



Childhood & philosophy

ISSN: 1984-5987

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Marton, Silmara Lúcia; Rodrigues, Allan de Carvalho
A infância do professor: currículos vividos no despertar da experiência
Childhood & philosophy, vol. 14, núm. 30, 2018, Maio-Agosto, pp. 385-405
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DOI: 10.12957/childphilo.2018.32952

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512057166009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

 [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

a infância do professor: currículos vividos no despertar da experiência

silmara lúcia marton¹

universidade federal fluminense, brasil

allan de carvalho rodrigues²

colégio de aplicação da universidade federal do rio de janeiro, brasil

resumo

Esse texto é parte dos diálogos que vêm sendo desenvolvidos no DEVIR – Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação do IEAR/UFF, no tocante a interrogações sobre o tempo da escola e da universidade, que vive extremamente acometido pelo ritmo automático, pela burocratização e racionalização do ensino, alienando crianças e jovens das suas próprias experiências e de atos de contemplação que incluam o vagar, o duvidar e o silenciar-se, imprescindíveis ao *devenir*, ao fluir de sua condição humana. Em sintonia com o que diz Larrosa (2002), tudo funciona nas instituições educacionais no sentido da impossibilidade do *acontecimento*. Desejamos aqui expressar possibilidades de educar que estão na contramão da velocidade, do pragmatismo e da instrumentalização da razão em prol de respostas prontas, acabadas e aparentemente lógicas. Falaremos de encontros promovidos entre jovens e crianças, do disparo de suas sensibilidades que, anteriores às palavras, aos conceitos, aos nomes, dão potência às suas *infâncias* que, como se refere Agamben (2000), são o lugar da experiência. Estabeleceremos conexões com os fios dos encontros como potência das *infâncias* que nos animam para pensar outros processos de formação de si e do outro. Iremos destacar, nesse sentido, a proposta educativa da “Filosofia com Crianças” desenvolvida em escolas públicas de Angra dos Reis em que, por intermédio de dispositivos da Arte e do exercício das faculdades sensíveis, experimentamos também nós, professores, uma *infância* marcada pela atitude de perguntar-se e da escuta de si e do outro. Essa proposta provocou deslocamentos na perspectiva de uma *autoformação* mais aberta, suscitando, assim, transformações em nossas formas de ensinar e compreender a formação do professor. Falaremos do que sentimos nesse processo socializando nossas experiências de docência, vivenciando assim currículos em que o silêncio, a incerteza, o inesperado acontecem. Desse modo, ganha voz a *infância* que possibilita a experiência, uma paixão no próprio caminho de ser professor.

palavras-chave: infância; filosofia com crianças; professor; currículo; autoformação.

the teacher's childhood: lived curriculums in the awakening of experience

abstract

This text is part of the dialogues that are developed in the DEVIR - Group of Studies and Research in Philosophy and Education of the IEAR/UFF around questions about the time of the school and the university. These spaces live extremely affected by the automatic rhythm, by the bureaucratization and rationalization of the teaching that alienate children and young people of their own experiences and acts of contemplation that include the wandering, the doubting and the silence, indispensable to the flowing of the from their human condition. In line with what Larrosa (2002) says, everything works in the educational institutions in the sense of the impossibility of the *happening*. We wish here to express possibilities of educating that are against speed, pragmatism and the

¹ E-mail: marton.silmara@gmail.com

² E-mail: allancr@id.uff.br

instrumentalisation of reason in favor of ready, finished and apparently logical answers. We will talk about encounters promoted between young people and children that stimulate their sensitivities that, prior to words, concepts, names, they give power to their *childhoods*, which, as Agamben (2000) refers, are the place of experience. We will establish connections with the encounters that, as the power of the *childhoods*, encourage us to think of other processes of formation of self and of the other. In this sense, we will emphasize the educational proposal of "Philosophy with Children" developed in public schools in Angra dos Reis and where through devices of Art and the exercise of sensitive faculties, we also experience, as teachers, a childhood marked by attitude to ask oneself and to listen to oneself and the other. This proposal provoked displacements in the perspective of a more open *self-formation*, thus provoking transformations in our ways of teaching and understanding the formation of the teacher. We will talk about what we feel in this process by socializing our teaching experiences, experiencing curricula in which silence, uncertainty and unexpected happen. In this way, *childhood* gives voice to experience, a passion in the own way of we being a teacher.

keywords: childhood; philosophy with children; teacher; curriculum; self-formation.

