele não varia jamais, mas apenas segue seu movimento ritmado até que haja uma instrução para uma mudança na velocidade desse movimento, que então será a nova norma, e que continuará o ritmo em outra velocidade também regular. Ou seja: o agógico, que está intrinsecamente ligado à interpretação, à expressão e ao sentir, naturalmente e necessariamente escapa dessa regularidade de movimento.

A definição de agógica do dicionário inglês vai trazê-la como “uma variação de acentuação demandada pela natureza de uma frase musical em particular, e não do pulso regular da música”<sup>6</sup> (tradução nossa). É interessante perceber que, diferente da pulsação da música, as pulsações do corpo não requerem instruções para uma variação, e inclusive frustram as instruções justamente por transbordarem do que é controlável, e estarem inevitavelmente abertas à improvisação e ao imprevisível. Os diferentes tempos que circulam o corpo, por natureza, já se desviam desse pulso regular, e nunca são os mesmos, porque contemplam a singularidade da experiência. Larrosa (2015) vai dizer que:

A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, da prescrição, esse tempo em que nada nos acontece e sim com o acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever”. Por isso a experiência é sempre do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. A experiência tem a ver com o não saber, com o limite do que sabemos (LARROSA, 2015, p.69).

---

<sup>5</sup> AGOGIQUE. In: Dicionário Larousse disponível em: <https://www.larousse.fr/encyclopedie/musdico/agogique/165727> último acesso em 10/02/2022.

<sup>6</sup> AGOGIC. In: Oxford Reference, 2020. Disponível em <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095356331> Acesso em 10/02/2022.

Ou seja, a agógica conduz, flutua, varia, improvisa, dança, brinca com os ritmos da música, e sua capacidade de afetar passeia por diferentes tempos e, assim, atende a um chamado da natureza da própria música, em constante movimento. E que tempos são esses por onde o agógico passeia?

Compreendendo que o tempo é, na verdade, plural, os gregos nomearam diferentes “subestruturas de tempo”<sup>7</sup> e, assim, conseguimos perceber a singularidade de cada uma: *chrónos*, *aión*, *kairós* e *skholé*.

O tempo *Chronos*, (KOHAN 2004) é o tempo do metrônomo, do relógio, da instituição, do cronograma, do cronômetro; é o tempo que se conta de segundos a séculos, tempo dos prazos e do calendário, é um tempo que só tem passado e futuro. O presente é o limite entre esses dois, e quando se tenta deter o presente que está por vir, o mesmo já passou, virou passado.

*Aión*, por sua vez, é um tempo sem medida, é o tempo da infância, da brincadeira, da poesia, da filosofia, é um tempo generoso em presente, não métrico e não pulsado. *Kairós* é o tempo da oportunidade, do momento oportuno, de concluir, inclusive se isso significa dar um basta (OURY, 1986), “o bom momento para decidir e fazer” (PELBART, 1993, p.35). Por fim, temos *skholé*, (KOHAN, 2019, p.122), que é o tempo livre, que “suspende o tempo social para que os que o habitam possam encontrar seu próprio tempo para pensar o mundo que habitam.”

Conhecer estes diferentes tempos é conhecer o agógico, não como uma outra subestrutura de tempo, mas sim como um elemento conectivo, que passeia por esses tempos (o tempo do metrônomo, o tempo da infância, o tempo do aprender, o tempo do prazo, o tempo livre), é importante para refletirmos sobre a educação, o espaço da escola, e até mesmo a nossa própria vida, pois todos esses tempos também nos atravessam, mas sobretudo atravessam a escola de uma maneira muito perceptível.

Quantas vezes não ouvimos que “na escola tem tempo para tudo”? Que tem a hora de fazer silêncio e estudar e, como se estivesse em outro pólo, tem a hora de lanchar, conversar e brincar? Como se o único jeito, ou a forma ideal, de aprender se resumisse ao modelo onde um fala, os outros escutam, ou ainda, onde um mostra, o outro copia, de preferência sentados, de pernas para baixo, sem balançar, boca fechada, olhando para frente, caneta na mão e escrevendo. Mais rápido! Não há

---

<sup>7</sup> Jean Ouy, "La temporalité dans la psychose", in La folie dans la psychanalyse, Armando Verdiglione (org.), Paris, Payot, 1977.

tempo para entender o que se escreve no caderno, o professor vai apagar o quadro! E você que não entregou os trabalhos a tempo, vai repetir de ano!

Os tempos que atravessam a escola refletem, de alguma forma, a sociedade fora dela. A disciplina, o desempenho e o progresso são alguns dos pilares por onde a educação orbita, cada vez mais depressa. Han (2017) vai dizer que, por mais que a sociedade do século XXI não seja mais a sociedade disciplinar de Foucault (1977), mas sim uma sociedade do desempenho e da produção, os sujeitos, antes “sujeitos da obediência, hoje “sujeitos de desempenho”, continuam disciplinados. Mas, dessa vez, disciplinam e exploram a si mesmos, alimentados principalmente pela motivação e pela iniciativa (recheadas em um discurso meritocrático), pressionados pela lógica de desempenho, pelo excesso de trabalho e pela ameaça competitiva.

As formas de controlar o corpo e seus ritmos também sofreram algumas transformações. Agora, somado às estruturas externas, “o explorador é ao mesmo tempo o explorado” (HAN, 2017. p.30), a cobrança é uma autocobrança. E com isso o corpo vai aos poucos adoecendo, enrijecendo, cansando, automatizando, deprimindo, se medicalizando, se relacionando apaticamente, indiferentemente, empobrecendo em experiências, diminuindo a potência da sua capacidade de afetar e ser afetado, porque ele tem que superar constantemente a si próprio, tem que melhorar seu desempenho, tem que progredir. Temos que ter cuidado para não ler esse adoecimento como algo que acontece necessariamente em um ritmo mais lento, até porque esse tempo da cobrança, dos prazos, do progresso, é um tempo que não espera por ninguém. Esse adoecimento pode, por exemplo, acelerar - e acelerar tanto ao ponto de culminar em um “*burnout*” que, aí sim, freia à força esse movimento de um corpo que virou máquina.

O fato é que, desde o princípio, a Modernidade se definiu também por conceitos cinéticos (SLOTERDIJK, 2002). E a ideia de progresso é peça chave nessa configuração. Progresso não como um movimento que simplesmente avança de um ponto “A” para um ponto “B”, mas sim como um movimento que visa aumentar, incrementar a própria capacidade de movimentar: “progresso é movimento para mais movimento” (p.32). E esses movimentos de “auto-intensificação e auto-atualização” são o suporte estrutural da dinâmica de modo de produção capitalista (p.47).

Nesse modo de produção, que tem como lema o clássico “tempo é dinheiro”, tudo se move a maior distância, a maior velocidade, e com maior intensidade

(SLOTERDIJK, 2002. p.47). E, por conta disso, a agógica, que é a condução entre as variações de velocidade, fica prejudicada, pois o único movimento é para gerar mais movimento, a velocidade para gerar mais velocidade; não há um respiro, não cabe nesse caminho uma condução que viva outros tempos e outras formas de relação com esses elementos.

Quanto ao eixo tempo, produção e movimento, Pélbart (1993) vai trazer uma outra perspectiva dizendo que, na verdade, essa relação que antes tinha por objetivo “fazer o máximo no mínimo de tempo, maximizar a produtividade, deslocando-se na maior velocidade possível, em suma, economizar tempo em todos os sentidos”, sofreu uma mutação nas últimas décadas; agora, “não se trata mais de ganhar tempo, porém de abolir o tempo” (p.32).

É interessante ver como a questão da instantaneidade aparece para Pélbart no final do século passado, bem antes da pandemia da covid-19 sacudir nossas rotinas com ensino remoto, *lives* em redes sociais, congressos, encontros e chamadas de vídeo de qualquer lugar do mundo, de transmissão “em tempo real” e sem sair de casa. Em outras palavras, estamos vivendo um “absolutizar da velocidade a ponto de dispensar o próprio movimento no espaço, anulando assim não só a geografia e o tempo de duração desse deslocamento, mas a própria ideia de espaço, de tempo e de duração” (PÉLBART, 1993, p. 32).

E sobre os movimentos em tempos de pandemia, vale salientar que, para além da instantaneidade tecnológica a qual fomos apresentados, instalados, familiarizados, e disponibilizados, observa-se também, por outro lado, os movimentos que aconteciam nas ruas, nas casas, nos locais de trabalho, nas relações de trabalho, nos papéis de gênero, e todas as outras questões que envolvem essa outra relação com o tempo, que foi o confinamento que experienciamos. Segundo Lepecki (2020), esse movimento não foi uma pausa, nem uma suspensão, muito menos uma parada, já que “no *lockdown*, conforme os nossos movimentos, gestos e ações se comprimiam, e se transformavam dentro de casa, pudemos perceber que nada realmente parou, nem dentro de casa nem no mundo exterior.”

Sobre a conclusão de Paul Virilio ao argumento de que para além de controlar o tempo, a obsessão contemporânea consiste em abolir o mesmo, Pélbart (1993) disserta:

(...) se ontem o sonho da onipotência do homem era o controle do espaço, da extensão física da matéria, hoje o homem realiza um

sonho ainda mais demiúrgico, um regime de temporalidade que tende a abolir a própria duração. Uma cronopolítica está em curso cujos desdobramentos ainda são desconhecidos, mas que implica necessariamente no declínio de uma profundidade de campo nas nossas atividades as mais cotidianas. Um achatamento temporal que proporciona um presente eterno, sem história para trás nem para frente, sem passado nem futuro (p. 34).

