

Gustavo Tanus Martins

**FILOSOFIA DA INFÂNCIA:
a possibilidade de uma escola outra**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Orientação: Prof^a Dr^a. Patrícia de Moraes Lima, Coorientação: Prof^a Dr^a Rosana Silva de Moura

Florianópolis, 2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Martins, Gustavo Tanus Martins

FILOSOFIA DA INFÂNCIA: a possibilidade de uma
escola outra / Gustavo Tanus Martins; orientadora,
Patrícia de Moraes Lima; coorientadora, Rosana Silva
de Moura. - Florianópolis, SC, 2016.

69 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia.

Inclui referências

1. Pedagogia. 2. Filosofia da Infância. 3.
Escola. 4. Criança. I. Lima, Patrícia de Moraes. II.
Moura, Rosana Silva de. III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. IV. Título.

Folha de aprovação

AGRADECIMENTOS

Por algum motivo, não sei ao certo qual, essa parte do Trabalho de Conclusão demorou. Talvez por mero acaso, ou talvez seja por uma necessidade. Em certos momentos agradecimentos parecem enfadonhos, repetitivos ou ainda, insuficientes, entretanto acredito que seja necessário.

Ao chegar no fim de uma segunda graduação que durou mais do que o esperado – por motivos que aqui não são relevantes – parece haver muitas pessoas que deveria agradecer, mas seria exaustivo e demorado. Agradecerei de uma forma geral todos aqueles que cruzaram meus caminhos, proporcionaram encontros, afetos e desafetos, pois com esses tantos cruzamentos possa evoluir como ser humano.

Ao começar esse momento de agradecimento, sou tomado por uma emoção grande. A garganta trava. Os olhos marejam. Recuo. Volto em outro momento, crio coragem e sigo em frente, pois descobri que isso está fazendo parte de um luto e a primeira fase desse momento é a negação, mas precisamos enfrenta-lo...

Em primeiro lugar agradeço essa cidade tão bela e encantadora que me possibilitou mais essa conquista!

Agradeço ao professor Walter Kohan, o qual fará parte desta banca e que se mostrou tão generoso nesse encontro tão repentino, colocando em prática, pelo menos para mim, que o tempo está muito além de algo cronológico, está muito mais ligado à possibilidade de intensidade.

Agradeço os amigos Diego Debali, Juan Debali, Vilmar Martins, pois estes, eu acredito, que possam ser o resumo daqueles que me auxiliaram, de forma direta ou indireta, pensar, refletir e organizar meu trabalho, com as parcerias, diálogos e contradições. Sou imensamente grato.

Agradeço a possibilidade de estar concomitantemente no Programa de Pós-Graduação em Educação, sem dúvidas ele foi essencial para que minhas reflexões pudessem ter outra direção, mas agradeço cada aula que tive durante a graduação, pois cada professor foi um poço de inspiração para pensar educação e formação humana, questionar a escola e os conceitos de criança e infância. Com eles consegui evoluir.

Finalmente agradeço as mulheres da minha vida:

Lúcia Hardt, por sua beleza e sutileza ao utilizar o dom da fala, definitivamente algumas de suas contribuições, são para mim, lições de vida e para a vida.

Rosana Moura, por sua amizade, compreensão, atenção, abertura e possibilidade, sem você muita coisa não haveria de acontecer.

Patrícia Lima, por aquilo que não se explica na vida humana, pois está na ordem do não dito, está na fenda, aquela mesma que nos faz pensar a infância para além de algo determinado, que as rosas não deixem de estar contigo.

Talian Cordeiro, por estar perto, mesmo estando longe, por possibilitar a troca, mesmo que nos momentos mais intensos, por mostrar que existem muitas possibilidades na vida e que a escolha sempre estará em nossas mãos, por me fazer olhar com outros olhos.

Haydee Tanus, minha mãe, por me ensinar que precisamos fazer aquilo que amamos, por estar comigo quando preciso e por me apoiar em todas as minhas decisões e mostrar que o fundamental é estarmos felizes.

Por último, mas não menos importante, agradeço a vida e aqui não estou falando sobre estar vivo, mas sim sobre a vida, esse dom, essa possibilidade, esse algo mágico que nos acontece e nos possibilita podermos vivenciar cada prazer e cada dor, cada chegada e partida, essa vida que nos faz encontrar e estarmos com pessoas tão maravilhosas quanto você que agora lê esse texto.

MARTINS, Gustavo Tanus. **Filosofia da infância**: a possibilidade de uma escola outra. Florianópolis, 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso disserta sobre a possibilidade de uma escola outra e, como base para isso, a discussão sobre a ideia de uma filosofia da infância. No primeiro capítulo: “Infâncias e crianças conceitos complementares e distintos: faces de uma mesma moeda? ” Realizamos uma discussão sobre os conceitos infância e criança e como as duas ideias, por vezes, acabam sendo confundidas, bem como uma apresentação da pluralidade do conceito infância. Em um segundo capítulo: “Aproximações das contribuições contemporâneas entre infância e filosofia”, apresentamos uma pesquisa em três bases de dados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e os Grupos de Pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ). Com isso, objetivamos dar visibilidade para a atenção que o tema da infância recebe na comunidade científica. No terceiro capítulo: “Intersecções: infâncias, filosofias e educação”, buscamos descrever algumas intersecções entre “infâncias, filosofias e educação. No quarto capítulo: “Escola outra – por um devir-criança”, discutimos a possibilidade de uma escola outra, pautados no conceito de devir-criança. Finalmente no último capítulo “D(os) Sopros Finais: o poder do pensamento”, realizamos uma análise de toda a construção e desenvolvimento desse Trabalho de Conclusão de Curso.

Palavras-chave: Filosofia da infância. Escola. Criança.

MARTINS, Gustavo Tanus. **Filosofia da infância**: a possibilidade de uma escola outra. Florianópolis, 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

ABSTRACT

Talks about the possibility of a different kind of school considering a discussion about childhood philosophy. In the first chapter we held a discussion on the concepts childhood and child and how the two ideas sometimes end up being confused. Also we discuss about a plurality of childhood concepts. In the second chapter we present data collected from three databases: the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED), National Association of Graduate Studies in Philosophy (ANPOF) and the Research Groups registered in the National Research Council (CNPq). With this, we aim to give visibility on how the scientific community perceives children's issues. In the third chapter we seek to describe some intersections between childhood, philosophy and education. In the fourth chapter, we discussed the possibility of another school, guided by the concept of becoming-child. Finally in the last chapter we conducted an analysis of all the construction and development of the present work.

Keywords: Childhood philosophy. School. Child.

MARTINS, Gustavo Tanus. **Filosofia da infância**: a possibilidade de uma escola outra. Florianópolis, 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

RESUMEN

Trata sobre la posibilidad de una escuela otra basada en una discusión sobre la idea de una filosofía de la infancia. En el primer capítulo se efectuó una discusión sobre los conceptos de infância y del niño así como la forma como las dos ideas, a veces, se confunden. También es abordada la pluralidad del concepto de infância. En el segundo capítulo son mostrados datos levantados de de tres fuentes :Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) y los Grupos de Pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ). Con eso, se espera dar visibilidad para la atención que el tema de la infância recibe en la comunidad científica. En el tercer capítulo, buscamos describir algunas intersecciones entre infancias, filosofías y educación. En el cuarto capítulo discutimos la posibilidad de una escuela otra pautada en el concepto del devenir del niño. Finalmente, en el último capítulo se realiza una análisis de toda la construcción y desarrollo del presente trabajo.

Palavras-chave: Filosofia de la infancia. Escuela. Niño.

*Saiu na banda torta pra não se complicar
Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar
Na volta que o mundo deu, na volta que o mundo dá
O lugar dessa criança é na roda de brincar
Dazaranha*

SUMÁRIO

1. D(OS) PRIMEIROS TRAÇOS: O PONTO ZERO	17
2. INFÂNCIAS E CRIANÇAS CONCEITOS COMPLEMENTARES E DISTINTOS: FACES DE UMA MESMA MOEDA?.....	25
3. APROXIMAÇÕES DAS CONTRIBUIÇÕES CONTEMPORÂNEAS ENTRE INFÂNCIA E FILOSOFIA.....	31
4. INTERSECÇÕES: INFÂNCIAS, FILOSOFIAS E EDUCAÇÃO.....	39
5. ESCOLA OUTRA – POR UM DEVIR-CRIANÇA.....	49
6. D(OS) SOPROS FINAIS: O PODER DO PENSAMENTO.....	59
REFERÊNCIAS.....	65

1. D(OS) PRIMEIROS TRAÇOS: O PONTO ZERO

Encontrou finalmente a fechadura, ouvindo os passos contados na escuridão, ouvindo a respiração crescente de alguém que se aproximava tão assustado quanto ela no escuro, e então compreendeu que havia valido a pena esperar tantos e tantos anos, e ter sofrido tanto na escuridão, mesmo que tivesse sido só para viver aquele instante (MÁRQUEZ, 2001, p.30).

Escrever não acontece de uma hora para outra. Escrever não é rápido. Escrever não é inato. Para escrevermos é fundamental exercitar, refazer, revisitar, aprender, soltar, movimentar o pensar sem rodeios, mas principalmente, começar.

De certo modo, como imitação de um brincar, o ato de escrita tem certa magia que nasce no exato momento em que começo a digitar essas palavras: brinco, de modo sério, com as palavras. Mas, para que isso aconteça, existe todo um caminho percorrido para conseguir transformar em palavras minimamente compreensíveis – apesar de aqui tratarmos de uma escrita de si, flexível, sem um perímetro determinado –, toda a abstração existente no meu pensamento. Sendo assim, além de todas as características anteriormente apresentadas sobre a escrita, ela pode ser compreendida como um esforço – tanto para quem lê, mas, principalmente, para quem escreve.

Começemos falando sobre a difícil arte de colocar ideias no papel e articulá-las de forma coesa e coerente a fim de relacionarmos as teorias aprendidas ao longo do percurso, tentando com isso chegar no outro, provocar pela inquietude, lidar com a diferença no pensar, desinstalar verdades, movimentar-se pelas perguntas que convertemos a nós mesmos.

Apesar de estarmos no campo da educação, bem sabemos que escrever não é tarefa simples, mas a todo instante somos instigados a exercitar, seja através de email ao professor, nos registros de observação, nas resenhas, resumos, ou até mesmo em trabalhos mais elaborados como esse que segue.

Deixar fluir e permitir acontecer parece simples nas palavras, entretanto muito mais complexo na prática. No mundo

acelerado não temos espaço para longas mensagens, textos mais elaborados e demorados (de-morar¹). A pressa e aceleração, o tempo que exige velocidade, favorecem a dificuldade de tal arte. A arte da escrita que mira uma assinatura própria:

[...] esse exercício com nós mesmos se torna necessidade número um, nestes tempos de excesso de imaginário, de supercomunicação, particularmente de esvaziamento da própria palavra (FISCHER, 2006, p. 6).

