

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, COMUNIDADES E MUDANÇA SOCIAL

**"ASSUMINDO RISCOS DO QUE AINDA NÃO VIVEMOS":
Comunidades de Aprendizagem no Brasil –
Experiências de educação libertadora**

Helena Maria Cosi

M

2023



FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**





Mestrado em Ciências da Educação
Educação, Comunidades e Mudança Social

"Assumindo riscos do que ainda não vivemos"
Comunidades de Aprendizagem no Brasil –
Experiências de educação libertadora

Autora: Helena Maria Cosi

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Eunice Macedo, Universidade do Porto
Co-Orientadora: Patrícia Baroni, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Porto, 2023

RESUMO

Neste estudo, do campo das Ciências da Educação, exploratório de caráter qualitativo, recorremos a narrativas biográficas construídas com pais e mães para analisar experiências em cinco Comunidades de Aprendizagem no Brasil: Quintal das Crianças, Sementeira, Colo da Montanha, Coletivo Laranjeiras e Casa Escola. Investigamos as razões das suas opções, e as suas vivências relativas à participação nessas comunidades e na educação dos seus filhos. Buscamos também compreender como as relações se formam e se desenvolvem por meio de conversações, com ênfase em práticas pedagógicas. Práticas que desafiam pensamentos hegemônicos eurocentrados e coloniais, priorizando a horizontalidade, colaboração e respeito mútuo - características do *emocionar matrístico*, conforme conceituado por Humberto Maturana. A pesquisa enfatizou que a educação não é politicamente neutra, demandando abordagens pedagógicas comprometidas com a decolonialidade. As comunidades de aprendizagem desempenham um papel de transformação na desconstrução de paradigmas coloniais dominantes e no desenvolvimento de abordagens pedagógicas colaborativas, criando ambientes que desafiam hierarquias e fomentam uma educação participativa, pelo que fortalecem paradigmas emancipatórios alternativos à educação geral. Ficou evidente que a busca de modelos educativos centrados na liberdade, respeito, cuidado e amorosidade surge de experiências educacionais dolorosas anteriores. A pesquisa destaca a importância de repensar a educação em um mundo em constante transformação, e a urgência de promover processos descolonizadores nos modelos educativos e nas práticas que lhes dão significado. Buscamos contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória, baseada na coexistência e no reconhecimento de saberes pluriversais, que explore as possibilidades de colaboração entre crianças, famílias e profissionais. E acentuamos a relevância de pesquisas futuras explorarem o enraizamento de práticas colonizadoras e de desconstrução em diversos contextos educacionais, não se limitando a espaços não-formais.

Palavras-chave: Emocionar Matrístico, Decolonialidade, Comunidades de Aprendizagem, Paradigmas Emancipatórios, Saberes Pluriversais

ABSTRACT

In this exploratory qualitative study in the Education Sciences field, the author utilized biographical narratives constructed with parents to analyze experiences in five Learning Communities in Brazil: Quintal das Crianças, Sementeira, Colo da Montanha, Coletivo Laranjeiras, and Casa Escola. The reasons behind parents' choices and their experiences related to their participation in these communities and in the education of their children were investigated. Additionally, this study focused on understanding how relationships are formed and developed through conversations, with an emphasis on pedagogical practices. These practices challenge eurocentric and colonial hegemonic thoughts, prioritizing horizontality, collaboration, and mutual respect - characteristics of the *matristic emotion*, as conceptualized by Humberto Maturana. The research underscored that education is not politically neutral and requires pedagogical approaches committed to decolonization. Learning communities play a transformative role in deconstructing dominant colonial paradigms and developing collaborative pedagogical approaches, creating environments that challenge hierarchies and promote participatory education, thus strengthening emancipatory paradigms alternative to mainstream education. It became evident that the pursuit of educational models centered on freedom, respect, care, and love arises from previous painful educational experiences. The research highlights the importance of rethinking education in a constantly changing world and the urgency of promoting decolonizing processes in educational models and the practices that give them meaning. This research aims to contribute to the construction of a more inclusive, critical, and emancipatory education, based on the coexistence and recognition of pluriversal knowledge, exploring possibilities for collaboration among children, families, and professionals. The study emphasizes the relevance of future research to explore the entrenchment of colonial and deconstructive practices in various educational contexts, not limited to non-formal spaces.

Keywords: Matristic Emotion, Decoloniality, Learning Communities, Emancipatory Paradigms, Pluriversal Knowledge.

RESUMÉ

Dans cette étude, relevant du domaine des Sciences de l'éducation, exploratoire et de nature qualitative, nous avons fait appel à des récits biographiques élaborés par des mères et des pères pour analyser les expériences dans cinq Communautés d'Apprentissage au Brésil: Quintal das Crianças, Sementeira, Colo da Montanha, Coletivo Laranjeiras et Casa Escola. Nous avons examiné les raisons de leurs choix et leurs expériences en ce qui concerne leur participation à ces communautés et à l'éducation de leurs enfants. Nous avons également cherché à comprendre comment les relations se forment et se développent à travers des conversations, en mettant l'accent sur les pratiques pédagogiques. Des pratiques qui remettent en question les pensées hégémoniques eurocentrées et coloniales, en privilégiant l'horizontalité, la collaboration et le respect mutuel, caractéristiques de *l'émouvoir matristique*, tel que conceptualisé par Humberto Maturana. La recherche a souligné que l'éducation n'est pas politiquement neutre, exigeant des approches pédagogiques engagées dans la décolonisation. Les communautés d'apprentissage jouent un rôle de transformation dans la déconstruction des paradigmes coloniaux dominants et dans le développement d'approches pédagogiques collaboratives, créant des environnements qui remettent en question les hiérarchies et encouragent une éducation participative, renforçant ainsi des paradigmes émancipateurs alternatifs à l'éducation classique. Il est devenu évident que la recherche des modèles éducatifs centrés sur la liberté, le respect, les soins et l'affection découle d'expériences éducatives douloureuses antérieures. La recherche met en lumière l'importance de repenser l'éducation dans un monde en constante évolution et l'urgence de promouvoir des processus de décolonisation dans les modèles éducatifs et les pratiques qui leur donnent du sens. Nous cherchons à contribuer à la construction d'une éducation plus inclusive, critique et émancipatrice, basée sur la coexistence et la reconnaissance des savoirs pluriels, explorant les possibilités de collaboration entre les enfants, les familles et les professionnels. Nous soulignons également l'importance de recherches futures pour explorer l'enracinement des pratiques coloniales et de déconstruction dans divers contextes éducatifs, au-delà des espaces informels.

Mots-clés: Émouvoir Matristique, Décolonisation, Communautés d'Apprentissage, Paradigmes Émancipateurs, Savoirs Pluriels.

RESUMEN

En este estudio, perteneciente al campo de las Ciencias de la Educación, de carácter exploratorio y cualitativo, utilizamos narrativas biográficas construidas con padres y madres para analizar experiencias de cinco Comunidades de Aprendizaje en Brasil: Quintal das Crianças, Sementeira, Colo da Montanha, Coletivo Laranjeiras, y Casa Escola. Investigamos las razones detrás de sus elecciones y sus vivencias en relación a la participación en estas comunidades y en la educación de sus hijos. También buscamos comprender cómo se forman y se desarrollan las relaciones a través de conversaciones, con énfasis en prácticas pedagógicas. Estas prácticas desafían los pensamientos hegemónicos eurocéntricos y coloniales, priorizando la horizontalidad, la colaboración y el respeto mutuo, características del *emocionar matrístico* tal como lo conceptualizó Humberto Maturana. La investigación subraya que la educación no es políticamente neutra y exige enfoques pedagógicos comprometidos con la descolonización. Las comunidades de aprendizaje desempeñan un papel transformador en la deconstrucción de paradigmas coloniales dominantes y en el desarrollo de enfoques pedagógicos colaborativos, creando entornos que desafían las jerarquías y fomentan una educación participativa, fortaleciendo así paradigmas emancipatorios alternativos a la educación convencional. Se hizo evidente que la búsqueda de modelos educativos centrados en la libertad, el respeto, el cuidado y el amor surge de experiencias educativas dolorosas previas. La investigación resalta la importancia de repensar la educación en un mundo en constante cambio y la urgencia de promover procesos de descolonización en los modelos educativos y las prácticas que les dan significado. Buscamos contribuir a la construcción de una educación más inclusiva, crítica y emancipatoria, basada en la coexistencia y el reconocimiento de conocimientos pluriversales, explorando las posibilidades de colaboración entre niños, familias y profesionales. También enfatizamos la relevancia de investigaciones futuras que exploren el arraigo de prácticas coloniales y de deconstrucción en diversos contextos educativos, no limitándose a espacios no formales.

Palabras clave: Emocionar Matrístico, Descolonización, Comunidades de Aprendizaje, Paradigmas Emancipatorios, Conocimientos Pluriversales

AGRADECIMENTOS

Ao corpo vivo, latejante que renova suas células e sangue a cada encontro que cruza meu caminho.

Aos que vieram antes. À Ancestralidade que me conduz. As avós Dulcinéia e Carmem. Aos avôs José Bento e Antônio. Aos pais e mães deles que sonharam um futuro mais doce. Ao encontro desses territórios que me habitam. Às famílias do Pará, do Rio de Janeiro, de Trás-os-Montes, Vilarandelo, e Vila de Cucujães. Apesar de não nos conhecermos em vida, vocês seguem em mim. Escrevo por e para vocês.

Aos povos originários, os filhos da terra, e aos povos afro-diaspóricos que expandem meus horizontes e ensinam a semear conexão com a vida.

À minha mãe, Rosemary, que para mim é Rose. Por caminhar na frente com sua cantoria. Por andar ouvindo o som das ondas quando beijam a praia. Por fazer poesia no café da manhã e adentrar caminhos difíceis por pura teimosia de plantar amor. Por me ensinar a ser quem sou no testemunho silencioso de quem observa o mistério acontecer.

À meu pai, Alberto. Por oferecer oxigênio quando me falta ar. Por ser horizonte que ajuda a caminhar. Pela escuta que ouve o que a palavra não diz. Pelo apoio de todas as formas possíveis em minha jornada cheia de desvios e curvas. Por me ensinar a ter calma no meio da tempestade.

À minha irmã, Míriam, que é exemplo desde o dia em que cheguei nesse mundo. Por cuidar, zelar, proteger e sonhar comigo. Por confiar que sou capaz. Por nutrir minha alma de admiração e força.

À meu companheiro, Luis Gonzaga. Por toda a parceria no caminho. Pelos olhares e abraços que fazem o coração bater devagar. Pela oferta de palavras que trazem chão quando meus pés perdem a gravidade. Pelo cultivo diário do amor que nutre, cuida, dialoga e sonha junto.

À minha orientadora Eunice, pela dedicação, escuta, paciência, acolhimento ao meu processo de aprendizagem. Por conduzir-me em uma jornada de educação libertadora e abrir janelas de conhecimento em minha jornada reflexiva.

À minha co-orientadora Patrícia, por acender lanternas quando não conseguia enxergar o próximo passo. Por oferecer remos para atravessar a maré alta e baixa. Por apoiar a ousadia de sonhar.

Às comunidades de aprendizagem onde meus pés pisaram e foram transformados, Casa Escola, Coletivo Laranjeiras, Sementeira, Colo da Montanha e Quintal das Crianças, por serem fonte que nutre e alimenta cada passo do meu caminho pedagógico.

À Lia, Raul, Rê, Laís e Débora¹ pela generosidade. Por contarem suas histórias e permitirem que o sonho aconteça.

Às crianças que atravessaram meu caminho, por ampliarem o tamanho do meu abraço e mostrarem que educar é um ato de amor. E que é preciso coragem para amar em um mundo tão confuso.

Às mulheres, mestras e doutoras, Rose, Luana, Jana, Maria, Carol, Marcella, Natasha, Regina, Taísa, Rafaela, Tati, por me inspirar e apoiar essa longa e árdua travessia científica.

À Lua, Maria, Carol, Gabi, Júlia, Rê, Bel, Iza, Vicente, Débora, Bebel, Laura, Mari, Ana Lúcia, Livia, Alícia, Ana Sofia, por compartilharem o sonho de semear territórios de aprendizagem e infâncias regados por alegria, brincadeira, encontros e amor.

Às amigas Jana, Bárbara, Juliana, Karen, Gabriela, Maria, Fernanda, Nanda, Thaissa, Patrícia, Laura, Ilana e Izadora, por serem fortaleza no caminhar.

Ao mistério que nos conduz, por alimentar minha fé e inaugurar caminhos impensáveis.

À mim, pela dedicação, suor, compromisso e força em chegar até aqui nutrida, inspirada e transformada por todas essas pessoas que me fizeram ser quem sou hoje e me ajudam a continuar a sonhar.

¹ Pseudônimos.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 De onde viemos, para onde podemos ir? Mergulhando no pensamento de Maturana	19
1.1.1 A mudança no emocionar segundo Maturana	19
1.1.2 Compreendendo a cultura matrística	23
1.1.3 Corpos de crianças em ambientes amoroso	26
1.2 Experiências engajadas: educação como palavra política	31
1.2.1 Breve olhar para discursos e práticas	32
1.2.2 Aprendizagens além da escola	34
1.2.3 Caminhos (des)formativos em busca de quem somos	36
1.3 Colonialismo e Educação: desconstruindo paradigmas convencionais	41
1.3.1 A ferida colonial e reflexões sobre modelos educativos	41
1.3.2 Epistemicídio e Esquecimentos: desvelando dinâmicas de poder na educação	44
1.3.3 Reconstruindo modelos educativos: caminhos para abordagens pós-coloniais	47
1.4 Da escola às comunidades de aprendizagem: em busca de outros modelos educativos	50
1.4.1 Construindo uma educação decolonial: rupturas e reflexões	51
1.4.2 Refletindo sobre a amplitude dos espaços educacionais	53
1.4.3 Desconstruindo o monopólio do saber: rumo a uma educação pluriversal	55
CAPÍTULO II - CONSTRUINDO A METODOLOGIA DA PESQUISA	58
2.1 Explorando fundamentos epistemológicos da construção metodológica: comunidades brasileiras em foco	59
2.2 A escolha do método biográfico e a construção de dados	62
2.3 Aproximação às pessoas biografadas	66
2.4 Narrando reflexivamente a experiência: construção de conhecimento e primeiros encontros	70
2.5 Conversas para construir com	74
2.6 Edificação e Análise das Narrativas Biográficas	80
CAPÍTULO III - MERGULHANDO NAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS	85
3.1 Laís e o Quintal das Crianças <i>Nós éramos as agulhas e a gente ia costurando. Me sinto mais flexível.</i>	85
3.2 Raul e o Sementeira <i>A comunidade fez o que eu sou hoje. Aprendi a semear esperança.</i>	91
3.3 Lia e a Casa Escola <i>Essa vivência criou uma rede de apoio eterna. Eu sabia que podia contar com o outro.</i>	97
3.4 Débora e o Colo da Montanha <i>Uma construção feita em roda onde encontro a humanidade comum.</i>	104
3.5 Rê e o Coletivo Laranjeiras <i>Uma força onde todo mundo se apoia. A partir de agora é invenção.</i>	111

CAPÍTULO IV - O QUE AS NARRATIVAS NOS CONTARAM?	117
4.1 O resgate do emocional matrístico na afirmação de redes de afeto e na construção de si	118
4.1.1 Maternidade: um convite a mudanças	119
4.1.2 A composição do grupo, tornar-se rede de apoio	125
4.1.3 Afetos que convidam a união e valorização das emoções	128
4.2 Caminhando entre potências e desafios dos modelos de comunidades de aprendizagem	132
4.2.1 Circularidade: a roda como tecnologia ancestral	133
4.2.2 Mediação de Conflitos enquanto horizontalização das relações	138
4.2.3 Aprendizagens de adultos na compreensão da comunidade de aprendizagem	141
4.3 Entre a consciência de práticas coloniais/patriarcais e as desaprendizagens rumo à construção de práticas decoloniais	146
4.3.1- Mudanças insurgentes e reconfigurações de vida: da adolescência à adultez	147
4.3.2 Motivação pela comunidade de aprendizagem: os desafios vividos no sistema educativo convencional	149
4.3.3 - Desconstruções, Engajamento em ações afirmativas	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162

ÍNDICE DE MAPAS E QUADROS

Mapa 1: Pergunta investigativa, categorias e subcategorias	84
Quadro 1- Pessoas biografadas e respectivas comunidades de aprendizagem.....	70
Quadro 2 - Categoria 1: O resgate do <i>emocionar matrístico</i> na afirmação de redes de afeto e na construção de si.....	119
Quadro 3 - Categoria 2: Caminhando entre as potências e os desafios dos modelos de comunidades de aprendizagem	132
Quadro 4 - Método de governança: gestão e tomada de decisão	134
Quadro 5 - Papel desempenhado por famílias e frequência.....	142
Quadro 6 - Categoria 3: Entre a consciência de práticas coloniais/patriarcais e as desaprendizagens rumo à construção de práticas decoloniais.....	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Crianças brincando na grama. Quintal das Crianças. Acervo Pessoal.....	91
Figura 2: Crianças brincando no tanque de areia. Quintal das Crianças. Acervo Pessoal.....	91
Figura 3: Criança explorando sala de concentração. Sementeira. Acervo Pessoal.....	96
Figura 4: Brincadeiras no quintal. Sementeira. Acervo Pessoal.....	96
Figura 5: Criança equilibrando-se em cordas. Casa Escola. Acervo Pessoal.....	104
Figura 6: Crianças brincando de cabanas com diferentes materiais. Casa Escola. Acervo Pessoal.....	104
Figura 7: Crianças construindo cabanas com tecidos em sala fechada. Colo da Montanha. Acervo Pessoal.....	110
Figura 8: Adultos e crianças em roda no quintal. Colo da Montanha. Acervo Pessoal.....	110
Figura 9: Crianças brincando no quintal. Coletivo Laranjeiras. Acervo Pessoal.....	116
Figura 10: Crianças brincando em espaço fechado. Coletivo Laranjeiras. Acervo Pessoal.....	116

INTRODUÇÃO

Porque pesquiso? Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Freire (2015,p.3)

Imagine aprender em um espaço que não se dedica apenas a transmitir conhecimento, mas também estimula sua criatividade a florescer, onde as vozes de todos são consideradas e a busca pelo conhecimento se dá de forma significativa. Quantas mães e pais neste momento, aspiram que seus filhos se beneficiem de práticas pedagógicas desprovidas de estruturas rígidas, currículos predefinidos e aulas monotemáticas? Quantos desejam viver com seus filhos uma jornada educativa em um ambiente onde a gestão seja fundamentada na participação ativa e na escuta atenta de toda a comunidade envolvida? Quantas famílias almejam proporcionar a seus filhos espaços que fomentem a livre exploração, a criatividade e o desenvolvimento autônomo? E quantos indivíduos, independentemente da idade, desejam se tornar os principais protagonistas de suas trajetórias educacionais, acompanhados por pedagogos e professores comprometidos em extrair o melhor de suas potencialidades? Por fim, como as práticas pedagógicas podem ser transformadas para promover ambientes educacionais mais flexíveis e participativos? Esta dissertação nos convida a sonhar esse mundo, onde a educação pode agenciar transformações profundas em nossa sociedade.

Nesta introdução, começamos situando a pesquisa no contexto da educação atual e apresentando as motivações pessoais e profissionais para este estudo. Fornecemos uma visão geral dos principais tópicos que serão abordados na dissertação para, em seguida, apresentar as principais ideias e conceitos dessa investigação e, por fim, balizamos a estrutura geral da dissertação, destacando o que será discutido em cada capítulo.

Explicitamos a decisão de redigir este texto no plural, fundamentando-nos no princípio de que a autoria não se restringe à individualidade, mas sim resulta de múltiplos encontros, elaborações, influências ancestrais, orientações recebidas, bem como das contribuições de professores e autores que nos inspiram e cujas vozes se fazem presentes. Nessa perspectiva, optamos por destacar o sujeito coletivo que reflete e transforma-se conjuntamente.

Nossa trajetória profissional na educação nos levou a refletir profundamente sobre o modelo hegemônico da educação formal no Brasil. A paixão pela pedagogia e pelo potencial transformador da educação, nos motivou a busca por alternativas na educação, ao perceber a urgência de transformações significativas nas relações estabelecidas dentro dos espaços educativos, que até hoje,

em muitos casos, mantém um caráter autoritário e punitivista. Dessa forma, este estudo surge do anseio de nutrir e fortalecer práticas educativas participativas, respeitosas, colaborativas e emancipatórias, após uma extensa vivência em ambientes educacionais que limitam a espontaneidade, a criatividade e o pensamento crítico de crianças e jovens, através de um modelo educacional ainda marcado pela hierarquia, catequização e meritocracia.

Nessa exploração, encontramos espaços educacionais conhecidos como "comunidades de aprendizagem", que reavivaram o sonho de uma educação verdadeiramente emancipatória. Portanto, nesta investigação, buscaremos validar e compreender com mais profundidade, as experiências educativas em comunidades de aprendizagem no Brasil, buscando a horizontalidade das relações como fonte de transformações no modelo educativo.

Imersos em um contexto social e político que carrega as marcas da violência colonial, adotamos uma epistemologia decolonial para desafiar a hegemonia do pensamento eurocêntrico que permeia o sistema educacional convencional. Partimos da premissa de que as estruturas de poder arraigadas na educação formal precisam ser superadas para construir modelos educacionais alinhados com a visão de Paulo Freire (1987, 1992, 2012, 2015), que promove o pensamento crítico e libertador. Com o apoio de Humberto Maturana (2015), propomos uma reflexão sobre como as culturas educativas são formadas e mantidas por meio de redes relacionais. Buscamos explorar caminhos para enfraquecer as práticas patriarcais, baseadas na dominação e na hierarquia de poder, em favor de práticas matrísticas, caracterizadas pela colaboração, respeito mútuo e amorosidade.

Esta pesquisa também se inspira em bell hooks (2019), quando aborda que o modelo educativo hegemônico perpetua uma agenda colonizadora, consolidando o pensamento supremacista branco europeu. Portanto, a questão central deste estudo reside na compreensão do papel das comunidades de aprendizagem na desconstrução das estruturas de poder presentes no modelo educativo convencional, como parte de um processo mais amplo de descolonização da educação e de afirmação de um modelo educativo respeitoso para todos, que pensamos poder encontrar nas comunidades de aprendizagem. Segundo hooks,

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar instituições educacionais - e a sociedade - de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. (hooks, 2019, p.50)

Assim, este estudo tem como objetivo geral reconhecer os espaços alternativos de educação como agentes de transformação em nível micropolítico, enquanto se posiciona face ao modelo educativo formal. Buscamos também,

- (1) fundamentar os territórios de aprendizagem não-formais como escolhas politicamente engajadas na construção de práticas comunitárias;
- (2) estabelecer uma relação entre a experiência das comunidades de aprendizagem e resgate do *emocionar matrístico*, proposto por Maturana (2015), considerando-os ambientes propícios para uma prática colaborativa, cooperativa e mutuamente respeitosa;
- (3) sublinhar as potencialidades e desafios encontrados durante a construção de uma educação comunitária, identificando os processos enraizados de práticas colonizadoras e as etapas de desconstrução em direção a práticas decoloniais no cotidiano das comunidades de aprendizagem;
- (4) explorar o potencial da narrativa biográfica enquanto método de construção de dados legítimo para a valorização das vozes e a compreensão da vida social.

Para alcançar esses objetivos, conduzimos um estudo exploratório qualitativo, a fim de analisar as experiências dos responsáveis parentais de crianças que participaram de cinco comunidades de aprendizagem no Brasil: Quintal das Crianças, Sementeira, Colo da Montanha, Coletivo Laranjeiras e Casa Escola. Com base nesse material, realizamos uma análise interpretativista, combinando abordagens indutivas e dedutivas. Reconhecemos que a documentação das narrativas compartilhadas por aqueles que vivenciam o cotidiano de uma comunidade de aprendizagem enriquece o registro das práticas de educação não-formal, beneficiando pesquisas futuras e fornecendo percepções detalhadas sobre a construção de uma educação comunitária.

Como afirmou hooks (2021b, p.21), "trabalhar em prol do fim da dominação em todas as suas formas" é essencial para a transformação de nossa sociedade, especialmente na educação. É com esse compromisso em mente que apresentamos a estrutura desta dissertação, organizada em quatro capítulos complementares: Capítulo I - Fundamentação Teórica, Capítulo II - Construindo a Metodologia desta pesquisa, Capítulo III - Mergulhando nas Narrativas Biográficas e Capítulo IV - O que as narrativas nos contaram? Seguem-se as Considerações Finais e do Referencial Bibliográfico, fundamentais para a construção deste trabalho.

O primeiro capítulo, destinado à fundamentação teórica deste estudo, está organizado em quatro subcapítulos onde propomos uma ampla reflexão referente às bases da educação: 1.1. De onde viemos, para onde podemos ir? Mergulhando no pensamento de Maturana; 1.2. Experiências engajadas: educação como palavra política; 1.3 Colonialismo e Educação: desconstruindo paradigmas convencionais; e 1.4 Da escola à comunidade de aprendizagem: busca de outros modelos educativos.

Fundamentamos as reflexões tendo como base as teorias de Humberto Maturana (2015), referente à modulação do comportamento a partir das redes de conversa, e examinamos os discursos que sustentam a cultura patriarcal e o colonialismo a partir das perspectivas críticas de bell hooks (2019) e João Colares da Mota Neto (2016). A partir disso, com recurso a por Léa Tiriba (2010), Edgar Morin (2005), Jorge Larossa Bondia (1998) e Paulo Freire (1987, 1992, 2012, 2015), enfatizamos a relevância de ambientes educacionais que promovam a amorosidade, rejeitando quaisquer tipos de abusos e violência. Exploramos ainda, a intrínseca relação entre educação e política com base nas contribuições de Paulo Freire (1987, 1992, 2012, 2015), Emilia Pedro (1997), João Colares de Melo Neto (2016), Rui Canário (2000), Jorge Larossa Bondia (2002), John Dewey e Fernando Poeiras (2022) evidenciando a urgência do compromisso com o processo descolonizador na educação, e reconhecendo-o como vital na restauração do direito à educação.

O compromisso com epistemologias decoloniais é alicerçado nos pensamentos de Grada Kilomba (2020), bell hooks (2019, 2021a, 2021b), Stephen Stoer e António Magalhães (2005), Catherine Walsh, Luis Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2018), Achille Mbembe (2014), Chimamanda Adichie (2009), Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999), João Colares da Mota Neto (2016) e Luiz Rufino (2021). Autores que evidenciam como o pensamento eurocêntrico silencia outras formas de sabedoria por meio do epistemicídio promovido no projeto de modernização, destacando a necessidade de reconhecer que a educação não é neutra e envolve compromissos políticos profundos.

Consolidamos a busca por horizontes educacionais inovadores com base nas reflexões de Jacques Rancière (2002), bell hooks (2019, 2021a, 2021b), Paulo Freire (1987, 1992, 2012, 2015), Rui Canário (2000, 2006), Filipe Rangel Celéti (2012), Luis Antonio Simas (2023), João Colares da Mota Neto (2016), Flores e Ferreira (2012), Maria Fernandes (2015) e Luiz Rufino (2021), que conduzem uma revisão crítica dos paradigmas educacionais convencionais, ao questionar as dinâmicas de poder entre mestres e alunos. Destacamos, assim, a necessidade de abordagens pedagógicas que promovam a horizontalidade e a desconstrução do monopólio do conhecimento, além de apresentar estratégias para enfrentar o sistema hegemônico, como o reencantamento de espaços educativos, o fomento ao dissenso criativo e a promoção de uma educação comprometida com a pluralidade do conhecimento.

O segundo capítulo, destinado à construção metodológica, está organizado em seis subcapítulos: 2.1 Explorando fundamentos epistemológicos da construção metodológica: comunidades brasileiras em foco; 2.2 A escolha do método biográfico e a construção de dados; 2.3

Aproximação às pessoas biografadas; 2.4 Narrando reflexivamente a experiência: construção de conhecimento e primeiros encontros; 2.5 Conversas para construir *com*; e 2.6 Edificação e Análise das Narrativas Biográficas. Descrevemos o processo metodológico da pesquisa, explorando as bases epistemológicas que orientam a investigação e destacamos a importância de uma abordagem plural e decolonial. Além disso, abordamos a escolha do método biográfico, descrevendo como foram estabelecidos vínculos com os participantes – as pessoas biografadas – e apresentamos o processo de construção de análise das narrativas.

O terceiro capítulo, apresenta as Narrativas Biográficas, estando organizado em cinco subcapítulos: 3.1 Laís e o Quintal das Crianças; 3.2 Raul e o Sementeira; 3.3 Lia e a Casa Escola; 3.4 Débora e o Colo da Montanha; e 3.5 Rê e o Coletivo Laranjeiras, sendo cada um deles referente à aspectos distintos das experiências dos participantes em suas respectivas comunidades, e incluindo suas motivações, opções e expectativas. Temos em conta que,

Devemos ressaltar todas as recompensas positivas e transformadoras resultantes de esforços coletivos para mudar nossa sociedade, sobretudo a educação, para que esta não seja espaço para afirmação de nenhuma forma de dominação. Precisamos (...) trabalhar por justiça, mudando nosso sistema educacional para que a escolarização não seja um cenário onde alunos e alunas são doutrinados a apoiar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco ou qualquer ideologia, mas, sim, onde aprendem a abrir a mente, a se engajar em estudos rigorosos e a pensar de forma crítica. (hooks, 2021b, p.21)

Por fim, o quarto capítulo apresenta a análise dos dados e dialogamos com descobertas essenciais. O mesmo está dividido em três subcapítulos referentes às categorias de análise construídas: 4.1 O resgate do *emocionar matrístico* na afirmação de redes de afeto e na construção de si; 4.2 Caminhando entre as potências e os desafios dos modelos de comunidades de aprendizagem; e 4.3 Entre a consciência de práticas coloniais/patriarcais e as desaprendizagens rumo à construção de práticas decoloniais. Nas Considerações Finais apresentamos as descobertas provindas deste estudo, desejando que o mesmo contribua para um paradigma educacional centrado na colaboração, na emancipação do sujeito e no reconhecimento dos saberes pluriversais, promovendo relações de coexistência harmoniosa e fortalecendo o esperar daqueles que, assim como Freire (1987, 1992, 2012, 2015) sonham a educação como uma *prática de liberdade*.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento os fundamentos teóricos que servem como alicerce para a investigação. Este capítulo introdutório está subdividido em quatro seções distintas, a saber:

Na seção intitulada, **"De onde viemos, para onde podemos ir? Mergulhando no pensamento frutífero de Maturana"**, exploram-se os conceitos fundamentais de Humberto Maturana relacionados à mudança no emocionar que nos permite compreender as transformações nos modos de sentir e agir no interior de redes relacionais. Além disso, adentra-se a compreensão das culturas matrísticas e patriarcais e reflete-se sobre caminhos educativos inovadores comprometidos com uma pedagogia amorosa e emancipatória.

Na seção **"Experiências engajadas: educação como palavra política"**, aborda-se a educação como espaço permeado por disputas políticas e dinâmicas de dominação. Além disso, discute-se como os processos de aprendizagem podem ir além dos modelos educativos convencionais, centrando-se antes na experiência e contribuindo para a formação de sujeitos sociais ativos, engajados na busca por transformações sociais e pluralidade.

A seção **"Colonialismo e Educação: desconstruindo paradigmas convencionais"** conduz a uma profunda reflexão sobre o pensamento colonial presente em instituições educativas. Analisa-se a produção da inferioridade por meio da racialização e de silenciamentos, bem como o impacto do pensamento europeu na construção da modernidade/colonialidade. Explora-se o papel desse pensamento na produção de esquecimentos, no apagamento de culturas e no epistemicídio, em favor de um projeto desenvolvimentista. Sublinho, por fim, a necessidade de abordagens educativas que rompam com essa lógica colonial e recuperem o imaginário ancestral de pluralidade e multiplicidade.

Por último, na seção **"De escolas a comunidades de aprendizagem: em busca de outros modelos educativos"**, aborda-se práticas pedagógicas caracterizadas pela horizontalidade e espaços de educação não-formais, como as comunidades de aprendizagem, que favorecem o dissenso criativo e o sujeito pensante e se desviam das estruturas hierárquicas formais e das relações de poder subsequentes.

Este capítulo prepara o terreno para uma análise aprofundada dos resultados e das conclusões de nossa investigação, enfatizando a importância de repensar e reconstruir abordagens educacionais que sejam inclusivas, cooperativas e participativas.

1.1 De onde viemos, para onde podemos ir? Mergulhando no pensamento de Maturana

Tomando como principal referência o trabalho de Maturana, esta seção explora tensões, muitas vezes irredutíveis, no eixo entre o emocional patriarcal e o *emocionar matrístico*. O primeiro eixo está centrado na apropriação, na competição, na exploração e dominação, elementos que tantas vezes reconhecemos a necessidade de abandonar. O segundo eixo, o *emocionar matrístico*, está centrado na cooperação, no respeito mútuo, na sustentabilidade, na amorosidade como horizonte de uma vida mais justa, humana e solidária. Este segundo eixo expressa o que gostaríamos de ver refletido nas comunidades de aprendizagem e nas visões das famílias de crianças que as frequentam, em foco neste trabalho.

A partir das teorias de Humberto Maturana, exploro o processo de construção e atualização de relações por meio de redes de conversações que desempenham um papel fundamental nas mudanças do emocional em uma comunidade. Conto ainda com apoio de bell hooks (2019) e João Colares da Mota Neto (2016) para construir uma análise crítica das disputas de narrativas que sustentam a cultura patriarcal e colonial dominante. Em seguida, destaca-se a importância de estabelecer ambientes educacionais onde a Biologia do Amor (Maturana, 2015), que defende a coexistência amorosa entre todos os seres vivos sem tolerar nenhum tipo de abuso, dominação ou violência sob o corpo do outro, seja uma prática.

Por fim, evidencia-se relevância de pensarmos a construção de corpos que não estejam aprisionados por modelos hegemônicos, fundamentando as reflexões com as contribuições de Léa Tiriba (2010) e hooks (2019, 2021). Além disso, recorreremos às ideias de Edgar Morin (2005), Jorge Larossa Bondía (1998), Paulo Freire (1987, 1992, 2012, 2015) e Maria Montessori (1988) para enriquecer uma profunda exploração sobre a educação na infância como forma de resistência à objetivação imposta por modelos convencionais. Abre-se caminho para a autenticidade em uma prática educativa emancipadora, marcada pelo testemunho de integridade e pureza. Encerramos esse capítulo, anunciando a pergunta motivadora da investigação, que conduzirá todo o trabalho de reflexão, exploração, interpretação e análise de dados.

1.1.1 A mudança no emocional segundo Maturana

Adentrar o conceito de *emocionar matrístico* (Maturana, 2015) permite relacioná-lo com a construção da práxis educativa em um ambiente voltado à vivência da primeira infância. Inicia-se a discussão trazendo o pensamento de Maturana (2015, p.33) ao defender que o emocional de uma cultura define o seu caráter e, por isso, para que possamos compreender mudanças culturais, precisamos “entender as alterações históricas do emocional humano em sua relação com o

crescimento das crianças” (Maturana 2015, p.12). Em "Conversações matrísticas e patriarcais" o Maturana (2015) traça, então, uma possível trajetória histórica de mudança no emocionar humano, através da migração do *emocionar matrístico* para o emocionar patriarcal e suas consequências nas relações sociais. Maturana (p.51) defende que as culturas, como linhagens humanas de convivência, sofrem modificações quando uma nova forma de viver, baseada em redes de conversações, é mantida ao longo das gerações. Isso ocorre quando uma configuração emocional e comportamental diferente passa a fazer parte da maneira como as crianças dessa comunidade são criadas e aprendem a viver. Em suas palavras “mudanças culturais só acontecem quando ocorre uma modificação no emocionar que assegura a conservação da nova rede de conversações que constitui a cultura” (p.23). O autor sublinha aqui três pontos importantes - cultura, conversas e emocionar -, que são entrelaçados e sustentam o que entendemos como a nossa maneira de viver.

Com esse primeiro pressuposto, compreende-se que a mudança cultural passa também por uma mudança no agir, e esta é sustentada por uma mudança no emocionar. O autor nos remete ao modo de vida pastoril dos nossos ancestrais "indo-europeus pré-patriarcais" (p.54), e elucida a mudança cultural histórica que aconteceu quando o ser humano se apropriou de um pedaço de terra, impossibilitando que os lobos tivessem acesso natural àquele território. Maturana nos provoca a pensar que essa atitude teria levado à morte dos lobos, pois antes eram caçados como alimento, e então, sofreram uma matança “para conservar uma propriedade” (p.55). Nesse aspecto, a emoção de quem caça para comer é distinta daquela de quem mata para proteger a sua terra, e esse seria um exemplo daquilo que o autor chamou de mudança no emocionar. Ele vai além,

na primeira circunstância o animal caçado é um ser sagrado, que é morto como parte do equilíbrio da existência, aqui, o caçador que tira a vida do animal fica agradecido. Na segunda alternativa, o animal cuja vida se tira é uma ameaça a ordem artificial, criada em seu ato pela pessoa que se transforma em pastor. Nessa situação, ela fica orgulhosa. (Maturana, 2015, p.55)

No trecho em destaque vemos duas situações aparentemente semelhantes que são totalmente distintas no que concerne à intenção, ao contexto e à emoção que fundamentam cada ato. Diferencia-se o ato de caçar do ato de assassinar; a gratidão, do orgulho; o ato sagrado, do ato mundano. Maturana resume essa ideia quando afirma que o animal caçado é um amigo enquanto o animal assassinado é um inimigo (p.55). E aqui ele constrói conosco o paradigma do que seria o emocionar patriarcal, quando a humanidade se vê como dona da terra e se orgulha por matar o animal inimigo e, assim, proteger a sua propriedade.

O autor ressalta ainda a hipótese de um grupo de pessoas que vive seguindo uma manada de animais migratórios e que pode, ocasionalmente, rechaçar lobos que se alimentam dessa mesma manada. Esse rechaçar e perseguir lobos, ao tornar-se “uma prática cotidiana, aprendida por crianças geração após geração, produziu “uma mudança básica no emocionar dos membros da tal

comunidade e surgiu um modo de vida na proteção da manada. Isto é, surgiu um modo de vida que incluía o emocional da apropriação e defesa daquilo que havia sido apropriado” (Maturana, 2015, pp.57-58). Nesse aspecto, as formas de se relacionar com a vida se deslocaram,

da confiança na fertilidade espontânea de um mundo sagrado, que existe na legitimidade da abundância harmônica e do equilíbrio natural de todos os modos de vida, para a busca ansiosa da segurança que traz consigo a abundância unidirecional, obtida pela valorização da procriação, a apropriação e o crescimento ilimitado. (Maturana, 2015,p.56).

Chegamos então ao conceito do emocional patriarcal que segue sendo a maneira com a qual, em termos mais globais, e apesar dos movimentos no sentido oposto, sustentamos o nosso sentir em tempos atuais, imersos que estamos em uma civilização ocidentalizada e em uma cultura hegemônica branca, masculina e europeia. Com base nessa compreensão, pensamos na prática educativa e, nos damos conta que, quando estimulamos a prática meritocrática e colocamos uma criança para competir com a outra, sustentamos a lógica de produção de inimigos e operamos na lógica da escassez. Além disso, ao organizarmos nossas escolas e instituições de forma hierárquica na qual chefes, patrões, diretores, exercem poder sobre suas equipes e incitam ambientes de competição e medo, o emocional patriarcal é fortalecido e sustentado pelas próximas gerações.

O autor ilumina ainda que uma cultura é estabelecida quando uma rede fechada de conversações “constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações” (idem, p.33). E prossegue, afirmando que através do entrelaçamento do atuar e do emocional constrói-se um sistema fechado onde membros definem, criam e sustentam sua cultura. Sendo assim, o conversar, o “linguajar” (p.31) ao qual gerações após gerações são inseridas, mantém as redes de conversas e, por conseguinte, a ação, a emoção e a cultura. Pelas palavras de Maturana (idem, p.31) “o que nos constitui como seres humanos é nossa existência no conversar”.

Desse modo, refletimos sobre a relevância de olharmos para as redes de conversa às quais estamos inseridos. Sublinha-se que, de acordo com Maturana (2015), uma mudança cultural perpassa por alterações nas redes de conversas e nas emoções que sustentam nossas ações. Sendo assim, quando redes de conversas mudam, culturas podem vir a ser modificadas. Quais seriam então as mudanças provocadas em pessoas adultas que conversam, cotidianamente, na sustentação e vivência de um projeto de educação comunitária junto a seus filhos e filhas? Essa reflexão é central e acompanhará este percurso investigativo.

Alcançada a compreensão de que o emocional e o agir patriarcal revelam uma base vital de desconfiança, de busca de certezas e controle do mundo natural, de outros humanos e de nós mesmos (Maturana, 2015, p.37), podemos concluir que não haverá mudanças culturais significativas enquanto continuarmos falando sobre as mesmas coisas. Nesse sentido, a disputa de

narrativa e a busca por outras histórias – as que não foram contadas nos livros oficiais de ensino –, tornam-se não só necessárias, quanto primordiais para o deslocamento de nossas ações e emoções. Esse é um debate que abordaremos no ponto 1.3 deste capítulo. Por agora, trazemos as palavras de bell hooks (2019, p.51) ao declarar que “muitas e muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas”.

Compreende-se ainda que a cultura patriarcal vive na dinâmica de apropriação e, além disso, age como se fosse legítimo estabelecer, por via da força, “limites que restringem a mobilidade dos outros em certas áreas de ação às quais eles tinham livre acesso antes de nossa apropriação” (Maturana, 2015, p.38). Podemos aqui nos questionar se não teria sido esse um fenômeno histórico denominado pelos europeus como conquistas coloniais, expansão marítima e descobertas. Ou ainda, se não estariam os mais de 2.500.000 de indígenas² impedidos de usufruir livremente de toda a terra que um dia lhes foi naturalmente acessível. Essa é uma reflexão que também será aprofundada mais à frente, na seção referente ao encontro com o pensamento colonial e aos seus impactos na questão educativa. Por enquanto, trazemos um breve pensamento que apoiará a nossa construção reflexiva quanto à sustentação do modo patriarcal de existir, na sua relação com o colonialismo. Pois, segundo Mota Neto,

o colonialismo (...) refere-se estritamente a uma estrutura de dominação e exploração no qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada é exercido sobre outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão em uma outra jurisdição territorial. É uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes, e que, em seu aspecto político, sobretudo formal e explícito, foi derrotada na grande maioria dos casos. (Mota Neto, 2016, p.74)

Neste pensamento, produzido no período entre os anos 1990 e início dos anos 2000, Quijano explora a relação de dominação dos países europeus sob os países colonizados e a derrota de outros modos de organização política, econômica, social e cultural; relação com esta que constitui o contexto macro que informa os diferentes sistemas educativos. Com essa fundamentação, podemos compreender que é sob essa prática de dominação em todos os níveis que a cultura e o emocional patriarcal estão apoiados. Nesse sentido, ao funcionar pela via da apropriação, criar relações organizadas de forma hierárquica, exigir obediência, afirma-se que “uma coexistência ordenada requer autoridade e subordinação, superioridade e inferioridade, poder e debilidade ou submissão” (Maturana, 2015, p.38). Por conseguinte, nos deixa “prontos para tratar todas as relações, humanas

² Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000. <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/os-numeros-da-populacao-indigena.html> consultado em 17.05.2022 às 16h27.

ou não, nesses termos” (p.38), nos convencendo de que a competição seria necessária para a promoção do progresso social.

Em nossa cultura patriarcal, estamos sempre prontos a tratar os desacordos como disputas ou lutas. Vemos os argumentos como armas e descrevemos uma relação harmônica como pacífica, ou seja como uma ausência de guerra – como se a guerra fosse a atividade humana mais fundamental (Maturana, 2015, p.39)

O autor aponta para a característica cultural de estarmos imbricados à condição da guerra quando não confiamos na sustentação da vida, quando criamos mecanismos de controle e apropriação da terra e do alimento - que um dia foi acessível a todos -, quando competimos entre nós e criamos conceitos hierárquicos de raças e sustentamos uma lógica de subordinados e patriarcas. E assim também, organizamos nosso sistema educativo, tendo como base essa racionalidade, sustentada geração após geração. Haveria, então, caminhos de desvio, fratura, rompimento com a dialética da guerra da cultura patriarcal hegemônica? Esse questionamento nos leva à próxima etapa deste capítulo, onde aprofundaremos a nossa conversa quanto ao fortalecimento de uma cultura comprometida com um outro modo de relacionar-se com a vida.

1.1.2 Compreendendo a cultura matrística

Após olharmos para o conceito da cultura patriarcal construído e desocultado por Humberto Maturana (2015), vamos adentrar a compreensão do que seria esse outro modo de emocionar-se, denominado pelo autor como matrístico. Maturana diz que as redes de conversações que constituíam a cultura matrística pré-patriarcal se revelam naqueles povos que ainda a vivem. Ele conta que tais povos não fortificavam seus povoados, não estabeleciam diferenças hierárquicas entre os túmulos dos homens e das mulheres, não usavam armas como adornos (p.39) e tinham atividades de culto centradas no sagrado da vida cotidiana.

Tudo indica que viviam imbuídos do dinamismo harmônico da natureza, evocado e venerado sob a forma de uma deusa. Também usavam fases da lua, a metamorfose dos insetos e as diferentes peculiaridades da vida das plantas e dos animais (...) para evocar essa harmonia. (Maturana, 2015, p.40)

Seguindo esse raciocínio, e de forma relevante para este trabalho que busca a horizontalização de culturas, em comunidades de aprendizagem, enquanto resgate do *emocionar matrístico*, bem como a afirmação de um modelo educativo decolonial, o autor confere que na cultura matrística as posses não eram objetivos centrais da existência, que não havia uma pessoa melhor do que a outra e que, apesar de haver diferenças, não havia ações que “excluísem sistematicamente algumas pessoas do bem-estar vindo da harmonia do mundo natural.” (Maturana, 2015, p.40). Ou seja, no *emocionar matrístico* encontra-se a afirmação de redes de conversa que

falavam em “participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração” (p.42). Em outras palavras, expressam um viver cooperativo, sem relações de poder, sem subordinação e opressão, fortalecendo uma convivência social constituída no respeito por si mesmo e pela outra pessoa. Mais adiante o autor afirma que o pensamento matrístico ocorre num “contexto de interligação de toda a existência. Portanto, não pode senão viver continuamente no entendimento implícito de que todas as ações humanas têm sempre consequências na totalidade da existência” (p.47). Essa afirmação remete ao pensamento de Ailton Krenak (2019a, 2019b, 2020), filósofo, líder e ativista indígena brasileiro quando relembra que devemos “pisar suavemente na terra” (2021) e que somos uma sociedade que precisa voltar a ter céu – olhar, ver e conversar com as estrelas –, nos lembrando que somos parte de um cosmos muito maior do que aquele ao qual já conhecemos e estudamos.

Os seres humanos não têm certificado, podem dar errado. Essa noção de que a humanidade é predestinada é bobagem. Nenhum outro animal pensa isso. Os Krenak desconfiam desse destino humano, por isso que a gente se filia ao rio, à pedra, às plantas e a outros seres com quem temos afinidade. É importante saber com quem podemos nos associar, em uma perspectiva existencial mesmo, em vez de ficarmos convencidos de que estamos com a bola toda. (...) nós não somos a humanidade que pensamos ser. É mais ou menos o seguinte: se acreditamos que quem apita nesse organismo maravilhoso que é a Terra são os tais humanos, acabamos incorrendo no grave erro de achar que existe uma qualidade humana especial. (Krenak, 2020, p.22)

Desse modo, fortalece-se a visão de que, enquanto sociedade, ainda vivemos conjunturas na qual experimenta-se uma coexistência amorosa, como a descrita pelo povo indígena Krenak. Maturana (2015) discorre sobre um modo de conviver em que o cuidado com as crianças surge como um prazer sensual e espiritual quando se leva a vida como escolha e não como dever (p.16). Sendo assim, ele considera que a mudança para o emocionar patriarcal trouxe consigo uma lógica relacional de dominação que nos afastou da qualidade amorosa – como potência biológica da própria humanidade. Com isso, a relação com as crianças também foi afetada, tendo como causa uma mudança na qualidade do emocionar das pessoas em torno delas, como explorarei também nesta pesquisa.

As crianças chegam ao mundo pertencentes a núcleos, comunidades, contextos que constroem nelas a sensação daquilo que é familiar, espaços onde elas sentem-se pertencentes, onde, idealmente, seriam acolhidas e cuidadas. Existindo realidades e infâncias plurais, estas não serão estudadas nesta investigação em que se trabalha com a perspectiva de que uma criança, nascitura, é recebida por um grupo de seres que já estão há mais tempo vivos, sendo os seus responsáveis parentais – família, Estado, assistentes sociais, amigos, pessoas adultas, comunidade –, que exercem um papel de cuidado até que este cresça e desenvolva autonomia para cuidar de si. As crianças chegam inseridas em culturas, pertencentes a um país, cidade, organizadas por um Estado

com autoridade para definir as regras a serem cumpridas em cada contexto, sob influência de contextos mais globais. As crianças ocidentalizadas se deparam com práticas culturais que foram estruturadas sob um emocional patriarcal que sustenta uma desconexão da vida como experiência integral– qualidade conferida, antes, ao *emocionar matrístico*. O crescimento da criança, em nossa cultura patriarcal europeia, passa por duas fases opostas,

A primeira ocorre na infância (...), num viver centrado na biologia do amor como domínio das ações que tornam o outro um legítimo outro em coexistência conosco. Trata-se de um viver que os adultos, com base na cultura patriarcal em que estão imersos, vêem como um paraíso, um mundo irreal de confiança, tempo infinito e despreocupação. A segunda fase começa quando a criança principia a viver uma vida centrada na luta e na apropriação, num jogo contínuo de relações de autoridade e subordinação. (Maturana, 2015, p.44)

Por conseguinte, a segunda fase do crescimento da criança seria marcada por uma ruptura do momento de “dança prazerosa, e estética da coexistência harmônica” (p.44), (que sabemos hoje influenciado de forma mais ampla, através dos media e das tecnologias), para um tempo de esforço contínuo pelo emocional da apropriação e do controle já vivenciados na conduta adulta.

Uma vez que o emocional da pessoa adulta predomina, a criança começa a viver o que Maturana (2015) chama “contradição emocional”, quando as suas referências se tornam conflituosas . A criança passa a viver em um processo que “leva a gerar um novo sistema de exigências dentro da mesma cultura patriarcal; ou abandonar o mundo, refugiando-nos na desesperança; ou a de nos tornarmos neuróticos; ou viver uma vida matrística na biologia do amor”(p.45). Maturana utiliza o termo biologia do amor para referir que a emoção que estrutura a nossa coexistência social seria o amor. Ou seja, ainda que inseridas nas culturas pré-patriarcais matrísticas europeias, as crianças chegavam à vida adulta integradas no emocional vivido na primeira fase de suas infâncias, tornando-se assim, pessoas adultas em “aceitação mútua, no compartilhamento, na cooperação, na participação, no autorrespeito e na dignidade, numa convivência social que surge e se constitui no viver em respeito por si e pelo outro” (p.46).

Nesta perspectiva, as crianças receberiam duas vivências emocionais distintas: um primeiro contato com a cultura matrística, na primeira infância e na relação materna de confiança e aceitação, e, em um segundo momento, uma vivência patriarcal em busca de controle, centrada na manipulação e na reafirmação do ego; fase que corresponderia também ao período de entrada na escola, nas nossas sociedades, nos ambientes de maior socialização. Partindo dessa premissa, admite-se que essa criança possa encontrar, no seu desenvolvimento, a continuidade daquilo que viveu em suas primeiras experiências do viver: a prática de uma biologia do amor no cotidiano. Quais seriam, então, os caminhos possíveis para a manutenção desse *emocionar matrístico* marcado em nossas vivências passadas? Como fomentar uma vida que esteja integrada com todos os

elementos que a compõem de maneira amorosa? Iremos endereçar estas questões ao longo deste texto.

Partindo da ideia de que abdicar da busca por uma finalidade na vida seria um enfraquecimento da cultura patriarcal (Maturana, 2015), faz-se necessária a criação de caminhos de aprendizagem que tragam em suas potências um resgate do *emocionar matrístico*, como processo de mudança nos afetos e nas relações.

Entender o sistema de educação como espaço de potência para criação, restauração ou manutenção de pensamentos e culturas, convida a refletir sobre quais as práticas e estruturas que os modelos educativos convencionais seguem sustentando. Essa reflexão será aprofundada no ponto 1.2, deste capítulo. Vamos agora seguir nossa reflexão para pensar ambientes de aprendizagem *outros* onde seja possibilitado o cultivo de um *emocionar matrístico*.

1.1.3 Corpos de crianças em ambientes amoroso

Seguimos em busca de práticas imbuídas em um emocionar cooperativo, colaborativo, de respeito mútuo, construído na biologia do amor (Maturana, 2015). Segundo bell hooks (2021), estas seriam relações nas quais “expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança” (p.49). Ou seja, práticas relacionais que não confirmem nenhum tipo de abuso, dominação ou violência de um corpo sobre outro. Como ressalta bell hooks (2021), “não podemos dizer que amamos se somos nocivos ou abusivos. Amor e abuso não podem coexistir. Abuso e negligência são, por definição, opostos a cuidado” (p.42). E ainda, “cuidado é uma dimensão do amor, mas somente cuidar não significa que estamos amando.” (p.44). Sendo assim, quando falamos de uma educação pela via do amor, estamos também falando sobre uma educação que rompe com quaisquer manifestações de abuso e negligência. Pensar um modelo educativo matrístico, amoroso, decolonial, convida a romper com o autoritarismo, abuso de poder, dominação, coerção, controle, penitência e demais violências que podem ser naturalizadas em espaços convencionais de educação, e que nos afastam de tais valores.

Léa Tiriba (2010) ajuda a compreender o controle dos corpos como primeiro fator de dominação que costuma acontecer em nossas infâncias nas escolas. A autora defende o “desemparedamento da infância” enquanto proposta de ruptura à continuidade de um corpo desconectado à vida, desintegrado, controlado, subalterno. Em sua pesquisa, Tiriba elucida a importância de tirar a sala de aula do “entre paredes”, ou seja, da ideia de único território educativo, e devolver à cidade - com suas praças e parques -, a possibilidade de serem locais de aprendizagem. Esta experiência possibilitaria um reencontro com a vida uma vez que as crianças estariam inseridas em outros meios geográficos, rompendo com a estrutura da sala de aula de cadeiras,

quadro, alunos, professores – que mantêm a lógica da cultura patriarcal (como vimos no capítulo anterior), de controle, dominação e apropriação do desejo de aprender e da curiosidade humana. Ainda sobre a presença dos corpos em espaços institucionais, bell hooks (2019, p.183) discorre sobre o lugar ocupado enquanto professora universitária e afirma que falar sobre o corpo, sobre como vivermos os corpos em sala de aula, é desafiar o modo como o poder foi orquestrado nesses espaços institucionalizados. É pensar que mesmo “a pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo” (p.183) quando estamos numa compreensão dualista, direcionados para respeitar a mente e não o corpo da outra pessoa. Nesse sentido, o convite de “desemparedamento” (Tiriba,2010) pode ir além de pensar espaços físicos, mas também sobre essas paredes simbólicas que colocaram em nossos corpos para que funcionassem de maneira cartesiana, como seres pensantes, intelectualizados, sem corpos.

Evocar a presença de crianças “desemparedadas” pede a presença de pessoas adultas também fora dessas “paredes”. Seguindo essa reflexão metafórica, se queremos oferecer às crianças ambientes de aprendizagens *outros*, temos que considerar as pessoas adultas disponíveis para deslocarem suas práticas educacionais de maneira que se crie uma atmosfera de aprendizagem na qual o corpo existe e pertence àquele espaço partilhado.

Trabalhando com uma pedagogia crítica (...) entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. (...) o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem que nos une. (hooks, 2019, pp.57-58)

bell hooks (2019) assinala a sensação de comunidade que pode ser criada com a presença de uma professora comprometida a uma pedagogia engajada e crítica. Essa seria uma maneira de fortalecer o *emocionar matrístico* na prática docente, quando existe o compromisso de criar espaços que unem, um clima de abertura, participação, e assim, a quebra das “paredes” existentes que separam professores, os que sabem, dos alunos, que não sabem, e construindo, em vez disso, uma pedagogia de participação e reflexão crítica, conforme aponta Paulo Freire (1987, 1992, 2012, 2015). bell hooks elucida que sua experiência enquanto professora questionadora da cisão corpo-mente, deflagrou uma resistência radical de outros professores que “chegavam até a desprezar qualquer abordagem ao aprendizado nascida de um ponto de vista filosófico que enfatizasse a união de mente, corpo e espírito” (2019, p.31). Constatando que poderá haver resistências a quaisquer tentativas de desvio, ruptura, escapatória ao pensamento dominante, no capítulo seguinte, nos dedicaremos a aprofundar esse pensamento.