Com isso ele se refere ao imediatismo das coisas, mas podemos observar, com a ascensão da ansiedade, do *burnout* e da depressão como as doenças neuronais do século, que talvez não se trate de uma cronopolítica de presente eterno, e sim justamente o contrário: uma cronopolítica que sequer vive, ou se conscientiza desse presente, e que se movimenta cada vez mais numa auto-intensificação:

Mas podemos nós pensar à sério na nossa desautomobilização? É concebível para nós um modo de ser, no qual os sujeitos do sistema já não fossem propulsionados pelas hélices da sua auto-intensificação? Há sequer para nós uma probabilidade de resultar das energias do sujeito alguma outra coisa que não seja aceleração, enriquecimento, pesquisa e aquisição de poder no mundo exterior?” (SLOTERDIJK, 2002, p.65).

A partir dessas reflexões, podemos pensar sobre as sociedades as quais fazemos parte e como esses tempos se conectam, para podemos pensar em outros caminhos, outras políticas – para a educação e para a vida – que dançam diferentes ritmos, que se enveredem no campo da experiência, e que tenham a potência criativa de se relacionar de outras formas com o corpo.

A experiência, segundo Larrosa, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (p.18) É para que algo nos toque, para que a experiência aconteça, é preciso um gesto de interrupção (LARROSA, 2015. P.25). A experiência requer uma escuta mais atenta, uma demora nos detalhes, uma relação com os sentidos em outra velocidade, uma suspensão do automatismo do dia a dia, um aprender a lentidão, um dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015). O que é um grande desafio, pois “vivemos num mundo muito pobre de interrupções, pobre de entremeios e tempos intermédios” (HAN, 2017, p. 53). E essa falta de tempo faz tudo passar tão depressa que mal conseguimos ter uma conexão significativa com os acontecimentos (LARROSA, 2015). Somada a ela,

por sinal, o excesso de estímulos, de informações, de opiniões e de trabalho tem nos afastado cada dia mais da própria experiência (LARROSA, 2015).

E podemos notar como desde pequenos a escola, muitas vezes, reforça essas questões. Nós somos submetidos a um dispositivo que nos super estimula, nos enche de conteúdos, de instruções, de trabalhos, de informações, não deixando lugar para a experiência, e em seguida cobra uma opinião, que quase sempre se resume a se posicionar a favor ou contra. O que foi visto, provavelmente será esquecido em poucos meses, justamente por ter sido algo que aconteceu na sala de aula, mas não tocou os estudantes singularmente, que não significou nada; nada foi sentido, porque houve tanta coisa que não cabia espaço para a experiência (LARROSA, 2015).

E a partir disso vamos pensar o/a agógico/a na educação. Para refletir sobre o papel da escola e o nosso papel também, sobre como flui a aprendizagem e essa condução de movimentos, que é a ped-agogia, por entre diferentes tempos, diferentes dinâmicas, diferentes elementos, diferentes timbres, ritmos e intensidades, na sinfonia política que é a educação.

## Capítulo 2: PED-AGÓGICO

Se no capítulo anterior vimos que existem múltiplas formas de relação com o tempo, neste capítulo nos debruçaremos sobre as múltiplas formas de relação com a educação. Da mesma forma que os movimentos que circulam em nós e entre nós são diversos e complexos, e flutuam em velocidades próprias que por vezes se aproximam ou afastam dos nossos próprios ritmos, podemos dizer que o mesmo se passa com a pedagogia. Ainda que dita no singular, pedagogia é uma daquelas palavras que só faz sentido inteiramente quando pensada no plural, pedagogias, porque são inúmeras as concepções, os contextos históricos e políticos, as perspectivas e intenções relacionadas.

Quando nos voltamos à origem da palavra pedagogia, do grego antigo, temos uma composição derivada de *paidós* (criança) e *agodé* (GHIRALDELLI Jr., 2017) ou *agogé* (CABRAL; TEÓRIO, 2010), que significa condução. Os pedagogos, inicialmente, eram homens escravizados ou serviçais, escolhidos por uma família, incumbidos com a responsabilidade de conduzir as crianças, em específico os meninos por volta dos 7 anos de idade, aos locais cujo objetivo era potencializar as capacidades humanas<sup>8</sup>. Por mais que o pedagogo não fosse necessariamente alguém que ensinava conteúdos, ele estava longe de ser apenas um guia, como um motorista que leva a criança à escola (GHIRALDELLI Jr., 2017); pelo contrário, ele era escolhido com cuidado, pois havia nessa condução em direção ao saber uma intencionalidade de relação, uma ideia de “transmissão” de cultura, de hábitos, de visão de mundo.

É interessante pensar na origem de uma palavra para ver em que pontos ela ainda se relaciona com sua etimologia, ora se aproximando, ora se afastando; quais transformações sofreu, quais adaptações e ramificações ela possibilitou, etc. Pois quando falamos em pedagogia, hoje, não estamos tratando de apenas um termo, mas sim de um conceito, que pode ter diversas definições (GHIRALDELLI Jr., 2017).

E todas as definições, modificações, derivações e conceitos relacionados à pedagogia são políticos. Todos vêm de algum lugar e carregam consigo concepções de educação e de mundo. Como, por exemplo, pedagogia tradicional, construtivista,

---

<sup>8</sup> Plutarco. Da Educação das Crianças. Tradução do grego, introdução e notas: Joaquim Pinheiro  
Editor: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos e Imprensa da Universidade de Coimbra Edição:  
1ª/2008

democrática, comportamentalista, pedagogia pobre<sup>9</sup>, pedagogia da pergunta<sup>10</sup> ou ainda as “pedagogias de sobrenomes” como Montessori, Piaget, Waldorf, além de conceitos que adentraram a educação a partir do mundo corporativo, como Andragogia, ou até mesmo verbos como o “despedagogizar”<sup>11</sup>, que nos deixam a refletir sobre os desdobramentos da pedagogia na conjuntura de governabilidade e movimentos de escape possíveis.

Também com um olhar mirando outros movimentos, o ped-agógico nasceu. Tanto como palavra que transforma nossa forma de relacionar com algo que já nos é conhecido, de certa forma, quanto como perspectiva que transborda de infância. E essa infância, segundo Larrosa (2013), tem a ver com “a capacidade de começar algo novo e a possibilidade de renovar o mundo”. Ele afirma que, segundo Arendt, aí está a essência da educação, que ela apresenta a partir do conceito de natalidade.

Quando Hannah Arendt (2007, p.64) afirma que “o mundo, ao mesmo tempo, separa e estabelece uma relação entre os homens”, logo me vem à mente a questão do hífen em ped-agógico, que se por um lado pode ser visto como algo que separa o “ped” do agógico, por outro lado, é justamente o elemento que conecta educação e fluidez de movimento.

Podemos dizer ainda que o hífen em ped-agógico é também um elemento que nos causa um estranhamento para que essa palavra “não nos passe” sem que algo “não nos aconteça”; ela desperta alguma coisa, é um convite ao movimento por si só. Enquanto escrevo, o corretor ortográfico do computador faz questão de sublinhar em vermelho essa palavra que lhe é estranha, sugerindo tocar pela forma já conhecida da palavra, o que conseqüentemente atrai a minha atenção, conduzindo meu olhar de forma peculiar durante meu processo de escrita, ou seja, me desloca do que já é conhecido, me inquieta, me movimenta. E a conexão entre movimento e educação é como uma dança, que se dá necessariamente no tempo presente, e que divide o palco com outros elementos dessa temporalidade como a infância, o brincar, a música, o pensamento, a experiência e a filosofia. Com Pelbart (1993, p.36) podemos

---

<sup>9</sup> “A pedagogia pobre não promete lucros. Não há nada a ganhar (não há recompensa), não há lições a serem aprendidas. No entanto, essa pedagogia é generosa, ela oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência.” (MASSCHELEIN 2018)

<sup>10</sup> O texto “Por uma Pedagogia da Pergunta” é um diálogo entre Paulo Freire e o filósofo chileno Antonio Fagundez (1985), que traz “perguntas que alimentam perguntas” como cerne de uma proposta metodológica curiosa e inquieta, de constante reflexão e movimento.

<sup>11</sup> GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. BIOPOLÍTICA-VÍRUS E EDUCAÇÃO-GOVERNAMENTALIDADE E ESCAPAR E... REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 167-179, dez. 2011.



dizer que, para lidar com esses elementos, é necessária uma acolhida de algo que não estamos preparados, porque com o tempo presente lidamos justamente com o imprevisível, com o imprevisto, com o acontecimento, com algo que é “da ordem do tempo em sua vinda, e não em sua antecipação.” E é nessa acolhida, nessa receptividade e abertura ao que não se sabe, nessa sensibilidade que nos faz pensar a educação de outra maneira, que o sujeito da experiência se define (LARROSA, 2015). Quanto à educação, Larrosa vai dizer que “a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo” (LARROSA, 2015, p.36).

Ao falar de ped-agógico, estamos nos referindo a uma educação à luz da agógica. É um experimentar a vida, o tempo e o mundo de uma forma fluida, conduzida por entre dinâmicas diversas e singulares, e então perceber a potência do tempo oportuno, do tempo livre, da sensibilidade, do desencadear de acontecimentos e da esperança no universo de imprevisibilidades.

Todavia, é preciso tomar um certo cuidado quando falamos de outras temporalidades que não o presente (de um tempo mais além de nosso próprio tempo, como disse Larrosa) para pensar a educação, pois a ideia não é nos deslocarmos à uma educação que se encontra no campo das promessas, ou de uma esperança que “já vem com tudo pronto”, que nos restringe com expectativas e categorias que não cabem no tempo presente pois já estão cheias, preenchidas (ou “pré-enchidas”).

Larrosa, em seu artigo *Règles pour dire, penser et habiter l'éducation* (2015) nos faz pensar a educação a partir de características que ele nomeia de “vazias”, como a experiência, o nascimento, o acontecimento, a infância, a subjetividade e a liberdade. Que são categorias, segundo ele, livres de intenções, e que não são exclusivas da educação, mas sim transcendem para a vida. Ele afirma que “o que faz a educação ser educação é a presença, ou a possibilidade, de alguma coisa de fora da intenção”<sup>12</sup>.