Ainda pensando com Fischer (2005), essa possibilidade da escrita como experiência aguça um exercício no pensar e consequentemente, no viver. Experiência de escrita que se abre a nós mesmos.

Em meio à pressa exigida pelo tempo há necessidade de articular de forma adequada tudo aquilo que me desestabilizou durante alguns anos de formação² no Curso de Pedagogia. Criança, infância, brincar, brincadeira, escola, planejar, registrar, prática docente, são alguns dos conceitos formados, reformados e reestruturados ao longo dos anos de formação.

Ao longo desse texto deve-se ter compreensão de que formação está sendo referido como um conceito ampliado, “[...] sem desprezar nada do que fomos, do que vivemos, todas as formas são possíveis, somos, por fim, uma somatória de formas, que jamais findam.” (HARDT; DOZOL; MOURA, 2014, p. 171). Sendo assim, existe uma distinção entre educação e formação³.

Dessa forma buscarei aqui, nessas primeiras palavras, introduzir aquilo que penso ser importante para finalizar o curso de Pedagogia e espero traduzir de alguma forma aquilo que penso sobre a infância a filosofia e a possibilidade de uma escola

¹ Para mais definições do conceito de “de-morar” procurar em: Heidegger (2014).

³ Aqui vale ressaltar que quando estamos nos referindo ao conceito de formação, compreendemos esse de forma mais ampla do que o conceito educação. Para maiores informações pode ser consultada a dissertação de mestrado de Martins (2014).

outra. Posto isto, à tríade que apresento aqui subjaz à formação humana.

Aproveito para utilizar-me de palavras de Carlos Skliar (2014, p. 22): “[...] há livros que só querem deixar você ali onde você já está, preso de sua prisão, órfão de outras vidas. Livros escritos, sim, porém insossos, indigentes”. Comparo esse trabalho com um livro. Sendo assim, acredito que a melhor possibilidade para me distanciar dessa forma “insossa” de escrita é dizer do meu caminhar, pois é o que me toca e, talvez, possa tocar o leitor.

Início a graduação em março de 2011. Descubro com minha primeira graduação (Naturopatia Aplicada) que no consultório interagia individualmente. Entretanto, em uma breve reflexão, posso pensar na sala de aula como uma interação mais ampla. Interajo com muitas outras pessoas, outros universos. A possibilidade de interagir em sala de aula com mais de uma pessoa ao mesmo tempo me provoca, pois é a possibilidade de estar no coletivo, de trocar com o coletivo.

No curso de Pedagogia acabo me aproximando do Grupo de Estudo e Pesquisa em Filosofia da Educação e Arte (GRAFIA) graças ao incentivo da professora da disciplina de Filosofia da Educação I⁴. Logo no final do primeiro ano de graduação, 2011, ingresso no mestrado. O tema central da pesquisa naquele momento era a morte e a possibilidade de torna-la elemento de formação humana para a vida. Finalmente parece haver um horizonte para aquela pergunta que sempre acabamos ouvindo: o que você vai ser quando crescer? Estava decidido que estar na pós-graduação seria um caminho para que eu pudesse ser professor no ensino superior.

A linha de pesquisa Filosofia da Educação me fornecia ingrediente perfeito para um percurso mais reflexivo e com isso reunia o que eu gostaria de ser/fazer – professor no ensino superior –, com algo que me ajudasse no processo reflexivo do mestrado. Compreendi que o ingrediente central para toda essa abertura morava na Filosofia. Em 2014 acabo o mestrado, ingresso no doutorado, mas ainda sigo na Pedagogia. Ao ingressar no doutorado torno-me mais inquieto com a Educação.

⁴ À época, em 2011, a disciplina EED 7121, componente curricular obrigatório do Curso, estava sendo ministrada pela professora Rosana Moura.

Pensar a educação torna-se algo mais complexo, causa-me vários questionamentos, diversos desconfortos, os quais me fazem pensar: por que a educação acontece da forma que acontece? Qual o sentido de algumas disciplinas obrigatórias e outras não? Por que os seres humanos mudam e a educação parece permanecer a mesma? Qual o problema em buscarmos uma possível subversão na educação? O que isso tem de relação com o meu trabalho de conclusão de curso, o qual está sendo apresentado agora? Tudo!

Ao ingressar na pós-graduação, a abertura de outra porta de conhecimento, a filosofia da educação, me faz explorar e descobrir novos autores, diversos conceitos e outras possibilidades, foi o instante de emergir novas e poderosas reflexões. Entre as reflexões, uma faz-se presente nesse instante: a forma de escrever. Devo falar disso para justificar a tentativa de uma escrita mais intimista, uma escrita-de-si, propositalmente próxima de você que agora lê o texto. Esse estilo – que pode ser chamado de ensaístico⁵ – pretende ser e estar presente durante todo o texto que iremos elaborar, durante todo o trabalho aqui realizado e espero que possa ser tão provocativo para você – leitor – quanto é para mim.

Perseguindo um caminho subversivo é onde encontro a possibilidade de pensar no tema para esse trabalho de conclusão: na importância dada pela necessidade de pensar através da filosofia, a infância e com isso, pensar numa outra possibilidade de escola. Ou seja, na minha perspectiva, esse tema surgiu antes mesmo de ser encontrado; explicando melhor, antes de começar esse trabalho, eu já o havia iniciado na pós-graduação⁶. Nesse texto, sinto-me como se estivesse mirando o tema com outros olhos, pois há algum tempo, penso e discuto

⁵ “No ensaio, o autor se permite o jogo dialético e expressivo entre subjetividade e objetividade no tratamento do tema proposto [...] o ensaio tem uma forma de abertura que desvela a natureza do próprio conteúdo” (MOURA, 2014, p. 1175).

⁶ Nesse momento de doutorado, a ideia está sendo realizar entrevistas com crianças e compreender o que elas entendem por morte e vida, posteriormente fazer uma reflexão de como a escola interdita ou não a possibilidade de uma potência de vida, buscando a possibilidade de uma hermenêutica da filosofia da infância.

sobre filosofia da educação na pós-graduação, mas sem nunca tê-lo encarado mais diretamente, pois, até então, não havia me encontrado com a tarefa filosófica de pensar e elaborar o trabalho de conclusão de curso da Pedagogia.

Independentemente da ordem dos fatores, o produto não foi alterado. Nessa caminhada de idas e vindas fui provocado em um ponto, na verdade em três pontos: infância (s), filosofia (s) e uma escola outra. Quando refiro “uma escola outra”, desde o horizonte da filosofia da educação, queremos tomar a *escola enquanto uma questão filosófica*. Nesse sentido, pretendo com o trabalho aqui iniciado pensar um pouco mais sobre esses três conceitos, essa tríade como referi, e, principalmente, como eles encontram-se correlacionados para dizer algo de uma ordem filosófica sobre a formação humana.

O estudo não visa dizer sobre a aplicabilidade da filosofia no ensino das crianças, uma vez que isso já é uma realidade⁷. Logo, a questão é pensar a partir de quatro perguntas: O que é infância ou infâncias? O que é a filosofia? O que seria uma filosofia da infância ou das infâncias? Juntamente com tais perguntas, desdobram-se outras: como a filosofia pode ser significativa para as crianças na escola? De que forma a escola possibilita o acontecimento da filosofia da infância? Como a filosofia pode influenciar na elaboração de outros olhares para infâncias?

Não necessariamente pretende-se responder essas questões à risca, mas elas serão norteadoras das discussões subsequentes. Nesse caminho que percorreremos convidarei alguns autores contemporâneos que têm pesquisas na área da filosofia da infância, entre os quais: Walter Kohan, Jorge Larrosa, Carlos Skliar. Com eles pretendo enlaçar as ideias debatidas e encontrar os fios que irão ajudar a coser esse tecido das palavras, vertidas em texto, que estão em minha mente e que agora, tento traduzi-los a você, leitor.

Cabe, no momento, partir de algo essencial nesse caminho:

⁷ Dizemos ser uma realidade, pois um dos autores que teremos como base da pesquisa será Matthew Lipman, que elaborou um programa de filosofia para crianças na década de 60, do século XX.

La infancia es un grito. [...] La filosofía es también un grito. [...] La infancia es un grito de voz que hace vibrar las palabras. La filosofía es un grito en palabras que hace vibrar la voz. La primera, un ruminar de pensar. Un pensar rumiante, la segunda. [...] Infancia y filosofía desbordan la intensidad de un grito⁸ (KOHAN, 2009, p. 5).

Compreendendo que o grito, não necessariamente, tem um mesmo formato, um mesmo tom, uma mesma potência; o grito, assim como a infância e a filosofia, pode ter diversas vertentes, pode acontecer de diversas formas, não trataremos aqui de uma única infância, assim como não podemos tratar de uma única filosofia, temos infâncias e filosofias, bem como temos crianças.

Aproximando-me cada vez mais das infâncias e das filosofias, amplia-se para mim também, o foco dado à educação. Portanto, nesse texto enfatizo como problema de pesquisa a questão **de qual a possibilidade de uma escola outra, aberta não apenas para conteúdos, ser uma educação destinada a vida. Afinal, como podemos pensar uma escola que favoreça o grito da infância e o grito da filosofia?**

Assim, o trabalho aqui apresentado põe na mesa a reflexão, primeiro capítulo: “Infâncias e crianças conceitos complementares e distintos: faces de uma mesma moeda?”. Realizamos uma discussão sobre os conceitos infância e criança e como as duas ideias, por vezes, acabam sendo confundidas, bem como uma apresentação da pluralidade do conceito infância. Em um segundo capítulo, “Aproximações das contribuições contemporâneas entre infância e filosofia”, apresentamos uma pesquisa em três bases de dados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e os Grupos de Pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ). Com isso, objetivamos

⁸ “A infância é um grito. [...] A filosofia é também um grito. [...] A infância é um grito de voz que faz vibrar as palavras. A filosofia é um grito em palavras faz vibrar a voz. A primeira, um ruminar de pensar. Um pensar ruminante, a segunda. [...] Infância e filosofia vão além da intensidade de um grito.” (Livro tradução nossa) (KOHAN, 2009, p. 5).

dar visibilidade para a atenção que o tema da infância recebe na comunidade científica. No terceiro capítulo: “Intersecções: infâncias, filosofias e educação”, buscamos descrever algumas intersecções entre “infâncias, filosofias e educação. No quarto capítulo: “Escola outra – por um devir-criança”, discutimos a possibilidade de uma escola outra, pautados no conceito de devir-criança. Finalmente, no último capítulo “D(os) Sopros Finais: o poder do pensamento”, realizamos uma análise da construção e desenvolvimento desse Trabalho de Conclusão de Curso.

2. INFÂNCIAS E CRIANÇAS CONCEITOS COMPLEMENTARES E DISTINTOS: FACES DE UMA MESMA MOEDA?

Para a criança, a cor não se reduz a uma simples impressão visual, mas afeta todos os sentidos: ela a aspira, respira, escuta, sorve, degusta [...] (SCHÉRER, 2009, p.110).

