



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

José Ricardo Pereira Santiago Júnior

**Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos
saberes**

Rio de Janeiro
2013

José Ricardo Pereira Santiago Júnior

Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação - ME.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S235 Santiago Júnior, José Ricardo Pereira.
Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos
saberes / José Ricardo Pereira Santiago Júnior. – 2013.
93 f.

Orientador: Walter Omar Kohan.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Filosofia – Estudo e Ensino – Teses. 2. Filosofia para crianças –
Teses. 3. Escolas municipais – Duque de Caxias (RJ) – Teses. I. Kohan,
Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es CDU 372.81

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

José Ricardo Pereira Santiago Júnior

Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação - ME.

Aprovada em 20 de março de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Rita Marisa Ribes
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Paula Ramos Oliveira
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Às minhas três neguinhas - Milena, Diana e Lara - a quem amo profundamente.
Cada uma à sua maneira...

AGRADECIMENTOS

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*

Antônio Machado

Se faz o caminho ao andar... Uma dissertação escrita é resultado de uma caminhada longa que, assim como disseram as palavras do poeta sevilhano, não se fazia clara quando foi iniciada. Estou agora tendo a possibilidade de olhar os percursos trilhados. Mas ao observar as marcas de meus pés nas trilhas, nas vias, en las rutas que percorri neste período de dois anos (e antes disso também) noto que não estive só nessa trajetória que se fazia à medida que eu caminhava. Muitos outros pares de pés podem ser vistos neste percurso, ao meu lado, dando-me força quando se fazia necessário. Este é o momento em que gostaria de agradecer a estes companheiros de jornada.

À minha Milena pelo apoio incondicional e por uma fé em mim que muitas vezes superava a minha própria. Estas palavras (e mesmo a dedicatória desta dissertação) não são suficientes para demonstrar a imensa gratidão que sinto ao completar esta dissertação. Tenho clareza de que, sem você, isso jamais teria acontecido. *Amo você, Mila.*

Às minhas filhas Diana e Lara, crianças cheias de infância, que estão sempre me levando a outras percepções de mundo, me conduzindo a elas, com suas pequenas mãozinhas.

À minha querida mãe Verônica. Hoje cumpro uma parte da promessa feita há muitos anos. De alguma maneira, este escrito é um pouco seu também. *Obrigado, mãe.*

Ao meu pai Ricardo, que sempre viu no estudo e na leitura uma possibilidade de se relacionar com a vida de uma maneira diferente. Agradeço agora e sempre por este ensinamento precioso.

À minha irmã Priscila companheira de discussões e ampliações de horizontes.

Aos meus colegas de trabalho e alunos da Escola Municipal Barro Branco pela compreensão e apoio nestes dois anos de estudo. A atuação de todos neste período foi fundamental para que eu pudesse conciliar estudo e trabalho. *Obrigado, Barro Branco!*

Aos meus colegas da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, primeira escola em que trabalhei na rede e que me possibilitou conhecer o projeto Em Caxias

a filosofia em-caixa? Esse feliz encontro com a prática de filosofar com crianças foi determinante para que eu pudesse estabelecer, com o saber, uma outra relação.

Aos companheiros do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) pelas muitas trocas em nossas conversas, pelo apoio necessário e pelas risadas que traziam leveza aos encontros.

À minha querida amiga Adelaíde Léo, parceira e companheira de reflexões, pirações e aventuras. Percebo, ao olhar para trás nesta caminhada, que seus passos sempre estiveram lá também. *Mais perto ou mais longe, caminhar com você no filosofar com crianças é um prazer.*

À Rita Ribes que acompanhou essa caminhada no curso de mestrado desde seu início: foi com ela a entrevista do processo seletivo, foi a ela que o projeto de pesquisa foi entregue... Nada mais justo que esteja presente também neste momento de conclusão da dissertação. Pelas palavras de Clarice, pela atenção aos meus escritos, pelas risadas em Aracaju, pela amizade que se constituiu à maneira das crianças: um gostar sem muitos porquês. *Muito obrigado, Rita.*

À Paula Ramos pelo aceite do convite para ser parte da banca avaliadora desta dissertação há mais de um ano; pela brincadeira com o tempo que fez com que os poucos contatos que tivemos trouxessem a sensação de que se tratava de algo que era feito há muito tempo. Pela gostosa amizade muito, muito maior que 5 encontros.

Ao meu querido amigo e orientador Walter Kohan, pela aposta em mim e em meu trabalho e pela oportunidade de realizar um sonho de criança: estudar em outro país e ter contato com outras culturas. Antes de partir para este mestrado-sandwich em La Plata, na Argentina, me escreveu em um bilhete que não era eu que iria para a Argentina, mas que ela viria para mim. E assim foi. A Argentina me trouxe o tempo da escrita, me demonstrou a força de um povo, me ampliou o mundo. Agradeço muito a Walter Kohan por me sentir parte de algo muito maior; de não me sentir apenas brasileiro, mas também orgulhoso de ser latino-americano. *Muchas gracias, querido.*

Estar na Argentina foi fundamental para escrever esta dissertação. Um tempo que modificou minha relação com o mundo, com a vida e comigo. Não poderia deixar de agradecer às pessoas que conheci lá. E como homenagem, peço licença para escrever em castelhano.

À mi querida Laura Agratti, que me recibió como un hijo en su casa. Por La amistad profunda hecha en tiempos curtos (solo tres meses) pero intensos. Yo sé que la tesis escrita es resultado de un vínculo de sinceridad, de estímulo, de crítica, pero, sobre todo, del afecto que nosotros hicimos. Hoy tengo seguridad para hablar, leer y escribir en castellano y el placer de decir muchas gracias en su lengua (y que ahora es un poco mi lengua también). *Te agradezco mucho por eso, querida Lau.*

À mi querido Daniel Raiher, esposo de Laura, que siempre regalaba a mí algo fresco para beber. Las conversaciones que nosotros tuvimos (las livianas, las profundas, las serias, las graciosas,... todas ellas) son responsables por hacerme sentirme en mi casa, aunque estuviese en otra país que, de la misma manera que ocurrió con la lengua, ahora es mío también. *Gracias, Dani.*

À David y Sofia, hijos de Laura e Daniel, que compartirán, entre otras cosas, el tiempo que tenían con sus padres en su casa y el espacio en el auto conmigo. *Espero que yo no los haya aburrido mucho.*

À todos los amigos que hice yo en Argentina por cambiar un tiempo donde solo se podía sentir la distancia de la casa y de la familia en un tiempo de gracia,

risa, conocimiento y profundidad en una cultura distinta de la mía. Gracias a Lina Castilla y Daniel Pareja, en especial, y a todos los otros amigos que hice en La Plata.