Como poderíamos conduzir nosso objetivo pedagógico à uma genuína abertura ao desconhecido? Como poderíamos pensar uma proposta de uma educação pela educação? Como poderíamos expandir nossa esperança a um bem-

---

<sup>12</sup> Texto original : « ce qui fait que l'éducation soit éducation, c'est la présence, ou la possibilité, de quelque chose en dehors de l'intention » LARROSA, 2015, p.14

aceite do que não se pode prever, ou ainda, como nos lançamos ao campo da experiência como professores que ensinam sem explicar<sup>13</sup>?

Essas são algumas perguntas que nos fazem pensar o ped-agógico, desalinhando uma série de concepções e pré-concepções nossas, para o compreendermos como um campo magnético que fornece energia a uma espécie de educação que vale a pena.

Ainda que nossa conversa sobre educação tenha iniciado de forma mais ampla, passo a passo nos aventuramos a um lugar mais generoso em presente, que transborda de infância, onde é possível, de certa forma, “resgatar o jorrar do tempo”<sup>14</sup>: vamos nos conduzir à educação infantil.

Sendo assim, vamos nos concentrar a seguir no que entendemos por infância e, atrelada à essa questão, no que entendemos como educação infantil; por fim, queremos pensar o porquê de observar o ped-agógico a partir da educação infantil e da infância.

Quando falamos de infância, de forma ampla, seguindo nosso percurso filosófico até agora, podemos dizer que ela “não é outra coisa do que a capacidade de começar algo novo e a possibilidade de renovar o mundo” (LARROSA, 2013, p.41). E que ela “é uma forma de se relacionar com o tempo, de brincar no tempo” (KOHAN, 2019, p. 181).

Sendo assim, o pesquisar sobre infância não trata de um olhar retrospectivo de alguém que foi criança e não é mais. Gonçalo Tavares (2013, p.37) lembra que “conhecer algo do passado é resgatá-lo desse tempo, é puxá-lo para aqui e hoje”.

Se por um lado existem concepções de infância que a interpretam como uma projeção, e tomam as crianças como um “vir a ser”, por outro existem críticas que veem a infância para além da idade cronológica, se relacionando de outra forma com a temporalidade, compreendendo a infância como tempo presente (PORTAL, 2019, p.04) exaltando a potência do novo que a infância traz consigo, e revelando o sentido da infância “como potência, capacidade de ação e decisão, como a possibilidade de experiência em si” (AGAMBEN apud PORTAL, 2019).

No que diz respeito aos documentos legais relativos à Educação Infantil, do ponto de vista macropolítico, podemos encontrar algumas aproximações, como por

---

<sup>13</sup> Ver “O mestre ignorante” de Jacques Rancière, 2002.

<sup>14</sup> “... a possibilidade de resgatar o jorrar do tempo é uma necessidade para o pensamento” (PELBART, 1993, p.40).

exemplo a definição de criança nas DCNEIs<sup>15</sup>, como sujeito produtor de cultura, que brinca, experimenta, narra, que tem seus direitos e que se faz nas relações. Mais adiante, as diretrizes definem currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico...” (p.12)

Ao falar de experiência e educação infantil, podemos citar também o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil<sup>16</sup>, que sugere que a instituição de educação infantil deve estar organizada de forma em que inclusive os ambientes e materiais devem estar dispostos para que as crianças possam fazer suas escolhas, favorecendo a autonomia e abrindo caminhos para a experiência. Existe outro documento, o dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil<sup>17</sup>, que traz como parâmetros destinados ao professor e aos profissionais de educação infantil a condução e mediação do trabalho pedagógico através de práticas abertas às iniciativas e desejos das crianças (BRASIL, 2018, p.48)

É urgente reconhecer a necessidade de uma abordagem integrada e intersetorial dos serviços da primeira infância e do desenvolvimento desta em todas as políticas e convidar as partes interessadas a refletir sobre a importância crucial de proporcionar experiências de qualidade para as crianças. (p.58)

Nesse sentido, poderíamos citar também a BNCC para Educação Infantil, que estabelece as interações e a brincadeira como seus eixos estruturantes, traz a noção de “campos de experiências” para um “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (p.40).

O fato é que ter uma garantia legal não basta. Esses documentos não são ingênuos, e quase sempre o que vemos nas escolas é sua tradução em propostas de atividades dirigidas para bebês e crianças, o que na verdade é o oposto da experiência e inimigo do tempo livre. Por mais que a BNCC para a Educação Infantil não engavete o conhecimento em competências como faz com os outros segmentos da Educação Básica, ela ainda separa, codifica, data, estipula e prescreve os

---

<sup>15</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

<sup>16</sup> BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

<sup>17</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Brasília. 2018.

saberes. Por outro lado, em tempos em que a democracia está ameaçada, e a desinformação circula praticamente desenfreada, ter esse respaldo legal é mais que necessário.

Mas não podemos deixar de nos questionar: até que ponto esses documentos definem o que realmente se passa na escola<sup>18</sup>? Tivemos um exemplo claro de como esses documentos não dão conta do desconhecido e do imprevisível com a pandemia da covid 19. Experimentamos a impossibilidade de prever os acontecimentos: o longo contexto de isolamento social, seguido pelo distanciamento social, a negligência do Estado, as escolas vazias, as prioridades reformuladas, a tentativa da escola de manter contato com as famílias, os encontros online com as crianças, as novas demandas da secretaria de educação para com as professoras e crianças, os protocolos de retorno, o calendário de vacinação etc. Enquanto a interação presencial era impossível e a virtual era difícil, percebemos o fortalecimento da comunicação unilateral e da ideia de ensino transmissivo. Os materiais didáticos (apostilas) da rede pública municipal se tornaram o principal recurso para com as crianças. Nesse contexto de educação infantil se desenvolveram as crianças que conheceremos no próximo capítulo, em um ciclo de convivência mais restrito a dentro de casa, com a forte presença das telas (smartfones, televisão, tablets, computador), além de um contato maior com adultos do que crianças.

Por consequência de tudo que se passou, o retorno presencial foi muito impactante. Isso porque é no presente, com as crianças, no chão da escola que as experiências de fato acontecem. Foi o chão da escola que me ajudou a experienciar o agógico na educação tão intensamente.

Relacionando isso à minha experiência de vivência e de escrita, Jorge Larrosa e Walter Kohan, logo nas primeiras frases da apresentação da coleção “Educação: experiência e sentido”, vão dizer que que é “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura”, e acrescentam que “é a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação”.

“É a vida que leva à teoria, e não o contrário; é o chão da terra que ajuda a ler os livros, e não os livros que dizem como ler a terra.” (FREIRE apud KOHAN, 2019,

---

<sup>18</sup> Neste texto a palavra “escola” é utilizada fazendo referência inclusive às instituições de educação infantil. Por mais que seja um termo evitado nesse segmento, pelo peso de uma concepção tradicional que não dialoga com uma pedagogia que valoriza a experiência, não é intenção desse texto se aprofundar nessa distinção.

p.70). O agógico surgiu pra mim a partir da minha vivência musical e pedagógica, e os outros capítulos só nasceram após meu contato com as crianças, movido pelo desejo de aprender a fluir nos diferentes ritmos da vida.

O fato é que na educação infantil podemos observar nitidamente como os diferentes tempos e ritmos circulam pela escola, e em como essa relação se difere quando analisada entre diferentes sujeitos: adultos e crianças. Quando colocamos a lente para ver como o tempo *cronos* aparece na relação entre adultos e adultos vemos o peso institucional de *cronos*, em cobranças e prazos. Vemos também a relação tempo-dinheiro e tempo-trabalho. Já na relação entre adultos e crianças, o tempo *cronos* se mostra na hora de entrada e saída, na divisão das turmas segundo sua faixa etária, nos horários em que cada turma pode se deslocar ao refeitório, à sala de leitura ou ao parquinho, por exemplo. É uma relação passada, geralmente, verticalmente do adulto para as crianças.

Todavia, o interessante nesta conversa não está na distinção das concepções de tempo, mas sim em como é possível ver, em uma turma de maternal, como esse tempo é construído - como o ontem, hoje e amanhã começam a se distinguir, a se consolidar - mas ainda de forma misturada - na potência desse processo e dessa mistura, na abertura ao desconhecido e curiosidade de experimentação das crianças, e na gestão ped-agógica da imprevisibilidade. Se por um lado vimos que o tempo *cronos* tem o presente como limite entre o passado e o futuro (KOHAN, 2019), o maternal tem um “hoje” muito grande, muito longo. Quando as crianças chegam chorosas à sala, querendo ficar com suas famílias, o “vou te buscar hoje à tarde” dos pais parece uma eternidade.

Seja curto como um instante, longo como uma eternidade, rápido ou lento, o fato é que tempo é movimento. E a experiência brinca com o tempo (ou crianeia, palavra que o Kohan trouxe na entrevista pra traduzir uma frase do grego sobre o tempo). Ela estica, suspende, reinventa o tempo. Kohan (2018) ressalta que, na palavra experiência, o pedaço “per” é de percurso, o que nos conecta novamente à ideia de movimento, de deslocamento. Em seguida, ele traz outra palavra com o radical “per”, perigo: “isso sugere que quando fazemos uma experiência, se fazemos uma experiência de verdade, ela é perigosa. Significa que saímos de um lugar em que podemos sentir certo conforto e não sabemos o lugar que vamos alcançar”

(KOHAN, 2018, p.02). E junto a esse não saber, que é terra fértil para a experiência, eu gostaria de acrescentar mais uma palavra com “per”: pergunta.

Uma educação de verdade é uma educação na pergunta e no perguntar e, por isso, ela é também uma educação infantil. Assim concebida, uma educação de verdade é também uma educação infantil não porque ela atenda a sujeitos cronologicamente infantis, mas porque ela cuida da dimensão infantil da vida que pessoas, de qualquer idade, através das perguntas e do perguntar podem encontrar (KOHAN, 2020).

