



**ESPECIALIZAÇÃO EM RELAÇÕES
INTERNACIONAIS PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO ENTRE
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS DIANTE DO CONCEITO DE
SCHOLÉ.**

GREICIANE FARIAS DA SILVA

Campo Mourão/PR, 2024.



**ESPECIALIZAÇÃO EM RELAÇÕES
INTERNACIONAIS PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO ENTRE
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS DIANTE DO CONCEITO DE
SCHOLÉ.**

GREICIANE FARIAS DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu de Relações Internacionais para Professores da Educação Básica da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof. Dra. Paula Fernandez

Campo Mourão/PR, 2024.

E quando a escola não puder custodiar a gratuidade, porque já não haverá nada gratuito em seu interior, quando já não houver professores para defendê-la, porque já não saberão nem sequer o que significa, então ela cairá sozinha, sem necessidade de a derrubar, como um castelo de cartas, e quase ninguém se dará conta. (LARROSA, 2021, p. 221)

RESUMO:

Este artigo apresentará uma intervenção didática realizada entre fevereiro e maio de 2024, em uma turma de Educação Infantil na cidade de Campo Mourão (PR), com o objetivo de investigar como o ensino de História pode ser utilizado para promover a compreensão do mundo globalizado na educação infantil. Além disso, o artigo dialogará com o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU, que visa garantir educação inclusiva e equitativa. Assim, a abordagem utilizada consistiu em refletir sobre o papel da História na introdução de conceitos como tempo, espaço e sociedade, auxiliando as crianças a entenderem as dinâmicas globais. O contexto social e educacional local, com base no censo de 2023, foi considerado, assim como a legislação educacional brasileira. O estudo também se articulará com a História do Tempo Presente e as Relações Internacionais, explorando conceitos como infância, experiência e as esferas pública e privada. Por fim, as atividades realizadas durante a intervenção serão analisadas à luz dos conceitos de “scholé”, “infância” e “experiência”, discutidos por autores como Jorge Larrosa (2002, 2003, 2011), Hannah Arendt (2016) e Masschelein e Simons (2018), proporcionando uma reflexão crítica sobre a formação global das crianças.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Infantil; Relações Internacionais.

RESUMEN:

Este artículo presentará una intervención didáctica realizada entre febrero y mayo de 2024 en un grupo de Educación Infantil en la ciudad de Campo Mourão (PR), con el objetivo de investigar cómo la enseñanza de Historia puede ser utilizada para promover la comprensión del mundo globalizado en la educación infantil. Además, el artículo dialogará con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU, que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa. De este modo, el enfoque utilizado consistió en reflexionar sobre el papel de la Historia en la introducción de conceptos como tiempo, espacio y sociedad, ayudando a los niños a comprender las dinámicas globales. Se consideró el contexto social y educativo local, basado en el censo de 2023, así como la legislación educativa brasileña. El estudio también se articulará con la Historia del Tiempo Presente y las Relaciones Internacionales, explorando conceptos como infancia, experiencia y las esferas pública y privada. Finalmente, las actividades realizadas durante la intervención serán analizadas a la luz de los conceptos de “scholé”, “infancia” y “experiencia”, discutidos por autores como Jorge Larrosa (2002, 2003, 2011), Hannah Arendt (2016) y Masschelein y Simons (2018), proporcionando una reflexión crítica sobre la formación global de los niños.

Palabras clave: Enseñanza de Historia; Educación Infantil; Relaciones Internacionales.

ABSTRACT:

This article will present a didactic intervention conducted between February and May 2024 in a preschool class in the city of Campo Mourão (PR), with the aim of investigating how the teaching of History can be used to promote the understanding of the globalized world in early childhood education. Furthermore, the article will engage with the fourth UN Sustainable Development Goal, which aims to ensure inclusive and equitable education. In this way, the approach used consisted of reflecting on the role of History in introducing concepts such as time, space, and society, helping children understand global dynamics. The local social and educational context, based on the 2023 census, was considered, as well as Brazilian educational legislation. The study will also connect with Contemporary History and International Relations, exploring concepts such as childhood, experience, and the public and private spheres. Finally, the activities carried out during the intervention will be analyzed in light of the concepts of "scholé," "childhood," and "experience," discussed by authors such as Jorge Larrosa (2002, 2003, 2011), Hannah Arendt (2016), and Masschelein and Simons (2018), providing a critical reflection on the global formation of children.

Keywords: History Teaching; Early Childhood Education; International Relations.

LISTA DE FOTOGRAFIAS:

Imagem 1: Contação de Histórias e Roda de Conversa. Arquivo pessoal, 2024.....	28
Imagem 2: Mascote da turma. Arquivo pessoal, 2024.....	29
Imagem 3: Atividades no espaço externo do CMEI, com as crianças tendo contato com diferentes atividades não estereotipadas. Arquivo pessoal, 2024.....	30
Imagem 4: Roda de Conversa e atividades no espaço externo do CMEI, com as crianças tendo contato com diferentes atividades não estereotipadas. Arquivo pessoal, 2024.....	31
Imagem 5: A “Caixa de Histórias” para um contato com o mundo. Arquivo pessoal, 2024.....	32

SUMÁRIO:

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....	11
3. TEMPO E INFÂNCIA.....	16
4. O ENSINO DE HISTÓRIA COMO <i>KAIRÓS/SCHOLÉ</i>.....	21
5. EXPERIÊNCIAS EM <i>KAIRÓS/SCHOLÉ</i>: A SUSPENSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	27
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
7. REFERÊNCIAS.....	36

1. INTRODUÇÃO:

O presente estudo propõe como pergunta norteadora se é possível utilizar o ensino de História como ferramenta para a compreensão do mundo globalizado na educação infantil. Com essa perspectiva, buscamos estabelecer um diálogo entre os campos da História e das Relações Internacionais, a fim de criar conexões entre a formação das crianças pequenas e o desenvolvimento de sua consciência sobre o mundo e sua diversidade. Dessa forma, este artigo apresentará uma intervenção didática realizada entre os meses de fevereiro e maio de 2024, com a participação de 18 crianças, com idades entre três e quatro anos, de uma turma do Infantil III, do Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, no município de Campo Mourão, Paraná.