Às crianças do projeto Em Caxias a filosofia em-caixa? Obrigado por me permitir ver, sentir e escrever a potência de suas infâncias.

Aos amigos da vida, que me acompanham e me fortalecem quando as coisas parecem não funcionar.

E à Deus, presente nas sutilezas, nas fundamentais coisas pequenas de minha vida, sem as quais as grandes não se operariam.

A invenção é um negócio profundo. A invenção é uma coisa que serve para aumentar o mundo, sabe?!

Manoel de Barros

RESUMO

SANTIAGO JÚNIOR, José Ricardo Pereira. *Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes*. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este é um texto que se constrói sobre uma linha frágil, contraditória talvez. Acredita na impossibilidade de transmitir uma experiência narrada, mas que, ao mesmo tempo, tenta fazer-se experiência em certo tipo de narração. Um desafio; um risco que corremos ao escrever sobre os efeitos das práticas de filosofia com crianças da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, de Duque de Caxias, RJ, envolvidas com o projeto de extensão universitária 'Em Caxias, a filosofia em-caixa? A escola pública aposta no pensamento', coordenada pelo professor Walter Omar Kohan e desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Como professor envolvido com este projeto desde 2009, pude notar alguns aspectos nestas práticas que apontavam indícios de que uma outra relação com os tempos, os saberes e as infâncias eram possíveis na complexidade cotidiana de uma escola. Tomando tais indícios como pistas de uma investigação, buscou-se compreender como estes temas se relacionavam com a escola e com os sujeitos formados por ela. A opção estética para este texto foi apresentá-lo como uma experiência de filosofia, partindo de uma 'disposição inicial', onde se apresenta de maneira leve as propostas deste escrito; passando pela 'vivência de um texto', onde apresentar-se-á o projeto 'Em Caxias, a filosofia em-caixa?' como texto a ser experienciado; rumando para uma 'problematização', de onde se levantam questões acerca deste texto; passando para a 'escolha de questões' a serem abordadas; indo, pois, para o 'diálogo' com os autores acerca dos temas eleitos e finalizando com um momento que chamamos de 'para continuar pensando', que de maneira alguma representa o fim derradeiro de uma questão. Para este diálogo, foram convidados W. Kohan e suas percepções sobre a infância, M. Foucault e suas contribuições sobre as relações de saber/poder, e, a partir dele, se estabelece uma relação com Jorge Larrosa que se propõe a discutir a formação do sujeito e as possibilidades da filosofia e da educação. Partindo de referenciais teóricos distintos, mas encontrando pontos de convergências com estas discussões, temos harendtiano Jan Masschelein e suas considerações sobre a profanação e a suspensão dos saberes e a dissonante voz de Jacques Rancière e suas proposições sobre emancipação e embrutecimento. A última parte deste escrito consiste nas considerações finais acerca das discussões e aponta algumas possibilidades de construção de um espaço/tempo onde as relações entre sujeitos e saberes pode se dar de uma outra maneira.

Palavras-chave: Filosofia com crianças. Infância. Saber. Poder. Sujeito. Escola.

RESUMEN

Este es un texto que se construye sobre una línea frágil, contradictoria tal vez. Cree en la imposibilidad de transmisión de una experiencia, que, al mismo tiempo, intenta hacerse experiencia en cierto tipo de narración. Un desafío; un riesgo que corremos al escribir sobre los efectos de las prácticas de filosofía con niños de la Escuela Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, de Duque de Caxias/RJ, que participan del proyecto de extensión universitaria 'Em Caxias, a filosofia em-caixa?', coordinado por Walter Omar Kohan y desarrollado por el Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia (NEFI) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Como maestro me vinculé a este proyecto en el año de 2009 y pude percibir algunos aspectos en estas prácticas que evidenciaban indicios de que otra relación con los tiempos, los saberes y las infancias eran posibles en la complejidad diaria de una escuela y con los sujetos formados por ella. La opción estética para este texto fue presentarlo como una experiencia filosófica, empezando por una 'disposición inicial', donde presenta las proposiciones de una manera más leve; pasando por la 'vivencia de un texto', donde presenta el proyecto 'Em Caxias, a filosofia em-caixa?', como texto a ser experimentado; caminando para una 'problematización', donde se hace una lista con preguntas acerca de ese texto; seguido de la 'elección de las cuestiones' que serán abordadas; avanzando para el 'diálogo' con los autores sobre las cuestiones elegidas y, para cerrar, el momento que llamamos 'para seguir pensando' que de ninguna manera representa el fin de un tema. Para ese diálogo, fueron invitados W. Kohan y sus percepciones sobre la infancia, M. Foucault y sus contribuciones sobre las relaciones de saber/poder, y, desde él, se establece una conexión con Jorge Larrosa que se propone discutir la formación del sujeto y las posibilidades de la filosofía y de la educación. Con un referencial teórico distinto, pero con puntos de convergencias con esas discusiones, el estudioso de Hannah Arendt, Jan Masschelein y sus consideraciones sobre la profanación y la suspensión de los saberes y la voz disonante de Jacques Rancière y sus proposiciones sobre emancipación y embrutecimiento. La última parte del texto consiste en consideraciones finales sobre algunos temas abordados y apunta algunas posibilidades de construcción de un espacio/tiempo donde las relaciones entre sujetos y saberes pueda darse de otra manera.

Palabras clave: Filosofía con niños. Infancia. Saber. Poder. Sujeto. Escuela.

