



A HORA DO RECREIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA EDUCADORA NÃO DOCENTE NOS ESPAÇOS TEMPOS COTIDIANOS DA ESCOLA

Lilian da Silva Ney (liliansney@gmail.com)

Aline Machado Dorneles (lidorneles26@gmail.com)

Tiago Ribeiro (tribeiro.ines@gmail.com)

Eixo temático 1. Experiências e Práticas Pedagógicas.

1. Notas iniciais e outros apontamentos

Uma conversa... mais do que um relato, esta narrativa é um convite à conversa como provocação a pensar outras possibilidades sobre e com as nossas práticas pedagógicas nos cotidianos da escola. Assim, quero compartilhar a ideia de que outras produções estéticas são possíveis nas nossas formas de fazersentirviver¹ educação no cotidiano da escola.

De que cotidiano eu falo? O que há nesses cotidianos que não enxergamos? Qual o lugar do minúsculo, do pequeno? Quais são os lugares de aprendizagem e ensinagem na escola? Ou seria os nossos aprendidosensinados? A hora do recreio pode ser um lugar possível para as aprendizagens? Quem aprende? Quem ensina?

Contar das experiências vividas na escola com as crianças e adolescentes do CIEP² é na compreensão de que é no cotidiano que a política é vivida, de que os sujeitos praticantes do cotidiano (Certeau, 1994) são como diz Najmanovich (2001) sujeitos encarnados, vivos, atuantes, moventes. Não são sujeitos submissos, deixam marcas, e essas marcas impressas na pele me levaram a pensar quem sou/somos enquanto educadora(s).

Estarmos abertas/os à vulnerabilidade, à incerteza, ao estranho, ao desconhecido, aos sentidos vividos nos pequenos gestos, nas conversas de corredor, na risada descomprometida, ao espontâneo do cotidiano, nos permite conversar com a escola desde dentro, como provocação ao pensar com o outro, desde perspectivas complexas, transdisciplinares, plurais, éticas, estéticas, políticas e poéticas.

A minha experiência narra os saberesfazeres possíveis na hora do recreio e de como nossas atitudes e o nosso olhar sobre o outro, dizem muito mais sobre nós do

¹ Inspirada em autoras como Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Carmen Sanches e autores como Tiago Ribeiro, entre outros pesquisadores e estudiosos vinculados ao campo dos estudos e pesquisas com os cotidianos, assumo uma estética da escrita que, ao mesmo tempo em que rompe com a dicotomia clássica da ciência moderna, com a qual fomos ensinados a compreender a realidade, busco afirmar a indissociabilidade e a retroalimentação constitutivas das palavras correlacionadas, desde a perspectiva da teoria da complexidade, além de ampliar, inventar, ressignificar outros modos de percebermos nosso serestar no mundo.

² Centro Integrado de Educação Pública, José Mariano De Freitas Beck é uma escola localizada em um bairro periférico da cidade de Rio Grande - RS. A escola com 22 salas de aula atende/atendia alunas/os da Educação Infantil ao Ensino Médio, com aulas pela manhã e à tarde, mas nenhuma turma em período integral.



que sobre o outro. Não se trata, como se poderia pensar, nos diz Skliar (2018), de se colocar no lugar do outro, este lugar será sempre do outro, mas de se estar aberto para escutar o outro, uma escuta atenta, sem a urgência da pressa, como uma rede de afetos, de sensibilidades, de se querer saber para além do que as coisas são, mas saber o que há nas coisas.

Nesse sentido, a ética é condição essencial para essa convivência e deve estar presente na nossa conduta, no modo como percebemos o outro, no senso de justiça, de respeito, no reconhecimento do direito do outro de ser ela/ele mesma/o. Somos corpos encarnados, não meros corpos biológicos e enquanto sujeitos encarnados participamos “de uma dinâmica criativa de *nós mesmas/os* e do mundo com que *estamos* em permanente intercâmbio [...]” (Najmanovich, 2001, p.22, grifos meus.).

Durante os oito meses, aproximadamente em que trabalhei como “monitora³” no CIEP, o qual apresento mais adiante, minha atividade principal era coordenar a movimentação de alunos no estabelecimento de ensino, na entrada e saída, durante as aulas e intervalos, no recreio e na merenda, desenvolver junto ao educando hábitos de higiene, de boas maneiras, de educação informal, de saúde e orientar no sentido de despertar o senso de responsabilidade, dentre outras.