Ao longo do curso de Pedagogia, lemos muitas coisas sobre criança e infância, mas parece que a compreensão não é algo simples e que nos levaria a um único sentido, pois não se trata de um conceito fechado em um horizonte único, não há um conceito unívoco de “infância”, mas ele está no plural: “infâncias”. Enquanto não desobedecermos⁹ certos ditos da linguagem não estaremos com as crianças, muito menos compreenderemos a ideia de infância. Tentarei explicar um pouco do que quero dizer nas linhas que seguem.

Estarei aqui conversando com um conceito, aliás com dois: criança e infância. Em primeiro lugar, cabe pensar o que seria um conceito e já tomo as palavras de Deleuze e Guattari (2010, p. 23), para lhes alertar: “não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem portanto uma cifra.”

Os conceitos não estão soltos na história, eles têm uma historicidade própria, estão relacionados com uma articulação, suposição. Isso quer dizer que, um conceito nunca está, nem estará só, pois no “conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que responderiam a outros problemas e supunham outros planos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 26).

Sendo assim, criança e infância são dois conceitos que estão interligados, porém o que aqui pretendo assumir é um deslocamento conceitual que não arremesse a infância para a sua imagem mais óbvia que é a criança e vice-versa. Não se trata propriamente de uma faixa etária mesmo que seja elemento vigoroso na atribuição do sentido da infância e criança, mas do que ali acontece de diferença. Estamos envoltos, portanto, por

⁹ A ideia de desobedecer, pode ser encontrada no livro *Desobedecer a linguagem* de Carlos Skliar.

essa complexidade conceitual. Tanto a compreensão do que é infância, quanto do que é, ou quem é, a criança.

Como já dito anteriormente, colocar-se à altura das crianças não parece ser tarefa simples, provoca-nos Montaigne (1996). Para o filósofo, colocar-se à altura contempla dois sentidos: estar na mesma altura física da criança, ou seja, nos deslocarmos de uma posição mais alta e ficarmos à altura delas. Um segundo sentido, seria compreendermos essa criança em um movimento maior, que possa envolver empatia e alteridade, mas algumas questões nos provocam: quanto conseguimos fazer isso? Quanto conseguimos estar com as crianças? Habitar seu universo e perceber tal infância?

As crianças têm um poder de-morado naquilo que pensam ou fazem e nós, por outro lado, como adultos, por vezes, corremos, aligeiramos, para algo que em alguns momentos mal sabemos o quê ou para quê. A questão é: não teriam as crianças algo para nos mostrar, algo que possamos aprender, ou, em alguma medida, rememorar?

As crianças de-moram, pois tudo está perto de uma suposta originalidade – pelo menos em sua vida – algo próximo àquilo que, talvez, compreendamos como estado de paixão. A paixão é a fruição, ela é incontornável. As crianças, assim como a paixão, agudizam-se no desejo incontornável de agir no mundo sem interdição. Se querem correr, correm, se desejam chorar, choram e assim, o estado de paixão não se conhece na interdição, a não ser quando pelo desejo de acabamento, quando aos poucos, a paixão é domada, tal como a criança civilizada. Mais uma vez podemos relacionar com a paixão. Aquela sensação nova, aquele instante em que pode ser eterno para aquele que vive, mas rápido para quem está de fora, ou ainda termos a sensação de algo que passou rápido cronologicamente, mas foi de uma potência incrível, por sua intensidade. Surgem reflexos no corpo, que se tornam involuntários: coração que acelera, mãos que transpiram, pernas que ficam bambas e “borboletas no estômago”. Nesse sentido, paixão e infância transbordam, tal como um grito (KOHAN, 2009). É a nova descoberta, é a possibilidade de de-morar vivamente naquilo que é novo, na mão, no gesto, no outro. Pura afecção de encontrar-se no outro. Possibilidade dada que já é.

Por vezes, acreditamos que o excesso de conhecimento e informação seja, ou possa ser, o melhor caminho para

compreender a infância e a criança – conceitos que não são simples e carregados de historicidade – mas, por vezes, a luz que nos ajuda enxergar as coisas também pode nos cegar. Em certos momentos, é no escuro que existirão as possibilidades, como bem nos lembra Agamben (2009) e as estrelas que vemos no céu hoje já não existem mais, enquanto o escuro no céu é a possibilidade das estrelas no amanhã.

Às vezes há conhecimento no desconhecido, ou ainda podemos pensar além:

[...] essa possibilidade – a insuficiência do conhecimento – que eu acho que o campo da educação ignora. Esse é um argumento bastante difícil, pois se o conhecimento é insuficiente, por que deveríamos, então, até mesmo nos preocupar em ensinar? (BRIZTMANN, 2000, p. 74).

Esse pensamento vai ao encontro daquilo que Larrosa (2014), chama de pedagogia *pobre, generosa*, ela é responsável por dar tempo e espaço, os quais tornam-se significativos para a experiência, ou seja, ela não está disposta a ser dona de qualquer conhecimento, ser vista como uma máxima a ser alcançada, ela não é controladora, nem mesmo supervisora, simplesmente “[...] convida a caminhar, a sair pelo mundo, a copiar o texto, ou seja, se ex-por.” (p. 50).

Então, o que nos restaria nesse caminhar? Resta-nos duvidar, olhar com outros olhos, ou, até mesmo, desobedecer:

A fala, a leitura e a escrita procedem e advêm de certo tipo de experiência de desobediência da linguagem. Se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem silêncio, nem mundo, nem vida [...] A linguagem que desobedece e é desobedecida: colocar-nos fora de nós mesmos, nessa existência desoladora, nessa brecha – sonora e silenciosa – que abre a possibilidade para a produção de um sentido (SKLIAR, 2014, p.17).

Aqui se trata de desobedecer, compreendendo a seriedade de lidar com um conceito. Não é algo feito por teimosia, ou de qualquer jeito. Desobedecer torna-se, portanto, uma possível forma de “ser” próximo da criança e desse momento apaixonado e apaixonante, que é a infância, dessa forma, talvez, estaríamos à altura da criança e próximos de nos recordar da infância. Um recordar para estar com. Esse deslocamento exigiria destituir-se de um excesso de autoritarismo que permitiria habitar a infância, mesmo estando em outra posição, vivendo a “adulterez”.

Na dobra desses deslocamentos, destacaria:

É preciso libertar a criança da “infância”, quero dizer, dessa situação de controle estrito e, a pretexto de amadurecimento, dessa interiorização das coações e dos comportamentos embrutecedores, em relação aos adultos, que lhe são inculcados pela pedagogia [...] (SCHÉRER, 2009, p. 35).

O que está sendo discutido aqui não é exclusivamente um conceito, ou definições do que significam crianças ou infâncias. É isso também, mas gostaríamos aqui de (re) pensar aquilo que estamos discutindo ao longo dessa graduação, que não apenas infância e o sujeito criança, mas ainda o que entendemos e/ou acreditamos ser o papel da escola. Para tanto, cabe pensar qual seria o real lugar da criança na educação?

Busco o auxílio de Schérer (2009, p. 31) para responder que “[...] a criança é um ser utópico precisamente pelo fato de estar confinada nesse lugar escolhido para ela e que é um *vazio*, um *não-lugar*”. E nós como professores – ou futuros professores – não estamos distantes dessa utopia:

[...] papel do professor não é menos utópico no sentido em que, por um lado, ele se coloca à distância, não deixando de pretender estar próximo, e, por outro, ele abandona, em atenção à criança, seu lugar entre os adultos, sem que por isso volte a ser criança, quer dizer, sem deixar de ser pedagogo. (SCHÉRER, 2009, p. 31).

Essa reflexão parece ser importante para mobilizarmos outras reflexões como professores. Na educação, sobretudo, na educação das crianças, parece existir um lugar que nos pertence, no qual estamos instalados, mas ao contrário, como nos apresenta Schérer, deveríamos pensar em um lugar “vazio”, ao invés de um lugar “preenchido”, ocupado por um saber, por um conhecimento tido como verdadeiro?

Ter conhecimento científico parece ser fundamental, mas até que ponto? Até quando? Não se trata de exclusão daquilo que é científico, mas acreditamos ser possível colocar em xeque esse único elemento – conhecimento científico – para podermos compreender conceitos e, formas de ser e estar no mundo, tão complexos, a saber: criança e infância.

A tradição pedagógica¹⁰ nos faz buscar as respostas, o tempo todo, isso acaba prejudicando a abertura para outras possibilidades, para visitar novos horizontes e conseqüentemente (re) pensar um processo educacional e até mesmo formativo.

Para podermos compreender melhor essa questão, voltamos a ressaltar esse “*não lugar*” apresentado para a criança. Pensemos, portanto, o conceito de “devir-criança”, apresentado por Deleuze e retomado por Schérer (2009). Segundo Gilles Deleuze (1997, p. 193),

Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua

¹⁰ Concepção pedagogia tradicional, de ter como base a leitura feita por Saviani (2005) “[...] a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização.” (p.31). O texto: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf Acesso em: 24 de novembro de 2016.

subordinação da infância à uma significação única, à verticalidade de uma única ereção.

Por um lado, temos, pelo inacabamento da infância, a possibilidade desse “devir-criança”. Entretanto, “[...] não existe devir-homem, o que significa que o homem não pode ser considerado num devir, limitando-se a ser [...]” (SCHÉRER, 2009, p. 207). Dessa forma, estaríamos, enquanto adultos (supostamente acabados), destituídos de um “devir”. O devir-homem (adulto) não existe nem como substantivo (pensando em um estado), nem mesmo como verbo (pensando de forma ativa). Caberia a nós – adultos – imaginarmos apenas um lugar, a própria infância e com isso, outros caminhos para a educação.

Voltar o olhar para si mesmo, repensar tudo o que nos foi pensado a partir da academia, a partir dos textos especializados, a partir dos discursos politicamente corretos, a partir das consciências acomodadas daqueles que se conhecem como parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiramente humano, é o que provoca a relação direta e aberta com aqueles que não fazem parte de todas essas certezas (SKLIAR, 2003, p.13).

Desorganiza-se aqui essa possibilidade única, o ideal da razão, do verdadeiro, do normal. Cria-se uma possibilidade outra. Rompe-se aquilo que parece ser a regra preestabelecida. Abre-se outra possibilidade.

3. APROXIMAÇÕES DAS CONTRIBUIÇÕES CONTEMPORÂNEAS ENTRE INFÂNCIA E FILOSOFIA

A relação com as crianças é uma relação de alteridade. De estranheza. De mistério. De tremor. De perplexidade. De perturbação (SKLIAR, 2014, p.122).

Ao desenvolvermos o presente trabalho, algo nos provoca: pensar uma filosofia da infância, imaginar a crianças inseridas na filosofia, realizar essa aproximação entre crianças, infâncias e filosofia. É um assunto significativo para o campo da filosofia da educação? E ainda, em que medida, a discussão sobre uma filosofia da infância vem sendo tratada?