SUMÁRIO

	DISPOSIÇÃO INICIAL	10
1	VIVÊNCIA DE UM TEXTO	17
2	PROBLEMATIZAÇÃO DE UM TEXTO	23
3	ESCOLHA DAS QUESTÕES	28
4	DIÁLOGO	34
4.1	A infância de Bruno	34
4.2	Crianças e infância	35
4.3	Infância na escola?	38
4.4	O conhecimento e a(s) verdade(s)	39
4.5	Escola: o poder disciplinar	44
4.6	As tecnologias do eu	47
4.7	Tempos e saberes na escola	49
4.8	Pedagogização Filosófica ou Escola Filosofante?	55
4.9	Ignorância e saber	62
5	PARA CONTINUAR PENSANDO...	71
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXO A - Transcrição de experiência filosófica realizada no dia 1 de setembro de 2010.....	81
	ANEXO B - Transcrição de experiência filosófica realizada no dia 15 de setembro de 2012.....	84

DISPOSIÇÃO INICIAL

O comum: princípio e fim na circunferência do círculo.

Heráclito, fragmento XIX

Heráclito aponta que, na circunferência, o fim e o início se encontram, sendo impossível determinar o que é início ou fim em sua apresentação. Não seria possível discerni-los... Experienciar inícios é também experienciar fins. O que finda quando algo se inicia? O que tem início quando algo chega ao fim? A escrita de Heráclito é muitas vezes caracterizada pela união de elementos que se opõem e poderiam ser facilmente identificados e alocados dentro de silogismos e outras situações lógicas, desprendidas, porém, da vida humana. Seriam as palavras de Heráclito, mera abstração sem implicações em nosso cotidiano e em nossa experiência de seres que vivem? Parece que não...

Existem coisas que só se justificam se forem contadas do início... Porém, quando se inicia algo? Paulo Freire diz que a escrita tem seu início antes de se riscar o papel com o grafite do lápis¹. Como professor, tenho uma relação com muitos inícios: o início de uma história de um livro de literatura infantil, o início de um ano letivo, o início de uma relação com as crianças... Este texto busca escrever sobre alguns inícios, mas inícios estes que não obedecem, de certa maneira, uma ordem cronológica, que coloca a vida e as histórias retas e lineares como uma régua e confere ao início o espaço mais oposto e distante do fim. Me arrisco a dizer que este texto se inicia antes, muito antes do momento em que se digitam estas letras: se inicia com o fim de muitas crenças e valores...

O texto que se apresenta tem a intenção de cumprir a complexa tarefa de relatar em palavras uma experiência de inícios e fins que se fazem perceber no projeto de extensão do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), *“Em Caxias, a filosofia encaixa?”: A escola pública aposta no pensamento*, coordenado pelo professor Walter

¹ Idéia presente no livro *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar* de 1995.

Kohan, que propõe, através da experiência de uma filosofia com crianças, uma problematização de muitos elementos de nosso sistema educativo.

De modo que se trata de pensar e escrever uma experiência de filosofia da qual faço parte. Todavia, Jorge Larrosa aponta que uma experiência é algo pessoal e intransmissível. Partindo desse pressuposto, a que serve este escrito? Estaríamos iniciando um caminho impossível de ser andado? Nesse caso, por que pretender escrever o que não se pode escrever?

Uma possível saída seria adotando uma descrição detalhada, uma narrativa precisa, da experiência. Porém, ainda que seja feita uma descrição tão minuciosa quanto possível, sem que se esqueça de qualquer detalhe, não poderia este texto traduzir cabalmente uma experiência vivida. A etimologia da palavra 'tradução' também dá origem à palavra 'traição'. Isto posto, traduzir esta experiência em palavras seria trair a riqueza de sentidos e sensações que se fazem notar durante a experiência vivida no projeto.

A que serve, então, este escrito? Acredito que tenha uma dupla função: uma ligada a quem lê e outra ligada a quem escreve. Ambas frágeis e delicadas, atravessadas e sobrepostas, mas que propõem, de alguma maneira, certo movimento no pensar, uma forma de enfrentar a aparente impossibilidade de escrever uma experiência.

Por um lado, proponho ao leitor uma experiência de pensamento e de leitura através das palavras, dos relatos, das observações e ponderações que se apresentarão durante a escrita desta dissertação. Não se trata, contudo, de reproduzir uma sensibilidade na escrita, dada a impossibilidade de se fazer tal coisa, mas sim de propor um deslocamento de algumas idéias e tentar, dessa maneira, provocar uma experiência questionadora sobre a instituição escolar e seus caminhos.

Porém, a proposta de fazer deste texto o disparador de uma experiência com a palavra e com os relatos perderia sua sustentabilidade, na própria caracterização de Larrosa sobre a experiência: tratar-se-ia, pois, de algo pessoal, razão pela qual este texto poderia simplesmente não afetar o sujeito que viesse a ler as ponderações e reflexões propostas; ele poderia não atingir a sua sensibilidade. Poderia deslocar provisoriamente idéias para recolocá-las em seus antigos lugares. Sim, tudo isso pode acontecer. É um risco que se corre ao tentar se aventurar neste movimento, quando se quer aproximar à escrita da experiência.

Contudo, este escrito aposta e corre esse risco. Por isso, ele tem a intenção de propor através do próprio ato de escrever uma experiência com a escrita que possibilite repensar sobre o que se escreve. Embora não tenha a intenção de fazer um estudo sobre a escrita, percebo que o ato de escrever permite estabelecer outra relação com o elemento sobre o qual se escreve, para além de uma autobiografia ou de uma representação sobre a realidade ou de uma simples descrição despretensiosa. Ou seja, é um texto arriscado e comprometido.

Nesse sentido, nos apoiamos em alguns interlocutores como inspiração para a experiência da leitura e da escrita. Não se dará, todavia, um estudo de um autor qualquer sobre cada conceito aqui estudado. Por exemplo, não seguiremos um enfoque deleuzeano sobre a experiência de filosofia com crianças ou mesmo sobre o ato de escrever, mesmo que a escrita em Deleuze tome um caráter interessante e sirva de inspiração para este movimento de escrever. A escrita devém e permite que o elemento sobre o qual se escreve ganhe outros sentidos no mesmo ato de escrever. Como se este ganhasse, nesse momento, um sentido, legítimo para quem escreve e, eventualmente, para quem lê. Não se trata, contudo de estabelecer um significado absoluto sobre o que se escreve. A escrita não busca, pois, o estabelecimento de uma verdade. Como justificaremos em páginas mais adiante a partir de M. Foucault, a verdade absoluta, única, não existe. O que existe é uma ficção, uma fabulação, uma história que se conta sobre algo. Afirma Foucault (2006, p. 233):

Entendo por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema.