la infancia del profesor: currículos vividos en el despertar de la experiencia

resumen

Este texto es parte de los diálogos que vienen siendo desarrollados en el DEVIR - Grupo de Estudios e Investigaciones en Filosofía y Educación del IEAR/UFF respecto a interrogantes sobre el tiempo de la escuela y de la universidad, que vive muy acometido por el ritmo automático, por la burocratización y racionalización de la enseñanza, alienando a niños y jóvenes de sus propias experiencias y de actos de contemplación que incluyan el vagar, el dudar y el silenciarse, imprescindibles al devenir, al fluir de su condición humana. Según lo que dice Larrosa (2002), todo funciona en las instituciones educativas hacia la imposibilidad del acontecimiento. Deseamos aquí expresar posibilidades de educar que están en contra de la velocidad, del pragmatismo y de la instrumentalización de la razón en favor de respuestas listas, acabadas y aparentemente lógicas. Hablamos de encuentros promovidos entre jóvenes y niños de disparo de sus sensibilidades que, anteriores a las palabras, a los conceptos, a los nombres, dan potencia a sus infancias que, como se refiere Agamben (2000), son el lugar de la experiencia. Estableceremos conexiones con los hilos de los encuentros como potencia de las infancias que nos animan a pensar otros procesos de formación de sí y del otro. Subrayamos, en este sentido, la propuesta educativa de la "Filosofía con Niños" que se ha desarrollado en escuelas públicas de Angra dos Reis y que, a través de dispositivos del Arte y del ejercicio de las facultades sensibles, experimentamos también nosotros, maestros, una infancia marcada por la actitud de preguntarse y de la escucha de sí y del otro. Esta propuesta ha provocado desplazamientos en la perspectiva de una autoformación más abierta, suscitando así transformaciones en nuestras formas de enseñar y comprender la formación del maestro. Hablamos de lo que hemos sentido en ese proceso y compartimos nuestras experiencias de docencia, vivenciando así currículos en los que el silencio, la incertidumbre, lo inesperado ocurren. De ese modo, gana voz la infancia que posibilita la experiencia, una pasión en el propio camino de ser maestro.

palabras clave: infancia; filosofía con niños; maestro; currículo; autoformación.

a infância do professor: currículos vividos no despertar da experiência

“Quando a criança era criança, não sabia que era criança, tudo lhe parecia ter alma, e todas as almas eram uma”. Esse é um fragmento do texto adaptado por Peter Handke a partir dos escritos do poeta alemão Rainer Maria Rilke e que abre o belíssimo filme *“Asas do Desejo”* (1987), do diretor Wim Wenders. Essas palavras nos conduzem a pensar que a falta de um saber sobre si é condição para que a criança seja sensível a certa percepção anímica do mundo, no qual tudo é habitado por uma alma e se congrega num todo, numa unidade. Não é nosso intento aqui explorar essa filosofia com base espiritualista, porém a escolha do fragmento para dar início a esse texto se deve pelo outro sentido que evoca: de que a ausência de saber o que é ser criança faculta a ela explorar outras possibilidades de se relacionar com as coisas ao seu redor. Gestos marcados por espontaneidade, sensibilidade e autenticidade dão o tom a uma condição existencial da criança, algo que sempre nos chama a atenção, nos comove e nos faz pensar. Que saber é esse? Essa criança que não possui um saber sobre si nos desloca a pensar sobre o saber que o outro – o adulto – tem ou quer ter a respeito dela. O que se sabe da criança?

Em diálogo com Jorge Larrosa, Walter Kohan, Nilda Alves e Michel de Certeau, argumentaremos nesse texto em favor da potência das *infâncias*, porque indispensáveis ao disparo das sensibilidades, da diferença, da possibilidade do espanto e da invenção de novas formas de habitar o mundo. Compartilharemos ideias, sentimentos e percepções oriundos de uma experiência fundamental e autoformativa – a Filosofia com Crianças – a qual nos remete a uma compreensão distinta da Filosofia que, em sintonia com Paula Cristina Pereira, sugere, como acolhimento da vida, a fusão entre o sentir e o pensar. Falaremos de encontros promovidos entre jovens e crianças que têm nos remetido às nossas *infâncias*, produzindo assim o deslocamento de nossos saberes cristalizados e a invenção de novas possibilidades de viver e pensar a docência.

Entendemos como caminho metodológico para a construção desse texto a ideia de encontros. Temos observado, mediante a experiência, que atuam eles

como forças motrizes a nos deslocar, a nos fazer perceber o caminho da construção do pensamento e àquilo que nos convida ao contato com o outro – Professor e Infância. Assim, com Baruch Spinoza, pensamos os encontros como potência metodológica e possibilidade fecunda para mapear os afetos alegres da prática filosófica.

Em “*O Enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*”, capítulo integrante do livro “*Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*” (2010), de Jorge Larrosa, o autor problematiza a compreensão de uma educação, via instituições, práticas e saberes, que cerceia, classifica e enquadra a infância e, em outra direção, apresenta um argumento de grande relevância: não somos nós que devemos olhar para a infância, mas é ela, em sua alteridade, portanto, na diferença, que nos olha fazendo com que nos coloquemos em questão.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher [...]. Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. [...]. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 2010, p. 184 e 185 – grifo nosso).

E onde está essa criança em nós, adultos, senão na memória de um tempo que já passou? Sempre recordada, às vezes com nostalgia, como algo perdido e distante e num tempo em que, igualmente ao que admiramos nas crianças, éramos capazes de sermos espontâneos, sensíveis e autênticos. Um tempo em que não se pensava no futuro, senão quando alguém nos perguntava: “*O que você vai ser*

quando crescer?”. E ainda assim não era nossa essa preocupação, senão dos adultos. Era tempo de viver atento a cada coisa, em cada instante e a cada descoberta. Ouvíamos e contávamos histórias repetidas vezes e, a cada repetição, acontecia um processo de invenção e criação.

Nilda Alves (2008), no seu trabalho de pesquisa sobre os movimentos dos cotidianos escolares, se nutre do *sentimento de mundo*, sendo esse o seu primeiro caminho político-metodológico. Tal entendimento visa defender e pensar que precisamos compreender o mundo não apenas pelo olhar, mas é preciso sentir com todos os sentidos que envolvem a complexidade humana. “Olhar” com todos os sentidos exige um esforço de perceber todos os pontos de vista, com todos os diálogos. Assim, arriscamos em dizer que, ao trabalhar com as infâncias, é necessário sentir o mundo, habitar o mundo de outra forma, (re)territorializar os mapas habitados por nós e que nos formaram.