Procuramos, no site da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF (<http://anpof.org/portal/index.php/>), para conhecer o que lá existe das interseções aqui propostas. Dos sessenta e cinco Grupos de Trabalho (GT's), nenhum deles encontra-se com o nome de Filosofia da Educação, nem mesmo a Filosofia da Infância¹¹. Entretanto, um deles “Filosofar e Ensinar a Filosofar”, tem como um dos criadores, o professor Walter Kohan, que pode ter uma aproximação com a Filosofia da Educação.¹²

Continuamos a busca na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para tanto, buscou-se no próprio site da Associação - <http://www.anped.org.br/> - os trabalhos, dentro do grupo de

¹¹ Para pesquisar diretamente nos Grupos de Trabalho, pode ser acesso o link: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/2013-11-25-22-44-25/grupos-de-trabalho>

¹² Os temas estudados são: as interações entre Filosofar e o Ensinar a Filosofar. Filosofia do Ensino de Filosofia. Presença da Filosofia nos níveis fundamental, médio e superior de ensino e toda uma circulação extra acadêmica do discurso filosófico. O Ensino de Filosofia, sua circulação em contextos de educação forma e informal, como um problema filosófico cuja inserção na comunidade de produção e discussão filosóficas muito contribuía para pensar seus princípios, fundamentos e sentidos. O ensino de Filosofia como uma questão filosófica de relevância no atual contexto cultural, social e político do Brasil.

trabalho de Filosofia da Educação, possíveis trabalhos que pudessem estar relacionados com infância e/ou criança. (Tabela 1 - Artigos da ANPED no grupo de trabalho de Filosofia da Educação e Tabela 2 - Subdivisão dos temas encontrados nos vinte e três trabalhos relacionados com criança e/ou infância).

A pesquisa foi feita da vigésima terceira edição até a trigésima sétima, nos anos de 2000 até 2015. Não realizamos pesquisas em anos anteriores, pois no site não constava os trabalhos que foram apresentados em nenhum dos grupos de trabalho. Localizamos um total de duzentos e dois artigos no grupo de trabalho de Filosofia da Educação, pesquisando as palavras “infância” e “criança”¹³.

Para encontrar os trabalhos utilizamos duas formas de pesquisa: a primeira realizada nos trabalhos de 2000 até 2005, nesses trabalhos não constava resumo e palavras chave, sendo assim, buscamos as palavras criança e infância no corpo do texto e quando uma delas, ou as duas, apareciam mais de cinco vezes, em locais diferentes do texto¹⁴, tínhamos um artigo enquadrado naquilo que procurávamos. A segunda forma utilizada para pesquisa, aconteceu nos trabalhos entre os anos de 2006 até 2015, estes artigos já possuíam resumos e palavras chave, dessa forma, localizamos os artigos que nos interessavam através dos descritores: criança e/ou infância.

Dos duzentos e dois artigos encontrados nas quinze edições pesquisadas da ANPED, no grupo de trabalho de Filosofia da Educação, vinte e três tratavam do assunto criança e/ou infância. Decidimos dividir mais uma vez os vinte e três trabalhos para verificar quais iriam de encontro com aquilo que buscamos: a possibilidade de uma escola outra, ou a possibilidade de uma ideia de filosofia da infância. (Tabela 2 - Subdivisão dos temas encontrados nos vinte e três trabalhos relacionados com criança e/ou infância). Logo, o propósito dos dados é o de dar à vista ao leitor o espaço ocupado pelo tema da infância nas instâncias de pesquisa.

¹³ Maiores informações são apresentadas na tabela 1 e tabela 2.

¹⁴ Compreende-se “locais diferentes”, como não sendo no mesmo parágrafo. Após encontrar as palavras verificávamos de acordo com o desenvolvimento do próprio texto, se o artigo estava ocupando-se em discutir sobre infância e/ou criança.

Tabela 1 - Artigos da ANPED no grupo de trabalho de Filosofia da Educação

Encontro Ano	Total de trabalhos	Criança e/ou Infância	Busca
23/2000	8	2	Corpo do texto
24/2001	9	1	Corpo do texto
25/2002	9	2	Corpo do texto
26/2003	15	4	Corpo do texto
27/2004	9	4	Corpo do texto
28/2005	21	4	Corpo do texto
29/2006	20	2	Palavras chave
30/2007	18	0	Palavras chave
31/2008	11	1	Palavras chave
32/2009	12	0	Palavras chave
33/2010	12	2	Palavras chave
34/2011	15	0	Palavras chave
35/2012	16	0	Palavras chave
36/2013	11	0	Palavras chave
37/2015	16	1	Palavras chave
TOTAL	202	23	

Fonte: Adaptado ANPED (2016)

Tabela 2 - Subdivisão dos temas encontrados nos vinte e três trabalhos relacionados com criança e/ou infância

Tema	Quantidade de trabalhos
Ética/Moral/Política	5
Antropologia	2
Linguagem	2
Rousseau	2
Mathew Lipman	2
Ensino	4
Outros (livro didático/escolarização/estética/mestre)	6

Fonte: Adaptado ANPED (2016)

Como pode ser visto, nos subtemas de divisão, nenhum contempla a discussão de filosofia da infância, nem mesmo a ideia de escola. Pode-se observar nos artigos relacionados com Mathews Lipman – dois – e nos artigos relacionados com Ensino – quatro – que as discussões estão relacionadas um pouco mais a ideia de educação, escola, mas mesmo assim o assunto infância e escola não estão presentes. Lipman torna-se figura importante, pois é responsável por criar um programa de filosofia para crianças, desenvolvendo um currículo para pensar esse trabalho. No Brasil, sua forma de trabalho, de acordo com Kohan e Wuensch (1998), atingia cento e oitenta mil crianças em aproximadamente quinhentas e cinquenta escolas.¹⁵

Ao realizar essa pesquisa, no banco de dados da ANPED, ao estar pesquisando e lendo alguns textos e artigos para esse TCC, surge na mídia¹⁶ – e torna-se impossível não falar sobre – a possível reforma do ensino médio. Entre as ideias da proposta, está a possibilidade da não obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Artes, bem como, Sociologia e Filosofia.

Digo ser inevitável não falar sobre o assunto, pois está diretamente relacionado com o tema que estamos discutindo nesse trabalho. Claro que não estou falando sobre uma filosofia para o ensino médio, mas convenhamos, se esta não é mais uma disciplina obrigatória para o ensino médio, o que poderíamos pensar sobre uma filosofia da infância?

O que faz algumas disciplinas serem obrigatórias e outras não? Deveríamos, em alguma medida, valorizar aquilo que é do interesse de cada um. Parece que seguimos um esquema de formatação, necessidade de controlar, uniformizar, mas por sorte ainda podemos:

(Des) focando o olhar, encontramos, nessa mesma escola fundada sob a ótica da disciplina e do controle, sujeitos que se fazem *nas margens* e que criativamente

¹⁵ Esse dado está relacionado com um livro publicado em 1998. *Filosofia para crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman.*

¹⁶ Trata-se do anúncio realizado pelo, então presidente, Michel Temer no dia 22 de setembro de 2016, o que seria conhecido, logo na sequência como PEC 241.

pensam a si mesmos por fora dessa base organizativa. São os sujeitos lidos como transgressores, *indisciplinados, problemáticos, violentos, carentes*. As tentativas de aniquilamento daqueles e daquelas que resistem à cultura organizativa da escola são as mais diversas e as mais perversas (LIMA, 2010 p.30).

Insisto: aqueles que transgridem, não deixarão de existir, apesar da necessidade desse modelo normativo necessitar do seu oposto, “pois, ao nomear o outro, ao colocá-lo à margem, afirma-se o centro, o que é viável, a média, a norma.” (LIMA, 2010, p.31). Assim, apesar de toda a correnteza que possa vir contra, seguimos na possibilidade de uma escola outra.

Concluimos essas pesquisas em base de dados ao buscar nos Grupos de Pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), quais grupos estudam filosofia da infância. Para realizar tal tarefa acessamos o site: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp> e pesquisamos as palavras filosofia e infância em “todas as palavras”. O resultado consta na tabela a seguir:

Tabela 3 - Grupos, instituições, líderes e área de atuação

Grupo	Instituição	Líder	Área
A formação do sujeito na era digital	UNESP	Cláudia Dias Prioste	Educação
Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias (AEFI)	UFRGS	Rosana Aparecida Fernandes / Luciano Bedin da Costa	Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo	USP	José Sérgio Fonseca de Carvalho / Crislei de Oliveira Custódio	Educação
Teoria Crítica e Educação	UNIMEP	Bruno Pucci	Educação
Educação e Filosofia	UNESP	Pedro Angelo Pagni	Educação
Fundamentos da Educação e Práticas Culturais	UFRN	Marlucia Menezes de Paiva / Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes	Educação
GEPEIF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia	UFPA	Waldir Ferreira de Abreu / Damião Bezerra Oliveira	Educação
GETI – Grupo de Estudos em Teorias da Infância	PUC-Rio	Eliana Lucia Madureira Yunes	Educação
GIPI – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância	UnB	Fernanda Muller	Educação

Infância e Educação no contexto Amazônico	UEA	Evelyn Laurina Noronha / Roberto Sanches Mubarak Sobrinho	Educação
Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente	UFLA	Cláudia Maria ribeiro/ Fabio Pinto Gonçalves dos Reis	Educação
Estética, Formação Superior e Infância	USF	Luzia Batista de Oliveira Silva	Filosofia
Ensino de filosofia e filosofia da educação	UFPE	Junot Cornélio Matos	Filosofia
Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças	UNESP	Paula Ramos de Oliveira/ Denis Domeneghetti Badia	Filosofia

Fonte: ADAPTADO CNPQ (2016)

No total foram encontrados quatorze grupos de pesquisa, ao buscar as palavras “filosofia” e “infância”. Existem dois fatores principais que podem ser constatados com a pesquisa realizada: dos quatorze grupos encontrados, quatro contemplam a palavra infância e dois deles a palavra criança, sendo que nenhum deles contempla “filosofia e infância” ou “filosofia da infância”. O segundo fator que deve ser levado em conta é que nem todos os grupos de pesquisa existentes tem cadastro realizado na base de dados do CNPQ, ou ainda, podem estudar o tema, mas não necessariamente com essas palavras chave.

4. INTERSECÇÕES: INFÂNCIAS, FILOSOFIAS E EDUCAÇÃO

[...] vê no desejo um “apetite”, uma potência positiva de vida. (DUMOULIÉ, 2005, p. 9).

Busca-se nesse item relacionar possibilidades de uma intersecção entre infâncias, filosofias e educação. Retomamos algo dito anteriormente, a saber, da pluralidade dos termos infância e filosofia:

La infancia es también infancias y la filosofía es, antes que otra cosa, filosofías. Los filósofos también nos ayudan a tener cuidado. Lo múltiplo no es lo plural, la diferencia no es la diversidad. En todo caso, la infancia y la filosofía son múltiples y viven de la diferencia o, para decirlo con palabras más del presente, de la diferencia de las diferencias¹⁷ (KOHAN, 2009, p.7).

