

## Responder e corresponder em tom menor: A produção do comum em uma escola que garanta lugar para cada um

**Responding and corresponding in minor key: Commoning in a school that guarantees a place for everyone**

**Répondre et correspondre en mineur: La production du commun dans une école qui garantit une place à chacun**

---

Clarissa de Arruda Nicolaiewsky\* & Teresa N. R. Gonçalves\*\*

Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

---

### Resumo

Neste artigo propomos pensar a escola como espaço público e democrático a partir de uma pesquisa de observação participante realizada em uma escola pública do Rio de Janeiro que, apelidada carinhosamente de Mariana, também assim nomeia suas trabalhadoras e trabalhadores. A construção desta comunidade Mariana é compreendida em articulação com o conceito de produção do comum como o que nos possibilita habitar o mundo e crescer com e na presença dos outros. O trabalho das Marianas nos permite pensar como esses movimentos de produção do comum se dão a partir de gestos menores capazes de realizar transgressões, produzindo, nas brechas, formas mais potentes de viver a educação. Tais questões são discutidas a partir das experiências acompanhadas, como as assembleias semanais e um projeto desenvolvido que perseguiu o cuidado de si, do outro e do planeta. É, pois, esta educação menor e seus movimentos de responder e corresponder que nos interessam.

**Palavras-chave:** comum, educação menor, escola pública, democracia

### Abstract

In this article, we propose to think about the school as a public and democratic space based on participant observation research carried out in a public school in Rio de Janeiro that, affectionately called Mariana, also names its workers as such. The construction of this Mariana community is comprehended through the concept of commoning, a process which enables us to inhabit the world and grow with and in the presence of others. Marianas' work allows us to think about how the movements of commoning take place through minor gestures, which can, in the gaps, carry out transgressions, thus producing powerful ways of experiencing education. Those concepts are looked upon intertwined with experiences such as the weekly assemblies and a project that pursued the care of oneself, for others and for the planet. It is, therefore, this minor education and its movements of responding and corresponding that interest us.

---

\* Correspondência: [clarissanicolaiewsky@gmail.com](mailto:clarissanicolaiewsky@gmail.com)

\*\* Correspondência: [teresanrgoncalves@gmail.com](mailto:teresanrgoncalves@gmail.com)

**Keywords:** common, minor education, public school, democracy

**Résumé:**

Dans cet article, nous proposons de penser l'école comme un espace public et démocratique à partir d'une recherche d'observation participante, réalisée dans une école publique de Rio de Janeiro qui, affectueusement surnommée Mariana, nomme également ses ouvriers. La construction de cette communauté est comprise en lien avec le concept de production du commun, comme ce qui nous permet d'habiter le monde et de grandir avec et en présence des autres. Le travail des Marianas permet de penser comment ces mouvements de production du commun s'opèrent à travers des gestes mineurs capables de réaliser des transgressions, produisant, dans les interstices, des manières plus puissantes de vivre l'éducation. Ces questions sont discutées sur la base des expériences telles que les assemblées hebdomadaires et un projet qui poursuit le souci de soi, de l'autre et de la planète. C'est donc cette éducation mineure et ses mouvements de réponse et correspondance qui nous intéressent.

**Mots-clés:** commun, éducation mineure, école publique, démocratie

### Na busca de um comum

Neste artigo propomos pensar a construção da escola como espaço público e democrático a partir de uma pesquisa de observação participante realizada de fevereiro de 2019 a julho de 2020 em uma escola pública do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro (Nicolaiewsky, 2020). A partir dessa experiência nos colocamos a questão de como se produz o comum a partir das ações daqueles/as que compõem a comunidade escolar. Tomando como referência um conjunto de histórias vivenciadas durante o processo de pesquisa, atentamos para acontecimentos e gestos menores (Ingold, 2018) que vão compondo essa comunidade e que uma análise mais macro, em tom maior, frequentemente desvaloriza ou invisibiliza. É nosso entendimento que acompanhar esses gestos de resistência e transgressão nos permite destacar o modo como pode se construir coletivamente o novo a partir de acontecimentos singulares, respondendo (Biesta, 2013) e correspondendo (Ingold, 2018) em tom menor (Gallo, 2002; Ingold, 2018).

A escola em questão é afetuosamente apelidada de "Mariana", assim como se intitulam "Marianas" todos que lá atuam ou que atuaram, o que não lhes confere uma identidade, mas o pertencimento a uma comunidade. Desde o início da investigação, o fazer coletivo se fez presente. Antes mesmo de iniciá-la, foi necessária a autorização de toda a comunidade educativa para habitar semanalmente aquele lugar e acompanhar as atividades e encontros que lá se dão. As Marianas eram chamadas a participar da construção contínua daquela comunidade e do trabalho educativo oferecido. A compreensão de que a participação efetiva na escola era não apenas possível, mas desejada, foi, inclusive, uma importante chave para a construção teórica decorrente da experiência. As reflexões que trazemos neste texto foram

construídas através desse processo de observação participante (Ingold, 2018) realizado na escola e desenvolvido ao longo de 18 meses, a partir dos registros feitos no caderno de campo das histórias, conversas e acontecimentos vividos durante esse período e elaborados teoricamente em torno dos conceitos que discutiremos ao longo do texto.