Todavia isto não representa um limite. Muito ao contrário. A escrita toma, neste ambiente de relatividade da verdade, neste fluxo que só lhe permite o movimento e não a estática, um caráter produtor. Ganha a possibilidade de, ao escrever sobre algo, gerar uma ressignificação dos seus sentidos, promover um pensamento e uma criação de outras idéias sobre o que se observa; ela amplia as possibilidades da leitura.

Manoel de Barros, poeta mato-grossense e artesão da palavra, afirma no documentário “Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros” de Pedro Cezar, do ano de 2008, que tudo o que ele não inventa é falso e

que a imaginação torna o mundo maior. Contudo faz uma ressalva importante. Diz ele, que não se trata de contar uma mentira. Mentira e invenção, para Manoel, não são sinônimos; ocupam espaços opostos. Se algo não é inventado não pode ser verdadeiro, é falso. A invenção é a condição da verdade e a negação da falsidade.

De uma livre interpretação de suas palavras – se é que existe uma livre interpretação sobre o que quer que seja – pode-se dizer que toda verdade é uma invenção. E como invenção, a verdade não tem uma existência perene, pesada e estática. É fluida, tem data de nascimento e extinção; é leve e pode se relacionar com outras invenções de maneiras variadas.

Nesta relação de leveza e fluidez, este texto se configura como mais uma invenção. Quando o consideramos sob esta perspectiva, ele se apresenta, pois, numa outra função: a de ampliar os sentidos desta experiência de inícios e fins, vivenciada com as crianças ao filosofar, com elas, em escolas públicas de Duque de Caxias, RJ.

Com as crianças vivemos o que chamamos de *experiência filosófica*, onde, adultos professores e crianças alunos estabelecem uma relação com o tempo/espaço da escola distinta da habitual. Essa expressão será melhor abordada nas próximas seções deste trabalho. Vale apontar, todavia, que, essa experiência é composta de seis momentos que servirão de inspiração para a escrita desta dissertação.

1) Uma disposição inicial: trata-se de um movimento que abre possibilidades e anuncia percursos que se poderão percorrer durante a experiência. Uma disposição inicial convida aquele que se aventura em uma experiência a investir atenção e sensibilidade em seu movimento. Não se pode, todavia, fechar as potencialidades que este momento traz, em uma única possibilidade. A intenção desta breve apresentação é justamente ir, de maneira mais leve, apontando caminhos sem, contudo, determinar qual será o destino final de sua leitura e ainda de sua escrita.

2) Vivência de um texto: a idéia de um texto como algo que se dá a ler e com o qual nos relacionamos propicia tomar as observações de algumas experiências de filosofia e seus impactos em uma prática docente como texto a ser vivenciado. O texto aqui proposto é justamente o das impressões primeiras e o movimento inicial que o projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* propiciou à rotina de uma escola - a *Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo* - e o encontro entre

suas possibilidades e inquietações acerca dos limites percebidos na sua prática educativa cotidiana. Também desempenha essa função o livro *A escola pública aposta no pensamento* (KOHAN, W.; OLARIETA, F., 2012). Na própria elaboração deste escrito e como convite à sensibilidade do leitor desta dissertação para experimentar as possibilidades e consequências da prática de filosofia com crianças, as reflexões propostas nesse livro tem a função de abrir o tema ao questionamento e ao diálogo.

3) Problematização de um texto: Nesse texto, afirma-se que “as perguntas são um início para o pensar” (KOHAN, 2012, p.20). Além disso, penso que, quando a filosofia se apodera de nós, não elaboramos as perguntas: são elas que se impõem a nós. Na prática com crianças, este momento da experiência é uma consequência desejável da relação que se estabelece com um texto apresentado: procura-se que os seus leitores o problematizem, lhes coloquem as questões que lhes resultam de interesse. Assim, das questões que as crianças apresentam a partir da leitura de um texto, surgem muitas possibilidades; e, mais importante ainda, tira-se do eixo, de uma relação específica ao saber, o que se encontrava ajustado dentro da disciplina escolar. Esta parte do estudo buscará retomar e recriar as dúvidas primeiras e a posição que ocupa quem coloca um texto em questão; resgatar as incertezas de uma caminhada que se apresentava sem tantas dúvidas; apontar as perguntas sem respostas prontas que se impuseram e tornaram um aprofundamento investigativo algo inevitável; registrar o início de muitos fins e o fim de muitos inícios.

4) Escolha de uma questão: A gama de possibilidades e a força de uma experiência tem a exata medida das sensações que ela gera em quem a vivencia. Filosofar com crianças oferece a oportunidade de elaborar diversos sentidos a partir das experiências de pensamento compartilhadas. A riqueza de sentidos dessas experiências filosóficas propicia uma relação com o perguntar, mais cuidadosa. Abre possibilidades para um perguntar mais potente. Kohan afirma que “não há perguntas boas e ruins, há uma relação com o perguntar que pode propiciar ou limitar o caminho no pensar” (KOHAN, 2012, p. 20). O objetivo desta quarta parte é determinar quais das perguntas que motivaram este estudo serão escolhidas para pensar sobre elas. É isto mesmo que se faz com crianças depois da leitura de um texto e sua problematização. Perante a listagem de questões que o grupo levantou a partir de qual delas vai proceder a investigação?

5) Diálogo: Um momento fundamental em uma experiência de filosofia é o processo que se abre a partir da investigação das questões selecionadas para serem pensadas. Neste trabalho, muitas são as vozes que se fazem ouvir: as das crianças, as dos adultos, as dos silêncios... e também as dos autores escolhidos como interlocutores. Como ocorre em nossos encontros com a filosofia, os participantes dos diálogos que se estabelecem contribuem para que se aprofunde a reflexão sobre o tema proposto.