Nesse momento, fiquemos com a possibilidade de encontrar caminhos afirmativos que resgatam nossas memórias ancestrais, que remontam a vivência do viver enquanto bebês – quando experimentamos a radicalidade do ser em unidade. Pensamos também na necessidade de derrubar as

paredes simbólicas que se configuram como pensamentos, crenças, ideias, certezas, maneiras de sentir e agir no mundo que sustentam uma lógica fixa, fechada a novas possibilidades. Paredes estas que, nas palavras de Morin (2005, p.81) impossibilitam o surgimento do novo, uma vez que o “novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação”.

Morin (2005) fala sobre a abertura à criação, ao autêntico, ao novo. Complementando esse pensamento, Humberto Maturana³ acentua a capacidade autopoietica do ser humano; uma qualidade celular de estabelecer a criação de si a partir de cada encontro e relação com o meio ao qual estamos inseridos. Desse modo, criamo-nos, a cada momento, a partir dos encontros. Destacamos a relevância que o meio ao qual estamos imersos tem em nosso desenvolvimento, uma vez que nossa capacidade autopoietica, de regeneração constante, é afetada pela qualidade dos encontros promovidos em nosso entorno. Sendo assim, seria fundamental oferecer às crianças um ambiente de saúde, potência, criatividade, e fazermos de nós, pessoas adultas, um ecossistema de encontro e sustentação de uma práxis amorosa (hooks, 2021), libertadora (Freire, 1987, 1992, 2012, 2015; Larrosa Bondía, 1998) e matrística (Maturana, 2015). Face ao que foi dito, torna-se relevante olhar para as pessoas adultas que cuidam de nossas crianças, uma vez que eles exercem um papel crucial na manutenção ou no resgate da maneira ao qual vivemos o agir e emocionar em nossa cultura. É a esse esforço que dedico também esta investigação que procura captar as perspectivas de mães e pais acerca das comunidades de aprendizagem enquanto espaços de educação.

Para seguir a discussão sobre as culturas relacionais, trago o pedagogo e filósofo Jorge Larrosa Bondía (1998) que destaca em “O enigma da infância”, a particularidade da experiência de ser criança. Ele afirma que esta etapa da vida se caracteriza como um pólo de resistência que encontra desvios para se afirmar frente a um sistema que a conduz à impotência. Fazendo um paralelo com Maturana (2015), a infância seria um terreno de memória viva e prática de uma cultura matrística, que busca sinuosidades dentro de uma cultura patriarcal para afirmar a coexistência harmônica.

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação de poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite, exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. (Larrosa Bondía, 1998, p.185)

³Autopoiese ou autopoiesis é um termo criado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Segundo esta teoria, um ser vivo é um sistema autopoietico, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos) em que as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu. A conservação da autopoiese e da adaptação de um ser vivo ao seu meio são condições sistêmicas para a vida. Portanto, um sistema vivo, como sistema autônomo, está constantemente se autoproduzindo, autorregulando, sempre mantendo interações com o meio, onde este apenas desencadeia mudanças determinadas em sua própria estrutura, e não através de um agente externo. Fonte: <http://www.dicpoetica.letras.ufjf.br/index.php/Autopoiese>

É importante pensar no que é semeado e as possíveis consequências no amanhã. Entender a particularidade desse lugar *infância*, tão diferente do habitado pelo ser adulto, é imprescindível no debate sobre a qualidade das relações que são oferecidas e sustentadas para aquelas que, um dia, serão o nosso futuro, sendo hoje já sujeitos de direitos. Seguindo esse raciocínio, uma relação adultos-crianças nociva, desrespeitosa, opressora, pode dar continuidade a uma cultura de violência e exclusão, uma vez que – como vimos –, se sustenta na vida adulta as culturas e as redes de conversas que vivemos na infância. Freire, (2015) na "Pedagogia da Autonomia", fala sobre a importância da experiência de relações emancipadoras nos ambientes educadores, para que as crianças tenham a possibilidade de tornarem-se pessoas adultas autônomas, ao invés de se submeterem à lógica opressora que sustenta a cultura ocidental.

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se. (Freire, 2015, p.87)

Freire expressa a importância do respeito comum, em uma relação que permite a autenticação de si. Na visão de Maturana (2015), seria o estado da autopoiese e a vivência de uma cultura e um *emocionar matristico*. Dito isto, consolidamos nossa perspectiva de que seria importante sustentar ambientes educativos que potencializam essa habilidade celular humana de atualizar-se em bons encontros e fazer dessa característica biológica do amor uma prática pedagógica. É assim importante acentuar que, “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar.” (Freire, 2015, p.34). Com as palavras de Freire sobre decência, numa relação de harmonia e respeito mútuo, reforça-se que o encontro com a infância requisita uma pessoa adulta com conhecimento profundo de si atenta às suas ações e emoções e disponível para atualizar-se frente à possibilidade de reconexão a um estado relacional de dignidade e cooperação.

O convite ao estado de atenção e observação pode ser chamado autoconhecimento, autoatualização ou autoeducação (hooks, 2019), quando fala sobre uma busca constante de um bem-estar consigo, e por consequência, com o entorno. Em suas palavras, "A educação progressiva e holística, a “pedagogia engajada”, é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova o seu próprio bem estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (hooks, 2019,

p.28). Vamos então trabalhar com a possibilidade dessa disponibilidade de atualização de si resultar em um ambiente vivo, de criação constante, onde nós - enquanto sujeitos autopoieticos –, podemos aprender e nos transformar nos encontros emergidos naquele território. O que seriam então esses ambientes preparados para experiências autopoieticas, como as que se anteciparia poder encontrar em comunidades de aprendizagem?

Maria Montessori (1988), defende que ambientes preparados são espaços onde todos os elementos constituem recursos que contribuem para o processo pedagógico e o desenvolvimento de uma criança; isto inclui a maneira como as pessoas adultas se fazem presentes e atuam. Quanto a essas práticas, Paulo Freire (2012) sublinha a importância do encontro constante entre ação e reflexão para a construção de nossa práxis,

Do meu ponto de vista, a educação para a liberdade implica, constantemente, permanentemente, no exercício da consciência voltando-se para si mesmo para descobrir-se em relação com o mundo, tentando explicar os significados que podem tornar claras as situações do homem no mundo. Mas isso não é o suficiente. É importante pontuar que reflexão somente não é o bastante para o processo de libertação. É preciso prática, ou, em outras palavras, é preciso transformar a realidade em que estamos inseridos. Mas, para transformar a realidade, para desenvolver nossas ações nessa realidade, transformando-a, é importante conhecê-la. Porque a prática é necessariamente e constantemente junção entre ação e reflexão. (Freire, 2012, p.17)

Freire destaca que o constante exercício de ação e reflexão sobre a prática teria o potencial de transformar realidades, ensejando pensamentos libertários, não aprisionados. E assim nos indagamos se ser educadores de nós mesmos, de nossos miúdos, juntos, como uma grande comunidade – assim como nossos ancestrais – seria um caminho para o um viver amoroso. Seria possível conceber que ambientes educativos pautados por relações não-hierárquicas que compõe a Teia da Vida (Capra, 1996), da infância como espaço de desvios (Larrosa, 1998), junto a pessoas adultas em constante autoatualização (hooks, 2019) e reflexão (Freire, 1987, 1992, 2012, 2015) nos traria uma mudança cultural significativa? Conseguiríamos aprender a cosmovisão indígena (Krenak, 2019a, 2019b, 2020) e criar caminhos de afirmação do *emocionar matrístico* (Maturana, 2015)? E, por fim, chegamos a mais uma pergunta que orienta esse trabalho: *Qual o papel das vivências em comunidades de aprendizagem na desconstrução do autoritarismo, muitas vezes presente no modelo educativo convencional, e no fortalecimento do emocionar matrístico, como parte de um processo de descolonização de práticas educativas?*

Por fim, nesse capítulo entendemos que existe uma maneira de relacionar-se com o mundo que Maturana (2015) define como patriarcal, que fala sobre um modo de apropriação do viver, no qual muitos dos sistemas de ensino, econômicos e políticos estão consolidados. Modelos estes que foram preponderantes no sucesso colonial como abordaremos no ponto 1.3 deste capítulo.

Nesse caminho reflexivo, fomos convidados a pensar sobre um outro jeito de sentir e agir no mundo, incluindo na educação, um trajeto no qual nos emocionamos frente à vida de forma matrística, fazendo referência à qualidade da relação materna mãe e filho. Este é um caminho de reencontro com os valores tradicionais que permanecem vivos no território, em uma perspectiva decolonial. Refletimos ainda sobre a importância de encontrar recursos que tragam atenção à nossa autoeducação para que possamos semear ambientes comprometidos com esse resgate. Esses ambientes seriam então uma maneira de fomentar uma prática educativa libertária na qual as crianças poderiam crescer envolvidas em um modo de vida não hierárquico, centrado na cooperação, na participação e na confiança mútua entre e com as pessoas adultas.

1.2 Experiências engajadas: educação como palavra política

No intuito de explorar a politicidade da educação, neste subcapítulo levamos nosso olhar para a intrínseca relação entre o pensar educativo e o agir político com o apoio de Paulo Freire (1987), Emilia Pedro (1997), João Colares de Melo Neto (2016), Frantz Fanon (2008). Tornamos evidente a força de discursos que, ao serem proferidos, ajudam tanto a erguer quanto derrubar barreiras, sejam elas físicas ou simbólicas, ligadas a relações de poder de dominação e subordinação. Além disso, evidenciamos ações educativas que transpõem as instituições escolares, com a contribuição de Rui Canário (2000), Jorge Larossa Bondia (2002), Flores e Ferreira (2012) e Luiz Rufino (2021). Em nossa reflexão aprofundamos a compreensão sobre caminhos pedagógicos que valorizam a epistemologia da experiência, os processos comunitários, a formação do sujeito e uma produção de saber que dribla amarras dogmáticas. Por fim, com base nas contribuições de Teresa Medina (2008), Rui Canário, (2000) e Hebert Read (1958), reafirmamos a importância da educação como um espaço comprometido com a afirmação da pluralidade e com o fortalecimento de sujeitos sociais, que refletem sobre seus lugares na sociedade e buscam conhecer e transformar a realidade que os cerca. Além disso, amparados pelas perspectivas de bell hooks (2019, 2021b), João Colares da Mota Neto (2016) e Luiz Rufino (2021), enfatizamos a urgência do compromisso com o processo descolonizador na educação, reconhecendo-o como tarefa vital que busca restaurar o direito à educação que foi usurpado durante o processo catequizador intrínseco a colonização que marcou a história do Brasil.

1.2.1 Breve olhar para discursos e práticas

No capítulo anterior, ao refletirmos sobre as maneiras de construirmos o nosso agir no mundo, vimos que as culturas são sustentadas por redes de conversações (Maturana, 2015) que são mantidas geração após geração. Nesta etapa aprofundaremos nossa reflexão sobre a força política das palavras, as formadoras das conversas, a começar pela reflexão sobre o poder do discurso. Emília Ribeiro Pedro (1997, p.39) afirma que "discursos são, por certo, sistemas de poder e saber, onde, enquanto sujeitos, tomamos posição" e acentua que discurso é uma linguagem enquanto prática social. Em diálogo com esse pensamento, Paulo Freire (1987) fala sobre palavras produtoras do fenômeno do diálogo, sendo este, uma ferramenta de reflexão e interação social que busca a construção de uma práxis. O autor afirma que “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (Freire, 1987, p.43), pois quando não há exercício de transformação, estamos diante de uma palavra inautêntica.

A palavra inautêntica (...) com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blabláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (Freire, 1987, p.43)

Afirmando a importância da construção da ‘palavramundo’, a palavra que é práxis, Freire denomina como ‘oca’ aquela palavra distante de um compromisso político, com transformações do mundo que, em sua visão, está deslocada de uma práxis vivenciada. Podemos compreender esse conceito como as palavras são proferidas desconectadas de corpo, sem experiências, descompromissadas, distantes de transformações sociais. Freire defende, por exemplo, que a palavra liberdade, para ser verdadeira, precisa estar atrelada a um compromisso político com a sociedade. Nesse sentido, não haveria a possibilidade de pensar o valor da liberdade dentro de um sistema construído para oprimir uma parcela significativa da população.

Pensando sobre o sistema econômico capitalista neoliberal, podemos imaginar uma pessoa dona de empresa que dedica bastante tempo a seu negócio, tendo um discurso em defesa da liberdade financeira que pode vir a ser alcançada. No entanto, deslocada de seu compromisso político e social, essa pessoa poderia, ao mesmo tempo que defende a sua própria liberdade, desconsiderar que, dentro da sua empresa, funcionários podem se manter aprisionados a horários, cargas horárias fixas e salários que não oferecem sustentabilidade, tampouco, liberdade. Dessa maneira, para entendermos conceitos é preciso olhar para os contextos nos quais os mesmos são proferidos. Palavras podem ser utilizadas de forma a subverter o seu real sentido. Vamos pensar agora na educação libertária e olhar para as estruturas que condicionam o que o *status quo* define

como educação: um edifício, salas de aula, professores que detêm o poder sob um grupo, grades curriculares, exames e avaliações que determinam a caminhada daquela pessoa no percurso de aprendizagem. De que forma, dentro deste cenário, é possível praticar uma educação pela liberdade? Como o pensamento pode escapar rumo a descobertas se continuarmos percorrendo os mesmos caminhos consolidados? Podemos então compreender que faz-se necessário pensar ambientes e estruturas que operem em uma lógica *outra*, que amplie, expanda, desemparede, descolonize o nosso pensar e sentir.

Neste contexto, lembremos que a ideia de fundar escolas, fomentar o ensino e a aprendizagem esteve atrelada à formação de uma cultura, uma língua, um comportamento padronizado nos moldes europeus, brancos. Um processo que, nas palavras de Mota Neto, (2016, p.48) ajudou a processar a "epidermização da inferioridade (...) *pari passu* à dominação econômica, à imposição do domínio pela exploração do trabalho", e ainda, que a linguagem foi usada como "instrumento de invasão cultural, de imposição de um mundo de significados estranhos ao colonizado, com vistas a levá-lo a internalizar e aceitar a dominação" (Mota Neto, 2016, p.48). Por sua vez, Fanon defende que "falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura" (Fanon, 2008, cit in Mota Neto, 2016, p.48), e por isso, possuir uma linguagem, é assumir o mundo que lhe é implícito.

Encontramos mais uma vez a força das palavras, amplamente difundidas sob a roupagem de uma linguagem apreendida e imposta, uma linguagem que traz com ela uma maneira de expressar o mundo, de ser, viver, existir. A imposição da língua é uma das formas mais eficazes de domínio de uma população. Pensamos através de uma língua. Ela passa a nos constituir, e ficamos imersos na cultura que está contida nessa maneira de se expressar.

Sendo assim, o que acontece a um povo – ou a um grupo social como são as crianças – que sofre o apagamento da sua própria linguagem? Um povo constantemente convencido de que sua língua, seus trajes, seus comportamentos são inapropriados e devem ser transformados em prol do avanço da civilização moderna? Quais seriam os métodos avaliativos para garantir o sucesso escolar dos, então, alunos que precisam ser alfabetizados? O sucesso escolar, nesse contexto, seria aprender a odiar, desprezar, detestar as suas raízes, ancestralidades, religião, música? Seria a conversão total à cultura do branco? Seria entrar em redes de conversações (Maturana, 2015), inserir-se em novas culturas e assim transformar o seu emocional para o modelo patriarcal de apropriação da vida? Deixemos tais reflexões ressoarem em nós. Deixemos decantar dentro das nossas veias. Vamos permitir que cada palavra que nos move, nos tire de onde estamos e faça uma travessia em nossos corpos para que algum novo espaço seja inaugurado em nós.

1.2.2 Aprendizagens além da escola

Seguindo a nossa reflexão em direção à compreensão dos nossos processos de aprendizagem, trazemos para esse debate Canário (2000), que nos convida a olhar para o que acontece dentro de uma escola através do conceito do ‘aprender’. Ele fala sobre uma revalorização epistemológica da experiência, também encontrada em Dewey e Poeiras (2022, p.173), em relação às fases atravessadas quando vivemos experiências significativas onde, "experienciar tal como respirar, é um ritmo de absorver e expelir". Dessa forma, encontramos confluência entre os autores quando salientam a necessidade de compreender os acontecimentos vivenciados, enquanto parte fundamental da produção do saber. Nesse mesmo caminho de reflexão, Jorge Larossa Bondía (2002, p.21) considera a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nesse caminho, ele discorre sobre um sujeito que está atrelado a coletar informações e formar opiniões e, por isso, estaria aquém de viver quaisquer tipos de experiências.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. Por isso a ênfase contemporânea (...) em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (Larrosa Bondía, 2002, p.21)

Larossa Bondía permite destacar o quanto a educação tradicional estaria voltada para uma “anti-experiência”, uma vez que não oferece espaço nem tempo para um novo acontecimento. Seu planejamento se reduz a fomentar horários curriculares fixos, sobrecarregar alunos com conteúdos informativos e preocupar-se em, no máximo, formar críticos, cheios de opiniões sobre os temas e assuntos, mas, talvez, com poucas vivências e aprendizados corporificados.

Assim, se não há espaço para corpos viverem atravessamentos espontâneos em grande parte das instituições de ensino formal, seria imprescindível investir em caminhos *outros* – não formais e informais –, de educação. Caminhos comprometidos não só com a revalorização epistemológica do que é a experiência, como também com a construção de processos de aprendizagem que fogem aos padrões institucionalizados, que são multiformes e, muitas vezes, sem intencionalidade. Vamos trabalhar sob a ótica das aprendizagens que acontecem por efeito, por causalidade, por consequência de uma experiência vivida por um corpo inteiro, como vimos em Canário (2000) e Larrosa Bondía (2002), ao invés de uma vivência controlada e planejada para se alcançar um resultado e um objetivo pré-definido que não pode ser configurada como experiência.

Seguindo o pensamento de Larossa (2002), somos convidados a compreender que, quando um professor ou professora oferece uma aula para 25 alunos, temos ali 25 experiências subjetivas e

múltiplas. Não haveria homogeneidade possível no que foi vivido. Todos os estudantes podem ter recebido a mesma informação, no entanto, o que cada um experimenta é o que pede para ser olhado, ouvido, partilhado nessa perspectiva outra de aprendizagem. Canário (2000, p.114) fala sobre olhar os efeitos ao invés da intencionalidade, o que aconteceu ao invés do que deveria ter acontecido, e assim ter como colheita as diversas vivências experimentadas para então assimilar o processo de aprendizagem em larga escala. O autor argumenta a favor de uma mudança paradigmática que valoriza a experiência como um elemento epistemológico fundamental nos processos formativos, seja para adultos ou crianças. A ideia central seria a revalorização do que foi efetivamente experimentado, alinhando-se com a perspectiva de Larossa (2002) no que se refere a levar o nosso olhar para os acontecimentos.

Canário (2000, p.109) afirma ainda que "o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua autoconstrução como pessoa." Encontramos aqui, mais uma vez, o convite ao processo de autoconstrução, antes nomeado como autoatualização (hooks, 2019) ou autopoiesis (Maturana, 2015), como referimos. Entendemos assim que nosso processo de aprendizagem é contínuo, não é passível de interrupção, uma vez que tudo aquilo que vivemos, todas as experiências que nos atravessam, carregam a possibilidade de nos transformar, de nos fazer aprender com ela. Canário (2000) reitera que,

aprender significa "atribuir sentido a uma realidade complexa" e essa construção de sentido é feita a partir da história "cognitiva, afetiva e social" de cada sujeito. (...) Por outro lado, a mobilização do sujeito para autoproduzir a sua vida faz apelo a que ele se 'utilize a si próprio como um recurso'." (Canario, Rui, 2000, p.110)

Ora, essa perspectiva de usar a si como recurso apoia a reflexão construída até aqui da importância da auto-observação em um processo de educação comprometido com valores emancipatórios e matrísticos⁴.

A percepção da experiência como processo de aprendizagem também foi alcançada por Flores e Ferreira (2012) quando consideram que o processo de viver em comunidade, por si só, é educativo. São as mesmas autoras que resgatam a afirmação de John Dewey de que "não apenas a vida social exige o ensino e a aprendizagem para a sua comunidade, mas o próprio processo de viver em comunidade é educativo" (Dewey, 2007 *cit in* Flores e Ferreira, 2012, p.24). Nesse sentido, Rufino (2021) fala em uma educação comprometida em construir singularidades a partir das multidões que nos compõem.

⁴ Como vimos no Capítulo I, o emocional matrístico é defendido por Maturana (2015) como qualidade de se relacionar com a vida de maneira cooperativa, não-hierárquica, em respeito mútuo e amorosidade.

Somos seres de experiência. Tudo o que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos — e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens. A encantaria da educação é parir seres que não cessam de renascer ao longo das suas jornadas. Parida e parteira de si e de muitos outros, a educação remete a processos sempre coletivos, afetivos, conflituosos, despedaçamentos e remontagens do ser. (Rufino, 2021, p.13)

Endossamos a compreensão da educação como gesto coletivo, nos remetendo à vivência dos povos tradicionais indígenas e quilombolas que resistem ao processo colonial há mais de 500 anos, como experiência útil à compreensão da problemática do corrente estudo. Esse tema será aprofundado no capítulo 1.3 Agora, ficamos com a perspectiva de que esses povos resistem ao avanço da modernidade desenvolvimentista, permanecendo organizados em comunidades, anunciando conhecimentos e sabedorias presentes nessa forma de organização social na qual escolhem continuar a caminhar.

1.2.3 Caminhos (des)formativos em busca de quem somos

Ao entendermos a educação como processo que não é interrompido quando finalizamos os anos escolares, indagamos sobre os espaços que ocupamos e exercem um papel formativo de caráter informal, como, por exemplo, a experiência em um coletivo ou uma comunidade de aprendizagem. Teresa Medina (2008) ressalta a importância de incluirmos em nossa reflexão os processos e contextos ligados a movimentos populares, políticos, sociais, sindicais e demais coletividades que se estabelecem como espaços formativos. Estes contribuem para “a formação de novos sujeitos sociais, de actores e autores sociais que não aceitam a exclusão e as desigualdades como dados inevitáveis e que se assumem como participantes activos nos seus processos de formação e na construção da história.” (Medina, 2008, p.57). A autora enfatiza a relevância de se pensar o percurso formativo comprometido com o desenvolvimento de um sujeito ativo – em contraponto com o sujeito passivo que seria apenas um receptor e reproduzidor de conteúdos programáticos. Esta concepção de sujeito ativo, é a de alguém que atravessa todo o seu percurso educativo tendo como referência o conceito de uma educação “como aventura humana de conhecer e transformar o mundo” (Canário, 2000, p.49).

Para nos apoiar na compreensão do que seria esse compromisso de fortalecer um caminho ativo de educação, que aventura-se em transformações do mundo, vamos ampliar ainda mais a nossa perspectiva sobre o fenômeno da educação com Herbert Read (1958). Em sua obra “Education through art”, Read divide o pensamento sobre a educação sob duas perspectivas: a que acredita que a educação acontece para que uma pessoa transforme-se no que ela já é potencialmente, e outra que acredita que a pessoa deve transformar-se naquilo que ela ainda não é.

there are at least two irreconcilable possibilities: one, that man should be educated to become what he is; the other, that he should be educated to become what he is not. The first view assumes that each individual is born with certain potentialities which have a positive value for that individual and that it is his proper destiny to develop these potentialities within the framework of a society liberal enough to allow for an infinite variation of types. The second view assumes that whatever idiosyncrasies the individual may possess at birth, it is the duty of the teacher to eradicate them unless they conform to a certain ideal of character determined by the traditions of society of which the individual has involuntary become a member. (Read, 1958, p.2)⁵

Apesar de, na teoria, muitos educadores, professores e alunos almejam uma educação libertadora (Freire, 1987, 1992, 2012, 2015), ao dialogarmos com a ideia de Read de potencializarmos aquilo que já somos, nos percebemos em uma sociedade revestida de relações de dominação cada vez mais factíveis de serem enxergadas. A pensadora bell hooks (2019), em sua obra “Ensinando a transgredir”, analisa as estruturas aprisionantes que a própria Academia criou como maneira de separar, criar um *apartheid* entre aqueles que são detentores do conhecimento e os considerados “ignorantes”. Uma exclusão racista e machista que elegeu homens brancos como sábios e todos os que divergiam desse critério como pessoas desprovidas de intelectualidade, condenadas a submeter-se ao pensamento hegemônico. hooks fala sobre o aprimoramento da luta por liberdade e democracia, que hoje ganhou mais nuances e maturidade,

o que mais me toca era nosso compromisso apaixonado com uma visão de transformação social baseada na crença fundamental numa ideia radicalmente democrática de liberdade e justiça para todos. Nossas noções de mudança social não eram sofisticadas. Não havia uma complexa teoria política pós-moderna moldando nossas ações. Simplesmente tentávamos mudar a vida cotidiana para que nossos valores e hábitos de ser refletissem nosso compromisso com a liberdade. Na época, nossa principal preocupação era acabar com o racismo. Hoje, assistindo à ascensão da supremacia branca e o crescente *apartheid* social e econômico que separa brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres, juntei à luta pelo fim do racismo um compromisso com o fim do sexismo e da opressão sexista e com a erradicação dos sistemas de exploração de classe. (hooks, 2019, p.41)

A autora expressa o quanto a luta contra uma estrutura de opressão é inseparável de outras militâncias, o que faz com que o antirracismo seja aliado de lutas contra o sexismo e o classismo. E ainda, nos convida a perceber que para alcançar a amplitude das relações entre essas lutas, é preciso revestir-se de olhares e pensamentos contra-hegemônicos que possibilitem ao leitor, leitora, aluno, aluna, aprendiz, somar novos ingredientes narrativos nas perspectivas construídas e consolidadas daquilo que compreendem como “visão de mundo”. Este exercício poderia ser integrado na percepção do que seria a decolonialidade - a qual veremos de forma mais aprofundada na próxima

⁵Tradução livre: Há pelo menos duas possibilidades irreconciliáveis: uma, que o homem seja educado para se tornar o que é; a outra, que ele deve ser educado para se tornar o que não é. A primeira visão pressupõe que cada indivíduo nasce com certas potencialidades que têm um valor positivo para aquele indivíduo e que é seu próprio destino desenvolver essas potencialidades no âmbito de uma sociedade suficientemente liberal para permitir uma infinita variação de tipos. A segunda visão supõe que quaisquer que sejam as idiossincrasias que o indivíduo possa possuir ao nascer, é dever do professor erradicá-las, a menos que elas se conformem a um certo ideal de caráter determinado pelas tradições da sociedade da qual o indivíduo se tornou membro involuntariamente.

etapa deste trabalho. Importa pois questionar, de que mundo estamos falando? De que mulheres? De quais povos originários? De quais pessoas negras? De qual país africano? De qual cultura latina? A prática de juntar singularidades em um mesmo conceito e apagar identidades pertence à estrutura racista e colonizadora, na qual apagam-se as subjetividades de um povo através de tecnologias sociais de poder, dentre elas, o sistema formal de educação. Nesse contexto, direcionamos nosso foco para abordagens educacionais *outras*, comprometidas com a diversidade de perspectivas, reflexões e práticas pedagógicas que procuram desafiar o domínio do conhecimento de forma não convencional e contrária ao poder hegemônico. Voltamos a Herbert Read (1958) que responde a “Qual é o propósito da educação?”,

An answer to this question is implied in a libertarian conception of democracy. The purpose of education can then only be to develop, at the same time as the uniqueness, the social consciousness or reciprocity of the individual. As a result of the infinite permutations of heredity, the individual will inevitably be unique, and this uniqueness, because it is something not possessed by anyone else, will be of value to the community. (Read, 1958, p.5)⁶

Se consideramos o resultado de um processo educativo como um “indivíduo inevitavelmente único”, podemos conceber que todos os países que sofreram um processo de colonização foram usurpados, também, do direito a esse modelo de educação. Poderíamos chamar o que se passou no Brasil de “conversão”, “catequese”, ou outra palavra que dê conta de conceituar a qualidade de relação praticada pelas escolas instituídas nas colônias. Se pensamos educação enquanto prática de liberdade, construções políticas emancipatórias, encontro daquilo que potencialmente somos, precisamos repensar profundamente o que continua a se passar dentro das escolas e aprofundar a relevância das comunidades de aprendizagem enquanto lugares de construção de uma pedagogia *outra*, suportada na horizontalização

Mas de que autenticidade Read estaria a falar, já há 65 anos? A autenticidade de si mesmo, tendo como referência sua vida singular e privilegiada de “Sir”? A compreensão de liberdade no processo educacional tratado por Read não é, certamente, a mesma a qual refere-se hooks – quando afirmam que o sujeito que profere o discurso interfere diretamente no sentido que o mesmo terá –, nem mesmo a visão freiriana que defende ser inseparável o conceito de liberdade e o compromisso político e social. Como já acentuamos, é preciso olhar sempre os contextos nos quais discursos são proferidos para que possamos alcançar a complexidade daquilo que está a ser dito. Da mesma forma, ponderamos que a ideia de democracia e direitos individuais são divergentes para Head e para hooks. Enquanto bell hooks contextualiza os sujeitos dentro de suas classes e raças, Read iguala todos enquanto indivíduos, talvez por estar imerso em um pensamento eurocêntrico que

⁶Tradução nossa: Uma resposta a essa pergunta está implícita em uma concepção libertária de democracia. O objetivo da educação só pode ser desenvolver, ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou a reciprocidade do indivíduo. Como resultado das infinitas permutações da hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente único, e essa singularidade, por ser algo que ninguém mais possui, terá valor para a comunidade.

universaliza a si mesmo. Certamente, os conceitos de liberdade, democracia, sujeito, direitos, terão amplitude distinta nas comunidades de aprendizagem, contexto a que se reporta este estudo.

Para o pensamento feminista negro de hooks é indispensável aprendermos a olhar sob outras perspectivas para que possamos construir relações que reconhecem e legitimam as alteridades. Precisamos aprender a reconhecer os “lugares sociais” a partir dos quais os discursos são proferidos, para que possamos alcançar uma democracia plena a partir da diversidade, da pluralidade, dos divergentes modos de vida. Nesse sentido, hooks evoca o espírito de coletividade, um fortalecimento comunitário, em contraponto à massificação de um sistema opressor.

Tanto Freire como hooks defendem que um bom caminho a tomar seria aquele que nos fortalece para o reencontro conosco, com nossa força singular e reflexiva. Pensaremos, então, o emancipar de si mesmo, como a atualização do nosso emocionar, como o desaprender de práticas enraizadas que já não conferem sentido à nossa existência, como o exercício de tirar de dentro de nós aquilo que pode ter sido apreendido dentro de uma cultura que normalizou a opressão. Essa cultura subverteu a lógica do viver para a lógica do produzir, subverteu o caminho do encontro e do fazer junto, para o caminho da competição, da dominação e do fazer sozinho. Afinal, em que modelo educativo estamos mergulhados em nossa vida cotidiana? Pensamos autonomamente? Somos pensados? Somos seres individuais em constante criação e reflexão de nossas ações? Buscamos aquilo que já somos potencialmente? Buscamos aquilo que não somos? Movemo-nos no interior das tensões entre tudo isto?

Assim, é fundamental que exista na educação algo que nos force a novos pensamentos. "É na relação que o processo acontece, é quando descubro algo que desconhecia dentro de mim" (Nogueira, 2021 – notas de aula). A afirmação de Nogueira (2021) corporifica aquilo que essa investigação tem como perspectiva de estudo: o emaranhado misterioso que habita o ser humano e que vem à superfície no exercício do educar - de si e do seu entorno. Ainda nessa perspectiva, bell hooks (2021b) fala sobre como o ensinar está atrelado ao compromisso com o servir, com o estar atento às necessidades dos aprendizes para servir àquele desejo de ampliar os saberes. No entanto, o que hooks aponta é que,

Na cultura patriarcal supremacista branca capitalista imperialista, o servir é desvalorizado. Como estratégia de manutenção da subordinação, a cultura do dominador intencionalmente degrada essa ação, tendendo a considerar indignas e inferiores as pessoas que servem. Não espanta, portanto, que haja poucas discussões positivas sobre o comprometimento dos professores com o servir. (hooks, 2021b, p.133)

A autora mostra o quanto o nosso enraizamento em uma cultura patriarcal, supremacista branca, nos afastou dessa nobre prática de cuidado com o outro, que é o servir. Não estamos falando de ‘servir’ no sentido de quem está submetido, na qualidade de serviçal, mas como quem

acompanha a jornada do outro com atenção, com zelo, e apoia o crescimento daquele que é parte de sua comunidade. Nesse sentido, a educação seria um lugar para essa prática. Professoras e professores, como afirma hooks (2021b), estariam comprometidos a fomentar esses espaços do servir sem que fossem lidos como pessoas inferiorizadas ou subordinadas. No entanto, estamos diante de mais um desafio: como podemos pensar a construção desse território afetivo se ainda estamos inseridos em uma mentalidade que desqualifica essa práxis? E qual será o lugar que ocupam as e os professores nas comunidades de aprendizagem?

Por fim, se desejamos fomentar outras vias de cuidado, precisamos tornar a tarefa descolonizadora um exercício permanente. Como ressalta Mota Neto (2016, p.57), o exercício descolonizador deve ser assumido por diversos atores e movimentos em diálogo e vinculado a um amplo conjunto de esferas sociais "como a economia, a linguagem, a cultura e a educação". Destacamos a relevância da educação ser atrelada a outras esferas sociais, para que haja alguma possibilidade real de criação de um pensamento novo. Mota Neto (2016, p.57) sublinha que seria necessário, em um primeiro momento, atravessar uma desordem absoluta, para que surja a possibilidade de criação de um "pensamento elaborado por aqueles que sofreram a humilhação colonial e que estão empenhados na descolonização como uma tarefa vital" (2016, p.58). Realçamos a palavra vital para ilustrar essa relação intrínseca com um modo de viver que (re)existe que existe de novo, que existe mais uma vez sempre que é convidado a sucumbir.

Para finalizar essa etapa, Luiz Rufino (2021, p.15) nos ajuda a evidenciar a característica peculiar do contínuo desfazer-se e refazer-se quando compreendemos a educação a partir de olhares decoloniais, restauradores de esquecimentos, afirmadores de novos caminhos: "A educação como parte de uma aprendizagem das coisas do mundo permite um contínuo refazer de si — autônomo, livre e em permanente afetação pelo outro". Seguimos então afetados por esses outros e essas outras. Outros caminhos possíveis, outras formas de sentir, pensar, agir, atuar, criar, afirmar o viver, como esperamos encontrar no nosso estudo.

Compreendemos, enfim, a palavra educação em sua pluralidade: educações. Curiosamente, essa unidade, quando flexibilizada em número, nos traz uma sonoridade estranha, talvez pelo desuso. Que possamos, então, torná-la mais frequente aos nossos ouvidos. Que ao escutarmos as educações, saibamos identificar a presença da multiplicidade de propostas e modelos educativos disponíveis. Que nos lembremos de observar os contextos nos quais as mesmas são proferidas, para que seja reconhecido o projeto econômico e político, o modelo de pensamento, ao qual a educação está comprometida. E assim, ao reconhecê-los, possamos fortalecer aqueles que nutrem o nosso caminhar e revitalizam a jornada no semear de novas possibilidades sociais e educativas?.

1.3 Colonialismo e Educação: desconstruindo paradigmas convencionais

Neste subcapítulo, propomos um mergulho teórico nas epistemologias decoloniais que fundamentam a nossa investigação. Contamos com as contribuições de Grada Kilomba (2020), bell hooks (2019, 2021), Catherine Walsh, Luis Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2018), João Colares da Mota Neto (2016), Achille Mbembe (2014), Chimamanda Adichie (2009) e Luiz Rufino (2021), para evidenciar a geopolítica do conhecimento que estabeleceu o pensamento eurocentrado como uma suposta verdade universal, enquanto silenciava e invisibilizava outras formas de sabedoria por meio do epistemicídio promovido no projeto de modernização (Mota Neto, 2016, Rufino, 2021). Destacamos a importância da virada epistemológica que tornou visível a noção do conhecimento pluriversal e denunciou que o projeto modernista ocidental foi sustentado por um plano de ensino que promovia a agenda da modernidade como colonialidade. Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de examinar de forma crítica práticas que foram normalizadas em favor desse projeto modernista, que desumanizou povos colonizados por meio da racialização e da escravização. Além disso, analisamos a naturalização da apropriação e exploração, que rompeu com o paradigma de coexistência harmoniosa com o ambiente natural. Por fim, lembramos que não existe uma educação neutra, e que cada projeto educativo traz consigo um determinado compromisso político (Freire, 1987, 1992, 2012, 2015). Por isso, provocamos revisitar e refletir sobre as marcas dolorosas deixadas pelo colonialismo em nosso imaginário, como passo essencial na reavaliação de nossos modelos educacionais.

1.3.1 A ferida colonial e reflexões sobre modelos educativos

Após compreendermos a possibilidade de afirmações de modelos educativos *outros*, vamos aqui adentrar pensamentos que nos ajudarão a ampliar nosso olhar para as práticas institucionais educativas convencionais. Podemos percebê-las como arraigadas ao processo de colonização que perpetua uma determinada maneira de estar no mundo em detrimento de tantas outras. Nesta etapa, trarei o texto para a primeira pessoa do singular, para pontuar que esse tema se tornou latente após minha experiência de ser estudante brasileira em território português. A vivência cotidiana da racialização por parte de cidadãos portugueses, deflagrou a necessidade de olhar para o colonialismo como estrutura presente nas relações construídas nesse território. Ser brasileira, em Portugal, tornou impossível escapar da ferida colonial. Grada Kilomba (2020, p.33) em sua obra “Memórias de Plantação” fala sobre uma máscara que era imposta por brancos para impedir que pessoas escravizadas comessem enquanto trabalhavam na terra e faz um paralelo sobre a principal função da máscara ser a de “implementar um senso de mudez e de medo” e afirma que,

a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os ‘*Outras/os*’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2020, p.33)

Recorro às palavras de Grada Kilomba reconhecendo o meu lugar de mulher branca, brasileira, que nunca saberá o tamanho da violência cotidiana que o racismo confere a pessoas negras. No entanto, me deixo ser atravessada pela reflexão de Grada quando, no momento que fiz de Portugal a minha morada, passei a ouvir frequentemente “a brasileira ali”, “não sabes falar português direito”, ou ainda “nem brasileira és, afinal tens a pele branca”, agressões que passaram a fazer parte do meu cotidiano, que trazem o silenciamento, o medo, a presença dessa máscara que nos emudece, e assim ampliaram em mim algumas camadas de compreensão quanto ao processo de racialização, de ser colocada nesse lugar da outra pessoa que não é parte. Para apoiar esse caminho de conscientização, como processo de tomada de consciência de situações-limite de opressão, que potencia o agir na transformação do mundo (Freire, 1987, 1992, 2012, 2015), trago as palavras de bell hooks (2021, p.104) sobre o comprometimento de pessoas brancas na luta anti-racista, elencando alguns fatores envolvidos no processo.

O comprometimento delas com o antirracismo não significa que nunca cometem erros, que nunca aceitam o privilégio de raça ou que nunca agem de acordo com a dominação racial da vida cotidiana. Isso sempre poderá acontecer de maneira inconsciente. O que significa é que, quando errarem, serão capazes de encarar o próprio erro e de corrigi-lo. (...) Em vez de supor que essa dor é idêntica à que vivenciaram, elas aceitaram a “ponte” como uma base por sobre a qual atravessar lhes permite aprender com as pessoas de cor a natureza de nossa experiência em um contexto social de supremacia branca. (hooks, 2021, pp.104-106)

A partir daqui, retomamos a primeira pessoa do plural no texto, ao nos entendermos como parte de uma grande comunidade que nos apoia a construir cada pensamento, reflexão e frase escritas neste texto. Fortalecendo a perspectiva de que a aprendizagem acontece a todo instante, escolhemos transformar tais vivências – dolorosas – em nutrientes do aprender, em conhecimento científico. As agressões daqueles que ousaram tentar convencer-nos a sucumbir e desistir de nossos sonhos viram texto, resistência epistemológica. Construímos, através de palavras, pensamentos que possam abrir novas janelas, buscando romper com a zona de conforto dos que estão deitados em privilégios sustentados pela supremacia branca e, quem sabe, encontrar mais aliados nessa jornada. A opção em transformar dor em dom é caminho de re-existência e sementeira de futuros outros, mais respeitosos e multiculturais, onde as diferenças não são lidas como ameaças, mas como riquezas e multiplicação de possibilidades.

Neste trabalho, não iremos nos aprofundar nas inúmeras questões do colonialismo e da colonialidade. Vamos nos ater a compreender o impacto dessa dinâmica em relação ao pensamento na educação, com o apoio de Catherine Walsh, Luis Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2018), que situam a virada epistemológica no pensamento ocidental mediada pelo pensador alemão

Karl Marx, ao defender que não estamos no mundo para interpretá-lo e sim para transformá-lo; uma visão que vemos também repercutida em Freire (1987, 1992, 2012, 2015). Catherine Walsh, Luis Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2018, p.2) elucidam que essa nova compreensão filosófica e política teve grande impacto nos campos das ciências humanas e, especialmente, no campo da educação. A autora fala sobre uma segunda virada epistêmica, proveniente do século XXI, “agora, não mais e somente dentro dos círculos intelectuais ocidentais, mas sobretudo, também entre os pensadores fora dos cânones modernos ocidentais”, na qual diversos intelectuais latino-americanos sintetizaram a ideia de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2005 cit. in Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M.). Assim, sublinha que,

Essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento. (Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M., 2018, p.3)

Os autores apresentam a perspectiva eurocêntrica da construção do conhecimento e abordam a paridade “modernidade/colonialidade” defendida, estudada e organizada por diversos pensadores da decolonialidade⁷ que questionam a geopolítica do conhecimento como uma engenhosidade do pensamento moderno ocidental que “de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias.” (Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M., 2018, p3). Ou seja, a implementação da modernidade aconteceu sob o acobertamento de um lado cruel e sombrio do ‘avanço moderno’ que é a colonialidade.

Dessa maneira, os autores seguem afirmando que sendo o par “colonialidade/modernidade” duas faces de uma mesma moeda a Europa pode “produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.” (Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M., p.3) Alcançamos então a compreensão de que o pensamento decolonial questiona radicalmente as estruturas que sustentam a nossa sociedade moderna e, de acordo com João Colares da Mota Neto (2016, p.17), buscar superar “as mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade”. Consideramos nossa identidade brasileira, latino-americana, pertencente ao sul global, para perceber esse debate como algo inadiável e nos

⁷Entre os pensadores estão: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

colocamos como aliados na difusão da perspectiva decolonial dentro de um país que evoca suas “conquistas e descobertas” com monumentos enaltecendo um período histórico que configurou as mais variadas formas de opressão, violência e dor em tantos povos.

Seguindo a nossa reflexão sobre a decolonialidade, trazemos as palavras de Mota Neto (2016) quando ressalta que quando pensamos nesse conceito,

Mais importante que o nome é a concepção política, ética, epistemológica que lhe é subjacente, concepção, aliás, que tem muitas mãos, no interior de uma plêiade de movimentos de resistência, em diversas perspectivas teóricas e filosóficas, o que justifica a ideia de que a decolonialidade tenha recebido diferentes nomes e originado distintos conceitos em sua história de pelo menos cinco séculos. (...) E, evidentemente, os povos indígenas da América Latina, por mais de 500 anos, têm empreendido formas de luta decolonial. Por isso, considera que a rede não inventou, propriamente, o conceito, mas contribuiu para sua visibilidade, particularmente no mundo acadêmico-intelectual, e para sua utilização como uma categoria de análise. (Mota Neto, 2016, p.43)

João Colares (2016) torna nítida a necessidade de, ao entrarmos em debates e reflexões sobre colonialidade, ser imprescindível ir além dos muros da academia, do universo intelectual, e encontrar as re-existências vivas, que corporificam as lutas que emolduram os conceitos aqui estudados. O autor ressalta ainda que não existe uma única teoria decolonial, por não se tratar de “um bloco monolítico de pensamento” (Mota Neto, 2016, p.21) e complementa afirmando que,

Quando utilizamos a ideia de um *pensamento decolonial* de Walter Mignolo, estamos enfatizando que a decolonialidade expressa um conjunto de *práticas epistêmicas* que se articulam dentro ou fora da academia, por intelectuais ou por movimentos sociais, ao longo de nossa história de colonização que se inicia em 1492, com a chegada de Cristóvão Colombo nas Antilhas. (Mota Neto, 2016, p.21)

Em vista disso, pensar de maneira decolonial confere adentrarmos um universo paradigmático que Mota Neto (2016, p.22) chama de “pluriversal” – fazendo um jogo de palavras com o conceito “universal” da ciência hegemônica – uma vez que falam sobre “genealogias despertadas pelo planeta” e, ainda, sobre “línguas, memórias, econômicas, organizações sociais, subjetividades obliterados pela matriz colonial de poder”. Estamos, ainda, diante de uma matriz de poder, que impôs classificações raciais/étnicas à população do mundo, e que segue operando “em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivos, da existência cotidiana” (Mota Neto, 2016, p.75). Em vista disso, entendemos que enquanto não houver rompimentos significativos, essa estrutura de poder muito bem construída, se manterá. Enfim, quem oprime, continuará a oprimir e, no pensamento freiriano, quem é oprimido, se não encontrar uma educação libertadora, sonhará um dia assumir o lugar do opressor, tendência que será de contrariar.

1.3.2 Epistemicídio e Esquecimentos: desvelando dinâmicas de poder na educação

Para seguir a construção de pensamento quanto às vivências *pluriversais* que sofreram o epistemicídio, trazemos o autor Mbembe (2014) que destaca o quanto essa ciência difundida e

estudada até aqui, aborda uma visão específica, que é a do europeu. Esta mesma ciência cria mecanismos de desqualificação a quaisquer manifestações intelectuais daqueles que foram submetidos à colonização. Por isso, existe uma tecnologia de invisibilização e esquecimento de outras narrativas, epistemologias e perspectivas da história,

o pensamento europeu sempre teve tendência para abordar a identidade não em termos de pertença mútua (co-presença) a um mesmo mundo, mas antes na relação ao mesmo, de surgimento do ser e da sua manifestação no seu ser primeiro, ou ainda, no seu próprio espelho. (Mbembe, 2014, p.10)

Ou seja, o pensamento europeu só conseguiu olhar a si mesmo e foi fundamentalmente racista, quando optou pela inferiorização daqueles que não julgava como ‘semelhantes’. Nas palavras de Fanon (2008, p.90), “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia”. Nessa perspectiva, o sujeito colonizado, ao sofrer inferiorização, passa a não ter acesso à lei criada pelo mundo europeu ocidental. Àqueles são conferidas leis subalternas que sustentam o caráter racializado, animalizado, inferiorizado o que fortalece a sua perda de humanidade. Podemos pensar que o, chamado, estado de bem-estar social não alcançou indígenas, africanos, indianos, nenhum povo que foi massacrado nos processos de colonização. De um lado, a busca por uma lei que garantisse uma educação de qualidade para todos, do outro lado, o genocídio de adultos e crianças não-brancas, vistas como seres menores e desprovidas do pertencimento e de aplicações das mesmas leis.

Considerando que o projeto modernista ocidental sustenta uma intencionalidade de homogeneização cultural, o mesmo confere apagamento de diversidades e epistemicídios quando defende perversamente a ideia de futuro único. Esta ideia está muito presente na construção da ideia de União Europeia que tem, também, sido muito contestada por muitos europeus, que reivindicam o direito à sua identidade e culturas. Não podemos conceber um futuro único quando nos sabemos cegos de perspectivas múltiplas. Seguindo essa reflexão, Chimamanda Adichie (2009) fala sobre o perigo de uma história única e anuncia que ao contarmos uma história sob a perspectiva de quem chegou em um território e o “conquistou” estamos ignorando a história daqueles que já lá estavam e foram invadidos por pessoas vindas dos mares. Com a perspectiva única, tornamos invisíveis o olhar diverso, a heterogeneidade, como também silenciemos a contranarrativa e esta, ao ser esquecida, é apagada da história, passa a não existir, e produz-se a ausência do que um dia foi presente. Neste aspecto, Luiz Rufino (2021), em seu estudo sobre educação e descolonização declara que aprendemos a esquecer quem somos como parte da destruição dos mundos conferida à ofensiva colonial. Além disso, o autor elucida que esquecimentos falam sobre traumas concretizados que tornam-se um terror permanente. Nas palavras de Rufino,

Para a Europa não bastou o genocídio, a tortura, o estupro, o encarceramento e a escravidão. Ela continuou avançando nas formas de terror, produzindo assassinatos que vão além do corpo físico e

incutindo via catequização uma permanente captura dos mundos, das subjetividades e da regulação do ser em suas dimensões sensíveis. Um dos métodos mais engenhosos desse grande sistema de dominação aniquilar o outro é pela produção de esquecimento. (Rufino, 2021, p.16)

Quando pensamos a engenharia de produção de esquecimentos como tecnologia do processo colonial, podemos indagar quais os povos que viviam no Brasil antes de 1.500? Qual é a parte da história que não foi contada? Quais eram as línguas presentes em Abya Yala⁸ antes da expansão marítima europeia? A ausência de respostas deflagra o sucesso da produção de esquecimento, fortalecida e sustentada pela imposição de modelos educativos. Estes modelos sustentam as narrativas que a Europa conta para o mundo e deixam no esquecimento da história que os europeus, ao chegarem ao que hoje entendemos como as Américas, encontraram terras habitadas por diversos povos, com idiomas variados, com habilidades de comunicação, vivendo em harmonia com a natureza, desenvolvendo técnicas de caça, pesca, culinária e passando todos esses conhecimentos por gerações e mais gerações; tendo os europeus erradicado e destruído esses mundos.

Numa reflexão útil à compreensão do papel da educação, Rufino (2021, p.17) lembra que “A colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submisso”. O autor aponta o plano curricular de ensino como objeto de perpetuação desses esquecimentos. Levamos a atenção para o termo ‘submisso’, pontuando a presença de uma relação de poder que nos remete à primeira parte desse trabalho, quando dissertamos sobre a cultura patriarcal, mergulhando no pensamento de Maturana, cultura essa que torna legítima a dominação de um sobre o outro. Refletimos, mais uma vez, sobre a busca por modelos educativos que não estejam configurados dentro dessa lógica de autoritarismo e submissão tão atrelada à violência colonial que propaga o esquecimento do que somos, nos emudece e tenta controlar dentro de seus moldes aquilo que um dia poderíamos nos tornar.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que o apagamento das diversas perspectivas e narrativas pluriversais resulta em uma visão limitada e distorcida da realidade. Alertando para o perigo de disseminação como única/universal de uma cultura de classe média branca, e para a necessidade de refletir criticamente sobre esse processo, Stoer e Cortesão (1999, p.7) trazem a metáfora das rochas na praia, que parecem estar sempre ali, mas revelam um mundo oculto sob sua superfície, nos lembrando a importância de olhar além da aparência e desvendar as complexidades subjacentes.

Quando alguém se passeia na praia, na maré vaza, e os seus olhos se prolongam preguiçosamente,

⁸Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América. Fonte: <https://iela.ufsc.br/projeto/povos-originais/abya-yala/>, consultado em 23.05.23

pela areia e pelas rochas, poderá admirar a água fria que lambe rochedos recobertos de algas verdes (...). Os rochedos e até as pedras (...) parecem ter estado sempre ali (...). Se porém (...) se ousar levantar uma destas pedras, um outro mundo se nos revela, exposto bruscamente à luz do dia. (...) Pode então descobrir-se uma turbulência feita de coexistências, de partilhas, de conflitos, de lutas pelo domínio do espaço, do alimento, da sobrevivência e de poder sobre cada situação, sobre cada relação. O desvendar das turbulências, por vezes das violências deste mundo insuspeitado, oculto até então pela parte mais visível, mais aparente da pedra, pode sobressaltar aquele que a virou e atônito a olha, pela primeira vez, 'do outro lado'. (Stoer e Cortesão, 1999, p. 7)

Assim, como ao levantar uma pedra somos confrontados com um mundo de "coexistências", "conflitos e lutas pelo poder", na construção do conhecimento também se torna urgente/necessário buscar a valorização das múltiplas vozes e perspectivas que contribuem para a nossa compreensão do mundo. Parece ser nessa linha de reflexão que Rogério Bastos (2014, p.116) defende que, apesar da tentativa de controle de narrativas "criando um suposto consenso que exclui toda diferença", ainda encontramos brechas, espaços de resistência dentro de instituições sociais [como escolas], que acumulam forças "no trabalho de “formiguinha”, criando condições para que, sempre que possível, surja um movimento de ruptura e de lutas anti-institucionais específicas e concretas contra a hegemonia vigente". Dessa forma, tornamos evidente a necessidade de fortalecer modelos educativos que afirmam a diversidade de saberes e culturas através de abordagens comprometidas com pensamentos e narrativas decoloniais, modelos esses que vão além da dimensão de classe, para incluir outras formas de desigualdade.

1.3.3 Reconstruindo modelos educativos: caminhos para abordagens pós-coloniais

Seguindo o nosso raciocínio quanto à construção de pensamentos decoloniais, que gostaríamos de explorar nos nossos contextos de estudo, e entre as pessoas entrevistadas, poderíamos ousar imaginar o que seríamos nós, brasileiros, hoje, se não tivéssemos sido invadidos, conquistados, colonizados? Onde estaríamos? Como seriam nossas casas? Como se organizariam as nossas sociedades? Os povoados? Quais seriam as escolhas de comunicação dentre tantas línguas nesse território? Qual seria o nome comum encontrado para falar do espaço geográfico? Pindorama⁹? Abya Yala? Quantos futuros deixaram de ser possíveis com o avanço da modernidade/colonialidade? Quais descobertas seriam celebradas por todos aqueles que viveram o processo colonial como o fim de tudo que conheciam como vida? Quando mudamos o ponto de partida de uma narrativa, mudamos toda a história que é contada.

Vamos criar um paralelo com o que Maturana (2015) chama de ruptura com o pensamento

⁹Pindorama é uma maneira conhecida – a partir da tradição oral - ao qual o povo Tupi-Guarani chamava o território hoje conhecido como Brasil.

Fonte: <https://web.archive.org/web/20140724225621/http://www.aumbhandan.org.br/pindorama.htm>, acessado em 23.05.23 às 18h45.

ocidental e valorização da cultura matrística centrada em relações mutuamente respeitadas e cooperativa e hooks (2021) chama de ética do amor. Os dois processos conferem um olhar atento aos processos automatizados e aos pensamentos enraizados, tidos como norma. Então, sem deslocamento ou atualização dos paradigmas enraizados em nós – junto ao desinvestimento da cultura patriarcal –, acabamos por cultivar conversas que criam abismos, separações, invisibilizam quaisquer outras maneiras de pensar e agir a vida e perpetuam a visão hegemônica ocidental, racista e colonial.

A compreensão de que nossas crenças são sustentadas pela ausência da dúvida é um ponto chave para apoiar o nosso pensamento. Se não há dúvidas, não há aprendizagens. Certezas não ajudam a promover novos pensamentos e descobertas. Dessa maneira, buscamos desaprender ideias entranhadas, incorporadas à cultura através da empreitada colonial/modernista para, fortalecer narrativas contra-coloniais (Bispo, 2019), ou decoloniais, que afirmam existências pluriversais e buscam combater a produção de esquecimento apontada por Rufino (2021).

O filósofo Ailton Krenak (2019a) convoca a novas elaborações quando aborda uma ontologia que questiona a forma de compreensão de mundo proveniente do processo de colonização ocidental.

Como é que ao longo dos últimos 2 mil, 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência? A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2019a, pp.10-11).

É possível colocar Krenak em diálogo com outros autores referenciados, a partir de uma chave de leitura comum: é preciso não só olhar para o outro, mas enxergá-lo de maneira a transformar o olhar que tínhamos a priori, ou seja, antes de encontrá-lo, e assim exercer a ação de respeito mútuo levantada por Maturana (2015) em seu estudo sobre a cultura matrística. Não é possível construir conhecimento sem o outro. Esse foi um aprendizado de nosso primeiro ano de estudos no mestrado acadêmico, e agora torna-se fonte, descoberta e nutrição para seguir essa investigação que busca construir conhecimento incluindo as narrativas dos que foram excluídos.

Antônio M. Magalhães e Stephen R. Stoer (2005) nos apoiam nesse caminho reflexivo ao discorrerem sobre a legitimação da diferença a partir do modelo relacional onde, na perspectiva "nós" e "eles", reconhecemos que a diferença também está em nós e, dessa forma, assumimos a alteridade como parte de quem somos.

O modelo relacional, fundado na assunção de que «a diferença somos nós», parece conter potencialidades extremamente ricas para o repensar da educação inter / multicultural. Para começar, toma como ponto de partida a proposta de pensar a diferença na sua incomensurabilidade, isto é, ao assumirmos que a diferença também somos nós (transformando assim o «nós» num «eles»), é a

nossa própria alteridade que se expõe na relação. Assim, é a própria alteridade que assume agência, que se torna pró-ativa. (Stoer e Magalhães, 2005 ,p.140)

Identificamos o esforço em superar o modelo etnocêntrico onde, segundo os autores, foi fundada a escola pública e monocultural, comprometida com a "transmissão de valores e saberes assumidos como indiscutíveis e universais" (Stoer e Magalhães, 2005, p.139). Uma educação centrada na civilidade que rejeitava a multiculturalidade, como vimos anteriormente, em favor do processo de conversão de crianças e jovens como parte da cultura ocidental. Os autores propõem o modelo relacional como uma abordagem que, ao refletir sobre as diferenças, busca uma forma renovada de lidar com as mesmas, ao incorporar-se na alteridade. Como resultado, assume-se uma postura política e epistemológica que fomenta ideias emancipatórias e reconfigura a educação intercultural de maneira crítica e anti-racista.