As perguntas também estão no campo do não saber, elas nos inquietam, nos instigam, também nos movimentam. Sobra pouco espaço para a experiência onde se há muita resposta pronta, muita informação e ideias pré-concebidas.

\*\*\*

Após a leitura de uma história de lobo na turma Aventureiros, minhas colegas do PIBID propuseram uma atividade na qual convidavam as crianças a desenharem o que havia na barriga do lobo. Em suma, naquela história, o Lobo Bom era devorado pelo Lobo mau. A mais deliciosa imprevisibilidade infantil veio da pergunta:

*“O que é que tem na barriga do lobo mau?”. As crianças analisaram a ilustração do lobo bem barrigudo e Manu respondeu “Tem verme!” (Notas\_Diário de Campo\_18/05/22)*

Pensando nessa brincadeira transformadora, perigosa e questionadora que é a experiência, trago a seguir outras histórias da minha vivência aventureira com essas crianças.

## Capítulo 3: AVENTURAS PED-AGÓGICAS

“A aventura é a experiência desse vir-nos ao encontro (venturoso ou desventurado) do desconhecido e misterioso da existência, [...] é, etimologicamente, a abertura do futuro em forma de surpresa e de risco” (BORGES-DUARTE 2020)

Neste capítulo entraremos em contato com análises de campo e relatos de experiência a partir da minha vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma de crianças de 3 anos, nomeada pelas mesmas de Aventureiros, para pensar o ped-agógico. Esses registros nos ajudam a ver como a experiência na educação infantil transparece uma potência agógica muito forte, tanto pela abertura à espontaneidade da vida, quanto pela leveza de passear em diversas formas de relação com o tempo. A partir disso, surgem uma série de questionamentos para o desafio que é trazer esse ped-agógico para outras instâncias da educação. A educação infantil nos abre caminhos para pensarmos, ou reconhecermos, que talvez comecemos bem na escola, mas algo acontece que, com o passar dos anos nos adocece, nos afasta das possibilidades de experimentar, de sentir e construir formas de relação com o tempo e com nós mesmos.

*As cem linguagens da criança*

*Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 1999)*

Malaguzzi, em sua poesia, nos faz refletir sobre o papel da escola e rever nossa postura enquanto adultos. É preciso problematizar a necessidade “adultocêntrica” de fragmentar, classificar e prescrever o conhecimento e as formas de se relacionar com o mundo. Gonçalo Tavares (2013, p.92)<sup>19</sup> põe em questão esse movimento que tanto reproduzimos: apesar de existirem infinitas formas de nos aproximarmos dos conhecimentos e do mundo dos acontecimentos, aprendemos da mesma maneira os mesmos conteúdos, sentados e centrados nos sentidos da visão e da audição, “esquecendo, quase por completo, as divertidas aprendizagens pelo nariz, pela boca e a aprendizagem pelo tato... (TAVARES, 2013, p.93.)”.

Desconstruir essa estrutura é um trabalho pedagógico, porque demanda uma condução por trilhas que se movimentem em diversos estilos, trilhas dignas de aventureiros, caminho aberto, imprevisível e curioso. É também um ato de coragem, porque o desconhecido pode ser, dentre muitas coisas, assustador.

Ao nos conectarmos com a infância, alimentamos a curiosidade que nos impulsiona a caminhar em direção ao desconhecido no nosso próprio ritmo: experimentando, entrando em contato com as nossas emoções, observando, dialogando, refletindo, escutando.

Sendo assim, os encontros com as crianças demandam sensibilidade e escuta (não apenas de audição, mas de corpo inteiro), que significa estar disponível para compreendê-las, interpretá-las e respondê-las (GUIMARÃES, 2018). Esse gesto de escutar

as crianças pode ser a nossa inspiração para traçar outras formas de habitar a escola, “outro tempo para experienciar a vida escolar” (KOHAN, 2020).



- 1- O cheiro de chuva;
- 2- O barulho de chuva;
- 3- Os pingos gelados;
- 4- O *splash* do pingo com a poça;
- 5- O proibido gosto da chuva.
- 6- Descobrir com os amigos a chuva

---

<sup>19</sup> O Atlas do corpo e da imaginação, de Gonçalo Tavares (2013) me levou a proposta imagética deste capítulo, no movimento de flexibilizar e ampliar as discussões. Ao invés de solidificar e descrever as fotografias, abrir espaços e deixar fluir a potência da arte.



## O PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um convite a movimentos de reflexão do trabalho docente, de interlocução entre escola e universidade e de possibilidades de pensar outros caminhos possíveis para a educação. Com foco nas vivências em campo e de caráter inovador, o PIBID estimula a iniciativa dos licenciandos a explorarem outras formas de habitar a escola e lidar com o conhecimento.

A minha experiência no PIBID teve início em novembro de 2020, no contexto de pandemia. Por conta disso, nos organizamos a maior parte do tempo de forma remota, com encontros online. Apesar de o projeto o qual participei ter ênfase em educação infantil, era inevitável não estender as reflexões para outros segmentos da educação básica e para nossas experiências pessoais no ensino superior.

Nesse primeiro momento, tivemos contato online com algumas crianças da primeira turma que acompanhamos, os Pequenos Incríveis. Posteriormente, tivemos encontros “híbridos”, onde a professora Carolina organizava videochamadas na escola entre as crianças que estavam retornando presencialmente conosco, pibidianas, e nos dava espaço para levar propostas de brincadeiras com as crianças, e por fim, encontros presenciais - o reencontro com a escola para alguns e o primeiro contato com aquele espaço para outros.

O espaço que acolheu esse projeto foi o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Aníbal Machado, localizado no bairro do Andaraí, próximo aos morros do Cruz e do Borel, na zona norte do município do Rio de Janeiro. Este EDI integra o complexo de formação de professores da UFRJ e foi a primeira instituição municipal a receber PIBID de pedagogia. A organização das turmas é de turno parcial, com exceção do maternal 2, que conheceremos a seguir, que é em tempo integral. A Aníbal Machado atende aproximadamente 220 crianças de 3 a 5 anos e se destaca como instituição pelas propostas pedagógicas inovadoras de abordagem que protagoniza as crianças nos seus processos de aprendizagem.

As “Aventuras Ped-agógicas” são fruto dos encontros presenciais com as crianças, de fevereiro a junho, fundindo os meses finais da vivência PIBID com o estágio obrigatório em educação infantil, o que possibilitou uma relação mais profunda com o grupo e com a escola. Mas afinal, quem é esse grupo?

## A TURMA



Certo dia, no pátio da Aníbal, a professora Carolina observava um grupo de crianças do maternal se aproximando, formando um pequeno círculo. Elas estenderam a mão para o centro do círculo e depois as levantaram dizendo: Aventureiros! E assim, surgiu o nome da turma.

Os Aventureiros, tal qual o nome diz, gostam de explorar diversos espaços do EDI, gostam muito de música e de histórias. E dentre as principais aventuras está o faz de conta: de bruxa, lobo, cozinheiros, vendedores de mercado, cabeleireiras, trabalhadores em home office, telefonistas, cantoras, pai/mãe e filha, médicos e até mesmo brincadeira de faz de conta de morrer, o que me fez refletir sobre o contexto pandêmico, que é parte de praticamente toda experiência de vida destas crianças, e em como essa realidade transparece na cultura e nas brincadeiras, desde a naturalidade do uso de máscaras, até o passar álcool em gel “de mentirinha”<sup>20</sup>.

O grupo era formado por 25 crianças de 3 anos, que é o limite estabelecido pela rede municipal. Neste período, uma criança saiu e outra foi diagnosticada com autismo, o que alterou sua matrícula para “criança incluída”, que na rede municipal do Rio de Janeiro ocupa 2 vagas regulares. Mas apesar do total de 24 crianças na turma, devido à situação de retorno presencial de um público ainda sem acesso às vacinas contra a COVID-19, e afastamento de crianças com sintomas gripais, a média

---

<sup>20</sup> Trecho retirado do meu relatório de estágio.

diária era de 13 crianças. Além das crianças, a turma também contava com a professora Carolina, as auxiliares Márcia e Maristela, e as pibidianas.

Nesse primeiro contato com o ambiente escolar, os Aventureiros foram muito acolhedores com as pibidianas – ou estagiárias – nos chamando para brincar desde o primeiro dia. Foi interessante observar que essas crianças têm muita proximidade com tecnologia, muitas já sabiam as cores, números e outros conhecimentos que adquiriram assistindo a vídeos na internet, mas por outro lado, as crianças apresentavam dificuldades relacionadas à socialização, amplificadas com o contexto pandêmico e de isolamento social.

É compreensível. Desde bebês foram acostumados a brincar com os próprios brinquedos. Em seguida, veio um retorno presencial onde as professoras precisavam usar EPI's (equipamentos de proteção individual) e as crianças de máscaras, sem compartilhar brinquedos por questão de segurança, higienizando as mãos com bastante frequência, tentando manter uma distância segura um do outro e colocando brinquedos de quarentena. Pouco tempo depois, quando começou a flexibilização do uso de máscaras, foi um contraste de comportamento para as crianças. Pois se antes as coisas estavam mais individualizadas, agora era hora de começar a compartilhar e aprender a lidar com os afetos que surgiam dos encontros.



A chave do trabalho ped-agógico da professora Carolina era a observação ativa das relações: relações interpessoais das crianças, relação das crianças com a aprendizagem e com o mundo e relação das crianças com seus próprios processos. A prática da professora buscava desenvolver a qualidade dessas relações através dos eixos: mediação e brincadeira.

Enquanto as crianças brincavam, a professora Carolina observava os interesses que surgiam. Ela mediava a relação dos aventureiros com os conhecimentos, fazendo perguntas às perguntas das crianças, estimulando-as a levantarem suas próprias hipóteses.