Em diálogo com o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU (Educação de Qualidade), que visa garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNICEF, 2024), a presente intervenção partiu da percepção de que a História desempenha um papel indispensável para que as crianças compreendam as dinâmicas que moldaram o mundo atual, ao introduzir conceitos básicos de tempo, espaço e sociedade.

Nesta perspectiva, ao nos direcionarmos aos estudantes da educação infantil de Campo Mourão, PR, se faz fundamental entender o contexto social, histórico e escolar que delimita esta pesquisa. Segundo o último censo escolar de 2023, o município contava com vinte e um Centros Municipais de Educação Infantil, atendendo cerca de dois mil estudantes de zero a três anos. Esta seriação é devidamente reconhecida como uma etapa da educação básica que, apesar de não obrigatória, encontra-se por intermédio da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira, LDB, (1996), em conformidade com o Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, (1950), com o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, (1990).

Diante desse cenário, o estudo se articula com a História do Tempo Presente, sendo realizado em 2024, com uma abordagem metodológica voltada para o ensino de História. Além disso, ele estabelece conexões espaciais e sociais com os campos da História da Educação Infantil e das Relações Internacionais. Ao mesmo tempo, alguns conceitos-chave como infância, experiência, tempo, lugar, estética, público e privado serão indispensáveis para a discussão ao longo do artigo.

Portanto, o presente artigo possuirá a seguinte estrutura: na primeira seção, serão

discutidos os fundamentos teóricos da História e das Relações Internacionais, ancorados nas legislações que garantem o direito à educação e que sustentam a presente discussão. Na segunda seção serão pensados os diálogos possíveis entre os conceitos de tempo e infância, a partir das discussões de Laura Elísia Haubert (2019) que se baseia nas definições gregas de *chronos*, *aión* e *kairós* e Walter Omar Kohan (2007) que as pensa dentro a dinâmica das infâncias. Em seguida, será pensado qual o tempo pertinente para a instituição de ensino, nesse sentido será introduzido o conceito de *scholé*, entendido como “tempo livre” e alinhando-se ao conceito de *kairós*, havendo reflexões a partir dos autores Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), bem como Federico José Alvez Cavanna e Bruno Antônio Picoli (2022).

Para finalizar, a quarta seção será responsável por apresentar algumas das atividades pertencentes ao recurso desenvolvido, as quais são fotografias das crianças em seu processo criativa, dito isso, aqui se faz relevante destacar que a presente proposta cumpriu os critérios necessários previstos para a manutenção da ética em pesquisa. Foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para participação em pesquisa e uso de imagem e voz para fins acadêmicos e científicos, sendo assinados pelos responsáveis, bem como Termo de Assentimento, sendo confirmados pela coleta da digital das crianças e reafirmados com a assinatura dos responsáveis também. Além disso, a instituição de ensino fez a assinatura de um Termo de Ciência para a realização do projeto, já a professora responsável pela turma também consentiu, visto que é a presente pesquisadora.

Para tanto, as atividades serão aqui analisadas à luz do conceito de experiência, conforme proposto por Jorge Larrosa (2002, 2003, 2011) e Yi-Fu Tuan (1983), além de contribuições de Kohan (2007) e Hannah Arendt (2016) para se pensar a infância. Os escritos de Arendt (2007) também contribuirão para a definição das esferas pública e privada, conceitos essenciais para compreender o lugar ocupado pela escola na vida em sociedade. Esses aspectos teóricos orientarão nossa análise sobre como o ensino de História na educação infantil pode promover uma compreensão do mundo, em consonância com os desafios atuais.

2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS:

No ano de 1946, a Organização das Nações Unidas (ONU), criou o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) cujo objetivo seria o de promover os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em mais de 190 países e territórios. Além disso, encontra-se alinhado com a Convenção sobre os Direitos da Criança, sendo o principal defensor global de meninas e meninos. A Convenção sobre os Direitos da Criança, por sua vez, foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. Já no Brasil, o UNICEF está presente desde o ano de 1950, participando ativamente na aprovação do artigo 227 da Constituição Federal, que estabelece que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de garantir os direitos de crianças, adolescentes e jovens com absoluta prioridade, e na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesta perspectiva, no que se refere especificamente a História da Educação Infantil no Brasil, Lucimary B. P. de Andrade, em sua obra “Educação Infantil na Trilha do Direito” (2010), aponta que as primeiras iniciativas, de um espaço que atendesse a faixa etária de zero a três anos no Brasil, partiram do setor privado, sendo destinadas ao atendimento às crianças da elite. Por isso os primeiros jardins de infância, surgidos entre o final do século 19 e início do século 20, possuíam um cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, nos quais predominavam uma concepção psicológica e patológica de criança e não existia um compromisso com o desenvolvimento infantil e nem com os direitos fundamentais da infância.

Já as primeiras instituições, destinadas a atenderem classes sociais mais baixas, surgiram somente após a década de 1920, sendo criadas em um contexto de ações higienistas que buscavam combater a mortalidade infantil e eram destinadas às mães solteiras ou viúvas que não tinham condições de cuidar de seus filhos. Nesse sentido, estas creches deveriam amenizar os problemas sociais, visto que as mulheres seriam recrutadas como mão de obra para as fábricas. Devido aos salários inferiores aos dos homens, a mão de obra feminina apresentava-se mais lucrativa aos empregadores, por isso a creche foi oferecida como um benefício trabalhista e não como um direito. Contudo, as condições sociais da classe trabalhadora não melhoraram e a miséria se manteve, já que os salários eram baixos e não havia infraestrutura urbana para atender as necessidades dos indivíduos. Diante disso, a partir dos anos 1970, as creches deixaram de ser aceitas como uma ajuda, financiada pelas empresas, e passaram a ser uma reivindicação da população como direito da criança e da mulher trabalhadora.