Ingold (2018), ao pensar a educação a partir do verbo *to common/commoning*, aponta sua aproximação etimológica com as palavras *comunidade* e *comum*. A discussão trazida por Ingold (2011) da ideia de produção nos levou a traduzir o termo *commoning* por *produzir o comum*. Ingold afirma que a produção deve ser entendida intransitivamente: “isso implica definir o verbo ‘produzir’ ao lado de outros verbos intransitivos, como esperar, crescer e habitar, e contra verbos transitivos como planejar, fazer e construir” (p. 29). Assim, coloca em destaque o processo de produção do comum como o que nos possibilita habitar o mundo e crescer com e na presença dos outros. Para o autor, a produção do comum se daria a partir de um processo de atenção no qual cada participante responderia à experiência do outro de forma a corresponder e, assim, propiciar que levem a vida juntos. Sendo assim, produzir o comum não tem relação com partir de um ponto comum, nem com alcançar um objetivo comum. Pelo contrário, só há produção do comum se houver variação, só há movimento, crescimento se cada um/a dos/as que participam da comunidade trouxerem variação no encontro com o outro (Ingold, 2018). Ao distinguir entre participação educacional e treino, Ingold propõe uma educação em tom menor que se constrói pela partilha de um interesse entre professores/as e estudantes e se concretiza em um processo de transformação provocado por esse interesse comum. Corresponder seria então diferente de compreender ou de resolver problemas e estaria ligado a um processo de produção do comum, de variação, de atenção e resposta que marca o início de uma jornada conjunta em que estudantes e professores/as estão igualmente implicados/as. Esse processo de produção do comum, que se dá a partir da oferta de cada um/a na comunidade daquilo que se tem a oferecer e daquilo que se é, foi se mostrando intimamente relacionado às ações docentes e, conseqüentemente, à retomada constante do projeto político pedagógico pelas trabalhadoras da educação daquela escola (Satyro et al., 2016).

Para melhor compreendermos o trabalho da educação praticado na atualidade, interessamos acompanhar esta educação menor vivenciada na escola, os gestos menores ali produzidos, já que estes nos desviam do curso e são a fonte de variação que torna a produção do comum possível (Ingold, 2018). Também uma análise do conceito de educação menor, proposto por Sílvio Gallo (2002), nos permite pensar os processos educativos a partir da ideia de revolta e resistência:

Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas

estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (p. 173)

A educação menor é aquela na qual se constrói coletivamente o novo, em que se realizam transgressões, se contrapondo à educação maior, produzida nos gabinetes e expressa em documentos oficiais, geralmente a serviço de ideais outros (Gallo, 2002). Ao investigar a autonomia em escolas públicas portuguesas, Torres (2011) observou uma tendência nas de perfil mais democrático em organizarem o trabalho pedagógico a partir da heterogeneidade de seu público, criando diferentes agrupamentos de estudantes e diversificando as opções formativas e pedagógicas, embora esbarrassem com as lógicas gerencialistas impostas pelo governo a limitarem suas ações. Os programas estabelecidos pelo governo, tanto no âmbito federal como municipal, ao serem elaborados em uma via de mão única, acabam por dificultar que cada comunidade escolar encontre suas próprias respostas aos problemas educacionais, embora nas escolas estejam se constituindo espaços de resistência que necessitam de visibilidade.

Higgins e Abowitz (2011) apontam o conceito de público como sendo tanto hegemônico – usado para defender interesses neoliberais – como contra hegemônico, resistindo aos interesses do Estado e lutando pelos daqueles que habitam a escola. Os autores acreditam ser possível às escolas públicas encontrarem equilíbrio entre a produtividade e as preocupações específicas desde que se mantenha algum poder de decisão local, algo que vem cada vez mais sendo cerceado. Em um mundo no qual as escolas são invadidas por uma cultura instrumentalista, o que garantirá que a escola pública seja de fato pública será a possibilidade de produzir mundos comuns, aproximando as crianças a partir das diferenças e criando aberturas para que a ação e a aprendizagem se deem. Nesta perspectiva, a ideia de responsividade, proposta por Biesta (2013) como um dos elementos constitutivos da relação educativa, nos coloca ante a responsabilidade do/a educador/a para com a subjetividade do/a estudante e nos impele a pensar como as instituições educativas respondem à singularidade e pluralidade das subjetividades que estão em jogo na relação educativa. Importa ainda referir que, assim entendida, a ação de responder implica tanto o dizer e o fazer, como o escutar, o esperar, o ficar atento, o criar espaço.

Interessa, assim, conhecer escolas que resistam e que lutem para garantir que se ouçam as vozes dos/as que lá estudam e trabalham. Se responder remete tanto para atitudes de atividade e passividade da parte dos/as educadores/as, corresponder remete para uma relação de mútua implicação e transformação dos atores implicados, tanto educadores/as como estudantes, deslocando a relação educativa de uma lógica causal linear e hierárquica, baseada numa certa relação com o conhecimento, para uma ordem relacional mais complexa e menos

previsível que equaciona dimensões existenciais, éticas, estéticas e políticas, e não apenas cognitivas.

Gomes e Gonçalves (2015), ao problematizarem os mecanismos de uniformização da prática educativa, propõem um trabalho da educação produzido quando colocado fora dessa esfera produtiva, neoliberal, que não pode ser caracterizado por seus produtos, mas pela imprevisibilidade dos encontros, por ações que possibilitem a construção de uma comunidade na qual haja compromisso com as subjetividades, com a partilha.

Interessa, pois, pensar como uma comunidade outra pode ser construída incluindo as singularidades, a alteridade, pensar como é possível a construção de uma política do comum que seja uma ética das diferenças (Revel, 2010). Garantir que cada um/a possa, com os/as demais, corresponder exige uma atenção ao que se passa nos encontros, uma atenção a todos/as que habitam a escola. Exige abertura ao diálogo e atenção às práticas oferecidas para que a escola possa deixar de ser um espaço de exclusão e opressão para quem nela não se enquadra (Tolentino, 2018).

## **Aprender a escutar**

A constante crítica à qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras resulta, com frequência, em generalizações que invisibilizam os fazeres cotidianos daqueles que buscam oferecer práticas pedagógicas outras. A transformação efetiva nos espaços escolares não se dá através de mudanças instituídas por programas governamentais, mas é fruto da ação de professores e professoras. São os encontros diários, entre docentes e entre estes e crianças e responsáveis, que possibilitam a construção de práticas outras, mais dialógicas e democráticas. São os gestos menores que problematizam as normas do sistema e modificam o curso dos eventos, são as tendências minoritárias que iniciam as mudanças sutis que criam condições para futuras mudanças macropolíticas (Manning, 2016).