Quando havia uma situação de conflito, se uma criança tomasse o brinquedo da outra, o objetivo era conduzi-las a uma resolução autônoma, seja de ceder o brinquedo, de esperar mais um pouco, de brincarem juntos, ou até de encontrarem um brinquedo parecido.



Se nesse processo, ou em outras situações, uma criança agredisse a outra ou fizesse algo que desagradou outra criança, a professora atuava na mediação do conflito encorajando a criança a dizer que não gostou. Esse empoderamento das crianças e sua autonomia foram nítidos com o passar dos meses. Observei inclusive algumas crianças resolvendo essas situações sem precisar mais do auxílio ou da presença da professora.

A brincadeira, enquanto eixo de uma prática ped-agógica, ocupa um espaço de destaque no dia a dia dos aventureiros, não como mero recurso didático, mas sim como experiência lúdica e de cultura (BORBA, 2009 p.78). Para tal, é necessário dedicar “tempos livres” para o brincar, de forma a proporcionar experiências diversas.

Quando pensamos a escola como skholé (tempo livre), onde habita essa educação, temos que levar em conta que ela não está dada, que é necessário criar condições para que ela possa germinar e florescer (KOHAN, 2013). O mesmo vale para o ped-agógico. Por isso me pareceu ideal deixar este trabalho fluir pelos caminhos da educação infantil, para compreender o ped-agógico em sua potência imprevisível e criadora. Mas como criar condições para que o tempo livre seja respeitado?

## A ROTINA



*mirar o  
tempo  
além da  
grade*



Os aventureiros gostam de observar o tempo. Dias de chuva e até granizo. Se estava sol e o parquinho estava molhado era porque choveu no passado, e que brincar no parquinho naquela manhã não seria viável. Se ventava muito e as nuvens se juntavam e escureciam o céu, iria chover em breve. As crianças trouxeram a chuva para a roda de conversa, ensinaram a música “chuva, chuva vai embora” e levantaram hipóteses sobre a chuva e os brinquedos presos no telhado do refeitório.

As observações meteorológicas eram parte da vivência ped-agógica das crianças, e a professora, com muita sensibilidade e destreza, conduzia o interesse delas à uma experiência com aqueles conhecimentos, que se desdobrava em outros momentos e que fluía não de uma perspectiva transmissiva, de via única da professora para as crianças, mas de maneira orgânica, “de uma relação com o tempo e a rotina menos linear e rigidamente sequenciada” (GUIMARÃES, 2018, p.02). Corsino (2009, p.118) complementa que “é na troca dos sentidos construídos e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai acontecendo.”

É preciso escutar as vozes das crianças para traçar um planejamento que de fato amplie suas experiências, que perceba suas conquistas, desafios, e reflita sobre as diversas formas de aprender, para assim desenvolver uma prática que as envolva considerando a relação entre previsibilidade e imprevisibilidade (CORSINO, 2009).

A partir disso, como pensar uma condução ped-agógica do previsível (rotina) com o imprevisível (experiência)? Como os tempos que discutimos anteriormente passeiam pela escola e afetam os sujeitos tanto adultos quanto crianças? O que seria e como poderíamos mirar o tempo além da grade?

## O que tem além da grade?



Tem um monte de giz  
Deixa eu ver, deixa eu ver  
É lá que mora o lobo mau  
Deixa eu ver, deixa eu ver

A organização do tempo na educação infantil a partir de uma perspectiva da rotina como grade de horário (considerando o sentido de aprisionamento, de prisão que a palavra “grade” carrega) é criticada por diversas professoras. Além de ser uma ameaça à autonomia docente, é uma visão que enjaula a concepção de currículo que tem a criança como centro do planejamento (ARENHART, GUIMARÃES, SANTOS, 2019).

Se tomarmos o planejamento como inflexível, que deve ser seguido à risca, ou ainda, que todos os elementos planejados para aquele encontro devem acontecer naquele mesmo dia, ou daquela forma prescrita, limitamos a experiência. “Se prefixarmos tudo, dizendo sempre o que as crianças vão fazer, usando o planejamento como antecipação, já sabemos sempre onde as ações vão chegar. Consequentemente, diminuimos as possibilidades expressivas” (GUIMARÃES, 2009, p.95).

A grade é um **cronograma**. Se voltarmos as lentes para ver como se dá o tempo *cronos* entre crianças, veremos que elas apresentam uma vivência de tempo que extrapola a linearidade, e então subvertem o tempo todo esse tempo *cronos*, que só tem passado e futuro, pois o que transborda das relações dos aventureiros com o tempo é justamente o presente. A nomenclatura dos diferentes tempos, na verdade, não é o ponto crucial dessa conversa - se é *cronos*, *aión*, *kairós* ou *skholé* - mas sim a compreensão de que há algo de muito potente nesse tempo que acontece no aqui e agora para pensarmos um planejamento ped-agógico.

O planejamento é uma forma de organizar o tempo didático, que pode ser explorada por caminhos que lidam com o conhecimento de maneiras distintas. (CORSINO, 2009 p.119) Enquanto uma trilha segmenta e pré-estabelece o tempo, designando áreas do conhecimento e espaços

específicos para um determinado momento da rotina escolar; a outra trilha, sinuosa e inacabada, se apresenta como caminho de mão dupla, onde tempo e propostas se cruzam e os saberes se atravessam. (CORSINO, 2009 p.119)

Há um trecho da canção Deus Me Proteja, de Chico César e Dominginhos<sup>21</sup> que afirma que “caminho se conhece andando/ então vez em quando é bom se perder/ perdido fica perguntando/ vai só procurando/ e acha sem saber”. Esse trecho nos conduz poeticamente a pensar nessa abertura ao que não se sabe, no caminho que se constrói no presente, na pergunta, na busca que não tem finalidade, mas que “vai só procurando”, nas descobertas despretensiosas e na errância. Kohan (2019, p.144) relaciona a errância como princípio político da educação, uma vez que nos possibilita pensar o mundo de outra maneira. O ped-agógico flui justamente neste caminho errante, por onde “é bom se perder”. Gonçalo Tavares complementa:

Todo investigador investiga porque está perdido, e será sensato não ter a ilusão de que deixará de o estar. Deve, sim, no final da sua investigação estar mais forte. Continua perdido, mas está perdido com mais armas, com mais argumentos. (TAVARES, 2013, p.38)

Ao pensarmos em um planejamento ped-agógico, é preciso: tempo e espaço para o que escapa desse planejamento, para a possibilidade de, por exemplo, se maravilhar com uma borboleta que passou e “se perder” pelo caminho; é preciso uma boa condução do imprevisível; uma abertura ao que pode vir a surgir; e uma habilidade de improviso, de conectar esses elementos com a proposta inicial, se for o caso. Afinal, na escola estamos lidando com sujeitos singulares, de ritmos e interesses diferentes, mas que podem compor juntos celebrando suas singularidades.

Se, por um lado, a rotina escolar está repleta de gestos homogêneos e de posturas disciplinares, por outro, as próprias crianças encontram espaços de transgressão da ordem, transformando, com seus gestos, qualquer coisa em brincadeira (CORSINO, 2009, p.57).

A rotina, para o maternal, vem como algo bastante flexível, mas que ajuda a construir segurança e autonomia na criança, como veremos adiante. Então conforme passavam meus dias de observação na turma, ficava mais claro o papel da rotina. Eu pude ver como, nas primeiras semanas, as crianças chegavam inconsoláveis para

---

<sup>21</sup> Canção: Deus me Proteja. Chico César e Dominginhos, 2008.

reverem suas famílias. Por parte da professora, das auxiliares de sala e depois também de nós pibidianas, em situações como essa, a rotina era recitada para tranquilizar as crianças de “agora vamos fazer isso, depois aquilo, depois aquilo outro e aí você vai para casa”. Já na quarta semana, anotei o seguinte diálogo:

*Pedro puxou uma cadeira e sentou ao lado de Ana Júlia. Ele demonstrava um semblante triste enquanto ela brincava de pizza colocando uma grande placa de montar na geladeira de brinquedo:*

*Pedro: Cadê minha mãe?*

*Ana Júlia: Tá chegando, vai vir te buscar.*

*Pedro: Cadê meu pai?*

*Ana Júlia: Tá chegando pra te buscar mais tarde. Olha, você quer pizza?*

*E brincaram juntos. (Notas\_Diário de Campo\_31/03/22)*

Conforme os dias seguiam mais ou menos a mesma rotina, as crianças se sentiam mais seguras sobre a hora da saída e consolavam umas às outras e, inclusive, a si mesmas. Como quando Valentina me disse chorosa “A minha mãe vem me buscar né? A gente vai lanchar, pegar a mochila e ela vem me buscar né?”

Mas é imprescindível, quando falamos do pedagógico, que essa condução da relação com o tempo através da rotina não seja rotineira. Quer dizer, ao longo do dia, algumas coisas estão previstas para acontecerem em determinada ordem, até por conta da organização dos espaços entre as turmas, mas é necessário que haja flexibilidade, uma condução de tempo que respeite o ritmo singular de cada um.

Um exemplo que vi na prática, de como respeitar o tempo individual da criança no que é possível dentro do tempo *cronos* da instituição, foi a hora do sono. Por serem crianças muito pequenas, é natural que elas tenham uma demanda maior de sono. O que acontece no maternal é que essas crianças, que estão tendo seu contato inicial com a instituição escolar, vêm de casa com um ritmo próprio de



*A rotina, ou o que se pode prever do dia, em outros formatos e com alguns espaços vazios.*





sono; algumas estão acostumadas a dormirem após o almoço, outras mais no fim da tarde, e outras têm uma noite de sono mais longa e não dormem à tarde. E ao chegar à escola a instituição tenta achatar essa diversidade, uniformizar, ou melhor dizendo, padronizar o sono das crianças. Um entremeio possível a partir das possibilidades é uma transição mais suave para esse momento da soneca.