Mas, como despertar o senso de responsabilidade com as crianças em frenesi, transformando o pátio da escola num campo de guerra, sem tempo para o outro, numa disputa por espaço e poder? Como a brincadeira se tornou possível e quais as consequências disso? Como os desejos, afetos, frustrações, indiferenças, ansiedades puderam ser negociadas e compartilhadas? Como pensar o tempo-espaço da brincadeira?

Importante destacar a atuação educativa nos ambientes externos à sala de aula dessas/desses profissionais, considerando a multiplicidade de pessoas envolvidas, da pluralidade cultural, de costumes, de crenças, que convivem em um mesmo ambiente, com o mesmo objetivo, ou seja, a educação, o companheirismo e a socialização são essenciais para que possamos manter um ambiente saudável de convívio social.

Tal perspectiva aponta para a necessidade de criarmos outras possibilidades de educação, pensarmos o cotidiano como invenção, como um processo de artesanía atravessado pelas experiências que nos constituem. Não se trata de uma invenção romantizada, mas aquelas em que as coisas acontecem de diferentes maneiras, isto é, acreditar em uma educação outra, apostar nessas diferenças do trabalho, nos encontros muito mais do que um espaço geográfico, mas, como diz Maturana (2001), como uma organização entre sujeitos que estão dispostos a se juntarem, pensando esse chão cotidiano da escola como um lugar de produção de saberes e de conhecimentos.

A hora do recreio, o pátio, o ginásio de esportes, o refeitório, são ambientes ricos e multifacetados para se pensar desde uma perspectiva da experiência da qual fala Larrosa (2002), de se viver a experiência, de se contar essa experiência, narrar, compartilhar, o que requer

“parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais

³ Outra forma de nomear as servidoras que ocupam o cargo de Agente Educacional II - Interação com o Educando.



devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p.24).

Afinal, educação, ensinagem, aprendizagem, só se dá na sala de aula? E os outros espaços da escola, das universidades? Os próximos movimentos narram essa experiência ainda tão viva e pulsante, costura-se em uma trama de memórias com as teorias, refletindo junto, pensando junto, vivendo junto, com um olhar atento e sensível, como um sujeito encarnado, um sujeito de corpo, alma e desejo.

Com Morin (2008), aprendi que tudo é tecido junto e ao mesmo tempo nos cotidianos, tudo se reinventa o tempo todo, no sentido potente da vida. Nesse sentido, pensar a escola a partir dos cotidianos, é pensá-la como lugar de produção de sentidos, de encontros, de conversas, pensando metodologias adequadas à complexidade dos cotidianos que são sempre movimento, ação. É estarmos abertos para além do preparar intervenções, mas, abraçarmos o que vem depois, ao novo, ao reinventado.

2. Vida de educadora - narrativas tecidas com os fios da memória

“As crianças não brincam de brincar.
Brincam de verdade”.
Mário Quintana

Era quinta-feira, 18 de dezembro de 2003, eu pisava pela primeira vez na escola de Ensino Fundamental e Médio José Mariano De Freitas Beck - Ciep, situado na rua Eduardo Araújo 881, Rio Grande, RS. Formei-me Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG em 2001. No ano seguinte, durante o governo de Olívio Dutra, foi realizado um concurso público para servidores de escola e fui nomeada Agente Educacional II - Interação com o Educando em 13/11/2003.

Assim que cheguei em frente à escola senti um misto de tristeza e alegria. Como dois opostos podem ocupar o mesmo espaço tempo dentro de nós? A visão que eu tinha era de um lugar abandonado, portão com cadeado, quase todas as janelas com vidros quebrados... e ao mesmo tempo sentia-me feliz por ter conquistado aquele lugar, era ali, na escola que eu queria estar.

Bati palmas em frente ao portão, alguém me espia lá de dentro, parece conversar com outra pessoa e em alguns minutos o portão é aberto e eu posso adentrar os muros da escola. - *Tu és a monitora?* me pergunta outra servidora da escola e num gesto carinhoso me convida a entrar.

A escola exalava um cheiro quase natalino. Última semana de atividades na escola, antes do Natal. Estava programada uma apresentação para a comunidade escolar e algumas professoras e funcionárias da escola se preparavam para essa atividade. Ensaíavam músicas típicas dessa época. Aquela cantoria animada me fez sentir menos angustiada com a escola depredada.