Tudo isto exige, então, o *sentimento do mundo*, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem *espaços/tempos* cotidianos (ALVES, 2008, p. 18).

Isso é um exercício constante e algo que se dá através de um *mergulho* com as infâncias para aprender esses movimentos de invenção e criação. Contrariando a modernidade que exaltou o “*ver para crer*”, o que Nilda nos ensina é que precisamos (re)pensar o modo de olhar. Nesse ponto, problematizamos o “olhar adultocêntrico”, nos aproximamos de nossas infâncias e nos conduzimos a aprender com elas a sentir os Mundos. Ou seja, a (re)ler a vida, a visitar e revisitar os nossos paradigmas e, mais amplamente, a educação com todos os sentidos que exige.

Caminhamos assumindo a diversidade das referências, aqui obtidas como fontes para pensar-aprender junto com as infâncias e os cotidianos numa outra dimensão. Uma dimensão para além de um trabalho de pesquisa que se distancia dos sujeitos. Ao contrário. Caminhamos mergulhados nos sentidos presentes e na

possibilidade de concretizá-los pelo trabalho, ou seja, trazer à tona os sentidos que estão implicados com as infâncias.

Cada momento de criação e invenção da infância é um momento de aprendizagem, de pensar de forma diferente, portanto, é singular, único, uma expressão genuína. Possibilita, portanto, abrir novas brechas naquilo que já está dado como modelo e perceber as experiências que vão brotando na relação entre infância e professor.

Aqui precisamos perceber os sinais como as flores que vão brotando nessa relação entre professor e aluno, dispositivos esses que nos ajudam a oxigenar a escola e o mundo, a criar rizomas na petrificação da vida e dos currículos, a tecer de outras formas as aprendizagens e assim poder respirar com todos os órgãos os sentidos da vida. “*Tecer era tudo o que queria fazer*”, nos lembra Marina Colasanti no livro “*A Moça Tecelã*” (2000). Assim, queremos tecer junto com as crianças modos outros de pensar o mundo e o mundo a pensar conosco.

O olhar ensinante, que quer dizer ‘o que é’, explicar como funciona e controlar por meio da conceituação a infância, tem nos obstado de enxergar a riqueza com que ela se inscreve no mundo. Ao pensá-la a partir de nossas lógicas, vilipendiamos a pluralidade de lógicas com as quais se desdobra o mundo em muitos possíveis e fratura a lógica unívoca com a qual fomos (en)formados. Mas, talvez a infância nos interrogue pela sua potência, pela sua fugacidade, pelo seu modo de sentir o Mundo. Ela se faz presente e ausente, por isso concebemo-la como devir (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 53).

E quando nos recordamos da infância, também não inventamos ou criamos? Isso é bem comum de acontecer, haja vista quando testemunhamos, por exemplo, dois amigos ou dois irmãos que se põem a conversar sobre seus “tempos de criança”: as versões das suas histórias são as mais variadas! É. Concordando com Kohan quando em “*A Infância da Educação: o conceito devir-criança*” (2003), inspirado pelo poema “*Memórias Inventadas*”, de Manoel de Barros, diz “a memória se faz companheira e amiga da invenção, de um novo tempo, de um novo pensar” (KOHAN, 2003, p. 4) e, em seguida, quando completa que “a invenção – e não outra coisa – é condição da verdade” (KOHAN, 2003, p. 4), nos

coloquemos à escuta dessa criança que nasce dentro de nós: essa infância como potência, espanto, um nascer para o mundo.

Infância, de contínuo nascer, ela é possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido. Assim, o nascimento não engendra apenas um ser vivo, mas a possibilidade de nascer de todos os seres já nascidos e por nascer, de não se abandonarem à inércia do estado das coisas, de se espantarem com aquilo que nem sequer pode ser chamado com os nomes já nomeados. Uma faculdade, uma potência, uma força, isso é também a infância (KOHAN, 2003, p. 252).

Dizia Merleau-Ponty que “nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 608). Estamos inseridos em contextos já constituídos, mas não plenamente, que se oferecem para nós como abertura a um infinito de possibilidades (MERLEAU-PONTY, 1999). É a infância que nos chama a perceber a interligação entre tudo, nos recordando que estamos irremediavelmente ligados uns aos outros, não sob o pressuposto de uma consciência que nos constitui previamente, mas porque envolvidos no mesmo mundo, dado desde nosso nascimento, e, ao mesmo tempo, como realidade que nos convida a novos gestos. Pertencemos a esse campo em que existimos uns em relação aos outros – intercorporeidade – e campo de possibilidades de reconhecimento e encontro.

Nesse sentido, há que se deixar dizer a infância sua própria língua, plasmar sua própria imagem, colorir seu próprio mundo. Não há possibilidade de compreender a infância fora de sua linguagem, de sua existência. E ainda assim essa compreensão será busca, tentativa, tato, pois a infância, como força motriz de (re)invenção do mundo, não no amanhã, mas no agora, escorrega ao intento do entendimento. Mais do que compreendida, a infância é para ser sentida, vivida, experienciada. Ela reinventa os modelos hegemônicos de escrita, fala e escola. Para ela, o mundo carrega diferentes significados: ‘Tio...Oh Tio! Eu gosto de vir para escola para encontrar com meus amigos’ (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 54).