No ano letivo de 2019, as Marianas instituíram assembleias semanais<sup>1</sup> às quintas-feiras, no início de cada turno escolar. Organizadas por Silvia<sup>2</sup>, a orientadora pedagógica, participavam das assembleias todas as crianças e a equipe pedagógica. Iniciava-se, geralmente, com um bom dia e a explicação da importância do silêncio para se escutar uns aos outros, o pedido de que levantassem a mão antes de falar e a pergunta se alguém teria algo para trazer, “uma alegria ou tristeza sobre a escola”. A princípio, as assembleias foram se construindo como um momento primordialmente de denúncia. Denúncias trazidas pelos meninos, justamente

---

<sup>1</sup> Em 2022, as assembleias foram retomadas e passaram a ser quinzenais.

<sup>2</sup> Foram utilizados os nomes reais das trabalhadoras, a pedido delas. No caso das crianças, cada uma escolheu um nome fictício.

aqueles que costumeiramente são chamados para conversar com as orientadoras sobre seus próprios comportamentos.

Gamer pede a fala na assembleia:

– Tem aluno brincando de lutinha quando termina o recreio.

Silvia: Algumas escolas organizam filas porque os alunos não sabem vir sozinhos. Aqui nessa escola a gente não acredita nisso. Como a gente pode resolver isso?

Alan: Quem ficar brincando de lutinha levar na diretoria.

JP: Estavam brincando de lutinha na sala.

Silvia: Complicado, né? Não tem um jeito de resolver sem dar trabalho pra diretora? Quando a gente tem um problema a gente tá muito acostumado com castigo. Vamos mudar isso? Podemos acordar de não brincar mais de lutinha?

– Sim!

Em outra assembleia, na qual denunciavam as crianças que entravam pela porta de trás do refeitório para beber água, Silvia responde a partir de uma sugestão: “A gente precisa fazer isso? Trancar a porta? É uma maneira de resolver, mas tem que ser assim?”.

Na assembleia se buscava a comunhão, se buscava a construção de uma só voz e uma só forma de agir. As vozes singulares não apareciam com frequência. Certo dia, Silvia compartilhou a fala de um menino de quatro anos do turno da tarde que, entendendo o papel daquele momento, questionou: “porque nessa escola não pode jogar futebol?”, algo que não vinha aparecendo na maioria das assembleias. As crianças da manhã, nas conversas sobre a possibilidade de continuarem de pés descalços durante o recreio, se colocavam apenas para apontar os riscos da ausência de calçados. Ainda que assim se desloquem com frequência, não defendem o seu querer, a não ser através do outro. Foi assim que Alan se colocou: “Pixuin falou que a gente corre mais descalço”. Pixuin, na assembleia seguinte, disse: “Roberto falou que se defende descalço”.

É a professora de informática quem se posiciona a favor do desejo das crianças, dizendo que no verão é calor e fica quente usar tênis e meia. A professora também destaca que, caso votem pela permissão de andar descalços, poderiam criar regras, como não andar quando o mato estiver alto. O que as crianças conseguem fazer é dar ideias para resolver o problema do mato alto e assim diminuir os riscos de escorpiões, ao sugerirem enviar *email* para a prefeitura ou pedirem ao pai do Pixuin que viesse passar sua máquina. Como se conseguiu que a prefeitura capinasse o terreno, esse tema não entrou novamente em discussão.

No final de agosto, ainda que as denúncias permanecessem, reivindicações também começavam a aparecer nas assembleias, crescia a “capacidade de não se render aos mecanismos de controle” (Gallo, 2002, p. 177). De acordo com Biesta (2013), as comunidades racionais se fundamentam em uma concepção de educação como inserção ou produção de

determinada ordem social, ameaçando a possibilidade de existirem diferentes maneiras de ser e de agir na sociedade. A postura de denúncia adotada pelas crianças as colocava, inicialmente, no papel de porta-vozes da comunidade racional (Biesta, 2013).

Ao partir da noção de educação democrática como processo de subjetivação que permita a “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares, Biesta (2013) indaga o quanto é possível, em nossas escolas, uma outra comunidade, construída a partir de uma conexão-na-diferença, trazendo uma dimensão ética relativa à maneira como se responde à “outridade do outro” em um mundo de pluralidade e diferença. O autor questiona, ainda, como possibilitar que nos constituamos a partir da construção da responsabilidade, da habilidade de responder. Opõe-se, portanto, a escolas onde não há interesse pelo que as crianças e jovens pensam e sentem, onde não há espaço para a iniciativa estudantil e o currículo é sinônimo de conteúdos a serem transferidos, e aposta naquelas em que são criadas situações que permitam respostas diferentes, que permitam que estudantes encontrem sua própria voz e se tornem sujeitos.

Nas comunidades racionais parte-se da uniformização do ensino, e aqueles/as que não aprendem, que não se encaixam nas normas, que não se conformam, vão sendo excluídos/as da comunidade. Esses casos, que não são poucos, tensionam a própria ideia de comunidade. Na comunidade racional, os/as que destoam são punidos/as e as sugestões de solução passam por aí. Silvia tenta romper com essa tendência.