Os sentidos que se configuram e se fazem perceber ao vivenciar esta experiência de filosofar com crianças são muitos. Seria humanamente impossível e teoricamente incoerente tratar de todos os temas que foram se apresentando durante essa pesquisa. Isto posto, a abordagem deste estudo se focará nos seguintes aspectos: as relações que se estabelecem entre infância, filosofia, tempos e saberes no contexto escolar e o que essa trama de relações dá a pensar acerca dos limites e possibilidades do ato de educar.

Para participar deste diálogo, as contribuições de W. Kohan acerca da infância, suas relações com o tempo e com a educação e as propostas e reflexões de práticas de filosofia com crianças podem ajudar a esclarecer algumas das questões observadas.

Outro diálogo importante estabelecemos com M. Foucault acerca das relações de saber/poder na formação do sujeito. Em um resgate histórico, por um viés genealógico, Foucault aponta os meios pelos quais saber e verdade se relacionam, postula uma história da verdade e dos meios pelos quais saberes se fazem verdadeiros.

Apresentando outro viés a essa discussão e a aparente inexorabilidade destas relações, Jan Masschelein, nos possibilita pensar vias para se romper com o determinado domínio de poder engendrado nas sociedades disciplinares apresentadas por Foucault.

Ampliando os sentidos destas proposições, as considerações de Jorge Larrosa permitem discutir, sob um viés filosófico, as funções da educação e as implicações de uma prática educativa na formação de um sujeito e de uma sociedade. Larrosa toma de Foucault e Nietzsche alguns conceitos para problematizar conceitos comuns a filosofia e a educação. Um ponto central deste movimento do filósofo espanhol é a questão do saber e sua relação com os sujeitos,

a filosofia e a educação que puderam ser observadas durante a investigação proposta.

Ainda que não seja um diálogo preferencial com alguns dos autores supracitados, Jacques Rancière ajuda a considerar a função da educação sob um viés distinto e contribui com a discussão sobre o papel de cada indivíduo dentro de uma instituição escolar. Nem sempre os participantes de um diálogo em uma experiência filosófica partilham de uma mesma opinião acerca de um tema. As dissonâncias existem e, justo por conta delas, o diálogo é profícuo.

6) Para continuar pensando: Esta parte que encerra a dissertação não se configura, entretanto, como final, senão pela perspectiva de Heráclito, que possibilita outros inícios, outras reflexões. É um final com pretensões de não ser apenas um final mas, ao mesmo tempo, um início.

1 VIVÊNCIA DE UM TEXTO

Cadeiras vazias, vozes, sabidamente adultas, agudas e graves, em cumprimentos breves de bom dia. O café da manhã sendo preparado dentro do vapor que toma conta da cozinha. Tudo muito lento, tudo muito cinza, monocórdio, monocromático... A vida que se apresenta ali tem um tom, um ritmo próprio, e ganha outros acordes quando as turmas chegam nesta escola calada e vão preenchendo com seus passos apressados, com os diversos tons agudos das suas vozes, com o falatório contagioso que vai se avolumando no espaço de um silêncio que em nada é vazio. As crianças chegam e tem início mais um dia de aula.

Este cenário que apresento é o de uma escola pública da Rede Municipal de Duque de Caxias que, como a maioria das escolas públicas deste município, atende as crianças das classes populares². É curioso perceber seu movimento com a chegada das crianças que trazem suas singularidades, suas infâncias distintas e suas histórias de vida. Quando estas subjetividades se cruzam, se tocam e se reconhecem, todos os indivíduos desta comunidade vão estabelecendo as mais diversas relações.

Um ponto intrigante nesta complexidade do cotidiano está ligado à maneira como as crianças com as quais me relaciono pensam acerca das mais diversas questões, quer estejam estas ligadas à aula propriamente dita ou não. Com uma lógica própria e coerente, levantando questões ou dando declarações muitas vezes desconcertantes para nós adultos, tão habituados às convenções sociais e culturais de nossa formação. Um enunciado pronunciado com poucas palavras, porém precisas, certas e carregadas de sentido e significado. Uma fala que anuncia uma lógica singular. Ao perceber este movimento uma sensação de espanto, de maravilhamento se faz notar.

Pesquisar sobre o que se faz, a própria prática, oferece um risco ao processo de investigação. Se por um lado, abre-se a possibilidade de tratar de um ponto que

² Trata-se da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, que funciona em quatro turnos com aproximadamente 1.500 alunos e 25 professores, em Saracuruna, Segundo Distrito de Duque de Caxias, RJ. As experiências aqui relatadas foram realizadas com uma turma da qual fui professor regente, de terceiro ano, primeiro turno, com crianças entre 8 e 11 anos e, com o Projeto "Cardápio filosófico", no contra-turno, que incluía crianças com idades entre 6 e 15 anos, durante os anos de 2011 e 2012.

nos é bastante familiar, com as nuances mais sutis só percebidas por quem faz, por outro se pode perder um pouco da objetividade e da potencialidade da pesquisa.

A sensação de maravilhamento, citada anteriormente, poderia ser encarada como momento maravilhoso em si mesmo. Todavia, tal atitude esvaziaria as possibilidades de se investigar os motivos que levam alguém a se maravilhar com as falas de uma criança. A plenitude do maravilhamento não ofereceria a possibilidade de investigá-lo. É nas perguntas que se impõem diante dele que se apresenta uma alternativa de se relacionar de outra forma com o que se investiga.

Mas qual é a raiz deste maravilhamento? O que sugere este maravilhar-se com a fala de uma criança? Parece, contudo, que para se compreender o momento em que se impuseram tais perguntas, vale resgatar e discutir um pouco os movimentos que se fizeram perceber no campo de pesquisa antes mesmo de que este se constituísse como tal. Vale neste momento apresentar o texto a ser vivenciado e problematizado nesta dissertação, como propõe o título desta seção. Vale expor o Projeto *Em Caxias, a filosofia em-caixa? A escola pública aposta no pensamento*. O próprio título do projeto impõe outras perguntas, que aliadas às anteriores, apontam algumas alternativas de caminhos a serem seguidas: O que significa fazer filosofia com crianças no espaço escolar? Que consequências pode trazer esta prática para o cotidiano de uma escola? Se apostar significa investir em algo, sem saber de seus resultados previamente, esperando, todavia, que sejam vantajosos para quem aposta, o que se pode esperar quando se aposta no pensamento?