Em março do ano seguinte, com o retorno das aulas, a agitação nos corredores, o burburinho de crianças por todos os lados, abraços e contações dos dias separados pelas férias, preenchem de alegria aquele lugar que permaneceu mais ou menos silencioso durante os meses de dezembro a fevereiro. Esses espaços de conversa, de novidades, de interações fez do encontro, enquanto organização de sujeitos que estão dispostos a se juntarem, de acordo com Maturana, em “um espaço no qual podemos nutrir uma determinada cultura (...) um espaço no qual as pessoas compartilham um passado, uma forma coletiva de fazer as coisas no presente em um sentido comum de direção para o futuro (2001, p. 34).

Esse sentido de futuro era para mim um terreno movediço, pois tudo o que ouvia sobre as crianças e adolescentes que estudavam ali, era desalentador ou desafiador, não sei ao certo. Chimamanda Ngozi Adichie alerta sobre os perigos de uma história única e de como uma mesma história repetida diversas vezes torna-se verdade e como isto pode determinar o modo como nós percebemos o outro.

Os primeiros recreios me fizeram pensar que eu não estava preparada para aquilo. Seria assim o tempo todo? Sempre foi assim ou as crianças estavam disputando espaços de poder? Gritarias, empurrões, chutes, brigas, ameaças verbais e físicas faziam do recreio uma zona de guerra. Tudo o que me contaram sobre aquela comunidade parecia materializar-se naquele espaço, um espaço geográfico que parecia pequeno demais, parecia a cada novo recreio ficar menor e mais sufocante.

Lembro de Freire (1997) apontando para a relação prática e teoria como inseparáveis, uma não existe sem a outra. O que fazer com todas as teorias aprendidas na academia? Como se dá a tal “práxis educativa”? Como fazer amálgama entre o que estudei, o que pensava, o que dizia, o que fazia, o que sentia, o que queria? Como não agir com a violência dos opressores?

O meu olhar em relação às crianças, era de uma visão fragmentada, recortada, o que me levou a pensar em métodos reproduzidos tantas vezes e que entravam em conflito com o que eu havia estudado e com o que acreditava. A dificuldade era minha, estava tentando traduzir essa experiência, essa vivência outra, a partir da minha cultura, do meu lugar privilegiado, da minha zona de conforto. Passado o impacto inicial, comecei a pensar métodos, técnicas, estratégias para fazer da hora do recreio um espaço de trocas afetivas, de saberes, de experiências, de vivências.

Brincar é um direito das crianças, faz parte da sua infância. Na infância a criança vivencia experiências significativas, desenvolve sua imaginação, a criatividade, a brincadeira, ou seja, pelo brincar organiza/desorganiza, constrói/desconstrói o mundo. Assim, compreendendo as brincadeiras como fonte de aprendizagem, como uma ferramenta de comunicação, de reflexão, é importante que se organize esse espaçotempo do brincar.

Nessa perspectiva, o papel da professora/educadora/monitora é essencial na organização desse espaçotempo, pois:

[...] O professor sozinho pode tornar um espaço, ainda que pobre de recursos, em um rico ambiente educativo; no entanto, um rico espaço pode ser também um paupérrimo ambiente educativo. Material sozinho não funciona. Ele precisa ser humanizado. Ele precisa vir para dentro da vida do conhecimento que se busca (ALMEIDA, 2003, p. 23).



Chamei as crianças para uma roda de conversa, para saber delas, do que mais gostavam, que brinquedos/brincadeiras as divertiam. Foi um alvoroço pela posse da palavra. Gritos e xingamentos precisaram de uma intervenção firme, e assim, as vozes foram sendo ouvidas, das brincadeiras mais simples às mais elaboradas. Porém, a atitude de uma das alunas, um pouco mais velha do que as outras me chamou a atenção. Estava calada, e ao ser indagada com a mesma pergunta, responde: *não gosto de nada! não gosto de fazer nada!* Foi como levar um soco na boca do estômago, ter a sensação do chão se abrindo sob meus pés, o corpo todo desconfortável e uma lágrima que precisou ser contida.

Perguntar para as crianças "do que gostavam" não era uma pergunta com necessidade de resposta, disso ou daquilo, era uma "pergunta-convite". Convite para forçar o pensamento a pensar, a fazer-se perguntas, sem a preocupação de respondê-las. (Sampaio, Ribeiro, Souza, 2018, p.25) Era um convite à conversa, pensando na conversa como "um gesto pedagógico, à medida que educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida (...)" (Skliar, 2018, p.12).