Como se pode ali construir o comum se, como aponta Revel (2012, p. 113), “o comum é uma construção radicalmente democrática das singularidades”? Pouco a pouco, as Marianas caminham na direção de uma perspectiva outra de comunidade que surja apesar da presença majoritária de comunidades racionais (Biesta, 2013). A assembleia começa a se distanciar de uma educação maior e se abre para uma educação menor. A educação menor não se propõe a substituir a educação maior, mas produzir, nas brechas, formas mais potentes de viver a educação:

A educação menor investe na potência, não na instituição de um poder. Fazer fraquejar o sistema pela potência da criação do novo, pela proliferação das diferenças, pela ação de cada professor que, em seu local de trabalho, construindo ou não alianças com outros colegas, consegue aliançar estudantes para um projeto coletivo de aprendizagens inventivas, para projetos coletivos de outros fazeres escolares. Isso muda as cores da escola. Isso produz escolas outras, ainda que continuemos a ver, no macro, a escola instituída de sempre. Mas, nas micro relações, o panorama muda totalmente e outros efeitos serão desencadeados. (Gallo & Monteiro, 2020, p. 197)

E, assim, com um espaço de escuta que propicia as correspondências na escola, um menino pergunta sobre a colocação da rede de basquete, que já havia sido acordada. Silvia responde que estão apenas aguardando a lama secar. Alan questiona sobre a instalação da

grade para o futebol, já que o muro da escola é muito baixo. Silvia explica que não há dinheiro e que, embora alguns tenham sugerido uma vaquinha entre as crianças, Silvia fez uma busca por orçamento e sairia próximo de cinco mil reais. Ela pede que a turma do quarto ano faça o cálculo de quanto sairia por estudante para terem uma ideia da (in)viabilidade do plano. Uma menina pergunta por que não jogam bola na quadra da comunidade, a alguns metros de distância. Silvia responde que só poderiam ir se tivessem professor/a de educação física e que não havia sido alocado/a um/a pela Secretaria Municipal de Educação. Uma menina do primeiro ano pede à sua professora que pergunte ao grupo se não é possível combinar o dia do brinquedo. As crianças votam apoiando sua implementação. Um burburinho emerge da empolgação. Como ficou acordado de as professoras combinarem com cada turma como ocorreria o dia do brinquedo e isso não foi feito, na semana seguinte uma criança pergunta na assembleia que dia poderá trazer brinquedo.

Na última assembleia de setembro, Silvia a inicia compartilhando a alegria que sentiu ao reler as atas e perceber que a escola tem conseguido fazer o exercício de ouvir as crianças, tendo instalado as cestas de basquete e retomado o pátio integrado, que ocorreria naquele dia. Sua fala parece dar o tom para a assembleia, parece autorizar as reivindicações, pois nesta houve uma única ‘denúncia’ e um número muito maior de pedidos do que nas demais: “a gente podia uma quinta sim uma quinta não ir ao clube”, “na hora do recreio a gente podia botar bambolê”, “na hora do recreio podia botar um pula pula e fazer fila”, “um amigo meu falou na sala que podia aumentar o recreio pra uma hora” (ao que as crianças gritaram: “Sim!”).

Silvia, também nesta assembleia, explica que anteriormente ela já dava alguma resposta – geralmente negativa – aos pedidos e que não o fará mais. Anotará e discutirá com a equipe para dar posteriormente um retorno. Em diferentes momentos, Silvia comenta que, a partir das assembleias, tem pensado suas atitudes e buscado agir de forma mais democrática. As ações menores produzidas “podem não transformar todo um sistema, mas mudam radicalmente o local em que acontecem e as pessoas com ela envolvidas, docentes e estudantes, além dos demais implicados” (Gallo & Monteiro, 2020, p. 196).

Enquanto Biesta aborda a presença inevitável de comunidades racionais na educação e a busca pela construção de comunidades outras, Nancy (2016) contrapõe à ideia de comunidade como comunhão, como identificação, a ideia de que “não há comunhão, não há ser comum, há o ser em comum” (p. 135), um ser que é em relação, que existe na relação com o outro, um ser singular que se faz ao se expor, ao expor sua singularidade. Ao radicalizar o conceito de comunidade, Nancy propicia um olhar mais aguçado para o entre, para o limite no qual a singularidade é exposta. Seu pensamento nos permite ver por um ângulo outro o que se passa nas assembleias.

É também nas assembleias que aparece uma preocupação com os/as demais. Vão brotando falas que apontam na direção do que Biesta (2015) traz como *grown-up-ness*, uma



atitude de estar no mundo de maneira não egoísta e atenta aos outros e ao planeta. O autor alerta que a expressão não se refere a uma perspectiva biológica de amadurecimento e considera um desafio para a vida toda se apresentar, nas situações cotidianas, com essa atitude *grown-up*, crescida.

A escola seria este lugar no qual tal atitude poderia e deveria ser praticada (Biesta, 2015). Um menino do segundo ano comenta sobre o risco de desabamento de uma pequena construção que fica na frente do portão da escola, parecida com um ponto de ônibus, usada diariamente pelas crianças que aguardam o horário da entrada. Semanas depois, Silvia explica que foram conferir as condições da casinha e havia risco de desabar. A equipe contactou o dono, que rapidamente a demoliu, limpando o terreno. Ela, então, o parabeniza e todos dão uma salva de palmas. O menino devolve com um sorriso.

Em outra assembleia, seu colega compartilha a preocupação com um vazamento no refeitório que deixa o chão molhado: “Tem uma aguinha escorrendo e alguém pode escorregar”. A diretora responde que já havia comprado uma mangueira para ser trocada e que vai verificar se foi efetuada. O ser em comum é um ser enquanto relação, somos com os outros, existimos com, existimos para, existimos em (Nancy, 2016). Nos posicionamentos dos meninos emerge um cuidado com o outro, eles se colocam em relação e correspondem, e no exercício de olhar para o outro eles se expõem, eles crescem, eles se tornam presença.