O modelo relacional representa, por fim, uma maneira de estabelecer novos caminhos, diferente dos percorridos no passado. Isso é evidente quando olhamos para situações como a censura da obra "Peles negras, Máscaras brancas" de Frantz Fanon, que ocorreu logo após a sua tradução e publicação em Portugal no final dos anos de 1960. Segundo consta no prefácio escrito por Grada Kilomba para a edição brasileira de 2020, a obra foi

eliminada do mercado pelos serviços secretos, não voltando a reaparecer até hoje. A sua circulação durou apenas alguns dias. (...) No documento oficial de censura, lê-se: "*O autor é negro, comunista [...]. Trata-se duma diatribe contra a civilização ocidental, numa pseudo defesa das civilizações negra, oriental e índia. Para proibir*". Com o verbo proibir realçado. Se fizermos as contas, depois da sua primeira tradução em português, esta obra desapareceu durante cerca de cinquenta anos. Tornou-se ausente. (Kilomba, 2020, p.14)

Por fim, ao compreender essa produção de ausências e apagamento das diferenças, podemos compreender que não seria possível repensar modelos educacionais comprometidos com mudanças significativas e uma educação libertadora freiriana, sem atravessar os rastros dolorosos, traumáticos e difíceis que o colonialismo deixou marcado em nosso imaginário. Como aponta João Colares da Mota Neto (2016) "A colonialidade atua na interioridade do imaginário dos dominados, passa a fazer parte de sua estrutura de imaginação simbólica, o que tem servido como instrumento duradouro e contínuo de controle dessas populações" (p.77). Mota Neto (idem, p.49) nos ajuda a entender que fomos dominados em nossa capacidade imaginativa, em nossa estrutura simbólica, em nossos corpos viventes. Por tudo isso, temos uma consciência fraturada pela violência simbólica promovida em nome da civilização, da ciência, do desenvolvimento e que, de tão forte, fez o colonizado se apropriar, em diferentes níveis, da cultura do colono. Sendo assim, descobrir quem somos é também falar sobre descobrir quem não queremos mais ser. Com o apoio de Rufino (2021), ficamos com a compreensão dessa guerra inacabada que nos acomete, clamando por atenção.

Reafirmo a compreensão do colonialismo como uma guerra inacabada, que não é somente bélica, não é feita somente apenas com baionetas e blindados, mas avança de modo constante e nunca para. Não se contenta em invadir, tomar o que não é seu, e deixar rastros de destruição que não mais nos permitem ver o seu início e ansiar pelo seu fim. Essa guerra também não é meramente narrativa, na qual se empunha a palavra e se catequiza para regular experiências, produzir dissonância e mistificar o terror. Ela tem múltiplas faces em uma só cara. O estupro do território vai da terra ao corpo, do espólio das riquezas naturais à dignidade existencial dos viventes. A guerra colonial não cessa e não cessará exatamente por possuir uma lógica vampiresca, por se alimentar das energias do outro e se plasmar como algo invencível. A descolonização é mais que o fim de uma guerra sacramentada nos campos de batalha. É, sobretudo, uma questão de cura. (Rufino, 2021, p.21)

Finalizamos esse capítulo, reafirmando que a descolonização é, sobretudo, uma questão de cura (Rufino, 2021) e que não há educação politicamente neutra (Freire, 1987,1992, 2012, 2015 hooks, 2019, 2021a, 2021b), por isso, temos que “enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. que determina o que ensinamos e como ensinamos” (hooks, 2019, p.53). E mais, precisamos fortalecer as vozes que clamam por legitimação, escuta e, principalmente, reparações históricas que podem ser realizadas, inclusive, através de modelos educativos que promovam pedagogias engajadas, emancipatórias e comunitárias, como ficamos na expectativa de encontrar nas comunidades de aprendizagem.

1.4 Da escola à comunidades de aprendizagem: em busca de outros modelos educativos

Nesse subcapítulo, apresentamos a busca incessante por novos horizontes educacionais, propondo uma conversa aprofundada sobre modelos educacionais convencionais. Para endossar nossa reflexão, contamos com os pensamentos de Jacques Rancière (2002), bell hooks (2021), Paulo Freire (1987,1992, 2012, 2015), Rui Canário (2000, 2006), Filipe Rangel Celéti (2012), Luis Antonio Simas (2023), João Colares da Mota Neto (2016), Flores e Ferreira (2012), Maria Fernandes (2015) e Luiz Rufino (2021). Com esse vasto referencial, propomos uma revisão crítica dos paradigmas que sustentam o pensamento educativo atual, ao mesmo tempo que exploramos a urgência e a complexidade de repensar a educação em um mundo em constante transformação.

Refletimos sobre as dinâmicas de assimetria presentes na relação entre mestre e aluno, bem como acerca da existência de um sistema explicador em contraposição a um sistema emancipador, que seria desejável. Compreendemos essas dinâmicas como estruturas de poder ainda vigentes e questionamos sua pertinência no contexto educacional contemporâneo. Ampliamos o nosso olhar sobre o *modus operandi* da Ciência enquanto produtora de ignorâncias, questionando a necessidade de adotar abordagens pedagógicas disruptivas que repensem o papel do adulto e das crianças nessa relação educativa, em direção a uma educação decolonial que reconfigure as relações de poder em direção à horizontalidade. Além disso, olhamos para a história das instituições escolares,

reconhecendo-as como um capítulo breve na trajetória da humanidade. Mostramos como essas instituições foram utilizadas como ferramentas do Estado para impor uma pedagogia burguesa que enfraqueceu as comunidades locais e consolidou o monopólio do conhecimento nas mãos de poucos. Por fim, adentramos discussões contemporâneas e apresentamos estratégias para driblar o sistema hegemônico, tais como o reencantamento de espaços educativos, o fomento ao dissenso criativo e a desconstrução do monopólio do saber. Dessa maneira, propomos orientar a educação em direção a um caminho genuinamente emancipatório e comprometido com a pluralidade do conhecimento.

1.4.1 Construindo uma educação decolonial: rupturas e reflexões

Após compreendermos como o pensamento decolonial se constrói, vamos em busca de experiências educativas, em ambientes que busquem ruptura com o modelo hegemônico, através da afirmação de vivências comunitárias que desinvestem em relações de poder e buscam caminhos de maior horizontalidade e respeito mútuo. Mas como se constrói uma prática de respeito mútuo em um ambiente de aprendizagem?

Reflitamos sobre alguns binômios convencionais nas relações de aprendizagem – a relação professor-aluno, mestre-aprendiz, sábio-ignorante –, para percebermos os pormenores da construção de uma prática pedagógica que poderia vir a ser chamada decolonial ou contra-hegemônica. Trabalhamos sob a perspectiva de que uma aprendizagem significativa pode acontecer quando assimilamos a nossa própria ignorância. Em sua obra, ‘O mestre ignorante’, o filósofo Jacques Rancière (2002) explora a relação de poder presente na relação mestre-aprendiz. O autor fala sobre a possibilidade de termos um mestre emancipador ou embrutecedor. Entenderemos o embrutecer como uma pausa na aprendizagem – influenciada pela crença de termos encontrado a resposta exata – para virarmos explicadores do que se acredita saber.

é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto — somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (Rancière, 2002, pp.19-20)

Vemos aqui o decreto de uma relação assimétrica entre aquele que sabe e aquele que precisa aprender, desocultada já, há vários anos, por pensadores da pedagogia crítica como Freire. Não seria

essa uma forma de apropriação da capacidade criativa e de aprendizagem do outro como configura o emocional patriarcal como vimos no Capítulo 1.1, em que mergulhamos no pensamento de Maturana. Cabe aqui ao mestre, intitulado senhor do saber, inaugurar a aprendizagem. A ele é conferido o poder de definir quem são os “competentes” e quem são os “imbecis” dentro da ideia do embrutecimento pedagógico e, portanto, ele estaria exercendo tal ofício para si mesmo.

Em contrapartida, Rancière (2002, p.27) aponta a presença do mestre emancipador como aquele que compreende que explicar não garante a aprendizagem, uma vez que esta acontece na relação com a vida. O autor defende que para se emancipar um ignorante – que reconhece que não sabe –, seria necessário apenas que o próprio mestre se emancipe. Ou seja, que este tenha a consciência do ‘verdadeiro poder do espírito humano’, que seria o encontro com a habilidade biológica de aprender, isenta na necessidade de um explicador.

Podemos, então, olhar para o processo de um bebê que chega ao mundo e, em aproximadamente dois anos, aprende a falar e a caminhar através da imitação. Para tanto, basta que alguém saiba e que ele testemunhe, repita e seja capaz de reproduzir. Podemos, então, perceber que a criança não tem um explicador que a instrui nos movimentos das pernas para que comece a andar e ainda assim aprende a caminhar. Ela é capaz de andar quando está imersa em um ambiente de pessoas bípedes que andam sob os dois pés. Ela aprende a apoiar o peso do seu corpo à coluna por ter um sistema relacional, uma comunidade, que o faz. Esse é o caminho reflexivo que Rancière provoca quando escreve sobre emancipações e explicações e nos apresenta a ideia do mestre sábio e do mestre ignorante e defende que dentro de nós há uma inteligência que funciona da seguinte maneira: "aprende o fato, imita-o, conhece-te a ti mesmo, é a marcha da natureza." (Rancière, 2002, p.28). Esses procedimentos são repetidos de forma metódica e, assim, aprendemos. Primeiro sabemos e depois nos damos conta de que sabemos. A capacidade de assimilação seria o nosso mestre, o sábio, aquele que deu o salto mais difícil, que abriu mão da explicação embrutecedora.

O autor afirma ainda que todos praticam esse método, porém “ninguém quer enfrentar a revolução intelectual que ele implica” (2002, p.28) uma vez que há um círculo social que ordena as leis científicas e este proíbe que este caminho seja reconhecido como um método pelo qual cada indivíduo vive aprendizagens e descobertas à medida de sua capacidade. Algumas iniciativas educacionais respondem a esse pensamento propondo métodos pedagógicos mais disruptivos.

Quanto à construção de comunidades engajadas, enfrentando a tal *revolução intelectual*, bell hooks (2021b) afirma que "construir comunidade exige uma consciência vigilante do trabalho que precisamos fazer continuamente para enfraquecer toda socialização que nos leva a ter um comportamento que perpetua a dominação" (hooks, 2021b, p.73). A autora fala sobre estarmos em constante vigilância de nossas práticas, pois estamos propensos a sustentar o exercício de poder

sobre o outro ao qual estamos acostumados.

Precisamos de aprender outro caminho e, para isso, é necessário desaprender o caminho de costume, ou seja, interromper fluxos automáticos. Talvez, para que o novo surja, seja preciso sustentar o vazio entre o que deixamos de fazer e o que queremos aprender a fazer. Esse exercício é desafiador, talvez por exigir constantemente o preenchimento de todos os espaços disponíveis. Sendo assim, é preciso, antes de mais nada, parar. Parar de controlar. Parar de explicar. Parar de se apropriar. Parar de submeter o outro. Parar de dominar. Nas palavras de hooks (2021b, p.74) "Quando paramos de pensar e de avaliar pelos parâmetros da hierarquia e conseguimos valorizar todos os membros de uma comunidade, rompemos uma cultura de dominação". Ou seja, abrimos espaço à cultura da cooperação e da colaboração. Primeiro desorientar, para depois reorientar. Primeiro desaprender, para depois aprender. O papel do adulto, educador, educadora, mestre, mestra, estaria, assim, atrelado ao compromisso de desaprendizagem ou, em outras palavras, ao encontro com a própria ignorância. E por conseguinte, surgiria, o que bell hooks (2021b, p.91) chamou educador democrático, "ao criar uma comunidade de aprendizado que valorize o todo acima da divisão, da desassociação, da separação, o educador democrático empenha-se para criar proximidade". Estar próximo, estar perto, é diferente de estar sobre, estar à frente, estar acima. hooks fala sobre a relação de quem acompanha, anda ao lado, caminha junto e, por isso, cria proximidade e evoca a relevância de ressaltarmos transformações alcançadas, sobretudo, na educação.

Seguimos nessa convocação a uma educação que produz o pensamento crítico como defendia Paulo Freire (1987,1992 ,2012, 2015), e vamos ampliar ainda mais a nossa reflexão quanto à educação que acontece pela via das comunidades. Espaços que vão além das instituições de ensino regulamentadas, que buscam alimentar processos pedagógicos longe das estruturas rígidas às quais o modelo do ensino formal foi submetido. Nesse ponto de reflexão, encontramos as comunidades de aprendizagem como possíveis espaços que não só defendem a livre aprendizagem das crianças, como buscam organizar-se de forma a romperem com práticas de dominação e hierarquias entre adultos e entre adultos e crianças. Estas iniciativas estão em ressonância com o pensamento sobre o *mestre ignorante*, uma vez que pode haver o encontro de pessoas dispostas a se emanciparem mutuamente, através do cuidado mútuo e da colaboração, abrindo mão de sistemas explicativos, muitas vezes, dominadores.

1.4.2 Refletindo sobre a amplitude dos espaços educacionais

Começamos nossa reflexão quanto a outros espaços educativos, recorrendo a Canário (2006, p.160) que ajuda a compreender a amplitude dos espaços de aprendizagem para além das escolas

formais, quando sublinha que “todos estamos condenados a aprender, a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola sendo esta, na sua forma moderna, uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade”. Sendo assim, o processo escolar corresponde a algumas páginas dentro do grande universo referente às Ciências da Educação.

A escola enquanto instituição tem uma existência breve na história da humanidade e, até aqui, tem condicionado os processos de aprendizagens a contextos de controlo e uniformização da experiência. Se olharmos para a educação obrigatória, Celeti (2012) em "Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia", defende que esse sistema que se tornou universal tem, em sua origem, o desejo de ampliação de um poder autoritário, no início do século XVIII quando, se inaugurou o sistema de educação compulsória prussiano - o primeiro na Europa -, e a frequência obrigatória a todas as crianças em escolas estatais. Nesse contexto, as intenções não eram a reformulação da sociedade e a construção de um pensamento crítico e emancipatório, pelo contrário, buscava-se o fortalecimento do Estado a partir de um ideal de máxima soberania e obediência.

Esta imposição da escolarização compulsória é bem distinta do que é almejado quando falamos em semente de liberdade e igualdade, relacionados ao modelo de sociedade reivindicado pela revolução francesa. 300 anos depois desse momento prussiano, nossas escolas se transformaram profundamente e, muitas delas, configuram-se como espaços de asseguramento, potência, cuidado, reparação histórica, conquista de direitos políticos e sociais. Quando olhamos para a escola prussiana, queremos pensar sobre essa existência breve na qual todas as pessoas passaram a dedicar 10 ou 11 anos de suas infâncias dentro de espaços fechados, regulados e controlados.

Trabalhando com a perspectiva de que o ser humano existe no planeta terra há cerca de 200.000 anos, 2 mil séculos, o sistema de educação é algo recente na humanidade. Crianças cresceram e se desenvolveram por gerações e gerações em espaços não escolares. Temos aqui o cuidado para não enfraquecer a conquista da escola como direito de todas as crianças. Essa continua sendo uma importante luta que deve ser preservada. Ter acesso a uma educação de qualidade é um direito de todas as pessoas. O que questionamos é o que podemos entender como qualidade de educação. E, para isso, olhamos para marcas, rastros, estruturas que seguem presentes em nossas escolas. Olhamos para esse grande sistema que teve, em sua inauguração, o compromisso de exercer controlo e criar obediência a um soberano, e o quanto essas lógicas seguem operantes em grande parte da educação tradicional. Por isso, faz-se necessário refletir sobre os modelos educativos que são ofertados, na tentativa de compreender onde estariam localizados os espaços de

prática ética, de colaboração, respeito mútuo, que fortaleçam uma educação libertadora e amorosa. Espaços nos quais seja viável uma prática educativa onde crianças possam viver em seus corpos experiências, pulsões, anseios, descobertas, sem que sofram coerção, assédio, violência verbal, agressões, autoritarismos e demais práticas provenientes de um sistema que foi construído em sua base para ser autoritário e garantir ordem e controle.

Frisamos, ainda, que a escola segue sendo um lugar onde pode ocorrer encontro, potência e aprendizagem fecunda. A escola é uma conquista que precisa continuar viva. O que precisamos é pensar maneiras de ocupar esses espaços de forma a colaborar para a construção de uma sociedade menos injusta. Nota-se que no Brasil, nos últimos anos, foi construído um forte movimento contra a escola em busca da regulamentação do ensino doméstico. Esse movimento é liderado por uma frente religiosa e conservadora que, ao invés de defender uma educação libertadora, acredita que a criança deve ser educada em casa dentro de dogmas e crenças religiosas. Em nossa perspectiva, esta é uma visão que pode comprometer a construção de um pensamento crítico, a convivência com a diversidade e a socialização.

Luis Antonio Simas (2023), professor de história que leciona aulas em praças públicas, no Rio de Janeiro, declarou em uma de suas exposições que "educar é ensinar e aprender que não há detentores do monopólio do saber, da inteligência, da beleza ou da verdade". E ainda, que "a escola deve pensar permanentemente o dissenso criativo e o convívio entre diferentes com direitos correlatos" (Simas, 2023, notas de aula). Nesse sentido, assinalamos essa necessidade de sabermos lidar com o *dissenso criativo*. Um convite a abrir mão do tal consenso normativo para que sejam construídas práticas que incluam a heterogeneidade dos saberes.

1.4.3 Desconstruindo o monopólio do saber: rumo a uma educação pluriversal

Nos modelos educativos majoritários, que buscam homogeneização, a busca de monopólio do saber foi utilizada com sucesso no processo de colonização por parte da Europa. Para Mota Neto (2016, p.77) "a Europa concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de produção da subjetividade, da cultura, do conhecimento e [acrescentaríamos] da educação, como parte de sua estratégia de disseminação da colonialidade do poder.". Por isso, falar sobre modelos de educação disruptivos, e outros, alternativos, é também abordar a superação do colonialismo. O que, nas palavras de Mota Neto (2016, p.56) não seria uma tarefa simples pois o colonialismo persiste nas estruturas sociais, políticas e culturais, continuando a negar a dignidade e os direitos das populações historicamente oprimidas. As palavras do autor apontam para a rigidez de toda a estrutura composta de maneira a não possibilitar brechas de rompimento. O domínio colonial hoje foi atualizado pelo sistema capitalista neoliberal, sustentado por instituições políticas, como também, por nossas

mentalidades e nossas relações sociais. Se somos, também, fruto do meio no qual nos desenvolvemos, e que reinterpretemos, como transformar os nossos saberes, os nossos frutos, já que estamos envoltos em um sistema que persegue quaisquer tentativas de desvio?

Encontramos nas obras freireanas e novamente em hooks, (2021b) o verbo esperar, como condição para que se estabeleçam "comunidades educativas dispostas a reagir à violência das opressões vigentes em ambientes estruturalmente hostis à liberdade de expressão e a questionamentos das relações verticalizadas que as sustentam" (p.11). Sendo assim, levamos o nosso olhar para o encontro com essas tais comunidades educativas que intencionam criar ambientes questionadores da ordem de violência majoritariamente imposta em espaços de educação convencionais.

Para a compreensão do que entendemos como comunidades educativas, Flores e Ferreira (2012, p.209) apresentam a ideia de que “somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos”. As comunidades são ambientes e contextos em que estamos inseridos e que informam a nossa experiência, sejam eles vizinhanças, espaços religiosos, famílias ou escolas formais. Não é necessário um espaço se intitular comunidade de aprendizagem – ou comunidade educativa –, para que seja uma; basta que um grupo de pessoas com um sentido de pertencimento se organizem de forma cooperativa e vivenciem juntas um fenômeno educacional não-hierárquico. Esse fator nos remete à perspectiva de Canário (2000) de que todos os ambientes são potencialmente espaços de educação. Sendo assim, as culturas ensinam, as sociedades ensinam, as ruas ensinam. Nas palavras de hooks,

Professores dotados de visão democrática sobre a educação assumem que esse aprendizado nunca está confinado apenas à sala de aula institucionalizada. (...) o educador democrático liberta-se da falsa ideia da universidade corporativa como ambiente à parte da vida real e procura repensar o ensino como elemento permanente da experiência de mundo e da vida real. Quando incorporamos o conceito de educação democrática, passamos a enxergar ensino e aprendizagem como constantes. (hooks, 2021b, p.81)

Ainda no aspecto do ensino e da aprendizagem para além dos espaços formais, Nóvoa (1986 cit in Flores e Ferreira, 2012) defende a ideia de que a escola pública enquanto sistema estatal criado no final do século XVIII, enfraqueceu as comunidades locais e quis romper com as mesmas. Uma medida que buscava uma centralização administrativa e burocrática e que, também inventou uma pedagogia coletiva que até hoje é sustentada através da organização do ensino pelas “classes” como fatores condicionantes de uma escola que acaba por corresponder à divisão do trabalho, à massificação de experiências e homogeneização de alunos, assumindo um caráter centralizador, uniformizador e opressor.

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia

percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. (Gadotti, 2003, p. 90)

Essa medida teria ganho força, uma vez que os particularismos locais eram vistos como entraves para o progresso do Estado e precisavam de ser enfraquecidos através de uma espécie de prática pedagógica coletiva. Flores e Ferreira (2012, p.210) aprofundam a reflexão sobre esse acontecimento e convidam a pensar sobre a operacionalização dessa pedagogia, que visa “ensinar a muitos como se fosse um só” .

Maria Fernandes (2015, p.13), ao dissertar sobre sua experiência em um coletivo parental – que entendemos como uma comunidade de aprendizagem –, justifica que a escolha da experiência educativa para suas filhas, refere-se à necessidade de encontrar desvios em “uma sociedade de controle, onde a barbárie se sobrepõe às utopias e gentilezas”. Ela defende a urgência de caminhos educativos que tenham autonomia para enfrentar a *barbárie*, e semear relações comprometidas com o desenvolvimento integral do sujeito através de “uma postura horizontal que não compare, não julgue, não oprima, não puna e não castre” (Fernandes, 2015, p.13).

Como vimos no capítulo 1.1, mergulhando no pensamento de Maturana, podemos relacionar o processo apontado por Fernandes como um “des-patriarcalizar” da cultura, especialmente quando buscamos nos desfazer dos valores de apropriação, dominação, e subordinação que balizam a nossa forma de agir. Nas palavras de Rufino (2021, p.18), precisamos assumir a nossa desaprendizagem como “um drible para uma aprendizagem cosmopolita, ecológica, plurilinguista, polirracional e responsável inscrita “na tessitura de ações comprometidas com as formas de ser e saber injustiçadas ao longo da história”.

Sendo assim, é urgente apoiar dribles ao sistema de educação que perpetua o monopólio do saber e uma visão hegemônica do mundo, sendo fundamental buscar escolas, espaços, pessoas, relações, comprometidas com fomentar uma educação que tem como “radical da vida e prática de liberdade (...) uma tarefa inadiável: recuperar a dignidade dos que foram violentados e mantê-la acesa para alumiar o tempo e cegar o olho grande do assombro da dominação" (Rufino, 2021, p.18). Então, precisamos de afirmar o reencantamento, o reencontro, a restauração da luminosidade que um dia foi assombro e, para isso, precisamos encontrar as pessoas aliadas, nos alimentarmos de redes de conversas frutíferas, de culturas amorosas que praticam o respeito mútuo, a pluralidade, a partilha, a comunhão em ambientes que permitem aprender e experienciar o *bem viver*.

CAPÍTULO II - CONSTRUINDO A METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse capítulo compartilha como foi realizado o caminho metodológico da investigação que leva nosso olhar às comunidades de aprendizagem enquanto espaços de educação não-formais. Abordaremos teorias que conduziram a olhar de perto as comunidades de aprendizagem, no Brasil, através do método biográfico na construção e análise de dados. Na primeira seção discorreremos sobre os caminhos epistemológicos. Apresentamos diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que fundamentam a investigação, destacando a importância de um olhar plural, complexo, comprometido com uma perspectiva decolonial, para captar a complexidade dessas comunidades.

Na segunda seção, abordamos a escolha do método biográfico como estratégia para a construção de dados. Exploramos as bases teóricas do método, sua relação com a construção de narrativas e a sua relevância para capturar as experiências e trajetórias das pessoas envolvidas nas comunidades estudadas. Serão discutidos aspectos éticos e metodológicos relacionados à construção - e não à coleta -, de dados biográficos, visto que estes emergem na relação entre pessoas biografadas e investigadora. Em seguida, apresentamos o caminho de aproximação às pessoas biografadas: como estabelecemos vínculos de confiança e cooperação com os participantes da pesquisa. Além disso, trazemos reflexões éticas mediadas pela aproximação e familiaridade com o contexto em estudo, e apresentamos os participantes da pesquisa.

Na quarta seção, fazemos uma breve apresentação de cada participante, bem como a descrição de como foram realizados os primeiros encontros biográficos, com reflexões e aprendizados do processo. Na quinta, apresentamos a justificativa teórica para a escolha de conversas enquanto dispositivo de recolha biográfica e analisamos as dinâmicas de poder e a força emancipatória desse recurso. Posteriormente, adentramos a edificação das narrativas biográficas, apresentando os passos e procedimentos na elaboração das histórias, desde a transcrição dos encontros até a organização e estruturação das narrativas. Elucidamos, ainda, as etapas de análise das narrativas detalhando os métodos utilizados para as interpretar e compreender.

Por fim, acentua-se como este capítulo contribui para uma compreensão mais aprofundada da nossa escolha em olhar as comunidades de aprendizagem, no Brasil, através de uma abordagem metodológica sensível, participativa e contextualizada. Ao explorar os caminhos epistemológicos, o método biográfico e a análise das narrativas, buscamos ampliar o conhecimento sobre as vozes, experiências e trajetórias presentes nessas comunidades, promovendo uma visão mais inclusiva e plural de caminhos educativos. Esse capítulo é escrito na primeira pessoa do singular a fim de tornar evidente a singularidade do percurso pessoal da investigadora na construção metodológica.

2.1 Explorando fundamentos epistemológicos da construção metodológica: comunidades brasileiras em foco

Começo essa etapa do trabalho narrando minha trajetória para chegar aqui, como forma de situar minha implicação nesta investigação. Ao ingressar no mestrado acadêmico e deparar-me com vários caminhos epistemológicos, procurei encontrar pensadores que estivessem em ressonância com os temas que, naquele momento, germinavam dentro de mim; temas que falavam sobre a urgência de fortalecermos práticas e saberes ancestrais, plurais, múltiplos e heterogêneos de comunidades quilombolas, aldeias, ecovilas, coletivos, movimentos sociais, etc. Comunidades que possuem, como denominador comum, o desejo de fortalecer estratégias de resistência ao neoliberalismo selvagem, promotor de tanta desigualdade e violência social, cultural, filosófica e econômica.

Mbembe (2014) ofereceu nutrientes férteis ao solo do meu sujeito epistêmico em maturação. Mergulhar no universo de comunidades de aprendizagem, no Brasil, demandava um embasamento teórico que apoiasse a compreensão de como podem ser elaboradas, integradas e apreendidas essas experiências por parte dos adultos que as compõem. Sendo assim, encontrar um caminho que possibilitasse, , “resgatar do esquecimento práticas e modos de ser e de estar que têm sido dominados em nome dos valores da ciência e do progresso” (Fantasia e Leite, 2013, p.1149), fortaleceu a escolha dessa direção. Sinto-me convocada a endossar a observação dos conhecimentos construídos no, chamado, sul global, não apenas por ser nativa desse território, mas também por acreditar que outra cosmovisão (Krenak, 2019a, 2019b, 2020) e outra cosmogonia são extremamente necessárias para a construção dos tais caminhos sustentáveis almejados para um novo presente e futuro.

Poder percorrer um caminho investigativo que “parte da inclusão dos saberes de atores locais” na produção de conhecimento científico, era a coerência que buscava para realizar este trabalho; quando, um dia me sonhei mestra em Ciências da Educação, almejava encontrar uma maior horizontalidade, construída sobre a diversidade de saberes, comprometida com “diálogos construtivos, na busca de emancipação social e na construção de comunidades solidárias” (Fantasia & Leite, 2013, p.1148). Mas como falar em emancipação social sem considerar os processos aprisionantes aos quais tantos países, culturas e povos tiveram que se submeter?

Seguindo essa reflexão, encontrei mais uma vez as palavras de Mbembe (2014, p.305) que evidencia o quanto os processos históricos deixaram “lesões e cicatrizes” em grande parte da nossa humanidade; uma humanidade habituada à morte do outro e profundamente marcada por essa construção cultural em seus imaginários, culturas, relações sociais e econômicas. Mbembe faz

alusão à reunião de partes que foram amputadas. Quando percebo em mim o desejo de resgatar práticas que foram sendo esquecidas, encontro ressonância e fortalecimento no caminho epistemológico que busca olhar, ouvir, refletir e produzir saberes junto àqueles que estão vivenciando caminhos educativos outros. Dialogando com a reflexão provocada pelo autor, me pergunto se podemos reparar laços que foram quebrados? E mais, podemos cuidar das lesões em aberto e ajudá-las a cicatrizar? Conseguimos construir novas peles em nossos tecidos sociais? Se sim, quais seriam os caminhos possíveis para atingirmos essa humanidade que se reinstaura na reciprocidade? Onde podemos encontrar as partes que foram amputadas para serem reunidas nesse corpo social coletivo?

Chego até aqui com algumas inquietações. Apesar dos alertas face ao eurocentrismo enunciados, uma parte do que nos foi amputado encontra-se em meu país de origem, o Brasil. Não apenas nele, mas também nele. Como a pesquisa é feita de escolhas, trabalharei com comunidades de aprendizagem no recorte brasileiro, como um pequeno contexto para a semente restauradora desse imenso território a recriar-se. Nas palavras de Mbembe (2014, p.305), “a construção do comum é inseparável da reinvenção da comunidade”. Portanto, a ideia de reinventar comunidades em um caminho de construção do comum é combustível nesta investigação que olha com atenção, curiosidade e cuidado para as comunidades de aprendizagem e se pergunta se esse espaço micropolítico seria um potencial aliado dos caminhos reparadores apontados por Mbembe. Sendo assim, escrever e investigar meu país de origem sob uma perspectiva decolonial é umas das minhas re-existências políticas, científicas e epistemológicas. Considerando a produção científica de hoje como um espaço de plantio dos frutos que serão colhidos no amanhã, é tempo de dedicarmos-nos às reparações que clamam ser consolidadas.

Após compreender os caminhos epistemológicos da pesquisa, foi necessário explorar os paradigmas que sustentam essa investigação. Segundo Bernard Charlot (2006, pp.7-8), as Ciências da Educação são uma área de conhecimento rizomática, interseccionando com outras disciplinas como sociologia, psicologia, filosofia e medicina. Assim, surge a pergunta provocativa de Charlot: somos pesquisadores imersos em estudos sobre educação ou em educação?

Analiso essa questão considerando esta investigação imersa no universo educacional, uma prática educativa construída a partir da intersecção de áreas do conhecimento como audiovisual, pedagogia e psicologia da infância. Nesse contexto, a cultura comum ocorre quando essas três áreas – arte, pedagogia e psicologia –, dialogam e enriquecem minha prática como professora e pesquisadora. Dessa forma, a educação como um espaço dialógico (Charlot, 2006) abrange a complexidade dos saberes, o respeito à diversidade e a riqueza multidisciplinar, cultural e social.

Falar sobre educação significa falar de encontros e fertilidade mútua, proporcionando oportunidades para construções humanizadoras, comunhão, respeito à diversidade e uma ética solidária, cuja construção é necessária, pois "a educação deve mostrar que nenhum conhecimento está livre de erros e ilusões" (Morin, 2005, p.19). Morin (idem, p.20) também destaca que as percepções são traduções e reconstruções cerebrais baseadas em estímulos captados pelos sentidos. Portanto, nossos sentidos individuais influenciam nossas ideias e conclusões. Durante a pesquisa, percebi a importância de estar ciente das minhas limitações na escuta, reconhecendo que esta nunca é totalmente neutra, pois está sempre comprometida com a leitura do mundo moldada pela cultura em que fui criada. Maturana (2015) dialoga com Morin (2005), afirmando que nossas emoções, quando compartilhadas, constroem a cultura. Ambos enfatizam o quanto os sentidos, o sentir e as emoções interferem no que conseguimos captar e compreender. Segundo Morin (2005, p.20), o conhecimento é uma construção linguística, mental e sujeito a erros. Portanto, cada olhar, interpretação, crença, ou aquilo que consideramos verdade, é sempre uma perspectiva e, por isso mesmo, permeada por ilusões e erros.

Consciente desse fator, denominado por Morin "incerteza racional", torna-se fundamental construir uma educação ética. Daí surge a necessidade de reconhecer na educação do futuro o princípio da incerteza racional, pois a racionalidade corre constantemente o risco de cair na ilusão racionalizadora, a menos que se mantenha vigilante e autocrítica (Morin, 2005, p.24). Morin destaca a importância de uma autocrítica na construção de um trabalho comprometido com a busca por múltiplas verdades e suas confluências. Contudo, é necessário evitar a cegueira condicionada pelo paradigma vigente e estar ciente de que a ciência está sujeita a transformações. Na condição humana, não há verdades únicas, absolutas, e universais. Nesse sentido, a pesquisa em educação busca representar uma realidade, mas não a realidade. Enfim, é fundamental nos sabermos situados em um contexto que nos condiciona olhares, interpretações e ações.

No contexto metodológico, é necessário reconstruir o olhar para o caos, a ordem e a desordem (Morin, 2005, p.33). A desordem não deve ser evitada, pois é ela que possibilita descobertas e a emergência de novas ordens. Nas conversas realizadas, foi importante lidar com a incerteza e indeterminação, optando por um caminho aberto a bifurcações e surpresas. Sendo este, um compromisso com a superação da concepção mecânica do conhecimento, transitando para uma abordagem que valoriza diferenças e singularidades, e legitima múltiplas fontes de conhecimento e caminhos educativos.

A construção metodológica desta pesquisa busca fortalecer caminhos plurais e respeitar a diversidade epistêmica que permeia o campo educacional. A vista disso, Sampaio, Ribeiro e Souza, (2018, p.31) apontam que, pensar rizomaticamente a educação é resistir ao apagamento das

diferenças e singularidades e apostar no reconhecimento, na valorização e legitimação das multiplicidades de conhecimento e de caminhos educativos. Para tanto é preciso levar em conta o “conhecimento como inacabado, permanentemente em movimento, portanto provisório, múltiplo, transversal e rizomático”. Desse modo, sigo para a próxima parte do trabalho comprometida com o fortalecimento de caminhos plurais na construção metodológica desta investigação.

2.2 A escolha do método biográfico e a construção de dados

No início dessa jornada, minha escolha metodológica era o método etnográfico, pois enxergava nele um caminho coerente ao que buscava investigar. Outra escolha também foi revisitada, quando há dois anos atrás, minha intenção era realizar um estudo de caso com crianças e adultos em uma determinada comunidade de aprendizagem, já que estaria *in loco* a recolher os dados através da observação participante e de algumas entrevistas. Como não existe linha reta em uma travessia acadêmica, muita coisa mudou, foi maturada, outras foram deixadas de lado e refinadas até chegarmos aqui. O que seria um estudo de caso, transformou-se num estudo suportado em Narrativas Biográficas, no enquadramento mais amplo do método biográfico. O caminho que suscitou essa mudança se confere no relato a seguir.

Suponho que vivenciar um mestrado acadêmico tem uma potência catalisadora no amadurecimento intelectual de quem o faz. Poderia arriscar dizer que a exigência das leituras, o estudo constante e a aprendizagem de como se constrói conhecimento científico, em especial nas Ciências da Educação, carregam em si um convite transformador à maneira de pensar e refletir sobre a sociedade. Sendo assim, a pessoa que ingressou nesse percurso é diferente da pessoa que escreve esse texto. Por consequência, o projeto que havia sido idealizado ganhou outras roupagens, conceitos, cores e caminhos epistemológicos e metodológicos.

A investigação tinha como ponto de partida o interesse em olhar de forma mais aprofundada para as Comunidades de Aprendizagem. Essa intenção foi reafirmada durante todo o percurso. O que mudou? A compreensão de que as comunidades eram sim um contexto de estudo, mas não o objeto de estudo. Qual seria a pergunta investigativa? O que estava curiosa a descobrir? Havia algo construído intuitivamente, mas não de forma conceitual e consistente academicamente. No decorrer das aulas e de conversas com professores, consegui perceber que essa pesquisa é sobre relações de poder. Ou melhor, sobre a maneira de relacionar-se, que para Maturana (2015), está ligada à maneira de emocionar-se,

Uma vez que crescemos como membros de uma cultura, tudo nela nos resulta adequado e evidente. Sem que percebamos, o fluir de nosso emocionar – de nossos desejos, preferências, aversões,

aspirações, intenções, escolhas... [nossa cultura] guia nossas ações nas circunstâncias mutantes de nossa vida, de maneira que todas as ações pertencem a essa cultura. (Maturana, 2015, p.43)

Entendi que as relações com as quais escolhi pousar o meu olhar estão imbricadas em uma maneira decolonial (Rufino, 2021, Krenak, 2019, hooks, 2021, Walsh, 2018, Mignolo, 2017, Quijano, 2000) de viver, sentir e experimentar os encontros. Estas relações indicam maneiras outras que não as de dominância e poder hierarquizado, praticadas pelo modelo capitalista patriarcal.-Qual seria então o caminho adequado para uma recolha de dados que apoie, de forma coerente, a realização da investigação, face ao objeto agora definido enquanto a experiência educativa de adultos envolvidos em comunidades de aprendizagens junto dos seus filhos?

Para essa pergunta ser dissolvida foi necessário encontrar autores que tivessem discursos ressonantes com a perspectiva de relações não-hierarquizadas, a busca pela horizontalidade e o pensamento do *investigar com* ao invés do *investigar sobre*. Inicialmente, encontrei o pensamento de José Alberto Correia (2019) que afirma o educativo como um processo que é produzido pela própria investigação e não um dado fixo, e assim compreendi que a investigação demandava uma *construção* de dados processual e não uma *recolha*. De acordo com o autor,

O bem comum da educação não é um dado, mas é um projeto em construção, um espaço de experiências singulares e irredutíveis entre si que apela para uma epistemologia da compreensão, sendo esta inseparável da empatia com toda a ambiguidade que este termo possa comportar. Estamos, assim, perante dois modos de definir o educativo: o educativo como coisa e o educativo como processo, atividade e experiência. (Correia, 2019, p.16)

Este autor-chave das Ciências da Educação defende uma revalorização epistemológica da experiência, ou seja, uma necessidade de compreender os acontecimentos vivenciados, enquanto parte fundamental da produção do saber. Aqui encontro dois aspectos/dimensões que endossam as escolhas investigativas assumidas: uma epistemologia da compreensão e da empatia, e o processo educativo enquanto-experiência. Além disso, localizo em Dotta e Lopes (2014, p.45) a possibilidade de visualização do fenômeno investigado – as comunidades de aprendizagem –, como espaços de vida tridimensionais, onde a temporalidade, a sociabilidade e o lugar estão em constante articulação. As autoras evidenciam, então, a tridimensionalidade como mais um aspecto/ dimensão essencial na trajetória desta investigação narrativa.

Como poderia, então, realizar essa investigação, sob uma perspectiva decolonial suportada em fortalecer relações não-hierárquicas e cooperativas, e assegurar as experiências como acontecimentos inéditos, imprevistos, decorrentes de contextos singulares (Larrosa Bondia, 2002)? Percebi que o caminho era ir além de coletar, recolher e capturar informações, e encontrei no método biográfico a coerência que buscava. Ele permite construir junto com as pessoas aquilo que, conscientemente, não se sabe sobre elas (Nadã, 2017: 52), e edificá-las, através de conversas,

espaços de reflexão, elaboração e construção de conhecimento a partir do que foi vivido. A minha investigação é biográfica por estar em busca de compreender como as pessoas significam as vivências em comunidade de aprendizagem e como afetam suas maneiras de experimentar o mundo. Vamos agora olhar para os autores que apoiaram o caminho nessa estrada.

O primeiro *autor-aliado*¹⁰, Ferrarotti (1991, p.171), trouxe a ideia da “sociologia como participação”, pois percebeu a interação emaranhada entre observador e observado e elucidou a necessidade de ultrapassar o modelo mecanicista que caracterizava a epistemologia científica estabelecida, ou, hegemônica,

Se desejamos fazer uso sociológico do potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos nós próprios para além do quadro da epistemologia clássica. Devemos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutro lugar, na razão dialética capaz de compreender a práxis sintética e recíproca que governa a interação entre indivíduo e sistema social” (Ferrarotti, 1991, p.172)

Ferrarotti fala sobre fundamentar o método biográfico em uma razão dialética, ou seja, a habilidade de contrapor, justapor e contradizer ideias? que constroem novas perspectivas; um caminho que não pretende a hegemonia e constrói a “compreensão de um ato na sua totalidade”, (Ferrarotti, 1991, p.172) além de produzir uma “síntese ativa de um sistema social”. (idem, p.172). Dessa maneira, engrenar no método biográfico pedia o encontro de vozes, olhares e experiências daqueles que viveram em seus corpos as comunidades de aprendizagem para assim construir narrativas que possibilitasse a compreensão desse sistema social.

Plummer (2001), como segundo *autor-aliado*, afirma que precisamos construir uma sociologia que compreenda experiências humanas concretas como edificações de realidades sociais. Essa perspectiva busca construir menos opressão, injustiça e exploração e mais diversidade, igualdade e criatividade. Em outras palavras, visa uma sociedade plural, criativa e igualitária coerente ao *emocionar matrístico* (Maturana, 2015, p.25) onde experimenta-se um “modo de vida centrado em uma cooperação (...) [e um] mundo natural onde nós, seres humanos, pertencemos numa relação de participação e confiança (...) no qual a vida cotidiana é vivida numa coerência não hierárquica com todos os seres vivos, mesmo na relação predador-presa”.

Me remeto as palavras de Nadă (2017, p.55) quando afirma que “one of the most important aspects of biographic and narrative inquiry lies in its capacity to surpass the typical process of data collection, engaging both researchers and participants in a process of data construction.”¹¹. O autor elucida caminhos de metodologias biográficas comprometidos com o processo do *construir com*, na

¹⁰ A escolha do termo autor-aliado dá-se para demarcar a conjuntura de parceria e aliança encontrada em uma trajetória epistemológica no terreno da produção científica que é construída por tensões e disputas conceituais.

¹¹ Tradução livre: “um dos aspectos mais importantes da investigação biográfica e narrativa reside na sua capacidade de ultrapassar o processo típico de recolha de dados, envolvendo tanto investigadores como participantes num processo de construção de dados.”

linha de Ferrarotti. Um procedimento que comunga com a característica tridimensional (Dotta & Lopes, 2014) e que integra uma epistemologia da compreensão e da empatia (Correia, 2019) ao incluir o outro em um lugar de parceria, aliança e coautoria em todo o processo. No compromisso de *construir com*, tomei a decisão de envolver os participantes o máximo possível na caminhada investigativa, encontrando maneiras de fortalecer o fazer junto, a troca imprescindível.

Assim segui em busca da valorização da epistemologia da escuta, do encontro que constrói junto e encontrei em Alves (2020) referências quanto aos valores, posturas e atitudes que deveriam ser adotadas. A autora elucida a importância de perceber a intencionalidade com a qual se procura realizar a investigação. Qual era a minha intenção? Rapidamente, encontro a curiosidade em descobrir se existia uma relação intrínseca entre a vivência de adultos em comunidades de aprendizagem e os caminhos formativos quanto à maneira que se relacionam e se emocionam com o mundo. Mas, para quê? Para descobrir se conseguimos reafirmar o amor enquanto caminho ético (hooks, 2021)? Para construir horizontes que possibilitem a nossa caminhada (Galeano, 2018)? Para encontrar afirmações que alimentem o viver de esperança? Para apoiar a produção de conhecimento das ciências da educação e nutrir o solo pedagógico fértil? Para resgatar do esquecimento o saber ancestral presente no solo brasileiro? Quantas intencionalidades cabem dentro de nós? Se o saber é múltiplo e infinito, qual seria então o ponto final dessa grande pergunta? Alves (2020, p.284) numa pesquisa em educação tem a intenção de mostrar como os indivíduos significam experiências vividas no decorrer de suas existências no seio do espaço social ou, em outras palavras, "como humanos experimentam o mundo".

Retomo o olhar para a relação de participação e confiança centrada na cooperação, definida por Maturana (2015) como modo de vida matrístico, centrado na prática da cooperação não-hierárquica e no respeito mútuo, e busco alinhar esse *modus operandi* no meu percurso investigativo. Não poderia assumir um lugar de predadora e fazer dos participantes as minhas presas. Não pretendo negar a existência de relações de poder entre quem investiga e quem participa na investigação, inerentes ao posicionamento dos diferentes sujeitos, no que concerne ao seu estatuto na pesquisa (Macedo, 2018). Entretanto, é importante frisar que, na pesquisa realizada, busquei cuidar, em todo o percurso, da qualidade horizontal nas relações, de forma a não investir em relações de poder na relação investigadora e participante.

O método biográfico apresenta-se como caminho potente que trabalha com a ideia de um "singular universal singular" (Ferrarotti, 1991, p.175) ao enxergar a experiência integral de um sujeito como potência abrilhantadora da experiência do outro, numa relação indissociável entre o eu e o mundo social. Além disso, é promotora do fortalecimento de relações intersubjetivas onde o eu e o outro percebem-se interligados na construção de algo comum. Este era o caminho de participação

e humanização que buscava em que o “coletivo social e o singular universal iluminam-se reciprocamente” (Ferrarotti, 1991, p.173).

É importante destacar ainda que, cada indivíduo não representa diretamente a sociedade inteira, ele representa-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte; nestes grupos são, por seu turno, agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto, etc. (Ferrarotti, 1991, p.174).

Existe uma relação contextual a considerar nessa dialética “singular universal singular” (Ferrarotti, 1991), para que seja alcançado o conhecimento com o apoio de *viventes*¹² sociais. Atualizando o pensamento de Ferrarotti e Plummer, de acordo com Nadă (2017, p.54), “Contrary to life stories, narratives are not meant to give account of a biographical trajectory in its entirety, from a person’s birth and until the present day, but it is focused on a specific theme and period of time”¹³. O próximo passo foi buscar esses sujeitos, nos seus contextos sociais imediatos, focados nesse período e no tema específico. No caso desta pesquisa, encontrar pessoas que escolheram as comunidades de aprendizagem como espaços de educação para seus filhos e, assim, construir *com* elas as narrativas de suas experiências pessoais e perspectivas plurais através do método biográfico.

2.3 Aproximação às pessoas biografadas

No método biográfico é possível explorar o modo como a vida individual permite compreender a vida social, (Ferrarotti,1991), contribuindo para uma análise mais abrangente e contextualizada das comunidades de aprendizagem como espaços educacionais.

Ao adotar o método biográfico, que se baseia na compreensão das experiências individuais como reflexo da vida social, busco ouvir a voz de pessoas que escolheram essas comunidades como alternativas educacionais para seus filhos, como referi. Por meio de uma construção colaborativa das narrativas desses sujeitos totalizantes, faz-se possível investigar as múltiplas perspectivas e vivências que compõem a realidade das comunidades de aprendizagem para, assim, criar um retrato plural, diverso e múltiplo, que vá além de uma visão unidimensional e estereotipada.

Ao incluir os contextos sociais imediatos dos participantes, considerando suas interações, relações e influências sociais, pretendo compreender como as comunidades de aprendizagem se inserem na dinâmica mais ampla da sociedade. Dessa forma, faz-se possível analisar como essas

¹² Utilizo o termo *viventes* como contraste ao termo “agente social ativo” para elucidar que existe uma vivência integrada aos corpos. Um termo que fortalece as experiências integrais e não apenas as ações.

¹³ Tradução livre: Ao contrário das histórias de vida, as narrativas não pretendem dar conta de um percurso biográfico na sua totalidade, desde o nascimento de uma pessoa até aos dias de hoje, mas centram-se num tema e num período de tempo específicos”

comunidades contribuem para a transformação da educação, promovendo novas formas de aprendizagem, colaboração e participação social, como me propus investigar.

Para prosseguir em minha busca por participantes para a construção de dados biográficos, elaborei uma mensagem concisa na qual apresentava a pesquisa e convidava os responsáveis parentais a participarem voluntariamente. O objetivo era unir as perspectivas individuais por meio do método biográfico para ajudar-nos a compreender a vida social por meio da vida individual, como afirmava Ferrarotti (1991), através da ampliação do conhecimento sobre as comunidades de aprendizagem e exploração de seu potencial inovador na educação.

A minha busca dirija-se a responsáveis parentais de crianças, que tivessem, por um lado, feito parte, por pelo menos um ano, de uma comunidade de aprendizagem e, por outro, tivessem vivido junto de seus filhos uma experiência escolar tradicional – em escolas públicas ou privadas formais –, a fim de perceber possíveis convergências e divergências entre os modelos educativos desses espaços. Segue a mensagem:

"Boa tarde, estou a realizar um mestrado na Universidade do Porto, na Faculdade de Ciências da Educação em torno de Comunidades de Aprendizagem enquanto espaços de educação não-formal de adultos. Venho hoje fazer um convite a quem estiver interessado em colaborar com a minha pesquisa. Procuro pessoas que vivam no Brasil, com mais de 28 anos, que tenham filhos, que tenham participado por pelo menos 1 ano em uma Comunidade de Aprendizagem, que tenham, em algum momento, matriculado seus filhos em um espaço de educação tradicional e que queiram colaborar com um estudo em torno das comunidades de aprendizagem. Caso conheçam alguém dentro desse perfil que esteja interessado em participar, peço que envie essa mensagem e me contate pelo e-mail ou pelo WhatsApp. Obrigada desde já pelo apoio na jornada investigativa. Beijos Helena Maria"

Na mensagem nota-se a presença de alguns critérios que passo a justificar. O critério da idade foi utilizado para dar conta de criar uma aproximação com pessoas que, eventualmente, estariam mais próximas do universo adulto do que do da juventude. Ainda não existam marcos que definem quando uma pessoa amadurece e se torna adulta, por isso, trabalhei com os 28 anos como horizonte a ser explorado; o segundo trata da relação com os próprios filhos, uma vez que o envolvimento nas comunidades de aprendizagem acontece pela via das crianças; o terceiro é o tempo de vivência, que cuida de um ciclo que entendemos como o ano letivo da criança. O quarto critério estabelecido foi o fato de ter passado por experiências em espaços de educação formal. Dessa forma, podemos ter uma escuta de pessoas abertas a ambas as experiências – formal e não formal –, que puderam aprender e extrair o melhor possível de cada uma delas. Evitamos narrativas reduzidas a apenas uma experiência, ou por desconhecimento das escolas regulares ou mesmo contrárias a estas. Por fim, a vontade de estar junto, de participar, como base para um trabalho ético e respeitoso, iniciado com *amorosidade*.

Neste processo, percebi que precisava ter cuidado para não criar uma narrativa contra as escolas convencionais, uma vez que esses espaços seguem sendo imprescindíveis para a inclusão de

tantas crianças em um sistema de ensino. As escolas são um espaço potencial de muita riqueza e, por isso, de constante disputa política. O convite dessa investigação é corroborar para a reflexão sobre os modelos de educação e fomentar um debate sobre outros possíveis caminhos educativos.

Implicação pessoal na investigação:

A imersão e interesse pelas comunidades de aprendizagem

É preciso ressaltar o meu envolvimento com o tema em estudo. Em 2014, vivi uma transição profissional do cinema para a educação, comecei a estudar pedagogia e a trabalhar em escolas. Fui convidada a participar de um coletivo parental no Rio de Janeiro formado por 6 famílias com bebês. Eu participava duas vezes por semana dos cuidados com as crianças junto aos pais que acompanhavam as crianças? nesse dia. Minha experiência nesse espaço durou 3 anos. Em 2018, participei de forma mais ativa em uma outra comunidade, formada por famílias que vieram de uma mesma escola particular do Rio de Janeiro. Neste projeto, participei quatro vezes por semana como educadora junto a outros educadores e famílias. Em 2019, decidi fazer uma pesquisa por conta própria pelo Brasil e viajei para o norte e o nordeste do país visitando diferentes projetos de educação, formais e informais. Foram 15 territórios educativos visitados no total. Através da minha experiência nutri o desejo de realizar essa investigação e me aproximei de muitas famílias que viviam em contextos educativos comunitários. Por isso, encontrar participantes disponíveis para construir comigo as suas narrativas biográficas aconteceu de forma simples e rápida. Após enviar a mensagem em diversos grupos de *whatsapp* de comunidades e formações que havia participado, algumas famílias repassaram para outras que se encaixavam no perfil e em poucos dias, tirando partido desse patrimônio relacional, encontrei nove pessoas de cinco comunidades diferentes, dispostas e interessadas em participar da investigação. Dessas nove pessoas, três faziam parte de projetos em que eu havia trabalhado como educadora e duas eu não conhecia. Das cinco comunidades participantes, estive envolvida em duas, como educadora, e conheci três pela imersão em seus territórios de aprendizagem, durante a minha pesquisa autônoma.

Cuidados éticos

Esse contexto de pesquisa traz a necessidade de muitos cuidados éticos enquanto investigadora de espaços que fizeram parte da minha história pessoal. Este elemento que não inviabiliza o estudo, pelo contrário, enriquece ainda mais a narrativa do ponto de vista do envolvimento e do fortalecimento de nossa própria história, invoca, no entanto, uma constante atenção e cuidado no manejo dos dados a serem construídos no encontro com os participantes. Para

endossar essa reflexão me remeto a Macedo (2009) quanto a familiarização com o contexto de estudo.

Em termos do campo axiológico, procuro lidar com a familiaridade e os valores socioculturais de forma crítica, reconhecendo a implicação, nas suas múltiplas dimensões, como vantagem acrescida, constitutiva do processo científico da construção de significados, e fazendo a rejeição dos dogmas positivistas clássicos de pureza e simplicidade das “ciências duras”. Reconhece-se, portanto, que não há investigação sem implicação (Becker 1977; Ardoino 1992) pois é através desta que se pode desenvolver o trabalho dialético entre uma familiaridade controlada e uma estranheza “procurada”, ou seja, entre implicação e distanciamento. (Macedo, 2009, p.233)

Endossando as palavras da autora, reconheço e integro o processo dialético estabelecido nessa jornada investigativa que invoca uma abordagem cuidadosa e reflexiva. Reconheço que, para lidar com a familiaridade do contexto, é fundamental admitir a minha implicação pessoal como uma força constitutiva no processo científico de construção de significados. No entanto, ao mesmo tempo, procuro equilibrar a familiaridade à estranheza “procurada”, de maneira que seja realizada uma análise crítica de todos os dados que foram construídos.

Uma postura ética torna-se essencial. Considerar o impacto potencial da minha própria história e experiências na interpretação dos dados e na formulação de conclusões, exige uma constante vigilância sobre possíveis parcialidades e a busca por uma compreensão ampla e contextualizada dos participantes e do tema em estudo. Assim, assumo o compromisso de conduzir essa investigação com responsabilidade, respeito e consciência dos desafios éticos envolvidos. Através desse cuidado contínuo, procuro contribuir para uma pesquisa sensível e enriquecedora, que não apenas adicione conhecimento, mas também promova um diálogo genuíno e valorize as vozes e experiências dos participantes envolvidos.

Na continuidade da maturação do meu caminho investigativo, em um momento de reflexão tutorial, entendi que para cuidar da qualidade da pesquisa, seria apropriado ter apenas uma narrativa em cada comunidade de aprendizagem e que, devido ao tempo previsto para realizar a investigação e a profundidade do método biográfico, cinco narrativas biográficas poderiam ser suficientes para uma investigação com o aprofundamento necessário ao desenvolvimento e reforço de argumentos centrais .

Outra decisão foi quanto à diversidade de projetos a serem estudados com a intenção de construir um olhar multicultural e diverso. Tendo buscado experiências em diferentes estados do Brasil, encontrei pessoas potenciais a biografar em 4 cidades diferentes, dentre 3 estados brasileiros, e assim cheguei ao seguinte quadro:

Quadro 1 - Pessoas biografadas e respectivas comunidades de aprendizagem

Nome da pessoa biografada **	Comunidade de Aprendizagem	Localização
Rê (mãe de L.)	Coletivo Laranjeiras	Rio de Janeiro, RJ
Lia (mãe de B.)	Casa Escola	Rio de Janeiro, RJ
Débora (mãe de L. e M.)	Colo da Montanha	Teresópolis, RJ
Raul (pai de M. e C.)	Sementeira	Piracaia, SP
Lais (Mãe de L.)	Quintal das Crianças	Salvador, BA

***Os nomes utilizados são pseudônimos.*

Esta pesquisa não tem, à partida, a intenção de analisar e estudar diferenças de gênero, no entanto, foi curioso notar que a quantidade de mulheres, mães, interessadas em participar, foi consideravelmente maior visto que apenas um homem, pai, se colocou à disposição para contribuir. Essa reflexão pode vir a ser aprofundada em futuros trabalhos.