Nos últimos anos, têm sido comum nos mais diversos espaços que tratam da educação, as discussões acerca do fracasso escolar e os elementos que o produzem. O professor Antônio Flávio Barbosa Moreira, na apresentação da série coordenada por ele no programa *Salto para o Futuro* da *TV Escola/MEC*, de outubro de 2008, apresenta um breve resumo do que têm sido as abordagens de estudo acerca desta temática:

Durante muitas décadas, buscou-se a causa do fracasso ou do sucesso dos alunos em fatores exteriores a escola, como a renda ou o nível cultural da família dos estudantes. Depois dos anos 70, os estudos no campo do currículo passaram a questionar se os conteúdos curriculares e a forma como eram ministrados possibilitavam a aprendizagem dos alunos das camadas populares, que geralmente tinham um baixo rendimento escolar. Nesse contexto, os processos referentes aos conhecimentos escolares passaram a ter grande importância no campo do currículo. Mostrou-se

fundamental, então, identificar e organizar os conteúdos que realmente possibilitem promover o sucesso dos estudantes na escola. Toda teoria de currículo reserva espaço para discutir o conhecimento a ser ensinado e aprendido nas escolas. Ou seja, examina o processo de seleção do conhecimento escolar. Outros aspectos concernentes ao conhecimento, como os processos de sua organização, de hierarquização e de distribuição nas salas de aula, têm também representado alvos centrais das teorias críticas e pós-críticas de currículo. (MOREIRA, 2008, p.9)

Um ponto curioso a ser destacado é a mudança de foco no movimento de culpabilização deste fracasso. Inicia-se com o aluno e suas idiossincrasias; ruma-se para o currículo e os conhecimentos privilegiados por quem o constrói; e pode-se facilmente chegar a quem o organiza e transmite estes conhecimentos: o professor. As palavras de Moreira atestam um movimento que tem sido bastante difundido nos anos em que se estuda o fracasso escolar: a idéia de que a própria escola produz este fracasso, quer seja através de práticas que não dialoguem com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, quer seja mediante a desvalorização do professor.

Esta percepção transmite uma idéia de autodestruição a princípio, mas que, quando analisada com mais cuidado permite ver que se trata do enfraquecimento de um discurso, de um paradigma sobre o qual a escola se estruturou: o paradigma surgido na modernidade, que tinha por base, dentre outros princípios, a busca da igualdade entre os participantes de uma sociedade.

Em uma entrevista oferecida a Patrice Vermeren, Laurence Cornu e Andrea Benvenuto, Jacques Rancière aponta suas percepções acerca deste conceito de igualdade e sua relação com o saber nas duas correntes ideológicas que tentavam se afirmar no período pós-Revolução Francesa do século XVIII: de um lado, o sociologismo progressista, que teve Bourdieu por inspiração, e de outro, o pensamento dito 'republicano'. Ao descobrir a *voz dissonante* de Jacotot e sua emancipação intelectual, Rancière põe em perspectiva a clara oposição destas duas formas de relação que se estabeleciam – ou se estabelecem? - com o saber.

Ora, as duas posições se punham de acordo quanto a um ponto fundamental, que serve de referência comum para a ideologia "progressista": nos dois casos, o saber é entendido como instrumento de igualdade – diretamente, para os republicanos; por meio do saber acerca das desigualdades transmitidas pelo saber, no caso do sociólogo. Mas, em definitivo, é sempre o saber que se faz instrumento de igualdade: um mesmo modelo estava na base das duas posições. A idéia de emancipação intelectual era, justamente, o questionamento desse modelo comum. Nenhum saber traz, por si próprio, a igualdade como efeito. A igualdade,

nela mesma, não é nem um efeito produzido, nem uma finalidade a ser atingida, mas um pressuposto que se opõe a um outro. Por trás da polêmica entre "republicanos" e "sociólogos", há de fato a oposição entre aqueles que tomam a igualdade como um ponto de partida, como um princípio a ser atualizado, e aqueles que a concebem como um objetivo a ser atingido por meio da transmissão de um saber. Isso posto, não era difícil perceber, na época, o quanto Jacotot "dissolvia" as teses sociológicas; muito mais difícil, no entanto, era identificar de que maneira ele se afastava de forma igualmente radical dos "republicanos" no que se refere à concepção da igualdade. (RANCIÈRE, 2003, p.186)

A difusão do conceito de igualdade do pensamento moderno, uma das bases da revolução, na qual podemos identificar algumas características ainda nos dias de hoje, foi caracterizado por Rancière como um movimento de consolidação dos valores defendidos pelo que ele chamou de experiência mais radical da Revolução. Uma tentativa de harmonizar as desordens próprias de um discurso emergente que, posteriormente, se consolidaria como discurso dominante:

Se instala toda uma lógica de pensamento que poderia ser assim resumida: acabar a revolução no duplo sentido da palavra: por um termo em suas desordens, realizando a necessária transformação das instituições e mentalidades de que foi a encarnação antecipada e fantasmática; passar da fase das febres igualitárias e das desordens revolucionárias à constituição de uma nova ordem de sociedades e governos que conciliasse o progresso, sem o qual as sociedades perdem o eã, e a ordem, sem a qual elas se precipitam de crise em crise. (RANCIÈRE, 2010, p.10)

É na instituição pedagógica que se pode perceber este movimento de união entre um progresso proposto e uma ordem a ser estabelecida. Neste sentido a relação entre os sujeitos e o conhecimento se dá através da instrução destes. Diz Rancière (2010, p.10):

Por meio da instituição de uma ordem moderna razoável, a instrução torna-se uma palavra de ordem central: governo da sociedade pelos cidadãos instruídos e formação das elites, mas também desenvolvimento de formas de instrução destinadas a fornecer aos homens do povo conhecimentos necessários e suficientes para que pudessem, a seu ritmo, superar a distância que os impedia de se integrarem pacificamente na ordem das sociedades fundadas sobre as luzes da ciência e do bom governo.