As assembleias acontecem sempre em uma grande roda. Sua organização em círculo impede que estudantes fiquem invisíveis e contribui para garantir que todos/as tenham o direito de falar e de serem ouvidos/as (Tolentino, 2018). Para partilharmos o mundo e estarmos uns com os outros, é preciso escutar. Como mencionado anteriormente, nas assembleias pede-se silêncio. O silêncio é sempre aguardado por quem a está coordenando. Já ocorreu dela certa vez ser finalizada porque o silêncio naquele dia não estava sendo possível. Larrosa (2018) nos põe a pensar sobre o silêncio solicitado:

O poder produz silêncio, e medo e impotência. Está o silêncio mal, o silêncio que se impõe com violência, o das palavras afogadas, o da alegria proibida, o de não poder falar, o de não poder rir, o de não poder brincar. E esse nós não queremos. Mas o silêncio bom, o silêncio generoso, o que é condição da atenção, do respeito, da intimidade, da escuta. E é esse, precisamente esse, o que está sendo roubado. (...) E esse silêncio bom, generoso, temos que abri-lo, que criá-lo, torná-lo possível. E essa é, agora, nossa tarefa. (p. 417)

Os dois tipos de silêncio podem ser facilmente confundidos. Ao observar as assembleias poderia se supor que o silêncio ali demandado é imposto, autoritário, inibidor. Não o é. O silêncio que ali se pede é “um silêncio não oposto à palavra, mas o lugar onde a palavra germina” (Larrosa, 2018, p. 417). Ali as crianças vão exercitando se colocar, vão aprendendo a

reivindicar, vão tendo oportunidade de se expor. Ali também são incentivadas a exercitar o pensamento, pois “o importante não é só o direito de dizer o que se pensa, mas a possibilidade (e a obrigação) de pensar o que se diz” (p. 417). É o silêncio, portanto, que propicia a exposição das singularidades, que contribui para que se tornem presença. A assembleia, por ser o lugar de defesa do silêncio e da escuta do outro, parece se produzir como um lugar de construção da vida pública. Assim também o foi o projeto desenvolvido em 2019 que envolveu toda a comunidade e que colocou sobre a mesa a relação das crianças e das Marianas com o mundo.

### **Cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta**

Ao longo do ano de 2019, parte do currículo vivido pelas crianças, professoras e funcionários/as teve relação com os temas da alimentação saudável e da sustentabilidade devido à escola ter participado de um edital e ter sido uma das dez contempladas com o Prêmio Nestlé por crianças mais saudáveis. A todo o momento, a diretora Adriane e Fábيا, a professora de informática, responsáveis pelo projeto, afirmavam que a participação dos/as funcionários/as e das crianças era optativa, tendo sido disponibilizado um mural com as diversas atividades para que as pessoas interessadas em participar dos grupos de responsabilidade prendessem suas fotos no(s) referido(s) grupo(s). Ainda assim, nas reuniões para tomada de decisões acerca de como o prêmio de 35.000 reais seria gasto, as Marianas faziam questão que todos/as os/as funcionários/as da escola estivessem presentes e votassem, independente de suas funções e de seu engajamento no projeto.

A parceria com diferentes instituições possibilitou que o projeto provocasse movimentos na relação da comunidade com o meio ambiente, ao reduzirem e reciclarem resíduos utilizando uma composteira com minhocas, a partir da troca de óleo usado por sabão, a partir do recolhimento de tampinhas de garrafas para troca por cadeiras de roda e das garrafas PET para troca por materiais escolares, e a partir do armazenamento de folhas A4 utilizadas para troca por resmas de papel A4. Além disso, a direção levava semanalmente o restante dos resíduos recicláveis produzidos pela escola e pelos lanches trazidos pelas crianças para serem descartados em espaços de coleta seletiva.

Uma das metas também foi a redução do desperdício de alimentos nas refeições, algo que já as incomodava antes do projeto. Durante duas semanas, sem que as crianças soubessem, foi computada a sobra geral diária, resultando em uma média de sete quilos por dia e de 850 gramas por criança. Então, Fábيا, na aula de informática de cada turma, levou uma balança e uma sacola com sete quilos, passada de mão em mão, para que compreendessem a quantidade desperdiçada. Colocou também em um prato o equivalente a 850 gramas de feijão. A partir daí, durante uma semana, o prato de cada criança era pesado após o almoço. As crianças

passaram a ficar mais atentas, esforçando-se para não jogar comida fora. Também foram orientadas a avisar às merendeiras se estavam com pouca fome ou se não queriam algum alimento para que colocassem apenas o suficiente para experimentarem. Vez ou outra, a equipe da cozinha voltava a pesar a sobra geral para acompanhar o nível de desperdício e para que o tema fosse retomado quando necessário. A escola conseguiu reduzir consideravelmente o desperdício, alcançando uma média de menos de dois quilos diários.

Caminhando lado a lado, as Marianas produzem uma educação menor, produzem gestos menores cuidadosos que criam condições para uma diferente ecologia política, para um ativismo que produz novas formas de existência (Manning, 2016). Foi possível observar a equipe ir além dos chavões estereotipados de cuidado com a natureza, problematizando a relação da comunidade com tais temas. Uma das preocupações foi de que o pedido de colaboração das famílias com o recolhimento das garrafas e tampinhas não gerasse o impulso de maior consumo de produtos. O incentivo ao consumo de água das garrafinhas que as crianças eram solicitadas a trazer se dava a partir de um som de água caindo lançado no alto-falante ao longo de um dia por semana. Em fevereiro de 2020, um problema com a água fornecida pela companhia estadual de distribuição, que se tornou imprópria para consumo pela presença de geosmina, colocou uma questão para a Mariana. A equipe decidiu solicitar que as crianças trouxessem as garrafinhas cheias de casa, já que em suas residências a água é de poço. Algumas famílias e pessoas da equipe se prontificavam a trazer garrafas pet cheias de água para que pudessem compartilhar com as crianças que não trouxessem, apontando uma atenção para com o outro. Uma das professoras abordou a problemática da água com sua turma produzindo cartazes e disse ter percebido fazer sentido trazer temas de ciências que estejam sendo vividos. Desta forma, dá alguns passos na direção do gesto educativo ao provocar nas crianças um posicionamento frente ao que lhes acontece. Como Larrosa (2018) nos lembra:

O gesto do professor é 'brinquem com o mundo', é claro, mas recordando também que o mundo não é apenas um brinquedo, ou um recurso, mas também uma obrigação; que a vida não é só um jogo mas também uma tarefa e uma responsabilidade; e que a escola não existe para nos servir mas para que aprendamos que há algo no mundo de que vale a pena cuidar, a qual se atentar e se dedicar. (p. 410)