Naquela euforia da qual eu também participava, várias brincadeiras surgiram, roda, futebol, cabo de guerra, taco, eram muitas, mas nem todas eram possíveis de se desenvolver no pátio da escola. Lembrei de algumas brincadeiras da minha infância e contei para as crianças, dentre elas, adoraram a ideia do pé de lata e quiseram saber mais: *como se faz? como se brinca? precisa comprar? a gente não tem dinheiro, sora!*

Logo em seguida, pedi que as crianças trouxessem alguns materiais, como latas de chocolate (grandes), ou de leite em pó, para os pés de lata; tampinhas de refrigerante, para os jogos de damas; garrafas pet para os vai e vem; e ainda convidei as professoras e professores para participarem dessa atividade. Foram muitas risadas, muitas conversas, muitos compartilhamentos. Um movimento que não pode ser quantificado, mas experienciado e sentido, como aponta Larrosa (2002) e ao narrar esses acontecimentos elaboramos sentidos daquilo que nos ocorreu.

Com os brinquedos construídos a muitas mãos, era preciso organizar as brincadeiras. Mais uma vez, as crianças discutiam e brigavam pelo domínio dos brinquedos. Foi preciso mediar as discussões que ficavam cada vez mais acirradas, ora dando ideias, ora perguntando como poderíamos resolver aquela situação.

Uma das primeiras alunas que falou foi aquela de quem eu menos esperava a participação. *Podemos fazer uma fila e cada um brinca uma vez e depois vai brincar com outro brinquedo. A gente faz uma estradinha e caminhamos com os pés de lata por ali e depois entregamos para o próximo da fila e se alguém não fizer direito, já sabe...*

O primeiro recreio foi quase todo para pensarmos nas regras de uso dos brinquedos de forma que todas e todos pudessem usufruí-los. Mas, nos dias seguintes, as risadas, as conversas, as trocas, a organização fluíram prazerosamente.

Diante dessa narrativa-experiência, reforço a importância do brincar, compreendendo a brincadeira como ferramenta de aprendizagem e não apenas um momento de recreação. Finalizo dizendo que ela é fundamental para o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da socialização, do afeto, da cooperação, da solidariedade, entre outros modos de convívio social.

Fomos construindo nossa rede rizomática, uma relação entre sujeitos praticantes



do cotidiano na qual a possibilidade de mudar de ideia “não gosto de nada” ao entregar-se de corpo, alma e desejo às brincadeiras se deu não por imposição, mas daquilo que decorreu do encontro, do encontro com a educadora, do encontro com as outras crianças, do encontro com a brincadeira e consigo mesma.

Hoje, eu percebo que o meu fazer pedagógico na hora do recreio, era na perspectiva de uma Pedagogia da sensibilidade, que olhava não para as crianças como corpos biológicos, mas que olhavasentia vivia com as crianças essa necessidade poética de se estar encharcados de Eros, enquanto sujeitos encarnados, sujeitos de corpo alma e desejos.

3. VIRANDO DE PONTA CABEÇA: O MEU ENCONTRO COM A TEORIA

... nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público.
bell hooks

Assim como bell⁴ hooks aposto em uma educação que se dá nas diferenças, que está ao lado das minorias, que aposte no seu caráter transformador e libertador, com abertura para o novo, que faça sentido para as pessoas, não só articulando os saberes-fazeres produzidos por nós, mas dar sentido a eles, para que possamos caminhar juntas e juntos, desde uma epistemologia indígena, com o propósito de produzirmos um mundo melhor, mais humano, mais justo, mais equitativo.

Com Krenak, aprendi que não somos seres desconectados do organismo vivo da Terra, não somos “a Terra e a humanidade (...) Tudo é natureza” (2020, p.05). Tudo passa pelo sensível, pelo existir do eu/nós, pelas interações que se dão no cotidiano. Nesse sentido, precisamos romper com as velhas concepções de educação ainda presentes nas escolas. Adotarmos a ideia de uma pedagogia sensível, tem a ver com o acontecimento, com a experiência, com o encontro, com a conversa, enfim, com a caminhada.

Nesse movimento das palavras aqui narradas, mais do que narradas, sentidas, fui construindo, desconstruindo, reconstruindo, ressignificando minha própria narrativa. Fui dando sentido às minhas vivências e experiências. Aventurar-me contar a minha experiência contribui para desinvisibilizar os lugares da não docência, mas de saberes-fazeres educativos.