Pois bem, com o caminho metodológico definido e os participantes encontrados, era necessário, então, compreender como seriam construídos os dados da investigação. Esse processo está aprofundado nos capítulos que se seguem.

2.4 Narrando reflexivamente a experiência: construção de conhecimento e primeiros encontros

Após compreender o caminho metodológico, era preciso pesquisar mais sobre ele para torná-lo íntimo, na teoria, e num diálogo desta com os procedimentos metodológicos. Entendi com Ferrarotti (1991) e Plummer (2001) a busca por uma sociologia humanitária de participação e agora precisava integrar os recursos disponíveis para a consolidação dessa construção em conjunto. Fantasia e Leite (2013, p.1150) me trouxeram a clareza de que o primeiro passo seria “deslocar a produção do discurso para os próprios sujeitos”, e Nadã (2017), me ajudou na compreensão de que a pesquisa de literatura sobre métodos biográficos promove reflexões importantes. No entanto, não haviam receitas de como realmente conduzir uma investigação narrativa. Qual seria então o próximo passo? Recorro a Plummer (cit in Nadã, 2017, p.66): “In that sense, the beginning of the fieldwork was a baptism in fire: just go out there, and do it”¹⁴. Foi assim que abri mão de um guião estruturado e parti para uma conversa em que o mais importante era a escuta atenta e a abertura para estar junto na experiência de falar, compartilhar e refletir sobre si. Nas palavras de Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p.34) “A direção da entrevista, junto às questões específicas, é regida pelo entrevistador. Já o conversar [típico do encontro biográfico] pressupõe a circulação da palavra,

¹⁴ Tradução livre: Nesse sentido, o início do trabalho de campo foi um batismo de fogo: ir lá e fazer

numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e, portanto, colonialistas”. Nesse sentido, trabalhar as conversas sem uma estrutura pré-definida permitiria criar um ambiente no qual a palavra pudesse circular e eu não assumisse um papel dominador na relação com os participantes.

Nesse percurso, após tamanha elaboração e estudo, senti-me preparada para realizar as primeiras conversas biográficas com cada um dos participantes. Marcamos o primeiro encontro em uma sala virtual online (devido às distâncias geográficas) com duração de uma hora. Nesse momento, internalizei a importância de estar completamente aberta e atenta ao outro para que pudesse receber suas histórias, ouvir profundamente o que estava a ser dito para, assim, construirmos juntos as narrativas e aprendermos juntos, criando, nós seis, uma outra comunidade de aprendizagem. Realizei, então, o primeiro ciclo de conversas com as pessoas que apresento brevemente a seguir:

- **Raul**, pertence à comunidade Sementeira desde a sua fundação, há seis anos, em Piracaia, no interior do estado de São Paulo. Raul é pai de M e C., biólogo e agricultor. Conheci Raul em 2019, como educadora substituta no projeto. Nosso encontro foi breve, mas criou uma ponte de afeto. Na conversa com Raul, essa proximidade aparece como potencializadora de espaços de segurança e confiança para falar sobre temas mais densos como conflitos interpessoais e saúde.

- **Rê**, pertenceu ao coletivo Laranjeiras que durou um ano, em um bairro da zona sul na cidade do Rio de Janeiro. Rê, mãe de L, é uma atriz que fez uma transição de carreira para a saúde mental, e hoje é terapeuta. Conheci Rê em 2015 quando trabalhava em um projeto de educação no Rio de Janeiro onde ela matriculou sua filha. Nos reencontramos em 2018, quando vivemos juntas a experiência do Coletivo Laranjeiras. Apesar da proximidade, nossa conversa inaugurou um novo espaço de escuta e troca.

- **Lia**, pertenceu ao coletivo Casa Escola por três anos. O coletivo existe há nove anos e acontece na zona central da cidade do Rio de Janeiro. Lia é mãe de B, é cineasta, fez uma transição de carreira para a saúde da mulher, e hoje é doula. Conheci Lia em 2016, quando trabalhava duas vezes por semana na Casa Escola e compunha a equipe de educadoras.

- **Débora**, pertenceu à comunidade Colo da Montanha por um ano e meio, e também esteve dois anos no coletivo Casa Escola, junto de Lia. A comunidade Colo da Montanha existe há nove anos e acontece em Teresópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro. Conheci o Colo da Montanha em 2019, quando passei um mês como educadora substituta. Débora é mãe de L e M, é comunicadora, fez uma transição profissional para a saúde, e hoje é psicóloga. Nos conhecemos durante o tempo em que trabalhei na Casa Escola.

- **Lais**, pertenceu à comunidade Quintal das Crianças por um ano. Essa comunidade foi dissolvida em 2020, durante a pandemia, quando tinha seis anos de existência. A mesma acontecia em Salvador, no estado da Bahia. Lais é mãe de L, é massoterapeuta e se declara nômade. Um amigo em comum nos aproximou, pois não nos conhecíamos pessoalmente. Conheci a comunidade do Quintal das Crianças em 2019, quando passei três semanas como educadora substituta.

Logo no primeiro momento do encontro, compartilhei a metodologia da pesquisa, numa perspectiva de construção conjunta, e que estava ali, primeiramente, para ouvir. Falamos sobre os acordos desta construção – o consentimento informado, a possibilidade de abandonarem a qualquer momento, a permissão para gravar... Iniciei a conversa com uma pergunta ampla e aberta, deixando espaço para que cada participante dissesse o que quisesse dizer, sem direcionamento da minha parte: “Me conte um pouco sobre como foi, ou como tem sido, a sua experiência em uma comunidade de aprendizagem. O que você tem vontade de me falar sobre sua vivência?”. A partir dali, grandes histórias surgiam, as motivações, as mudanças impostas pela parentalidade e reflexões sobre o futuro de seus filhos.

Nesse primeiro encontro criou-se bastante espaço para os participantes se expressarem de maneira livre, conforme fizesse sentido para si. Minhas intervenções foram pontuais: algumas vezes para checar se havia compreendido a mensagem, e em outras para pedir aprofundamento em um determinado tema que emergia. Por exemplo, quando Laís contou que sua vivência em uma comunidade de aprendizagem havia lhe feito romper alguns paradigmas, eu pedi para ela contar um pouco mais sobre esses paradigmas. Exercício este que amplia a consciência de si mesmo (na produção de discurso autêntico do próprio sujeito,

Na narrativa biográfica, nos diferentes interlocutores, podem emergir formas de consciência de si próprios como seres sociais e experienciais. É igualmente um processo que catalisa formas de consciência de si através da acção. A operação de narrar a biografia é uma forma de tomar consciência de si e dos outros, de reelaborar os olhares sobre si e sobre o mundo. Narrar o si mesmo é uma forma de experiência. Trata-se portanto duma ação comunicativa que se traduz numa narrativa de representação que contém, para além do ser individual o ser social em contexto. (Fantasia e Leite, 2013, p.1153)

Os autores falam sobre a integração de uma diversidade de olhares ao falar sobre si e sobre a pluralidade de experiências que permite fazer da construção do conhecimento um processo de diálogo intersubjetivo (Fantasia e Leite, 2013, p.1150). Dessa forma, podemos entender a narrativa enquanto caminho que promove a consciência do si mesmo enquanto ser social, produtor de sentido. Trago aqui um trecho da conversa com Raul “*me vem tantas memórias, tanta coisa bonita que eu vivi. Tanto desafio profundo que me fortaleceu*” (encontro biográfico, 12.01.2023), que ilustra o convite à transformação do olhar sobre quem somos.

Para além da nossa individualidade, o caminho biográfico também nos encaminha ao lugar que ocupamos socialmente nos contextos nos quais estamos inseridos. Como caminho de encontro entre investigador e participante na produção de sentido das conversas biográficas, configura-se como “uma epistemologia e uma fenomenologia que se verificam no domínio da intersubjetividade” (Fantasia & Leite, 2013, p.1154). Ou seja, uma metodologia que permeia a construção do encontro entre eu e o outro; entre o eu-epistêmico de quem investiga e o daquele que participa da investigação compartilhando a sua vida e oferecendo, generosamente, o seu relato como matéria viva para construção de conhecimento – sociológico, filosófico, antropológico –, nas ciências da educação. Trago aqui as palavras de Laís concretizam esse pensamento,

Hoje eu tô feliz de ter me disponibilizado para ajudar a expandir ainda mais a verdade disso tudo que eu vivo. Sinto que posso falar sobre tudo isso porque vivo de verdade. Faz sentido pro meu coração. Sei que não é pra todo mundo, mas que seja pra quem pode. Então, a minha sensação para todo o meu compartilhar pessoal é que estou contribuindo com a sociedade, é a minha revolucionária em ação. (Laís, encontro biográfico, 06.03.2023)

A experiência de ser biografada, foi vivida por Laís como contribuição para a sociedade, o que, nas palavras de Fantasia e Leite (2013, p.1156) apoia uma construção de saber decorrente de uma experiência prática intercultural e integral, por ser construída pelo narrar, pensar, partilhar, transformar, sentir e imaginar,

É esse movimento de reconhecimento e reconstrução dos sentidos que se constitui como (...) libertador, um momento que ao ser socialmente partilhado se constitui como criador de solidariedades pela emergência da consciência da alteridade. A utilização das metodologias sócio biográficas permite recentrar a produção dos saberes nos indivíduos como produtores das suas próprias experiências, e permitir o exercício de construção dos sentidos do social solidário. (Fantasia & Leite, 2013, p.1155)

Os autores falam sobre a narrativa biográfica enquanto movimento libertador e solidário. Libertador porque proveniente da possibilidade de reconstruir, através da sua narrativa, o significado do que foi vivido; e solidário, por fortalecer a consciência da alteridade. O termo “consciência de alteridade” encontrado na elucidação do percurso metodológico biográfico, fortaleceu a nossa escolha metodológica. Reconhecemos nesta, o compromisso ético com a relação estabelecida com o outro em todo o processo de construção de conhecimento, além do compromisso político com o reconhecimento da maneira de apreender as muitas realidades humanas através da “partilha solidária de experiências significativas para a construção de uma mudança participada onde o local se funde no global” (Fantasia & Leite, 2013, p.1156).

Como já afirmado, essa pesquisa se propõe fortalecer caminhos que resgatem o ser comunitário através de relações mais amorosas, (hooks, 2021a) e encontro congruência com a ideia de uma mudança local que se funde a uma global. Cunha e Breton (2021) defendem que as

narrativas biográficas são indispensáveis para compreender uma sociedade e seus valores culturais e apontam para a narração enquanto perspectiva antropofomadora na qual,

a experiência requer ser pensada e expressa de acordo com esquemas temporais que prefiguram a narração de si, como destaca Delory-Momberger (2019, p. 49), a biografia pode ser definida como uma categoria de experiência que permite ao indivíduo, levando em conta sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os eventos do vivido. (Cunha & Breton, 2021, p.9)

Por fim, celebro o encontro com o que fortalece o caminho. Nesse caso, significa trabalhar com um método qualitativo exploratório que, ao transferir para os sujeitos o protagonismo da ação, “busca o reconhecimento de si como processo de mudança” (Fantasia & Leite, 2013, p.1157) e possibilita a integração, estruturação e interpretação das situações vividas. Uma vez li na parede de um espaço cultural no Rio de Janeiro a seguinte frase: “Somos aqueles que estávamos esperando”. Aquela afirmação era uma convocação à ação, era um chamado, que assumi como compromisso que me trouxe até aqui. Descobri que essa frase faz parte de uma oração indígena do povo Hopituh Shi-nu-mu¹⁵ - os índios Hopi que vivem no Arizona (EUA) – e, neste momento, senti-me guiada, conduzida por uma ancestralidade sábia, que utiliza mãos, mentes e corpos disponíveis para nos lembrar o que realmente importa na vida,

As narrativas são pontos de emergência do consciente que transporta os sentidos do mundo. O nosso desafio foi então entender de que forma essas narrativas, enquanto projeção da consciência do mundo e do inconsciente colectivo, refletiam modos de olhar esse mundo. (Fantasia & Leite, 2013, p.1163)

E assim, segui com o imenso desafio de perceber de que forma as narrativas de alguns podem refletir os modos de olhar o mundo de muitos.

2.5 Conversas para construir *com*

Início esta etapa de aprofundamento do universo da construção das narrativas, com a ideia de que a narração possibilita reforçar a "pluralidade, a fragilidade e a mobilidade" (Alves, 2020, p.283) do processo de construção de identidades. Se a intenção da pesquisa é compreender as relações estabelecidas em comunidades de aprendizagens enquanto contextos com identidades próprias, a narrativa biográfica é um caminho que possibilita olhar para as múltiplas vozes e pluralidades do contexto social. Escutar as histórias de quem viveu, (re)construí-las em torno de um conjunto de eixos orientadores, e assumir “uma postura que ajude os participantes da investigação a entrarem em contacto consigo mesmos e explorarem em profundidade as experiências vividas”

¹⁵ Informação presente no site:

<https://www.dharmalog.com/2012/07/20/oracao-dos-indios-americanos-hopi-nos-somos-aqueles-que-nos-mesmos-e-stavamos-esperando/>

(Alves, 2020, p.283) foi a direção percorrida. Mas o que seriam narrativas? De acordo com Cunha e Breton (2021, p.2) narrar uma experiência seria agenciá-la temporalmente e encontrar palavras para contar sobre um período de vida e assim, criar uma história. Ainda segundo estes autores, na passagem da memória para a palavra, ou seja, na construção da linguagem e do discurso, o narrador é convidado a voltar-se ao que foi vivido e reconfigurar “a fim de que uma coerência surja pelo trabalho de escrita de si” (Cunha e Breton, 2021, p.3). Dessa forma,

A atividade narrativa aparece estruturada por três dinâmicas: a experiência, que passa pela linguagem; o ato de colocar em palavras, que emerge por meio dos recursos da língua; os procedimentos mesmos de composição, regidos pelo espaço de troca possível para a socialização das narrativas. (Cunha & Breton, 2021, p.3)

Tornou-se primordial percorrer essas três etapas para estruturar a compreensão do que foi vivido: viver a experiência; colocá-la em palavras; fazer composições. Alcançando assim a elaboração da dialética “singular universal singular” (Ferrarotti, 1991) pela qual a “história do indivíduo singular atribui sentido à realidade na qual ele está inserido” (Cunha & Breton, 2021, p.3). Este processo possibilitou a construção do conhecimento sob uma dinâmica de formação do sujeito: quando este participa do processo e reconhece “sua capacidade de se formar e de produzir saber” (Cunha & Breton, 2021, p.4).

Para apoiar a compreensão do caráter formador e educativo das biografias, retomo Canário (2000) que convida a olhar os efeitos ao invés da intencionalidade, o que aconteceu ao invés do que deveria ter acontecido. O autor convida a colher as diversas vivências experimentadas, para então assimilar o processo de aprendizagem em larga escala. Em outras palavras, Canário (2000) edifica o *construir com* quando destaca a importância de adentrar o que já aconteceu e, a partir dessa prática, aprender. A compreensão de que a investigação narrativa possibilita uma estreita conexão com a experiência humana se tornou um farol que iluminou a travessia. O próximo passo foi construir reflexões *com* os participantes – pessoas que um dia estiveram envolvidas em comunidades de aprendizagem –, para que pudéssemos aprender sobre a experiência comunitária do sonhar, fazer e vivenciar em grupo.

Ciente de que as narrativas biográficas são caminhos que enriquecem de significados as próprias trajetórias, fez-se necessário descobrir maneiras para percorrer todo o caminho. A construção das narrativas demandou mergulhos e reflexões sobre memórias marcadas em corpos. Além disso, o fazer junto convidou-me a sentir, reviver e adentrar o universo narrado. Nas palavras de Fonseca (2009, p.165) “A educação é uma arena que envolve muito trabalho emocional”, que exige sensibilidade e disponibilidade integral. Tais características solicitaram a construção de um espaço seguro no qual fosse possível estabelecer uma relação de confiança. Esse campo foi

construído a partir de dois dispositivos: proximidade com as pessoas e conversas sobre o método de construção dos dados. Compartilho os motivos dessa escolha nas linhas que se seguem.

Skliar (2018 p.11) define a conversa como “conglomerado de rostos, gestos, vozes e silêncios”, e afirma que a conversa é algo que acontece no corpo, e não a partir de um conhecimento prévio. Já Larossa (2002) convida a olhar experiências como acontecimentos inéditos e Sússekind e Pellegrini (2018, p.147) afirmam que “a conversa é acontecimento”. Nessa perspectiva, foi fundamental percebermos as conversas como acontecimentos do instante, encontros do agora, do momento em que uma pessoa constrói palavras junto/ com? à outra pessoa. E essas palavras, unidas, adquirem significados e podem transformar-se em discursos, ideias, histórias, ou narrativas. Skliar (2018 p.12) fala ainda sobre o encontro entre, ao menos, duas fragilidades quando “Só a confissão da mútua fragilidade (quer dizer, do que não sabemos, do que não podemos) instala uma conversa relacional.” Ou seja, a conversa é definida como acontecimento quando duas pessoas se permitem um estado de maior vulnerabilidade, com menos couraças e/ou armaduras,

Uma pesquisa que aposta no acontecimento da conversa como metodologia de investigação, como golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, tão bem representada por questionários, roteiros, procedimentos rígidos. Ao apostar na conversa buscamos, na relação de pesquisa, abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso(...) possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação. (Sampaio, Ribeiro & Souza 2018, p.33)

Face a este trecho, mais uma vez me deparei com o ensejo pela horizontalidade na relação em busca da composição de encontros significativos. O que seria estar frágil perante o outro? Seria contar a minha história e desvelar vulnerabilidades? Seria estar atenta e presente e permitir-me ser permeada emocionalmente pelas histórias ouvidas? Ou ainda, confessar reconhecimentos individuais na história do outro e, assim, torná-la nossa? Com tais questionamentos em germinação, segui os estudos sobre as conversas e deparei-me com a seguinte afirmativa,

Como um gesto pedagógico, conversar se dirige não tanto àquilo que as coisas são, mas àquilo que há nas coisas. Conversa-se não tanto sobre um texto, mas sobre seus efeitos sobre alguém, conversa-se não tanto sobre um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós, conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas essenciais: o amor, a morte, o destino, o tempo. (Skliar, 2018, p.12)

Carlos Skliar (2018) desvelou o quanto a conversa convida a entrar em contato com aquilo que têm ressonância e nos move internamente, promovendo um efeito ao qual ele denomina como gesto pedagógico. Sendo assim, concluí que o recurso da conversa era a potência que buscava e, optei por fazer dele a metodologia de construção de dados nessa pesquisa de caráter biográfico. O recurso à conversa podia se tornar uma verdadeira aula, um momento de educação informal onde duas pessoas saem transformadas pelo encontro. E foi o que aconteceu, pois, logo após as primeiras cinco conversas realizadas, me vi transformada por todas as narrativas que havia ouvido. Algumas

experiências relatadas, eu havia testemunhado, porém, ouvi-las pelo olhar do outro me permitiu alcançar outras dimensões, ultrapassar a própria perspectiva, reconhecer algumas cegueiras e aprender aquilo que seria impossível sozinha.

As primeiras conversas foram acontecimentos, como ilustro com alguns excertos das minhas falas no primeiro encontro. Encontros no aqui e no agora que se estabeleceram pela via do "não sabemos aonde vamos chegar, mas começamos por aqui". Eu ofereci o ponto de partida e percorri os próximos minutos atenta a meus interlocutores. A cada palavra, a escuta ainda mais aberta. Quando precisei de mais materialidade para compreender temas objetivos que já surgiam nas narrativas, trabalhei com perguntas de checagem como, por exemplo, "quando você fala que algo acontecia, você pode me contar mais sobre esse algo?", ou ainda, "o que seriam questões complicadas que foram vividas?".

As perguntas de checagem foram recursos importantes que auxiliaram a construção da ponte entre eu e o outro, já que, por todo o tempo, precisava estar atenta ao outro e à minha própria compreensão do que estava a ouvir. Eu estava ciente de que seria impossível acessar o lugar do outro, pois, nas palavras de Skliar (2018) seria indigno tentar colocar-se no lugar do outro, afinal, "Esse é o lugar do outro. O que a conversa habilita é a tentativa de narrar esse lugar, torná-lo mais profundo, quiçá mais transparente. E seguirá sendo sempre "o lugar do outro" (Skliar, 2018, p.13), na interpretação de quem investiga. É importante destacar esse trecho por ele enfatizar de forma tão lúcida a impossibilidade de assumir um lugar que não é o seu. Cada corpo é um corpo e cada sujeito traz em si suas subjetividades, cosmovisão e crenças próprias. Portanto, a conversa tornou-se um exercício de escuta profunda onde eu podia ser atravessada e transformada pelo relato do outro, mas nunca vivenciar como ele viveu. Ou seja, a conversa é convite de alteridade e não de apropriação. Segundo Djamila Ribeiro (2017) quem fala, fala sempre do seu lugar social e assim quem escuta também escuta do seu lugar social,

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva. (Ribeiro, 2017, p.40)

Djamila Ribeiro (2017) enfatiza o quanto se faz necessário olhar para os contextos sociais assumidos por corpos. A autora ressalta o gênero e a raça enquanto interseccionalidades que atravessam as experiências subjetivas que cada pessoa tem em seus encontros. Aqui olho para o meu lugar social enquanto mulher, cis, branca, classe-média, brasileira, latino-americana, e

reconheço que todas as palavras produzidas por esse corpo, são atravessadas pelas interseccionalidades nas quais me encontro.

Djamila (2017) destaca a pretensão de universalidade do homem branco criar discursos que, para ele, representam toda a sociedade e, a partir dessa constatação, aponta para o quanto é fundamental reconhecer esses lugares sociais que são ocupados por quem profere os discursos. Retomando Ferrarotti (1991) quanto a alcançar uma perspectiva “singular universal singular”, para constatar que essa dialética só é possível se olharmos para as interseccionalidades apontadas por Djamila (2017). É fundamental conhecer o nosso lugar social e o lugar social do outro para se construir uma conversa que não atualize uma ferida – por exemplo, colonial e racial –, mas sim que abra caminhos e origine horizontes restauradores, reparadores e – por que, não? –, amorosos.

Como ser uma boa ouvinte? Como criar um corpo que assegura e acolhe? Parece-me que o esvaziamento de julgamentos morais é um primeiro passo para qualquer possibilidade de boa conversa. Essa atitude favorece a presença integral, com disposição a adentrar seus saberes e complexidades sociais, culturais e subjetivas e chegar junto a um lugar antes desconhecido e, com isso, permitir-se ser transformado. “Para fazer uma investigação é preciso sair do nosso conforto, das nossas ideias fixas. Ou saímos diferentes, ou mudamos de ideia sobre alguma coisa, ou caímos na busca por dados que já confirmam a nossa ideia” (Notas pessoais de aula, 2021). Essa nota vem no sentido da importância de amadurecimento no percurso da investigação. Amadurecer enquanto processo de descentração¹⁶, de construção de alteridade, de autopoiesis¹⁷ - a capacidade de transformar-se e recriar-se nos encontros – ou, em outras palavras, educar a si.

Skliar (2018, p.13) afirma que a educação é o enclave da conversa e que “por mais que façamos das escolas lugares tecnificados e de mero lucro, o que sustenta a comunidade é a potência da conversa”. Deste modo, pode visualizar-se um esquema de aprendizagem como “conversar-transformar-conversar”, ou “conversar-educar-conversar”, ou ainda “conversar-criar-conversar”. Não se configura enquanto conversa a fala unilateral, a exposição de conteúdos, nem o monólogo da autoridade do conteúdo, mas sim a troca, a interlocução, o diálogo transformador. Nas palavras de Sampaio, Ribeiro e Souza (2018 p.34) “É necessário dizer, ainda: *conversar* abre possibilidades para interrogar modos autoritários e, muitas vezes, arrogantes de pesquisar.”. Posto isso, uma investigação através das conversas, “mais do que uma exigência

¹⁶ Descentrar é pensar em vários aspectos de uma situação simultaneamente. Piaget acreditava que crianças em idade pré-escolar chegam à conclusões ilógicas por não saber *descentrar*.

<https://psicoativo.com/2016/05/centracao-e-descentracao-piaget.html>, consultado em 24-01-2023.

¹⁷ Autopoiese, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008 2021, <https://dicionario.priberam.org/autopoiese> [consultado em 24-01-2023].1. [Biologia] Condição de um ser vivo ou de um sistema que se produz continuamente a si próprio.

acadêmica de construção do conhecimento, nos apresenta como um poderoso instrumento de ação transformadora da vida” (Marques, 2019, p.16). Nesse sentido, todo o processo de investigação é um convite à educação. Como dito anteriormente, ser transformada e descobrir o que não se sabia é um bom sinal. Afinal, aprendemos sobre aquilo que não sabemos. Se ninguém aprende sozinho e as relações são imprescindíveis à educação, vamos encontrar meios para o encontro, conversar e fazer composições que fortaleçam as singularidades de cada um e assim, quem sabe, semear pequenas mudanças no modo de viver. Segundo Luciana Marques,

Como não existe caminho pronto e fatalisticamente determinado, cabe a cada um de nós, pesquisadores, empreender a sua caminhada, sempre esperançosos de que um passo adiante pode ser a materialização de um sonho possível e, quem sabe, uma importante contribuição na construção de um mundo menos feroz, onde todos possam viver em paz (Marques, 2019, p.16)

Ao ouvir a autora falando sobre um sonho possível me pergunto – qual seria o meu? O que me move a estar aqui realizando esse estudo? Volto às perguntas quanto à intenção do estudo que vimos no início deste capítulo e aprofundo ao me deparar com o desejo de reafirmar a prática do amor enquanto “possibilidade de rompermos o ciclo de perpetuação de dores e violências para caminhararmos rumo a uma “sociedade amorosa” (hooks, 2021a, p.9). E assim, aspiro ocupar um lugar de humildade, profundo respeito e abertura para o outro e conversar com aqueles que estão disponíveis para me darem as mãos nessa empreitada. Além disso, "a conversa, ao considerar o acontecimento e a ordinariedade em suas potências e as historicidades, as subjetividades, as localidades e os dissensos, não contribuem com a prática e a multiplicação dos epistemicídios do Norte." (Marques, 2018, pp.18-19). Dessa forma, a autora assinala o quanto a conversa enquanto metodologia fortalece a diversidade epistemológica e enfraquece o epistemicídio promovido pelo pensamento hegemônico eurocentrado. Uma afirmação consistente, necessária e, mais uma vez, convocatória a mudanças estruturais.

Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p.33) compreendem a conversa como o próprio acontecimento; como a “impossibilidade possível” do evento que pede “abertura para receber o que pode ser, mas ainda não é” e, conseqüentemente, nos exige um estado de atenção a cada gesto que constrói aquele momento. Para isso, os autores defendem que “emoção e razão e intuição alimentam a atenção” (Sampaio, Ribeiro e Souza, 2018, p.33). Ressalto este último elemento, a intuição, tantas vezes negligenciada pela escola iluminista que acreditou ser a razão a luz da sociedade e que agora é integrada à nossa crença sobre construção de conhecimento. A intuição assume seu lugar como a voz que vem de dentro, como aquilo que não sabemos que sabemos, mas que está ali e pode ser ouvido, acessado e apreendido com atenção, silêncio e uma escuta profunda de si mesmo. Enalteço a tríade – emoção, razão, intuição –, e desejo que, com o equilíbrio destas, possamos criar pequenos gestos cotidianos e sejamos parte da mudança que amplia visões e perspectivas nesse mundo tão

homogeneizado pela colonização e pela globalização. Como disse Ailton Krenak (2021) “A terra chama para a diversidade. Nós somos radicalmente diferentes uns dos outros. Precisamos produzir afetos antes de querer produzir igualdade e criar uma cosmovisão não excludente”.¹⁸ Que saibamos regenerar o tempo dos afetos entre nós.

2.6 Edificação e Análise das Narrativas Biográficas

Após longo estudo sobre o caminho metodológico e a compreensão do percurso biográfico a fazer, realizei as conversas com cinco participantes que se prontificaram a construir comigo essa investigação. Como descrito, o primeiro encontro aconteceu com um roteiro aberto. Tinha como objetivo ouvir a experiência de estar em uma comunidade de aprendizagem e perceber como se construíram as relações nesses espaços. Os primeiros encontros duraram cerca de 1h cada. As narrativas começaram a emergir nesses encontros entre mim - que estava a ouvir atentamente, - e cada participante que ao contar a sua experiência, criava, naquele momento, o relato de sua vivência.

Após as primeiras conversas, transcrevi todo o material de forma a ganhar intimidade com os dados que estavam a ser construídos e iniciei o “processo de pré-análise” (Bardin, 2011 p.125). Ao me deslocar para o lugar de pesquisadora, novas pontes foram inauguradas em relações que já estavam estabelecidas dentro de uma outra ordem. Desse novo lugar, pude ouvir profundamente as histórias de cada vivência de ângulos, nuances e perspectivas que trouxeram amplitude para todas as reflexões que já me acometiam.

Conforme ouvia as gravações, comecei a identificar pontos de congruência entre as narrativas e a reconhecer temas que precisavam ser aprofundados em um segundo encontro. Entre o primeiro e o segundo encontro biográfico me senti mais próxima das pessoas e das histórias. À medida que o trabalho de transcrição avançava, conseguia visualizar imagens que ilustravam as palavras que ouvia. Esse foi um momento de grande entusiasmo quando, por instantes, tudo parecia começar a fazer sentido. Percebi que desde o dia em que pisei em uma comunidade de aprendizagem até aquele momento, o desejo de aprender mais sobre elas me impulsionou para o encontro com aquelas pessoas e essa construção de saberes coletiva.

Durante um mês, cada frase ouvida ressoava no dia a dia, em conversas, em *insights* que ocupavam minhas reflexões. Após finalizar as transcrições dos primeiros encontros, realizei o trabalho de “limpeza” do texto tendo o cuidado em manter expressões que ilustravam a subjetividade, e traços da personalidade, da pessoa biografada. Posteriormente realizei uma análise

¹⁸Entrevista disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=OJTzYfizvN8>. Acesso às 17h34 de 17.01.23.

de conteúdo temática – detalhada mais adiante –, e organizei todo o texto de forma cronológica, como uma história contada em primeira pessoa.

Ao criar a linha do tempo e trazer a memória para o presente, reconheci os pontos a serem preenchidos em cada história. Dentre eles, ficou nítida a necessidade de perceber as motivações que levaram aquelas pessoas a escolher aquele modelo educativo para seus filhos. Segui para os segundos encontros, comprometida a criar um espaço de encontro, no qual as memórias do passado pudessem aflorar. Nesse novo momento, deparei com a história escolar daquelas pessoas e de como seus corpos viveram os modelos educativos convencionais.

Os segundos encontros biográficos foram mais longos e mais profundos. Para cada um, trouxe pontos que tinham aparecido na primeira conversa, realizei algumas checagens para compreender se havia capturado a mensagem presente nas palavras enunciadas e estive atenta aos percursos de vida compartilhados. Após a realização destas segundas conversas realizei novamente todo o trabalho de transcrição, incluindo a limpeza de gírias e expressões bengala, análise de temas e organização cronológica dos acontecimentos. Juntei as informações construídas no primeiro e no segundo encontro e deparei com cerca de 40 páginas de história de cada participante. Estava diante de um extenso material, 200 páginas valiosas, mas precisava encontrar critérios que me apoiassem na condensação interpretativa dos dados.

Para tanto, redigi alguns trechos de maneira concisa, respeitando as ideias do texto e a forma de cada pessoa se expressar. Esse processo trouxe grandes reflexões éticas, pois precisava traduzir nesta nova redação o complexo pensamento de outra pessoa. Esse ato parecia uma traição à palavra e me trouxe o conflito entre o desejo de respeitar a fala integral do outro e a necessidade metodológica de resumir, recapitular as ideias e organizá-las de outra maneira. Contudo, mesmo depois de um longo trabalho de condensação do material empírico, eu ainda estava com narrativas de cerca de 20 páginas cada. Estava diante do desafio de reduzir ainda mais aquela redação.

Em conversas de orientação, fui convidada a encontrar o "sumo" de cada texto, enfim, o que era imprescindível na pesquisa. E ali estava um paradoxo de natureza ética: quem sou eu para decidir o que é primordial na fala do outro? Foi o momento em que percebi que precisava assumir mais o lugar de investigadora e que, por mais que eu buscasse uma relação horizontalizada, essa era uma relação díspar, e não havia como escapar. Precisava de decidir os conteúdos e a forma como seriam utilizados, respeitando os critérios metodológicos e éticos estabelecidos e dialogados com os participantes. Sou quem transforma a história do outro em dados dentro de uma pesquisa acadêmica. Nesse momento tomei a decisão de compartilhar com cada participante o *corpus* (Bardin, 2011, p.126) da narrativa final, de maneira que pudessem identificar possíveis equívocos na interpretação e validar o que foi construído. Essa foi uma decisão maturada e consolidada pela

busca por coerência de fortalecer processos que buscam maior horizontalidade, respeito mútuo, construção com o outro e não sobre o outro - ainda que, talvez, sejam impossíveis de alcançar integralmente. Além disso, busquei fortalecer a característica formativa da construção narrativa quando, segundo Dotta e Lopes (2013),

A construção da narrativa, independentemente dos procedimentos adotados, é uma «experiência formadora», pois nasce da capacidade e do investimento do sujeito para falar e/ou escrever sobre si, dando sentido ao que foi vivido em função de significados particulares e coletivos. O caráter formativo da narrativa constitui-se, por isso, a partir da reflexão, da tomada de consciência sobre a existência, dos sentidos dados à formação, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões sobre a vida - do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico. A narrativa possui, então, uma dupla função: é um meio de investigação e é um instrumento pedagógico (Nóvoa e Finger, 2010). Como instrumento pedagógico, ela permite desenvolver a literacia narrativa geradora de autonomia. (Dotta & Lopes, 2013, pp152-153),

Após receber o parecer positivo dos participantes, me senti fortalecida e confiante para seguir o trabalho de análise, apresentado a seguir. Optei pela Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2011) dada a sua capacidade de transcender as informações verbais e examinar os significados subjacentes aos conteúdos apresentados. Além disso, as ferramentas oferecidas por Bardin (2011) possibilitaram a exploração das múltiplas camadas de sentido e apoiaram nossa interpretação quanto às vivências em comunidades de aprendizagem dos participantes desta investigação.

A análise dos dados cumpriu o caráter "múltiplo e multifocal" (Macedo, 2018, p.116) e o "vaivém metodológico que assume a incompletude e impermanência das próprias categorias de análise"((Macedo, 2018, p.116), conforme descrito pela autora. Minha experiência de jovem investigadora, encontrou conforto nas palavras de Maria José Magalhães (2005, p. 317), quando descreve, quase como inevitável, o "contínuo vai-e-vem, dos significados e subjetividades das pessoas biografadas para as formulações teóricas e vice-versa". A autora também desempenhou um papel fundamental na consciência de que "partimos sempre das nossas 'lentes'", o que trouxe um esforço contínuo no processo de categorização, considerando tanto o que foi compartilhado quanto os conceitos que eu já possuía como pano de fundo. Como resultado, a análise assumiu uma abordagem interativa, incorporando elementos tanto indutivos quanto dedutivos, conforme destacado por Magalhães (2005).

O processo de análise das narrativas biográficas apresentou a particularidade de lidar com as histórias narradas, as quais têm a capacidade de falar por si e podem oferecer uma "visão bastante completa [tornando, por vezes] supérflua a análise do/a investigador/a" (Magalhães, 2005, p.316). Por isso, é relevante enfatizar que o trabalho apresentado é suscetível a interpretações múltiplas. Macedo (2018, p.118) apoiou a compreensão de que o ato de interpretar "consiste em decifrar sentidos ocultos, desocultar níveis de significado que se podem inferir a partir dos significados

expressos, passíveis de diferentes interpretações". Portanto, o processo de análise, categorização e interpretação dos dados foi conduzido com a mediação da atenção contínua à subjetividade e ao pensamento crítico da pesquisadora, e aos objetivos explicitados na pesquisa. Dessa maneira, busquei traduzir da maneira o "mais fiel possível" (Macedo, 2018, p.128) as vozes dos participantes, compreendendo que os questionamentos e análises apresentados se deram face à minha perspectiva, visão e compreensão dos temas em foco, sabendo ser possível interpretações outras das que serão apresentadas.

Nesse contexto, primeiro, realizei a leitura flutuante dos textos e criei subtítulos que anunciavam o tema tratado em cada trecho. A exemplo de uma das narrativas: "Escola: lugar onde eu não entendia nada e tinha que entregar", "Relação com os professores", "Professor que inspira", "Escola: Não aguento mais isso" e "Não vivi o estar junto da escola". Após o reconhecimento dos temas, busquei uma organização por subcategorias e categorias que dialogassem com os objetivos da investigação. Foi assim que cheguei às seguintes categorias:

1- O resgate do *emocionar matrístico* na afirmação de redes de afeto e na construção de si – nesta categoria presta-se particular atenção aos modos como as pessoas participantes expressam a construção, nas comunidade de aprendizagem, de práticas de cooperação, construções de respeito mútuo, da afetividade amorosa, em consonância com o que Maturana (2015) chamou *emocionar matrístico*.

2- Caminhando entre as potências e os desafios dos modelos de comunidades de aprendizagem - é dada especial atenção às formas pelas quais os participantes expressam percalços, frutos colhidos e características que potencializaram e desafiaram suas vivências em comunidades de aprendizagem.

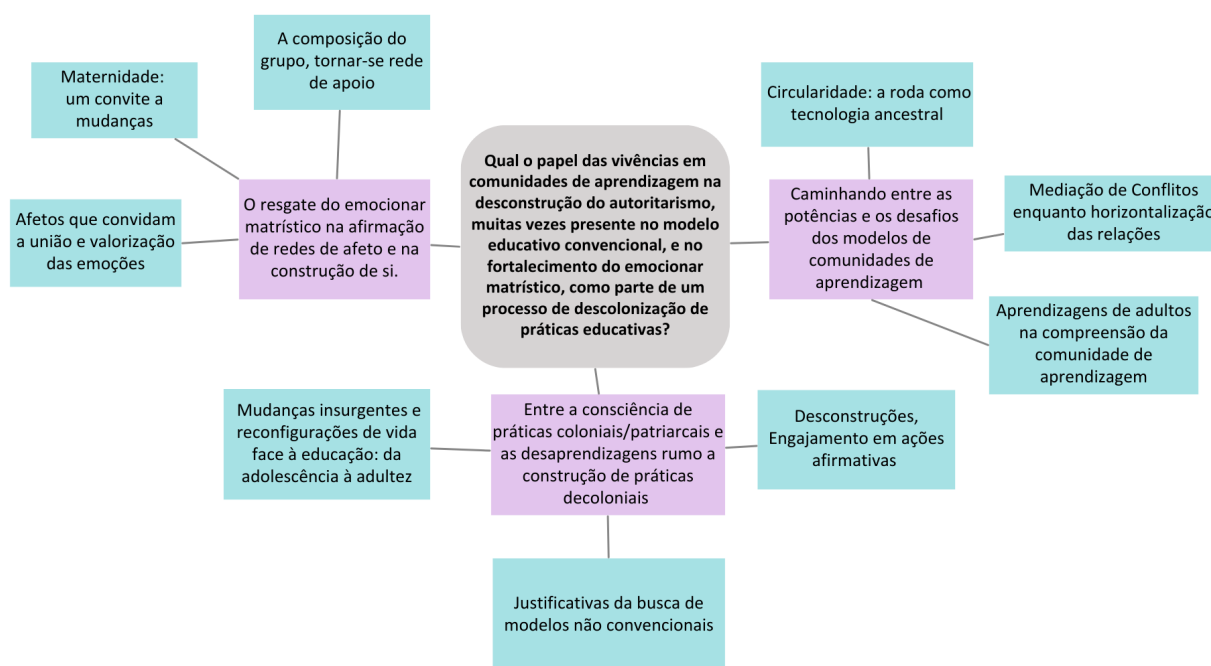
3- Entre a consciência de práticas coloniais/patriarcais e as desaprendizagens rumo à construção de práticas decoloniais - explora algumas práticas de dominação vividas pelos participantes na educação formal, que promoveram questionamentos ao modelo tradicional e fortaleceram suas escolhas por um modelo educativo comunitário.

Neste ponto da análise, deparei-me com a inesperada formação desta terceira categoria, a qual emergiu a partir dos dados construídos enriquecendo a compreensão dos dados. Inicialmente, o plano era focar apenas nas duas primeiras categorias, no entanto, tornou-se impossível ignorar a riqueza de informações disponíveis. Como enfatizado por Macedo (2018, p. 117), "um conjunto de eixos de análise permitiu a integração de tópicos predefinidos na agenda da pesquisa com tópicos não previstos, que emergiram a partir das vozes dos participantes".

Com as três categorias elencadas, procedi à organização dos trechos pertinentes a cada uma delas em todas as narrativas. Mais uma vez, estava diante de grande quantidade de material e

precisava sintetizar ainda mais os dados que estavam em minhas mãos. Iniciei, então, o processo de agrupamento dos temas emergentes em subcategorias que constituiu uma etapa fundamental na preparação do material (Bardin, 2011, p. 130), e contribuiu para maior precisão dos temas presentes nessa discussão, que servirão de base para o debate a desenvolver no capítulo referente aos resultados. O mapa seguinte ilustra a centralidade da pergunta investigativa, juntamente com as três categorias e as subcategorias associadas.

MAPA 1 – Pergunta investigativa, categorias e subcategorias



Este mapa serviu como mecanismo preliminar para organizar a densa quantidade de informações. Posteriormente, desenvolvi três quadros distintos, um para cada categoria, para que pudesse aprofundar a análise dos eixos temáticos que fundamentaram as subcategorias construídas. A organização dos dados em quadros temáticos foi realizada por meio de "ciclos sucessivos de interpretação e categorização, visando garantir uma tradução que se aproximasse ao máximo das intenções das pessoas participantes" (Macedo, 2018, p.117). Os mesmos estão apresentados no capítulo subsequente, dedicado à análise de dados. A organização estruturada dos dados proporcionou maior rigor à análise, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos temas subjacentes ao estudo. Segui para o tratamento e discussão de resultados, propondo um diálogo reflexivo entre os temas evidenciados nas narrativas biográficas e a fundamentação teórica desta investigação. A seguir, apresento as narrativas biográficas, seguidas da interpretação dos resultados. Dessa forma, penso que esta pesquisa pode oferecer uma valiosa contribuição para o debate sobre comunidades de aprendizagem, enriquecendo o entendimento da educação cooperativa, participativa e libertadora.

CAPÍTULO III - MERGULHANDO NAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

Neste capítulo, apresentamos as narrativas biográficas construídas, adentrando nas experiências singulares de cada participante. Utilizando a narrativa biográfica como método acolhido no método biográfico, exploramos as histórias de cinco pessoas envolvidas em comunidades de aprendizagem, buscando compreender as nuances temáticas presentes em cada relato. As narrativas se tornam as vozes dos participantes, em torno de alguns eixos, e abordam experiências engajadas e o poder da educação como movimento transformador.

Os títulos de cada narrativa, em itálico, são excertos das palavras das pessoas biografadas, enfatizando os principais temas abordados em suas experiências e o impacto dessas vivências em sua jornada pessoal. Durante a construção das narrativas, mantêm-se algumas expressões e características comunicativas dos participantes, respeitando suas subjetividades.

Além disso, optamos por oferecer uma breve contextualização sobre a trajetória educacional de cada participante, pois o desconforto em relação ao modelo educacional convencional para seus filhos está ligado às suas próprias experiências como alunos. Tendo a metodologia utilizada para construir essas narrativas sido detalhada no capítulo anterior, incluímos registros fotográficos pessoais, para enriquecer as narrativas, ilustrar e contextualizar as experiências relatadas.

Agora, convidamos o leitor a mergulhar nas vozes de Laís, Raul, Lia, Débora e Rê, e explorar histórias que revelam caminhos para uma educação que vai além das escolas convencionais, destacando descobertas e lutas por uma educação mais amorosa e participativa.

3.1 Laís e o Quintal das Crianças

Nós éramos as agulhas e a gente ia costurando. Me sinto mais flexível.

Eu sou Laís, mãe da L. Nasci no Maranhão e fui criada em Salvador. Nasceu comigo um jeito questionador. Desde os 7 anos, me lembro de ficar pensando “por que eu nasci? Tô aqui, pra quê?”. Eram questionamentos profundos que me acompanhavam. Eu tive a liberdade de ser quem eu era, mesmo dentro de uma escola convencional. A relação com meu pai e minha mãe me proporcionou espaço pra eu poder ser eu mesma. Sinto que tem uma centelha que nasce na alma do ser e eu, vi essa centelha muito nova em mim. Aos nove anos, perguntava para Deus, o que eu poderia fazer no planeta. Então, me vejo como uma pessoa revolucionária e ética. Vejo injustiça e boto a boca no trombone, sem vergonha de denunciar para todo mundo ver também. Mesmo na escola eu já era briguenta pelas injustiças sociais, queria mudar o mundo. Sempre gostei muito de estudar, mas não gostava do formato. Na faculdade, por exemplo, tinha que ficar estudando gente

morta e eu não podia dar a minha própria opinião, que vinha da minha experiência de vida. Isso me matava por dentro. Uma vez a professora perguntou: “De onde você tirou essa ideia?” e respondi exatamente assim: “Eu tirei da minha cabeça, a minha vivência me dá experiência suficiente pra eu colocar aqui um comparativo com o que aquele Lacan falou” e ela, “Ah, mas isso aqui tem um pensamento junguiano” E eu falei: “Você quer que eu estude o Jung para justificar o que eu tô pensando. Tá de brincadeira? Bota um homem branco pra falar do que eu tô falando” Então esse lugar foi me pegando. A coisa da sala de aula é muito 1.800 e eu estou em 2023. Eu acho um absurdo, carteiras enfileiradas, o quadro lá na frente, o professor num púlpito. Ah, não! Chegou uma hora que eu cansei. Decidi largar a faculdade e ir morar no mato, no interior de São Paulo. Eu fui por causa de um sonho. Foi uma grande transição de vida.

No início eu não entendia o que eu fazia no meio do mato, longe de todos, da família, da faculdade, sem conhecer ninguém. Me perguntava por quê fiz isso, e então conheci o pai da L. e comecei a entender. Seis meses depois engravidei e então “entendi”: era um chamado de L. para mim, foi ela no sonho, ela é a minha grande mestra de vida. Durante a gravidez comecei a estudar sobre parto e educação e ali começou uma quebra de paradigmas dentro de mim. Tive um parto natural na água, em casa, e enfrentei muitos familiares que estavam com medo da minha escolha. Entendi que havia preocupação e amor, mas também havia falta de confiança em mim, no meu instinto animal que dizia “eu consigo”. Me dei conta de que vim com um corpo de repetição, confiei nele, nas sinapses cerebrais que aprenderam o caminho de como parir. No mesmo momento em que eu desconstruía uma ideia, eu construía outra. Não ficava no vazio. Esse era um movimento importante para mim. Então foi um combo de mudança. Até hoje a maternidade é uma grande revisão de vida.

Quando minha filha nasceu, eu parei de trabalhar e me dedicava integralmente a cuidar dela, foi quando o meu olhar para o lugar do ensino ficou mais intenso. Eu queria trabalhar na educação, mas achava que ia ganhar pouco dinheiro e não fui. Mas havia uma professora dentro de mim. Quando minha filha chegou perto dos 4 anos, eu escolhi assumir a educação dela. Quando ela começou a ver as outras crianças indo pra escola, ela me pediu para ir e acabou frequentando a escola pública da cidade por um curto período. Logo me deparei com o modelo tradicional que eu não gostava, que julgava defasado, sem novidades. Por exemplo, a professora colocava L. no canto do pensamento e dizia que Deus ia castigar ela. Eu fui à escola falar sobre esse absurdo: “E se eu for do candomblé? Você acha que eu posso chegar aqui e falar de Exu? Para mim é a mesma coisa quando você fica falando que Deus vai castigar, porque o que eu ensino para ela não é um Deus que castiga”.

Outro fator de desencontro foi a mistura das séries. Juntavam Jardim 1, Jardim 2 e Alfabetização. L. estava no Jardim 2, um espaço de brincar, mas como estava junto com a Alfabetização, iniciou esse processo com três anos e meio. Era a realidade da escola pública, sem professores suficientes. Outra questão foi a ausência da escuta da criança. Chegando em casa, L. trazia que a professora gritava o tempo inteiro, e ela ficava em choque. Havia ótimos professores na escola, com cabeça bem bacana, que poderiam incrementar o currículo, mas o sistema era engessado para criar uniformidade no ensino, e os próprios professores desanimavam. A diretora reconhecia os limites e potências, mas nada mudava. Enfim, depois de dois meses, L. chorava pedindo para não ir mais. Acolhi e deixei ela em casa. Pra onde ela caminha, onde ela direciona as coisas, eu vou. Essa decisão trouxe um grande desafio porque o Conselho Tutelar veio atrás de mim, já que configura abandono de incapaz não matricular criança na escola. Eu havia pesquisado, estudei toda a Constituição, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Estava embasada pela lei. L. já estava acessando letras, números, cores, com artes, desenhos. Como falo duas línguas, ela também já vivia esse processo. Quando o Conselho Tutelar chegou eu consegui falar: “Olha, vocês não têm como me obrigar a colocar ela na escola, porque não é abandono de incapaz, você não pode dizer isso.”

Com o tempo percebi que não tinha como dar conta da educação dela sozinha. Eu e o pai de L. nos separamos. Decidi voltar para a Bahia, em um projeto que era uma escola de Permacultura. Nessa casa também acontecia o Quintal das Crianças, que era uma comunidade de aprendizagem. Ao conhecer e conversar com o educador do Quintal, tudo que eu vi e ouvi fez muito sentido, me preencheu mais do que a escola pública. Não havia sala de aula, as crianças brincavam do lado de fora, em um quintalão com mangueiras e *pancs*¹⁹ que elas pegavam e comiam. Nos espaços internos não tinham carteiras, quadros, eram espaços preparados para a curiosidade e com dois facilitadores. Tudo ficava arrumado e as próprias crianças, que eram dez, arrumavam tudo. Havia espaço de livros, de brinquedos de montar, com prateleiras, mesinhas com cadeirinhas baixas, pia na altura delas. Era tudo preparado para as crianças e não para o adulto. Ali também havia limites muito claros. Por exemplo, havia uma sala onde as crianças menores não podiam entrar e essa área era separada por uma cordinha de barbante. Elas não passavam, pois sabiam que era o limite.

Com toda aquela mudança, separação, casa, escola, cidade, vivi um novo processo de quebra de ideais e descobri que tinha muito a aprender. Mudei para uma comunidade e desde o início fui acolhida. A comunidade de aprendizagem não é só da criança. Não sei nem se é da criança. A comunidade de aprendizagem é dos adultos, dos pais e das mães, e isso transborda para as crianças.

¹⁹ PANC- Plantas Alimentícias Não Convencionais.

No Quintal, nada nunca era fixo e lidar com isso foi um grande aprendizado. Vivíamos um processo de construção, desconstrução e reconstrução, através de reuniões quinzenais para encaminhamento de cada criança e gestão da comunidade. Era como uma agulha tecendo os fios, nós éramos as agulhas e íamos costurando. Esse movimento aumentava a nossa presença. Nem sempre havia consenso, e então escolhíamos de forma democrática, pela maioria. Os pais também participavam de espaços de roda, falávamos de conflitos, questões mais profundas, e havia uma beleza nessa troca entre as famílias. Todos estavam em vulnerabilidade e, por isso mesmo, não se sentiam sozinhos. Ao nascer cada criança, também nascem a mãe e o pai, não tem manual de instrução. Os espaços de maternidade e paternidade eram respeitados, cada um ouvindo e entendendo formas diferentes de vivência. Havia acolhimento, compartilhando tanto o cuidado com a criança, quanto o cuidado comigo. A troca era mútua, nutritiva: "Nossa! Existe amor".

A gente também organizava junto as festas de aniversário das crianças, o lanche da escola eram as famílias que levavam e a gente organizava as festas tradicionais de São João, Carnaval, Páscoa. Tomava muito cuidado com Dia das Mães e Dia dos Pais, porque tinha criança que não tinha os dois. Fazíamos um debate antes sobre o que fazer ou não fazer. No dia dos Pais, a gente decidiu não fazer porque muitas crianças do grupo não tinham os pais tão presentes.. Como associação de pais e educadores, as famílias participavam da escala da semana junto aos educadores. Como mãe, eu vivia no Quintal, uma ou duas vezes na semana e, com isso, entendia as características próprias daquele espaço. Sabíamos que não estávamos terceirizando a educação, não havia cobrança, acusações ou culpabilização a ser compensada. Na escola tradicional muitas vezes existe uma dinâmica de negar a sua responsabilidade enquanto pai e mãe e não admitir a necessidade da presença. Nesse julgamento, quando eu aponto um dedo para lá, tem quatro dedos apontando para o outro lado.

No Quintal a participação dos pais era o que fazia ser realmente uma comunidade de aprendizagem. Quebra-se aquele orgulho do "Eu sei, eu posso", pois a gente admite que não sabe e precisa de ajuda. Precisei de humildade para admitir "preciso aprender". Alguns dias eu ficava como monitora e observava as crianças e parecia que eu não estava fazendo nada mas, na verdade, via os conflitos, vinha o meu ímpeto de resolver e eu segurava essa vontade e via as crianças se auto regularem. Às vezes necessitavam de ajuda, mas a intervenção era mínima. Fui aprendendo a permitir a criança existir, a dar voz a um ser que é tão sem voz na nossa sociedade. No espaço da comunidade do Quintal, meu olhar se abriu, inclusive, para a criança que vive em mim e que não teve voz, foi atropelada várias vezes e, de certa forma, repetia o que tinha aprendido.

Nesta fase de observação como monitora, aprendi também sobre os limites amorosos. Por exemplo, "isto está aqui, mas não é para você ainda". E ela entende isso, porque existe um respeito

com ela. Essa é a sacada. No momento que você respeita a criança, dá o devido tamanho que ela tem, oferece escuta e equaliza essa relação, a criança entende. No momento que eu mostro pra ela que eu a enxergo, que eu faço isso por ela, ela respeita de volta. E assim vem respeito e não medo de ameaça e castigo. Vem também a segurança física e emocional por ela saber que estou disponível. Se a gente faz de outro jeito, não dando limites na hora certa, isso se acumula e quando vem, parece uma explosão. Aprendi também sobre o tempo das crianças, pois costumo agilizar tudo, mas a criança está em outra camada de tempo espaço.

O papel do adulto é orientar e facilitar o entendimento da criança para a vida em sociedade, enquanto a criança ensina o adulto a retornar a um estado mais natural de tempo. Entendi também que a comunidade é o meu reflexo e que eu preciso olhar em mim o que me deixa perturbada na relação com ela. Passei a perceber como reajo às situações e qual o espaço que dou para entender o que cada coisa que a L. faz ativa ou aciona dentro de mim. Sinto que a vulnerabilidade é uma fortaleza e não uma fragilidade, pois ali me abro para aprender. O contrário da vulnerabilidade é o orgulho, pois me fecho, achando que sei tudo, e coloco um muro onde não entra o novo. Então, o espaço de vulnerabilidade trouxe abertura para olhar para coisas que às vezes eu nem queria olhar, mas precisava. Eu fui aprendendo a me vulnerabilizar nos encontros individuais que tínhamos com o A., que também era psicólogo e nos ajudava a entender tanto como a criança estava caminhando, quanto como eu estava caminhando dentro da minha jornada. Era uma jornada dupla. Não tinha como separar pais e filhos dentro do Quintal. Eu repetia ações e virava um ciclo vicioso na relação com minha filha. Eu fazia de um jeito, ela queria fazer do jeito dela e entrávamos num *looping*. Passei a tomar consciência das minhas reações, como se colocasse um pouco de luz em coisas que antes eram escuras.

Uma vez, A. me trouxe reflexões de comportamentos de L. Quando eu partilhei minha preocupação de ver a L. muito passiva, ele me olhou e disse: "Sim, porque você é uma pessoa que se coloca muito, então ela retrai, porque você é mãe leoa, ela sabe que se alguém bater nela, você vai lá falar com a criança e ela não vai precisar." Neste momento, revi aspectos meus, não só com a criança, mas na vida; vi como se davam meus impulsos e me dei conta de que minhas reações eram exatamente as que minha mãe tinha comigo quando criança. Entendi os aprendizados positivos com minha mãe, mas também o que preciso observar para fazer diferente e algumas ferramentas eram oferecidas pela comunidade. Fiz um curso com uma das mães do Quintal, uma palhaça incrível que me deu ferramentas para estar mais presente e brincar com minha filha. Na palhaçaria e nos quintais brincantes, o aprendizado acontece quando a criança brinca. Não é um ensinamento externo, com bronca, mas apreendido de uma forma muito mais rápida, fácil e leve, através do brincar.