Numa direção oposta à banalização do mundo, à aceleração do tempo presente, é preciso exercitar novas sensibilidades pela linguagem da infância que

se vinculam à paciência do olhar cada detalhe e a uma escuta sensível que se espanta com o habitual e, ao se afetar, inventa novas formas de estar no mundo.

Há uma canção interpretada por Zeca Baleiro que diz assim: *“Eu não tenho tempo, eu não sei voar, dias passam como nuvens em brancas nuvens... Eu não vou passar”*. E, mais adiante: *“Eu não tenho medo, eu não tenho tempo de me ouvir cantar. Eu não tenho medo, eu não tenho tempo de me ver chorar...”*. Essa canção nos desloca a pensar sobre o marasmo, a indiferença e a falta de atitude que acometem muito de nós, sem mesmo percebermos e, na maioria das vezes, alimentados pela crença ilusória de que *“não iremos passar”*. Principalmente, quando muito jovens, pensamos que somos eternos. E quantas vezes não damos tempo para nossas emoções, para nos escutar? Com a ousadia, curiosidade e espontaneidade que eram habituais quando éramos crianças, precisamos deixar que o nosso ato de pensar atrelado ao sentir nos conduza. Não há como viver essa infância senão no risco, na vertigem do voo.

Por isso, a imagem-infância faz acionar esse processo de encontro com as crianças. Em nossas experiências junto às escolas públicas vivemos intensamente os encontros, as alegrias e os desejos com as crianças. Tecemos esse mundo com gestos que buscam colorir ainda mais essa infância que insiste num sistema escolar sem cor. É na imagem-infância que queremos recuperar nossa força criativa e política para cartografar outros sentidos de ensino-aprendizagem. A imagem-infância aqui se traduz em dispositivos que nos provocam a pensar a infância como algo que rompe com o dado, o absoluto.



Imagem 1. Cartinhas sobre filosofia: encontro de filosofia com crianças em uma escola municipal do estado do Rio de Janeiro

Fonte: Arquivo de pesquisa da pesquisadora Silmara Marton.

O encontro com as crianças se dá a fim de pensar e articular prática e teoria entendendo os usos-táticas (CERTEAU, 1994) que os praticantes realizam nos cotidianos escolares. Entendemos que as táticas de Certeau se traduzem na (re)elaboração e na (re)invenção do sentido da criança, não mais aquela que é delimitada por uma faixa etária, mas aquilo que conseguimos captar de potência e inaugural. Nessa clandestinidade de fazer as escolas e pensar o diálogo entre infância e autoformação docente, estabelecemos formas de encontros, caças e aprendizagens, pois este *espaçotempo* lhes confere “mobilidade [...] para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. [...] Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1994, p. 100-101). A astúcia de pensar um diálogo mais horizontal entre professor-aluno, a astúcia da própria infância de questionar o mundo e permitir sentir diferentemente e pensar.

Temos observado que os espaços acadêmicos e escolares são assoberbados pela pressa, pela instrumentalização do saber, pelo automatismo, pela burocratização e racionalização do ensino, alienando crianças e jovens das suas

próprias experiências e de atos de contemplação que incluam o vagar, o duvidar e o silenciar-se, imprescindíveis ao *dever*, ao fluir de sua condição humana. Em sintonia com o que diz Larrosa (2002), tudo funciona nas instituições educacionais no sentido da impossibilidade do *acontecimento*. Impera nas instituições escolares e universitárias a expectativa de atingir boas notas nas avaliações entre os alunos, em desenvolver habilidades e competências segundo uma lógica de explicação entre os professores, na busca de ordem e previsibilidade de um padrão homogêneo de pensar. De acordo com os ditames da epistemologia das ciências modernas, persiste a exigência do ritmo acelerado das demandas burocráticas, o cumprimento dos programas curriculares rígidos e repetidamente estabelecidos, conforme os ditames da contemporaneidade pautada no sucesso, no bem viver atrelado à segurança e à promessa de um futuro que se apresenta, desde já, delineado segundo as regras do mercado.

Desejamos aqui expressar possibilidades de aprender e educar que estão na contramão da velocidade, do pragmatismo e da instrumentalização da razão em prol de respostas prontas, acabadas e aparentemente lógicas. Temos aprendido que, resistindo às expectativas pedagógicas e educacionais que atrelam o saber ao poder, ao dever e ao antecipar o futuro, como tem sido feito, e nos colocando expostos à experiência do encontro com nossas condições de existência – professores e estudantes – algo acontece. Nessa direção, a atenção acurada para o nosso processo de autoformação, pois genuinamente aberto, constante e móvel, tem sinalizado a importância de fortalecer a criação e recriação dos sentidos do educar. É por essa razão que apostamos em infâncias a operar como pulsões que estimulam a nossa vitalidade e o nosso educar cotidiano como professores na escola e na universidade, nos alimentando dos nossos encontros feitos de dúvidas, incertezas e aprendizagens. Assim, apostamos na máxima spinozista dos *encontros* que aumentam nossa potência de agir.

O pensar é um encontro. Todo encontro que se aprecie como tal não pode ser antecipado, deduzido ou previsto em formato que possa ser utilizado para fins didáticos. É o choque imprevisto com o que nos obriga a pensar, que nos comove inteiramente, que nos

deixa perplexos, que nos leva a problematizarmo-nos, a pensar o que até agora não podíamos pensar (KOHAN, 2003, p. 232).