É tarefa da escola se atentar ao mundo, se atentar ao outro, cuidar do mundo, cuidar do outro para assim correspondermos. Skliar (2019) também afirma ser esse o papel da escola ao apontar que “toda pedagogia assume a forma de uma conversa a propósito do que fazer com o mundo e do que fazer conosco e com os demais no mundo” (p. 66). O tema da primeira reunião do ano de 2020 – Cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta – parecia indicar

que pretendiam se aprofundar em tais questões. No entanto, algumas semanas depois as escolas seriam fechadas devido à pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Coincidentemente, o tema se articula de forma profunda ao vivenciado no mundo nos meses seguintes. Somos forçados a perceber que vivemos em um mundo não habitável, adoecido. Somos também forçados a perceber que estamos conectados, que a ação de uma pessoa afeta as demais, que o cuidado consigo reflete no cuidado com o outro. Como colocado por Krenak (2020, p. 6), “o mundo está agora numa suspensão. E não sei se vamos sair dessa experiência da mesma maneira que entramos. É como um anzol nos puxando para a consciência. Um tranco para olharmos para o que realmente importa”.

Nas assembleias surgem pistas para pensarmos formas outras de nos relacionarmos com aqueles com quem convivemos, como quando um menino do terceiro ano levanta a mão e diz: “Alguns meninos mijaram na parede e no chão do banheiro”. Silvia devolve a situação ao grupo: “Alguém tem uma sugestão de como resolver esse problema? Alguém tem uma proposta pra isso não acontecer mais?”. Ninguém responde. Silvia continua: “Nenhuma ideia? Então pode continuar acontecendo?”. Alguns respondem que não. Uma menina diz que o menino ao seu lado sugeriu de colocar uma câmera no banheiro. Ele nega. Silvia questiona: “A gente precisa cuidar do outro?” Vários respondem prontamente: “Não!” Silvia continua: “Basta o que? Cada um...” Uma criança completa: “cuidar de si”.

“Cada um cuida de si”, frase que foi aparecendo com frequência nas assembleias com o sentido de que as ações são de responsabilidade de quem age, talvez como uma forma de evitar que as crianças usem a assembleia para denunciar colegas. De toda maneira, essa frase remete à atitude de tomar decisões de uma maneira *grown up*, crescida. Atuar de forma crescida implica em não agir de maneira autocentrada e em levar em consideração que existimos com outros e em um planeta com sua própria integridade e limitações (Biesta, 2015, 2018).

Biesta (2015) aponta *grown-up-ness* como uma ideia educacional crucial, sendo a escola o lugar para tal exercício. Para isso, é preciso também estarmos atentas para que os tropeços não ocorram em um sentido inverso, de uma preocupação demasiada com o outro, abrindo mão de olhar para si e cuidar das próprias necessidades, como quando Fábria foi trabalhar mesmo de licença médica e uma das professoras, preocupada, conversou com ela sobre a necessidade dela se recuperar. Como apontado por Masschelein e Simons (2014) uma ética educativa teria relação com o “cuidado de si”, pois

este chamamento a cuidar de si e a ocupar-se de si não entra em contradição com o cuidado dos demais, mas é um requisito para tanto. (...) Esse cuidado de si implica em primeiro lugar e acima de tudo, uma determinada atitude: relacionar-se de certo modo consigo próprio, mas também com os demais e com o mundo. Além disso, esse cuidado de si tipifica-se como uma espécie de atenção. É uma atitude de atenção, de estar atento a si próprio, de concentração em si mesmo, nos próprios

pensamentos e ações. (p. 62)

No que se refere às iniciativas do projeto relacionadas ao cuidado consigo mesmo, foram organizadas uma série de ações de cuidado com o corpo: o estímulo a brincadeiras ativas, para as crianças e familiares, o maior consumo de água e o incentivo a uma alimentação mais saudável, com a discussão dos ingredientes presentes em alimentos e seus efeitos no corpo e com o Experimentar Faz Bem, atividade semanal de experimentação de versões mais saudáveis de produtos geralmente consumidos. Algumas crianças participaram, ainda, da parceria com uma organização não governamental próxima, realizando atividades sobre a fauna local e sobre plantas comestíveis não tradicionais (PLANC's) encontradas no entorno. As Marianas apostam “na proposta de uma educação menor como dispositivo potencializador que nos permita criar experiências de uma escola outra, de escolas outras, sempre no plural, produzindo o múltiplo” (Gallo & Monteiro, 2020, p. 192). Ainda que sejam iniciativas importantes, o cuidar de si provocado se colocava na escola em um registro ainda muito biológico, da alimentação saudável, do consumo de água, da realização de atividades físicas, sem muita ligação com questões éticas, estéticas, políticas e existenciais.

Para Biesta (2018), as questões da democracia, da ecologia e do cuidado deveriam iniciar as práticas educativas por serem “questões existenciais que se enfrentam quando se tenta descobrir como se pode viver junto na pluralidade das formas humanas em um vulnerável e já significativamente exaurido planeta” (p. 26). Krenak (2019), ao pensar em ideias para adiar o fim do mundo, reitera a necessidade de ouvirmos uns aos outros e aprendermos outras formas de viver. O autor destaca ter sido a criatividade e a poesia a inspiração para a resistência dos povos indígenas. É essa potência criativa singular, essa resposta autêntica e ética ao que nos acontece que nos possibilitará uma vida mais plena:

Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe uma também por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. (...) Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (pp. 32-33)