O que podemos perceber neste início de século XXI nas instituições escolares em que atuamos, se é que elas são uma amostra significativa de um panorama mais geral, é o fato de que a instrução do outro, se configurando como modalidade de maior destaque de uma relação com o saber, não possibilitou gerar a igualdade, destino almejado e fim último do processo de instrução das massas,

como defendia o pensamento moderno. O que se faz notar neste processo oriundo da frustração diante desses valores não estabelecidos empiricamente na sociedade que foi intitulado como Fracasso Escolar, são inúmeras crises, problemas e evasões que vão configurando um cenário de falência da relação que a escola construiu com seus partícipes e com os saberes com os quais se comunicam.

Porém, este mesmo painel trágico que se apresenta nos aponta possibilidades. Em tempos em que o paradigma da modernidade, os discursos e formações discursivas provenientes da modernidade são questionados e se enfraquecem, os discursos emergentes vão ganhando força e se apresentando como uma solução ao impasse instaurado com o esgotamento de sentidos desta relação da humanidade com o saber, com o mundo, com a vida. Para além de uma oposição entre o velho e o novo; entre o tradicional e o emergente; entre o moderno e o pós-moderno, entre o mal, sem propósito ou sentido e o bom, ajustado e pertinente, o que se abre nesses tempos é a percepção do próprio paradigma. Não um movimento de limites se opondo às possibilidades, outrossim, a percepção de ambos os termos e as implicações provenientes da simultaneidade destas palavras – e destes sentidos – muitas vezes alocados em espaços distintos, separados. O que se apresenta é a alternativa, o ainda não estabelecido, o devir, que rompe com o esperado; com o planejado; com o previsto dentro de um sistema.

Tomamos de Kohan o conceito de devir-criança que ajuda a pensar um pouco sobre este processo. Esse conceito surge de uma oposição de matriz deleuziana entre história e devir. A primeira segue uma lógica cronológica, sucessiva, consecutiva e causal: trata-se de um movimento regular, onde o passado antecipa e permite explicar o futuro seguindo a cadeia dos movimentos históricos. O segundo interrompe a história; ele não é previsível nem antecipável. Nesse marco, Kohan (2010, p.8) afirma que o conceito de devir-criança trata de uma condição humana que não se restringe a uma idade específica. Propõe uma relação com o tempo e com o saber que rompe a estagnação de coisas, que põe uma questão aos ritmos e forças que estruturam e são estruturadas por um sistema vigente. O devir-criança afirma uma interrupção em uma lógica de mundo que se apresenta como linear e que oferece elementos que possuem tempo e espaço marcados e definidos. Este devir-criança se manifesta nas quebras desta lógica; na proposição de um outro ritmo para o música que a realidade histórica faz ouvir; que abre uma outra rota por onde pensamento, saber, tempo e verdade podem caminhar.

É o próprio Deleuze que apresenta o devir-criança como uma infância que está para além de uma idade, de um momento cronologicamente marcado. O devir-criança é uma infância enquanto virtualidade diante do que se tem estabelecido, do atual. Vivemos, em devir, a infância de um novo tempo; de uma nova relação com o saber. Tal qual, as inúmeras possibilidades presentes na infância de uma criança, este tempo de surgimentos de novos sentidos e ressignificações de antigos conceitos não se apresenta de forma linear e contida dentro de uma expectativa de desenvolvimento. É o novo que rompe com a linearidade e previsibilidade de um discurso que se enfraquece nestes tempos de virtualidades.

2 PROBLEMATIZAÇÃO DE UM TEXTO

É hora de problematizar alguns sentidos afirmados pela instituição escolar à luz do pensamento moderno, tal como eles foram apresentados na seção anterior. De fato, perante o enfraquecimento atual do chamado discurso moderno, as instituições advindas dele e comprometidas com a sua manutenção parecem também perder força. Nesse sentido pode-se perguntar: Que papel desempenha de fato (e não apenas no ideário moderno) a escola neste processo de busca da igualdade? Que papel desempenha o professor na concretude da sala de aula em vistas a esse objetivo? Em que posição ele se situa efetivamente em relação com seus alunos? E o aluno? Como ele se apresenta neste ambiente de incertezas e promessas igualitárias? Mantendo uma certa fidelidade à discussão iniciada pelo fragmento de Heráclito: o que se inicia e o que tem fim neste processo de crise paradigmática vivida pela instituição escolar em torno dos seus sentidos políticos?

É neste contexto de incertezas e questionamentos às bases fundamentais da configuração da instituição escolar que localizo as atividades do projeto *Em Caxias, a filosofia em-caixa?* que têm oferecido a oportunidade de pensar e re-pensar possibilidades e sentidos da educação e da relação que se estabelece com o conhecimento na complexidade de um tempo/espço que é atravessado no caso do referido projeto por uma outra ordem espaço/temporal.

De alguma forma, viver o cotidiano escolar permite vislumbrar de maneira muito próxima as crises e mudanças citadas anteriormente. Quando foi destacado no início desta dissertação que, de certo modo, esta escrita se inicia antes do momento próprio em que se digitam estas letras, há uma relação com essa experiência. Uma vez que o movimento de esvaziamento de sentidos de uma ordem discursiva e o estabelecimento de uma outra ordem é um processo gradativo e o que de fato acontece em nossa escola é o atravessamento de diversas ordens, atuar nessa escola como professor possibilita perceber alguns sinais deste processo. É possível perceber que algo está mostrando sintomas de cansaço, de esgotamento, enquanto algo distinto parece irromper com uma força oposta, em expansão. Faz sentido pensar que Heráclito volta a nos interpelar e que estamos perante inícios que são fins e fins que mostram novos inícios?

Dentre os muitos sinais e questões que poderiam ser destacados para considerar o entrecruzamento dessas ordens, vale olhar para os que se originam nas próprias crianças. Ali, chama a atenção o modo como as crianças expressam seus pensamentos acerca das coisas. O espaço que se gera para experimentar o pensamento com a filosofia não é de algo tão evidente ou engajado socialmente como a questão da alfabetização ou a evasão escolar. Porém, ao iniciar uma conversa a partir da problematização filosófica, um nó se pode notar e este se aperta ainda mais quando se compara o diferente impacto que uma pergunta desta natureza tem em espaços menos caracterizados como instrucionais, como a experiência do pensar, perante um contexto escolar mais marcado – como uma aula de matemática ou português, por exemplo. Fabiana Olarieta, em uma experiência de filosofia com crianças registrada para sua pesquisa de doutorado, destaca a fala de um aluno que aponta as diferenças entre esses dois momentos.