A maneira de nos relacionarmos com os professores e com as crianças e, juntos, a produzir afetos alegres, contribui para que aconteçam momentos que, narrados pela criança – “*Hoje tem aula de filosofia?*” – reforçam a ideia de encontros como defendida por Baruch Spinoza (2010) – que elevam nossa maneira de agir e pensar.

Os encontros oriundos das experiências vêm se mostrando como um alimento que nos dá energia para pensar os espaços-tempos em que atuamos marcados por outras possibilidades de currículo, de formação e da escola. Os encontros são forças substanciais que nos animam a pensar de um outro lugar - aquele que é fértil para deslocar a formação, o olhar para a infância e a escola. Isso exige que recuperemos sempre a esperança nos encontros, na relação que temos com as crianças que rodeiam os nossos tantos cotidianos e que nos fazem aprender nas redes educativas, que nos conduzem na direção de elevar aquilo que aprendemos com as crianças - a sua esperança que mobiliza os cristais presentes no sistema escolar. Denominamos como cristais as burocracias, as provas em largas escalas, os currículos engessados e a ausência de uma política ética e democrática de educação pública. Sendo assim, nos apoiamos na esperança de Paulo Freire para criar novos mundos e fortalecer os encontros.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança de o verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 2000, p. 27).

a experiência da “filosofia com crianças” e novas relações com o aprender e educar

Entre os anos de 2010 e 2012, vivenciamos o projeto de extensão “Filosofia com Crianças: uma experiência pelos sentidos numa escola municipal de Angra dos Reis”, por meio de uma parceria entre o Instituto de Educação de Angra dos Reis, da Universidade Federal Fluminense e a Escola Municipal Cornelis Verolme,

com a finalidade de provocar uma experiência filosófica pela estética da arte através da criação de sentidos. Os signos pensados para o projeto eram os provenientes da arte, como filmes, músicas, *paisagens sonoras*³, pinturas, histórias, contos, para acionar estados mais sutis de sensibilidade entre as crianças e despertar o seu pensamento como *acontecimento*, conforme sugere Deleuze.

Mediante o projeto, partilhamos, assim como com os demais pesquisadores, dos encontros de Filosofia com as crianças naquela escola, que eram feitos uma vez por semana. Em diálogo com os estudos do pensamento de alguns autores como Gilles Deleuze, Walter Kohan, Michel Foucault e Maximiliano Valério López e, principalmente, ao testemunharmos situações em que as próprias crianças se punham a falar sobre a vida, a morte e o amor, a escutarem o silêncio, a se colocarem em questão. De maneira extremamente singular, íamos compreendendo que o que estava ali em jogo não era uma relação de hierarquização do saber na qual professores – os adultos – estariam a ensinar filosofia para os alunos – as crianças – aprenderem, mas éramos pessoas reunidas em torno do desejo de se pensar e sentir. Assim, compreendemos muito mais pela experiência que, de fato, a infância não seria mesmo uma fase cronológica da vida, mas condição inaugural do pensamento diante dos mistérios do mundo e da vida humana. E, nesse sentido, as crianças, porque bem menos saturadas da cegueira e surdez, exprimem uma sensibilidade acurada, refinada, sutil.

Esse tem sido o nosso caminhar filosófico. O caminho se faz ao caminhar, já dizia o poeta Antônio Machado. Seguindo a poesia, pensamos nos encontros que tivemos com as crianças e os professores durante o período do projeto já citado aqui. Foram esses movimentos de viver os encontros e as discussões que possibilitaram construir nossos caminhos, nunca sós, mas sempre em parceria.

Tem sido possível pensar uma perspectiva que vê no exercício filosófico uma possibilidade de experimentar o pensamento, de indagação e inconformismo com as coisas tais como são, de modo que o que alimenta e dá sentido aos encontros é a pergunta, o pensar e o desvio.

³ *Paisagem sonora* é um neologismo criado pelo educador musical canadense Murray Schafer (2001) que remete a todo ambiente acústico natural ou produzido artificialmente pelas culturas.

Em torno do saber filosófico, ainda persiste, no interior do contexto acadêmico, certa representação de que é preciso nele ser iniciado por intermédio de uma longa e clássica tradição da história da filosofia para, enfim, se adquirir determinadas habilidades e competências para pensar filosoficamente. Numa outra direção, ao realizar uma crítica à “imagem dogmática do pensamento”, como assim nomeia Deleuze (1998) para se referir ao que a filosofia construiu sobre si mesma, a saber, uma “polícia do pensamento”. Esse mesmo filósofo, em contrapartida, propõe o exercício do pensar que não seja dogmático, por intermédio da arte do encontro a partir dos signos que forçam o pensar (DELEUZE apud KOHAN, 2003).

Cabe salientar que, como observado pela filósofa portuguesa Paula Cristina Pereira (2006), da Universidade do Porto, hoje há um interesse renovado pelo sentir associado ao pensar nas pesquisas realizadas em Filosofia. Essa preocupação se sustenta na crítica à “racionalização do pensamento” e à “estetização do sentir”. A racionalização acontece quando transformamos o pensar que, dramaticamente, é animado pelo sentir, em “pensar sobre”. Esse modo de operar com a racionalidade impede o pensar porque bloqueia nossa experiência do mundo. Fragmentamos e reduzimos coisas, pessoas e situações a objetos que não se comunicam, não se conectam. Transforma-se rápida e automaticamente a nossa percepção do mundo em pensamento alienado e alienante, cristalizado, anestesiado, pois “já pensado”.