Ingold (2018) aposta em uma vida sustentável que não entre em uma lógica da sustentabilidade que garante a vida apenas para alguns enquanto outros são excluídos, mas naquela em que haja lugar para todos e para tudo. A resposta é caminhar lado a lado, correspondendo, se atentando ao outro, abrindo lugar para as diferenças, a educação

propiciando esta forma outra de habitar o mundo, esta forma atenta e responsável de cuidar do mundo e de seus habitantes. Ao discutir as questões educativas presentes nas escolas públicas, Skliar (2019) afirma que a resposta estaria na palavra descuido, em um descuido múltiplo: um descuido de não colocar a igualdade como gesto inicial, como ponto de partida para o educar, e também o descuido resultante de opor igualdade e diferença, fixando uma conotação negativa à diferença. A igualdade não ignora a diferença, ela garante um olhar para que todos aprendam a partir de suas diferenças, acompanhados por suas diferenças. Interessante o autor trazer como complemento ao descuido o desarraigo, termo que significa desenraizado. O desarraigo do outro é sua extirpação, seria, portanto, arrancá-lo pela raiz, impedir que o outro habite aquele lugar:

O contrário do desarraigo do outro: sua hospitalidade. Esse deveria ser o sentido do gesto-ato de educar: receber o outro sem questões, sem perguntas, sem suspeitas e, sobretudo, sem julgar, para travar uma conversa a propósito do que faremos com o mundo e o que faremos com nossas vidas. (p. 16)

A chave seria, então, lhe oferecer um lugar no mundo, lhe oferecer hospitalidade. E, assim, garantir que cada uma das crianças sejam habitantes da escola, possam participar da comunidade sem julgamentos para se tornar presença.

E a presença da criança se dá a partir do brincar. Brincar que ocorre nos recreios, ocasionalmente nos finais da manhã em algumas turmas e uma vez por mês no pátio integrado, nome dado à disponibilização de brincadeiras e atividades diversas nos diferentes espaços da escola, sendo que cada professora fica responsável pela organização de um dos espaços. O pátio integrado tem duração de uma hora. Em junho as famílias foram convidadas a participar e, segundo as professoras, adultos e crianças se divertiram bastante.

A cada pátio integrado várias possibilidades são oferecidas nas quais as crianças transitam livremente: uma sala para dançarem; uma sala para jogos, leitura de gibis e dar banho em bonecas; dança das cadeiras no pátio; pintura facial; uma sala para jogar videogame com um *Xbox*, que roubava a atenção de alguns meninos das demais atividades. O oferecimento de fantasias em um dos pátios integrados conseguiu competir com a fila para o *Xbox*, e assim, meninos e meninas, inclusive do quarto ano, brincavam com as fantasias, colocavam e tiravam, corriam pelo pátio e dançavam. Uma cena tocante. Realmente, “não há dúvida que brincar significa sempre libertação” (Benjamin, 2009, p. 85).

Também organizaram um sábado de atividades com as famílias em agosto com um torneio de futebol e outras atividades interativas. Além disso, as Marianas foram paulatinamente inserindo novas possibilidades de brincadeiras no recreio, como pular corda, pingue pongue e basquete, a partir dos pedidos das crianças pautados nas assembleias.

O movimento contínuo das Marianas de escutarem as crianças e de proporem ações conjuntas as tornavam mais sensíveis e atentas às práticas oferecidas e à busca de uma efetiva participação estudantil.

### **Garantir lugar a cada um**

As discussões que precederam a decisão de inscrição da escola no edital da Nestlé sobre uso de dinheiro público e privado trouxeram à tona inquietações acerca de práticas usualmente realizadas para angariar fundos, tais como festivais de sacolé, pudim ou açaí, que ocorriam mensalmente, e nos quais era solicitado um valor para que as crianças pudessem consumi-los, e uma festa para as famílias que ocorria anualmente, em junho, na qual também se cobrava pelas bebidas e comidas consumidas e pela participação nas brincadeiras e se incentivava a venda de rifas pelas crianças. Como se tornar presença em uma escola que não permite a participação de todos nas atividades oferecidas?

Ao longo do ano letivo de 2019, as Marianas se mostraram cada vez mais incomodadas com tais práticas excludentes, até que finalmente decidiram aboli-las, mesmo não recebendo verba municipal suficiente para custos básicos, tais como materiais de limpeza e cartuchos para a impressora. O detergente, por exemplo, é um item fundamental. Se não há detergente, a louça não pode ser lavada e as merendeiras são obrigadas a oferecer apenas a “merenda seca”, como biscoitos, bolo, entre outros. O almoço, indispensável a muitas crianças, deixaria de ser oferecido. Para driblar a não entrega do detergente pela prefeitura, as professoras recolhiam óleo de cozinha usado e trocavam pelo sabão de um comerciante do bairro vizinho. E assim garantiam o direito das crianças de se alimentarem.

Em 2020, com a pandemia do Coronavírus, a preocupação com a alimentação voltou a rondar as Marianas. Com as tentativas frustradas de se manterem próximas – via mídias remotas – das famílias e crianças, crescia o temor das dificuldades pelas quais poderiam estar passando.

Ao mesmo tempo que começam a discutir o tipo de atividades que poderiam oferecer, cresce a preocupação delas pelo bem-estar das famílias. A vida se sobrepõe ao ensino. Preparam e lançam a campanha “Mariana abraça as famílias”, nome criado coletivamente. Mesmo com receios, todas entendem ser uma ação necessária. Em três dias de divulgação conseguem cestas suficientes para oferecer uma cesta a cada uma das crianças e também aos/às funcionários/as contratados/as. Quando a ideia era ainda discutida, receavam ter que escolher quais famílias receberiam as cestas, mas tal escolha não foi necessária. Discutem minuciosamente um protocolo para garantir a segurança de todos/as.