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

Essas reivindicações levaram algum tempo para serem atendidas, sendo somente com a constituição de 1988 que a educação como direito da criança foi reconhecida e o direito à creche foi legitimado, devendo ser oferecida uma educação infantil que seria complementar à educação familiar. A partir da promulgação da Constituição, foram criadas duas importantes leis: a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispunha do Estatuto da Criança e da Adolescência (ECA) e a Lei nº 9.394 de 1996 que estabelecia Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. O ECA, em seu artigo terceiro, vem para regulamentar os direitos fundamentais da criança, antes inexistentes:

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

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

Em relação a LDB (1996), esta lei reafirma as determinações do ECA ao definir que o direito a educação é um dever da família e do Estado, sendo que deve ser inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana. Além disso, a educação possui por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o qual deverá ser preparado para o exercício da cidadania e qualificado para o trabalho. E de acordo com o artigo quarto da LDB, o Estado é responsável pela garantia de educação básica obrigatória e gratuita para os educandos dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo que os pais ou responsáveis possuem o dever de efetuar a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade e garantir a sua frequência. Já

a educação infantil, de zero a três anos, não é obrigatória, mas também deve ser oferecida gratuitamente (Brasil, 1996).

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

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

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

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

O conceito de infância, por sua vez, surgiu entre os séculos 17 e 18. Até o século 16 não havia uma categorização destes indivíduos, sendo que a criança, assim que adquiria uma independência física de sua mãe, era incorporada ao mundo dos adultos. Mas, no século 17, as pessoas passaram a ver a criança como um ser dependente e fraco que deveria ser disciplinada e ensinada acerca da sua cultura, evitando momentos de brincadeiras e prazer. Assim surgiu a

primeira concepção de infância, contudo, Roseane Mendes Bernartt, em seu artigo “A Infância a partir de um olhar sócio-histórico” (2009), apresenta que ser criança ou não era determinado pela condição social do indivíduo e pelo poder financeiro de seus responsáveis.

Entre a Idade Média e a Idade Moderna as crianças ricas eram afastadas de suas famílias, após o nascimento, e criadas por amas de leite, enquanto as pobres eram inseridas no mundo do trabalho assim que possuíssem condições para tal. Desse modo, havia uma visão de que as crianças seriam adultas em miniatura, não existindo uma consciência das especificidades de sua faixa etária. No processo de colonização do Brasil, a questão se repetiu, para as crianças bem-nascidas havia o privilégio da infância, enquanto o trabalho era uma prática comum entre as crianças cativas. Além disso, a partir dos doze anos a criança escravizada era vista como adulta em relação ao trabalho e a sexualidade, já as crianças brancas possuíam o direito à condição de ser alunas, a partir dos seis anos, na qual os meninos estudavam latim e boas maneiras e as meninas aprendiam atividades domésticas (Bernartt, 2009).

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

Desse modo, o atendimento escolar às crianças surgiu, no Brasil, para controlar as contradições socioeconômicas da sociedade. Contudo, em primeiro momento as diferenças sociais foram exaltadas ao invés de diminuídas, já que foram criadas as “creches” para atenderem as crianças, de até seis anos, das camadas sociais mais baixas e os “jardins de infância” para atender as crianças, cujas famílias pertenciam a camadas sociais mais altas. Somente na década de 1990, o ECA e a LDB buscaram corrigir esse aspecto, apresentando a garantia do acesso à educação e direitos para todas as crianças. O século 21 se iniciou no Brasil com os conceitos de infância, criança e aluno/estudante consolidados. Essa consolidação de conceitos foi relevante, visto que fez com a educação infantil se tornasse parte da educação básica sustentada e regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém não foram o suficiente para desconstruir algumas visões estereotipadas que ainda existem no contexto da infância.

De acordo com o artigo “Relações Internacionais e a participação ativa de crianças e adolescentes na governança global” (2023) de Naiara Silva Ferreira (*et al*), o campo da infância no contexto das Relações Internacionais tem sido constantemente relegado a marginalização e a vulnerabilidade, sem se considerar de modo aprofundado a subjetividade das crianças e a sua atuação dentro a sociedade. Este aspecto, apesar de ser fundamentado na percepção macro da Organização das Nações Unidas, acaba sendo insuficiente quando se refere a este público, visto que acaba por reforçar o que a sociologia da infância chama de adultocentrismo. De acordo com Emanuel B. T. Cavalcante, em seu artigo “O conceito de Adultocentrismo na História: Diálogos Interdisciplinares” (2021), este termo baseia-se na percepção de que a sociedade se organiza a partir da figura do adulto, desde modo as crianças acabam tendo a sua historicidade invisibilizada, ao mesmo tempo em que deixam de ser considerados dentro da individualidade da infância. Além disso, os movimentos desenvolvidos dentro as Relações Internacionais, acabam por focar na “solução” dos problemas da infância, prevendo a sua necessidade de sobrevivência, sem necessariamente considerar os aspectos estruturais que limitam o acesso das crianças aos seus direitos. Ainda, de acordo com, Ferreira (*et al*, 2023) existe uma cultura de que as crianças não possuem uma percepção acerca dos seus direitos, vem como são física e emocionalmente imaturas, tendo as suas vontades silenciadas diante da maioria adulta.