Ao pensar com e para essa pluralidade, muda-se a forma de fazer a educação acontecer, é necessária uma outra forma de ver esse caminho, sair de uma visão macro, para poder aproximar o foco, verificar os detalhes e poder perceber nuances, que antes não eram observadas. Para tanto, não há receitas, o professor conhece sua própria realidade, o contexto de suas crianças, a realidades que os cerca, sendo assim, o professor acaba tornando-se aquele que melhor consegue pensar como educar.

O professor não deve estar “num papel em que se veja obrigado a fazer com que as crianças obedeçam aos valores sociais ou de incentivar um inconformismo irracional na área da

¹⁷ “A infância é também infâncias e a filosofia é, antes de mais nada, filosofias. Os filósofos também nos ajudam a ter cuidado. O múltiplo não é o plural, a diferença não é a diversidade. Em todo caso, a infância e a filosofia são múltiplas e vivem da diferença ou, para dizer com palavras mais do presente, da diferença das diferenças.” (Livre tradução nossa).

educação moral, ou em qualquer outra área” (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1994, p. 214)¹⁸.

Cabe ressaltar que a escolha é feita pela linha de Filosofia da Educação, uma vez que, esta possibilita um pensar reflexivo sobre a formação humana e o fazer pedagógico. Nesse sentido, a Filosofia pode ser grande aliada das reflexões relacionadas à escola e formação. Compreende-se que, através dela, possa existir uma “postura refletida” (FLICKINGER, 1998, p.15) e, através dessa reflexão, o processo formativo e a concepção daquilo que compreendemos sobre a escola pode ser reavaliado e reinventado.

Busca-se refletir sobre as possibilidades de uma formação que tem como meta algo além dos resultados baseados em números (notas), mas que possa contemplar a formação integral do ser humano, uma formação que ouse pensar sobre a vida e não apenas conteúdos de alfabetização e letramento. Pensar para além de conteúdos fixos e determinados por documentos e buscar algo que possa ser mais ampliado. Sair de um padrão já determinado e preestabelecido, os quais nos impedem de pensarmos outras possibilidades e acabamos repetindo uma única forma.

Discute-se muito sobre os conteúdos trabalhados na escola, mas pouco se reflete sobre qual o real significado, ou melhor, qual o verdadeiro sentido que isso trará às crianças. Será que realmente todo conteúdo trabalhado na escola é significativo para essas crianças? Quanto do conteúdo trabalhado com as crianças nas escolas realmente faz sentido para elas? Claro que aqui não nos referimos ao esvaziamento de conteúdos na escola, uma vez que, esses são base para a formação das crianças, mas o ponto central seria possibilitar uma maior reflexão perante as questões relacionadas à vida.

Busca-se pensar uma escola possível não apenas para a vida relacionada ao trabalho, ou aos conteúdos básicos, mas pensar as questões da escola de formas significativas para a formação dos seres humanos. Tais questões podem ser mais complexas ao pensarmos no campo da Educação Infantil e nesse trabalho com crianças de pouca idade.

¹⁸ A concepção de moral e suas repercussões no ensino serão parte de um dos subitens do Trabalho de Conclusão de Curso.

Não se trata de pensar “como”, “de que forma” ou “por que” da educação, mas sim, qual finalidade esse caminho formativo tem para a criança?

Ao estar inserido em um grupo de pesquisa – GRAFIA –, o qual tem como um dos pilares principais de estudo a formação humana, parece ser fundamental, adequado e até mesmo de bom tom, refletir sobre as possibilidades formativas no horizonte da Filosofia da Educação, bem como, de que forma o tema discutido no presente trabalho pode auxiliar na ideia de formação humana. Mas, principalmente, por que atualmente parece que o processo formativo está reduzido à sala de aula? A escola torna-se o lugar onde se discute métodos, possibilidades, formas de aproximação de uma formação, linhas a serem seguidas, projetos políticos pedagógicos, grades curriculares – em resumo, o que será ensinado –, como se o processo educacional pudesse ser descrito e orientado por receitas. Esses documentos não deveriam ser vistos como regra a ser seguida, como se estivéssemos executando uma receita, devem servir para uma forma de ensino que possa auxiliar a formação da/para a vida.

Assim como buscamos nos distanciar da verdade e da objetividade – tão caras as ciências – mesmo que abdicamos da prescrição de fórmulas ou determinismos, ainda assim objetivamos pensar e repensar algumas práticas, bem como provocar e produzir efeitos de sentido (MARTINS; MARTINS, p. 14, 2014).

Entretanto esse pensar e repensar é exigente, “[...] torna-se melhor ter respostas prontas, do que pensar e refletir sobre possibilidades” (MARTINS, 2014, p. 21), entretanto toma-se um tempo, é necessário mais trabalho e disposição. Pretende-se nesse Trabalho de Conclusão de Curso investigar possibilidades e (re)fletir, (re)pensar, (re)estruturar, (re)organizar, (re)definir, (re)avaliar, (re)descobrir, (re)criar outra ideia de uma escola possível, que possa estar conectada com a filosofia da educação, em busca de uma filosofia da infância e essa podendo servir de possibilidades para (re)significar a formação das crianças.

Ainda podemos pensar que “a escola é o lugar que deve tornar crível e desejável o conhecimento, a democracia e a

mudança, mas sobretudo o gosto pela vida” (CORNELLI, 2005, p. 34). Partindo dessa necessidade reflexiva, desse gosto pela vida, o principal ponto da educação deveria – ou precisaria – ser aquele que apontasse para perguntas filosóficas como: *O que é formação? De que forma ela contribui para a vida dos seres humanos? Quais espaços seriam responsáveis por essa formação humana? Como a filosofia da educação pode auxiliar nesse caminho? O que seria essa filosofia da infância? Como seria o desenho dessa outra possibilidade de escola?*¹⁹

Ao pensar dessa forma, parece existir um controle cada vez maior e mais precoce daquilo que deve ser trabalhado e acreditamos ser ideal. Loponte (2008) utiliza-se da ideia de que a infância está cada vez mais pedagogizada, didatizada, controlada, pela docência e pelas escolas. Podemos ainda com Fisher (2006) questionar, qual o motivo para quereremos crianças-camelo²⁰, porque queremos ensiná-las a obedecer? Cumprir ordens? O que queremos que elas vejam?

Os discursos educativos reproduzidos contemporaneamente estão em grande parte imbuídos de forte teor abstrato e metafísico, esta dependência do abstrato acaba refletindo em uma educação que visa domesticação e o adestramento (MARTINS; MARTINS, 2014, p. 4).

Como citado anteriormente, alguns avanços estão sendo debatidos e apresentados no campo da educação, mas é necessária uma constante reflexão do processo, que deve ser realizada entre o Estado, diretores e professores, buscando um

¹⁹ O itálico é colocado aqui, propositalmente, por serem questões significativas para o encaminhamento do presente trabalho. As questões são pertinentes à ideia de práxis interrogativa, corroborando com a ideia de Jorge Viesenteiner, em palestra proferida no Programa de Pós Graduação em Educação na UFSC (PPGE), intitulada “Formação como práxis autogenealógica em Nietzsche”, em 9 de Setembro de 2014.

²⁰ Essa metáfora do camelo, leão e da criança, está no livro *Assim falou Zaratustra* de Friedrich Wilhelm Nietzsche, no capítulo *Das três metamorfoses*.

caminho comum e adequado para que a criança, principal foco das discussões, possa ter seus direitos garantidos.

Um dos maiores problemas da educação atualmente é a falta de unidade da experiência educacional da criança. O que a criança encontra é uma série de apresentações especializadas sem conexão. Quando tem uma aula de linguagem após uma de matemática, a criança não é capaz de estabelecer nenhuma relação entre elas, e tampouco consegue ver relação entre a aula de linguagem e a de estudos sociais ou ciência naturais (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1994, p. 49).

Existe a possibilidade de pensar a filosofia como uma ponte entre os conceitos trabalhados com as crianças, surgindo uma possível relação entre diferentes contextos de aulas, “a filosofia, portanto, é muito benéfica para as pessoas que procuram formular conceitos que possam efetivamente representar aspectos da sua experiência de vida” (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1994, p. 52).

Não é novidade que no Brasil temos imposição do currículo nas escolas – uma disputa no campo curricular, transversalizada por questões de classe, poder e ideologia –, pensado como base para sustentar um sistema capitalista de sociedade, largamente difundido no mundo – longe de querer realizar qualquer juízo de valor se esse sistema é adequado ou ideal –, além de métodos para que esse processo possa ser legitimado e fiscalizado. Entretanto, apenas como um exemplo e, principalmente, demonstrando e desmistificando que essa não é realidade apenas brasileira, percebe-se que:

[...] a educação francesa se rendeu ao projeto de desenvolvimento, elaborado para fazer frente à concorrência econômica, e tornou-se alvo de críticas severas, motivadas pela incoerência entre a promessa meritocracia e o aumento das desigualdades escolares (VALLE, 2011, p. 53).

A realidade educacional apresentada no Brasil não é exclusividade nossa, mas em âmbito mundial, uma vez que segue a lógica do sistema capitalista, focada no mercado de trabalho, conseqüentemente no espaço em que poucos ganham muito e muitos, pouco e tudo depende de resultados. Apesar dos professores serem vistos como “pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação” (SILVA, 2007, p. 55), esse trabalho torna-se um tanto quanto complexo, pois:

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. (LAROSSA, 2010, p.46).

Essa formação é um processo, passando pelo individual e suas experiências, compreendendo as críticas, sabendo criticar, constituindo o ser humano – ou seja, um processo de cultivo e construção. É necessário compreender-se e, ao mesmo tempo, compreender o outro, um caminho que necessita ser contemplado. Mas atualmente parece haver exigências que não permitem esse deleite à formação e autoformação as quais, em certos instantes, têm acontecido sem o cuidado adequado.

Torna-se interessante, a partir desse contexto, convidar Nietzsche para entrar em cena. Este, em seu tempo, já alertava para o fato de que aquilo que o homem aprende com o ensino não tem relação com aquilo que é chamado de cultura superior, pois tudo está relacionado com as necessidades que o homem tem durante a vida, afastando-o, portanto, de uma evolução espiritual. Havia – e porque não dizer existe ainda hoje –, para Nietzsche, uma separação entre a escola para a sobrevivência e a escola para a cultura: aquela estaria voltada apenas para suprir as necessidades regradas pelo Estado; esta seria uma forma de potencializar a vida, valorizando-a, formando o ser humano.

A exploração quase sistemática que o Estado fez destes anos, na medida em que quis o mais cedo possível atrair para si Funcionários utilizáveis e se assegurar,

através de exames excessivamente rigorosos, da sua docilidade incondicional, tudo isso estava muito distante da nossa formação[...] (NIETZSCHE, 2003, p. 58).