O espaço da sala se transforma nesse momento. A professora e as auxiliares colocam panos nas janelas, para criar um ambiente mais escuro e aconchegante, ligam a caixa de som com música lenta – já sabemos da capacidade da música de nos afetar, e no caso da música lenta, de nos tranquilizar<sup>22</sup> -, dispõem os colchonetes no chão da sala com as roupas de cama de cada criança, que cada uma traz de casa, com seu cheiro, cores, estampas e memórias. Então as crianças voltam do parquinho, algumas já exaustas, outras cheias de energia.



*A sala metamórfica: um espaço que modifica suas características para se adaptar.*

As crianças que já sinalizam um cansaço tomam banho primeiro e vão dormir direto, e por iniciativa própria. Enquanto isso, as outras crianças geralmente se sentam à mesa e folheiam livros de história. Depois do banho, se elas não querem dormir de imediato, podemos nos oferecer a contar a história que ela quer ler deitada no colchonete, o que quase sempre elas aceitam. As duas ou três crianças, de uma turma de 24, que geralmente não dormem, também tem esse ritmo próprio respeitado. Elas não são forçadas a dormir, mas também não ficam na sala para não acordar as outras crianças; geralmente elas são levadas ao pátio para brincarem um pouco mais.

E assim, cada criança vai dormindo, mais ou menos no seu ritmo, com essa interferência da rotina que muda os hábitos dessas crianças. O processo de acordar

---

<sup>22</sup> “Um gesto, ao mesmo tempo que modifica o meio, modifica aquele que o executa.” (WALLON apud LE BOULCH 1983, p.18)

também não é brusco: não há um despertador para forçar todos a acordarem ao mesmo tempo, e nisso entra a flexibilidade necessária ao planejamento ped-agógico. Da mesma forma que cada criança dormiu no seu tempo, o movimento de acordar segue a mesma linha, algumas mais cedo, outras mais tarde e outras acordam e precisam de um tempo sozinhas antes de brincar ou socializar, e a professora, bem como as auxiliares, cultivam essa sensibilidade de perceber o jeito e o tempo de cada criança.

*Os acontecimentos estão organizados em uma determinada ordem, mas pode ser que leve mais ou menos tempo para acontecerem, ou ainda, às vezes a professora leva uma proposta de atividade para as crianças, mas algo acontece que toma mais importância, como no dia que as crianças ficaram fascinadas com a chuva, com a tempestade de granizo, ou com um sapo encontrado no pátio. Então o planejamento pedagógico precisa ter uma rotina flexível.  
(Notas\_Diário de Campo\_24/05/22)*

Foi possível observar mudanças conforme as crianças sabiam o que ia acontecer no dia e na ordem, como por exemplo a diminuição do choro na hora de entrada, e a hora do sono, onde no começo poucas crianças dormiam, mas gradualmente, graças à rotina, as crianças passaram a dormir após o banho, recarregando as energias para uma tarde brincante, repleta de aventuras.



*Receita aventureira de bolo de aniversário:*

- prato de plástico*
- massinha de modelar*
- palitos de sorvete*

*Misture tudo, ofereça a alguém, cante parabéns e repita sempre que quiser.*

Para introduzir a aventura seguinte, um convite a reflexão: uma criança, ao brincar de cozinha, por exemplo, coloca em jogo não só sua coordenação motora, linguagem e imaginação. Ela visita seu repertório cultural de receitas, sente o prazer em cozinhar para alguém – no caso dessas crianças, elas inclusive têm o cuidado de higienizar as mãos com “álcool de mentirinha”; depois escolhem e imaginam os

ingredientes desde o mercado<sup>23</sup> e ainda lavam a louça. Tudo isso é um experimentar cozinhar, mesmo sem cozinhar propriamente. Com isso, podemos ver como as crianças estão em relação de experimentar o mundo de inúmeras formas. Os aventureiros gostam de brincar de faz de conta, e dentre essas brincadeiras, uma interessante despreziosa brincadeira de morrer, me chamou atenção.

---

<sup>23</sup> Observando o interesse das crianças em brincar de vender coisas, a professora Carolina propõe que a turma monte um mercadinho em um espaço da sala. Ela traz embalagens vazias e outros materiais e confecciona junto às crianças os produtos que estarão à venda. No brincar, as crianças vão somando profissões ao mercadinho, que se antes contava com vendedores e clientes, agora conta com delivery, telefonistas, confeitores e pizzaiolos a depender do dia.

## A MORTE

Em 2020 e em 2021, era praticamente impossível passar um dia sem que ela não fosse mencionada. Na televisão e na internet, os gráficos atualizavam diariamente o número de vítimas pelo vírus da COVID-19. Nessa época as escolas estavam fechadas, mas as crianças continuavam a experienciar o mundo. No caso do maternal, eles não tiveram vivência escolar antes da pandemia. Quando retornei ao chão da escola, me chamou atenção como a relação vida, morte e doença aparecia na brincadeira das crianças.

Certo dia, Arthur, no pátio da escola, me ensinou uma brincadeira de correr, morrer e viver. Ele corria, se jogava no chão, ficava um tempo como 5 segundos, e então era a minha vez. Na semana seguinte, enquanto uma auxiliar ninava algumas crianças deitadas em seus colchonetes, e a professora, junto à outra auxiliar se encarregavam do banho de outras crianças, um pequeno grupo se formava entre as mesinhas e os livros de história.

A brincadeira: uma criança ficava doente e se deitava na maca de cadeiras. Outras crianças ao redor cuidavam dela, até que a criança doente morria. Chegava uma criança médica que curava, ou ressuscitava a criança deitada, e em seguida eu ouvia uma série de “agora eu, agora eu!”, das outras crianças que queriam ter aquela experiência. E os corpos se misturavam, ora era criança doente, ora boneca doente, ora crianças dormindo, ora bonecas dormindo. E somada àquela cena, toda a ambiência aconchegante da sala preparando-se para a soneca.

Em outros momentos, principalmente no parquinho, eu capturei cenas em que as crianças se deitavam no chão, algumas colocavam a língua para fora, falavam “morri” e fechavam os olhos.



*Não é de hoje que as crianças brincam de morrer. Mas a brincadeira evidencia como o contexto social as afeta.*



Como a morte era experimentada pelas crianças e como essa experiência conversa com a maneira com a qual elas se relacionam com o tempo? Algumas observações podem nos ajudar a pensar essa questão.

A primeira é que por mais que as crianças brincassem de adoecer, morrer, curar e reviver, elas nunca, desde a minha observação, brincavam de matar. Ou seja, a morte não era causada por alguém, morrer não dependia de matar; pelo contrário, essas brincadeiras eram experiências corporais espontâneas de quem quisesse e estivesse aberto para vivenciá-las tanto individual quanto coletivamente.

A segunda observação é, mais uma vez, a perspectiva não-linear do tempo e dos acontecimentos. Depois de morrer, vem a vida, e depois pode vir a morte de novo, para no fim terminar a brincadeira revivendo. Morte e vida compõem um ciclo. A infância nos apresenta possibilidades de experimentar os ciclos de formas diferentes, com uma espécie de energia de algo novo, de natalidade, que através de repetições, em movimentos de ciclagem, mapeia o conhecimento a partir do corpo e da experiência, com o que a vida adulta por vezes chama de resiliência.

A pandemia trouxe outras formas de relação com o tempo e com o corpo e isso nos coloca uma série de questões sobre a(s) infância(s) nesse contexto. Como se conectar com a potência do novo, do nascimento, do tempo da infância e do presente, em um momento tão pesado e incerto? Diante disso, as crianças provavelmente nos tomariam pela mão e nos convidariam a brincar.

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros (BORBA, 2009).

No brincar as coisas podem ser outras, pode haver mais vida após o “game over”, se pode esperar<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Esperançar é construir, é levar adiante, é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 2000, p. 27).

Estes registros, escritos, poéticas e imagéticas instigam nossa sensibilidade ped-agógica para com nossa relação com a infância, nos inspirando, nos estimulando e principalmente nos deslocando para pensar transformações de si e possibilidades de se relacionar com o mundo.

Qualquer coisa pode ser motivo de pesquisa para as crianças. E aqueles momentos de “agora eu, agora eu!” mostram como as crianças têm sede de experiências: elas querem viver, provar, brincar, fazer, se arriscar.

Existe algo muito potente nesse “se arriscar” dos Aventureiros, que é justamente a relação curiosa com o mistério, com o desconhecido. É como assistir a um filme assustador cobrindo os olhos com as mãos, mas deixando uma frestinha, porque a curiosidade é maior que o medo do que está por vir. É frio na barriga, coração acelerado e vontade de experimentar.

Os aventureiros adoram a música “As caveiras”, da Bia Bedran<sup>25</sup>. Eles pediam quase que diariamente para a professora Carolina tocar essa música na caixa de som. A música começava: “Tumbalacatumba tumbalaca tá, tumbalacatumba tumbalaca tá”. As crianças deitadas no chão se levantavam, já sabendo a coreografia. Em seguida, se levantavam, com os braços para a frente, as mãos em formato de garra, a testa franzida e movimentos lentos. Dessa vez, elas experimentavam a morte enquanto caveiras. Levy se assustava no começo, se escondia atrás de alguém ou ia ao banheiro. Mas lá para o meio da música, ele se aproximava. Depois de alguns dias, era possível ler seus lábios acompanharem “Tumbalacatumba tumbalaca tá, tumbalacatumba tumbalaca tá”. Havia uma espécie de euforia despertada pela relação curiosa das crianças com o mistério.

Essa relação provoca uma série de movimentos, que se desdobram em experiências. Nessa turma, em grande parte do meu tempo de observação, a principal causa desses movimentos efervescentes (que a física vai chamar de forças) se dava na relação com uma figura misteriosa, uma personagem muito assustadora: a Bruxa.

---

<sup>25</sup> As Caveiras, de Bia Bedran, 1997.