Tramando os fios da memória em forma de relato, enquanto discurso científico possível, para contar das práticas cotidianas, morar, conversar, brincar, amar, ensinar aprender converge para esse movimento complexo do cotidiano, da educação, dos saberes-fazeres, e sobretudo, para a importância dessas mulheres e homens não docentes que atuam nas nossas escolas.

Encontrar na teoria um lugar de cura! Pego emprestado de bell hooks (2017) essa frase, porque assim como ela, também encontrei na teoria um lugar de cura para muitas das minhas angústias, dos meus medos, das minhas inseguranças, de algumas mágoas. Viver essa experiência teórica, principalmente os estudos decoloniais e feministas, proporcionou esse olhar crítico, reflexivo, desse lugar em que me

⁴ A autora faz questão de afirmar que bell hooks deve ser escrito em letra minúscula mesmo, representando seu desejo de dar destaque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa.



encontrava e no qual o conformismo, parecia ser mais confortável.

Assim, confrontar as minhas próprias práticas como educadora, foi o ponto de partida, o desenrolar do meu fio de Ariadne para adentrar no labirinto, de compreender a educação como prática da liberdade, permitindo-me mergulhar de ponta cabeça na malha rizomática dos cotidianos, de apostar nas mais variadas formas de produção de saberes-fazeres que acontecem nos espaçotempos da escola.

Esse movimento de trilhar no/do/com os cotidianos, este virar de ponta cabeça, nomeado por Nilda Alves (2008), tecido em rede, uma sede insaciável pelos saberes, sem se contentar com a possibilidade de uma verdade única, questionar e ir além dos pressupostos teóricos-epistemológicos que estudamos. A autora aponta a necessidade de termos sensibilidade para percebermos a teoria como limite, procurando tantas fontes quantas forem nossa sede de beber, de nos encantarmos com a poesia, com outras formas possíveis de leitura.

Compreendo, também, para além do diálogo teórico, as conversas como importante e necessário para os processos de ensinoaprendizagem, como modos outros de nos relacionarmos, tanto na condição de pesquisadoras/es como de educadoras/educadores em formação. A conversa pensada como uma linha de fuga frente ao rigor científico, ao rigor curricular, ao rigor acadêmico e educacional. A conversa como atitude ética, estética, política e poética de se pensar com o outro e não sobre eles.

Resgatando o recreio escolar, compreendido como linguagem como processo educativo, como espaço-tempo de produção de sentidos, como um processo educativo, como um processo de transformação, no sentido freiriano, de que ninguém educa ninguém, mas educamos muito a mente nas relações e interações que vivemos com o outro.

4. ABRINDO UMA BRECHA NO TEMPO

A minha pesquisa de doutoramento⁵ surge dessas inquietações, dos lugares de silenciamentos educativos impostos às/aos trabalhadoras/es em educação não docentes. Inquietudes provocadas pelas e nas relações profissionais, pelo desejo de escutar, reconhecer e documentar as narrativas das trabalhadoras em educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

A aposta da pesquisa nos/dos/com os cotidianos mais do que uma nova metodologia de pesquisa, é também uma aposta ética, estética, política e poética. Nesse sentido, apostar na dimensão de trabalho das educadoras não docentes produz outros sentidos em termos de educação, sem encerrar o ser docente ou não docente em papéis pré-definidos e imutáveis.

Voltar aos dias da “hora do recreio” em meio a algazarra, as conversas, as brincadeiras, pela narrativa me faz pensar de novo sobre o lugar da paixão, da presença de Eros como força motivadora nos espaçotempos da escola, pois Essa potência erótica de que fala Hulk impulsiona “todas as formas de vida de Mary potencialidade para um Estado de existência real” (2017, p. 257).

Rememorar essa experiência pela narrativa, tocou-me a alma, como uma canção

⁵ Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación pela Universidad Nacional de Rosario - Argentina.



que não escutam há muito tempo, fui vasculhando as camadas mais profundas da memória, em um ato brincante, desafiando Cronos, transitando, enredando-me, atrevendo-me, permitindo-me adentrar o labirinto, desenrolando meu fio de Ariadne e vivendo intensamente um tempo Kairós, um tempo plural, um tempo complexo, em que pude ver a mim mesma, pulando elástico, jogando damas, amarelinha, caminhando com pés de lata por caminhos reinventados todos os dias.

5. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. Portal Geledés. Disponível em <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

Krenak, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SKLIAR, Carlos. *Elogio à conversa: (em forma de convite à leitura)*. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-13.