O ambiente escolar deveria ser um reflexo de um movimento contrário:

A escola não pode ser um espaço enfadonho, pessimista, um lugar de transmissão de conteúdos mecanizados, em que os estudantes, educadores e famílias são impedidos de exercer sua criatividade, realização e responsabilidade. Pode e deve ser local para o desabrochar de novas posturas e novos projetos, sob a responsabilidade do diretor que, juntamente com a equipe escolar, desenvolve ações voltadas desde a conservação da estrutura escolar até a programas maiores e mais amplos, com destaque para: conservação e criação de espaços físicos; parcerias entre comunidade, família e universidade; fortalecimento da escola como locus de formação continuada; realização de festas, encontros para estudos coletivos, palestras, atividade artísticas de dança, teatro, música, cinema e circo, entre outras (LIMA, 2007, p. 123).

A formação estaria nessa mistura: cultura, arte, riso, seriedade, escola, família. Parece ser uma união com diversos elementos que pretendem complementar-se, ou ainda, citando Hardt (2013, p. 775), a “formação implica esforço, um tanto de forma viva como um tanto de forma delirante, fugaz”. Talvez um ponto para a reflexão fosse nos perguntarmos: em quais momentos realmente estamos trabalhando – ou desenvolvendo – esse processo formativo? Quais outros ingredientes poderiam ser colocados nesse meio, em busca da harmonia entre todos? Ou será que realmente se precisa de harmonia para esse processo acontecer?

O ponto central dessa justificativa nos remete as seguintes perguntas: o que estamos ensinando às nossas crianças? De

que forma poderíamos enriquecer esse processo de ensino e aprendizagem para que este possa ser significativo e dar sentido para as crianças? Como a Filosofia da Educação contribui nesse sentido? De que forma podemos ensinar a pensar e não apenas ensinar conteúdo?

Pensando paralelamente com Lipman, Sharp e Oscanyan (1994), a filosofia contribuiria para uma perspectiva interdisciplinar, em busca de um pensar holístico sobre a experiência, esse pensar seria multidimensional, crítico, criativo e cuidadoso. O autor defende que os questionamentos da criança sobre conceitos comuns, centrais, controversos e problemáticos possam ser adequadamente investigados e não respondidos com verdades absolutas. Para tanto existem quatro importantes condições que devem estar na sala de aula: “estabelecer um compromisso com a investigação filosófica; evitar a doutrinação; respeitar as opiniões dos alunos; evocar a confiança das crianças” (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1994, p. 120).

Para auxiliar no caminho em busca de respostas, torna-se essencial saber sobre o que estamos falando. A questão seria: Formar? Educar? Experimentar?

Enfim, formar, educar ou experimentar? Tudo ao mesmo tempo, numa época que não reconhece valor em nenhuma delas. Formar para não permanecer órfão de tradição; educar para não aceitar a tradição como um valor absoluto; experimentar para não permanecer na atitude negativa da crítica que isenta o indivíduo de criar um referencial quando nenhum referencial externo faz mais sentido (WEBER, 2011, p. 247).

Weber nos faz refletir para aquilo que parece ser muito evidente em alguns momentos em nosso sistema educacional. O que realmente queremos na busca da formação de outra pessoa? Não deixá-la órfã e nem aceitar totalmente a tradição, mas mudar, pensar e refletir de forma que se busque uma nova “experimentação”, um novo sentido, algo que possa perpassar uma educação em busca de resultados, mas que possa ser significativo para a formação humana, assim “[...] a experiência da filosofia pode, talvez, ajudar em uma educação sensível à

novidade dos novos. Pode ser um espaço para um pensar múltiplo, indeterminado, imprevisto” (KOHAN, 2005, p.233).

Parece que todo esse percorrer tem íntima ligação com o conceito de “vontade de potência” trabalhado por Nietzsche (2010). A ideia de auxiliar na formação de alguém está intimamente ligada em despertar algo para além dos sentidos naturais, seria a base para essa busca de experiências e de outros sentidos, o despertar de algo que não é demonstrado e apresentado na primeira vez em que olhamos e isso só seria possível ligando-se ao mundo e sentindo-se parte dele.

A ideia chave seria:

[...] uma educação para a exceção e não para a massificação [...] educação exclusiva e não apenas inclusiva [...] gostaríamos de ver os mestres inventarem uma nova linguagem toda vez que adentrassem na sala de aula, longe do espontaneísmo vulgar (MARTINS; MARTINS, 2014, p. 16).

Falar sobre ensinar a amar a vida parece ser algo distante, ou até mesmo muito complexo, por vezes vago ou da ordem do impossível, mas lembremo-nos que o professor é “alguém que conduz alguém até a si mesmo. [...] não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria.” (LAROSSA, 2013, p. 51). O professor é esse auxiliar da autodescoberta, ele “[...] puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é.” (LAROSSA, 2013, p.11).

O professor deve ser auto-retraído filosoficamente (sempre atento ao risco de fazer doutrinação inconscientemente) e, contudo, pedagogicamente forte (sempre promovendo o debate entre as crianças e as encorajando a seguir a investigação na direção que ele aponta (LIPMAN, 1990, p.207).

Isso é despertar a vida, isso é provocar a vontade de potência, mas será que a escola com todo seu processo

moralizante, focada apenas no ensino dos conteúdos, não estaria impedindo essa possibilidade de “despertar a vida”? De pensar a vida? De proporcionar vida?

5. ESCOLA OUTRA – POR UM DEVIR-CRIANÇA

“[...] educamos según el mito que podemos fabricar otros seres humanos que los que somos, seres mejores, más justos, más felices.”²¹ (KOHAN, 2009, p.31).

Um dos principais pontos para pensar esse processo é compreender a divisão da escola, em geral, dividida na estrutura administrativa e pedagógica. Essa, de acordo com Veiga e Fonseca (2012), refere-se especificamente às questões de ensino e aprendizagem e ao currículo. Já a estrutura administrativa, ainda segundo a mesma autora, está relacionada com recursos humanos, espaço físico, financeiro, equipamentos, materiais didáticos, móveis.

Nesse interim a escola pulsa. Para auxiliar – ou não – nesse pulsar existe o currículo, lembrando que este, em alguns momentos, “[...] inibe, desestrutura, torna técnico o lugar da escola” (LIMA, 2010, p. 29).

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA; FONSECA, 2012, p. 26-27).

Claro que não podemos deixar de compreender o tempo como elemento significativo para que todo o processo possa ser desenvolvido. Ele é quem delimita e possibilita o acontecer da pulsação que envolve a escola. Pensando com Veiga e Fonseca

²¹ “Educamos segundo um mito que podemos fabricar outros seres humanos, seres melhores, mais justos, mais felizes”. (Livre tradução nossa)

(2012), esse tempo está relacionado em diversos movimentos: o calendário, dias letivos, feriados, datas de avaliação, períodos de reuniões, cursos, a saber, um tempo *chronos*. Por vezes, a escola, que deveria ser lugar do ótimo ócio, do tempo livre, da possibilidade de pensar uma pedagogia pobre “[...] generosa: dá tempo e espaço, o tempo e o espaço da experiência.” (LARROSA, 2014, p.50), acaba perdendo esse lugar.

Entretanto, o mais instigador dentro da escola é como essas estruturas, como essas possibilidades e impossibilidades conseguem comunicar-se. Pensando em tudo aquilo que existe de particularidades e diferenças, buscando uma possibilidade para que o processo possa ser significativo para a criança e ao mesmo tempo, para o professor.

Como bem pontua Dayrell (1996) a escola é também uma disputa de interesses, de um lado a organização do sistema escolar, que detém e define regras e possibilidades para o funcionamento de tal estrutura, no outro lado temos estudantes, professores, funcionários, que estão envolvidos com relações interpessoais – talvez a parte mais complexa e ao mesmo tempo mais instigante da pulsação escolar.

Temos, portanto, o currículo e sua tentativa disciplinar e por outro lado todo o pulsar dentro da escola.

A escola que nasce sob a perspectiva do discurso moderno – e que se ocupa de formar, disciplinar, docilizar os sujeitos – trama, ao mesmo tempo, em sua organização, em sua interioridade, possibilidades de vida, projetos e sonhos. Ao considerar as relações de poder produzidas no interior da escola, as práticas de coabitação de diferentes grupos sociais que não se situam simetricamente, estamos assumindo que, nas irregularidades, nas bordas de uma *organização escolar*, reside um cotidiano intenso, borbulhante, no interior do qual assistimos a diferentes práticas culturais que (des)organizam e (des)territorializam a escola (LIMA, 2010, p.28).

A escola vive esse entremeio: ser um espaço regrado, delimitado e restrito, mas ao mesmo tempo lugar de descobertas, possibilidades do novo. O lugar das normas e das transgressões. A escola então, seria esse lugar onde habitam as diferenças,

[...] os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivos, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências [...] (DAYRELL, 1996, p.140).

Nesse ponto percebe-se a abertura de uma pulsação – a escola – permeada de diversas outras pulsações, ritmos, desejos, vontades – as crianças – como se o pulso da escola fosse o coração e as crianças, professores, funcionários fossem tudo aquilo que completa esse corpo, o qual necessita trabalhar em harmonia. Mas por vezes, o corpo fica doente, em outros momentos ele trabalha em seu funcionamento pleno e saudável. Saber lidar essas oscilações desse corpo parece ser necessário.

Compreendendo esses diferentes ritmos existentes no corpo da escola, nos apoiamos nas reflexões: “A escola não poderia ser um espaço de ampliação de experiências? [...] Quais espaços e momentos podem contribuir para que ele se situe em relação ao mundo em que vive?” (DAYRELL, 1996, p.145).

O que nos impede como professores de possibilitar, também, que a transgressão nos espaços escolares não seja algo “escondido”, “velado”, por exemplo, “o corredor do fundo se torna local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que “matam” aulas. [...] É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos” (DAYRELL, 1996, p.147). E se esses espaços ditos “transgressores” fossem parte possível nesse processo de ensino/aprendizagem? Não poderiam ser esses espaços ricos em possibilidades de aprender e vivenciar sobre o mundo de forma mais prazerosa? E o pior, quando esses espaços são autorizados – via de regra nos intervalos – o tempo é o limitador para esses momentos que parecem ser tão ricos de relações e possibilidades.

“A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora.” (VEIGA; FONSECA, 2012, p. 33). Por isso, mais uma

vez torna-se fundamental compreender o funcionamento dessa instituição – a escola –, pois somente assim conseguiremos mobilizar mudanças e criar novas possibilidades. As mudanças do mundo podem começar dentro dos muros dessa escola e aos poucos espalharem-se para fora desses muros.