## A BRUXA

No meu primeiro dia presencial do PIBID com esta turma, vi algumas crianças brincarem de bruxa, correndo no pátio, quase como um pique-pega. Perguntei à professora Carolina se na biblioteca da Aníbal tinha o livro “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”<sup>26</sup>. Carol disse que sim, e perguntei se eu poderia contar essa história para as crianças. Elas gostaram bastante e pediram para que eu contasse de novo, e para elas contarem sozinhas também.

*(Trecho do relatório de estágio)*

Essa história segue um movimento cíclico de convidar diferentes personagens para a festa: “Bruxa, Bruxa, por favor, venha à minha festa! Claro, irei sim, se você convidar o Gato. Gato, Gato, por favor venha à minha festa! Claro, irei sim, se você convidar...” e por aí vai até chegar nas crianças: “Crianças, crianças, por favor, venham à minha festa! Claro, iremos sim, se você convidar a Bruxa!”

As ilustrações são muito bem-feitas e cheias de detalhes, que conferem aos personagens uma aparência assustadora à primeira vista. Assim que compreenderam o ciclo de perguntas e respostas, as crianças seguiam o fluxo daquela história e ansiosas pela revelação da próxima ilustração, convidavam o personagem seguinte à festa. Corsino (2009, p.65) aponta que “O que as crianças aprendem com a literatura muitas vezes não está explicitado na superfície do texto; é troca de experiências, é a possibilidade de pensar, de se pensar e de continuar o texto imaginando.”

A literatura infantil faz parte do dia a dia do EDI Aníbal Machado. A sala de leitura da escola conta com um grande acervo literário e é frequentemente utilizada pelas professoras. A literatura ocupa um lugar de experiência estética com as crianças, de possibilidades de fruição, não com o objetivo de “ensinar algo” (GUIMARÃES, 2009), mas como uma abertura ao que a história desperta em cada um, e em como compor com uma diversidade de saberes, pontos de vista e afetos.

Outro dia, enquanto aguardávamos todas as crianças chegarem ao pé da escada para subirem juntas para a sala, perguntei às crianças sobre a portinha amarela embaixo da escada. Elas chegaram à conclusão que aquela era a casa da

---

<sup>26</sup> DRUCE, A. *Bruxa, bruxa: venha a minha festa*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

Bruxa. Nas oportunidades seguintes de descer para brincar no pátio ou no parquinho, desafiei os aventureiros a baterem na porta da casa da Bruxa comigo. Andávamos na ponta dos pés, eu batia na porta e saíamos todos correndo e gritando. Depois voltávamos mais corajosos e empolgados e fazíamos o mesmo. A professora Carolina também bateu na portinha amarela e colocou no áudio do celular uma risada de Bruxa. A Bruxa ia tomando vida e criando forma, era alimentada pela imaginação das crianças a cada vez que batiam na porta, gritavam, saiam correndo e voltavam para bater de novo.  
(Trecho do relatório de estágio)

O caminho até a porta da casa da bruxa suspende o tempo. Esse suspense altera a própria percepção corporal, seja através da respiração, dos batimentos, das pupilas dilatadas e dos hormônios, do estado de alerta que se revela em troca de olhares, na caminhada lenta e sincronizada ou das mãos dadas no meio do caminho.

Ao bater à porta, a euforia excitatória da fuga muda o ritmo do acontecimento rapidamente. A repetição desse ciclo agógico gera bem-estar, além de desdobrar e deslocar a bruxa para outros momentos.

Certa vez, enquanto a professora atendia ao convite das crianças de bater na porta da casa da Bruxa, eu, de cima das escadas respondi com voz de bruxa “Quem é?” e as crianças começaram a conversar com a tal da Dona Bruxa. A convidaram para a festa, fizeram bolo, levantaram hipóteses sobre sua vida, lhe deram nome, estilo e cor de cabelo, até que a Bruxa Samuela de fato apareceu. Karol, uma das pibidianas, na festa à fantasia que o maternal organizou para comemorar o aniversário de 3 anos para toda a turma, vestiu uma fantasia de Bruxa, uma peruca loira e saiu pela portinha amarela da escada. A cada dia, o fascínio das crianças pela bruxa crescia. Conhecemos o sapo cururu, amigo da Bruxa, cantamos música de bruxa e ouvimos histórias de bruxas.  
(Trecho do relatório de estágio)

As intervenções surgiram a partir da sensibilidade ped-agógica, se atentando para o encontro das crianças com objetos e espaços (GUIMARÃES, 2009, p.103). Uma brincadeira de bruxa observada no pátio nos conduziu a uma história de bruxa, que se instalou na portinha amarela sob a escada, e nos apresentou ao seu amigo sapo cururu, que morava... Onde será que ele morava?!

Na relação dialógica com as crianças é necessário “o incentivo às suas capacidades de criar cenas, narrativas, situações e soluções inusitadas para as



questões que emergem no coletivo, permitindo-lhes prosseguir, testar suas hipóteses, experimentar formas novas de relação, sustentar o que constroem.” (GUIMARÃES, 2009, p.95)

A minha entrada na turma Aventureiros fluiu conforme as nuances dos movimentos das crianças. Essa fluidez rítmica é o que exploramos aqui como o pedagógico, e que foi possível quando me abri para a experiência, para o tempo presente, entrando na brincadeira e expressando os movimentos que surgiram a partir dela.

Era um dia nublado e brincávamos no parquinho. O tempo estava fechando, o vento quente e as nuvens cinza anunciavam a chuva que cairia mais tarde. Manu apontou para o céu, gritou e disse que viu a bruxa. Na minha vez de correr atrás do grupo de crianças que brincava de pique-pega comigo, fingi pegar um objeto, colocar entre as pernas e corri ainda mais rápido para tocar nas crianças. Só o gesto, sem precisar anunciar com palavras. Não demorou muito e estávamos todos voando na vassoura da bruxa, cada um do seu jeito. Algumas crianças faziam o gesto como se segurassem a vassoura entre as pernas rente ao corpo, provocando risadas em mim e na Maristela que perguntou sobre a brincadeira.

O ped-agógico se dá em um tempo que é aberto ao imprevisível, mas também é tempo oportuno. Se o gesto fosse feito em outro momento ou com outro grupo, o movimento não fluiria como aconteceu. O detalhe de um gesto pode ser um convite a experimentar o tempo e o espaço de outra forma. Nessa condução nos colocamos como peça-chave para que as crianças experimentem outros tempos e outros movimentos, e como “peça” deste processo, também nos abrimos para essas experiências. Registrei em meu diário de campo uma experiência que tive no EDI Aníbal Machado, que ilustra o meu encontro ped-agógico com as crianças. Dessa vez, uma aventura ped-agógica com a turma Detetives:

*Fui buscar um café na sala da coordenação.*

*A turma Detetives, da professora Ana Paula, estava andando na pontinha dos pés, em direção ao refeitório para almoçarem. A professora colocava o dedo indicador na frente da boca e fazia “shhh”, e sussurrava para as crianças “vem, vem”.*

*Eu entrei na brincadeira sem ser convidada, mas aqui eu vejo que não precisa de convite pra se brincar. Eu estava um pouco mais à frente, dei uma espiada na porta do refeitório e sussurrei para os Detetives “Ela está vindo!”. A professora sugeriu “Senta aqui todo mundo! Abaixa, abaixa” uma criança falou “ela vai ver a gente”. Não sabíamos ao certo quem era “ela”, mas que ela estava vindo estava. Enquanto isso, Sonia, uma das*

*merendeiras, terminava de varrer o arroz que deixaram cair sob a mesa. “Ouviram isso?” Perguntei, me referindo ao barulho da vassoura. “Ela está vindo!” Monica, uma outra funcionária da escola saiu e as crianças levaram um susto. A professora conduziu as reações “Shhhh ela vai ouvir a gente”. Sonia terminou de varrer e percebeu que já estávamos aguardando do lado de fora, então ela pulou pra fora do refeitório e disse “Rááá!”. Todo mundo riu, foi uma experiência bem legal. Depois a Ana Paula veio me agradecer por ter entrado na brincadeira, mas o prazer foi meu.  
(Notas\_Diário de Campo\_18/05/22)*

A intenção da professora era levar às crianças ao refeitório para o almoço. Através da brincadeira de faz-de-conta, foi possível conduzir as crianças em um ritmo devagar, atento e prazeroso, e mantê-las sentadas do lado de fora enquanto o espaço era preparado para recebê-las. Não era uma encenação ensaiada, mas sim uma experimentação aberta à imprevisibilidade. Não se sabia o fim da história, a brincadeira era de improviso e construção coletiva, e a diversão estava justamente no não-saber.

Perceber a movimentação da turma detetives e entrar na brincadeira requer sensibilidade para que a participação no faz-de-conta não atropеле o fluxo dos movimentos conduzidos ali, mas se encaixe sutilmente através da imaginação. Quando exercitamos a imaginação em uma brincadeira, entramos em contato com a nossa própria infância. Maria Teresa Moura (2009, p.83) aponta que “as experiências são a base da imaginação”.

Por isso é urgente cuidar da experiência, para não reproduzir a lógica capitalista da adultez que desvaloriza a imaginação, racionaliza, informa, explica, transmite, prevê e a toma como “perda de tempo”. Afinal a potência criadora e transformadora da vida está nas possibilidades de experimentar o mundo.

## Considerações finais:

Eu não poderia falar de literatura, de tempo, de infância, de agógica e de experiência sem trazer esses elementos em forma de convite. Portanto, antes de encerrar essa leitura, te convido a tomar um tempo e assistir ao conto “O homem que roubava horas”, de Daniel Mundukuru, apresentado pela Cia. Os Rouxinóis<sup>27</sup>.