A “estetização do sentir”, por sua vez, acontece quando se reduz o sentir ao sentir tecnológico, que adquire a dimensão do anonimato, da impessoalidade, do “virtual”, criando uma dissociação e o vazio da visão, pois, sem envolvimento e participação, dependente da visibilidade e ausente de profundidade. Pereira argumenta então, de outra parte, por um sentir habitado por uma “dramaticidade essencial” marcada pelo reconhecimento de nossa finitude temporal e nossa unidade na origem que contempla o sentir daquilo que não se entende. Não pressupõe anular esse conflito, mas vivê-lo (PEREIRA, 2006).

Ainda que levemos em conta os novos discursos decorrentes do interesse em torno do exercício de uma filosofia menos racionalista, o que não significa anular sua construção histórica, há muito por se fazer no sentido de resistir ao dogmatismo filosófico regido pelos postulados da “boa vontade do pensador e a boa natureza do pensamento”, do “ideal ou do senso comum”, do “modelo ou a reconhecimento”, do “elemento ou da representação”, do “negativo ou do erro”, da “função lógica ou de proposição”, da “modalidade ou das soluções” e do “fim ou do resultado” (DELEUZE apud KOHAN, 2003).

A “Filosofia com Crianças” transformou nossa relação com a Filosofia e, mais amplamente, com a Educação, pois é um modo pedagógico de possibilitar a prática da filosofia por meio da ação do professor de oferecer signos que levam ao pensar distante desses postulados e que provoca experiências na medida em que atravessa os envolvidos e os levam a um contato consigo mesmos que desencadeia rupturas, desvios, algo da ordem do singular, próprio e autêntico. “Por ser uma tarefa pedagógica, a ‘filosofia com crianças’ é uma intervenção, um modo de influir intencionalmente na experiência das pessoas” (LÓPEZ, 2008, p. 12).

Assim, percebemos que, no coletivo e nos encontros, gera-se a potência para a autoformação, visando ao movimento da máxima filosófica proposta por Foucault (2004): que possamos fazer da existência uma obra de arte, através do diálogo com o outro, com o mundo e consigo.

Aprendemos a discutir a ideia de uma *infância em devir*, possibilitando uma abertura para outra compreensão de infância e autoformação realizadas no diálogo entre a filosofia com crianças, as práticas gestadas pelo movimento dos encontros, e, por meio delas, problematizamos nossos modos aprendidos de compreender a educação, a infância, o currículo, as relações sociais e culturais, as diferenças. Dessa maneira, entendemos que nosso caminho não se restringe à educação, porém, nos abre a uma abordagem transdisciplinar na qual as artes plásticas, a literatura, a música, a educação, a filosofia e a ciência possam dialogar e se retroalimentar, potencializando a força do pensamento.

Portanto, não se trata apenas de pensar a prática, porém, de pensar princípios que têm norteado nossos mapas cognitivos, nossos matizes de pensamento. Um movimento de indagação, de pensar o próprio pensamento. Para além, pensar a relação infância e professor.

Dessa trajetória, temos observado a potencialidade de argumentos e experiências educativas que estão em sintonia com a ideia de que a filosofia e arte juntas suscitam *infâncias*, no sentido de provocarem a abertura e sensibilidade do olhar e da escuta de cada jovem e criança ao mistério da vida e do mundo e, em sintonia com Agamben (2005), expressão daquilo que não se pode falar, mas que pulsa, sussurra e habita em nossa condição humana como possibilidade.

Aos poucos, as ações da pesquisa e extensão foram atravessando nossas relações com o aprender e o ensinar, de modo a nos estimularem a experimentar uma docência que se coloca na beira do abismo, que aceita a incerteza e escolhe mais escutar do que explicar. Esse processo não é nada fácil, pois inclui o embate com os conflitos decorrentes da forma aprendida de aprender e ensinar que não está circunscrita apenas às nossas biografias pessoais e profissionais, mas, como procuramos enfatizar nesse texto, às lógicas educacionais que subsidiam o discurso ainda hegemônico do que deve ser ensinado e aprendido.

Porém, sabemos que lidar com essa dificuldade vale a pena e é parte da escolha proveniente do que a experiência da infância é capaz de nos despertar. A intenção que habita a preparação das aulas e a entrada em sala de aula têm sido marcadas pela vigilância para que o conceito sobre algo não se antecipe e nem se sobreponha à expressão do sentimento, divagação, perplexidade, dúvida. Para tanto, é preciso reservar o tempo para o silêncio necessário para ambos: o professor e o aluno. Às vezes, se consegue fazê-lo por poucos segundos. Porém, noutras vezes, o tempo se expande na intensidade do que afetou alguém que, de modo prévio e extremamente fecundo, se torna capaz de produzir uma nova questão: é o despertar de um acontecimento. Isso é transformador.

No mesmo sentido dos encontros de filosofia com as crianças, são os dispositivos como a escuta musical, escuta do silêncio, exposição de imagens via

fotografias, recortes de revistas e jornais e leitura de poemas que têm se oferecido como signos valiosos aos estudantes para iniciar ou aumentar sua afeição pela filosofia. Nesses instantes – sempre infantis – é que podemos provocar e intensificar o seu desejo de compreender a complexidade desse mundo e o seu desejo de mudança. Exatamente atentos a esse processo e ao nosso desejo de educar, é que obstinadamente podemos perseguir no decurso de nosso cotidiano docente a missão de mobilizar esses jovens para que, juntos, construamos ações, formas, maneiras, estilos de ser, atitudes, táticas enraizadas num projeto mais amplo de humanidade que respeite as diferenças e diversidades e, acima de tudo, seja digno e de afetos alegres para todos.