[...] pode-se considerar uma falha nas reuniões dos organismos internacionais diminuir e vitimizar a capacidade de protagonismo das crianças e dos adolescentes, e de não considerar a presença destas nos assuntos que tanto preocupam a humanidade, como “aquisição de direitos, igualdade, desenvolvimento, pobreza e segurança” (Martuscelli, 2013, p. 113), pois estes temas as afetam diretamente. (Ferreira, *et al*, 2023, p.10)

Portanto, é contrapondo-se a um adultocentrismo que concebe as crianças como “protótipos de adultos”, em uma visão ultrapassada do que ela virá a ser e não do que já é, que este artigo pretende uma reflexão de como as crianças se entendem no mundo e no presente por meio do Ensino da História.

3. TEMPO E INFÂNCIA:

Pensando propriamente na palavra tempo, em todas as civilizações houve uma preocupação em se explicar, medir ou conceituar o processo de existência humana. Nossa atual concepção de tempo possui diferentes raízes, contudo, aqui nos pautaremos na antiguidade grega. No artigo “Apontamentos sobre a questão do tempo na Grécia: *Kairós, Xróvos e Aíων*” (2019), de Laura Elizia Haubert, é apresentado que na Grécia Antiga a questão do tempo era definida a partir das crenças, imagens, valores e costumes da época, o que também pode ser observado na atualidade, visto que a percepção temporal muda conforme a construção cultural de cada sociedade. Para os gregos, o tempo não seria um fenômeno simples e nem natural, sendo carregado de afetividade, de moralidade e tendo uma ordenação cósmica que definiria e fragmentaria toda a existência humana.

Essa divisão dialoga com outros três grandes conceitos de tempo: “*Aíων*”, “*Xróvos*” e “*Kairós*”. Em uma tradução aproximada, temos primeiro “*aión*” que estaria relacionado com um tempo sagrado, um tempo que seria propriamente dos deuses, sendo cíclico e eterno. Na mitologia grega ele é visto como uma divindade, sendo representado como um jovem nu dentro de um círculo, que significaria o tempo cíclico que é indeterminado, não possui começo, nem fim. Além disso, ele também pode ser relacionado com grandes ciclos, grandes eras ou os propriamente chamados “éons” do cosmo, sendo uma totalidade simultânea de todos os tempos (Haubert, 2019). A segunda definição de tempo, “*Xróvos*”, traduzido como cronos ou chrónos se diferencia de aión a partir de uma ordem hierárquica, já que se trata de um tempo que é próprio da vida humana. Cronos destaca-se dentre a mitologia grega por ser rei dos titãs, filho de Gaia (terra) e de Urano (céu), ele foi responsável por devorar os seus filhos, uma metáfora comumente relacionada com a ideia de que o tempo “devora” a vida humana. Sua principal característica é a cronologia, sendo medido por quantidades, durações, extensões. Sua base é possibilidade da matematização da percepção temporal (Haubert, 2019).

Se aión é um tempo sagrado, cronos é um tempo profano, contudo, dentre essa dualidade surgiu, tardiamente, um terceiro conceito de tempo. *Kairós*, um deus menor filho de Zeus, seria deus do tempo oportuno, caracterizando-se como uma espécie de abertura, um descontínuo em um contínuo, uma violação do tempo. Sendo visto como um dos conceitos mais difíceis de tradução e compreensão, ele pertencia a uma ideia de temporalidade sofista, na qual o tempo estaria revestido pelo perigo e, ao mesmo tempo, pela oportunidade. De acordo com Haubert (2019), *kairós* é um intervalo de tempo, contudo não, necessariamente, é um instante ou o

presente, ele não é fixo, nem previsível, além de se encontrar entre os planos profano e sagrado, sem habitar um especificamente. Nesse ponto, ele trata-se da hora certa, a ocasião certa, a oportunidade. Ele não é um tempo quantitativo como cronos, apesar de ser possível localizá-lo cronologicamente, após ter passado. *Kairós* refere-se a uma avaliação qualitativa do tempo, visto que é uma exceção que não se repete, sendo medido melhor por um sentimento do que por um número.

De acordo com Walter Omar Kohan, em seu livro “Infância, estrangeiridade e ignorância” (2007), a infância não é apenas uma questão cronológica, mas sim uma condição da experiência, por isso para pensá-la é necessário que se amplie os horizontes da temporalidade. O autor realiza essa reflexão aportando-se aos gregos e seus conceitos aqui já concebidos. Kohan afirma que haveria duas infâncias, cronos e aión. A primeira é naturalmente adequada ao mundo dos adultos, sendo cronológica, com etapas e efeitos, na qual se educa conforme um modelo e progressão sequencial, para isso passa-se pelo processo de ser bebê, depois criança, adolescente, jovem, adulto, idoso. É essa infância, que está alinhada à concepção de tempo cronos, que é abordada pelas políticas públicas, pelos estatutos, pelos parâmetros da educação infantil, pelas escolas, pelos conselhos tutelares, entre outros. A segunda infância habita outra temporalidade, esta existe em aión, por isso para o autor, é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura, revolução, resistência e criação. Sendo um período que não pode ser medido dentro de uma cronologia, pois existe em um tempo que é sagrado, rejeitando a profanação do mundo dos adultos.

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

Portanto, essa concepção dualista de infância de Kohan pode dialogar com a concepção ampliada de Jorge Larrosa (2003). Para Larrosa, o conceito de infância não deve ser visto como um termo que coloca toda uma amplitude de indivíduos numa única definição, mas sim como diferentes caminhos, visto que as crianças fazem parte de um espectro. Em suas palavras: “As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.” (Larrosa, 2003, p.183). A partir dessa fala, o autor segue afirmando que, apesar de existirem diferentes ciências que buscam estudar, desvendar e dizer o que as crianças e a sua

infância são, ela também pode ser considerada inexplicável. Neste sentido, nossos conhecimentos explicam, nomeiam, intervêm e acolhem a infância, a vendo como um objeto de estudo, contudo, Larrosa aponta que a infância possui uma segunda face que vai além de qualquer tentativa nossa de captura: ela é um “outro”.