Como disse o homem que roubava horas, é “tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo”. Hoje, muito se fala em ganhar, perder e investir tempo. A ideia de viver o tempo, o agora, se choca com a fome cinética da estrutura da modernidade. Então a inércia nos mantém nessa lógica até que haja um gesto de interrupção, uma força que afete essa dinâmica, uma outra relação com o tempo. Kohan (2018) ressalta que precisamos cuidar da nossa relação com o tempo, e complementa:

A maneira como nos relacionamos com o tempo afeta a maneira como nos relacionamos com todo o mundo, com o que fazemos com a vida e o que fazemos, e com nós mesmos. A infância é uma palavra tempo, nós pensamos a infância segundo pensamos o tempo. Nos relacionamos com a infância segundo como nos relacionamos com o tempo. A forma como nos relacionamos com o tempo afeta não apenas nossa infância, mas nossa relação com a infância (KOHAN, 2018, p.299).

A experiência com as crianças no EDI Aníbal Machado afetou a minha relação com o mundo em tempos de pandemia, me apresentou possibilidades de experimentá-lo de outra forma, passeando por diferentes tempos e juntos produzindo outra temporalidade. Temos muito a aprender com as crianças, especialmente na relação com o desconhecido e na potência do coletivo. O improvisado de uma brincadeira não se restringe àquele de um momento em si. De acordo com Corsino (2009, p.62), “as brincadeiras das crianças são repletas de gestos indicativos de significado”, que por sua vez, têm o poder de transformar objetos e espaços e resignificá-los. Essa experiência produz memórias que reverberam nos sujeitos que a vivem, tanto adultos quanto crianças.

---

<sup>27</sup> “O homem que roubava horas”, de Daniel Mundukuru, apresentado pela Cia. Os Rouxinóis. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=3oC55Z8\\_Tm8](https://www.youtube.com/watch?v=3oC55Z8_Tm8) . Acesso em 01/10/2022.

À medida que as crianças vão crescendo, os gestos vão sendo cada vez mais organizados e até reprimidos, pois os espaços educativos estão estruturados para um coletivo de crianças que, para entrar na lógica da produtividade, precisa ser contido. (CORSINO, 2009, p.57)

Ao explorar interseções entre tempo, movimento e experiência a partir da educação infantil, refletimos sobre gestos que extrapolam e brincam com essa contenção. Frente à essas outras possibilidades de se relacionar com o mundo, é importante que nós adultos estejamos abertos à infância e ao tempo da infância que, conforme explorado anteriormente, não se limita a idade, mas sim a nossa capacidade humana de criar e experimentar.

Em meio a estes caminhos possíveis para pensar uma outra educação, o agógico aparece, nos convidando a revisitar palavras que estão no nosso cotidiano, mas que passam por nós despercebidas, sem que algo nos aconteça, sem perguntas. A discussão conceitual soma novas perspectivas ao pedagógico, nos movimenta, nos tira do lugar. Nos fez passear pela filosofia, conhecendo os tempos gregos, a música e suas nuances de velocidade e por último as aventuras das crianças.

A entrada em campo na Educação Infantil revelou o quanto o ped-agógico é infantil, é uma condução infantil desde o cerne da palavra. É a qualidade da condução do imprevisível. Sendo assim, podemos dizer, que é preciso para uma vida pedagógica, ou aventureira:

...fazer do acaso um campo de invenção e imprevisibilidade; de não recortar o Desconhecido com o bisturi da racionalidade explicativa; de não fazer da Ruína um momento de uma superação dialética, mas uma linha de fuga micropolítica. Trata-se enfim de um pensamento que não transforma a força em acúmulo, mas em Diferença e intensidade. Isso tudo implica, naturalmente, inventar uma nova relação entre corpo e linguagem, entre a subjetividade e a exterioridade, entre os devires e o social, entre o humano e o inumano, entre a percepção e o invisível, entre o desejo e o pensar. (PELBART, 1993. p.107)

Por se tratar de um tempo que é necessariamente aberto ao campo da invenção, o agógico como conceito vai perdurar brincando com as palavras, e produzindo novos efeitos e novas formas de relação entre tempo, movimento, experiência e outras combinações.

Como vimos com Jorge Larrosa (2015, p.18), as palavras que nomeiam o que fazemos, pensamos e sentimos são mais que simplesmente palavras, elas trazem concepções e sugerem ações:

As lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2015, p.18)

Deste modo, afirmar que o ped-agógico só é pedagógico porque parte dele é, necessariamente, o agógico, é não só um ato político, mas também é pensar uma ética educacional por detrás da palavra. É alegar a partir de um conceito que deve haver uma condução rítmica que respeite as nuances de movimentos das nossas formas de experimentar o mundo. Compreendendo que a educação tem a ver com uma vida para além dela mesma (LARROSA, 2015), como o ped-agógico pode ampliar nossa forma de pensar uma educação (ou vida pedagógica) que valha a pena? O que é necessário para que a pedagogia e a agógica se atravessassem? Quais os caminhos para essa condução?

Para uma educação que valha a pena, precisamos ter a curiosidade de detetives e a coragem de aventureiros, que nossa sensibilidade nos permita aprender com as crianças, ou retomar nossa infância, quebrar a casca que foi construída ao redor da magia da infância, desenferrujar, explorar a potência do nascer, do novo, do que ainda não se sabe, do que não necessariamente se explica. Não precisamos produzir cada vez mais, tampouco “meter o pé no freio” e parar tudo de vez, mas sim precisamos, através da coragem curiosa das crianças, aprender a fluir. A coragem de tentar outra vez, de bater na porta da bruxa, se arriscar; sentir a euforia vibrar os corpos com a risada da bruxa, a possibilidade de morrer outra vez, de outra forma.... convidar o desconhecido para a sua festa, sentir o frio na barriga, levar susto, sentir o ritmo do coração, se entregar a um cafuné e cochilar, confiar que o melhor está por vir, poder ser o que quiser, se perder, se aventurar. Para então, como ped-agogos, lidarmos com a condução dos inúmeros movimentos que compõem a dança que é a vida.

## Referências:

AGÓGICA. In: Dicionário Online da Real Academia Española, 2022. Disponível em <<https://dle.rae.es/ag%C3%B3gico>>. Acesso em 21/10/2022.

AGOGIC. In: Oxford Reference, 2022. Disponível em <<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095356331>> Acesso em 21/10/2022.

AGOGIQUE. In: Larousse Encyclopedie, 2022. Disponível em <<https://www.larousse.fr/encyclopedie/musdico/agogique/165727>> Acesso em 21/10/2022.

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

ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Nubia. **Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento**. In: Anais da 39 Reunião Anual da ANPED, 2019.

BORGES-DUARTE, Irene. **A aventura como abertura afectiva do a-vir: uma abordagem fenomenológica**. Unisinos Journal of Philosophy 21(2):199-208, may/aug 2020

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Brasília. 2018.

CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; TEODÓSIO, Hosiene Araújo. **As interfaces entre filosofia e pedagogia**. 5º Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul. 2010.

CORSINO, Patrícia (org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Editores Associados, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1ª edição. Paz e Terra: Rio de Janeiro / São Paulo. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias de si**. Tradução de Andre Degenszajn. São Paulo: Verve, 6: 321-360, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 [1985]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. **A riqueza do tempo perdido**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. Editora Brasiliense. 1ª edição eBook, São Paulo. 2017.

GUIMARÃES, Daniela. **Registro e documentação pedagógica: experiências com a linguagem na Educação Infantil**. In: CORSINO, Patricia e NUNES, Fernanda (orgs.). Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da Educação Infantil. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª ed. ampliada - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KOHAN, Walter Omar. **Notas para uma política do aprender**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis, 2013

KOHAN, Walter Omar. **A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan**. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire e a (sua) infância educadora**. In: Marta Regina Paulo da Silva; Jason Ferreira Mafra (orgs.). Paulo Freire e a educação das crianças. São Paulo, BT Acadêmica, 2020, p. 83 – 100

KOHAN, Walter Omar. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, Jorge. **Por amor à infância, por amor ao mundo**. Notas sobre a arte na sala de aula. Revista Imaginar #56, 39-46. Lisboa: Setembro de 2013.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.

LEITE, Ivonaldo. **O PEDAGOGO E O CIENTISTA DA EDUCAÇÃO**. Momento, Rio Grande, 18: 113-123, 2006/2007. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/753/256>>

MALAGUZZI, Loris. **Histórias ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Educação e Realidade. 33(1): 35-48 jan/jun 2008

Oury Jean, Bernard Salignon. Rythme et Présence, Jean Oury, 1986. 1986. ffhah-01132994f  
Disponível em: [Rythme et Présence, Jean Oury, 1986 \(archives-ouvertes.fr\)](http://archives-ouvertes.fr)

PELBART, Peter Pál. A Nau do Tempo Rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993 . Disponível em: [Microsoft Word - nau até pg 91.doc \(pucsp.br\)](#)

PORTAL, Maria Fernanda. Hablemos de infancia, tiempo y experiencia. Una mirada desde Giorgio Agamben. Disponível em: [\\*Microsoft Word - Document3 \(revistaensayoyerror.com\)](#)

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

SLOTERDIJK, Peter. **A Mobilização Infinita: Para uma crítica da cinética política**. Editora Relógio d'água. Lisboa. Setembro de 2002

TAVARES, Gonçalo M. **Atlas do Corpo e da Imaginação**. Alfragide: Editora Caminho, 2013.



### **Outras referências:**

Imposturas Filosóficas. Razão Inadequada. Podcast “#87 Sociedade do Cansaço” Disponível em <<https://razaoinadequada.com/2017/06/25/byung-chul-han-sociedade-do-cansaco/>>

“O homem que roubava horas”, de Daniel Mundukuru, apresentado pela Cia.Os Rouxinóis. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=3oC55Z8\\_Tm8](https://www.youtube.com/watch?v=3oC55Z8_Tm8) . Acesso em 01/10/2022.

DRUCE, A. Bruxa, bruxa: venha a minha festa. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

Casa das Estrelas: o universo pelo olhar das crianças / seleção de Javier Naranjo; ilustrações de Lara Sabatier ; tradução de Carla Branco. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.