No Quintal, cada um trazia as suas brincadeiras, de lugares diferentes. Aprendi a exercitar a minha escuta e a da minha filha. Escutar e agir na presença, esse foi um grande presente que ganhei na comunidade e carrego comigo até hoje. Repercutiu com os amigos, com os clientes, nas relações de trabalho. Ficou mais fácil observar minhas reações e trazer respostas no meu cotidiano. Isso trouxe mais certeza do meu caminho e uma adaptabilidade maior. Me sinto mais flexível.

O Quintal foi uma grande quebra de paradigmas porque só fui perceber o quão escolarizada eu era quando estava na comunidade. No sentido de separação de matérias, disciplinas, de achar que tem que ler com sete anos. Por mais que eu tivesse uma ideia de que não existem idades para aprender, até hoje lido com isso, mas tenho confiança na experiência. Uso exemplos que abrangem uma diversidade de matérias e disciplinas, uso música, física, química, coisas que eu consigo unir na minha cabeça, que na escola era tudo separado. Ainda ecoa dentro de mim o paradigma da escolarização quando ela diz que quer fazer Medicina ou Direito. “Será que ela vai conseguir fazer um vestibular aprendendo desse jeito?”. Também percebo que está rompendo a ideia de vomitar conteúdo e dar instruções demais. Às vezes, me percebo indo além do que deveria com L e ela diz: “mãe, não precisa ir tanto”. É importante quebrar essa coisa de que a pessoa sabe mais e aluno sabe menos. Sabe o que significa a palavra aluno? Sem luz. Eu percebia que algo não estava bem, que tinha que ser diferente, mas o paradigma no qual fui criada está em mim. Então, é um conflito entre o modelo que eu quero percorrer com minha filha e o que eu realmente faço porque estou acostumada.

A nossa experiência na comunidade de aprendizagem durou um ano porque L. já estava quase com 6 anos e começou a pedir pra aprender a ler. No Quintal eles não conseguiam assegurar esse espaço para uma criança maior por estar entrando numa fase diferente de aprendizagem. Junto disso recebi uma proposta de trabalho em Fortaleza e me mudei. Chegando lá coloquei L. em uma escola bilíngue, que adotava uma pedagogia que tinha artes, música, aulas externas, sala sem carteiras enfileiradas. Logo no primeiro ano, as professoras e a diretora me chamaram para entender de onde L. vinha, pois ela era quem menos conhecia letras, fonemas e logo se tornou quem mais lia na sala. Ela deu um salto e entendi que ela estava pronta porque esperamos o tempo dela. E elas falaram que foi rápida e que tinha paciência com as outras crianças. Isso veio do espaço de aprender da comunidade. Era a prova de que quando a gente permite o tempo de amadurecimento da criança, ela faz a coisa do jeito certo.

Ao entender o que era uma comunidade de aprendizagem vi que não precisava esperar ela ser criada. Tenho uma tendência agregadora, de formar redes, e hoje sei que redes são necessárias. Onde quer que eu esteja, faço ligações de pais, crio grupos, final de semana trago as crianças pra casa pra ir formando essa comunidade. É através das crianças que a gente vai formando a

comunidade, a rede. Também cuido do fortalecimento dos vínculos, porque não adianta só formar o grupo, tem que ter convívio, tem que ter encontros. A partir da hora que a rede está feita, você caminha na trama dela. Quando a comunidade se faz e eu não preciso mais fazer tanto sozinha, pois a rede está fortalecida.

Hoje moro em São Paulo e por mais que esteja sem meus pais, minha família, eu monto comunidades onde eu estou. L. está com 11 anos e frequenta uma escola pública, referência em São Paulo, com a didática da Escola da Ponte de Portugal. Ela ama a escola. Lá trabalham com roteiros, ela experimenta a liberdade e autonomia. Hoje eu tô feliz de ter me disponibilizado para ajudar a expandir ainda mais a verdade disso tudo que eu vivo. Posso falar sobre tudo isso porque vivo de verdade. Faz sentido pro meu coração. Sei que não é pra todo mundo, mas que seja pra quem pode. Então, a minha sensação para todo o meu compartilhar pessoal é que estou contribuindo com a sociedade, é a minha revolucionária em ação.



Figura 1: Crianças brincando na grama. Quintal das Crianças. Acervo Pessoal



Figura 2: Crianças brincando no tanque de areia. Quintal das Crianças. Acervo Pessoal

3.2 Raul e o Sementeira

A comunidade fez o que eu sou hoje. Aprendi a semear esperança.

Sou Raul, sou casado com a M. e temos duas filhas, uma de 9 e outra de 5. Sou biólogo, educador e agricultor. Estou em constante movimento e procuro viver aquilo que sonho como mudança para o mundo. Eu e minha esposa assumimos uma relação simples e respeitosa com o planeta através de uma vida de baixo impacto, sem consumismo, num ambiente rural, de caminho com C maiúsculo. A gente não sabe onde vai chegar, cada passo está imbuído de presença, revestido de “Inspira, expira, inspira, expira”. É nesse movimento, se você tentar correr, você vai tropeçar com as próprias pernas, e vai dar de cara no chão. Uma vida de simplicidade, de conexão com a natureza, de auto-observação.

A minha vida escolar foi um processo tortuoso, acidentado, cheio de percalços. Conheci professores que foram diferenciais pelo que falaram para mim enquanto pessoa e também conheci pessoas que foram um desastre, que me humilharam, ridicularizaram, reforçaram estereótipos de nota, hierarquia, meritocracia e tudo isso me fez muito mal. Eu não via sentido algum naquilo e quando saí da escola tinha a certeza de que não queria aquilo para os meus filhos. Eu hoje percebo que a comunidade do Sementeira começou dentro de mim.

Quando entrei na faculdade, despertei para outros lugares da inteligência e da minha consciência. Pela primeira vez estudava porque gostava e queria. Conheci o PEJA, o Projeto de Extensão para Jovens e Adultos, e me dei conta de que tinha um educador dentro de mim. Me recordei dos professores legais que colocaram a mão no meu ombro e falaram, "a vida não é só matemática, você vai conseguir." Minha cabeça explodiu, porque até ali eu queria ser um geneticista, mas quando me deparei com a realidade de gente analfabeta aos 70 anos....Eu chorava. Mergulhei no PEJA com os pés e com a cabeça, me dediquei às disciplinas de pedagogia, fiz o TCC²⁰ com essa vinculação, com ênfase para a licenciatura. Foi mais uma semente, um pontapé para chegar onde eu estou hoje. Durante a faculdade eu conheci a minha esposa, que compartilhava da mesma sensação de estar meio deslocada do mundo. Ela se formou e foi morar em Piracaia. Um ano depois, me formei e senti um vazio tremendo. Me senti traído, com um canudo e um singelo "se, vira, vai embora". Fui morar com M. para iniciarmos juntos uma empreitada, afinando no detalhe o que a gente queria para a vida, para o mundo, para o futuro. Então, chegaram as nossas filhas, e não queríamos aquele modelo de educação tradicional hierárquica, meritocrático, com conhecimento unidirecional, entendendo a inteligência como lógico-matemática.

Em meados de 2017, minha filha estava com 4 para 5 anos, na dita idade escolar, e tínhamos necessidade de criar uma logística para organizar nosso trabalho. Foi quando nos aproximamos da J. - uma das fundadoras da comunidade Sementeira - e começamos a conversar sobre nossas ideias em comum. Maturamos juntos uma ideia embrionária do Sementeira e organizamos encontros com famílias e crianças no quintal, de forma descompromissada. Junto a isso, vivíamos a pressão de familiares sobre a vida escolar da nossa filha e ficamos no dilema de irmos contra nossas crenças e conceitos. Como o Sementeira era um projeto incerto, cedi a pressão e decidi matricular a M. na escola pública. Eu não queria, porque é um 'moedor de carne'. A maior parte das pessoas que sofrem, que adoecem, é porque o *modus operandi* do mundo tritura gente pra gerar energia, para gerar capital. Então as pessoas não conseguem dar conta de peitar a pressão, de bancar o "vou fazer diferente". Sou um privilegiado porque tive oportunidade de pensar fora da caixa e ir encontrando minhas soluções. Quem trabalha 40h semanais não tem espaço, porque o mundo tá lá, tá triturando.

²⁰ TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

Nossa escolha foi de que pela manhã nossa filha iria para a rede pública de educação e no contraturno, para o Sementeira. A adaptação cultural entre o que a gente queria e o que era a escola pública foi difícil. O primeiro desafio foi em relação à frequência. Minha filha tinha que cumprir uma carga horária mínima de 60% e a gente não obedecia isso. Diante da jornada integral exaustiva, nós respeitamos o tempo de descanso dela, ela dormia o tempo que necessitava, ficava em casa se desejava e, com isso, íamos burlando o sistema. A preocupação com a frequência no ensino infantil está ligada à questão do abandono intelectual. Quando a professora e a diretora me perguntaram porque minha filha faltava eu falei a verdade e compartilhei a minha perspectiva sobre a situação. Elas viram que a criança estava amparada intelectualmente e emocionalmente e acabaram por fazer vista grossa.

Minha filha ficou na rede pública por três anos, ia pouco à escola e todos os dias ao Sementeira. A diretora e a secretária do município desejaram conhecer o Sementeira, vieram nos visitar pois estavam surpresas com a educação da minha filha. Elas começaram a questionar de onde vinha tudo aquilo, da onde que ela sabia tanto. Ela era expressiva, tinha equilíbrio emocional, se comunicava bem. Nesse tempo, o Sementeira foi ganhando uma proporção maior e a escola pública murchando. As falas que ela trazia do cotidiano da escola da rede pública também nos fizeram repensar. Por exemplo, falas em relação ao controle do corpo, ficar sentada na carteira, sem liberdade e nem autonomia. Um controle sustentado por ameaças de forma extremamente rígida. No Sementeira, a contenção física só ocorre em uma situação de extrema necessidade, para dar um contorno físico à criança que precise se acalmar e reencontrar o equilíbrio dela. Ela reclamava dizendo "Papai, é muito chato, tem hora que o tempo não passa". Na escola ela tinha o tempo da brincadeira e o tempo do estudo. No Sementeira não há essa fronteira. Ela estava brincando e ao mesmo tempo vivendo o aprendizado, então podia fluir com mais liberdade entre o lugar da brincadeira e o lugar do estudo aprendendo alguma coisa com esse adulto. Outro fator que nos incomodou foi um direcionamento espiritual religioso. Um dia eu percebi que minha filha estava cantando - "E agora Jesus abençoe...", pois uma professora fazia essa oração com as crianças, o que não condizia com o nosso posicionamento espiritual.

No final de 2019 ela faria a transição do ensino infantil para o fundamental I, e ela teria uma grade de horário fechada com as disciplinas, vários professores e a frequência tinha que ser muito alta. Ali assumimos que ia começar a tortura e decidimos ficar apenas com o Sementeira. Esse espaço já acontecia cinco vezes por semana e minha filha estava integralmente na comunidade. Atravessamos um momento complicado, pois ela saiu do banco de dados e o sistema de educação veio cobrar a matrícula. Nossa estratégia foi ganhar tempo pegando os documentos de rematrícula e, então, veio a pandemia e firmou nossa decisão de não retornar. Mais à frente, o Ministério Público

encaminhou uma denúncia para a Secretaria de Educação do município e direcionamos todos os nossos esforços para formalizar o Sementeira. Construímos um diálogo com a secretaria, criamos conteúdo programático, político pedagógico, programa curricular, todas as burocracias necessárias para a formalização da comunidade de aprendizagem. Tivemos muita coragem em acreditar no Sementeira, apostar que a comunidade ia se fortalecer e bater de frente com o tradicional.

Já são cinco anos de luta. Acredito que essa é uma forma de ativismo. É preciso uma atuação política para sustentar essa escolha, porque, inevitavelmente, a gente bate de frente com a sociedade. Já vivi muitas relações diferentes com o Sementeira. Já fui educador, mais presente no chão da escola, fui oficinairo, depois me ausentei da figura de educador e agora estou mais como pai. Eu não consigo me ver sem essas relações. A comunidade fez o que eu sou hoje. Ela construiu quem eu sou, o pai, o educador, o agricultor que sou hoje. Minha relação com as plantas mudou. Tem essa brincadeirinha com a palavra, usamos “sementinha, semente, broto, muda” para recortar as crianças por faixa etária. Aprendi nesse tempo junto a comunidade a semear futuro, semear esperança, semear sonhos. Me sinto com um jogo de cintura emocional infinitamente maior, um traquejo social melhor. São tantas memórias, tantos desafios profundos. O Sementeira me fez adulto. Minhas filhas, minha vinda pra Piracaia, essa rede foi a grande virada da minha vida. Eu usei a rede, a inteligência do coletivo, pra me curar. A relação com as crianças e com os adultos me ajudou.

Eu tive um 2022 muito difícil, no limite da exaustão e eu só consegui vencer esse obstáculo, porque eu tinha essa rede de apoio. Tenho hoje dois pilares na minha vida: a educação - a comunidade de aprendizagem, e a plantação, a relação com a terra (Raul hoje vive da agricultura). Nesse tempo em que eu estou mais afastado do cotidiano, percebo que existe uma dinâmica na comunidade. Algumas pessoas do coletivo estão longe, mas não se sente a ausência delas porque o coletivo tem uma homeostase. Um que se afasta, outro que se aproxima e a rede segue estável. Já existe uma massa crítica que permite uma malemolência, uma vida de ameba. O problema se aproxima e a gente se reorganiza, remaneja nossos pseudópodos de ameba, incorpora o problema e digere ele. Outras vezes essa membrana plasmática precisa ser fortalecida, e a gente empurra o problema pela tangente. Usa a energia do problema para expulsar ele e fazer como o asteroide que ricocheteia e não entra na atmosfera. A gente está ali vivo sempre se reorganizando, remanejando.

Por eu ter saído um pouco da linha de frente, estou me esforçando para contribuir mais financeiramente. É importantíssimo que exista contribuição ou de tempo ou financeira. Não precisa ter uma regra única, mas tem que estar claro para todo mundo que precisa ser inversamente proporcional: se você não se dedica em tempo para o coletivo, você precisa se dedicar financeiramente. É a moeda de troca do sistema e o Sementeira funciona dentro do sistema. Somos

uma bolha que está flutuando num oceano que se chama Terra e essa Terra é gerida pelos seres humanos que estão no sistema neoliberal de produção social econômica. Não tem para onde fugir.

No Sementeira, entendemos a importância de estabelecer uma troca profunda entre as pessoas. As partilhas foram fundamentais para o nosso fortalecimento e os eventos criados para a integração das pessoas, para o convívio em outros espaços que não o chão da escola. É a aldeia que ensina a criança e onde o Sementeira está inserido também é aldeia. A gente já acampou, já foi pra praia, visitou as famílias, artesãos, artistas, museus, exposições. Estamos sempre atentos a criar espaços para além do espaço da comunidade. Existe o lugar fixo que traz segurança, contorno, conforto, certeza, mas estimulamos eles a irem além disso. Cada uma dessas vivências é de uma riqueza tão grande para as crianças que sobrepõe qualquer dificuldade. Depois que termina, a gente vê o sorriso, a alegria, a conexão na cara deles. Também temos rituais importantes, espaços que são celebrações. Celebramos os Solstícios e Equinócios com fogueira. Vem todo mundo, a gente dança, os adultos brincam com as crianças. Essas situações trazem o estado de espírito de alegria, de estar feliz por estar feliz, por estar junto. As crianças adoram ver a gente vibrando nisso.

Em todo esse tempo na comunidade eu precisei desaprender algumas coisas. Por exemplo, a questão de esvaziar. A gente aprende que tem que ter uma meta, um resultado, de preferência um resultado metrificado ou quantificável. Eu sinto que foi uma reconexão com o não fazer, esvaziar-se e deixar a intuição falar e vibrar com força. A comunidade me ajudou a reconectar com a ideia de deixar o processo acontecer por si só, sem uma objetividade. Eu tive que desaprender o trilho, o método, o porquê. Na faculdade eu aprendi direitinho como trabalhar no trilho. Existe um roteiro pré-estabelecido. Na ciência existe o método científico e tem que ser replicável. No Sementeira, dei voz a intuição, a experiência de estar entregue, de estar na presença. Enquanto educador eu precisava estar ali inteiro. Não fazer outra coisa que não estar ali. Então você libera a criança para ela estar ali também. Tive que desaprender a ser um educador formal. Entendi que a relação com criança é outro esquema.

Conforme a comunidade foi crescendo, os desafios ficaram maiores. Tivemos questões que só puderam ser resolvidas através da força das nossas relações e da organização comunitária. Temos uma comunidade heterogênea, diferentes bases culturais, classes econômicas, formas de pensar e tentamos nos equalizar através das partilhas semanais. Essa rede de apoio se fortaleceu para além do chão da escola. Hoje, quando aparecem dificuldades de adultos, a gente gere junto usando duas frentes: atendimento individual e partilhas. Semestralmente, nos reunimos com cada família e fazemos um atendimento de duas, três horas. Conversamos sobre a rotina, a história. Os adultos trazem coisas profundas das suas infâncias e nosso método é basicamente a escuta. Usamos ferramentas de diálogo como não interromper, o bastão de fala, um intervalo de silêncio entre falas,

não fomentamos conselhos e buscamos resolver em roda o que vem à tona. Algumas vezes, resolvemos com um abraço, outras vezes não resolve e pode haver um ‘racha’ e a família sair.

Para construir as propostas usamos a Sociocracia. Uma vez que a proposta é aceita, ela fica vigente e o assunto é arquivado. Essa é uma ferramenta de gestão de coletivo que nos ajuda muito. Então a gente tem dois momentos separados: a partilha, para as questões pessoais e familiares e a Sociocracia, para questões de gestão de organização. Toda a questão coletiva também diz respeito a cada um dos indivíduos. Uma das condições presentes é a macroestrutura do machismo e do patriarcado operando nessas relações. Para essa elaboração é necessário muita terapia, com olhar cuidadoso e carinhoso, usando a inteligência da rede para diluir, para entender e aprofundar as questões que aparecem. Demorou pra gente entender que somos um mosaico, que somos peças de um todo, que compomos um desenho maior. É bom o suficiente para tentar? Vambora! Abre mão do seu querer, da sua questão individual e vambora pro coletivo. A gente perdeu tempo porque demorou pra galera cair nessa graça. No fundo é liberdade. Você se liberta, você tira um peso de si.

Outra coisa interessante que percebemos na comunidade foi a importância de honrar os mais velhos, os nossos *"avuelos e avuelas"* e mostrar para as crianças a importância dos recortes geracionais. Esse aprendizado fortaleceu a comunidade. Foi um divisor de águas na minha relação com os meus pais. Minha mãe sempre teve dúvidas em relação ao Sementeira. Ela sentia medo baseada nas experiências que ela teve junto da escola enquanto professora e pedagoga. Então, quando foi o dia do evento dedicado aos avós, ela viveu mesmo o Sementeira. Na minha fala de abertura apresentando a escola, ela se emocionou ao ver o filho dela relatando como funcionava o trabalho com as crianças. Meu pai estava do lado e ele também começou a chorar de soluçar. Foi um momento de virada na nossa relação. Meus pais, me enxergaram como um profissional. Essa experiência me mostrou que temos que ter uma ponte com as gerações anteriores. A gente pode construir o novo, mas temos que dialogar com o passado. Tive a compreensão de ser uma ponte entre o passado e o futuro. Foi importante pra minha família.



Figura 3: Criança explorando sala de concentração. Sementeira. Acervo Pessoal



Figura 4: Brincadeiras no quintal. Sementeira. Acervo Pessoal

3.3 Lia e a Casa Escola

Essa vivência criou uma rede de apoio eterna. Eu sabia que podia contar com o outro.

Sou Lia, mãe do B., que tem 8 anos. Quando ele tinha um ano e nove meses, decidi colocá-lo num espaço de aprendizagem com outras crianças. Procurei projetos de educação alinhados com o que entendo como uma boa educação. A minha geração é bem particular de querer fazer o novo, talvez por ter vivido uma educação dolorosa, de aprisionamento, de despotencializar, de a gente não conseguir sonhar. No momento que falam que você tem que ficar sentada numa cadeira, aprender naquela quantidade de tempo, fazer aquelas fichas, roubam o sonho da criança.

Quando penso em educação vem a questão do formato da educação tradicional, sem proximidade, com violência. Eu fui alfabetizada numa creche de freira que a irmã me batia. Parei de comer, fiz greve de fome, pra minha mãe perceber e me mudar de escola. Na escola pública, depois, recebi muito afeto e carinho. Fui extremamente cuidada, embora tivesse racismo estrutural. Depois fui pra uma escola particular, conteudista, tradicional, com muito ensino religioso, com podação, rigidez com o uniforme. Um espaço extremamente branco, racista. Eu era boa em algumas matérias e, nessas, eu era perseguida e tinha o meu intelecto duvidado pelos professores. Era muito difícil encontrar com quem dialogar porque eu via o preconceito, o racismo na escola e sabia que minha mãe, sendo uma mulher preta, retinta, dentro de uma escola totalmente branca, se falasse alguma coisa... Não queria que ela tivesse atrito com a escola e prendia muitas questões em mim.

Por conta do meu histórico escolar, quando fui em busca de escola para o meu filho, era importante para mim participar de forma ativa e acompanhar o crescimento dele, aprender, me moldar, descobrir caminhos possíveis na vivência do estar junto. Para mim, ter filhos também é um ato político. Considero a educação um lugar de militância, de construção política e desejo de país. Por isso, valorizo estar próxima de pessoas de ideologias políticas parecidas com a minha. Fui crescendo junto com meu filho. Eu me sentia sobrecarregada, precisava de rede de apoio e sabia que o coletivo parental era um caminho possível na constituição dessa rede. Fiz parte de um grupo de mães onde várias estavam construindo coletivos parentais em seus bairros. Em um encontro político comentei com uma amiga que queria um espaço de educação mais alternativo, libertador, onde existisse uma construção humanizada com relação à educação das crianças, e ela me falou da Casa Escola, que queriam mais pessoas negras no coletivo, porque aconteceu uma questão sobre racismo na escola. Abriram uma chamada para crianças negras e a gente foi. Eu amei o espaço, a proposta, amei tudo e a gente entrou lá.

Já existia uma estrutura montada, regras de como funcionava, e me adaptei. Terças e quintas eram dias de passeio e nesses dias tínhamos que ter duas educadoras e dois pais. Os passeios eram

em espaços públicos e o local era decidido conforme a semana. Um dia de sol dava pra ir pra praia ou a um parque, dia de chuva, íamos a um museu. Segundas, quartas e sextas era dentro do espaço fixo de Santa Teresa e ficavam duas educadoras. O lanche era preparado por uma das famílias que levava para todas as crianças e as educadoras. O horário era de 13h30 e 18h30. Uma família cuidava da escala de terças e quintas e do lanche. Os valores estavam estabelecidos, apesar de haver flexibilidade. Se por algum motivo não pudesse pagar, ou tivesse que atrasar, o coletivo acolhia a situação financeira da família. As dinâmicas iam se adaptando com o fluxo da vida. Tínhamos um grupo de WhatsApp para comunicações como: conseguir uma carona para levar as crianças, marcar reuniões, encontros, fazer convites para eventos, avisar da saúde de todo mundo.

Achei estranho, talvez por nunca ter vivido aquilo. Foram várias camadas de estranhamento. O primeiro foi estar longe do meu filho algumas horas por dia. Foi um luto porque eu estava vivendo 24 horas com ele. Chegar num espaço que ainda era majoritariamente branco e com uma situação financeira diferente da minha foi um processo de estabelecer confiança no outro, criar uma nova rotina e ser eu de novo, sem ser só mãe. O segundo foi a proposta pedagógica. Por mais que tivesse convicção do "quero uma proposta diferente", carregava o tradicional, o que estava acostumada. Eu me sentia perdida em relação a como dialogar, viver, pertencer àquele espaço. Tudo é tempo de aprendizado, de se entregar e construir confiança. Precisou de um percurso e quando veio, comecei a ver que estava dando certo. Fui entendendo mais sobre os processos pedagógicos no convívio com as pessoas, conhecendo os altos e baixos, os pontos positivos e negativos. Estar perto das educadoras me ajudou a entender como elas traziam as propostas e não ser só um monte de pais juntos. O olhar mais profissional, mais cuidadoso para aquilo, refletia no processo de compreensão do aprendizado. Depois de um ano, vi que a cada reunião de final de semestre as construções eram mais consistentes.

Tínhamos reuniões pedagógicas individuais, para falar sobre como a criança estava se desenvolvendo. Foram muito enriquecedoras, me trouxeram confiança no projeto. Além das reuniões individuais, saber que haviam reuniões periódicas quinzenais das educadoras para discutir sobre as crianças me trouxe mais consistência. Eu pude ver o manejo, gostava de observar o jeito com que cada uma tratava as crianças. Não existia um padrão. Existia um respeito consigo, com as crianças e com a forma com que iam utilizar o conhecimento e a técnica de ensino, consistente. Me sentia segura de saber que estavam botando em prática coisas das quais eu não tinha nem um pouco de conhecimento, mas consegui aprender. Tipo, educar com afeto e profissionalismo. É intenso e rico estar no cotidiano, vendo todo mundo crescendo junto e cada um seguindo um caminho.

Uma coisa muito importante nessa construção é respeitar o sujeito. Tem uma questão de subjetividade. De você ver o outro, o outro te ver, cada um na sua particularidade e assim construir.

Não é uma padronização do humano, do tipo "tem que ser desse jeito, a gente vai criar essa regra e você que siga". É fantástico não ser aquela pessoa que manda uma mensagem para a coordenação pra marcar uma reunião. Saber quem é aquele ser humano que está fazendo parte da constituição do seu filho, da construção do ser humano que ele vai ser, é lindo. Virar amiga das professoras é uma coisa que realmente mudou minha visão e da qual eu acho positiva até hoje.

A escala de pais no dia a dia ajudava a ir construindo novos jeitos para lidar com nosso filho. Eu ia com bastante frequência. A escala acontecia conforme a demanda de cada família. Como era um coletivo com 12 a 14 crianças, dava uma quantidade de adulto grande. A ideia era ser uma escala quinzenal. Como eu tinha mais disponibilidade de tempo, eu compensava quem não podia ir. Às vezes o adulto não podia ir no dia porque o filho estava doente. Esse é um lado que existe do coletivo parental, porque você está lidando com famílias que estão presentes no fluxo de organização e logística e faz parte a criança estar doente ou acontecer alguma demanda imprevisível. Então tinha que pedir ajuda no grupo, "quem pode me substituir?". Você [dirige-se à investigadora] era dessas pessoas que ficou sozinha muitos dias e foi uma época que eu me disponibilizei e fiz uma escala com uma outra mãe, da gente revezar as quartas e cobrir essa falta.

Depende muito da criança a forma que o pai e a mãe vão atuar. Por isso é importante a presença do educador. Às vezes, a criança demandava muito o pai ou a mãe, que tinham que acolher o filho e, ao mesmo tempo, trazer conforto para as outras crianças e não deixar o educador sozinho com as outras. Há uma diferença do educador e do pai e da mãe. Os pais tendem a ser mais permissivos. Nas minhas primeiras tardes lá, eu estranhava. Estava em adaptação e não sabia o que fazer. Eu acompanhava o fluxo da criança do "quero dar uma volta", "quero catar plantinha", "quero fazer corrida". Eu seguia as propostas sejam da criança, sejam da educadora. Uma das primeiras vezes, você estava dentro da casa e teve alguma questão que B. foi perguntar pra você se podia fazer alguma coisa e você riu porque ele perguntou pra você e não pra mim. A gente achou aquilo engraçado porque era uma questão de referência. Eles entendiam isso. A responsabilidade e a confiança que vocês traziam para eles.

B. viveu uma corporeidade muito presente na Casa Escola. Ele tinha liberdade para ser o corpo dele. Ele podia experimentar as relações, às vezes de forma violenta, batendo, às vezes de forma afetuosa, dando abraço, às vezes simplesmente compartilhando um brinquedo. Essa presença de um corpo que não é aprisionado possibilita muitas coisas. Não vou quebrar esse fluxo jamais. No início era difícil ver atritos entre as crianças, mas depois eu consegui entender que criança bate, morde, experimenta. Foi questão de paciência de aprender, inclusive, como contornar a situação com as crianças ao testemunhar os jeitos que as educadoras faziam. Você era uma pessoa de conversa e de ser bem pontual. Trazia uma segurança, do tipo "isso pode, isso não pode". C. era do

gingado, mais rígido. Ela lidava com a criança falando como uma criança mesmo. Eu achava incrível. Teve um dia que ela falou "não é assim mesmo não, para de palhaçada, tá chato". Enquanto os pais era uma coisa de tentar contornar. Cada um vai encontrar o seu jeito. Em muitos momentos fui mais um ser humano do que a mãe do meu filho. Eu me permitia agir como o meu corpo pedia no momento, mais do que como a teoria mandava. Eu acho que essa é a diferença do profissional. Para mim observar e ver que eu não era julgada se eu por acaso falasse de um jeito mais rígido ou fosse mais flexível. É parte importante da educação saber contornar de várias formas. Observar todo mundo e ver os diferentes jeitos foi importante pra eu começar a me comunicar melhor com meu filho, me livrar de julgamento e culpa.

Eu aprendi a gostar de lidar com criança, viver, ouvir a criança. Foi algo que me entreguei mais depois da Casa Escola. Da criança virar minha amiga e me perguntar: tu é criança ou tu é adulta? Para mim isso é o auge da entrega. Acho que a chave é gostar de brincar com a criança. Eu gosto de brincar de correr, gosto do corpo livre. Tem essa diferença de se adaptar à criança que habita dentro de você que eu faço questão que não morra nunca dentro de mim. Hoje sei que elas precisam ser ouvidas, tenho troca, escuto de verdade, respeito, procuro entender a criança. A gente passou por uma geração de não ouvir e depois entendemos que tem que ouvir pra valer. Ouvir, compreender e, se ela tiver pedindo alguma coisa, atender a demanda dela. Conviver no espaço com meu filho, saber cada detalhe, estar presente na rotina de brincadeira com as educadoras, com as famílias, me constitui como ser humano.

Quando eu decidi estar dentro desse espaço de educação, eu tive que desaprender muita coisa pois estava fazendo algo totalmente diferente do que eu tinha vivido no meu contexto familiar. Escolhi não terceirizar a criação do meu filho, não botar a responsabilidade em cima do outro, mas trazer ela para junto de mim e, o mais importante, não se sentir submissa, no sentido de: "Lá na escola que decide tudo" Ou "É isso e ponto final". Nos passeios, por exemplo, a gente ocupava a cidade. Íamos em parques, museus, praias, escolas vizinhas, na casa de alguém, na casa de um avô, uma avó. Foi muito importante porque a criança sai da rigidez das quatro paredes e vai viver a cidade: tem gente que ama criança, tem gente que não gosta de criança. Tem gente que aceita a criança subindo na árvore e tem gente que não aceita. Às vezes, infelizmente tinha discussão com pessoas que não aceitavam nossa maneira de ocupar os espaços. É importante a luta do respeito à criança, a sociedade assumir a responsabilidade do cuidado com elas.

Um dia a gente estava na praia com as crianças e M. inventou que foi mordida por um baiacu. Viu um bicho e criou uma história. Você vai aprendendo a acompanhar a fluidez dessa mente. Sai daquela coisa sentada na carteira ou vivendo o parquinho pequenininho que tem na creche. Cria-se o corpo livre podendo viver a praia, o parque, brincar em tudo. A gente deixava as

crianças quebrarem algumas regras sociais para falar "Às crianças existem, elas estão aqui, precisam ocupar esses espaços". A gente pegava metrô, ônibus, eu sempre fui militante do transporte público. Um dia de passeio, eu e R. estávamos voltando com as crianças e fomos pegar o metrô. Uma das crianças quase ficou do lado de fora e alguém viu e falou. Todo mundo segurou a porta. A criança ficou hipnotizada numa máquina de doce no instante em que a gente estava entrando no vagão. E senti a sensação do coletivo sendo acolhido e cuidado por todos. A gente sempre falava de cuidado coletivo, de ocupação de espaço junto às crianças e que bom criar com a sociedade apoiando. Viram que ela tava com a gente, e falaram, "olha, a criança está ali, vocês tão perdendo", mas ela tá sendo cuidada de alguma forma, a gente também estava sendo cuidado.

As crianças conviviam muito. A gente tinha o grupo do mesmo bairro e fizemos uma escala de levar e buscar as crianças que intensificou o convívio. Acontecia de todos virem no final do dia pra casa de um e jantar ou de vir cedo, almoçar e depois ir juntos pra escola. Vira uma familiona quando você tem uma troca nesse nível. A riqueza é intensa. Os adultos tinham espaços de construções sociais, íamos em manifestações, encontrávamos o tempo todo em aniversários, rodas de conversa ou pra tomar cerveja que fosse. A gente fazia viagens uma vez por ano que aproximavam o grupo. Era uma coisa maravilhosa. Três, quatro dias convivendo o dia inteiro. A gente pôde trazer mais do ambiente familiar de casa. As crianças acordando e dormindo juntas. Formamos a grande rede de apoio que eu buscava.

Quando alguém pedia "Preciso de apoio com meu filho", logo vinha um retorno: "Eu pego. Traz aqui". Eu sabia que podia contar com o outro para além do espaço da educação instituído de segunda a sexta. Essa é a riqueza de ir além dos muros construídos. Tínhamos conflitos também. Faz parte. Um momento vão te ouvir e outro não vão te ouvir porque são milhões de pessoas para administrar com seus problemas, suas delicadezas, suas amorosidades.

Como no coletivo parental todo mundo é responsável, todo mundo está construindo junto, não tem pra onde correr. Quando você está numa escola tradicional, você deixa e busca a criança. Tem reuniões e informes. Você não participa inteiramente da construção, das decisões, em todos os contextos. O coletivo parental vira um braço da sua casa e dentro desse braço, se o problema apareceu, você tem que solucionar ou entender que não vai solucionar. Ou você fica chateada e toma seu tempo para processar, ou vai lá e soluciona a situação. A felicidade, a tristeza estão ali e você tem que viver, crescer com aquilo, experimentar. Nesse processo, a gente acaba colocando muita coisa pra fora. Algumas reuniões tinham muito choro. Uma coisa bonita é a humanização de todos, da família, da criança e dos adultos que sabem dos atravessamentos e podem botar pra fora. Problema financeiro, de gente se separando, da criança de saúde, do adulto de saúde. Essa vivência criou uma rede de apoio eterna.

De dois em dois meses, nós fazíamos reuniões grandes para falar sobre questões mais estruturais da Casa Escola. Por exemplo, a questão da organização do espaço. Tínhamos uma faxineira contratada um dia na semana e não era suficiente. Fez-se uma reunião e tentou-se trazer a limpeza para duas vezes por semana. O coletivo não conseguiu arcar com os custos, virou uma questão. Eu me ofereci para fazer a segunda limpeza da semana e foi importante porque eu queria meu filho lá e achei bom para o coletivo e ter esse valor reduzido da mensalidade. Entendeu-se que era uma ótima solução. Minha presença trouxe um outro ar para a escola. Trouxe um cuidado maior para todo mundo. Estávamos com saldo negativo e pensamos formas de arrecadar dinheiro. Tivemos a ideia de criar rodas de conversa, convidando pessoas para falarem sobre temas relacionados à educação aos fins de semana. Todas as famílias participavam na arrumação do espaço, na feitura da comida para vender, na venda de ingressos. Os convidados falavam por horas sobre a expertise, sobre educação e racismo, sobre povos indígenas e educação.

A questão racial estava bastante presente nas rodas, no entanto, senti falta de prática no cotidiano, ficou mais na teoria. Por mais que tivessem conversas e rodas no ambiente da escola, isso não mudou a rotina dos indivíduos. As rodas foram ricas e fizeram parte da nossa construção de estudo, de sociedade, mas com limitações. Não no sentido de "não consigo chegar", mas de não querer construir um anti-racismo real que modifica o tipo de cuidado. Não só racismo, como machismo, de como a gente podia construir junto às crianças e mudar os nossos hábitos. Via coisas que me incomodavam direcionadas a meu filho. De apanhar ou falar de forma mais rígida e acho que isso era romantizado pelos adultos. Essa coisa de comunicação não violenta, de falar sobre uma parentalidade paz e amor eu não dava conta. Acho, inclusive, que atritos fazem parte da convivência humana, justamente por você ter que lidar com o outro. E o outro é do jeito que é o outro. Que é rico. Guerras se fazem assim, não conseguindo lidar com o outro, mas muita coisa maravilhosa também. A paz também se constrói dessa forma. É lindo a gente constituir em sociedade, mas não é perfeito. Nada é.

Por exemplo, sentia falta de um profissional de pedagogia que estivesse no comando da situação e não só contornando junto das famílias. Entendo que a maior parte do tempo era respeitar e acatar o que a consciência coletiva das famílias botava como prioridade, mas não era uma prioridade do processo pedagógico. Há coisas que não deveriam ser decididas pelos pais, porque há um não afastamento emocional das crianças. Para dar uma direção mais coerente precisava de um profissional que tomasse a liderança e falasse: "agora tem que ser assim". E esse profissional, direcionaria um caminho melhor para todos, pois ele teria mais poder de decisão. Não uma coisa ditatorial. Eu faço pão na minha casa, mas se eu chego numa padaria, tem um profissional. Eu posso ajudá-lo a fazer o pão, mas ele tem mais conhecimento. A gente pode ter uma troca, mas ele vai

acabar direcionando para um caminho que eu possa entender. O profissional não é tão emocional e tem um olhar mais amplo e atento.

Em 2019 houve muitos atritos raciais na Casa Escola. O coletivo trouxe o combate ao racismo através de uma educação antirracista e criou-se um novo grupo de bebês que era majoritariamente composto por famílias negras. Na convivência dos dois grupos, a gente viu o conflito que existia entre o ideal da fala, da teoria e da prática. Várias coisas foram pontuadas de todos os lados e isso abriu os meus olhos. Verbalizei coisas que por muito tempo ficaram silenciadas. Comecei a me posicionar mais e decidi falar sobre as questões raciais e machistas do coletivo no WhatsApp. Isso gerou polêmica. Na época tinham educadoras negras que trouxeram o posicionamento de como elas se sentiam com algumas famílias. Conforme as crianças foram crescendo, comecei a testemunhar episódios de reprodução de racismo entre crianças, entre adultos, entre educadoras. Algumas coisas conseguem ser veladas, outras acabam sendo potencializadas porque a criança não tem filtro. Elas vão absorvendo e começaram a externalizar o que os adultos brancos não estavam conseguindo dar conta de observar. Aquela escolha não era mais sustentável para mim. Ver meu filho e outras crianças pequenas passando por discriminação e ninguém além de mim que estava ali saber que dói, não é uma coisa que se pode passar por cima. Eu falava em reunião e no momento eu era escutada, mas na hora de fazer o melhor no dia a dia, não era efetivo.

Foi importante eu testemunhar. Vinha um desejo inconsciente de estar perto para saber quando seria essa virada que eu lembro vagamente como foi para mim. Foi bem cedo. Estar convivendo com aquilo sozinha e ninguém te acolher deixa marcas difíceis de serem reparadas. Foi importante saber o que se passava e ajudar meu filho dentro de casa no processo de criar mecanismos, instrumentos de proteção. Ninguém quando está sozinho se sente representado. Rola insegurança. Você fala uma coisa e acha que o outro não vai te entender, não acessa o que você tá falando.

Foram três anos bem intensos na Casa Escola. De construção mesmo. Foi uma experiência desafiadora, cansativa e muito produtiva. Falo com todas as pessoas até hoje. Foi tanta coisa que a gente viveu, tanta coisa. A construção da rede de apoio foi fundamental. A nossa troca, o viver tudo junto: tanto dores quanto alegrias. Se eu fosse vivenciar isso de novo com outro filho, talvez fosse de outra forma. Depois a gente foi para escola pública e achava que meu filho teria a mesma experiência maravilhosa que eu tive. Nessa escola, apesar de falarem que era uma educação libertadora, tinha a questão do castigo. Isso gerou desconforto. Não acredito em punição como forma de educação, nem em coisas rígidas demais como forma de crescimento. A criança se sentiu acuada, com a sua liberdade de existência cerceada. Satisfiz meu desejo de vivenciar a escola

pública com meu filho e entendi que não é o que eu quero. Quero uma educação comprometida 100% com o antirracismo, 100% decolonial, 100% feminista.

Encontrei esse alinhamento de propósito em uma escola particular que tem muita construção e diálogo com as famílias. É comprometida com o letramento racial de toda a comunidade escolar, há um corpo docente majoritariamente negro, tem reparação histórica através de bolsas de estudo para famílias negras, existe toda uma pedagogia anti-racista, de literatura afro diaspórica, afrodescendente, não é aquela coisa eurocentrada de sempre. Hoje em dia B. é extremamente instrumentalizado no que é possível para a idade dele. É uma criança atenta e acredito que ele tem confiança de falar comigo e com os adultos na escola dele coisas como, "Essa criança me chamou de macaco", "me chamou de gorila", "tá sendo racista comigo".

Hoje olho pra ele e penso: "Tá dando certo. Em time que está ganhando não se mexe". Dá pra ver que tem progressão, coerência em tudo. Então, se tá bom, está saudável, se ele está fazendo o que ele precisa fazer, que é aprender, conseguir absorver as informações, processar elas... Ele não é aquela criança quadradinha. Faz reflexões, dialoga com o mundo, com o espaço que ele vive, com a sociedade. Ele é uma criança que não tem a ideia de submissão. Ele cria novas histórias, possibilidades, por isso acho que tá dando certo. Ele é um menino que vai longe. Ele vai longe.



Figura 5: Criança equilibrando-se em cordas. Casa Escola. Acervo Pessoal



Figura 6: Crianças brincando de cabanas com diferentes materiais. Casa Escola. Acervo Pessoal

3.4 Débora e o Colo da Montanha

Uma construção feita em roda onde encontro a humanidade comum.

Eu sou a Débora, mãe da L de 8 anos e da M. de 5. Quando minhas filhas chegaram na minha vida, eu vinha de uma investigação em busca da minha tribo. Eu não me encontrava no corporativo, me questionava: "Não é possível que a vida seja só isso aqui. Estou dando o meu sol de oito às oito para uma empresa". Tinha um questionamento interno de "Qual é o meu caminho?". Eu não queria mais aceitar um chefe que grita comigo porque é ele que paga meu salário. Não iam

passar por cima de mim, pisar na minha cabeça e decidi que não ia mais dar mais meu sol para ninguém e não queria que minhas filhas dessem o sol delas. Quem paga tem o direito de mandar na sua vida. É isso? É o capital a preponderância da humanidade? Esse modelo colonial que a gente aprendeu a palpar através do capital? Esse direito de eu comprar a sua vida, você é preto, não tem alma, vai trabalhar pra mim de graça e eu vou te escravizar? Então é esse modelo até quando? Principalmente na educação e no processo de auto educação, não dá mais. Então, essa desconstrução é um caminho que não tem mais volta. Hoje me constitui.

A maternidade foi um ponto de virada porque é um buraco sem fundo. Você desintegra e reintegra. Não tem pra onde correr. Tu pode errar com quem tu quiser, mas quando você erra com suas crias, o seu corpo não permite. Então comecei a repensar tudo e entendi que começava dentro das escolas que são essa massa de moer gente para botar dentro das indústrias. Através das minhas filhas eu fui buscar lugares de educação mais abertos que possibilitam que elas tenham algum tipo de ímpeto, de pulsão para descobrir e não ficassem só sentadas na cadeira recebendo um *download* que nem eu recebi.

Quando fiquei grávida, ficou claro que eu não ia mais ficar no corporativo depois da licença maternidade. Dois meses depois, pedi demissão e fui buscar minha tribo. Eu não queria mais um trabalho que só me desse dinheiro. Eu tive dinheiro e não estava feliz. Hoje me sinto agradecida por ter tido coragem. Por ter me jogado numa outra experiência porque ali um outro campo se abriu. Fui buscar qual era minha forma de maternar e essa vou buscar até o meu último dia no planeta. A maternidade é para a vida inteira. Logo depois, mudamos para a nossa casa na montanha que nem energia elétrica tinha. Ficamos lá por quase 3 anos. L. tinha 1 ano e ficava super livre. A gente fez muitas formações, o *Gaia Education* que é um curso de sustentabilidade, permacultura, educação, etc. Então, ali com 32 anos, eu fui pro lugar de uma rede planetária. Da necessidade de formação de redes. Como eu congrego uma energia com a outra, uma potência com a outra pra poder melhorar esta vida horrível que a gente tem aprendido a viver ao longo dos tempos? Eu finalmente percebi porque eu era um peixe fora d'água. Eu acreditava que minha transição ia chegar em algum lugar. Achava que ia me jogar no mar e ia sair em terra firme. Hoje eu percebo que é seguir nadando. Eu tô até querendo tatuar: A jornada é o destino. A terra firme era o corporativo que eu vendia meu sol e eu consegui largar.

Eu decidi que queria fazer alguma coisa pelo mundo e pensei "vou virar educadora". Só que eu não tinha paciência pra criança e deixei de lado. Gostava da ideia da educação do ser, da autopoiese, da permissão que a gente precisa dar enquanto sociedade para que as pessoas sejam um pouco mais livres. Mesmo que depois ela vá para a guerra capitalista, neoliberal, é preciso ter uma vivência mais aberta primeiro para depois se empoderar e adentrar o sistema. Depois de quase três

anos na roça, a gente precisou voltar pro Rio e eu precisava de um lugar que me apoiasse com as minhas filhas. Não queria minha filha numa escola regular, pois já não acreditava em *educação bancária* na primeira infância. A primeira infância necessita de pé no chão, liberdade, água, terra, tinta, soltura. É outro tempo e espaço que a educação convencional não permite. É vital uma educação mais alternativa na primeira infância. Depois dessa idade, eu já não tenho mais certeza. No Brasil, se um ser humano não tiver uma educação universitária, é difícil ele poder se empoderar. Acho que isso percorre o resto do mundo. E sei que nem os meus olhos e nem os das minhas filhas vão ver grande mudança no sistema de educação. Para as minhas meninas é: primeira infância livre, depois adentrar o sistema. Porque não existe nada que esteja fora do sistema. Então precisa ter musculatura para na hora de precisar adentrar, entrar com sua voz, com quem você é, empoderada dos seus direitos. Por isso, eu estava em busca de um espaço que tivesse abertura para o encontro entre educadores, mães, pais e criança e que acolhesse a criança em cada momento, uma escola que sabe o que a criança está passando dentro de casa e olha de forma ampla para ela. Que tivesse a compreensão de que o pequeno ser faz parte de uma rede maior e que tivesse um olhar um pouco refinado para o contexto da criança que uma turma de 30 candangos não permite.

Eu soube de um coletivo parental que não se apresentava como uma comunidade de aprendizagem, mas tinha ressonância com o que buscava. Me vi em roda e via que o vento que ventava em mim ventava nas outras casas também. Entrei numa desconstrução rápida e intensa. Trazia o formato tradicional enraizado, pois foram muitos anos na educação tradicional e ficava com dúvidas se o que eu estava oferecendo para as minhas filhas era o suficiente. Hoje eu vejo que está lindo! Elas tem uma construção que foi feita. Elas conseguem costurar e tecer o raciocínio delas, mas eu tive que desconstruir muito a forma que seria feita, o formato de cadeiras escolares, matérias que precisavam ser dadas. No início eu queria reclamar com alguém e "Com quem que eu reclamo aqui dentro?". Não tinha o síndico, não tinha o coordenador, diretor. Tive que desconstruir a ideia de responsabilizar o outro. Eu tinha que me auto responsabilizar e como é difícil fazer isso. Então doeu, cortou a carne. O negócio era arregaçar as mangas e descobrir o meu lugar. Precisei desaprender a ideia escolar de ser atendida e percebi que eu era uma peça importante na engrenagem que precisava de mim, do meu companheiro, das minhas filhas e da nossa presença para girar. Há uma entrega das famílias para essa vida em comunidade, coletiva, em rede. A galera se apoia muito e isso foi um divisor de águas na nossa vida.

No meio de 2021 nos mudamos para Teresópolis, região serrana do Rio de Janeiro e fomos pro Colo da Montanha que é uma comunidade de aprendizagem auto dita. Estamos todos engatinhando nesse processo, aprendendo a botar essa metodologia para girar. Conheci o termo através do Zé Pacheco e vejo que não existe uma metodologia dada, escrita, uma tecnologia da

comunidade. A construção vem da observação diária. É uma construção feita em roda e essa roda acontece de forma física e subjetiva. A roda física são as assembleias onde sentamos em roda dentro do Colo: educadores, mães e pais e olhamos para o nosso sistema. As assembleias costumam ser quinzenais. Observamos as dinâmicas das crianças e também a dinâmica das famílias. Por exemplo, uma família está tendo dificuldade para trazer a criança e a gente pensa como pode apoiar. Outra tem uma dificuldade financeira e pensamos estratégias de inclusão financeira. Nas assembleias nós temos pautas práticas da gestão e pautas com temas mais etéreos, filosóficos que estejam latentes. Quando o sistema está fluindo de forma harmoniosa, conversamos sobre coisas mais práticas de gestão, mas se tem um assunto mais filosófico que tá vivo e eu quero trazer, eu posso inscrever essa pauta no dia e a gente decide junto quais os temas que daremos conta.

Também temos uma roda de apoio constante. Temos essa prática do "preciso de apoio" e logo alguém responde "manda pra cá, manda pra lá". Essa roda está girando o tempo todo para a gente girar junto. Existe a prática de uma rede de apoio concreta que procura saber quais são as necessidades do grupo e o que damos conta de atender e o que não damos conta. As vezes eu gostaria muito de ajudar, mas passa do meu limite e esses limites são aceitos. Temos ainda os círculos de gestão: o financeiro, o de pedagogia, o de educadores, para a comunidade funcionar. Por exemplo, pro Colo se tornar uma escola, a gente criou o círculo Colo Escola e ficou se reunindo um tempão todas às quintas-feiras. A gente conversava sobre qual seria o caminho da nossa formalização. Ano passado a gente criou uma trilha de aprendizagem para fora. Ofertamos 5 encontros para conversar sobre a nossa perspectiva de educação e pensar possibilidades de trazer os conteúdos da BNCC²¹ de forma mais lúdica, mais leve, mais conectada com o momento das crianças. A gente chamou escolas de Teresópolis para participarem e vieram representantes de duas escolas públicas. Foi muito rico.

Eu encontro no Colo da Montanha uma comunidade de pessoas, adultos, pais, mães, cuidadores, educadores, que tem apoio e vontade de conversar sobre os temas que doem sem melindre. Para mim é bacana o encontro da humanidade comum. Um espelhamento o tempo todo. Acontece assim: Por exemplo, me falta presença quando fico irritada, então quando me impedem de fazer o que eu quero, eu fico com raiva e explodo. Na hora que eu vejo uma outra pessoa fazendo a mesma coisa que eu, recebo um espelho e consigo enxergar o que preciso trabalhar em mim através daquele ser. Ou então eu vejo que a filha daquela outra família também faz birra e aquela família toma os mesmos tombos pra saber como lidar com ela e por hora grita, e por hora acolhe, e por hora beija e por hora morde. Percebo que eu não sou a única que tem dificuldade com as coisas da vida. Então, quando vejo outra pessoa agindo de uma forma não tão equilibrada, eu conheço aquele

²¹ BNCC - Base Nacional Curricular Comum - Documento oficial do Ministério da Educação Brasileiro.

sentimento, eu acesso a humanidade comum que nos habita e consigo ofertar para aquela pessoa um outro olhar. Destruo o julgamento que é tão forte em todos nós.

A gente tem o hábito de olhar para o outro com superioridade, como se eu soubesse fazer melhor e não é assim. Então, quando encontro pessoas que também querem se olhar, se vulnerabilizar, é possível que esses espelhos sejam ofertados. Acaba virando uma escola de gente. Porque os pais e as mães estão o tempo todo numa auto observação e ninguém busca um lugar desse para os filhos se não está nem aí para olhar para si mesmo. Temos um encontro entre pessoas que buscam um caminho coletivo sincero, que acolha as dores que a vida cotidiana traz. Então, a comunidade de aprendizagem é um encontro entre pessoas onde eu posso me colocar da maneira que eu sou, onde eu confio que a galera vai conseguir fazer uma volta e me acolher de alguma forma e que a gente vai junto buscar uma nova resposta que não seja julgamento e superioridade.

Nesse processo, eu aprendo outras formas de lidar com as crianças devido a convivência grande entre adultos. Essa é uma prerrogativa de uma comunidade: ter presença e disponibilidade para conviver, participar de forma ativa. A grande chave, o grande pulo do gato, é estar próxima de pessoas que estão abertas para ofertar acolhimento, escuta e diálogo. Não se melindrar de falar coisas como "não tá bacana. Nossos filhos estão enfrentando esse problema aqui. Como a gente vai lidar?". A comunidade de aprendizagem possibilita esse espaço de reflexão entre adultos. E não é perfeito. A gente briga, dá conflito, mas estamos disponíveis para mexer e transformar em nós. É processo, é movimento. Descobrimos a alquimia de como transformar a areia em ouro? Não. Está longe disso. Mas são olhos, corações e ouvidos abertos e abertura é espaço de encontro. Esse encontro acontece todo dia com as educadoras, com as outras mães, com os pais, com as outras crias e acaba acontecendo uma criação de vínculo entre as pessoas. Se preciso falar algo com um educador, eu falo quando estivermos juntos. Não tenho que agendar reunião com coordenação, não há uma super burocracia. Então, no final de semana é com elas que eu encontro pra tomar cerveja, falar sobre a vida. Surge uma amizade para além da educação das crianças.

A gente fez um acampamento para celebrar o fim do ano de 2022, que foi todo mundo. Foi uma zona, choveu, foi o caos, mas tem esse encontro, essa acolhida. Tinha uma mãe colocando filhos pra dormir e a gente tocando violão na varanda. De repente a gente percebeu que eles não estavam dormindo por nossa causa e começamos a cantar música de ninar no violão. Não deu cinco minutos, eles dormiram. Esse tipo de coisa, a gente se liga e se religa e isso é muito incrível porque tem o cuidado da roda, da rede. A gente fez também uma festa junina e chamamos todas as famílias que já passaram pelo Colo. Essas comunidades são, de alguma forma, comunidades flutuantes. Tem uma galera que não está mais fazendo o pulso diário, mas que nos rituais de celebração, de passagens, marcos, voltam para celebrar junto. Também celebramos a chegada da primavera e os

solstícios. Tem as celebrações e encontros informais das cervejas no final de semana, churrasquinho. Cada um leva um prato e reunimos pra botar as crias junto pra brincar e a gente fica conversando, ouvindo música. Gera um prazer estar com pessoas que constroem relações e vínculos sinceros. Tá todo mundo nadando junto, tentando atravessar a onda e isso me faz querer ser amiga porque não tem fingimento. O meu prazer está nesse lugar da verdade.

Minha busca por viver em comunidade tem a ver com aprender a falar, ouvir, respeitar o que é diferente de mim, e ver quem eu sou no encontro com o outro. Tenho uma investigação sobre minha autoconstrução no coletivo. Sigo igual? Mudei? O que levo? O que eu deixo? Estou atenta e me construo de forma rica. Quando percebo que o outro também tem dificuldades e isso traz um conforto de poder existir com as minhas falhas. Então, é difícil, mas é bom. Por muitas horas eu gostaria de tercerizar tudo porque dá muito trabalho. A maternidade por si só já não me deixa ter férias. Então, se eu escolhi maternar, me parece que quero trabalhar e eu acho a roda um lugar fértil para isso. E o que eu encontrei de roda na parte de educação foram os coletivos parentais, comunidades de aprendizagem. Às vezes penso que seria mais fácil jogar minhas filhas dentro da escola onde tem uma diretora que cuida de tudo. Mas as escolas, de uma maneira geral, não olham para a criança de forma integral, para o impacto da vida familiar na vida escolar. Fica todo mundo naquele fingimento de família perfeita e eu não acredito nisso. Aí chegam essas crianças na escola mordendo os ombros, ninguém cuida e tacam remédio nas crianças quando eram o pai e mãe que deviam estar tomando remédio. Acho que numa escola convencional ninguém pode falar nada.

L. no ano passado ficou de agosto a dezembro em uma escola tradicional de Teresópolis. Ela chegou em casa dizendo que a professora e todos os adultos gritavam, que ninguém tinha paciência com as crianças. Ela ficou chateada que tinha só 20 minutos de recreio. Eu falei: "o que você acha que você pode fazer?" e ela fez um abaixo assinado. Com um mês na escola, ela conseguiu 14 assinaturas para pedir mais dez minutos de recreio. Só duas crianças da sala não quiseram assinar. Foi à diretora e entregou o abaixo-assinado. No dia seguinte, a professora comeu ela no esporro e eu fiquei muito p* porque a professora não reconheceu o processo que ela teve. Nem fui falar com essa professora porque eu ia jantar ela de garfo e faca. Eu não ia ter diálogo em mim. Então eu falei "Filha, a gente não vai mudar esse ambiente, esse território não conversa com a gente. Vamos procurar nossa turma". Não estava com disponibilidade para construir, não sentia interesse em fazer vínculos com outros pais. Era perceptível que não alinhavam com meu posicionamento político.