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

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

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

Diante disso, se a criança é um outro, exterior a nós, que não está completamente sob o controle de nosso saber e de nosso poder, é através do nascimento que se inicia o processo de inserção no mundo, inicialmente familiar e, depois, público. Para Larrosa (2003), o nascimento é responsável por colocar a criança em uma dupla temporalidade, sendo que ela deverá passar pelo começo de uma cronologia para se desenvolver e se socializar, bem como o nascimento faz parte da continuidade da história do mundo. E ao mesmo tempo, o autor apresenta que o nascimento não adentra uma cronologia, mas sim interrompe a cronologia do mundo. Por isso, aqui entendemos parte de como o pensamento de Larrosa dialoga com o Kohan, visto que ambos percebem e apontam essa alteridade da infância com o mundo que a cerca, bem como, também, percebemos o quanto ela se contrapõe, em ambas as visões, com a percepção de um mundo adulto cronológico. Sendo assim definida a infância como uma ruptura.

Uma terceira visão sobre infância, é a de Hannah Arendt que tece, em seu ensaio “A crise na Educação” (2016), um caminho semelhante ao abordado por Larrosa, sendo que ela

inicia apresentando que existe uma visão, natural da condição humana, de que cada geração é transformada em um mundo antigo, assim que nasce uma nova geração. E, para essa nova geração, deve ser preparado um mundo novo, o que aparenta ser um “[...] desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.” (Arendt, 2016, p.133).

A autora segue apresentando que a educação é uma atividade elementar e necessária de nossa sociedade, que é constantemente renovada a partir do nascimento de novos seres humanos. Nesse sentido, esses indivíduos não se encontram acabados, mas sim em um estado de devir em relação ao mundo e a vida, ou seja, encontram-se em processo de formação. Sendo que os familiares são os principais responsáveis por introduzir a criança em um mundo, devendo prezar por sua vida, desenvolvimento e, também, pela continuidade do mundo. Contudo, há uma dupla responsabilidade, na qual a criança precisa ser protegida do mundo e ao mesmo tempo o mundo precisa se proteger para não ser destruído pelo novo. Apesar do não uso, propriamente dito, de temporalidades, nesta reflexão percebemos novamente a dualidade colocada entre o mundo das crianças e dos adultos, que é uma percepção espacial e temporal. Arendt responsabiliza a educação moderna por essa tentativa de separar as crianças do mundo adulto:

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

Em uma concepção de que infância deve ser protegida, sendo que o lugar tradicional da criança é a família e sua casa deve ser um escudo de proteção contra o mundo e o aspecto público do mundo, as crianças acabam sendo separadas do mundo adulto. Para Arendt (2016), a questão encontra-se na visão de que, sob pretexto de respeitar a independência da criança, ela é mantida em seu próprio mundo e excluída do mundo dos adultos. É uma retenção artificial que prejudica o relacionamento natural que deveria ocorrer entre adultos e crianças. Além disso,

também há o entendimento que essas violações das condições vitais ao crescimento da criança, não são intencionais, visto que há um esforço da educação moderna pelo bem-estar da criança.

Portanto, se a infância é um desafio conceitual para todos que buscam entendê-la, adultos e crianças experimentam a temporalidade de modo diferente e a educação moderna (iniciada no século 20) falhou e falha em lidar com esses seres pequenos. Como este estudo pode ou busca fazer isso?

4. O ENSINO DE HISTÓRIA COMO *KAIRÓS/SCHOLÉ*:

Ao produzir este recurso enfrentamos uma dualidade temporal e, também, espacial pois a criança habita, primeiramente, a esfera privada do mundo, que em uma definição de Hannah Arendt, em sua obra “A condição humana” (2007), trata-se de uma esfera de intimidade, na qual as necessidades primárias de um indivíduo devem ser atendidas, é a sua casa, o seu lar. Ao mesmo tempo, há a esfera pública, comumente habitada pelos adultos, sendo que para Arendt, público é tudo que pode ser visto e ouvido por todos, tendo a maior divulgação possível, sendo assim o próprio mundo, na medida em que ele é comum a todos. É desse mundo que a família deve proteger a sua prole e é dessa prole que o mundo deve ser protegido.

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

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

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

Mas creio que para além ou para aquém de saberes disciplinados, de métodos disciplináveis, de recomendações úteis ou de respostas seguras; para além até mesmo de ideias apropriadas e apropriáveis, talvez seja hora de tentar

trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. (Larrosa, 2003, p.7)

É essa forma de se ver a infância e de se trabalhar com ela de maneira indisciplinada que Larrosa chama de “Pedagogia Profana”, dando nome ao seu livro de 2003, neste o autor utiliza-se do termo “profano” para se referir a um modo de se pensar a sala de aula. Em auxílio, aqui utilizaremos a definição para o termo de Simons e Masschelein:

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

Nesse momento, encontramos um paradoxo conceitual. A infância, de acordo com Kohan (2007), experimenta um tempo que é aión, cíclico e eterno, próprio dos deuses, sagrado. Já o mundo adulto, ocorre em cronos, um tempo cronológico, linear, medido, propriamente dos humanos, profano. Já, Larrosa (2003) e Masschelein e Simons (2018) tratam a concepção de profano e sagrado de modo desligado a conceituação grega do termo, por isso, tanto adultos quanto crianças existem em ambas as terminologias. Portanto, neste artigo iremos trabalhar com o sagrado como tudo que não deve ser questionado, um modelo perfeito a ser seguido. Enquanto o profano como uma fuga desse habitual, como uma desconstrução desse modelo escolar em que vivemos.