Enquanto não houver olhos para o funcionamento da escola, não teremos possibilidades de transformá-la em algo menos tedioso. Afinal, se perguntássemos às crianças: vocês querem ou não ir à escola? Creio que grande parte das respostas seriam: “não queremos”. “[...] observar a sala de aula é constatar o óbvio, a “chatice” de uma rotina asfíxiante, onde pouca coisa muda” (DAYRELL, 1996, p. 153). O quanto as crianças conseguem apreender com tanto tédio? Ou ainda: qual a qualidade daquilo que elas estão aprendendo?

Faço minhas as palavras de Dayrell (1996, p. 160):

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social.

Obviamente esse pensamento não surge do vazio, do nada. Esse pensamento como possibilidade e forma de fazer de outra forma, de subverter, surge ao pensarmos, como bem lembra Smolka (2002), nos diversos pensadores, entre eles, Montaigne, Descartes, Rousseau, Kierkegaard, Kant, Merleau-Ponty, os quais nos alertaram sobre as subjetividades. Uma vez que elas existem não temos mais a possibilidade de pensar na educação como uma forma (fórmula) única para ser aplicada. “Educar pode ser desnaturalizar. Mas pode ser também tornar eficaz a experiência individual” (SMOLKA, 2002, p. 109).

Através dessa ideia citada anteriormente, parece fazer sentido o apontamento de que “a ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las” (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 15). Parece

que a todo tempo estamos deixando de habitar aquilo que nos cerca e, por vezes, as próprias crianças não tem intenção de habitar alguns espaços e, em outros momentos, os próprios professores não querem habitar o espaço.

Conseguiremos ter uma experiência individual eficaz no momento em que somos atravessados/afetados por algo, mas algo nos afeta apenas quando, depois de algum tempo, conseguimos habitá-lo.

Torna-se, portanto, necessário habitarmos de alguma forma a escola e para isso não existe a possibilidade de ser algo enfadonho e desgostoso. Falta-nos buscar alcançar as possíveis gostosuras proporcionadas pela escola e de alguma forma, apresentar isso às crianças.

Podemos aqui fazer uma referência que parece ser fundamental para tais pensamentos, algo que não podemos perder do horizonte:

[...] em função da organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental, destacamos que as ações desenvolvidas na educação infantil, pela ênfase na oralidade e em outras formas de expressão, por meio da participação ativa das crianças em atividades interativas e lúdicas, podem ser um bom caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem ao longo do ensino fundamental – a escola precisa ser séria, mas não precisa ser sisuda, como dizia Paulo Freire (GOULART, 2016, p.95).

Mais uma vez faz sentido a ideia de que devemos habitar, junto com as crianças, esse espaço da escola. Somente dessa forma, podemos ser afetados e principalmente afetar essas crianças.

Ser criança é ir além, até mesmo daquilo que acreditamos ou estudamos sobre como ser criança. Permanecer desconfiando, descobrindo, reinventando, aquilo que já parece estar posto e estabelecido, certo e definido. “As crianças nos convidam – às vezes nos forçam – a nós, adultos, a nos tornarmos crianças. Teremos a coragem e o desprendimento necessário para isso?” (GALLO, 2010, p. 120). Ou ainda poderíamos nos questionar: estamos atentos para esse convite?

Percebemos que estamos sendo convocados? Ou as paixões já foram caladas, de tal forma, que não temos mais possibilidade de nos tornarmos inacabados?

Claro que se percebe algumas mudanças existentes na escola, afinal, “[...] mudanças têm sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade” (SKLIAR, 2003, p. 197). Não estamos menosprezando, em hipótese alguma, essas necessidades, mas “[...] voltamos a recriar um (velho) discurso técnico, racional, vazio, sem relação com o outro.” (SKLIAR, 2003, p. 198). Pensando ainda com Skliar (2003) precisamos de mais “representações como olhares”, “metamorfose das identidades” e “vibração com o outro”.

Algumas perguntas acabam fazendo certo eco na cabeça nesse instante: essa escola que temos hoje, ainda nos serve? Essa escola forma quem, para quê? Essa escola forma? É papel da escola formar? Ela consegue dar conta disso que estamos pensando como criança? Ela contempla características específicas de algo que conhecemos sobre infância?

Em certos momentos as perguntas surgem, não necessariamente para buscar respostas, mas sim para provocar e mais uma vez nos desestabilizar e, dessa forma, nos retirar de um lugar de conforto e nos colocar em um lugar de conflitos.

Compreendemos que nessa direção:

[...] a escola é também o lugar da experiência, o lugar onde ensaiamos formas de estar-juntos-uns-dos-outros, lugar onde desejamos, onde trocamos afetos, onde arriscamos, onde nos surpreendemos. Trata-se, enfim, de tomar a escola como espaço em que vibra intensamente a vida. (LIMA, 2010, p.33).

Sendo assim, a escola “acolhe todas as expressões de vida e reconhece que, no plano dessas diferenças, há uma multiplicidade de trocas, afetos, desejos e cuidado” (LIMA, 2010, p. 34). Entretanto, o que nós, como professores, estamos fazendo na escola? Alimentamos essas possibilidades ou simplesmente seguimos algo que é imposto? Possibilitamos as trocas, afetos, desejos e cuidados, ou apenas seguimos um currículo? O que nos cabe fazer? O que nos resta fazer?

Voltamos mais uma vez ao exercício de uma práxis interrogativa: “¿es posible en la espacialidad molar y concêntrica de la escuela promover otras potencias de vida infantil, otros movimientos y líneas en ese territorio tan maltratado, descuidado y desconsiderado?”²² (KOHAN, 2009, p. 30). Esse modelo de educação, que mais parece uma fábrica, pode ser alterado? “¿Puede ser la educación institucionalizada algo diferente de una fábrica y un auxiliar del reconocimiento? [...] ¿Es posible un acontecimiento, un devenir y otras potencias habiten la escuela?”²³ (KOHAN, 2009, p. 31).

Entretanto e, talvez mais fundamental, o que criticamos hoje, realmente é aquilo que significa, ou deveria significar “escola”? Do latim *schola* e da palavra grega *skholé*: “tempo livre, descanso, adiantamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 25). Realmente criticamos um local que se dedica ao tempo livre, descanso, discussão?

Em grande medida a escola acaba sendo o local de civilização da criança e conseqüentemente das infâncias, onde as paixões perdem espaço e a racionalidade torna-se fundamental.

É preciso libertar a criança da “infância”, quero dizer, dessa situação de controle estrito e, a pretexto de amadurecimento, dessa interiorização das coações e dos comportamentos embrutecedores, em relação aos adultos, que lhe são incutidos pela pedagogia [...] (SCHÉRER, 2009, p. 35).

Vejamos, a escola não é um lugar em que se deve fazer qualquer coisa, mas ao mesmo tempo, não pode ser esse

²² “É possível na espacialidade molar e concêntrica da escola promover outras potencialidades da vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, negligenciado e imprudente”? (Livre tradução nossa)

²³ “Pode ser a instituição educacional algo diferente de uma fábrica e um assistente de reconhecimento? [...] É possível um acontecimento, um devir e outras potências habitarem a escola”? (Livre tradução nossa)

espaço que cala, amordaça, interrompe a infância. A escola tem papel fundamental para a criança e não apenas nesse sentido que percebemos na escola hoje – ou naquilo que denominamos de escola –, que ao entrar no primeiro ano, não raramente, a criança escuta: “agora acabou a brincadeira”. Nela há possibilidade de “[...] deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás [...] deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 31 e 35).

“A escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 45). Compreende-se, portanto, por esse viés que a escola tem um lugar outro, uma possibilidade outra, ela não é e não deve ser família, sociedade, economia, cultura, mas estaria inserida em outra lógica, seria e estaria em uma brecha, na possibilidade de um não lugar. A complexidade de tal raciocínio não é fácil, pois desconstrói tudo aquilo que vivemos como sendo escola e ao mesmo tempo precisa-se lidar com essa criança, que vive algo que também não é linear e determinado, a saber, a infância.

Deve-se compreender, como destacará Schérer (2009) o processo de civilização se dá pelo processo de pedagogização. Fala-se de um domínio que atua para a civilidade, que se dá pelo investimento da repressão das paixões e organização delas, como uma bússola para mostrar a direção.

Tentemos pensar mais além, busquemos outras possibilidades, “[...] elementos que “fazem” a escola – suspensão, profanação, o mundo, atenção, disciplina, técnica – estão conectados (ou, certamente, podem ser conectados) com a experiência da habilidade [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 69). Essa escola que possa ter pedagogia relacionada com “fazer o tempo livre uma realidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.97).

Um espaço para que a infância possa, realmente, ser valorizada. “A escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminada, diferente do que ela é” (KOHAN, 2010 b, p. 131). Uma escola outra, talvez possa ser possível quando, em alguma medida, esquecermos, pois, “toda ação exige esquecimento, assim como toda vida orgânica exige não

somente luz, mas também a escuridão” (NIETZSCHE, 2015, p. 50). Esquecer aquilo que acreditamos ser a escola. Esquecermos das famílias. Esquecermos da política. Esquecermos. Essa é uma pista para pensarmos em uma escola que possa gerar, também, felicidade, sendo que:

Aquele que não sabe instalar-se no limiar do instante, esquecendo todo o passado, aquele que não sabe, como uma deusa da vitória, colocar-se de pé uma vez sequer, sem medo e sem vertigem, este não saberá jamais o que é a felicidade, e o que é ainda pior: ele jamais estará em condições de tornar os outros felizes (NIETZSCHE, 2015, p.50)

Instalar-se no instante em um mundo insistentemente cronológico e acelerado, enfrentar os medos e a vertigem provocados, muitas vezes, ao estarmos na escola e/ou na sala de aula, são necessidades para nos superarmos e encontrar um pouco mais de felicidade em tudo aquilo que realizamos.

6. D(OS) SOPROS FINAIS: O PODER DO PENSAMENTO

Tudo isso durou muito tempo, ou pouco tempo: pois, a bem dizer, não existe *tempo* para essas coisas - (NIETZSCHE, 2011, p. 310).

Iniciemos a última parte. Espero aqui dar alguns sopros finais ao texto, mas, principalmente, possibilitar desconfortos, afim de que possamos continuar pensando aquilo que queremos e entendemos como criança, infância, filosofia, escola e consequentemente educação e formação.

Antes, porém, gostaria aqui de deixar claro, que todas as reflexões realizadas ao longo do curso de Pedagogia não seriam possíveis se eu não estivesse na pós-graduação. Definitivamente os dois caminhos foram se alimentando e, consequentemente, me alimentaram. Não foi tarefa simples, mas deveras, enriquecedora.