Eu fiquei orgulhosa da L. O trabalho foi bem feito, ela encontrou o lugar dela, o caminho tá bom. A gente conseguiu dar no primeiro setênio, uma educação bastante pé no chão e uma liberdade com contornos, com encontro entre famílias, em ressonância com a verdade que a gente consegue sustentar, no encontro da comunidade. Vejo que esses seres se empoderaram desse lugar do

"Tá bom pra mim, não está bom pra mim, eu quero por aqui, que tal?". Hoje acho possível terceirizar mais a educação das minhas filhas porque a base está bem feita. Eu gostaria de confiar que a escola está alinhada com uma educação onde minhas filhas são cuidadas, acolhidas, gostam de aprender, são escutadas, observadas e tem uma porta aberta para que eu possa entrar quando eu precisar e que saibam que podem me acessar sempre que precisarem também. Acho que o futuro é esse, mas ainda não encontrei isso em uma escola regular.

Toda a transição que comecei com o nascimento de L. não tem hora para acabar. É a minha vida agora. Então quando me deparo com um espaço engessado como a minha faculdade, levo o que aprendi para lá. Agora que eu descobri que posso falar, não vou me calar. Levo a minha desconstrução, que começou com a participação das comunidades pro meu casamento, pra relação com minha família, com meus amigos. Os processos comunitários me ensinaram a escutar, a ter o direito de falar e dialogar enquanto sociedade. Isso faz parte de mim. A gente não vai fazer nenhuma grande mudança no mundo, mas confio que vou fazer mudanças na minha vida. Se eu me fechar numa pequena comunidade, eu impossibilito que essas crianças que a gente criou numa primeira infância livre, possam lidar com a vida real. Como é que eu empodero a minha filha pra que ela consiga trazer a voz dela em qualquer lugar? Acho que tem um limite da educação alternativa porque o sistema está dependendo de pessoas que pensem de outro lugar e comecem a provocar essa lida diária. Eu não acredito em ficar à margem do sistema. Margem é segregação. Acredito em ponte, borda, encontro. Então eu ofereço às minhas filhas uma educação mais livre na primeira infância para que elas sintam a sola do pé no chão e saibam onde e como pisar. E na hora que tiver que calçar um sapato e adentrar a escola tradicional, elas sabem que embaixo da mesa, às vezes, elas podem tirar um pouco o sapato. Ou fazer uma proposta pra professora: vamos fazer um dia sem sapato? Fazer essa ponte, porque o sistema somos nós. Enquanto a gente não trouxer nossas vozes, a escola também não vai mudar. É a história da tâmara. Se você come tâmara hoje é sinal que alguém plantou um pé de tâmara há cem anos atrás. Então, o que eu tô plantando hoje é uma vontade de daqui há 100 anos apoiar uma mudança que talvez nunca aconteça.



Figura 7: Crianças construindo cabanas com tecidos em sala fechada. Colo da Montanha. Acervo Pessoal



Figura 8: Adultos e crianças em roda no quintal. Colo da Montanha. Acervo Pessoal

3.5 Rê e o Coletivo Laranjeiras

Uma força onde todo mundo se apoia. A partir de agora é invenção.

Sou a Rê, mãe da L. que tem 9 anos. Sou uma artista que migrou para a saúde mental. Cresci em um contexto familiar disfuncional, mãe sobrecarregada e pai ausente. Minha experiência escolar se juntava a minha experiência familiar. Por não ter um ambiente protegido e tranquilo, minha aprendizagem foi aos trancos e barrancos. Eu ficava de recuperação, tinha dificuldades na compreensão, na alfabetização. Era pesado, eu não entendia nada, mas tinha que entregar. Fui para escolas tradicionais e me senti totalmente abandonada. Digo, brincando, que não aprendi nada na escola. Aprendi a ler, escrever, somar, diminuir, e nem multiplicar eu sei mais hoje em dia. Desde pequena eu fiquei pulando de escola e de cidade. A minha capacidade de criar vínculos, criar território, me sentir integrante de uma comunidade, nunca aconteceu. Estudei em dez escolas no total. Trocava tanto de escola que não tinha relação de bem-estar com aquelas pessoas e nem com os professores. Eu me sentia separada de todo o resto, como se estivesse assistindo os professores. Eu podia descrevê-los, mas não tinha relação com eles. Eles também não foram importantes para mim em algum aspecto de apoio. Não tive oportunidade de viver a parte do estar junto, do apoio e da composição do quem eu sou em casa e quem eu sou na escola.

Em 2013, tive minha filha e vivi a intensidade da maternidade. Essa experiência é um embate constante até hoje, porque eu fico no descontrole, tentando controlar. A vida não passa enquanto você está no controle. Tem algo que foge, e que bom que foge, senão a gente ia padecer desse controle e não ia nem crescer. Tem a ver com o insuportável, o que eu suporto, o que eu tenho corpo para viver. Preciso ter algum suporte para que eu me tranquilize, para viver essa onda do desaprender. A maternidade é uma grande desaprendizagem sobre si, sobre o mundo, sobre as ideias, sobre quem eu quero ser, sobre quem eu acho que vai ser o meu filho.

Desde que a L. tinha três meses, me juntei com um grupo de mães que pensavam sobre educação. A gente se encontrava semanalmente para idealizar o que seria uma escola legal, que ainda não existia por perto. Éramos um grupo de estudos sobre autonomia, responsabilidade, desejo, limite. Tudo isso dialogando com exemplos de outras escolas, teorias, reflexões sobre o que estava sendo feito. Esse grupo não conseguiu gerar uma prática. A L. foi crescendo e eu comecei a precisar de um lugar onde ela pudesse ficar algumas horas. Busquei escolas que tivessem um ambiente amoroso, atento, afetividade e confiança para viver suas experiências emocionais, chorar, dividir o que está sentindo, botar a raiva para fora, falar o que precisasse. E, também, no sentido psicomotor, de se aventurar, subir, descer, errar e não ter vergonha de errar. Faço essas opções até hoje para a vida escolar dela e não me arrependo. Cada vez que eu fico insegura em relação a essas

escolhas, eu me lembro que eu estou formando uma pessoa e não alguém que sabe coisas. E então eu me acalmo, porque eu estou a assumir riscos de experiências que a gente ainda não viveu.

Acho importante a criança viver um espaço de segurança afetiva na infância para que ela possa criar um lugar de autorregulação, onde seja capaz de viver desafios e tenha a possibilidade de se autorregular sem precisar do adulto o tempo inteiro. Então, nessa busca encontrei projetos que envolviam pessoas apaixonadas e dedicadas a isso. Eram escolas que estavam começando e faziam apostas e experimentações. A L participou de 4 escolas e todas tinham vínculo, confiança, afetividade, escuta, grupo, senso de grupo com a gente. Eram pequenas, com poucas famílias envolvidas e bem parecidas, com moradias próximas e afinidades filosóficas e políticas. À medida que uma escola vai crescendo, ela vai perdendo esse senso de comunidade. A comunidade pode ser muitas coisas, inclusive uma grande fantasia só porque a gente convive e tem uma hierarquia.

Quando L. tinha 4 anos, reencontrei uma educadora que já era referência para a L. que me falou de um novo projeto de educação junto de famílias que pensavam caminhos parecidos para educação infantil. Gostei da ideia e me juntei ao projeto investindo na possibilidade de apoiar uma vida em comunidade na primeira infância, no brincar, nos vínculos de afeto. Então a gente fundou o Coletivo Laranjeiras, que podemos entender como uma comunidade de aprendizagem. Comunidade de aprendizagem é um termo que deixa claro que é um grupo que se junta para viver coisas juntos e se afina dentro das possibilidades pedagógicas, filosóficas, existenciais. Um grupo que pretende conviver e se relacionar de maneira equânime, coletiva, trocando e se dispõe a muito trabalho e muita aprendizagem. Principalmente a de se aproximar um pouco mais do real e abrir mão do ideal. Hoje, não dá mais para falar só da escola sem falar de mim. A criança vem de outra comunidade na casa e como é essa comunidade? Como é que ela chega emocionalmente? Como esse outro coletivo compõe com a família?

Nós éramos 12 famílias que tínhamos um desejo em comum e fizemos muitos encontros para alinharmos nossas expectativas. Esse me parece um aprendizado inevitável da comunidade: aprender a lidar com expectativa e frustração em relação ao campo existencial, filosófico que é a base para qualquer comunidade pedagógica coletiva, seja de educação, de saúde, de arte. Nessa diversidade de expectativas sobre a construção de um projeto em comum, é importante saber quem compõe a comunidade. Por exemplo, uma comunidade de aprendizagem na Alemanha, é diferente de uma na zona sul no Rio de Janeiro, que é diferente de uma comunidade indígena. De onde estão vindo? Que crenças elas têm? Qual é a moral do grupo? O que une as pessoas? Por que estão aqui? Qual é esse desejo comum? É bastante desafiador e trabalhoso.

No nosso coletivo, nosso ideal era viver uma experiência coletiva de educação que olhasse para as crianças, não só para a ideia de mercado. Quando a gente pensa na escola mais

conservadora, ela pode ser muito hostil, pode ser um lugar segregador, pode ser um lugar muito rígido. Também pode ser um lugar de grupo, de pertencimento. Então, como gerar um bem-estar acreditando que a primeira infância é um lugar de potência, de inscrição de afeto? Como criar espaço para experimentação e confiança? Todos ali tinham em comum a idealização de um projeto de educação diferente, que estava pipocando em vários lugares, e a gente pôde criar o nosso.

Nesse processo eu desaprendi muita coisa, por exemplo, viver sem hierarquia. Foi um grande desafio conseguir encontrar a minha função, habitar na diferença, entender que posso discordar e continuar a conviver. Como é que era compor com aquelas crianças, com aquelas famílias? Por exemplo, eu me preocupava com o almoço, e não sabíamos como seria o suporte que a escola, o Estado, ou as famílias podem oferecer. Então, contratamos uma das mães para preparar o almoço dentro da escola e isso se tornou parte fundamental da aprendizagem.

Tem um filósofo que diz que os bichos brincam de viver, de lutar, de caçar, de morder, de estar em perigo para poder ir criando o corpo para viver. Então, é na relação com o meio e com o outro que testamos e descobrimos a nossa própria potencialidade. "Se eu bater nele, ele vai me bater de volta? E se eu bater de novo? Eu não vou bater forte para ele não me bater forte. A gente está brincando e não está me machucando. Ganhei! E se ele ganhar, o que acontece?" Então, tem a escola da vida, como é que eu vou testando a minha força, a minha criatividade, a minha potência, o meu eu existo. Vou podendo criar o eu existo, que eu acho que foi tudo que eu não consegui criar no meu processo de escolarização. Estou falando do indivíduo que só vira "eu existo" no coletivo quando conheço a minha força, testo minhas habilidades, minha criatividade. Se faz na exterioridade, no território, na relação, no meio. Como é criar um ambiente para que isso possa surgir, os encontros aconteçam, os riscos possam se dar? Essas perguntas nos conduziram para viver algo novo junto às crianças, em um ambiente que possibilitasse a transformação de corpos que se experimentam, ambientes preparados no sentido de investido, engajado, desejoso. Aberto, porém, nem tanto. Seguro, porém, nem tanto, porque seguro demais não deixa insurgir. Ele tem desenhos, mas ele é flexível. É uma composição que depende das pessoas envolvidas.

No nosso caso, sustentando um espaço de investigação para os nossos filhos junto a educadores. Foi um trabalho árduo, cansativo e de muito aprendizado. Eu tinha a sensação de ter um segundo trabalho. Não só no sentido de responsabilidade, mas também de demanda, de organização. A gente se organizava para todos os trabalhos serem feitos por essas famílias e esses educadores. Desde a comida, a faxina, o transporte, as aulas, até a parte financeira da organização e da pedagogia. Alguns participavam mais, outros menos e a gente dividia todos os custos. Hoje digo com segurança e clareza que durante aquele ano eu tive um aprofundamento sobre comunidades,

sociedades, investimento, coletivo mesmo. Tínhamos uma confiança muito grande tanto no projeto quanto nos educadores responsáveis pela dinâmica.

O tempo é importante para construir essa confiança, a convivência, o acompanhamento mútuo. Justamente porque esses adultos tinham uma relação bem construída, um investimento de cuidado muito grande, as crianças estavam envolvidas numa rede de afeto muito profunda. Isso trouxe elasticidade e fez diferença para a afetividade. Ali, eu não falava só da minha filha, do que era melhor pra ela, pois era uma construção de um lugar para todas as pessoas presentes viverem a experiência. Ter esse tipo de contorno transformou as relações, transformou nossos corpos, pois havia honestidade, afetividade e segurança. A relação entre as crianças e adultos era de confiança, atenção às necessidades, escuta para perceber cada momento e também pensar novos caminhos, sem cobranças, mas conversando, dialogando para encaminhar.

Quando falo em vínculos saudáveis, incluo os afetos difíceis porque brigar, discordar, também pode ser amor. Para mim, é onde a raiva pode existir, onde posso transbordar a insegurança, onde não me sinto ameaçada para dizer quem sou, onde posso discordar e a minha diferença vai ser respeitada. Em algum momento no coletivo a gente entendeu que precisávamos sempre chegar num consenso. Quando não tem uma hierarquia, a gente tem que chegar num modelo qualquer, ou vai ser a maioria, na votação, ou vai ser consenso. A gente entendeu que caminharíamos até irmos todos na mesma direção, o que demandava muita energia e investimento. A gente também apoiava quem não estivesse seguro para que trouxesse suas demandas.

No nosso coletivo não hierárquico havia uma estrutura organizada com funções fundamentais e rotatividade. A horizontalidade que estava sendo construída exigia esforço, tempo, investimento, diálogos, conflitos, afetividades e confiança. Não é simples porque a gente não aprendeu um lugar sem hierarquia. A gente não aprendeu um lugar onde o poder gira e uma hora está na sua mão, outra está na minha. O poder existe: negá-lo é ingenuidade. Existem muitas faces do poder - eu sei, estou aqui transmitindo, eu comando, eu organizo, essa é a minha função por hora. Como compomos essas forças? É sobre não abdicar da sua força, do seu saber, e saber se apropriar do seu lugar sem ter medo de abusar, porque sei que a função circula, é fluida, é uma posição não fixada, que não é exclusivamente minha. Uma sociedade sem composição não consegue existir. Tinha uma hora que eu falava "Tudo bem, eu não preciso concordar, vamos experimentar, vamos ver. Se não der certo, a gente recua". Sabemos que é parte da experiência.

Uma das principais coisas é entender que novas composições se fazem e para isso é necessário abrir mão do ideal, porque como ele está sempre no campo das ideias, dá para ser aproximado e às vezes dá para ser melhor. A teoria é embasada na prática de outras pessoas, de outros grupos, então, esse grupo me ensinou que existe a teoria e existe a prática. É preciso

investimento de tempo e desejo para que cada comunidade, com suas crenças, afinidades e possibilidades encontre seu caminho. Tem uma hora que você deixa um pouco de ser indivíduo singular e passa a virar um grupo e esse grupo é composto por singularidades, é múltiplo, é heterogêneo. A diferença é primordialmente necessária. Lidar com a diferença não é uma luta, não é um jogo de forças, é uma composição. Nesse processo é fundamental entender o que eu consigo lidar, pois podem existir diferenças que sejam insuportáveis. Essa composição é uma matemática complexa até que o grupo ganha uma força onde todo mundo se apoia. Isso é importante que aconteça. É um fluxo que vai se movendo.

O Coletivo Laranjeiras durou um ano e foi uma experiência de bastante aprendizado. Mudou o meu entendimento, quando eu, junto com aquelas pessoas, abri um espaço de experiência. Foi uma aventura radical que tinha a ver com constância, suporte, responsabilidade, dinheiro, organização de funções, engajamento, e tudo isso era transformador. Às vezes, parecia que a gente estava um pouco descalçado, como se a gente não tivesse chão pra fazer o que queria. Parecia que se tivesse mais dinheiro, mais estrutura, teria mais controle. Hoje, vejo o caos do que vivemos naquele ano e percebo que ele era inevitável. É importante saber disso e contornar com afeto, com segurança, com corpo para poder viver aquilo. É importante ter um corpo que pode se desorganizar e se organizar de novo, porque caso apenas se desorganize para sempre, ele acaba ficando rígido, e não dura muito tempo.

Depois dessa experiência me senti muito preparada para estar num ambiente comunitário. Experenciei o que é dividir, compor, divergir, o que é justo, o que não é, o que são crenças, o que é teoria, o que é prática. Teoria e prática deveriam andar juntas, uma abraçando a outra, mas são anos de experimentação para que isso aconteça. O mundo empírico - dos sentimentos, das relações, do agora, do acaso, do imprevisível, do descontrole, do caos -, é diferente do mundo das ideias - do ideal, das expectativas, das belezas, da experiência de outras pessoas, de outros corpos. Isso foi um salto quântico para eu poder estar em qualquer outra relação de trabalho, de grupo.

A experiência na comunidade mudou a minha forma de me relacionar como adulta que vive experiências e faz uma diferenciação do que é corpo e cabeça. Minhas expectativas ficaram menores e não assumo e nem garanto expectativas de ninguém. Qualquer escola que fica prometendo coisas eu penso: "muito pouco provável que existam essas garantias" porque quem faz a escola são as pessoas que estão nela, independentemente da pedagogia. E cada pessoa tem uma história e uma maneira de se relacionar. A escola pode ter uma pedagogia incrível, estudar vários autores, mas por mais que você faça um treinamento, a pessoa tem uma história de vida que a gente não muda de uma hora pra outra. A pessoa pode ter lido os livros mais legais do mundo, mas se ela não tiver vivenciado isso no corpo, não tem como ela viver isso com outras pessoas. E não tem

como viver uma experiência nova sem abrir mão do que já sabe. Por isso, é inevitável desaprender. Perceber que o que eu não sei é o que eu ainda vou viver e não tenho como controlar. O meu corpo vai viver uma coisa nova, que eu ainda não sabia, e assim construo desaprendizagem. Dá trabalho porque pede para sair do perfeito. Uma coisa é buscar nos livros como pessoas que já viveram algo parecido podem apoiar a sua experiência, mas tem uma parte que é criativa, você vai ter que inventar.

Hoje em dia, L. está em uma escola particular. Eu acho que escolas tradicionais, quando tem relação de afeto, confiança e um ambiente possível de criar vínculos, podem ser legais. Tenho um pouco de trauma de pais de escola. Normalmente são pessoas falando dos filhos sob um olhar muito individualizado. Tenho dificuldade e vejo que na escola tradicional a hierarquia se faz muito forte. Então, quando algo está prejudicando a minha filha, vem uma fúria e vou cobrar a escola e ela fica no papel de me dar uma resposta. Numa relação onde tem o capital envolvido eu me coloco no lugar de cobrar a pessoa que está me prestando um serviço. Toda escola vai ter um pequeno desajuste entre pedagogia e prática. Para cada grupo há o que funciona e o que não funciona, e esse foi um aprendizado de vida que muita gente ainda não tem. Hoje tenho duas sócias no consultório e, por não esperar nada, estou vivendo o máximo do meu êxtase. Tudo que acontecer vai ser "uau", a partir de agora, é invenção. O Coletivo de Laranjeiras foi uma escola para mim nesse aspecto.



Figura 9: Crianças brincando no quintal.
Coletivo Laranjeiras. Acervo Pessoal



Figura 10: Crianças brincando em espaço fechado.
Coletivo Laranjeiras. Acervo Pessoal

CAPÍTULO IV - O QUE AS NARRATIVAS NOS CONTARAM?

Neste capítulo, estamos no coração dessa pesquisa, ou seja, nosso campo de observação e análise a partir do estabelecimento do diálogo entre as questões construídas, as narrativas das pessoas biografadas e nossa fundamentação teórica, a partir das autoras e autores de referência.

A opção pelas narrativas biográficas, a par da observação e em diálogo com as referências conceituais não é uma novidade metodológica no campo das Ciências da Educação, mas corresponde a uma escolha pela interação e integração entre alguns dos muitos elementos e dimensões atuantes nas comunidades de aprendizagem. Trata-se de evidenciar a relação entre os fundamentos e orientações de tantos pensadores do tema e os processos vitais, comunitários, em suas reverberações, constatações, desafios e novas questões que se apresentam, reorientando a pesquisa.

Em nossa análise exploratória, respeitamos os princípios fundamentais de respeito pela intenção comunicativa das e dos autores, tendo em conta todas as vozes, e não apenas as majoritárias, pelo que fizemos recurso a categorias inclusivas para mergulhar nos dados, da seguinte forma:

- 1- Começamos por realizar leituras flutuantes a fim de descobrir os eixos temáticos e os trechos mais significativos que mostrassem as perspectivas presentes;
- 2- Organizamos os trechos de cada tema em um único documento, realizamos leituras desse material e extraímos os nomes das nossas subcategorias;
- 3- Edificamos quadros categoriais de maneira a tornar visível os resultados encontrados em nossa análise;
- 4- Realizamos uma leitura interpretativa, implicada em nossa pesquisa de caráter qualitativo, que tem em conta as diferentes subjetividades, incluindo a da investigadora, o que traz à pesquisa um caráter profundamente interpretativo e intersubjetivo (Macedo, 2018).

Por fim, apresentamos a análise no interior dos eixos temáticos identificados, respeitando a forma como cada tema foi apresentado nas diferentes narrativas, ou seja, honrando o que as pessoas dizem e dialogando com autores e teorias a fim de perceber a relação dos dados com os objetivos primários dessa pesquisa.

Nossa análise parte da pergunta motivadora *"Qual é o papel das vivências em comunidades de aprendizagem na desconstrução do autoritarismo, muitas vezes presente no modelo educativo convencional e no fortalecimento do emocional matrístico, como parte de um processo de descolonização de práticas educativas?"*. Optou-se pela criação de três grandes categorias.

A primeira categoria em análise, denominada **"O resgate do *emocionar matrístico* na afirmação de redes de afeto e na construção de si"**, organizada nas subcategorias: **Maternidade: um convite a mudanças; A composição do grupo, tornar-se rede de apoio e Afetos que convidam a união e valorização das emoções**, nos convida a refletir sobre características das relações estabelecidas entre os participantes das comunidades de aprendizagem em estudo e busca identificar qualidades em conformidade com o que Maturana (2015) denominou como o *emocionar matrístico*. Como referimos, e voltaremos a explicitar, este conceito reporta-se a valores de cooperação, horizontalidade, respeito mútuo e união no que concerne uma forma de viver que não se apropria da natureza, não domina e não hierarquiza as relações.

A segunda categoria, **"Caminhando entre as potências e os desafios dos modelos de comunidades de aprendizagem"**, constituída pelas subcategorias: **Circularidade: a roda como tecnologia ancestral; Mediação de Conflitos enquanto horizontalização das relações e Aprendizagens de adultos na compreensão da comunidade de aprendizagem**, propõe um olhar aprofundado sobre as forças e as adversidades encontradas pelos participantes em suas vivências em comunidades de aprendizagem.

A terceira e última categoria em análise, intitulada **"Entre a consciência de práticas coloniais/patriarcais e as desaprendizagens rumo à construção de práticas decoloniais**, esta está organizada pelas subcategorias: **Mudanças insurgentes e reconfigurações de vida face à educação: da adolescência à adultez; Motivação pela comunidade de aprendizagem: os desafios vividos no sistema educativo convencional; e Desconstruções, Engajamento em ações afirmativas**. Esta promove um diálogo a respeito das razões que motivaram as pessoas biografadas a procurar um modelo educacional não formal para seus filhos, bem como seus envolvimento com as comunidades de aprendizagem.

Através desta análise, exploramos os eixos temáticos identificados de cada subcategoria, respeitando a singularidade das narrativas em cada tema e estabelecendo um entrelaçamento entre as perspectivas pessoais e as teorias relevantes. Buscamos compreender *se* e *como* as comunidades de aprendizagem podem desempenhar um papel significativo na transformação do *emocionar* e no resgate de valores ancestrais brasileiros, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

4.1 O resgate do *emocionar matrístico* na afirmação de redes de afeto e na construção de si

Começamos a análise da nossa primeira categoria propondo uma reflexão, um campo de conversa e debate em torno das experiências compartilhadas e das possibilidades de desenvolvimento de práticas em comunidades de aprendizagem que têm por base o conceito de

emocionar matrístico. Esse conceito, como vimos no Capítulo I, deste trabalho, envolve valores de cooperação, horizontalidade, respeito mútuo e união. Além disso, vamos considerar como essas práticas contribuem no aprimoramento pessoal na experiência dos participantes biografados.

Como apresentamos no capítulo metodológico, ao analisarmos as narrativas em busca de compreender caminhos percorridos na afirmação de uma prática cooperativa, matrística, encontramos temas recorrentes que nos ajudaram a construir e nomear as categorias e subcategorias apresentadas. Eis o quadro detalhado da primeira categoria:

Quadro 2 - Categoria 1: O resgate do *emocionar matrístico* na afirmação de redes de afeto e na construção de si

Categoria 1	O resgate do <i>emocionar matrístico</i> na afirmação de redes de afeto e na construção de si.
Subcategorias	Temas
1- Maternidade: um convite a mudanças	1. Descontrole 2. Revisão de vida e de quem sou 3. Construção do cuidar, busca por apoio
2 - A composição do grupo, tornar-se rede de apoio	1. Pertencimento, Encontro, Troca 2. Comunidade, Vira um grupo 3. Rede de Apoio
3 - Afetos que convidam a união e valorização das emoções	1. Afetividades: impactos nas crianças e nos adultos 2. Vulnerabilidade: Humanização de todos

Vamos agora fazer uma leitura desse quadro temático a partir das subcategorias e desenvolver a discussão acerca dos temas desvelados.

4.1.1 Maternidade: um convite a mudanças

Começamos nossa reflexão quanto **O resgate do *emocionar matrístico* na afirmação de redes de afeto e na construção de si**, explorando a primeira subcategoria emergente, resultante da recorrência do tema nas falas das mulheres biografadas. Tendo participado apenas um homem, este não acentuou a sua experiência de paternidade como divisor de caminhos, por isso, ressaltamos a experiência das mulheres e os impactos compartilhados sobre a construção de suas maternidades. Dentro desta subcategoria destacaram-se três temas: **Descontrole; Revisão de vida e de quem sou; Construção do Cuidar, Busca por apoio**, às quais passo a explorar em suas relações e tensões.

Quanto ao primeiro tema nesta subcategoria, o **Descontrole**, trazemos a fala de Rê quando nos conta que a intensidade da maternidade revelou um embate constante, fruto do desejo de controle, que aparenta ser impossível de alcançar. Em suas palavras "*eu fico no descontrole*,

tentando controlar.", encontramos uma tensão paradoxal quando se constata que o descontrole é inevitável e, ainda assim, existe um desejo de controlar. Isto nos faz pensar sobre esses eixos matrístico e patriarcal no qual, por um lado buscamos uma habilidade de confiança, aceitação mútua, cooperação e profundo respeito por si e pelo outro e, no outro extremo do eixo tensional, queremos controlar os acontecimentos. Nas palavras de Maturana, (2015, p.440) se trata de "um contínuo esforço pela apropriação e controle da conduta dos outros". Rê complementa sua reflexão com a constatação de que *"Tem algo que foge, e que bom que foge, senão a gente ia padecer desse controle e não ia nem crescer."* Esse pensamento dialoga com as ideias de Rufino (2019) quando fala sobre a encruzilhada, sobre o cruzo, enquanto espaço de construção de acúmulo de força vital.

O cruzo é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com quem se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital. (Rufino, 2019, p.18)

Maturana (2015) fala sobre um modo de viver matrístico que legitima "todas as formas de vida" e nos permite viver em interação com tudo que é vivo (p.107). Ambos os autores exploram a perspectiva da travessia, ao invés do aniquilamento das diferenças. Eles destacam a importância de afirmar a vitalidade e legitimidade de outros mundos possíveis. Essa abordagem permite uma aproximação à experiência da maternidade, pela qual as mães perdem o controle absoluto sobre suas rotinas e são desafiadas a redescobrir-se no encontro com a criança. Mesmo que haja o desejo de dominar esse novo cenário, a impossibilidade de total controle abre espaço para a transformação e renovação pessoal. Essa característica nos conduz ao segundo tema que identificamos na experiência da maternidade: **a Revisão de vida e de quem sou.**

Nesse aspecto, iniciamos também com a ponderação de Rê que traz um tempo de profundo repensar de si ao revelar que a *"maternidade é uma grande desaprendizagem sobre si, sobre o mundo, sobre as ideias, sobre quem eu quero ser, sobre quem eu acho que vai ser o meu filho"*. O que Rê queria dizer ao falar sobre uma desaprendizagem sobre si? Ela complementa falando sobre olhar o mundo de uma nova maneira, revisitar ideias e sonhos futuros. Encontramos essa mesma característica na fala de Débora ao relatar que a maternidade foi *"um ponto de virada na minha vida porque é um buraco sem fundo. Você desintegra e reintegra. Não tem pra onde correr"* e complementa que, nessa experiência, *"comecei a repensar tudo"*. O que seria esse tudo elencado por Débora?, uma hipérbole que revela o desejo de ilustrar a intensidade de sua experiência? Um período de questionamentos profundos que a fizeram demitir-se de um emprego que oferecia segurança financeira, e uma mudança de cidade. Esse movimento transformador também foi identificado na narrativa de Laís quando falou sobre o combo de mudança que enfrenta uma vez que, para ela, *"a maternidade é uma grande revisão de vida"* que traz a constante dinâmica de

construção e desconstrução. Em suas palavras, *"No mesmo momento em que eu desconstruía uma ideia, eu construía outra ideia. Não ficava no vazio"*.

A dinâmica de rever e repensar quem somos e nossas escolhas a partir de uma vivência, pode ser entendido como um processo de aprendizagem que, segundo Canário (2000, p.109), reconhece a importâncias das experiências e as encara enquanto "um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua autoconstrução como pessoa" (). O tema referente à aprendizagem de adultos será aprofundado na análise da segunda grande categoria. As revisões de vida, referidas, além de serem parte de um processo de aprendizagem trazem um caráter emancipatório quando, na abordagem de Freire (2015, p.50), nos deparamos com a consciência do nosso próprio inacabamento, inerente a própria a experiência vital. Para Freire, onde encontramos vida, encontramos inacabamentos. Sendo assim, o exercício de rever, visitar, reexaminar quem somos e reavaliar nossas jornadas a partir do encontro com o outro diferente de nós - nesse caso, um filho ou filha -, encontra-se intrinsecamente ligado ao movimento de aprendizagem ao longo da vida (Canário, 2000) e ao fortalecimento de um modo de vida não-patriarcal (Maturana, 2015) pois, nessa experiência, nos foge a sensação de controle e emerge a apropriação do nosso próprio viver.

Vimos então que a experiência da maternidade motivou um processo de revisão de vida, uma revisão pessoal. Um processo que convidou Débora a buscar a sua própria maneira de matinar. Encontramos aqui uma intersecção entre a revisão de vida – atualização, recapitulação de escolhas, ideias e direções –, e a construção da identidade impulsionada pela experiência da maternidade. Débora relaciona a chegada de sua filha à necessidade de ir em busca de um caminho autêntico de vinculação, e revela que não existe uma única maneira de realizar o papel materno. Essa perspectiva é reforçada por Laís ao defender que *"Ao nascer cada criança, também nascem a mãe e o pai, não tem manual de instrução"*.

Diante da ausência de uma norma ou um único caminho, torna-se imperativo estabelecer conexões que permeiam a autenticidade do processo de aprendizado ao se tornar "mãe" ou "pai" no encontro com os filhos. No desenvolvimento desse caminho autêntico, nossos dados evidenciaram o confronto com indagações subjetivas – quem sou hoje, quem fui no passado e quem desejo me tornar no futuro –, e ressaltaram a necessidade de encontrar o apoio de pessoas em consonância com esse percurso de atualização e revisão de vida para apoiar e fortalecer escolhas amadurecidas quanto aos modelos educativos desejados para seus filhos.

Ainda nesse olhar para a construção de nossas identidades, nos remetemos à elaboração de Débora quando revela um momento de decisão em sua vida, onde ela precisou enfrentar o *status quo* presente em seu contexto a fim de fortalecer o que era significativo para si mesma indo em busca de um modo de viver que lhe proporcionasse satisfação pessoal, e não apenas sucesso

financeiro. Evidencia-se o desejo de romper com uma lógica patriarcal, colonial, de segregação com o todo e de busca pelo acúmulo de patrimônio. Débora revela sua vontade de afirmar um outro sentido de viver quando revela que teve muito dinheiro e ainda assim não estava feliz. Podemos perceber que a promessa de felicidade na qual pela via da realização financeira não foi cumprida, uma vez que o ambiente em que ela estava inserida - o corporativo -, lhe feria. Débora reproduz falas violentas e até gritos, que conferem uma lógica de poder e violência, como estudada por Freire em *Pedagogia do oprimido*.

A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. (Freire, 1987, p.29)

O questionamento da lógica do poder, do capital e da opressão também é encontrado na biografia de Raul que fala sobre a sua revolta e o desejo de caminhos alternativos ao hegemônico do capital, e de se sentir traído, ao sair da faculdade, tendo ido em busca de uma vida de baixo impacto. Entendemos que, na conjuntura da narrativa, ele se refere ao impacto da sua existência na relação com a terra, a busca de uma vida sustentável. Laís também rompe com essa estrutura hegemônica quando decide abandonar a faculdade e se mudar para uma área rural após ter tido um sonho. Caminhar em direções contra-hegemônicas pertence à lógica encontrada na cosmovisão de Ailton Krenak (2019, p.14) ao questionar nossa insistência em participar de um clube civilizatório que, na maior parte das vezes, limita nossa capacidade inventiva, criativa, existencial, nossa liberdade e nos transforma em consumidores, através da ideia de modernização, da passagem “do campo e da floresta (...) [para favelas e periferias] para virar mão de obra em centros urbanos (...) sendo arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade”.

A violência e a desconexão promovidas pelo projeto modernista apontadas pelo autor, evidenciou que, o enfrentamento a estas - por exemplo, na afirmação de vida de baixo impacto -, vem acompanhado da necessidade de se aproximar de pessoas em ressonância com estas ideias. Pessoas que questionem a manutenção de uma noção de civilidade fundamentada na equação exploração-consumo, e estejam engajadas em fortalecer outros caminhos. Rê - apesar de não ter feito a escolha de romper com a lógica da cidade -, escolheu estar envolta de pessoas "aliadas" por reconhecer a influência da comunidade na construção de quem somos. Rê fala sobre encontros que favorecem a criação do "eu existo" e sublinha a importância de se pensar espaços, ambientes, nos

quais construções subjetivas possam acontecer de maneira flexível. Que permitam a transformação de corpos, e estejam engajados, investidos e preparados para encontros que possam insurgir.

Chegamos à terceira dimensão temática referente à subcategoria em análise - **Construção do cuidar, busca de apoio** -, fundamentada por afirmação acima onde Rê, ao pensar a relevância dos nossos ambientes na construção das nossas identidades, apresenta uma motivação para a criação e sustentação de espaços onde as crianças e os adultos possam viver múltiplas possibilidades de experimentação corporal e relacional. Além disso, quando Rê fala sobre ambientes flexíveis, relacionamos a uma prática do *emocionar matrístico* pelo viés de cooperatividade, empatia, resiliência e respeito devido à sua quebra com uma rigidez que estabelece papéis e estruturas de forma inflexível. Características estas que, segundo Maturana (2015, p.45), estruturam a coexistência social amorosa e fazem-se imprescindíveis para que as crianças construam uma relação de total confiança e possam se desenvolver como um ser social bem integrado.

Pensamos então na construção do cuidado que começa em si e transborda para as outras relações. O cuidado com o grupo poderia ser entendido pela ideia de composição presente na reflexão de Rê? Compor remete ao conjunto, ao fazer junto, à horizontalidade presente como característica do *emocionar matrístico*. Composição, segundo Rê, seria uma habilidade que é apreendida com tempo de investimento nas relações. Ela frisa que no decorrer do percurso "*you leave a little of being individual and passes to become a group*" enfatizando a importância das singularidades quando estas são valorizadas como elemento essencial na composição de um grupo. A afirmação da diferença e da heterogeneidade surgem como elementos primordiais da construção da comunidade de aprendizagem. Como já vimos, se trata de uma postura oposta à padronização ou à homogeneização almejadas pelo modelo de educação formal, instituído pelo projeto dominante da modernização/colonização. Quando Rê fala sobre uma educação que não apaga as diferenças, não tenta homogeneizar o grupo, e sim inclui as diferenças, ela conversa com o pensamento de Rufino (2021, p.9) ao defender a educação como uma dimensão comprometida com a diversidade,

A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador. (Rufino, 2021, p.9)

E também de hooks (2021b) ao falar sobre o manejo das diferenças dentro de uma comunidade.

E será sempre vital e necessário para nós saber que somos todos muito mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum porque desempenhamos o trabalho de criar comunidade, a unidade dentro da diversidade, que exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que

sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal. (hooks, 2021b, p.166)

Compreendemos, assim, as comunidades de aprendizagem como processos educativos que, enquadrando-se na busca de mudanças na forma de maternar e educar uma criança, buscam abdicar das relações de poder, de vencer e perder que estão enraizados a partir da prática colonizadora já apontada. Estamos diante do investimento em outra qualidade de relação na qual aprende-se a ser com, a ser junto, além de perceber que essa construção do ser grupo não é dada nem é simples. Essa reflexão será aprofundada na próxima parte deste trabalho. Nessa etapa, refletimos quanto ao processo do aprender a *ser com o outro*, em detrimento do *ser sobre o outro*, e a necessidade de manifestar escolhas autênticas, uma vez que não existe um único caminho para a consolidação dessa aprendizagem. Sendo assim, quando Débora anuncia a comunidade de aprendizagem como o lugar fértil que ela encontrou para praticar a roda, torna-se evidente o desejo de participar de espaços educacionais que fossem coerentes com o desejo dessas pessoas. Ou seja, espaços com a qualidade relacional de não dominação.

O testemunho de Débora aborda o tema da roda - da rede de apoio - que será aprofundado a seguir. A análise de nossa primeira subcategoria -Maternidade: um convite a mudanças -, permite afirmar que a chegada das crianças nas vidas das pessoas biografadas traz consigo descobertas. Ao deflagrar a ilusão de controle sobre suas vidas, impulsionou processos de revisão de si e de suas escolhas, e tornou urgente repensar caminhos de cuidado e educação que estivessem alinhados com uma conduta relacional de profundo respeito, amorosidade e não-dominação. Encontramos confluência ao *emocionar matrístico* trazido por Maturana (2015, p.45) ao abordar o amor como a emoção que estrutura uma coexistência social que rompe com a prática punitivista que fere e domina o outro. Esse pensamento é endossado por hooks (2022, p.63) que anuncia que precisamos testemunhar "a criação amorosa em todos os tipos de família em nossa cultura" para que as pessoas deixem de acreditar na punição, que não é uma maneira aceitável de nos relacionarmos com as crianças.

Então, a criação amorosa, por conferir mudanças significativas em nossa maneira de agir, acontece com o apoio de grupos de pessoas que se aliam ao desejo comum de educar pela via do amor. A partir dessas narrativas, podemos afirmar que a disponibilidade dos responsáveis parentais em transformar seus olhares e buscar quem os apoiasse nessa experiência, foram os primeiros passos na consolidação das suas comunidades de aprendizagem. Seguimos agora para a análise da segunda subcategoria revelada.

4.1.2 A composição do grupo, tornar-se rede de apoio

Nesta segunda subcategoria **A composição do grupo, tornar-se rede de apoio** da categoria: **O resgate do *emocionar matrístico* na afirmação de redes de afeto e na construção de si**, importa questionar o que queremos dizer com tornar-se grupo. Reportamo-nos ao fomento de relações interpessoais horizontalizadas e ao esforço de colher afetos e vínculos próximos da *amorosidade*. Suportamos nossa compreensão em hooks (2022, p.73) quando afirma que "apenas explicações não nos levam à prática da comunidade amorosa"; e quando considera que construir uma comunidade requer uma atenção constante à tarefa de dismantlar os padrões de socialização que levam a adotar comportamentos que perpetuam a dominação. Sendo assim, concentramos o olhar nesse caminho de desconstrução de uma relação autoritária e de construção de uma relação de equidade, colaboração e respeito mútuo; em outras palavras, nas relações matrísticas (Maturana, 2015). Encontramos três temas que nos ajudaram a compreender dinâmicas conectadas à construção da identidade de grupo, de coletivo, de comunidade: **Pertencimento, encontro, troca; Ser comunidade, vira um grupo; e Rede de Apoio.**

O primeiro tema elencado - **Pertencimento, encontro, troca** -, é proveniente da qualidade da troca entre pessoas; que oferece uma sensação de fazer parte, de estar inserido. Esta sensação é nutrida com práticas de gestão que fomentam diálogo, escuta e partilha, como ilustrado por Raul ao apontar como eles manejam a diversidade - cultural e econômica - presente em sua comunidade com ferramentas que promovessem escuta e diálogo. O exercício da escuta e a construção da roda surgem como recursos que podem promover encontros acolhedores, e são práticas de gestão em todas as comunidades de aprendizagem em estudo. Mais adiante, aprofundaremos o olhar para a presença da roda de conversas. Por ora, ficamos com a percepção dessa relação que traz circularidade e uma geografia social na qual todos se olham e são olhados. A qualidade desse olhar é fortalecida na narrativa de Laís, quando afirma que "*A troca era mútua, e nutritiva, sem julgamentos*" e constata que "*Existe amor*". O que seria ser "sem julgamentos"? Julgar remete à definição do que é o certo e do que é errado, e Laís estaria a falar sobre um exercício de escuta no qual a pessoa encontra acolhimento, é ouvida e não recebe um juízo de valor por parte dos ouvintes. Uma escuta qualificada, ou empática, também aparece na narrativa de Débora quando fala sobre a reflexão entre adultos com "*olhos, corações e ouvidos abertos*" construtores de confiança. Ressaltamos o coração aberto e a confiança, na abordagem de Débora, como práticas relacionais que a conduziram a "relações e vínculos sinceros". Relações estas, que segundo Rê, estabelecem "*um lugar para se viver*" por dedicar tempo na construção da confiança; no quadro de uma experiência coletiva que é inerente à natureza humana.

Essa experiência de uma consciência coletiva é o que orienta as minhas escolhas. É uma forma de preservar nossa integridade, nossa ligação cósmica. Estamos andando aqui na Terra, mas andamos por outros lugares também. A maioria dos parentes indígenas faz isso. É só você olhar a produção dos mais jovens que estão interagindo com o campo da arte e da cultura, publicando, falando. Você percebe neles essa perspectiva coletiva. Não conheço nenhum sujeito de nenhum povo nosso que saiu sozinho pelo mundo. Andamos em constelação. (Krenak, 2020, p.21)

Desse modo, as construções relacionais relatadas pelas pessoas biografadas resgata a qualidade do ser comunitário que sabe caminhar junto. Como vimos, com hooks (2022), apenas explicações não são capazes de consolidar uma comunidade amorosa. E, olhando profundamente as vivências relatadas, encontramos a qualidade da escuta, do aprender a ouvir atentamente e de forma empática, como elementos fundamentais na construção de pertencimento em um grupo.

Ao nos sentirmos pertencentes a uma comunidade, ela passa a integrar a identidade pessoal. Esse processo faz parte da produção de si (Charlot *cit. in* Canário, 2000), configurada pelo encontros dos processos de humanização em seu dinamismo - tornar-se humano; singularização - tornar-se singular; e socialização - tornar-se membro de uma comunidade. Assim chegamos ao segundo tema - **Ser comunidade, vira um grupo** da subcategoria em estudo. Abrimos essa reflexão atentas à narrativa de Lia ao constatar que, em sua experiência de comunidade, há o momento em que "*Vira um grupo, uma familiona*" e a riqueza é intensa e a convivência vai "*além de segunda a sexta*", em que o conceito de grupo se aproxima ao de família. Por que Lia teria escolhido usar a ideia de família para falar da sua experiência comunitária? Sendo o conceito de família múltiplo e complexo, pensamos aqui a família como espaço de socialização, no qual pertencemos e recebemos cuidado mútuo e amorosidade, ainda que, em muitas famílias não seja essa a realidade. Como aponta hooks (2021b, p.177) "a família costuma ser base de treinamento para a vida em comunidade, ela também é o lugar em que nos é dada, pela primeira vez, a noção sobre o significado e a importância da educação". A pensadora sublinha ainda que uma família disfuncional - organizada como um sistema autocrático, patriarcal - pode gerar uma crise educacional, ao suprimir o desejo de aprender das crianças. E defende que "independentemente de classe ou nível educacional" (2021b, p.177) apoiar as crianças na busca por educação proporciona uma base positiva. Essa afirmativa de famílias como incentivadores da educação conflui com a ideia da construção de um grupo que se alia e fortalece vínculos para oferecer um bom ambiente educativo aos seus filhos. Na narrativa de Débora, encontramos mais insumos para reflexão quando fala sobre a dinâmica da troca que, por acontecer a toda hora, resulta em "*construção de vínculos*" e uma "*amizade para além da educação das crianças*". Observamos semelhança com a declaração de Rê que fala sobre virar um grupo forte "*onde todo mundo se apoia*". Então, as comunidades de

aprendizagem em estudo promoveram a socialização dos integrantes, afetando a construção de duas singularidades ao permitir que cada um se perceba como parte de algo maior.

Chegamos agora ao terceiro tema desta subcategoria, referente ao apoio mútuo onde se estabelece a **Rede de Apoio**, a qual Fritjof Capra (1996, p.45) denominou como "teia da vida" a consistência de redes dentro de redes. Para Capra, a sistematizar a vida de maneira hierárquica é uma projeção humana uma vez que não existe acima ou abaixo na natureza. O autor defende que "Há somente redes aninhadas dentro de outras redes". Dessa maneira, ao abriremos mão de pensar na relação superior-inferior, para pensarmos em redes aninhadas, encontramos as comunidades de aprendizagem como possibilidades de fortalecimento dessa teia. Essa perspectiva está presente na afirmação de Raul quando fala que o grupo tem homeostase, se referindo ao processo biológico que acontece em nossas células, *"a gente está ali vivo sempre se reorganizando, remanejando"* e, na fala de Rê, ao ressaltar que *"É um fluxo que vai se movendo"* quando se busca resolver um assunto latente. Os dois falam sobre um processo vivo, latente, um fluxo que se move, um grupo celular que se organiza. O pensamento hierárquico não permite essa constatação.

Confirmamos o comprometimento com o grupo, a responsabilidade assumida conjuntamente para criar caminhos que ajudem a resolver os desafios. Raul acentua que esse processo leva tempo, *"demorou pra gente entender que somos um mosaico, que somos peças de um todo, que compomos um desenho maior"*, e pontua a necessidade de investimento de tempo na construção dessas relações. Vale ressaltar que, segundo os participantes, essa rede é estabelecida com investimentos emocionais e de tempo, encontros e desencontros, incômodos, conflitos e divergências que são transformados em aprendizados e fortalecimento de vínculos. Aprofundaremos esse aspecto mais adiante. Os participantes ressaltam também a importância de uma convivência do grupo para além dos espaços instituídos como os escolares, promotores de troca profunda, partilha, integração e convívio, para além do "chão da escola" conforme anunciado por Raul.

Quanto ao tema "Rede de apoio", trazemos também a percepção de Débora quando fala sobre a presença de uma roda que *"acontece de forma física e de forma subjetiva"*, em assembleias em que adultos tomam decisões juntos, e no exercício constante de ajudar e ser ajudada, ou melhor, apoiar o outro e ser apoiada, girando junto, procurando saber quais são, e atender as necessidades do grupo. Essa perspectiva é endossada por Lia ao observar que, no coletivo Casa Escola, encontrou a rede de apoio que tanto buscava e se sentia amparada por saber que *"podia contar com o outro além do espaço da educação que estava instituído de segunda a sexta"*. Essa mesma percepção está presente na fala de Raul ao expressar que só conseguiu vencer obstáculos pessoais no último ano porque contou com a rede de apoio proporcionada pela comunidade. Ele vai ainda

mais fundo e declara que construiu sua vida em torno da comunidade do Sementeira. Por fim, Laís, ao refletir sobre a presença da rede de apoio em sua vida, salienta que "*A partir da hora que a rede está feita, você caminha na trama dela*". Laís fala sobre caminhar numa trama, uma ideia que dialoga com o conceito da Teia da Vida (Capra, 1996).

Por fim, percebemos que quando vivemos relações com pessoas de um grupo que oferece acolhimento, escuta empática e cuidado mútuo, nos sentimos pertencentes dessa comunidade. Esse sentimento afeta a construção de quem somos - como parte do processo de socialização -, e assim ampliamos a perspectiva individual e alcançamos uma perspectiva mais coletiva. Cria-se uma prática de cuidado que inclui outros membros da comunidade, como uma teia. Essa construção fortalece o *emocionar matrístico* (Maturana, 2015) por romper com o emocionar patriarcal, de dominação. Nas palavras de hooks (2022, p.74) "Quando paramos de pensar e de avaliar pelos parâmetros da hierarquia e conseguimos valorizar todos os membros de uma comunidade, rompemos uma cultura de dominação". Por fim, adentraremos o terceiro tema da subcategoria em análise.

4.1.3 Afetos que convidam a união e valorização das emoções

Seguimos a análise da categoria **O resgate do *emocionar matrístico* na afirmação de redes de afeto e na construção de si**, levando o olhar para a subcategoria - **Afetos que convidam a união e valorização das emoções** -, insurgente na exploração de nossos dados; que tornou evidente a importância da qualidade dos afetos, construídos nas relações interpessoais dos membros das comunidades de aprendizagem. Organizamos os temas: **Afetividades: impactos nas crianças e nos adultos** e **Vulnerabilidade: Humanização de todos** para apoiar a interpretação dos dados.

O tema - **Afetividades: impactos nas crianças e nos adultos** -, suscitou a percepção de que foi o compromisso afetivo com as crianças que motivou os adultos a se envolverem com as comunidades de aprendizagem. Além disso, foi esse comprometimento que os engajou nos processos de amadurecimento consigo e com os demais membros da comunidade, no intuito de oferecer ambientes afetivamente seguros para todas as crianças - e não apenas os seus filhos. Nos remetemos à fala de Rê ao destacar a rede de profundo afeto nas quais as crianças estavam envolvidas devido à qualidade das relações estabelecidas entre adultos. Rê fala sobre como relações de honestidade, afetividade e segurança transformaram os corpos das crianças de maneira a construir um alto grau de confiança nos adultos.

Encontramos percepções semelhantes nas biografias de Laís quando afirma que "*é através das crianças que a gente vai formando a comunidade*", e na de Lia que fala sobre os pilares que a apoiaram na escolha de um espaço de educação para o seu filho e o impacto da vivência na

comunidade de aprendizagem na forma de se relacionar consigo e com as outras crianças que a fizeram crescer junto de seu filho. Lia diz que hoje compreende ser preciso "*Ouvir, compreender e, se ela tiver pedindo alguma coisa, atender a demanda dela*" e ressalta o caráter político da maternidade e da escolha do modelo educativo. Esse tema será aprofundado no capítulo referente à consciência de práticas coloniais/patriarcais e à construção de práticas decoloniais. Por agora, ficamos com a compreensão de que Lia buscou relações com pessoas em consonância com visões de mundo, e que a sua experiência na comunidade de aprendizagem favoreceu a construção de respeito, escuta e compreensão com as crianças e consigo mesma.

Encontramos, mais uma vez, o apontamento da qualidade da afetividade vivenciada nas relações interpessoais das comunidades - tanto entre adultos quanto do adulto com a criança. Nas palavras de Rê, o que deve ser considerado para uma boa educação são espaços que tenham "*um ambiente amoroso, atento, afetividade e confiança para viver suas experiências emocionais, chorar, dividir o que está sentindo, botar a raiva para fora, falar o que precisasse*" e, ainda, que seja possível "*errar e não ter vergonha de errar.*" Quando pensamos na educação convencional institucionalizada, trazemos lembranças de crianças sendo constrangidas quando cometem erros. A prática educativa baseada em punição está inserida na cultura patriarcal, conforme apontado por Maturana (2015), esta opera por meio de uma dinâmica de violência e controle, onde a figura de autoridade detém o poder de subjugar aqueles sob sua influência. Essa lógica é perpetuada nas interações entre adultos e crianças, não apenas em contextos de educação formal - como o relacionamento entre professor e alunos -, mas também nos contextos familiares, nos quais os responsáveis desempenham o papel de autoridade máxima..

Sendo assim, quando nos deparamos com a incitação de relações que valorizam a escuta das crianças, que permitem o erro e oferecem ambientes de resiliência onde todas as emoções podem ser vividas, deparamos com uma mudança no emocionar desses adultos que, quando crianças, podem ter sido subordinados, e estão em busca de outros caminhos com seus filhos. Maturana (2015, p.53) observa que quando uma pessoa vive uma grande transformação em seu emocionar, cria uma nova rede de conversações que, ao serem mantidas de maneira transgeracional, promovem uma mudança na cultura. O autor destaca que determinados comportamentos atravessam gerações e, com isso, nos questionamos se as duas gerações envolvidas nessa experiência - a dos pais e a das crianças -, seriam compatíveis com uma mudança cultural significativa. Essa é uma pergunta que pode vir a ser explorada em futuros trabalhos.

Uma prática educativa na qual a criança, ao errar, não teme a reação do adulto, surge associada à presença dessa mesma relação adulto-adulto em encontros onde os adultos se vulnerabilizam. *Vulnerabilidade* aparece recorrentemente nas conversas com os participantes, assim

como o enaltecimento da humanização de todas as pessoas envolvidas nas comunidades. Quando nos encontramos com a própria vulnerabilidade e a do outro, estamos entrando em contato com a humanidade que nos habita, e assim edificamos o segundo tema desta subcategoria:

Vulnerabilidade: humanização de todos

A cultura dominante nos ensina a controlar as nossas emoções e uma boa educação pode ser entendida como a habilidade de controlar o corpo e não deixar transparecer o que sentimos - que seria o oposto de exercer nossas vulnerabilidades. Apoiamos nossa reflexão, com a ponderação de Rê, quando aborda o que para ela um ambiente de cuidado é onde raiva e insegurança podem ser vividas sem ameaçar a integridade da pessoa. Um lugar onde a diferença é respeitada. Identificamos a não ameaça e o respeito às diferenças como condições elementares no *emocionar matrístico* (Maturana, 2015). Além disso, encontramos a valorização de relações nas quais a fragilidade humana é vivenciada de forma segura e amparada, a gentileza é praticada através do acolhimento a todas as emoções, sem qualificá-las como boas ou más.

Fortalecemos essa perspectiva com a experiência de Lia ao narrar experiências de reuniões que eram compostas pelo choro de adultos ao exteriorizar seus atravessamentos emocionais que resultavam na "*humanização de todos*". Identificamos a presença da fragilidade, que podemos entender como vulnerabilidade promotora da humanização de todos. A vulnerabilidade emerge como ferramenta agregadora que nutre a maneira matrística (Maturana, 2015) do viver - práticas de respeito mútuo e acolhimento. Nosso olhar também é endossado com a fala de Laís quando compartilha a sua percepção sobre a vulnerabilidade ser uma fortaleza - e não uma fragilidade - que inaugura espaços para aprender. Laís pontua o orgulho como dificultador do processo cooperativo, mostrando que fechamos as portas para uma nova aprendizagem quando acreditarmos já saber sobre algo. Essa perspectiva dialoga com o conceito mestre ignorante como vimos em Rancière (2002, p.28), ao abordar o "círculo da emancipação" e a ideia de que nada pode ser ensinado, mas tudo pode ser aprendido, promovendo ambientes e relações comprometidas com o processo autônomo da construção de saber.

Traçamos um paralelo entre o pensamento de Rancière e os espaços de vulnerabilização narrados por Laís, Lia, Rê, Arthur e Débora, que surgem como ambientes emancipatórios configurados como horizontais, onde todos aprendem com todos a manejar situações desafiadoras através do acolhimento das próprias fragilidades. Laís fala sobre o exercício de se vulnerabilizar ter sido um recurso que lhe ajudou a compreender os passos de sua jornada. Essa reflexão endossa a perspectiva da vulnerabilidade como recurso potencializador na construção de si. Com esse entendimento, consolidamos a ideia das comunidades de aprendizagem como espaços de emancipação (Rancière, 2002, Freire, 1987) nos quais se nutrem relações que fortalecem a união do

grupo e a horizontalidade. Dessa forma, mais uma vez, evidenciamos características do *emocionar matrístico* (Maturana, 2015) nas experiências de comunidades de aprendizagem aqui biografadas.

Por fim, Maturana (2015, p.59) defende que "homens e mulheres podem ser patriarcais, assim como ambos podem ser, e foram, matrísticos". Então, as pessoas biografadas, ao se engajarem nas comunidades de aprendizagem, criaram redes de conversas que buscaram romper com a prática da subordinação, deslegitimação e hierarquia, e acabaram por enfraquecer traços da cultura patriarcal. Em outras palavras, as afetividades nutridas nas relações entre adultos e entre crianças nas comunidades de aprendizagem, afirmaram o fortalecimento da cultura matrística através da prática do profundo respeito, do acolhimento à vulnerabilidade de cada pessoa e da criação de laços igualitários, contrapondo-se às estruturas patriarcais que ainda prevalecem na sociedade.