Este estudo não possui como intuito rechaçar o trabalho do professor. Dessa forma, aqui buscamos ver a infância desligada da visão habitual, bem como a entender como parte da escola e da sala de aula, sendo que a escola não é só o primeiro caminho que a criança tem para se ter um vislumbre do mundo público, como também, o professor, com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula. No espaço escolar, a sociedade, de certo modo, é mantida de fora e algo ocorre no interior desse espaço, os alunos são tirados de seu mundo e levados a entrar num novo, havendo um aspecto de suspensão no tempo, no qual a escola pode ser um lugar para possibilidades e liberdades. Desse modo, a escola poder ser entendida como a materialização do tempo que separa os alunos da ordem social e econômica e os leva para dentro do luxo de um tempo mais igualitário, que é um tempo livre, não produtivo (Masschelein, Simons, 2018, p.13-19).

Neste contexto, os autores Masschelein e Simons contrapõem-se às concepções apresentadas pela BNCC, documento que norteia o currículo brasileiro.

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

Em todas as etapas da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular busca o desenvolvimento de competências, preocupando-se com a preparação da criança não só para o mundo cotidiano, mas também para o mercado de trabalho o que não dialoga com o conceito de escola que aqui defendemos, onde há uma preocupação, exatamente, com a suspensão do tempo produtivo. E, principalmente, a Educação Infantil é uma etapa que necessita que a educação seja um tempo livre e que a pedagogia seja profana. Aqui, buscamos ressignificar o conceito de escola, sendo vista como um lugar recluso, que permanece paralelo a esfera pública e a privada, sendo um refúgio para o estudante habitar. Não se trata da escola moderna, mas sim da escola entendida como *scholé*, ou seja, como “tempo livre”.

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

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

De acordo com Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) existem tentativas de se paralisar a escola como um “tempo livre”, desse modo há uma visão de que essa instituição deveria ser uma extensão da família ou funcional para a sociedade, reforçando o mercado de

trabalho e criando bons cidadãos. Estas seriam tentativas de “desescolarizar” a escola, tornar o tempo livre em um tempo produtivo, impedindo a sua função de democratização.

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

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

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

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

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

conceito de tempo livre, visto que, no decorrer deste estudo, buscamos utilizar o tempo escolar, para tratar do Ensino da História, até porque a educação é espaço de direito dessa disciplina.

Diante disso, para Arendt (2016) a escola é responsável por apresentar para a criança o mundo e não para ensiná-la na arte de viver. É nesse ponto que o presente estudo se respalda, na ideia de que a escola não deve ser vista como um preparatório tecnicista para o mercado de trabalho, no qual tenha que existir uma aplicabilidade prevista para tudo que se ensina e se estuda. Mas também não se trata de um tempo livre para se fazer “nada”, como já dito, em um espaço escolar, sempre há um assunto sobre a mesa. É por isso, que Federico J. A. Cavanna e Bruno A. Picoli, em seu texto “O Ensino de História e a pesquisa em História Pública feitos de *scholé*” (2022) reforçam essa questão ao afirmarem que o ensino de história como prática potencializa-se na ideia de *scholé*, distanciando o espaço escolar da necessidade de uma domesticação e de um “resultadismo”.

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

Cavanna e Picoli nos convidam a pensar o espaço escolar como um tempo livre, que não se submeta a visão mercadológica de que tudo tem de ser comercial, vendável, aplicável, pois como Arendt (2016) afirma, a escola não é o mundo e nem finge ser, ela interpõe-se entre o domínio público e o privado, portanto, não deve ser reduzida a nenhum dos dois. É nesse ponto que a escola é profana, conceito utilizado não apenas por Larrosa (2003), mas também por Masschelein e Simons (2018) e por Cavanna e Picoli (2022).

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

A escola, a pedagogia e a história como profana, foge da visão tradicionalista ou sagrada de que a sala de aula é um espaço preparatório. Aqui entendemos a sala de aula como um espaço de experiência, no sentido do termo, já descrito aqui e defendido por Larrosa (2002), como

“algo que nos toca”. A experiência é um encontro, uma relação. Em uma linha de pensamento que dialoga com o conceito de Larrosa, Masschelein e Simons (2018) colocam que na escola o “eu” é suspenso diante do mundo e de seu lar, há uma oportunidade de ser um igual em meio aos diferentes, por isso um novo “eu” é formado, o eu da experiência, o eu que foi exposto ao outro, o eu que encontrou o outro.

5. EXPERIÊNCIAS EM *KAIRÓS/SCHOLÉ*: A SUSPENSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR:

A presente sessão apresentará discussões acerca do recurso desenvolvido para se trabalhar com o Ensino da História na Educação Infantil. Neste contexto, foi construída uma sequência didática composta por cinco temáticas com dez planos de aula cada, totalizando cinquenta intervenções, a parte prática dessa pesquisa foi realizada de fevereiro a maio do ano de 2024, tendo a duração média de quatro meses. Os protagonistas dessa pesquisa, foram os dezoito estudantes do Infantil III do Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, do município de Campo Mourão, Paraná, que possuem entre três e quatro anos, além da presente pesquisadora, que é docente efetiva do magistério municipal, bem como é a professora regente da turma. Diante disso, em um aporte à historicidade que envolve a definição do termo “sequência didática”, ela vem ocorrendo de modo intenso, desde a década de 1990, tendo autores como Antoni Zabala (1998), que apresenta uma conceituação para essa expressão, em suas palavras, sequência didática pode ser definida como:

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

Desse modo, as sequências didáticas têm se tornado, cada vez mais, comuns no ensino infantil da cidade de Campo Mourão, PR, visto que estas reformulações de conteúdos buscam fugir de uma lógica tradicionalista que tematiza as aulas a partir de datas comemorativas, marcadas em calendários. Nesta percepção, em diálogo com a conceituação de Zabala, o presente recurso é uma sequência didática, pois foi realizado como um projeto de longa duração, que possuía começo, meio e fim, não tendo nenhuma aula com um fim em si mesmo, todas dialogavam com o objetivo traçado pela pesquisa, que era propor um recurso do Ensino de História para a Educação Infantil, percebendo como seria o processo de abstração temporal que as crianças fariam.