Diante desse desafio de articular ainda mais o ensino àquelas ações e reunir pesquisadores interessados em dialogar sobre suas experiências, foi criado em 2016 o Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF) – DEVIR. Os objetivos gerais incluem estudar e aprofundar o pensamento filosófico no campo educacional e no ensino, em diálogos que transitam entre Filosofia, Arte e Educação, tendo seu foco na relação entre o sentir e o pensar, em experiências educativas de "filosofia com crianças" e nos estudos da "filosofia da diferença". São três linhas de pesquisa que integram o grupo: Ensino de Filosofia, com o intuito de estudar o pensamento filosófico no campo educacional e seus desdobramentos na área de Ensino de Filosofia; Filosofia, Arte e Educação, visando aprofundar possibilidades da construção do pensamento filosófico com foco na relação entre o sentir e o pensar e suas conexões com a Educação na contemporaneidade; investigar práticas educativas na interface Filosofia, Arte e Educação e experimentar as possibilidades da "Filosofia com Crianças", da música e outras "paisagens sonoras" que potencializem o exercício da "escuta sensível" entre os estudantes na escola e na universidade; e, por fim, a linha de pesquisa Filosofia da Diferença, se propondo a estudar os referenciais teóricos da "filosofia da diferença" e identificar suas possibilidades para pensar a filosofia na educação contemporânea.

Em 2017, foi desenvolvido o projeto de extensão “Filosofia na Escola: movimentos de escuta sensível⁴, voltado a uma turma do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Charles Dickens, também em Angra dos Reis. A proposta foi um desdobramento dos projetos de pesquisa e extensão realizados anteriormente, porém, mais especificamente, voltado à articulação entre o exercício do pensamento filosófico e a escuta sensível produzida pela audição musical e pela construção de *paisagens sonoras* e com o desafio de realizar encontros entre os estudantes do ensino médio de uma escola pública. Assim, teríamos em foco um público de outra faixa etária. O objetivo foi suscitar experiências vivas e afirmativas do pensar e sentir singular de cada uma das pessoas envolvidas a partir de sua escuta do mundo, das relações construídas no tempo-espaço escolar e de si mesmas. O projeto atuou, como os anteriores, na perspectiva da criação de sentidos para as vidas daqueles jovens, tendo em vista a atenção ao seu processo de autoformação.

A ideia era também dar continuidade à formação filosófica dos alunos de Licenciatura do IEAR (Geografia e Pedagogia) que fizeram a disciplina de Filosofia e Educação I para que, na interação com os estudantes da escola, ampliassem suas experiências filosóficas, o sentido do filosofar e a valorização da filosofia entre os mais jovens e no mundo.

Tradicionalmente, o ensino da filosofia tem sido praticado e compreendido tomando por pressuposto a necessidade de que os conceitos produzidos pelos filósofos da história da filosofia sejam investigados e, posteriormente, articulados aos conhecimentos dos alunos. Tem-se a ideia equivocada acerca da potencialidade educativa proveniente do exercício das abstrações em disciplinas como a Filosofia, pois, comumente, se apresenta dissociada da concretude da vida. A opção metodológica pela prática educativa da “Filosofia com Crianças” se justificava, porque nela o educador pode oferecer signos aos alunos, os quais se vinculem diretamente às suas próprias experiências com a verdade, tomada não como algo absoluto, imutável, fixo e determinado, mas como construção de

⁴ Movimentos de escuta sensível é um conjunto de práticas de escuta sensível criado por Marton que integra parte do texto da tese “*Paisagens sonoras, tempos e autoformação*” (MARTON, 2008).

sentidos. Essa proposta visava, ainda, tendo como pano de fundo essa opção metodológica e compreensão da filosofia como experiência do pensar e sentir, contribuir para que os alunos de graduação pudessem vivenciar e/ou ampliar essa experiência em encontros com os adolescentes da escola, de forma que essas relações se desdobrassem na criação de sentidos para suas vidas e numa consciência mais plena da importância da filosofia.

A expectativa foi dar continuidade ao estímulo do exercício do pensamento filosófico entre os estudantes, aumentar a aproximação entre a pesquisa acadêmica e as práticas pedagógicas da escola pública, estimular o exercício da pesquisa não dissociada das demandas da sociedade, no âmbito local, reafirmando a missão da universidade para a democratização do saber, da cultura e para a transformação social. A intenção também foi contribuir para a intensificação de políticas públicas educacionais voltadas ao exercício do pensamento crítico, aberto, sensível e comprometido com o mundo e formação das crianças e jovens.

Na perspectiva das intenções do projeto, procuramos planejar cada encontro, porém, com a possibilidade de que, no decurso, tudo pudesse vir a ser modificado. Ainda assim, mantivemos no horizonte a temática da liberdade, da importância do exercício da palavra própria de cada um, das suas escolhas e da necessidade de, juntos, nos colocarmos à escuta de si e do outro, tomando como dispositivo fundamental a escuta musical, da poesia e do silêncio.