Linhas conclusivas da Categoria: O resgate do *emocionar matrístico* na afirmação de redes de afeto e na construção de si

Após a exploração dos eixos temáticos nestas categorias e subcategorias, compreendemos que quando Maturana (2015), nomeia como *emocionar matrístico* uma prática de união, colaboração, respeito e cuidado mútuos, ele faz menção palavra "mãe" como matriz de pessoa que gesta, nutre, cuida, acompanha e, nesse sentido, nossa análise de dados tornou evidente que a maternidade atuou como força disparadora de mudanças profundas no relacionamento e vivência das pessoas biografadas. Através de uma escuta atenta e análise de dados meticulosa, identificamos um padrão comum nas trajetórias de Laís, Arthur, Rê, Débora e Lia, todas elas iniciadas com a chegada de uma criança em suas vidas.

A sequência de eventos revelada em nossos dados se desenrola da seguinte forma: ao se tornarem mães, essas pessoas se depararam com a necessidade de apoio para cuidar de suas crianças. Movidos por essa necessidade, mães e pais, buscaram conexões com outras pessoas que compartilhassem suas ideias sobre educação. Engajaram-se em ambientes educativos existentes ou os criaram, onde as necessidades das crianças eram atendidas em consonância com as crenças educacionais das famílias. Ao imergirem nesses contextos, vivenciaram relações marcadas por respeito profundo e cuidado mútuo, nos quais a vulnerabilidade e a fragilidade de todos eram aceitas e integradas ao processo educacional.

Em resumo, as narrativas realçam como as vivências em comunidades de aprendizagem possibilitaram a prática do *emocionar matrístico*. Elas também sublinham a importância de relações interpessoais colaborativas e inclusivas no contexto de uma educação emancipatória. As vozes e experiências dos participantes ressoam como um chamado à legitimação de uma educação que

valorize relações respeitadas em todos os âmbitos, fortalecendo a coletividade no processo formativo. Essa abordagem empodera os sujeitos a desempenharem um papel ativo na construção de modelos educativos horizontais, comunitários colaborativos e decoloniais.

4.2 Caminhando entre as potências e os desafios dos modelos de comunidades de aprendizagem

No capítulo anterior, exploramos a reintegração de um paradigma relacional fundamentado na cooperação e no respeito mútuo, impulsionado por mudanças significativas na vida. A busca por uma rede de cuidados levou nossos participantes a vivenciarem comunidades de aprendizagem. Agora, vamos explorar as forças e os desafios encontrados nas experiências vividas nessas comunidades com o objetivo de refletir sobre a potencialidade desses encontros colaborativos e sobre os obstáculos que se manifestaram ao longo desse percurso. Isso permitirá um exame mais aprofundado das dinâmicas envolvidas e perceber de que forma elas contribuíram para a construção de uma educação libertadora comunitária e decolonial.

Na análise exploratória encontramos 12 eixos temáticos que organizamos em três subcategorias: **Circularidade: a roda como tecnologia ancestral; Mediação de Conflitos enquanto horizontalização das relações; Aprendizagens de adultos na compreensão da comunidade de aprendizagem**, relacionadas à categoria: **Caminhando entre as potências e os desafios dos modelos de comunidades de aprendizagem**. A seguir apresentamos o quadro com a organização dos temas emergentes que nos ajudaram a construir as subcategorias.

Quadro 3 - Categoria 2: Caminhando entre as potências e os desafios dos modelos de comunidades de aprendizagem

Categoria 2	Caminhando entre as potências e os desafios dos modelos de comunidades de aprendizagem
Subcategorias	Temas Emergentes
1- Circularidade: a roda como tecnologia ancestral.	1.Primeiros passos: ressonância de ideias 2.O papel das rodas, assembleias e compartilhamentos 3.Criação de recursos que fomentem a roda 4.Celebrações:estar junto por prazer 5.A sustentabilidade financeira circular
2- Mediação de Conflitos enquanto horizontalização das relações	1. Manejo de limites 2. Engajamento em resoluções 3. Resiliência 4. Dissonâncias, atritos, limitações
3- Aprendizagens de adultos na compreensão da comunidade de aprendizagem	1. Participação ativa no ambiente comunitário e a presença de educadores 2. Escola de gente, aldeia que ensina, rodas de conversa 3. Amadurecimento, autodesenvolvimento

4.2.1 Circularidade: a roda como tecnologia ancestral

A busca por uma compreensão mais ampla das forças e desafios nas comunidades de aprendizagem revelou a Circularidade como característica unânime das experiências. Esta subcategoria inclui cinco eixos temáticos que aprofundaremos a seguir: **Primeiros passos: ressonância de ideias; O papel das rodas, assembleias e compartilhamentos; Criação de recursos que fomentem a roda; As celebrações, estar junto por prazer e a importância da Sustentabilidade financeira circular.** É importante ressaltar que identificamos a vivência da Circularidade como experiência que engloba tanto potencialidades quanto desafios por exigir constantes mudanças e desconstruções de todas as pessoas envolvidas na experiência educativa da comunidade de aprendizagem.

Elencamos os **primeiros passos nas escolhas coletivas** através da fala de Raul quando nos conta que o início da comunidade Sementeira aconteceu de forma descompromissada, no quintal da casa de uma amiga, após conversas com uma pessoa que estava em ressonância com suas ideias. A ressonância de desejos também aparece na fala de Laís sobre suas primeiras impressões do Quintal das Crianças onde tudo o que ouviu e viu "*fez muito sentido*" e lhe "*preenchia mais do que a escola pública*" que sua filha havia frequentado. Na fala de Débora também encontramos a afirmação de um lugar que "*tinha ressonância com o que buscava*". Essa mesma característica aparece na fala de Rê, ao pontuar que "*éramos 12 famílias que tínhamos um desejo em comum*", e de Lia, ao expressar seu desejo em "*estar próxima de pessoas de ideologias políticas parecidas com a minha*" - que podemos compreender como um conjunto de ideias em comum. Nestas cinco falas identifica-se um elemento comum: a ressonância de ideias entre adultos face à relação entre educação e política. Essa relação foi amplamente estudada e refletida por Freire (1987, 1992, 2012, 2015). Nos perguntamos quais seriam essas ideias, e buscamos falas que nos ajudassem a compreendê-las.

Débora procurava uma escola "*que tivesse um olhar um pouco refinado para o contexto da criança*", para Lia era importante "*participar de forma ativa e acompanhar o crescimento*" de seu filho, e Rê deseja "*viver uma experiência coletiva de educação que olhasse para as crianças, não só para a ideia de mercado*". Destacamos o desejo comum de olhar o contexto da criança, acompanhar o crescimento, para além da ideia desenvolvimentista. A escolha do olhar junto às crianças implica participar ativamente do ambiente educacional dos filhos. A ressonância se apresenta como primeiro fundamento dessa experiência, seguido da habilidade de construir boas relações através do envolvimento ativo. Trazemos as palavras de Débora quando fala sobre "*estar próxima de pessoas que estão abertas para ofertar acolhimento, escuta e diálogo*". Essas características nos conduzem ao segundo tema identificado, o **papel das rodas, assembleias e**

compartilhamentos nessas comunidades de aprendizagem como modelos que fomentam práticas de diálogo, escuta e acolhimento. Segundo hooks (2021b, p.74), “Quando paramos de pensar e de avaliar pelos parâmetros da hierarquia e conseguimos valorizar todos os membros de uma comunidade, rompemos uma cultura de dominação”.

A construção de modelos comunitários e democráticos deflagra a necessidade da ruptura com modelos autoritários e de dominação. Isso é elencado por Laís que vivia um *"processo de construção, desconstrução e reconstrução, através de reuniões"*. Rê destacou em sua fala a dificuldade em viver sem hierarquia, uma vez que essa não foi uma experiência incorporada anteriormente. Já a estrutura não hierárquica da comunidade demandava *"esforço, tempo, investimento, diálogos, conflitos, afetividades e confiança"*. Rê pontua ainda que não aprendemos *"um lugar onde o poder gira e uma hora está na sua mão, outra hora está na minha"*. Sobre o poder que circula, Laís menciona que *"nada nunca era fixo e lidar com isso foi um grande aprendizado"*. Encontramos aqui a menção a **aprendizagem de adultos** que será aprofundada mais adiante. Agora ficaremos com a visão da fluidez, do investimento de tempo em diálogos e nos esforços embutidos na sustentação de espaços cooperativos que acabam por organizar-se em roda, na circularidade. Nas palavras de Débora, a experiência da roda a fez ver que *"o vento que ventava em mim ventava nas outras casas também"*. Nesse sentido reconhecemos confluência com o pensamento de hooks (2021b, p.73) ao explicitar que *"Construir comunidade exige uma consciência vigilante do trabalho que precisamos fazer continuamente para enfraquecer toda socialização que nos leva a ter um comportamento que perpetua a dominação"*.

Em todas as biografias, a roda é uma experiência tanto física quanto subjetiva. Nas palavras de Débora, *"A roda física são as assembleias"* e as subjetivas são *"uma roda de apoio constante"*. Esse tema foi aprofundado quando evidenciamos a construção da rede de apoio. Para apoiar a nossa leitura acerca dos modelos de gestão e tomadas de decisão encontrados nessas comunidades. criamos um quadro-síntese com as informações nas narrativas:

Quadro 4 – Método de governança: gestão e tomada de decisão

Nome da Comunidade	Método de governança
Quintal das Crianças	Consenso ou Democracia através de reuniões quinzenais
Sementeira	Sociocracia e Partilhas através de reuniões semanais
Casa Escola	Decisão em conjunto através de um grupo de <i>whatsapp</i> e reuniões bimestrais.
Colo da Montanha	Consenso ou Democracia através de Assembleias Quinzenais
Coletivo Laranjeiras	Consenso através de Reuniões (periodicidade indefinida)

Como podemos ver, as cinco experiências tinham o compromisso com uma tomada de decisão coletiva que atendesse a todos ou, ao menos, a maioria das pessoas envolvidas. A escolha democrática aparecia quando não se fazia possível chegar a uma decisão que agradasse a todos, como aponta Laís - *"nem sempre havia consenso, e então escolhíamos de forma democrática, pela maioria"*. No entanto, também encontramos a presença do consenso quando Rê demonstra que *"caminharíamos até irmos todos na mesma direção, o que demandava muita energia e investimento"*. Nos deparamos com um dos desafios do exercício democrático que é o investimento de tempo para as tomadas de decisão. Essa exigência, nas palavras de Laís, *"aumentava a nossa presença"* para que pudessem compreender juntos qual seria o próximo passo da comunidade. Sobre a mesma necessidade, Débora fala sobre a construção coletiva das pautas das assembleias e enfatiza que sempre decidiam juntos quais *"os temas que daremos conta"*.

Quando as decisões são tomadas sem uma hierarquia que define quem possui a palavra final, torna-se necessário contar com recursos que facilitem esse processo. Como defendido por hooks (2021b, p.74), o rompimento com a cultura de dominação, exige que sejamos capazes de valorizar "todos os membros de uma comunidade" sem mais avaliar cada um em parâmetros hierárquicos. Nessa busca pela compreensão desses outros parâmetros, adentramos o terceiro tema desta subcategoria: **a Criação de recursos que fomentem a roda.**

Quando Raul ressalta a importância de abrir *"mão do seu querer, da sua questão individual pessoal e vambora pro coletivo"*, encontramos o convite ao exercício de alteridade, da habilidade de compreender as necessidades, os sentimentos e pontos de vista do outro e renunciar à perspectiva individualizada. Para ele, essa habilidade é consequência de uma *"troca profunda entre as pessoas"*, possível através do fortalecimento das relações em eventos e convívios que extrapolam o chão de escola. Essa prática é narrada por todos os participantes. Para Lia *"Os adultos tinham espaços de construções sociais, íamos em manifestações, encontrávamos o tempo todo em aniversários, rodas de conversa ou para tomar cerveja que fosse"*, Débora fala em *"encontros informais das cervejas no final de semana, (...) a gente fica conversando, ouvindo música"*, Rê frisa que *"esses adultos tinham uma relação bem construída, um investimento de cuidado muito grande"* e Laís enfatiza que *"não adianta só formar o grupo, tem que fortalecer, tem que ter convívio, tem que ter encontros"*. Ou seja, o estreitamento das relações afetivas apareceu como recurso fundamental nos alicerces das comunidades de aprendizagem.

Esse recurso emerge como uma potência, uma vez que promove a construção de uma comunidade mais unida e um ambiente de vínculo, empatia e respeito mútuo. No entanto, também é um recurso desafiador pois, para se alcançar a coesão do grupo, é preciso aprender a ouvir, respeitar as diferenças, manejar atritos e discordâncias. Esse tema será aprofundado mais adiante.

Em torno da **Criação de recursos que fomentem a roda**, há um desdobramento quanto ao estreitamento de laços afetivos, que é a presença das **Celebrações, o estar junto por prazer**. Esse tema esteve presente nas falas de Laís, Raul, Lia e Débora. Rê não trouxe nenhum apontamento nesse sentido, o que não significa que elas não existissem. Krenak (2020) nos ajuda a perceber os momentos de alegria compartilhada como parte da memória ancestral de uma vida organizada em harmonia com a natureza,

Trata-se de uma memória, uma herança cultural do tempo em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar algumas horas do dia para proverem tudo que era preciso para viver. Em todo o resto do tempo você podia cantar, dançar, sonhar: o cotidiano era uma extensão do sonho. (Krenak, 2020, p.24)

Identificamos essa alegria na vivência de acampamento da comunidade Colo da Montanha, quando Débora relata que *"Foi uma zona, choveu, foi o caos, mas tem esse encontro, essa acolhida"* e narra o episódio da mãe colocando os filhos para dormir com o apoio de pessoas tocando canções de ninar. Encontramos uma experiência semelhante na comunidade Sementeira, quando Raul sinaliza que eles já acamparam, foram à praia, visitaram casas de famílias etc e que *"Cada uma dessas vivências é de uma riqueza tão grande para as crianças que sobrepõe qualquer dificuldade"*. Lia também relata a vivência de viagens de três a quatro dias com o grupo da Casa Escola que, em suas palavras, *"Era uma coisa maravilhosa. As viagens aproximavam o grupo"*.

Além das viagens e dos acampamentos, encontramos rituais e festas culturais no calendário de atividades das comunidades. Laís indica a organização não apenas de festa de aniversário no Quintal das Crianças, como também *"festas tradicionais de São João, Carnaval, Páscoa"*. Salientamos o cuidado que essa comunidade teve em não realizar a data comercial do Dia dos Pais, uma vez que havia crianças que não tinham a figura paterna em seu cotidiano. Este rompimento com o calendário instituído por grande parte das escolas convencionais mostra o cuidado com as crianças daquela comunidade.

Nas comunidades Colo da Montanha e Sementeira, além das festas tradicionais da cultura popular, existe a comemoração dos solstícios (verão e inverno) e dos equinócios (primavera e outono), como rituais de passagens das estações. Raul observa a presença da fogueira nesses rituais de brincadeira, dança, festejo, e conclui que *"Essas situações trazem o estado de espírito de alegria, de estar feliz por estar feliz, por estar junto"*. Rufino faz a alegoria da alegria enquanto afirmação de uma educação contra-hegemônica que enaltece a sabedoria dos povos antigos.

Existem sabenças que se inscrevem com o corpo, a batida do pé no chão e o riso emendado no ar. Em um mundo cindido, a roda, com sua força circular e espiral que alarga o tempo, desobstrui uma série de obsessões dicotômicas e maniqueístas que não são capazes de sentir fora da metragem imposta pelo Ocidente europeu. (Rufino, 2021, p.55)

Por fim, no tema das celebrações, apontamos a presença da honra aos mais velhos como elemento de conexão com a ancestralidade, o que fortaleceu a comunidade ao incluir avós e avôs em suas festas criando, nas palavras de Raul, *"uma ponte com as gerações anteriores"* e inaugurando um canal de diálogo com o passado na construção do novo. Esse tema apareceu apenas na comunidade do Sementeira, mas escolhemos elencá-lo pela força e relevância do mesmo sempre que incluímos a experiência e a sabedoria das gerações mais antigas na construção de projetos novos. Essa prática proporciona um momento valioso de sabedoria, respeito, preservação de histórias e tradições ancestrais, gratidão e fortalecimento das relações familiares.

Compreendemos até aqui que as comunidades de aprendizagem são inclusivas. Vemos agora que esse aspecto abarca, inclusive, as questões financeiras tão desafiadoras de serem incorporadas no sistema capitalista. Para isso, trazemos o tema da **sustentabilidade financeira**, presente nas falas de Raul, Lia e Débora. Para Lia havia flexibilidade nos valores financeiros da Casa Escola e, em reunião, buscavam maneiras de acolher as situações financeiras das famílias; *"Se por algum motivo não pudesse pagar, ou tivesse que atrasar, o coletivo acolhia"*. É de lembrar que quando o grupo não conseguia arcar com o custo de duas limpezas semanais no espaço fixo que eles ocupavam, ela se ofereceu para assumir uma limpeza semanal, abatendo esse valor na mensalidade. Em suas palavras, essa solução *"Trouxe um cuidado maior para todo mundo"*. A relação do investimento financeiro com o investimento com trabalho também se faz presente na comunidade Sementeira que, na experiência de Raul, deve ser proporcional à quantidade de tempo dedicada ao projeto. Ele ressalta a dependência que a comunidade tem do sistema econômico capitalista neoliberal e, nesse sentido, não há escapatória, pois o dinheiro precisa estar presente para o projeto se manter saudável. Débora também acentua que qualquer dificuldade financeira das famílias é discutida em conjunto de forma que possam criar estratégias de inclusão. Esse tema elucida a força da circularidade nessas comunidades que buscam soluções que não segregam e, com isso, possibilitam às pessoas de estarem envolvidas e participar do projeto. Por buscarem sustentabilidade e não lucro, essas comunidades acabam por ter mais margem de manobra para enfrentar desafios financeiros.

Esta análise mostra uma confluência entre a circularidade e a educação como prática de liberdade (Freire, 1987, 1992, 2012, 2015) que, nas palavras de hooks (2021b, p.24) nos ensina a criar comunidade ao restaurar o nosso senso de conexão. Por fim, a Circularidade, enquanto tecnologia ancestral, se apresenta como eixo que abarca tanto aspectos de fortalecimento quanto desafios. A vivência da roda - no sentido físico e subjetivo -, é uma força motriz das comunidades de aprendizagem, permeando confluência de perspectivas, engajamento participativo, fortalecimento de laços afetivos, manutenção de espaços celebrativos inclusivos de todas as

gerações e o acolhimento da realidade financeira de todos os membros. Tais fatores trazem consigo desafios, como a tomada de decisões coletiva e a necessidade de adquirir habilidades para gerenciar as relações interpessoais de forma a ao afirmar um paradigma de horizontalidade e colaboração. Dessa forma, estabelecemos a próxima subcategoria.

4.2.2 Mediação de Conflitos enquanto horizontalização das relações

Chegamos à segunda subcategoria quanto às potências e desafios encontrados nas vivências das comunidades de aprendizagem, a respeito da **Mediação de Conflitos enquanto horizontalização das relações**. Tal como anteriormente, faremos um diálogo interpretativo da investigadora com as pessoas biografadas e apresentaremos uma ideia síntese dos eixos temáticos.

Foi possível identificar quatro grandes temas: **Manejo de limites; Engajamento em resoluções; Resiliência e Dissonâncias, atritos, limitações**. Uma breve leitura destes eixos, apoiará a compreensão de como as mediações de conflito se estabeleciam dentro desses contextos colaborativos e comunitários.

No tema **Manejo de Limites**, abordamos a percepção de Débora ao afirmar que, quando um pedido não era passível de ser atendido, esses limites eram compreendidos. Além disso, exploramos as observações de Laís sobre a existência de "cordinhas" que delimitavam ambientes e eram acatadas tanto por adultos quanto por crianças, mostrando consideração por essas barreiras simbólicas e enfatizando a importância do respeito aos limites dos ambientes. Laís também discute a criação de limites amorosos, quando o adulto mostra autorrespeito e respeito pela criança. Portanto, as narrativas dessas experiências apontam para um ambiente no qual a concepção de limites é entendida e praticada de forma propícia à cooperação, resultando em um ambiente que valoriza as necessidades individuais e coletivas. Esta é uma prática de educação que dialoga com hooks (2021b, p.85) quando ressalta o desafio de percebermos como sustentamos as estruturas de dominação existentes e nos encorajamos a escolhas mais conscientes, em busca de construções comunitárias.

A autora também destaca a necessidade de uma "consciência vigilante do trabalho que precisamos fazer continuamente" (hooks, 2021b, p.73) para que possamos enfraquecer a socialização que nos faz agir perpetuando a dominação. Nesse sentido, chegamos ao tema **Engajamento em resoluções**, comprometidas com o fortalecimento de práticas contra-hegemônicas. Lia e de Rê destacam que, em comunidades, a solução de problemas é um esforço conjunto. Como expresso por Lia "*não tem pra onde correr*", e conforme Rê coloca "*dentro de uma comunidade a gente resolve*". Uma contraposição a esse cenário é identificada quando Rê e Débora mencionam que nas instituições escolares convencionais, a terceirização da

responsabilidade educacional assegura que um agente externo resolverá os problemas, liberando-as do envolvimento direto ou inquietações em relação ao ambiente educativo de seus filhos. Rê também argumenta que o termo "comunidade de aprendizagem" destaca um grupo que busca *"se relacionar de maneira equânime, coletiva, trocando e se dispõe a muito trabalho e muita aprendizagem. Principalmente a de se aproximar um pouco mais do real e abrir mão do ideal."* Portanto, o comprometimento e o engajamento dos membros da comunidade, fomentam resoluções colaborativas de desafios educacionais, estabelecendo uma abordagem participativa e coletiva que contrasta com a tendência de terceirização, nas instituições escolares convencionais.

A terceira temática emergente nesta subcategoria, se relaciona com a **Resiliência** (desconstrução do ideal, assumir riscos, percepção dos limites, manejo de frustrações; lidar com o caos, flexibilidade), uma concepção enriquecida por um amplo conjunto de reflexões neste tema das vivências dos participantes. Um aspecto da resiliência relacionado à contínua desconstrução de ideias é apresentado por Rê e por Laís, ao resultar na capacidade de abraçar riscos e explorar caminhos não previamente percorridos por elas. Nesse trajeto, Rê identifica a frustração pessoal como um componente inerente à vivência comunitária, dado que múltiplos desejos e expectativas devem ser conciliados, mas nem todos podem ser plenamente satisfeitos. Ela defende essa dinâmica como essencial para o crescimento pessoal, pois confronta-nos com desapontamentos e com a própria realidade, de que pode emergir a coragem de abraçar caminhos desconhecidos. O impacto da ponderação de Rê foi tão profundo que levou a ser parafraseada no título desta dissertação,

Cada vez que eu fico insegura em relação a essas escolhas, eu me lembro que eu estou formando uma pessoa e não alguém que sabe coisas. E então eu me acalmo, porque eu estou a assumir riscos de experiências que a gente ainda não viveu. (Rê, encontro biográfico, 10.01.2013)

No trecho destacado, Rê sintetiza o paradigma educacional que supervaloriza o conhecimento à custa do próprio sentido de existência. Ao perceber que sua filha necessita de um desenvolvimento integral, além do cognitivo, ela sente confiança para persistir em escolhas não convencionais no campo educativo. Ao assumir caminhos desconhecidos, vivencia processos de experimentação, desconstrução e invenção. Laís e Rê destacam também que, para enfrentar algo novo, é preciso sair da busca por perfeição, baseada apenas em livros e teorias, e abraçar a criatividade e a prática na desaprendizagem com recursos e ferramentas que auxiliem esse processo criativo e inovador.

No processo de construção coletiva, a habilidade de resiliência individual desempenha um papel fundamental. Como já indicado por Rê, faz-se necessário conciliar os próprios desejos, perspectivas e ideias com as da comunidade. Compreendemos que essa habilidade não somente trata de gerir desapontamentos pessoais, mas também implica em reconhecer os próprios limites e criar composições a partir desse entendimento. Através da narrativa de Rê, observamos que a

prática em comunidade de aprendizagem demanda várias ações, incluindo a atualização do conhecimento teórico, o investimento de tempo, a criação de novas composições e a renúncia de ideais pré-concebidos. Isto também ecoa na experiência de Lia, ao descrever o sentimento inicial de estranhamento ao ingressar na Casa Escola. Apesar de seu desejo por um modelo de educação diferenciado, Lia reconhece ter internalizado modelos convencionais, o que a deixou inicialmente desorientada sobre como se engajar, conviver e se integrar àquele ambiente.

Em todas as narrativas, é notável que a experiência acumulada nas comunidades de aprendizagem resultou na transformação do inicial estranhamento e desorientação em flexibilidade e resiliência. Essa observação é evidenciada na declaração de Laís que, após um ano, identificou um aumento significativo em sua flexibilidade nas relações cotidianas, bem como uma "*adaptabilidade maior*" em sua vida. A Resiliência também abarca a habilidade para uma escuta sensível e a competência em enfrentar a desordem e o caos, componentes intrínsecos ao processo de construção coletiva. Ao mencionar as transformações nas interações e nos comportamentos, Rê enfatiza o aprendizado dos indivíduos em diversas situações por meio do diálogo, e a capacidade dos corpos dessas pessoas se adaptarem e se reestruturarem, evitando a rigidez. Neste ponto, é essencial enfatizar que as competências ressaltadas não asseguram ausência de conflitos. Pelo contrário, permitem que as dissonâncias e atritos sejam encarados sob uma perspectiva de cuidado em relação ao grupo.

Dessa forma, adentramos no quarto e último tópico desta subcategoria, intitulado "**Dissonâncias, Atritos, Limitações**", que investiga as abordagens adotadas por essas comunidades para lidar com conflitos. A pensadora bell hooks (2021b, p.166) defende que precisamos aprender a construir relações de confiança a partir do reconhecimento tanto de nossas semelhanças quanto das diferenças e ressalta o medo de conflitos como um fator que dificulta o reconhecer das diferenças. Para a autora, recusar as diferenças apenas perpetua conflitos, por isso, "nos tornamos mais sãos quando enfrentamos a realidade, abandonamos noções sentimentais como *“somos todos humanos, todos iguais”* e aprendemos tanto a explorar nossas diferenças, celebrando-as quando possível, quanto a confrontar com rigor as tensões quando elas aparecem".

Com as palavras de hooks, olhamos para o confronto com as tensões que apareceram nas experiências narradas. Raul enfatiza que a comunidade Sementeira criou recursos para ajudar a comunidade a lidar com os conflitos e tensões entre membros e ressalta a escuta empática e "*ferramentas de diálogo como não interromper, o bastão de fala, um intervalo de silêncio entre falas, não fomentamos conselhos e buscamos resolver em roda o que vem à tona*". Identificamos, uma vez mais, a relevância da roda como tecnologia social mais democrática. Dando continuidade à exploração na subcategoria "Circularidade", atentamos agora aos recursos inter-relacionais descritos

por Raul, tais como a pausa entre falas, o uso de um bastão para indicar o orador e o respeito ao tempo de exposição de cada pessoa. O participante também enfatiza que nem sempre é possível alcançar conciliação, muitas vezes resultando em rupturas e saídas da comunidade. Isso ocorre especialmente devido à presença de questões macroestruturais - como o machismo e o racismo -, que permeiam todas as relações dentro do contexto patriarcal, demandando um comprometimento político significativo por parte dos indivíduos para enfrentá-los; um tema que analisaremos na próxima parte do trabalho.

A perspectiva de Raul ressoa na vivência de Lia, que questiona o discurso utópico de não-violência frequentemente defendido por membros de comunidades de aprendizagem. Ela destaca a importância dos atritos na convivência humana, que é intrinsecamente complexa e diversa, enfatizando que esses conflitos também contribuem para a construção da paz. Na vivência de Lia, o racismo foi um fator de ruptura com a comunidade. Após três anos de engajamento, ela se deparou com manifestações racistas por parte das crianças, e, mesmo entre adultos que afirmavam estar comprometidos com uma luta antirracista, as práticas não se transformavam e os discursos não eram traduzidos em ações concretas, o que a levou a perceber que aquele não era um ambiente seguro e que não atendia às necessidades de sua família.

As comunidades de aprendizagem adotam abordagens colaborativas e participativas, buscando enfrentar desafios por meio do diálogo e da resolução conjunta de conflitos. O uso de tecnologias sociais reflete esse compromisso. As dissonâncias e os atritos, longe de serem evitados, são considerados elementos naturais e importantes para a construção da comunidade, na linha de hooks (2021b). Somos, assim, conduzidos a uma compreensão mais ampla das complexidades envolvidas na formação e na manutenção de comunidades de aprendizagem, nas quais o desejo de uma educação transformadora e respeitosa tem que ser acompanhado do compromisso constante com um olhar crítico para as dinâmicas de poder e dominação e as estruturas sociais hegemônicas que permeiam os espaços e as relações.

4.2.3 Aprendizagens de adultos na compreensão da comunidade de aprendizagem

Após a apreensão das complexidades envolvidas na manutenção das comunidades de aprendizagem, é pertinente explorar sua natureza formativa, considerando que se trata de um contexto em que adultos relatam ter experimentado mudanças e aprendizados significativos. Portanto, ingressamos na terceira subcategoria. Esta foi delineada com base em três eixos temáticos distintos: **a Participação ativa no ambiente comunitário e a presença dos educadores; a perspectiva da Escola de Gente, uma aldeia que proporciona aprendizado em rodas de conversa; e o processo de Amadurecimento e Autodesenvolvimento.** Consideramos o conceito

de aprendizagem de Canário (2000, p.114), apresentado em nosso capítulo teórico, no qual o autor enfatiza a importância de focar nos efeitos em vez de na intencionalidade, valorizando as vivências como maneira de assimilar o processo de aprendizagem em larga escala, o que é articulado pela reflexão e expresso na revalorização epistemológica da experiência.

Dessa forma, a presente análise interpretativa tem início com a exploração do tema **Participação ativa no ambiente comunitário e a presença dos educadores**, tomando como base as experiências dos cinco participantes biografados. Cada um deles compartilhou observações sobre a proximidade das relações com os educadores e o impacto significativo que a participação ativa nos ambientes educacionais dos filhos teve em suas próprias vidas, como já se referiu, anteriormente, num outro enquadramento. Laís, em particular, sustenta que é o envolvimento das famílias que efetivamente transforma o espaço em uma autêntica comunidade de aprendizagem. Além disso, ela expressa a riqueza do aprendizado adquirido através da troca com outras famílias, os educadores e, sobretudo, na interação com as crianças. Laís percebe os adultos como os principais agentes de aprendizado: *"comunidade de aprendizagem é dos adultos, dos pais e das mães, e isso transborda para as crianças"*. Tornou-se imperativo compreender de maneira mais nítida a extensão da participação das famílias, além da gestão do projeto. O quadro abaixo facilita a visualização dessas contribuições na qualidade de educadores junto às crianças das comunidades.

Quadro 5 – Papel das famílias na interação com as crianças, no cotidiano

Comunidade de Aprendizagem	Papel desempenhado por famílias na interação com as crianças no cotidiano	Frequência
Quintal das Crianças	Monitores que apoiam Professores	Diário
Sementeira	Mães e Pais Professores	Diário
Casa Escola	Mães e Pais apoiam professores em aulas- passeio + Mãe professora no cotidiano.	2 x por semana
Coletivo Laranjeiras	Mães e Pais apoiam professores em aulas-passeio	1x por semana
Colo da Montanha	Mães e Pais Professores	Diário

Em todas estas comunidades, as famílias assumiram a responsabilidade de acompanhar os professores contratados, ao menos uma vez por semana, no cuidado das crianças. Tal exige um engajamento aprofundado com a qualidade das interações educativas, que transcende o domínio exclusivamente familiar. Débora enfatiza a dedicação de todas as famílias para fortalecer os cuidados coletivos na comunidade Colo da Montanha. Essa dinâmica assemelha-se à observada no Sementeira e na Casa Escola, onde famílias com formação em educação também integravam a equipe de professores.

Apesar do notável compromisso educativo das famílias, é importante ressaltar, conforme apontado por Lia, a relevância da presença de educadores que não fossem pais ou mães. Em sua vivência, algumas crianças não respondiam positivamente à presença de seus pais, o que impactava negativamente no dinamismo do grupo como um todo. Além disso, Lia sustenta a ideia de que os pais tendiam a ser mais permissivos em comparação com as professoras, que adotavam uma abordagem mais profissional; e considera crucial a presença de um profissional com formação em pedagogia; uma voz distinta nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de alguém com essa expertise profissional, que detém certa autoridade nas decisões da comunidade, sem a necessidade constante de ajustar-se às deliberações conjuntas das famílias. Portanto, a participação das famílias na educação das crianças é evidente, envolvendo observação de professores, mas a presença de profissionais externos também é significativa na dinâmica educativa nas comunidades de aprendizagem.

A presença desses profissionais impactou positivamente a construção da comunidade de aprendizagem. Laís destaca que o período de observação da prática educativa a ensinou sobre o tempo das crianças, a importância de brincar para facilitar o aprendizado e a relevância dos limites respeitosos e da prática de estar presente. Rufino (2021, p.54) destaca também o papel fundamental da brincadeira na afirmação de modelos educativos decoloniais, e nos provoca com a pergunta "A que mundo interessa o não brincar?", e o autor responde atenuando as mordidas impostas aos nossos corpos por um "delírio civilizatório" incapaz de "reconhecer que a condição da vida em sua plenitude é sermos vibrantes e livres".

Emerge a constatação das práticas brincantes como elemento presente nas cinco experiências de comunidades de aprendizagem sob análise. Além disso, Raul, Lia e Laís enfatizam a reconexão com a brincadeira, tanto em suas relações parentais quanto em outros aspectos de suas vidas como adultos. Laís, por exemplo, relata a extensão desses aprendizados para todas as esferas de suas interações. De modo semelhante, Lia sublinha a transformação de sua relação com o filho ao assimilar novas abordagens, influenciada pela observação das práticas adotadas pelas professoras. Além disso, Lia alega ser fantástico estar próxima e construir uma relação de amizade com as professoras de seu filho em contraste ao distanciamento frequente entre educadores e famílias no modelo convencional de educação. Embora, em determinados casos, essas barreiras garantam a qualidade do trabalho da equipe docente, é interessante ressaltar os benefícios potenciais de uma relação mais próxima, em ambientes educativos que englobam as famílias. Essa proximidade contribuiria para a criação de uma experiência de **"Escola de gente, aldeia que ensina, rodas de conversa"** – o segundo eixo temático abordado nesta subcategoria.

A noção de se estar imerso em uma escola na qual todos aprendem mutuamente foi claramente identificada por todos os biografados em nossa pesquisa. Enfatizamos as palavras de Débora ao destacar que essa dinâmica transforma a comunidade em uma "escola de gente", uma vez que implica um compromisso de cuidado com todas as pessoas envolvidas, não se limitando apenas às crianças. É um lugar de encontro, onde, sendo quem é, se sente acolhida. Débora ressalta novamente a prevalência de relações hierárquicas, contrastando-as com a ênfase na horizontalidade, na comunidade de aprendizagem à qual estava vinculada. Previamente, exploramos a natureza circular das interações e as relações matrísticas (Maturana, 2015). Agora voltamos nossa atenção ao processo de aprendizagem que impulsiona as pessoas a buscarem outras formas de se comunicarem. Essa busca sublinha o comprometimento em adquirir novos conhecimentos e estar em "constante vigilância" de seus atos, como sublinhou hooks (2021b).

Outro aspecto relevante dessa "escola de gente" é a ampliação dos convites formativos para pessoas externas às comunidades. No Colo da Montanha e na Casa Escola, as participantes relataram encontros abertos ao público, destinados a conversas e aprofundamento nos modelos educativos praticados. Torna-se evidente uma expansão dessas comunidades, que passam a influenciar um número maior de pessoas e, por conseguinte, a ampliar a rede de interconexão. Finalizamos essa conversa com a afirmação de Raul *"É a aldeia que ensina a criança e onde o Sementeira está inserido também é aldeia"*, enaltecendo o elemento do aldeamento presente nas comunidades de aprendizagem, onde as lições não se limitam apenas ao espaço educativo, mas também se estendem ao ambiente circundante.

Chegamos agora ao terceiro e último eixo-temático da subcategoria referente à aprendizagem de adultos na compreensão das comunidades de aprendizagem - **"Amadurecimento, autoatualização"**. Este título provém do pensamento de hooks (2019, p.28), já apresentado em nosso capítulo teórico, quando esta defende que uma prática de pedagogia crítica exige adultos comprometidos com o seu processo de autoatualização e constante vigilância aos nossos comportamentos dominadores. Nas palavras de hooks (2021b, p.73) "Construir comunidade exige uma consciência vigilante do trabalho que precisamos fazer continuamente para enfraquecer toda socialização que nos leva a ter um comportamento que perpetua a dominação".

O processo de autoatualização é equivalente a amadurecer, pois implica no compromisso de refletir sobre si e buscar transformações que conduzam ao bem-estar e à melhoria na qualidade de vida. Compreendemos também que, segundo Rufino (2021, p.24) uma educação comprometida com o desmonte das relações de dominação convoca "Um mergulho profundo em si, nas suas ambivalências, fraturas, fraquezas e forças - e para um desaguar em dizeres múltiplos que transcendam a escassez da métrica dominante e confluam em uma comunidade de sentidos plural

que inscreva a liberdade". Nesse sentido, Laís compartilha que sua experiência no Quintal das Crianças lhe ajudou a se tornar mais consciente de suas reações e a abordar questões até então negligenciadas. Débora destaca como adultos na sua comunidade oferecem espelhamentos uns aos outros, ao identificarem em si mesmos o julgamento que direcionaram a outros adultos, criando um espaço onde as "humanidades comuns" se encontram. Um processo que ela alega ter sido doloroso por lhe exigir auto responsabilidade com o que estava insatisfeita e que hoje a constitui.

Por fim, para Raul a sua comunidade o fez adulto e o ajudou a construir o pai, o educador, o agricultor e a pessoa que ele é. Em resumo, as vivências em comunidades de aprendizagem apoiaram a compreensão de si mesmo e a autoatualização das subjetividades, corroborando com hooks (2019, 2021b) e com Rufino (2021) sobre o compromisso contínuo dos adultos com o próprio processo de aprimoramento em espaços nos quais se pretende praticar uma pedagogia crítica e emancipatória, conforme defendido por Freire (1987, 1992, 2012, 2015).

Portanto, ao levarmos o nosso olhar para as **Aprendizagens de adultos na compreensão da comunidade de aprendizagem**, compreendemos que a participação ativa das famílias no cotidiano e a proximidade com profissionais da educação colabora para a expansão das redes de aprendizado e o desenvolvimento pessoal, alinhando-se às perspectivas de uma educação crítica, emancipatória e decolonial segundo hooks (2019, 2021b), Freire (1987, 1992, 2012, 2015) e Rufino (2021).

Linhas conclusivas da Categoria: Caminhando entre as potências e os desafios dos modelos de comunidades de aprendizagem

Finalizamos a análise desta segunda categoria, com a percepção de que as forças e potências que impulsionam as comunidades de aprendizagem estão intrinsecamente ligadas aos desafios que as acompanham, formando um sistema interdependente. A prática da Circularidade, simbolizada pela dinâmica da roda, personifica essa dualidade, ao representar tanto uma potência, ao fortalecer relações colaborativas e inclusivas na comunidade, quanto um desafio, ao demandar uma gestão coletiva e respeitosa de divergências.

A roda, em sua dimensão física e subjetiva, emergiu como a força vital nas comunidades de aprendizagem, permeando a convergência, o engajamento participativo, a construção de laços afetivos e a promoção de espaços inclusivos de celebração para todas as gerações, além de abraçar as diversas realidades financeiras dos membros. Tais elementos trouxeram consigo desafios, como a tomada coletiva de decisões e a necessidade de adquirir habilidades interpessoais centradas em dinâmicas de horizontalidade e colaboração. Mediar conflitos aparece como elemento essencial para comunidades comprometidas com um paradigma educacional contra-hegemônico, que busca abordagens empáticas e não hierárquicas.

Por isso, as comunidades de aprendizagem adotam abordagens colaborativas e participativas, com o uso de tecnologias sociais para manejar dissonâncias e atritos. Longe de serem evitados, os conflitos são vistos como elementos intrínsecos à construção da comunidade, conforme hooks (2021b). Essa abordagem nos levou a uma compreensão mais profunda das complexidades na formação e manutenção de uma educação transformadora e respeitosa. Esta vem acompanhada do compromisso constante com um olhar crítico para as dinâmicas de poder e dominação, e as estruturas sociais hegemônicas que permeiam os espaços e as relações.

Por fim, compreendemos que essas comunidades de aprendizagem cultivam uma aprendizagem mútua e um ambiente propício ao crescimento individual, no qual a participação ativa das famílias no cotidiano e a colaboração com profissionais da educação impulsionam a expansão das redes de aprendizado e fomentam o desenvolvimento pessoal em consonância com as perspectivas de uma educação crítica, emancipatória e decolonial, conforme discutido por hooks (2019, 2021a, 2021b), Freire (1987, 1992, 2012, 2015) e Rufino (2021).

4.3 Entre a consciência de práticas coloniais/patriarcais e as desaprendizagens rumo à construção de práticas decoloniais

No capítulo anterior, olhamos para o sistema interdependente de forças e desafios que emergem na experiência das comunidades de aprendizagem abordadas nesta investigação. Conhecemos os elementos fundamentais que compõem esse modelo de educação, como a colaboração, a horizontalidade e o pensamento crítico, e desvelamos *nuances* e complexidades inerentes a estes, assim como a perspectiva de aprendizado e crescimento pessoal que as permeiam. Vamos agora mergulhar um pouco mais nas camadas de complexidade dessas experiências, levando o nosso olhar para dimensões que moldaram as decisões dos participantes em aderir a esse modelo educativo. Além disso, buscaremos uma compreensão mais abrangente dos processos de desaprendizado envolvidos na criação de práticas educativas que buscam modelos não hegemônicos e decoloniais. Esta categoria emerge como desdobramento do processo de investigação, revelando-se como uma surpresa ao longo do percurso. Quando nosso foco era compreender com mais precisão as motivações por trás da escolha pelas comunidades de aprendizagem, as pessoas biografadas sentiram a necessidade de falar sobre suas experiências em escolas convencionais. Compartilharam aspectos insatisfatórios e as dificuldades que enfrentavam. Como a educação é um tema transversal que permeia diversos contextos de vida, esta categoria trata de elementos mais pessoais do percurso dos participantes. Abordaremos ideias centrais, enfatizando os principais pilares, os quais poderão ser explorados em estudos futuros.

No quadro a seguir, categorizamos os temas emergentes que sustentaram a formação das subcategorias e da categoria final. Na linha do que temos vindo a fazer, apresentaremos uma análise dos temas identificados, sintetizando as ideias principais em diálogo direto com os relatos dos participantes. Abaixo, destacamos as subcategorias acompanhadas por um resumo temático que evidencia os pontos-chave. As subcategorias 1 e 2 – **Mudanças insurgentes e reconfigurações de vida face à educação: da adolescência à adultez**; e **Motivação pela comunidade de aprendizagem: os desafios vividos no sistema educativo convencional** – destacam-se como justificativas para a recusa do modelo educacional convencional e a busca por um paradigma educacional como a comunidade de aprendizagem. A subcategoria 3 – **Desconstruções, Engajamento em ações afirmativas** – aborda os caminhos percorridos por nossos participantes para conseguirem sustentar e consolidar a escolha desse modelo educativo.

Quadro 6 – Categoria 3: Entre a consciência de práticas coloniais/patriarcais e as desaprendizagens rumo a construção de práticas decoloniais

Categoria 3 : Entre a consciência de práticas coloniais/patriarcais e as desaprendizagens rumo a construção de práticas decoloniais	
Subcategorias	Temas Emergentes
1- Mudanças insurgentes e reconfigurações de vida face à educação: da adolescência à adultez	1. Insurgências 2. Desistência 3. Transições
2 - Motivação pela comunidade de aprendizagem: os desafios vividos no sistema educativo convencional	1. Problemas vividos no ensino convencional 2. Papel formador da escola
3 - Desconstruções, Engajamento em ações afirmativas	1. Transformações 2. Ativismo político 3. Outras condições de ensino e aprendizagem 4. Resultados positivos

4.3.1- Mudanças insurgentes e reconfigurações de vida: da adolescência à adultez

Nessa subcategoria encontramos como ideia central "não se encaixar na sociedade" desde a adolescência até a vida adulta. Os participantes narram momentos na juventude que os faziam questionar o modelo hegemônico. Entendemos que esses questionamentos conduziram a reconfigurações na vida adulta. Nossa síntese foi construída a partir dos três temas : **Insurgências, Desistência e Transições**. Os dois primeiros aparecem como relevantes na vida jovem das pessoas biografadas. Já o terceiro nos reporta à sua vida adulta.

Apresentamos breve interpretação dos dados que nos fizeram refletir. Laís cita momentos nos quais tentou mudar a forma que a escola estava organizada, sendo conhecida como

revolucionária. Na faculdade, Laís questionou o modelo da academia até que desistiu do curso por constatar que o formato não a contemplava. Em suas palavras, "*Chegou a hora que eu cansei*". Nessa mesma perspectiva, Raul carrega em sua memória períodos turbulentos na escola e a certeza de que, ao finalizar os estudos, não queria aquele modelo para os futuros filhos. Ele revela não sentir afinidade com a hierarquia, a rigidez, o conhecimento unilateral, o punitivismo, o sistema meritocrático e a super valorização da inteligência lógico-matemática. Além disso, Raul considera que a escola responde à sociedade – organizada economicamente como um "*moedor de carne*" que espreme o indivíduo para gerar capital –, e essa visão o fez buscar outros caminhos de saúde integral para sua família.

A história escolar de Débora foi preenchida por momentos de transgressão. Apesar de tirar boas notas, gostava de fazer o que não era permitido e carregava um jeito subversivo para todos os lugares que frequentava. A vontade de fazer as coisas de outra maneira a levou a buscar espaços de educação para suas filhas que não reproduzissem o que ela viveu. Já Rê revela ter desistido de estudar após frequentar mais de 10 escolas. "*Não aguento mais isso*", ela diz, reiterando que não via sentido naquela experiência. Passado um ano fora da escola, ela decide terminar seus estudos em um supletivo e mergulhar no mundo do trabalho. Por fim, Lia que relata diversos momentos em que foi vítima de racismo e aponta esse tema como eixo central na construção da sua militância e escolha de caminhos educativos comprometidos com a educação antirracista; um tema que não é a prioridade em grande parte das escolas, o que a levou a escolher espaços onde pudesse estar bem próxima de seu filho para protegê-lo dessa violência.

Os participantes demonstraram memórias dolorosas de instituições educacionais convencionais, que os levaram a buscar alternativas que ressoassem com os valores que querem passar para seus filhos. Encontramos um desejo de ruptura com os paradigmas vigentes na educação, atrelados a um modelo autoritário e hierárquico.

Já na vida adulta, três participantes passaram por transições de carreira e mudanças significativas: Laís, Débora e Raul. Laís sai da capital da Bahia e vai morar em um parque natural, perto da floresta: um lugar remanescente de quilombo, que manteve a vivência da vida comunitária; assume a educação de sua filha e precisa se defender de uma acusação do Conselho Tutelar provando que sua escolha não configurava negligência intelectual. Débora pede demissão de seu trabalho numa grande corporação, sai do Rio de Janeiro e vai morar em uma casa no interior, sem luz elétrica, perto da natureza. Quando volta a morar na capital, cria uma incubadora de projetos, uma comunidade urbana de empreendedores. Em seguida, integra sua família em um coletivo de educação, por enxergar as escolas como o início de um sistema de hierarquia que poda a liberdade e as pulsões criativas. Por fim, Raul, ao terminar a faculdade, sente-se enganado pelo sistema, e

decide morar no interior de São Paulo e viver de agricultura. Ele defende que não é possível separar o cidadão do ser político e sustenta escolhas em sua vida que causem um impacto positivo no planeta como uma vida de baixo impacto, sem consumismo, num ambiente rural, de simplicidade, de conexão com a natureza, de auto-observação. Raul matricula sua filha no sistema convencional de ensino, por pressão da família, e encontra maneiras de driblar as regras, como o regime de frequência e a imposição da rematricula.

Nessas experiências percebemos dois pontos em comum: a busca por uma vida mais alinhada com valores pessoais e a resistência ao sistema hegemônico. Diante das insatisfações com as estruturas tradicionais, Laís, Débora e Raul se afastam das normas preestabelecidas. Suas trajetórias estão atreladas ao compromisso de viverem de maneira coerente com o que acreditam, abraçando as incertezas e os desafios da jornada.

Buscamos compreender as origens da formação desses valores, e assim, exploramos a próxima subcategoria, que aborda aspectos que impulsionaram os participantes a terem tais escolhas.

4.3.2 Motivação pela comunidade de aprendizagem: os desafios vividos no sistema educativo convencional

Conduzimos agora a nossa conversa para problemas vividos pelos participantes em suas experiências no ensino convencional – tanto quanto alunos, quanto como pais –, como dimensões que ajudam a sustentar a desafiadora decisão de assumir modelos educativos não-formais para seus filhos. Essa subcategoria foi construída com dois eixos temáticos: **Problemas vividos no ensino convencional** e o **Papel formador: Estrutura, ordem, terceirização**. Nas narrativas de Laís, Raul, Débora, Rê e Lia encontramos elementos como a relação nociva com docentes, autoritarismo, desinteresse, negligência, desencorajamento, discurso religioso cristão e discriminação racial. Apesar desses problemas, todos reconhecem o papel formador assumido pelas escolas ao oferecerem estrutura, organização e apoio às famílias na educação de seus filhos; o que nos faz refletir sobre os paradoxos subjacentes às instituições educacionais convencionais.

Quanto aos **Problemas vividos no ensino convencional**, Laís aponta o caráter punitivista e a presença do discurso cristão católico como aspectos que a fazem julgar defasado o modelo educativo convencional. A narrativa de Raul mostra descontentamento quanto ao controle de corpos, que poda a autonomia e a liberdade das crianças, a disciplina imposta por ameaças e a presença de um discurso cristão católico. Na narrativa de Rê apareceu como principal insatisfação a ausência de vínculo com qualquer professor e o papel passivo assumido pelas famílias, em uma relação de prestação de serviço.

Em Débora encontramos, mais uma vez, a presença da educação cristã - católica e batista como elemento de relevância na jornada educativa. No entanto, Débora não destaca o ensino religioso como aspecto problemático, tendo inclusive experiências positivas em sua relação com algumas freiras das escolas. O desagrado de Débora está relacionado com a falta de escuta, rigidez de horários, atitudes agressivas por parte de professores, estruturas hierarquizadas e falta de empatia. Por fim, encontramos na narrativa de Lia, descontentamento e frustração com violências institucionalizadas provocadas pelo racismo estrutural. Em sua experiência como aluna, Lia sofreu violências físicas - em uma creche católica onde a freira bateu nela -, e psicológicas. Ela sublinha que a ausência de representatividade racial nas escolas dificulta a proteção em casos de tais agressões. Destacamos que sua experiência na comunidade de aprendizagem foi interrompida devido à impossibilidade de ver aquele ambiente como um espaço seguro para seu filho, como já referimos noutras circunstâncias.

Rufino (2021,p.9) descrever que um mundo regido por "contratos de dominação invoca um simulacro que chamam de educação, mas que tem suas raízes fincadas na catequese, no espólio, no pacto protetivo e de poder branco, heteropatriarcal, antropoceno e eurocentrista." Para o autor, o que é apresentado como educação seria um "malabarismo discursivo" que esconde a agenda curricular do Estado colonial e, quando confrontadas com outras formas de conhecimento, são desmascaradas como instrumentos da dominação colonial. Dessa forma, fica evidente que as experiências mencionadas pelas pessoas biografadas, endossam o entrelaçamento da relação do sistema educativo convencional com as estruturas de poder e controle que perpetuam desigualdades, violências e normas opressivas.

Dessa maneira, tornamos notória a necessidade de repensar os modelos educacionais convencionais, evidenciando a necessidade de buscar modelos verdadeiramente emancipadores, inclusivos e livres de amarras colonialistas e opressivas. A busca por comunidades de aprendizagem reflete uma tentativa de superar esses desafios, num espaço mais acolhedor e adequado para o desenvolvimento intelectual, emocional e social.

Adentramos o segundo tema desta subcategoria, referente ao **Papel formador da escola**, e encontramos a estrutura, a ordem, e a terceirização em apoio às famílias como dimensões que complexificam a relação dos participantes com a instituição escolar convencional. Mesmo com os problemas evidenciados, elementos de força e potência surgiram como parte de suas vivências. Raul cita professores que impactaram positivamente sua vida por terem enxergado o seu potencial. Rê defende o papel assegurador da escola que, através de regras e limites, estrutura, organiza e possibilita experimentação. Debora reconhece que a terceirização do processo educativo se expressa em uma equipe profissional que cuida de tudo, tornando mais leve a participação das famílias. Ela

vê a sua experiência educativa como uma boa *educação bancária* e se diz pronta para terceirizar a educação de suas filhas após ter construído uma base de liberdade e autonomia na primeira infância delas. Na visão de Lia, a instituição escolar é primordial na rotina de todos por ser um espaço que orienta a sociedade de forma segura. Além disso, ela pontua a importância de haver um compromisso da instituição com constituir-se de forma colaborativa, respeitando os contextos de cada criança e família.

Podemos concluir que, apesar dos problemas, as experiências vividas pelos participantes também carregam elementos de aprendizado e potência, mostrando um quadro complexo da relação com o sistema educacional convencional. Isto permite pensar as ciências da educação como espaço complexo e multifacetado, onde conflitos e desafios coexistem, podendo ser oportunidades de crescimento e transformação. Essa perspectiva ressalta a contínua necessidade de repensar e reestruturar os paradigmas educativos em busca de práticas mais inclusivas, respeitosas, amorosas e, nas palavras de Rufino (2021), descolonizadoras,

Seguindo o ritmo dos valores da bolsa e não mais das folhas que caem no tempo certo, apostamos em um desenvolvimento que não nos envolve, mas nos distancia da vida. É por isso que falando do e para o mundo que nos foi deixado, nos cabe não necessariamente compreendê-lo, muito menos aceitá-lo, mas sim transformá-lo. É o que firmo: a principal tarefa da educação é a descolonização. (Rufino, 2021, p.11)

Com essas palavras, concluímos a análise da subcategoria "**Motivação pela comunidade de aprendizagem: os desafios vividos no sistema educacional convencional**", compreendendo algumas formas de violência que precisam ser superadas nos modelos educativos convencionais, e nos direcionamos para a próxima subcategoria.

4.3.3 - Desconstruções, Engajamento em ações afirmativas

Após compreendermos os motivos que conduziram os participantes a optar por modelos educativos não-formais para seus filhos, especificamente as comunidades de aprendizagem, aprofundaremos os processos que as pessoas biografadas enfrentaram após essa decisão. Durante nossas conversas biográficas, tornou-se evidente que, para além da escolha em si, os participantes vivenciaram mudanças de perspectivas que sustentaram suas decisões. Com os dados em mãos, construímos a subcategoria: **Desconstruções, Engajamento em ações afirmativas**, composta por quatro eixos temáticos: **Transformações, Ativismo político, Outras condições de ensino e aprendizagem e Resultados positivos**.

No primeiro tema, "**Transformações**", identificamos um conjunto de elementos, incluindo revisões de ideias, quebras de paradigmas, desaprendizagens, novas experiências, pequenas mudanças, recusa à padronização e novos modelos educativos. Encontramos em Rufino (2021,

p.18) a relevância para pensarmos o processo de desaprendizagem enquanto uma manobra, ou ainda, “um drible para uma aprendizagem cosmopolita, ecológica, plurilinguista, polirracional e responsável se inscreve na tessitura de ações comprometidas com as formas de ser e saber injustiçadas ao longo da história”.