Além disso, o trabalho com sequências didáticas em sala de aula, fazem parte da Pedagogia dos Projetos, que propõe que a instituição de ensino tematize, a cada mês ou a cada quinze dias, um projeto a ser realizado por todas as turmas, de modo sincronizado. Essa padronização de temas traz uma organização para os planejamentos dos professores, mas ao mesmo tempo, um “engessamento”, pois há uma tentativa de homogeneização dos conteúdos a

serem trabalhados, sendo que os professores acabam sendo limitados, visto a necessidade de cumprimento dos currículos estabelecidos. Por isso, para a realização dessas atividades, foi necessário buscar brechas dentre a pedagogia dos projetos para a inserção do Ensino da História, bem como a pretensão de suspender o tempo da sala de aula para que fosse um espaço, por excelência, de estudo e fugisse da lógica da criança em devir, do que ela irá se tornar, para entendê-la dentre o que ela é. Em meio as cinquenta intervenções que foram realizadas, houveram diferentes propostas de atividades, as quais foram selecionadas para o presente artigo as que foram mais recorrentes, significativas e que foram *kairós*, ou seja, uma oportunidade, uma brecha de se utilizar a sala de aula como um tempo livre para se estudar.



Imagem 1: Contação de Histórias e Roda de Conversa. Arquivo pessoal, 2024.

A primeira proposta trata-se da contação de histórias e roda de conversa. O ato de conversar com as crianças trata-se de uma oportunidade de escuta ativa, a qual os estudantes protagonizam a sua própria história, relatando acontecimentos de seu dia a dia, ou relacionando as histórias narradas pela professora com o seu dia a dia. Além disso, a conversa como metodologia de ensino trata-se de ser presença e escuta, ou seja, “na conversa são, ao menos, dois sujeitos, duas pessoas em interação, numa relação de fala, escuta, partilha, atenção. Que não se busque chegar a um consenso, a uma verdade, a uma solução, mas, antes, ao necessário movimento do pensamento, à inquietude do pensar, ao deslimite da pergunta. (Ribeiro, Souza,

Sampaio, 2018, p. 175). Deste modo, a conversa visa mais a relação de compartilhamento que é estabelecida, do que os resultados em si, a importância encontra-se no caminho, na experiência, não se faz percursos esperados, mas sim permite que haja descobertas, sendo um momento propício para o educador deixar sua relação de autoridade e tratar a criança como um igual, sendo deixado de lado os tempos aiôn e cronos, para que seja *scholé*, um tempo livre e presente para viver e existir em conjunto. Nesta percepção, entendemos que o erro do adulto é tratar a criança como se ela experimentasse o tempo do mesmo modo que ele. Experimentar, no sentido defendido por Larrosa (2002, 2011), como algo que se experimenta, que se prova, vindo da palavra em latim “*experiri*”, a experiência é um lugar, um encontro, uma relação com o que se experimenta, sendo que não se pode prever, nem propor resultados do que seremos após ela passar. Por isso, para Larrosa a experiência é aquilo que nos passa, em um sentido de ser atravessado por ela. O sujeito da experiência é um sujeito passivo, enquanto a experiência por si mesma é imprevisível, indizível e imprescritível.

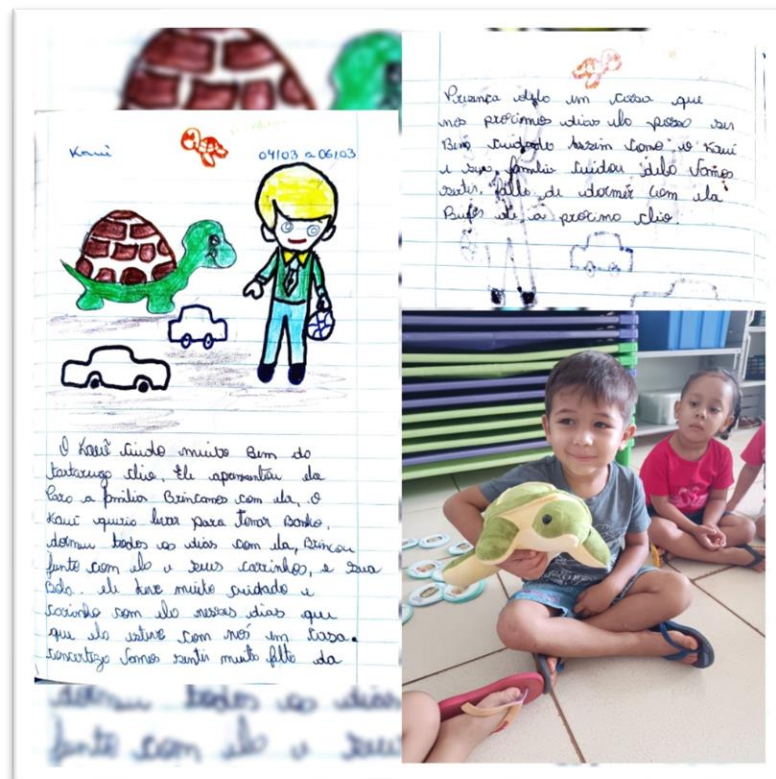


Imagem 2: Mascote da turma. Arquivo pessoal, 2024.

De acordo com o geógrafo Yi-Fu Tuan, em sua obra “Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência” (1983), a importância de acontecimentos na vida de uma pessoa, está mais relacionada com a sua intensidade do que com a sua extensão. Por isso, propomos a adoção de uma mascote da turma. A tartaruga foi escolhida por causa de sua longevidade, bem como foi

a oportunidade de criar uma relação mais próxima entre família e escola. O nome escolhido foi Clio, para homenagear a musa grega da História. Cada criança levou a mascote para sua casa, devendo cuidar e proteger. Ao final de dois dias, os pais deveriam relatar em um caderno como foi a experiência, bem como fazer um desenho. Essa atividade foi um sucesso, tendo ampla aceitação e participação das famílias. Além de promover a produção dos conhecimentos históricos, visto que houve uma brecha para que o conhecimento escolar, a *scholé* ou *kairós* atingisse a esfera familiar dessas crianças, criando novamente, um espaço de experiência.