Na véspera, em meados de maio, há um esforço coletivo para que consigam contactar

todas as famílias. Envia mensagens em texto e em áudio para que todos tenham acesso, telefonam para os que não visualizaram o *WhatsApp* e um ex-funcionário fica de passar na casa de uma das crianças, justificando no grupo que “1 vez Mariana sempre Mariana”. Em um momento tão delicado de risco de um contágio fatal, outro tipo de contágio é propiciado, um contágio que leva para outro lugar, já que “é preciso transbordar, transpirar os valores de coletividade que nos habitam e assim, militar por uma escola outra. Esta é a única maneira de torná-la possível, de fazê-la acontecer” (Gallo & Monteiro, 2020, p. 199). No mês seguinte fazem uma segunda entrega. Recebem novamente das famílias mensagens de agradecimento. A construção coletiva é a chave da ação do/a professor/a militante, assim nomeado/a por Gallo (2002, p. 171) como “aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for.”

Pretendem fazer uma terceira edição em julho, mas a diretora é procurada pelo Conselho Municipal de Educação devido a uma estranha denúncia de uma mãe de outra escola de que estariam entregando cestas ao invés de estarem oferecendo atividades. É sugerido que o nome da escola seja retirado da campanha. Uma das professoras conversa com um advogado e é alertada que o uso do espaço da escola para a entrega poderia trazer problemas. Com pesar, decidem interromper a divulgação e enviam email para o Conselho solicitando a permanência da campanha, sem o nome da escola, e solicitando a leitura da denúncia. Passa-se um mês e o tema entra em pauta novamente. A reunião do Conselho que ocorreria naquela semana foi adiada sem previsão. Há um desejo de continuar a campanha, há preocupação com as famílias que passam fome, mas há também um receio de causar problemas para a direção: “a gente vai tá cutucando com vara curta”. A maioria escolhe “a prudência”: “vou votar pelo cuidado, por a gente se resguardar um pouco também”. Nem sempre é possível corresponder. Além do mais, a decisão talvez aponte para um cuidado de si como requisito para o cuidar dos demais (Masschelein & Simons, 2014).

## Notas finais

Ao trazermos histórias vividas com as Marianas para pensar a produção do comum em educação, pretendemos dar materialidade a modos de fazer e se relacionar na escola que podem nos ajudar a encontrar caminhos para seguirmos adiante (Ingold, 2018). Elas nos colocam face à questão: Que maneiras de habitar a escola são possíveis para que esta possa se tornar um lugar de se “ensinar a ler, a escrever, a conversar, a sentir, a pensar, a estar atentos ao mundo, aos outros e a nós mesmos” (Larrosa, 2018, p. 419)? Ao mesmo tempo, nos permitem acompanhar movimentos de transformação que se dão no responder e



corresponder com a diferença, com a imprevisibilidade das relações educativas, com a variação, a singularidade e a pluralidade presentes no espaço escolar. Entendemos que esses são processos de produção de um comum que não se institui através de uma educação maior, de políticas macro, ou de decretos e normas, antes emerge nas brechas, se dá no entre, no sentido em que “a participação educativa ocorre no *milieu*, no fluxo do meio [*midstream*]” (Ingold, 2020, p. 81). Escutar, cuidar, dar lugar a cada um/a se apresentam como gestos menores que, interrompendo a lógica de uma educação maior, nos colocam ante possibilidades outras de habitar a escola. Sem qualquer pretensão de oferecer receitas ou recomendações, nos focamos na singularidade dos acontecimentos vividos e aqui relatados, também no sentido de afirmar a importância da investigação em educação prestar atenção a estes gestos menores, escutar o que emerge destas histórias singulares e pensar a partir delas outros modos de se relacionar com a escola e com os acontecimentos que nela quotidianamente produzem comum, respondendo e correspondendo em tom menor.

## Referências bibliográficas

- Benjamin, Walter (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Editora 34.
- Biesta, Gert (2013). *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica.
- Biesta, Gert (2015). The duty to resist: Redefining the basics for today's schools. *RoSE - Research on Steiner Education*, 6, 1-11.  
<https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/265>
- Biesta, Gert (2018). O dever de resistir: Sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, 41(1), 21-29. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>
- Gallo, Sílvio (2002). Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, 27(2), 169-178.  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>
- Gallo, Sílvio, & Monteiro, Alexandrina (2020). Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. *REMATEC*, 15(33), 186-200.  
<https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p185-200.id228>
- Gomes, Elisabete X., & Gonçalves, Teresa N. (2015). Trabalho da educação: Ação humana, não-productividade e comunidade. *Interações*, 11(37), 24-46.  
<https://doi.org/10.25755/int.8464>
- Higgins, Chris, & Abowitz, Kathleen (2011). What makes a public school public? A framework for evaluating the civic substance of schooling. *Educational Theory*, 61(4), 365-380.  
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00409.x>
- Ingold, Tim (2011). *Estar vivo: Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Vozes.

- Ingold, Tim (2018). *Anthropology and/as education*. Routledge.
- Ingold, Tim (2020). *Antropologia e/como educação*. Vozes.
- Krenak, Ailton (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Larrosa, Jorge (2018). *Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício do professor*. Autêntica.
- Manning, Erin (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.
- Masschelein, Jan, & Simons, Maarten (2014). *A pedagogia, a democracia, a escola*. Autêntica.
- Nancy, Jean L. (2016). *A comunidade inoperada*. 7Letras.
- Nicolaiewsky, Clarissa (2020). *Tornar-se Mariana: A construção da comunidade em uma escola que garanta lugar para cada um* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Revel, Judith (2010). Construire le commun: Une ontologie. *Rue Descartes*, 67, 68-75.  
<https://doi.org/10.3917/rdes.067.0068>
- Revel, Judith (2012). Resistências, subjetividades, o comum. *Lugar Comum*, 35-36, 107-114.  
<https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/52452/28603>
- Satyro, Adriane C., Silva, Fábila, Vasconcelos, Josi V., & Tkotz, Silvia (2016, julho 17-20). *Reconfiguração das práticas na Escola Mariana Nunes Passos: Um projeto multirreferencial* [Comunicação]. VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.
- Skliar, Carlos (2019). *A escuta das diferenças*. Mediação.
- Tolentino, Luana (2018). *Outra educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Mazza Edições.
- Torres, Leonor L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 91-109. <https://doi.org/10.34626/esc.vi32>