O comprometimento com novas formas de ser e saber aparece na narrativa de Laís que viveu um período de revisão de vida, no qual transformou suas ideias, crenças e perspectivas. Em suas palavras, *"No mesmo momento em que eu desconstruía uma ideia, eu construía outra. Não ficava no vazio"*. Essa mesma percepção é encontrada na narrativa de Raul que compreendeu que podia desaprender a maneira que lhe haviam ensinado e fazer de outra maneira. Como exemplo, ele traz a passagem do modelo de educador formal – que entrega resultados, reproduz um método, preenche o tempo com tarefas –, para um educador intuitivo – que exercita a presença no encontro com a criança e sustenta o não-fazer, os vazios. A legitimação do não-fazer nos remete a Krenak (2020, p.11) que, em sua obra *"A vida não é útil"*, ressalta que saber ouvir as montanhas, os rios e as florestas não confere a necessidade de uma teoria sobre os mesmos, pois "toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam",

A vida é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial. Em vez de ficarmos pensando no organismo da Terra respirando, o que é muito difícil, pensemos na vida atravessando montanhas, galerias, rios, florestas. A vida que a gente banalizou, que as pessoas (...) pensam que é só uma palavra. Assim como existem as palavras “vento”, “fogo”, “água”, as pessoas acham que pode haver a palavra “vida”, mas não. Vida é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição. (Krenak, 2020, p.15)

Ao falar de um sentido da vida que transcende a ideia de utilidade, Krenak evoca experiências outras – desaprender do caminho que super valoriza teorias, análises e códigos e integra a experiência como parte do conhecimento. Nesse sentido, Rê sublinha a necessidade de abrir mão do que ela já sabia para viver alguma coisa que ela ainda não sabia e seria construída. Ela diz aprender quando o corpo vive ou sente uma experiência nova até *"encontrar um espaço onde eu ainda não sei, e assim eu vou construindo a minha desaprendizagem"*. Rê cita ter precisado desaprender a hierarquia para construir a horizontalidade. Esse processo lhe exigiu habitar na diferença, conviver com pessoas que discordavam dela e construir na diversidade, através do esforço de todos e da construção de confiança nos vínculos afetivos. Esses aspectos também foram trazidos por Lia, quando se refere a sentir-se perdida quando entrou na comunidade e que, com o tempo, ela aprendeu a construir confiança e se entregar ao processo daquele espaço.

Outra dimensão que aparece como marcante na vivência comunitária é a aceitação da falha e da frustração. Rê alega ser inevitável as coisas darem errado e, por isso, precisamos saber que a experiência *"Às vezes ela é boa, às vezes ela não é"*. Os desdobramentos desse elemento foram explorados no capítulo anterior, no qual olhamos para a mediação de conflitos que surgiram a partir

das falhas e frustrações vividas. Agora ficamos com as transformações provindas de aprender e desaprender caminhos. Rufino (2021, p.14) propõe que "desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos". O autor (idem, p.15) ressalta que, "para que a desaprendizagem não seja entendida como uma anulação da experiência é necessário credibilizar o que aprendemos de maneira processual e não em uma lógica acumulativa". Em consonância, Débora aprendeu a "*arregaçar as mangas*" após se desvincular da ideia da escola como serviço que atende aos seus desejos de cliente. Ela se percebeu como uma peça importante na engrenagem da comunidade e encarou suas dificuldades em relação ao modelo educativo. Para Débora foi um desafio lidar com conteúdos integrados às experiências brincantes, em contraposição à separação convencional por disciplinas, à qual estava acostumada. Isso a levou a questionar "*se o que eu estava oferecendo para as minhas filhas era o suficiente*", que posteriormente avaliou como positivo. Esses questionamentos também foram trazidos por Lia e Laís, devido ao modelo convencional em suas vivências.

Lia torna evidente a intensidade de transformações que sofreu ao se envolver na comunidade de aprendizagem com a seguinte afirmação: "*Quando eu decidi estar dentro desse espaço de educação, eu tive que desaprender muita coisa*". Ela aponta o fato de estar trilhando um caminho diferente do vivenciado em seu contexto familiar e elenca os aspectos de não terceirizar a educação do filho e não se submeter às decisões institucionais que buscam padronização e negligenciam as subjetividades das crianças. Todas essas mudanças apontadas pelos participantes fazem parte do que Débora nomeou como "pequenas mudanças".

Em nossa análise, existe um entendimento comum da necessidade de mudanças estruturais aliadas a grandes movimentos políticos. A escolha pelo modelo educativo não-formal aparece como elemento que faz parte de uma escolha maior de militância política. Essa percepção configurou o segundo tema dessa subcategoria, "**Ativismo político**" que abarca o caráter antirracista e de militância coletiva de algumas comunidades de aprendizagem estudadas. Para Rufino (2021), a principal tarefa da educação é o desmantelamento da violência colonial.

A educação como descolonização está implicada a uma política de vida, ou seja, tem seus atos focados em contrariar os ditames da agenda dominante. A educação diz acerca de práticas cotidianas; pertencimentos coletivos; fortalecimento comunitário; ética responsiva; aprendizagens; e circulação de conhecimentos que reposicionem e vitalizem os seres atravessados pela violência colonial. (Rufino, 2021, p.10)

A experiência da comunidade Sementeira, aos olhos de Raul, assume a forma de ativismo. A vivência no projeto equivale a cinco anos de luta, engajamento, ação e posicionamento político que confronta um modelo de sociedade muitas vezes autoritário. Em consonância, Lia aponta a estrutura racista que permeia o modelo hegemônico de sociedade e reafirma seu compromisso com uma

educação que seja antirracista, decolonial e feminista na prática, não se restringindo somente à teoria; experiência que viveu na comunidade Casa Escola através da inclusão de famílias negras e rodas de conversa sobre o tema. No entanto, a prática pedagógica era insatisfatória, e ela encontrou alinhamento com o que buscava em uma escola particular no Rio de Janeiro, a qual concretiza uma educação antirracista por meio do letramento racial de toda a comunidade escolar, disponibilização de materiais de estudo, um corpo docente predominantemente negro, concessão de bolsa de estudos como forma de reparação histórica para famílias negras, adoção de uma proposta pedagógica afrocentrada e uso de literatura afro diaspórica e afrodescendente. Além disso, a escola assume a responsabilidade de conscientizar as famílias sobre a importância do combate ao racismo, dentro e fora do contexto escolar. De acordo com bell hooks (2021b),

Muito do processo de conscientização em relação à questão da supremacia branca e do racismo está voltado a ensinar como o racismo é e como ele se manifesta (...). Em oficinas e seminários antirracistas, a maior parte do tempo [essa conscientização] é usada simplesmente para romper a negação que leva muitas pessoas brancas não conscientes, assim como pessoas de cor, a fingir que o pensamento e a ação racistas e de supremacia branca já não prevalecem em nossa cultura. (hooks, 2021b, p.61)

A busca por uma educação antirracista implica na transformação de ambientes educativos em espaços de conscientização, diálogo e responsabilidade. A abordagem dessa escola particular, evidencia como instituições poderiam efetivamente contribuir para dismantlar o pensamento hegemônico da supremacia branca e criar ambientes mais inclusivos, equânimes e acolhedores.

Quanto ao ativismo político nas comunidades de aprendizagem em estudo, para Débora esse modelo educativo auxilia as crianças no desenvolvimento de estrutura pessoal para adentrarem o sistema colonizador empoderadas de seus direitos, de suas próprias vozes e, assim, serem agentes de mudança que transformam o sistema de dentro para fora. Essa perspectiva está em confluência com a de Rufino (2021, p.10), quando discorre sobre uma educação "como experiência e prática de vir a ser" que possibilita seres "capazes de gerar outras respostas ao mundo e gerir diferentes formas de habitar".

A educação é o que marca nosso caráter inconcluso enquanto sujeitos e praticantes do mundo. É também aquilo que nos forja enquanto seres de diálogo. Portanto, estar vivo é experimentar linguagens, descobri-las, se afetar por elas, alterá-las e respeitar o que não alcançamos. (Rufino, 2021, p.10)

Portanto, a busca por abordagens educacionais não convencionais, como as comunidades de aprendizagem, vai além do contexto pedagógico, assumindo uma dimensão de ativismo político mais abrangente e ressaltando o papel da educação como instrumento de transformação social.

O terceiro eixo temático, referente a "**Outras condições de ensino e aprendizagem**", fala sobre as abordagens pedagógicas adotadas pelas comunidades de aprendizagem investigadas. Esse

tema engloba elementos como a criação de ambientes propícios a experimentações e invenções, a integração do brincar livre como ferramenta pedagógica, o estímulo à criatividade e a ocupação da cidade como território educador, através de passeios.

Lia conta que, em sua experiência, existiam passeios a espaços públicos duas vezes por semana, e uma vivência de bastante liberdade em um espaço fixo do projeto, que ocorria três vezes por semana. Laís traz a imagem de um espaço preparado para as crianças brincarem com autonomia. Já Raul narra que, no Sementeira, sua filha vivia o aprender e o brincar acontecendo juntos. Débora fala em uma primeira infância onde suas filhas tem "*pé no chão, liberdade, água, terra, tinta, soltura, tempo*" e, por fim, Rê fala sobre um ambiente que possibilita "*a transformação de corpos que se experimentam, ambientes preparados no sentido de investido, engajado, desejo*" onde tudo pode ser inventado. Essa outra condição de vivência de primeira infância é tratada por Rufino (2021, p.54) quando ilustra o corpo *amortalhado* "em detrimento de delírios civilizatórios (...) [e a necessidade de se reconhecer que] a condição da vida em sua plenitude é sermos vibrantes e livres". Nas narrativas encontramos o desejo compartilhado por espaços mais livres e flexíveis. Os participantes descrevem ambientes de aprendizagem que permitam a exploração livre, o brincar integrado e o desenvolvimento da criança através da autonomia. Laís, Lia, Raul, Débora e Rê, ressaltam que, nesses espaços, a interação entre adultos e crianças acontece de forma brincante e colaborativa.

Laís descreve o Quintal das Crianças como ambiente desprovido de salas de aula, onde as crianças brincam livremente, inclusive ingerindo plantas comestíveis; com móveis posicionados à altura delas e liberdade de exploração, embora com limites estabelecidos de maneira objetiva. Ela identifica a comunidade de aprendizagem como um quintal brincante onde o aprendizado acontece enquanto as crianças brincam. Esse modelo serviu, inclusive, aos adultos que traziam brincadeiras de suas memórias e vivências de diferentes partes do país e brincavam entre si nos dias de assembleias e reuniões. A presença do adulto brincante, também aparece na experiência de Lia que conclui que sua vivência na comunidade a fez perceber que a chave de uma boa relação com as crianças era gostar de brincar com elas.

Rufino (2021, p.15) destaca que a criança ensina a estarmos em constante aprendizado no encontro com o outro através de uma relação ética, afetados pela esfera do sentir, do viver e do pulsar. Essa qualidade de implicação na relação com a criança também é defendida por Lia ao enfatizar que o adulto precisa se adaptar à criança que habita dentro dele para estabelecer um ponto de encontro que potencialize o convívio com elas. Nesse contexto, uma das potências encontradas no convívio com as crianças, foi a capacidade de permitir que os corpos transitassem de acordo com suas pulsões e desejos, escapando da restrição de permanecerem sentados por longas horas. Nesse

sentido, Rê ressalta a relevância de vivências marcadas nos corpos, pois são elas que constroem nossas ações: *"a pessoa pode ter lido os livros mais legais do mundo, mas se ela não tiver vivenciado isso no corpo dela, não tem como ela viver isso com outras pessoas"*. Nessa mesma perspectiva, Lia aborda o fato de seu filho ter tido liberdade para expressar sua corporeidade integralmente durante sua vivência na Casa Escola; num ambiente propício à experiência plena do corpo, que precisa ser preservada, uma vez que, *"essa presença de um corpo que não é aprisionado possibilita muitas coisas. Não vou quebrar esse fluxo jamais"*.

Lia também enfatiza a ocupação da cidade como elemento fundamental para a construção dessa corporeidade plena, que envolve sair da escola e adentrar o mundo da cidade, da praia, do parque, dos encontros com outras pessoas, brincando com tudo o que surge. Na mesma linha, Rufino (2021, p.15) sustenta que a "educação como parte de uma aprendizagem das coisas do mundo permite um contínuo refazer de si — autônomo, livre e em permanente afetação pelo outro". A experiência educativa propicia o amadurecimento de pessoas mais autônomas e emancipadas. Na vivência de Lia, nos deparamos, novamente, com um caráter político, uma vez que os adultos autorizavam as crianças a desafiar as normas sociais ao subirem em grades ou escalam monumentos, permitindo que a cidade se tornasse parte integrante de suas vivências.

Por fim, o último eixo temático desta subcategoria, refere-se aos **Resultados positivos**, reconhecidos pelos participantes de nossa investigação. Todos eles falam sobre a felicidade de seus filhos, os diálogos e reflexões que constroem com eles e a autonomia que testemunham no decorrer do seu crescimento. Raul destaca que as professoras da escola que sua filha frequentava em paralelo com o Sementeira, ficaram impressionadas com o desenvolvimento dela e perguntaram de onde vinha; uma curiosidade resultou no apoio da diretora e da secretaria de educação local ao processo de formalização da comunidade de aprendizagem. Nesse mesmo aspecto, Laís conta que sua filha, aos 6 anos, entrou em uma escola sem conhecer as letras e foi a aluna que se alfabetizou mais rápido e que mostrava maior prazer no processo. Laís acredita que esse resultado foi consequência do espaço de aprendizado da comunidade: *"Ela estava pronta porque esperamos o tempo dela"*. Destacamos ainda as seguintes falas de Débora, Raul e Lia:

Elas têm esse conteúdo todo nelas, tem o raciocínio lógico, tem essa construção que foi feita, elas conseguem costurar e tecer (Débora, encontro biográfico, 13.03.2023)

Cada uma dessas vivências é de uma riqueza tão grande para as crianças que sobrepõe qualquer dificuldade. Depois que termina, a gente vê o sorriso, a alegria, a conexão na cara deles, vale muito a pena. (Raul, encontro biográfico, 02.03.2023)

Ele faz reflexões, dialoga com o mundo, com o espaço que ele vive, com a sociedade. Ele é uma criança que não tem a ideia de submissão. Ele cria novas histórias, novas possibilidades (...) Ele é um menino que vai longe. Ele vai longe. (Lia, encontro biográfico realizado em 10.03.2023)

Com essas reflexões, a análise torna evidente que as experiências compartilhadas pelos participantes refletem resultados significativos nas trajetórias de seus filhos, mostrando a validade de modelos educativos não-formais, como as comunidades de aprendizagem. A ênfase na felicidade, autonomia, diálogo construtivo e desenvolvimento das crianças é um testemunho da transformação que ocorre quando os espaços de aprendizado são concebidos para fomentar um ambiente mais acolhedor e flexível.

Encontramos convergência com o que Freire (1992) e hooks (2021b) denominaram pedagogia da esperança, que seria a busca por "estudar e aprender novos jeitos de pensar e de ensinar, a fim de que nosso trabalho não reforce sistemas de dominação, imperialismo, racismo, sexismo ou elitismo" (hooks, 2021b, p.23). A observação do rápido progresso, das reflexões profundas e da habilidade de criar narrativas por parte das crianças, fortalece a perspectiva de que a ênfase no bem-estar, na autonomia e no diálogo construtivo das crianças em modelos educativos não-formais, fortalecem suas capacidades de se desenvolverem enquanto seres políticos (Freire, (1987,1992, 2012, 2015), que podem contribuir para uma sociedade que pensa, questiona e combate as desigualdades e opressões impostas pelo modelo dominante.

Linhas conclusivas da Categoria: Entre a consciência de práticas coloniais/patriarcais e as desaprendizagens rumo a construção de práticas decoloniais

Concluimos a análise desta categoria com a compreensão de que a memória de vivências dolorosas nos processos educacionais da vida de Laís, Raul, Débora, Rê e Lia, aliada ao compromisso de uma vida coerente com suas visões de mundo, deflagrou a busca por outros modelos de educação para seus filhos; modelos que resgatassem os valores sociais comunitários, dialógicos e cooperativos.

A leitura interpretativa dos dados evidenciou o comprometimento dos participantes em participarem como agentes de transformação dos paradigmas educacionais vigentes, uma vez que o percebem como parte da engrenagem do modelo político e econômico hegemônico que perpetua relações de poder, desigualdades e normas opressivas, como racismo e colonialismo — este último menos evidenciado pelas pessoas biografadas. Dessa forma, as comunidades de aprendizagem se inserem na busca por modelos educativos verdadeiramente emancipadores. O caráter de militância política confere à escolha educacional um papel no ativismo das famílias no dismantelamento da violência colonial, estabelecendo a educação como instrumento de transformação social e política.

Além disso, a coexistência de problemas e potências na experiência educativa configura campos complexos de transformação e reestruturação de paradigmas educativos. Nesse cenário, as comunidades de aprendizagem surgem comprometidas com paradigmas mais inclusivos, respeitosos, amorosos e descolonizados. Por fim, evidenciamos ser fundamental nessa experiência educativa, a vivência de corpos que ocupam os espaços e os territórios das cidades com liberdade e autonomia; culminando em abordagens pedagógicas comprometidas com uma educação emancipadora através de diálogos construtivos, desenvolvimento integral das crianças e resistência às normas apresentadas como hegemônicas. Em síntese, torna-se evidente a importância de legitimar modelos de educação que buscam construir espaços onde seja possível esperar. Esse conceito, introduzido por Paulo Freire (1992) e bell hooks, representa, nas palavras de Ednéia Gonçalves (2021b, p.11) uma "condição para a formação de comunidades educativas dispostas a resistir à violência das opressões existentes em ambientes que hostilizam a liberdade de expressão e o questionamento das relações hierárquicas que as sustentam".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos essa investigação não imaginávamos todos os aprendizados que estavam à nossa espera. Os começos costumam ser preenchidos por sonhos, expectativas, intenções e planos. Como todo processo de aprendizagem, nossa estrada foi permeada por percalços, mudanças na rota, frustrações, inspirações e descobertas. Chegamos ao fechamento desta investigação relembando as aprendizagens e descobertas realizadas em toda a trajetória que foi percorrida.

Partimos da percepção de estarmos imersos em modelos educacionais que perpetuam relações hierárquicas e sustentam paradigmas de dominação, profundamente enraizados em nosso imaginário pelo processo de colonização, no contexto brasileiro. Nosso objetivo principal foi explorar caminhos pedagógicos que desafiam o pensamento hegemônico branco, masculino, católico, eurocentrado e colonial, buscando espaços educacionais onde a horizontalidade e o respeito mútuo sejam centrais. Além disso, questionamos a visão que restringe a educação à escola convencional, explorando outras possibilidades de intervenção educacional.

As comunidades de aprendizagem foram os contextos que buscávamos, o que nos levou a construir esse estudo exploratório a fim de investigar o papel dessas comunidades na desconstrução do autoritarismo, muitas vezes presente no modelo educativo convencional e no fortalecimento do *emocionar matrístico* – conceito cunhado por Maturana (2015) –, como parte de um processo de descolonização e reconstrução de práticas educacionais. Assim, estabelecemos uma relação entre as vivências nas comunidade de aprendizagem e o resgate de relações cooperativas e mutuamente respeitadas, explorando as dinâmicas de construção e desconstrução desses modelo educativo. Observamos um esforço contínuo dos membros das comunidades na construção de uma abordagem pedagógica pautada na amorosidade, na liberdade, na colaboração e no respeito mútuo, contribuindo assim para a criação de ambientes acolhedores e que buscam promover relações de coexistência harmoniosa.

Através de narrativas biográficas, conduzimos nossa pesquisa, permitindo uma análise aprofundada das vivências de Laís, Raul, Débora, Rê e Lia nas suas comunidades. Ao estruturar a pesquisa em três categorias distintas, pudemos examinar minuciosamente a afirmação do *emocionar matrístico* (Maturana, 2015), forças e obstáculos nas comunidades de aprendizagem, bem como as motivações subjacentes que impulsionaram o engajamento ativo nas referidas comunidades. Dessa forma, esta análise permitiu ampliar a nossa compreensão sobre a interseção entre experiências individuais, teorias acadêmicas e práticas coletivas, reforçando a importância do diálogo entre esses

elementos para a construção de um panorama mais abrangente sobre as dinâmicas das comunidades de aprendizagem e sua potência transformadora.

Nosso estudo buscou estabelecer critérios de referência para compreender os princípios que sustentam os espaços educativos que frequentamos. Ficou evidente que a educação não é politicamente neutra, e essa consciência é essencial para orientar nossos caminhos pedagógicos. Nossa intenção de sublinhar potências e desafios no percurso da construção de uma educação comunitária foi atendida, no entanto, fomos acometidos pela surpresa das complexidades intrínsecas às comunidades de aprendizagem. Reconhecemos, assim, que as forças e os contratempos estão interligados em uma prática baseada na horizontalidade. A 'Circularidade' emergiu como elemento central na transformação de práticas educativas, fomentando relacionamentos empáticos e a construção de ambientes resilientes. No entanto, também trouxe desafios relacionados à tomada de decisões coletivas e ao desenvolvimento de habilidades interpessoais não hierárquicas, aspectos que evidenciaram a presença da colonialidade e a persistência de relações de poder e dominação entranhadas em nossa sociedade.

Ressaltamos que foram as memórias de experiências educacionais dolorosas e o compromisso com uma visão de mundo pautada na liberdade, na autenticação de si e na amorosidade, que motivaram os participantes a buscar modelos educativos que permitissem a sua participação ativa na construção e sustentação de práticas pedagógicas coerentes com esses valores. O engajamento nas comunidades revelou-se profundamente motivador e transformador para todas as pessoas biografadas.

Portanto, em resposta à pergunta orientadora deste trabalho, e ao conjunto de questões a ela associadas, nossas descobertas mostram que as comunidades de aprendizagem desempenham um papel fundamental como agentes de transformação nos paradigmas educacionais, permitindo a desconstrução de traços da colonialidade que persistem nas relações e na formação de sujeitos. Além disso, a pesquisa permitiu perceber que os modelos não-formais de educação podem consolidar abordagens pedagógicas colaborativas, desafiando hierarquias e promovendo a participação ativa de todos os membros. Sublinhamos o compromisso político e social dessas comunidades, ao evidenciarmos o engajamento crítico das famílias envolvidas. Acentuamos ainda que, enquanto método de pesquisa, nas Ciências da Educação, as narrativas biográficas permitiram captar as histórias individuais na sua articulação com o mundo social, mostrando-se muito adequadas à pesquisa realizada.

Por fim, este estudo proporciona uma análise abrangente das comunidades de aprendizagem, identificando-as como espaços capazes de promover transformações sociais e micropolíticas. Este

trabalho nos convida a repensar o papel da educação, enfatizando a necessidade de fortalecer modelos educativos que confrontam as estruturas educacionais que ainda sustentam paradigmas moldados pela violência da modernidade/colonialidade. Nessa perspectiva, buscamos consolidar um paradigma centrado na comunhão, fundamentado no reconhecimento dos saberes pluriversais, na emancipação do sujeito autêntico e em relações de cuidado, amorosidade e respeito mútuo.

Parece-nos fundamental a continuação deste estudo, aprofundando a compreensão dos processos de enraizamento de práticas colonizadoras e de desconstrução em direção a práticas decoloniais no cotidiano, não apenas em espaços de educação não-formal, mas também em espaços institucionalizados - que detêm grande poder de formação e manutenção de modelos educativos. Por fim, consideramos relevante explorar a legitimação de alternativas educacionais como agentes de transformação na esfera micropolítica, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória, pautada pelo *emocionar matrístico*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, Chimamanda. (2009). O perigo da história única [Vídeo]. Canal: TED Global. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt
- Alves, Camila Aloisio (2020). O uso de narrativas biográficas em investigação: Quais valores, posturas e métodos adotar? *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 279-294. <https://doi.org/10.21814/rpe.19741>
- Bardin, Laurence (2011). Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70. <https://pt1lib.org/book/2660061/117106>
- Barros, Maria Isabel Amando de (2018). Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza
- Bastos, Rogério Lustosa (2014). Marcuse e o homem unidimensional: pensamento único atravessando o Estado e as instituições. *Revista Katálysis*, 17, 111-119
- Benites, Sandra (2017). *Roda de Conversa: 'Os caminhos pedagógicos na visão Guarani Nhandewa'*, em 17 de setembro de 2019, no espaço de educação: Casa Escola, Rio de Janeiro
- Canário, Rui (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática* (Vol. 7). Educa
- Canário, Rui (2000). "A aprendizagem ao longo da vida". Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicol. Educ.(Online)*, 29-52
- Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. *A Educação em Portugal 1986-2006. Alguns contributos da Investigação*. pp.159-206
- Capra, Fritjof (1996). *A teia da vida: uma nova concepção científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Pensamentos
- Celeti, Filipe Rangel (2012). Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia. *Revista Saber Acadêmico*, 13, 29-32
- Chamusca, Caroline (2019). *Um estudo sobre os coletivos parentais do Rio de Janeiro*. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro
- Charlot, Bernard. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de educação*, 11, 7-18
- Correia, José Alberto (2019). Contributos para uma (re) introdução às Ciências da Educação. *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades*, 13
- Cunha, Maria Amália de A & Breton, Hervé (2021). Apresentação-Narrativas biográficas, temporalidades e hermenêutica do sujeito. *Educar em Revista*, 37, e79134. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.79134>
- Dewey, John & Poeiras, Fernando (2022). *Ter uma experiência*. Cadernos PAR, (07), 154-174.

- Dotta, Leanete Teresinha Thomas & Lopes, Maria Amélia da Costa (2013). Investigação narrativa, formação inicial de professores e autonomia dos estudantes: uma revisão de literatura. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. 129-155
- Dotta, Leanete Teresinha Thomas & Lopes, Maria Amélia da Costa (2014). O que as narrativas de estudantes revelam sobre o desenvolvimento da autonomia na sua formação inicial para a docência. *Praxis educativa*, 18(2), 44-50.
- Fantasia, Ana & Leite, Pedro Pereira (2014). As Narrativas Biográficas e as metodologias de investigação-acção sobre a memória e o esquecimento. In *African Dynamics in a Multipolar World: 5th European Conference on African Studies—Conference Proceedings* (pp. 1146-1166). Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).
- Fernandes, Maria (2015). *Arriscando uma mudança de paradigma: O coletivo Casa Escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Ferrarotti, Franco, (1991). “Sobre a autonomia do método biográfico”, in *Sociologia: Problemas e Práticas*, nº 9, 1991, 171-177
- Flores, Maria Assunção & Ferreira, Fernando Ilídio (2012). *Introdução [a] " Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas"*. De Facto Editores.
- Fonseca, Laura (2009). Vozes, percursos e transições educacionais de raparigas ciganas e payas à entrada do século XXI. *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*.
- Fanon, Frantz. (2008). *Pele negra, máscaras brancas* Salvador. BA: EDUFBA.
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2012) [Organização Sergio Cohn] *Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, Coleção Encontros.
- Freire, Paulo (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire -Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção Leitura
- Gadotti, Moacir (2003) *História das Idéias Pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática
- Galeano, Eduardo (2018). *Sangue Latino* [Vídeo]. Canal Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=47aFAIDierM>
- Gonçalves, Ednéia (2021), Prefácio in hooks, 2021b
- hooks, bell (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes
- hooks, bell (2021a) *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo. Editora Elefante
- hooks, bell (2021b) *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Trad. Tadeu Breda, Ednéia Gonçalves, Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante

- Harding, Sandra (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press
- Kilomba, Grada (2020) Introdução in Fanon, F. (2012) *Pele negra, Máscaras brancas* Tradução: Sebastião Nascimento. Editora Ubu
- Krenak, Ailton (2019a). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo. Companhia das Letras
- Krenak, Ailton (2019b). *O amanhã não está à venda*. São Paulo. Companhia das Letras
- Krenak, Ailton (2020). *A vida não é útil: ideias para salvar a humanidade*. Objectiva
- Krenak, Ailton (2021). *Pisar suavemente sobre a terra: rumo a uma pedagogia da coexistência*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=OJTzYfizvN8>
- Larossa Bondía, Jorge (1998) O enigma da infância In. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga- Neto. Porto Alegre: Contrabando
- Larossa Bondía, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, 20-28
- Leal, Natacha Simeí, et al (2019). Das confluências, cosmologias e contra-colonizações. Uma conversa com Nego Bispo. *Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 2(1), 73-84. <https://doi.org/10.26694/rev.v2i1.10481>
- Macedo, Eunice (2009). Cidadania em confronto: educação de jovens elites em tempo de globalização. *Porto: LivPsic & CIE*
- Macedo, Eunice & Carvalho, Alexandra (2018). Intertextualidade em Freire: Pedagogia da Esperança ao encontro da Pedagogia do Oprimido, continuidades e pensamento novo. *Educação em Perspectiva*, 9(3), 564-575. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i3.1110>
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Edições Afrontamento
- Magalhães, Maria José (2005). *Mulheres, Espaços e Mudanças: o pensar e o fazer na educação das novas gerações* (Doctoral dissertation, Universidade do Porto (Portugal) - <https://hdl.handle.net/10216/19289>
- Marques, Luciana (2019). Prefácio: A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos. *RIBEIRO, Tiago.; SOUZA, Rafael de.; SAMPAIO, Carmem Santos. Conversa como metodologia de pesquisa-por que não*
- Maturana, Humberto (2015). Conversações matrísticas e patriarcais. *MATURANA, HR; VERDEN-ZÖLLER, G. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena
- Marques, Carla Sofia & Nata, Gil Andre da Silva Costa (2021). *Notas de Aula da unidade curricular Metodologias de Investigação em Educação primeiro semestre*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto
- Mbembe, Achille (2014). *Crítica da Razão Negra*. Tradução: Marta Lança. 1ª edição. Antígona

- Medina, Teresa (2008). Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: uma mudança de paradigma. *Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto. A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais*, 33-57
- Mello, Roseli Rodrigues de; Braga, Fabiana Marini; Gabassa, Vanessa (2022). *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. EdUFSCar
- Mignolo, Walter (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista brasileira de ciências sociais*, 32. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- Montessori, Maria. (1988). A criança. (tradução de Luiz Horácio da Mata). São Paulo, Nórdica
- Morin, Edgar. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10a Edição
- Mota Neto, João Colares da (2016). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Editora CRV
- Mourthé Júnior, Carlos Alberto (2012) *Fundamentos de uma educação sistêmica para a sustentabilidade* - Sessão Temática A: Teorias, conceitos e metodologias sistêmicas. In: 8 Congresso Brasileiro de Sistemas. *Revista Gestão & Conhecimento* ISSN 1808-6594
- Nadã, Ionut Cosmin (2017). *There is no such thing as a "typical" student: a narrative approach to the experience of migrant students in Portugal* (Doctoral dissertation, Universidade do Porto (Portugal). URI: <https://hdl.handle.net/10216/107373>
- Nogueira, Paulo (2021). *Notas de Aula da unidade curricular Educação Artística e Cultura Visual segundo semestre*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Pedro, Emilia (1997). Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 19-46
- Plummer, Ken (2001). *Documents of life 2: An invitation to a critical humanism* (Vol. 2). Sage
- Rancière, Jacques (2002). *O mestre ignorante*, Autentica, Belo Horizonte
- Read, Hebert (1958). *Education through art*, Nova York, Plantheon Books
- Ribeiro, Djamilia (2017). O que é Lugar de Fala? Letramento. *Belo Horizonte*
- Ribeiro, Tiago; Souza, Rafael; Sampaio, Carmem Sanches (2018). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu.
- Rufino, Luiz (2019). *Pedagogia das encruzilhadas*. Mórula editorial
- Rufino, Luiz (2021). *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro. Mórula Editora
- Sampaio, Carmen Sanches; Ribeiro, Tiago; Souza, Rafael (2018). *Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor*. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não*, 21-40 Rio de Janeiro: Ayvu
- Simas, Luiz Antonio (2023). *Notas de aula pública realizada em 13 de maio de 2023 no Rio de Janeiro*

- Skliar, Carlos (2018). Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não*, 11-13. Rio de Janeiro: Ayvu
- Stoer, Stephen & Cortesão, Luisa (1999). *Levantando a Pedra—Da Pedagogia Inter: Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto, Edições Afrontamento
- Stoer, Stephen & Magalhães, António (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento
- Süssekind, Maria Luiza, et al (2018). Os ventos do norte não movem moinhos. SAMPAIO, CS.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não*, 143-162. Rio de Janeiro: Ayvu
- Taylor, Peter Charles; Medina, Milton Norman (2013). Educational research paradigms: From positivism to multi-paradigmatic. *Meaning Centered Education*, 1
- Tiriba, Léa (2010). Crianças da natureza. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento—Perspectivas Atuais. Belo Horizonte*
- Torres, Rosa Maria (2003). A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. *Org.). CENPEC—Centro de estudos e pesquisa em educação, cultura e ação comunitária—. Muitos lugares para aprender. São Paulo*, 81-89
- Walsh, Catherine; De Oliveira, Luiz Fernandes; Candau, Vera Maria (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 83-83. <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

APÊNDICE

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, aceito participar no projeto de investigação desenvolvido por Helena Maria da Costa Silva, no âmbito da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, com a orientação de Eunice Macedo.

Tomei conhecimento de que a minha participação no estudo não implicará a revelação da minha identidade real, sendo o meu nome alterado, assim como determinados aspetos da minha narrativa, de forma a tentar garantir a minha anonimidade. Foi-me claramente explicada a temática deste estudo e a metodologia que será utilizada. Concordo com a gravação em suporte digital das sessões de trabalho e entendo que estou em pleno direito para me retirar da investigação, se assim o entender. Tenho noção de que a minha contribuição é puramente voluntária, facto que me confere plena liberdade em decidir acerca da minha participação.

Local :

Assinatura :

Data :

A título de exemplo do processo de construção das narrativas biográficas segue breve apresentação das etapas realizadas:

FASE 1 - TEXTO BRUTO - TRANSCRIÇÃO ENCONTROS BIOGRÁFICOS

Investigadora: Como é sua experiência na comunidade de aprendizagem? O que você viveu esses anos, por que teve vontade de fazer essa escolha, o que você sente que é muito bom, os desafios de uma forma bem ampla... Me conta um pouco do que você tem vontade de trazer..

Débora: Bem, tá. E eu conheci o termo comunidade de aprendizagem através do Zé Pacheco mesmo e boto fé que ele tenha estruturado essa metodologia e tal. Mas se eu olhar para trás assim, o que eu vivia, por exemplo, na casa escola, que não era bem uma comunidade de aprendizagem auto auto dita, sei lá como é que eu falo isso? Ela não se apresentava como uma comunidade de aprendizagem. Mas eu notava que tinha esse cunho muito por conta dessa parte de. Da gente buscar esse gosto pelo interesse de cada ser, né? E eu estava falando agora há pouco, isso sim. Como é que através das minhas filhas eu fui buscar lugares de educação assim mais abertos de alguma forma que possibilitasse que elas fossem buscar, que elas tivessem algum tipo de ímpeto de pulsão para ir descobrir alguma parada, não ficassem só sentadas na cadeira recebendo um download muito doido que nem a gente recebeu. E o quanto que eu me vi naquela roda e foi rico para mim enquanto pessoa, na real, enquanto mãe ali que estava tendo esse encontro com outras mães, com outros pais e que estava vendo que o vento que ventava em mim ventava nas outras casas também de alguma forma. Às vezes um pouco mais forte, talvez um pouco mais fraco. Mas eles sempre se encontravam. E aí depois, descobrindo essa coisa, era a comunidade. Aprendizagem mesmo, essa coisa do aprendizado pelos projetos, né? Eu vivenciei um pouquinho disso no colo e que eu acho que na verdade também estamos todos engatinhando nesse processo. A gente não tem muito clara como é que atua nessa metodologia. Isso é o que eu acho, sacou? E tá aí também aprendendo a botar essa metodologia para girar de alguma forma, né? Mas eu segui encontrando no colo. E aí depois que a gente saiu da casa escola, a gente foi pra casa da M* e depois para uma escola Waldorf no interior de São Paulo, e depois viemos pra Terê aqui pro colo. E eu segui encontrando no colo essa comunidade, na verdade, de pessoas, seres humanos, adultos, pais, mães, cuidadores, educadores e em última instância, todos nós. E que tem esse apoio, que tem essa vontade, na verdade, de conversar sobre os temas que doem, que fedem e que agradam também, de alguma forma e sem ter melindre, porque já passei por algumas pseudo comunidades assim intencionais e que as pessoas tinham melindres para falar sobre o que estava doendo. E eu falava Meu brother, o que a gente está fazendo aqui então vai embora para o convencional, onde ninguém pode falar de nada. Porque então o que eu vejo hoje da comunidade Aprendizagem, que é muito bacana para mim, é esse encontro da humanidade comum mesmo. Quem sabe desse espelhamento o tempo todo, do tipo que eu estou vendo que está na filha daquela família, também está fazendo birra e aquela família também está tomando os tombos pra saber como é que vai lidar e por hora grita e por ora acolhe e por ora beija e por ora morde. Então assim está tudo bem de alguma forma, né? Por mais que a gente se perca um pouco e oferte para o outro esse olhar do julgamento, a gente automaticamente pega e fala não, não, não, não estamos todo mundo aqui fodido no mesmo barco. Então não tem o porquê de eu estar julgando esse comportamento. E esse vento vai ventando na ida e na vinda. Então é isso. Eu acho que a comunidade de aprendizagem eu sempre falei isso de casa escola, M* e o colo na vala do final, mas no colo agora de tipo o quanto que era na verdade uma escola de gente, porque os pais e as mães estão ali também o tempo todo se olhando e porque ninguém busca um lugar desse para os filhos se não tá nem aí para olhar pro parque, o seu cocô, usar o interno é o que eu acho. Então assim é muito mais fácil pegar e terceirizar e jogar ele dentro da escola. E tem uma coordenadora, uma diretora, uma professora que

cuida dessa porra aí que eu vou ali tocar minha vida. Então eu acho que tem um encontro entre seres humanos que estão visando, tão querendo, tão desejando e em busca na verdade de de um caminho mais coletivo, um caminho mais sincero, de alguma forma, um caminho que acolha essas dores e esses fedores, esses odores que a vida cotidiana e principalmente a vida com filhos. Familinha já é tenso, familinha com filhos então, é tenso à beça. Muita coisa mesmo. Então como é que a gente se apoia enquanto enquanto comunidade? Mesmo assim, enquanto encontro entre pessoas, eu acho. Então, na comunidade, aprendizagem para mim é um encontro entre pessoas. Sabe aonde eu posso me colocar da maneira que eu sou, aonde eu confio, que eventualmente até posso ser julgada. Porque nós somos seres humanos, todos somos falhos, mas eu confio que na verdade essa galera vai conseguir fazer uma volta e me acolher de alguma forma e que a gente vai junto, entendeu? E é, aprendo muito, né? Porque tem essa coisa de eu olhar outras formas de lidar, como tem uma convivência muito grande entre adultos, porque é uma prerrogativa de uma comunidade a gente estar ali com presença e com disponibilidade.

FASE 2 - TEXTO SEM EXPRESSÕES BENGALA E IDENTIFICAÇÃO DE TEMAS

Conhecendo o termo: comunidade de aprendizagem

Conheci o termo comunidade de aprendizagem através do Zé Pacheco e acredito que ele tenha estruturado essa metodologia.

Questionamento do modelo de educação tradicional

Através das minhas filhas eu fui buscar lugares de educação mais abertos, de alguma forma, que possibilitasse que elas fossem buscar, que elas tivessem algum tipo de ímpeto, de pulsão para descobrir e não ficassem só sentadas na cadeira recebendo um download que nem a gente recebeu.

Maternidade: busca pela roda

Por muitas horas eu gostaria muito de tercerizar tudo pra ter mais tempo. Me dá muito trabalho cuidar disso tudo. A maternidade por si só já não me deixa ter férias. Não posso falar "Não quero mais maternar, não quero mais olhar pra essas quizilas com as minhas filhas. Cansei. Vou só ficar na minha, o dia inteiro lendo meus livros. Não posso, não tenho esse direito. Esse direito meu foi tomado quando eu escolhi materializar dois seres no planeta Terra. Então, se eu escolhi materializar dois seres no planeta Terra, me parece que eu quero trabalhar e eu acho que um lugar fértil para isso realmente é em roda. E o que eu encontrei até hoje de roda na parte de educação foram os coletivos parentais, comunidade de aprendizagem e coisas onde tem encontro entre seres humanos adultos.

Primeira experiência em roda

Mas se eu olhar para trás assim, o que eu vivia na Casa Escola, que não se apresentava como uma comunidade de aprendizagem, mas tinha esse cunho da gente buscar o gosto pelo interesse de cada ser. Me vi naquela roda e foi rico para mim enquanto pessoa, enquanto mãe que estava tendo esse encontro com outras mães, com outros pais e via que o vento que ventava em mim ventava nas outras casas também de alguma forma. Às vezes um pouco mais forte, às vezes um pouco mais fraco, mas eles sempre se encontravam.

A Roda: rede de apoio

A roda é física também e também subjetiva. O físico é que na assembleia geralmente a gente senta em roda dentro do Colo. Mães e pais e educadores e olha criança por criança, olha aquele sistema que está acontecendo. "Olha aquela dupla que está se isolando. Aquela criança que está se isolando. Aquela trio que está isolando os outros dois.". Então a gente olha para isso em roda e também olha para a própria roda. Por exemplo, uma família está tendo para trazer a criança e a gente pensa como é que a gente pode apoiar. Outra

tem uma dificuldade com a questão financeira e pensamos estratégias de apoio. Então existe uma roda presencial que eventualmente a gente faz online e não fica tão roda porque tá todo mundo no zoom, carinhas no zoom, mas estamos ali. É mais uma forma também de aterrar a roda. E tem a roda não presencial e não online. Por exemplo, tem duas famílias que estão fazendo mudança, então ontem vieram aqui para casa as filhas delas para que pudessem encaixotar as coisas e dar uma um gás na mudança. Então tem essa coisa do "Galera, precisa de apoio". Manda pra cá, manda pra lá. É uma roda que tá girando o tempo todo para a gente fazer esses pratinhos todos girarem juntos. Então essa roda existe nesse apoio do "deixa aqui comigo, pode deixar". Existe a coisa do "estamos aqui", tem uma rede de apoio concreta.

Então tem a roda presencial, quando a gente senta em roda e tem a roda que tá viva o tempo todo, girando, pra gente saber quais são as necessidades desse grupo e o que eu dou conta de atender e o que eu não vou dar conta. As vezes eu gostaria muito de ajudar, mas passa do meu limite, então eu também não consigo. Não dá, infelizmente. Então existe essa coisa dos limites que são aceitos.

(...)

FASE 3 - ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DE FORMA CRONOLÓGICA E CRIAÇÃO DAS NARRATIVAS.

Texto apresentado na dissertação.

FASE 4 - ORGANIZAÇÃO DOS TEMAS POR CATEGORIAS

Exemplo: Potências e desafios de uma educação comunitária

Primeira experiência em roda

Mas se eu olhar para trás assim, o que eu vivia na Casa Escola, que não se apresentava como uma comunidade de aprendizagem, mas tinha esse cunho da gente buscar o gosto pelo interesse de cada ser. Me vi naquela roda e foi rico para mim enquanto pessoa, enquanto mãe que estava tendo esse encontro com outras mães, com outros pais e via que o vento que ventava em mim ventava nas outras casas também de alguma forma. Às vezes um pouco mais forte, às vezes um pouco mais fraco, mas eles sempre se encontravam.

Sobre limites

Eu gosto dos limites. Acredito que seja bom você saber que pode vir daqui até aqui, para que você seja livre aqui dentro, e daqui eu não quero que você passe, porque aqui já é um limite meu. Aqui eu estou cuidando da minha vida, eu estou trabalhando, eu não quero barulho nessa hora, só pode fazer barulho daqui a três horas.. Eu sou a favor disso. Não tenho problema com isso.

Comunidade de aprendizagem: metodologia de projetos

Depois, descobri a comunidade de aprendizagem do aprendizado pelos projetos no Colo da Montanha. Estamos todos engatinhando nesse processo. A gente não tem muito claro como é que atua nessa metodologia. Estamos aprendendo a botar essa metodologia para girar de alguma forma..

Eu acho que não tem uma metodologia dada, não tem uma metodologia escrita, uma tecnologia da comunidade. Não tem. Mesmo o Zé Pacheco não tem. Você pegar, espremer ele na parede, ele não tem. Então eu acho que a construção disso vem muito da observação diária, todo dia observando para saber. Esse

grupo de crianças aqui está se interessando pelo o quê? Agora no Colo, eles estavam com pesquisas de lobo guará, raposa, baleia. Então a gente precisa trazer informações pra essa galera, que é a partir disso aqui a gente vai falar sobre o bioma, por exemplo. Então, essa construção ainda é uma incógnita.

Comunidade de aprendizagem: espelhamento e aprendizados

E eu segui encontrando no Colo essa comunidade de pessoas, seres humanos, adultos, pais, mães, cuidadores, educadores e em última instância, todos nós, que tem esse apoio, que tem essa vontade de conversar sobre os temas que doem, que fedem e que agradam também, de alguma forma e sem ter melindre. Porque o que eu vejo hoje da comunidade de aprendizagem, que é muito bacana para mim, é esse encontro da humanidade comum. Desse espelhamento o tempo todo, do tipo que eu estou vendo que a filha daquela família também está fazendo birra e aquela família também está tomando os tombos pra saber como é que vai lidar e por hora grita, e por hora acolhe, e por hora beija e por hora morde. Então está tudo bem de alguma forma, por mais que a gente se perca um pouco e oferte para o outro esse olhar do julgamento, a gente automaticamente pega e fala "Não, não, não, não estamos todo mundo aqui no mesmo barco, então não tem o porquê de eu estar julgando esse comportamento". E esse vento vai ventando na ida e na vinda. Então é isso, eu acho que a comunidade de aprendizagem. Eu sempre falei isso, na casa escola, M* e o Colo. Na waldorf não.

Espelho, para mim, é assim: eu sei de algumas coisas de que eu preciso trabalhar em mim, como a falta de presença quando fico irritada quando atravessam o meu caminho ou fazem alguma coisa que me impede de fazer o que eu queria. Eu fico com raiva e explodo. Na hora que eu vejo uma outra pessoa fazendo isso, eu automaticamente recebo um espelho do que eu faço, que eu estou tentando trabalhar e consegui enxergar ali, naquele ser quando eu tô em roda.

Seria esse reconhecimento da humanidade comum. De que eu não sou a única doida varrida que tem dificuldade com as filhas, com o marido, com a fila, com o tráfego, com as coisas da vida. Então, o espelhamento é quando eu vejo uma outra pessoa agindo de uma forma não tão equilibrada como eu também faço, ou quando eu vejo uma pessoa triste porque perdeu um parente e eu também perdi um parente ou terminei uma relação e conheço aquele sentimento. Quando eu vejo que aquela humanidade comum me habita e eu consigo ofertar para aquela pessoa um outro tipo de acolhimento, um outro tipo de olhar, eu consigo destravar esse meu olhar do julgamento que é tão forte em todos nós encarnados. A gente olha para o outro com muita superioridade, de cima pra baixo, como se eu soubesse fazer melhor e não é bem assim. Então, na hora que eu estou no encontro com outros seres que estão também querendo se trabalhar e olhar, que não estão correndo de suas responsabilidades, que estão ali para se vulnerabilizar, é possível que esses espelhos sejam ofertados. É desse lugar que eu falo.

(...)

FASE 5 - CRIAÇÃO DE QUADROS COM OS TEMAS IDENTIFICADOS EM TODAS AS BIOGRAFIAS ORGANIZADOS EM SUBCATEGORIAS E CATEGORIA CENTRAL

Categoria 2	Potências e desafios de uma educação comunitária
Subcategorias	Temas Emergentes
1- Resiliência	Desconstrução do ideal, assumir riscos -Coletivo Laranjeiras: um Ideal em comum -Sair da idealização -Disposição para arriscar

	-Transformar teoria em prática: experimentar, inventar -Preciso de ferramentas para experimentar - Pessoas: alinhar expectativas Percepção dos limites, manejo de frustrações -O que eu gostaria de viver é diferente do que eu posso viver -A frustração vem de uma expectativa muito grande -Entrada no coletivo: estranhamento -Chegada na CasaEscola: estranhamento e adaptação -Lidar com o caos, flexibilidade Escuta, ordem e caos O caos é importante Me sinto mais flexível
2- Gestão Horizontal / Circularidade	Rodas, assembléias, partilhas: aprender a não hierarquia - O lugar sem hierarquia a gente não aprendeu - Primeira experiência em roda -Gestão: Assembléias, Formação, Círculos -Modelo de organização e gestão - Reuniões da Casa Escola - Reuniões e partilhas Ferramentas, consenso, escuta - Gestão não hierárquica: consenso - Pedagogia da escuta -Ferramentas de apoio a gestão Começos, primeiras escolhas -Primeiro passos Sementeira -Primeiras impressões do Quintal -Estrutura encontrada -Modelo de organização, passeios e convívios Sustentabilidade financeira -Investimento, Troca sustentável
3- Metodologias de ensino	O brincar -O jogo, a brincadeira - A importância do brincar Criatividade, invenções - A partir de agora, é invenção - Casa escola: 2017 a 2019 Projetos, formações, rodas de conversa - Metodologia de projetos - Trilha Pedagógica e Colo da Montanha - Rodas De Conversa: formação de adultos Presença de educadores - Troca com os educadores

	- Presença de educadoras - Educadoras como referência
4- Mediação de Conflitos	Manejo de limites -Limites -Limites claros -Sobre limites Engajamento em resoluções - Comunidade: a gente resolve - Coletivo, não tem pra onde correr - Atritos fazem parte da convivência humana Dissonâncias, atritos, limitações - Conflito pandemia: vacinar ou não vacinar? - Conflito entre educadores - Questão Racial: limitações - Atritos: Posicionamento - Saída da Casa escola: racismo no cotidiano - Decisão de sair da comunidade: estava pesado, não gostava do caminho.
5- Aprendizagens de adultos	Participação ativa no ambiente comunitário - Participação dos pais: realmente uma comunidade de aprendizagem e não um quintal do brincar. - A Comunidade de Aprendizagem é do adulto - Presença das famílias - Coletivo com crianças: um trabalho de ambiente comunitário - Presença dos pais: desafios Escola de gente, aldeia que ensina - Escolas são pessoas - Escola de gente - A aldeia que ensina - Aprendizados no dia a dia Observação, presença, o tempo da infância - Aprendizados: o tempo da criança - A comunidade ofereceu recursos: o brincar, presença, escuta - Presença: aprendi na comunidade e carrego até hoje - Aprender maneiras de contornar ao observar Amadurecimento, auto-atualização - Convite a olhar para si : E então eu comecei a ver - Espelhamento e aprendizados - A rede me fez adulto - Trajetória pessoal: eu e a comunidade
6 - Celebrações	Ancestralidade - Honrar quem veio antes - Relação com avós: ancestralidade Tempo do prazer, viagens, encontros

	- Encontros para celebrar, de prazer - Viagens - Celebrações - Acampamento de todos: cuidado da rede
--	---

FASE 6 - ELABORAÇÃO DE QUADRO SÍNTESE - TEMAS UNIFICADOS EM TORNO DE SUBCATEGORIAS

Categoria 2	Caminhando entre as potências e os desafios dos modelos de comunidades de aprendizagem
Subcategorias	Temas Emergentes
1- Circularidade: a roda como tecnologia ancestral.	1.Primeiros passos: ressonância de ideias 2.O papel das rodas, assembleias e compartilhamentos 3.Criação de recursos que fomentem a roda 4.Celebrações:estar junto por prazer 5.A sustentabilidade financeira circular
2- Mediação de Conflitos enquanto horizontalização das relações	1. Manejo de limites 2. Engajamento em resoluções 3. Resiliência 4. Dissonâncias, atritos, limitações
3- Aprendizagens de adultos na compreensão da comunidade de aprendizagem	1. Participação ativa no ambiente comunitário e a presença de educadores 2. Escola de gente, aldeia que ensina, rodas de conversa 3. Amadurecimento, autodesenvolvimento

FASE 7 - JUNÇÃO DE TODAS AS FALAS EM TORNO DAS SUBCATEGORIAS

Exemplo: Gestão Horizontal / Circularidade

Rodas, assembléias, partilhas: aprender a não hierarquia

Rê- O lugar sem hierarquia a gente não aprendeu.

No nosso coletivo não hierárquico havia uma estrutura organizada com funções fundamentais e rotatividade. Uma função de responsabilidade podia ser alternada entre as pessoas. A horizontalidade que estava sendo construída exigia esforço, tempo, investimento, diálogos, conflitos, afetividades e confiança. Não é simples porque a gente não aprendeu um lugar sem hierarquia. A gente não aprendeu um lugar onde o poder gira e uma hora está na sua mão, outra hora está na minha.

Debora - Primeira experiência em roda - Nessa busca eu soube de um coletivo parental e entramos nesse espaço que não se apresentava como uma comunidade de aprendizagem, mas tinha ressonância com o que buscava. Me vi em roda e via que o vento que ventava em mim ventava nas outras casas também.

Debora -Gestão: Assembléias, Formação, Círculos - É uma construção feita em roda e essa roda acontece de forma física e de forma subjetiva. A roda física são as assembleias onde sentamos em roda dentro do Colo: educadores, mães e pais e olhamos para o nosso sistema. As assembleias costumam ser quinzenais. Observamos as dinâmicas das crianças e também a dinâmica das famílias. Por exemplo, uma família está tendo dificuldade para trazer a criança e a gente pensa como pode apoiar essa vinda. Outra tem uma dificuldade com a questão financeira e pensamos estratégias de inclusão financeira. Nas assembleias nós temos pautas práticas da gestão e pautas com temas mais etéreos, filosófais que estejam latentes. A gente sempre pode trazer uma pauta para assembleia. Quando o sistema está fluindo de forma harmoniosa, conversamos sobre coisas mais práticas de gestão, mas se tem um assunto mais filosófal que tá vivo e eu quero trazer, eu posso inscrever essa pauta na assembleia do dia e a gente decide junto quais são os temas que daremos conta. Talvez a gente tenha que abrir mão de algum tema para acolher aquele que está vivo. Então conversamos e tomamos uma decisão. Também temos uma roda de apoio constante. Temos essa prática do "preciso de apoio" e logo alguém responde "manda pra cá, manda pra lá". Essa roda está girando o tempo todo para a gente girar junto. Existe a prática de uma rede de apoio concreta que procura saber quais são as necessidades do grupo e o que damos conta de atender e o que não damos conta. As vezes eu gostaria muito de ajudar, mas passa do meu limite e esses limites são aceitos. Temos ainda os círculos de gestão que são o círculo financeiro, o círculo de pedagogia, o círculo de educadores. Neles cuidamos de coisas específicas para a comunidade funcionar.

Lais -Modelo de organização e gestão - No Quintal, nada nunca era fixo e lidar com isso foi um grande aprendizado. Vivíamos um processo de construção, desconstrução e reconstrução, através de reuniões quinzenais para encaminhamento de cada criança e direcionar a gestão da comunidade. Era como uma agulha tecendo os fios, onde nós éramos as agulhas e íamos costurando. Esse movimento aumentava a nossa presença, sentindo sempre qual era o próximo passo da comunidade. Nem sempre havia consenso, e então escolhíamos de forma democrática, pela maioria. Os pais também participavam de espaços de roda, falávamos de conflitos, questões mais profundas, e havia uma beleza nessa troca entre as famílias.

Lia - Reuniões da Casa Escola Tínhamos reuniões pedagógicas individuais, para falar sobre como a criança estava se desenvolvendo. Foram muito enriquecedoras para mim, me trouxeram confiança no projeto. Além das reuniões individuais, saber que haviam reuniões periódicas quinzenais das educadoras para discutir sobre as crianças me trouxe mais consistência.

De dois em dois meses, nós fazíamos reuniões grandes para falar sobre questões mais estruturais da Casa Escola que precisasse de decisões em conjunto.

A gente organizava questões financeiras nessas reuniões.

Raul - Reuniões e partilhas - Alugamos um espaço, criamos um método de governança, criamos partilhas para fortalecer a interação entre as pessoas e não ser só sobre burocracia. Ao longo desses 5 anos no Sementeira, entendemos a importância de estabelecer uma troca profunda entre as pessoas. As partilhas foram fundamentais para o nosso fortalecimento e os eventos criados para a integração das pessoas, para o convívio em outros espaços que não o chão da escola

Ferramentas, consenso, escuta

Rê - Gestão não hierárquica: consenso - Em algum momento no coletivo a gente entendeu que precisávamos sempre chegar num consenso. Quando não tem uma hierarquia, a gente tem que chegar num modelo qualquer, ou vai ser a maioria, na votação, ou vai ser consenso. A gente entendeu que caminharíamos até

irmos todos na mesma direção, o que demandava muita energia e investimento. Nesse caminho a gente também apoiava quem não estivesse seguro para que trouxesse suas demandas.

Raul - Pedagogia da escuta- Os adultos trazem coisas profundas das suas infâncias e nosso método é basicamente a escuta. Usamos ferramentas de diálogo como não interromper, o bastão de fala, um intervalo de silêncio entre falas, não fomentamos conselhos e buscamos resolver em roda o que vem à tona. Algumas vezes, resolvemos com um abraço, outras indo para um espaço como o fórum, outras vezes não resolve e pode haver um ‘racha’ e a família sair do coletivo.

Raul -Ferramentas de apoio à gestão - Para construir as propostas usamos a Sociocracia. Uma vez que a proposta é aceita, ela fica vigente e o assunto é arquivado. Essa é uma ferramenta de gestão de coletivo que nos ajuda muito. A Sociocracia nos ajuda como método de gestão para coisas burocráticas, para gestão organizacional e logística. Então a gente tem dois momentos separados: a partilha, para as questões pessoais e familiares e a Sociocracia, para questões de gestão de organização. Outra ferramenta que nos apoia é o fórum. A gente utiliza para aprofundar questões que a partilha não dá conta. É uma ferramenta para resolução de conflitos.

(...)

FASE 8 - ANÁLISE DE DADOS APRESENTADA NA DISSERTAÇÃO.