Vale ressaltar a experiência do primeiro encontro, cuja temática anunciada foi a liberdade. Percebemos inicialmente a expectativa entre os adolescentes de ter aulas de filosofia, haja vista que não havia professor nessa área na escola. Fizemos um círculo e, de antemão, a configuração provocou alguns olhares de perplexidade. Quando nos apresentamos, destacamos o sentido da filosofia vinculado ao pensar e sentir e lembramos que o espanto filosófico teria alguma relação com as percepções que a criança tem do mundo; a partir de então, os alunos se puseram a ouvir mais atentamente.

Em seguida, propusemos que os jovens levantassem e fechassem os seus olhos para ouvir os sons ao seu redor. Alguns aceitaram prontamente, mas outros,

não. Continuamos. Foi pedido que abrissem os olhos simplesmente. Silêncio. Depois solicitamos que cada um expressasse com gestos e com a fala a sua própria palavra, algo em que acreditasse e que lhe despertasse algum significado, algum sentido em sua vida. Foram muitas as palavras: honestidade, perdão, amor, sexo, gratidão, família. Nesse momento, salientamos a importância da liberdade e enfatizamos que há diferentes maneiras de pensar e sentir a nossa condição no mundo. Inspirados por Sartre, destacamos a possibilidade de admitir que nossa existência não está previamente determinada por uma essência, mas serão nossas escolhas que constituirão a nossa existência no mundo, um projeto que se mantém aberto e vinculado aos sentidos que inventamos para nossas vidas. Fizemos a leitura do poema “E se eu fosse eu?”, de Clarice Lispector (2004), que diz assim:

Quando eu não sei onde guardei um papel importante e a procura revela-se inútil, pergunto-me: se eu fosse eu e tivesse um papel importante para guardar, que lugar escolheria? Às vezes dá certo. Mas muitas vezes fico tão pressionada pela frase ‘se eu fosse eu’, que a procura do papel se torna secundária, e começo a pensar, diria melhor, sentir. E não me sinto bem. Experimente: se você fosse você, como seria e o que faria? Logo de início se sente um constrangimento: a mentira em que nos acomodamos acabou de ser locomovida do lugar onde se acomodara. No entanto, já li biografias de pessoas que de repente passavam a ser elas mesmas e mudavam inteiramente de vida. Acho que se eu fosse realmente eu, os amigos não me cumprimentariam na rua, porque até minha fisionomia teria mudado. Como? Não sei. Metade das coisas que eu faria se eu fosse eu, não posso contar. Acho por exemplo, que por um certo motivo eu terminaria presa na cadeia. E se eu fosse eu daria tudo que é meu e confiaria o futuro ao futuro. ‘Se eu fosse eu’ parece representar o nosso maior perigo de viver, parece a entrada nova no desconhecido. No entanto, tenho a intuição de que, passadas as primeiras chamadas loucuras da festa que seria, teríamos enfim a experiência do mundo. Bem sei, experimentaríamos enfim em pleno a dor do mundo. E a nossa dor aquela que aprendemos a não sentir. Mas também seríamos por vezes tomados de um êxtase de alegria pura e legítima que mal posso adivinhar. Não, acho que já estou de algum modo adivinhando, porque me senti sorrindo e também senti uma espécie de pudor que se tem diante do que é grande demais.

O poema lido e escutado disparou algumas falas. Chamou-nos a atenção o fato de que algumas das palavras não traduziam a percepção de que experimentaríamos a liberdade, mas que se sentiam privados dessa condição ao receberem dos outros imposições de valores, práticas, modos de pensar, sentir e estar no mundo. Conseguiram se fazer ouvir naquele momento. O encontro aconteceu. Para finalizar, foi tocada uma canção de Belchior intitulada

“Comentários a respeito de John”. Alguns estudantes acompanharam o som do violão e se puseram também a cantar um fragmento da canção que diz assim: “*Saia do meu caminho, eu prefiro andar sozinho. Deixem que eu decida a minha vida*”.

Os sentidos da docência vêm se intensificando nessa direção: povoando as paisagens dos estudantes com uma compreensão distinta da filosofia como exercício de um filosofar mais poético, o que não acontece sem a escuta da tragicidade da vida. Assim se despertam experiências que, por sua natureza, são sempre autênticas. Despertamos assim a construção de paisagens de si – uma autoformação? Acreditamos que sim. Para nós, é assumir o risco, a incerteza, a insegurança e o desvio como condições prévias à criação do pensar. A dúvida, a curiosidade e a tensão que emergem dos conflitos são a combustão para a criação de sentidos e projetos de vida. Ser professor tem a ver com o ato de acompanhar esse processo de encontro com a infância de cada um.

referências

- AGAMBEN, G. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). *Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: sobre Redes de Saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 13-38.
- CERTEAU, M. de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COLASANTI, M. *A Moça Tecelã*. São Paulo: Global, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. vol. IV. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- KOHAN, W. O. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. O. (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LISPECTOR, C. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- LÓPEZ, M. V. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MARTON, S. L. *Paisagens sonoras, tempos e autoformação*. 201 f. Tese de Doutorado. Natal, UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PEREIRA, P. C. *Do sentir e do pensar: ensaio para uma antropologia (experiencial) de matriz poética*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

RIBEIRO, T.; RODRIGUES, A. Infância em Portinari: potencialidades para pensar uma escola em Devir. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 49-65, fev./ maio, 2015.

SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

SPINOZA, B. *Ética*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

recebido em: 21. 01.2018

aprovado em: 01.03.2018