Imagem 3: Atividades no espaço externo do CMEI, com as crianças tendo contato com diferentes atividades não estereotipadas. Arquivo pessoal, 2024.

A terceira e a quarta imagem selecionada, trata-se de um compilado de atividades não estereotipadas, as quais as crianças tiveram o contato com diferentes espaços externos do CMEI, bem como materiais diferenciados, como gelo, pedras, panelas, que são mais comuns em sua casa e menos comuns na área escolar, em uma perspectiva tradicionalista. Atividades como estas foram significativas, pois a criança, como qualquer outro ser humano, é um sujeito passível à experiência, sendo que o seu tempo é o tempo presente. O tempo presente, por sua vez, não é linear, ele é contínuo e feito de experiências. Por isso, a criança vive de modo

sensorial, não entendendo o mundo e nem abstraíndo-o do mesmo modo e ao mesmo tempo que os adultos.



Imagem 4: Roda de Conversa e atividades no espaço externo do CMEI, com as crianças tendo contato com diferentes atividades não estereotipadas. Arquivo pessoal, 2024.

Nesse sentido, o indivíduo aprende porque obteve uma extensão de seu mundo, algo lhe foi acrescentado, visto que o “[...] processo de aprendizagem continua a ser introvertido – um reforço ou uma extensão do ego, e, portanto, o desenvolvimento da identidade [...].” (Masschelein, Simons, 2018, p.24). E se a experiência é um processo de transformação, ela é um processo de formação, e a formação, segundo os autores, trata-se de sair de si mesmo, transcender a si, indo além de seu próprio mundo através do estudo, da prática.

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

É por isso que a escola deve ser vista como um espaço seguro para errar, um espaço de socialização, no qual se tem contato com a alteridade do outro. Mas não nos enganemos, conhecer o outro trata-se de um trabalho difícil, é um processo de descolonização do imaginário,

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



Imagem 5: A “Caixa de Histórias” para um contato com o mundo. Arquivo pessoal, 2024.

Por isso, a quinta imagem nos traz algumas possibilidades de trazer o mundo, ou a história com uma certa margem de segurança às crianças, que foi a caixa de Histórias. Este é um recurso pedagógico criativo e interdisciplinar que envolve a criação de uma caixa (ou outro recipiente), no qual serão colocados objetos simbólicos relacionados a um determinado tema histórico ou período. O principal objetivo trava-se de permitir que os alunos interagissem com esses objetos de forma tátil e visual, ajudando-os a construir uma narrativa histórica com base nos elementos que encontravam. Neste contexto dialogamos com Cavanna e Picoli (2022) e, também, com Larrosa (2003), ao inserirmos essa metodologia de ensino, visto que era um momento por excelência de encontro com o outro, de se acessar o desconhecido, algo que é

exterior a nós, contudo, o encontro não possui uma definição, mas pode-se afirmar o que ele não é, não devendo ser resumido a um contato, ou uma troca ou uma apropriação, visto que nem mesmo o “Outro” pode ser conceituado, já que como apresenta Larrosa (2003, p.197), “a imagem do outro é uma contradição”, entretanto, o autor nos convida a pensar a imagem do encontro com o outro, com a infância. Esse encontro também não é uma apropriação e nem um reconhecimento daquilo que já se sabe, mas sim estar face ao enigma, sendo atravessado por uma experiência, trata-se de se encontrar com o desconhecido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Diante das propostas por este estudo, podemos considerar que o Ensino de História pode ser um caminho possível, dentre a educação infantil, para a introdução de conceitos globais e a formação de uma consciência crítica e ampliada nas crianças pequenas. Ao dialogar com a História do Tempo Presente e com as Relações Internacionais, observamos que a abordagem proposta na intervenção didática realizada em Campo Mourão, PR, possibilitou que as crianças experienciassem o contato com a diversidade e temporalidades, sendo apresentadas, conforme defende Arendt (2016), ao que é o mundo. Essa experiência, além de alinhada ao quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU, demonstra que a educação de qualidade também deve incluir o desenvolvimento de reflexões históricas desde os primeiros anos de vida escolar. Bem como, nos possibilita questionar se existe uma idade mínima para que se desenvolva uma consciência histórica.

Além disso, ao se pensar uma sala de uma como *scholé*, sendo um tempo suspenso das esferas produtivas da sociedade, as crianças foram convidadas a vivenciarem o tempo escolar não apenas como rotina, mas como uma oportunidade de experimentação e reflexão crítica, ampliando suas possibilidades de leitura de mundo. Por fim, a articulação entre os conceitos de infância, experiência, tempo, espaço e a esfera pública e privada, à luz de autores como Cavanna e Picoli (2022), Arendt (2007, 2016), Kohan (2007/2018), Masschelein e Simons (2018), Larrosa (2002, 2003, 2011) reforça a importância de pensar a educação infantil como um espaço de formação integral, no qual a História pode ser utilizada como uma ponte para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais contemporâneas.

7. REFERÊNCIAS:

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

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

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

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/642419>. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 set. 2024.

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

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

FERREIRA, Naiara Silva; SILVA, Danielle Silva; OLIVEIRA, Ronny Luis Sousa; NORONHA, Antônio Renato Bezerra. Relações Internacionais e a participação ativa de crianças e adolescentes na governança global. **Revista Foco**, Curitiba, PR, v.16, n.8, p.01-22, 2023.

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

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

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

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

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

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

QEDU. Censo Escolar: Campo Mourão. 2023. **QEDU**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4104303-campo-mourao/censo-escolar>. Acesso em: 05 set. 2024.

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

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

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

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