Algumas vezes – não poucas – perguntaram-me qual era o motivo de ter mudado de área, da saúde para a educação e sempre disse que para mim há prazer em ter contato com outras pessoas, ouvir histórias, entender como o outro pensa, saber as possibilidades que o outro tem para resolver as mais diversas situações e ainda provocar a vontade do outro, aprender com esse outro. De certa maneira já havia relatado isso logo no início do texto, entretanto, aos poucos, também descobri que alguns encontros profícuos acontecem na educação. São encontros não encomendados, totalmente inesperados e que nos fazem sentir mais vivos, com mais potência, com mais vontade. Nesse caminhar de encontros, deparo-me com a infância. No início um conceito que, em minha cabeça, estava muito atrelado à ideia de criança, mas algo além disso acontece – demorou para que pudesse acontecer.

A infância deve ser tratada em sua pluralidade, assim como nossa própria vida está repleta de plurais. Portanto, as infâncias nos dão uma lição de vida, elas nos mostram a real potencialidade de estar vivo, das descobertas, de uma novidade, do novo, do inacabamento, mas isso tudo cessa. O devir torna-se estagnado. Tornamo-nos adultos civilizados. Perde-se a possibilidade de continuar um devir. Estamos acabados. Acabados.

Discutimos aquilo que não somos mais e ao mesmo tempo não temos muitas outras saídas para voltar a ser, mas a busca parece ser por essa volta a algo que se perdeu, ou ainda deslocar-se, pois não há forma de voltar no tempo e não necessariamente precisamos voltar. Hoje ao ver as infâncias, meu encantamento torna-se maior, pois é nesse momento que todas as possibilidades estão concentradas. Estamos no espaço/tempo da fenda. Algo que foge da racionalidade e, por isso, torna-se tão complexo de escrever ou até mesmo dizer sobre. “Assim, a tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma manifestação política da igualdade e da diferença [...]” (KOHAN, 2010 b, p. 126). A política aqui, como destaca Kohan (2010 b), sendo possibilidade de pensar e também de viver com os outros.

Ao falarmos de infâncias, tratamos de um “não-lugar”, o que exige cuidado, pois não se alcança dizer sobre o “não-lugar”. Quando dizemos ele já deixa de ser um “não-lugar”, cria-se uma identidade, pois nomeia-se. Não se pode ser o “não-lugar”, sendo ele o inteiramente outro, algo do qual quando dizemos estamos projetando muita idealização daquilo que gostaríamos de encontrar, mas se pode dizer indícios, podemos inventar sentidos a partir dos efeitos da experiência com o “não-lugar”. Quando nós, da educação, falamos dessas infâncias, sempre estaremos em falta. Sendo assim, as palavras são insuficientes. Sempre saberemos pouco.

Não somos preparados para falar dos inacabamentos. Tudo parece necessitar, exigir, obrigar uma certeza, exatidão. O incerto, o “não saber”, parece tornar as coisas menores. A imprecisão acaba por tornar-se menos. Não obstante, os espaços para “devires” somem, sendo assim, parece que apagamos também espaços para as infâncias.

A escola que temos hoje, da forma que ela é, no modelo que ela acontece, não nos serve. Não estou aqui dizendo que ela não é necessária, ou ainda que devemos acabar com a escola, estou dizendo que na forma como ela vem sendo entendida e o jeito com que está trabalhando, não nos serve. Precisamos de uma escola outra, sendo que esse outro, na verdade, é aquilo que ela deveria ser. A escola de hoje esqueceu o que é ser escola, se é que em algum momento, se lembrou.

A filosofia entra nesse caminho para potencializar as infâncias, pois se esta é múltipla, aquela também. A filosofia da

infância nada mais é do que a possibilidade de acessar a fenda, ou pelo menos estarmos mais perto dela. E nesse momento você pode começar a se perguntar: mas como fazer isso?

Poderia responder: não estamos aqui descrevendo uma fórmula, mas tendo consciência que o pensar é, por si só, revolucionário, é um começo. Não digo que tal afirmação seja simples de compreender. O pensamento tem esse poder de mobilizar, desestruturar e conseqüentemente nos provocar e deslocar.

As intersecções que podem existir entre criança, infância e filosofia são ou podem ser favorecidas com a escola, no formato que temos hoje? Essa é só mais uma questão para complementar as outras tantas que foram feitas ao longo do texto. Talvez possamos utilizar um fato que acontece no exato momento da escrita desse texto²⁴. Alguns estudantes do ensino médio – mais ou menos cem – tocam tambores, apitam e caminham pela universidade, entrando nos prédios reivindicando uma educação com mais qualidade. Ao tentar responder a questão, outra indagação aparece: o que caracteriza educação com mais qualidade? Assim se faz o movimento proposto pelo pensamento, acabamos por não nos acomodar com a resposta dada e logo realizamos mais questionamentos.

Confesso que com a atual conjuntura vivida no Brasil, não sei sobre a real concretude dessa escola outra, mas sigo firme na possibilidade de acreditar – como Hannah Arendt (2003) já disse – que a crise pode ser produtiva, pode ser a possibilidade de mudanças. Talvez consigamos possibilitar novidades, outros caminhos, outras formas, a escola outra. Sendo assim, seguimos nessas reflexões, acreditando que elas possam nos trazer o desconforto e possivelmente novas formas de existirmos.

Diversos elementos estiveram em jogo ao longo desse trabalho de conclusão de curso, entre eles: criança, infância, filosofia, escola e estes ligados a educação e todo o processo formativo. Não podemos esquecer que todos esses elementos, só podem ser pensados e organizados, a partir de um tempo. Pensar o tempo sempre se faz necessário, dessa forma, solicito espaço para uma reflexão um pouco mais poética.

²⁴ O trecho estava sendo escrito no dia 21/10/2016, na biblioteca setorial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os Temperos dos Tempos da Infância

Ganhar tempo. Aproveitar tempo.
 Perder tempo. Administrar o tempo.
 Aproveitar o tempo. Perca tempo.
 Administrar o tempo. Ganhe tempo.
 Perceba o tempo. Perceber o tempo.

Khrónos – quantidade

Kairós – oportunidade

Aión – experiência

Quanto tempo tenho? Quantidade.
 Quanto tempo falta? Oportunidade.
 Qual é o seu tempo? Experiência.

Ontem o tempo passou!
 Hoje o tempo passa!
 Amanhã o tempo passará!

Tudo é tempo.
 Nada tem tempo.

Somos nosso tempo de vida e o tempo que nos resta à vida.
 Vivemos ou “tempemos”?
 Você vive a sua vida ou apenas deixa o tempo vive-la?
 Você vive a sua vida ou perde tempo com a vida dos outros?

Tempo relativo... Futuro.
 Tempo passageiro... Passado.
 Tempo presente!

Qual o tempo da infância? *Aión*.
 Como a escola lida com o tempo? *Khrónos*.
 Como são as crianças de cada tempo? *Kairós*.

Há um tempo filosófico que podemos pensar a filosofia da infância?
 A infância preocupa-se com a filosofia?
 E a filosofia pensa na infância?

Brinca e infância: “brincância”

Filosofia e infância: “filosofância”

Tempo e infância: “temperância”

A escola da infância: “escolância”

O tempo apressa momentos, pesa em excessos, represa possibilidades.

A infância, com leveza, desacelera e liberta.

Devir, deve ir, deixar ir... De-vir.

E nós – adultos que esqueceram que foram crianças – interdítamos: as brincadeiras, possibilidades, descobertas, pois já estamos na lógica; uma crono-lógica.

Tampe a temporalidade desse tempo tempestuoso, pois a temperatura depende dos temperos, das tentativas, de tu trazeres o tesão pela vida e o viver.

Tempere seu tempo...

Presenteie-se com seu tempo!

Permita os tempos das infâncias.

Que possamos dar voz e potência para aquilo que pensamos. Que a filosofia da infância se torne uma possibilidade para (re) pensarmos a escola outra, que possamos aprender mais com a infância, para que nos tornemos menos prontos a cada dia que passa, pois isso que poderia ser visto como uma involução, talvez possa ser a verdadeira revolução, não apenas na educação, mas para nós como seres humanos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRITZMANN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CORNELLI, G. A ética de uma Universidade felizmente à deriva: os elásticos dos sem-terra e as paredes da Universidade. In: KOHAN, Walter. (Org.). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autentica, 2002. p. 23-28.
- DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- DUMOULIÉ, C. **O desejo**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- FLICKINGER, H.-G. Para que filosofia da educação?: 11 teses. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun. 1998.
- FISCHER, R. M. B. Infância, mídia e experiência. In: GURSKI, R.; DALPIAZ, S.; VERDI, M. S. (Orgs.). **Cenas da vida atual**. A família, a escola e a clínica. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. p. 27-40.

_____. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140. Disponível em: <<http://server2.docfoc.com/uploads/Z2015/11/17/Xr4nVtQzIq/29ea4444d2daa0c87a4590629ba7bc37.pdf>>. Acesso em: 12 de setembro de 2016.

GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In. BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: jun.2016.

HARDT, L. S. Entre as manobras da mão e do espírito: o assombro da formação humana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 769-788, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 22 de novembro de 2013.

HARDT, L. S.; MOURA, R. S.; DOZOL, M. S. Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Online), v. 9, p. 155-174, 2014.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**.. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2014.

KOHAN, W. O; WUENSCH, A. M. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, W. O. Uma Educação da filosofia através da infância. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autentica, 2005. p. 233-242.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2007.

_____. **Infancia y filosofía**. Colección Pergunto, dialogo, aprendo. México: Editorial Progreso. 2009.

_____. **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. **Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano**. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010b. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2013. 207p.

LIMA, P. M. Cartografias, tempos e espaços da escola: linhas e fluxos de um (outro) desejo. In: MIGUEL, D. S.; LIMA, P. M. (Org.) **Violências em (com) textos: olhares**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2010.

LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Rio Grande do Sul: Líber Livro, 2007.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1990.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 112-122, 2008.

MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MÁRQUEZ, G. G. **Maria dos prazeres**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARTINS, G. T. **A morte no processo de formação humana para a vida**. 2014. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARTINS, G. T.; MARTINS, V. Educação, uma corda sobre o abismo... In: ANPED Sul. 10. **Anais...** Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/642-0.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016.

MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Ponhamo-nos a caminho. In: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Casac Naify, 2015. 192 p.

MONTAIGNE, M. de. **Os Ensaios: livro I**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MOURA, R. S. de. Finitude, "Frequentação do Mundo" e Formação Humana em Michel de Montaigne. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, oct-dez, 2014.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Vontade de Potência**. Tradução: Antonio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Escala. 2010. 1 v.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Escritos sobre história.** Tradução: Noéli Correia de Melo. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

SAVIANI, D. Projeto 20 anos do HISTED BR. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** 2005. (Encontro). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf
Acesso em: 24 de Nov. 2016.

SCHÉRER, R. **Infantis:** Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-81.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem:** Educar. São Paulo: Autêntica, 2014.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? São Paulo: DP&A, 2003.

SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JUNIOR, M. **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

VALLE, I. R. Sociologia brasileira da educação In: VALLE, I. R. **Sociologia da educação, currículo e saberes escolares.** Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. 9. Ed. Campinas: Papirus, 2012.

WEBER, J. F. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche.** Londrina: Eduel, 2011.