Pergunto-lhe: 'E na sala de aula você não aprende?'

Responde: 'Na sala de aula a gente aprende a passar de série estudando. Aqui [se refere ao encontro de filosofia] a gente aprende a discutir, vai sabendo mais das coisas, vai fazendo mais perguntas'. (OLARIETA, 2012, p.82)

A necessidade de entender como pensam as crianças e os comportamentos que assumem quer seja em situações onde delas é exigida uma resposta mais direcionada, quer seja em momentos onde a relação com o saber se dá de maneira mais informal, vai ganhando mais força, em nossa instituição escolar, a partir do segundo bimestre letivo de 2009, quando uma formação continuada coordenada pelos integrantes do NEFI / UERJ, é oferecida a um grupo de professores de algumas escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias, dentre elas a *Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo*. A finalidade deste encontro é apresentar a proposta de um trabalho de filosofia com crianças e, para isso, é realizada uma primeira experiência filosófica com os professores que aceitam o convite.

Ao saber que se trata de uma formação em filosofia para atuação em sala de aula, um sentimento de estranhamento e inquietação se faz notar, pois, se bem as crianças se apresentam como próximas e intensamente comprometidas com o questionamento filosófico, a filosofia acadêmica que comumente é apresentada, afirma um pensamento de natureza abstrata e distante, muito mais ligada a um

exercício da lógica formal do que à inserção e reflexão sobre a realidade que nos cerca.

Percebia, todavia, nesta proposta, uma potencia diante do esgotamento que se faz perceber nas relações entre crianças e saberes que pode ser notado na instituição na qual trabalho. As questões, dúvidas e perguntas se avolumam sobremaneira e nossa decisão foi participar do projeto para poder colocar e tentar responder as inquietações por ele suscitadas desde seu interior.

Cabe neste ponto detalhar um pouco mais as bases, propostas e objetivos deste projeto. Ainda que seja apenas uma visão, um ponto de vista, uma história dentre as muitas contadas sobre este projeto de trabalho, de pesquisa, de prática cotidiana...

Não há história, mas histórias. A história pode ser contada de muitas maneiras. Um projeto de trabalho também. Ele é muitos projetos. (KOHAN, 2012, p.15)

De maneira alguma este relato tem a pretensão de se configurar, solitária e isoladamente como 'o relato'. Buscando apoio nas palavras do autor, este é apenas um, dentre os muitos que já foram ou que poderão ser contados a respeito deste projeto.

Este projeto proposto pelo NEFI, coordenado pelo professor Walter Kohan, chega a Duque de Caxias no ano de 2007, após uma pesquisa por parte de seus participantes em outros municípios do estado do Rio de Janeiro. A proposta era de iniciar o trabalho em uma escola que apresentasse qualidades favoráveis ao desenvolvimento das propostas pensadas pelo grupo. A escola com quem se firmou esta parceria foi a *Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha*, uma vez que esta instituição dispunha de características adequadas para isso.

Tratava-se de uma escola de uma comunidade extremamente carente, onde o trabalho encontraria sentidos éticos e políticos específicos, atraente para nós; dispunha de um quadro de professores interessados pela filosofia e abertos a novas práticas de formação; a direção da escola mostrou um empenho singular no trabalho de filosofia. (KOHAN, 2012, p.15)

A busca por um espaço que apresentasse tais características indica a idéia de um trabalho que seria realizado não apenas com os indivíduos que eram atendidos por aquela instituição, mas também com gestores e professores, como um

compromisso ético e político. A própria escolha do nome do projeto se deu de maneira coletiva, feita pelos professores da escola em uma experiência com o NEFI: *Em Caxias* – localizando geograficamente o local onde é desenvolvido o projeto – a *filosofia* – entendida não como um saber específico, e sim com uma relação com o saber, base teórica, epistemológica e prática sobre a qual se darão as propostas desenvolvidas na escola em questão – *em-caixa* – em uma espécie de anagrama da palavra Caxias, explorando ainda os sentidos da palavra encaixar – *?(uma interrogação)* – fazendo do título uma pergunta. Algo aberto e que convida a pensar; a construção por aqueles que se interrogarem com o próprio título: *Em Caxias, a filosofia em-caixa?*

Em 2007, o projeto é contemplado no edital 10/2007 de Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro da FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Este fato possibilita em 2008 tanto melhorias na estrutura da escola, quanto a compra de materiais para o desenvolvimento das Experiências Filosóficas.

Em 2009, por um pedido da Secretaria Municipal de Educação, após algumas reuniões com o NEFI, a *Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo* se vincula ao projeto, após participar de uma apresentação do projeto. Neste mesmo ano, um grupo de professores das duas escolas participam de uma formação no *campus* da UERJ na Ilha Grande e inicia, timidamente, a realizar experiências filosóficas com as crianças.

O uso da palavra *timidamente* é intencional, pois, ainda que fossemos um grupo de professores que tivesse vivido algumas experiências de filosofia nas formações propostas pelo NEFI e contássemos com o grupo, não apenas para os momentos da experiência em si, mas também para os planejamentos e avaliações das mesmas, nos aventurávamos por terreno desconhecido. Enquanto professor que começava a coordenar experiências de filosofia com crianças, muitos pontos ainda não se faziam claros.

Portanto, é hora de problematizar alguns sentidos do que se apresentava como uma outra lógica da imperante na escola. Afinal, o que de fato poderia este projeto proporcionar sendo ele surgido de uma instituição igualmente moderna e em crise como a universidade? De que forma ou com que bases ele poderia justificar sua pretensão de ser uma potente alternativa aos caminhos que a escola – ou pelo menos esta escola – vinha percorrendo? Se os sentidos da educação vinham se

esvaziando, anunciando um esgotamento; um fim do lugar ocupado pela igualdade na escola que se inicia na Revolução Francesa do século XVIII, o que este projeto poderia oferecer como lugar diferente para a igualdade e como caminhos outros a serem percorridos em tempos de questionamento a uma certa ordem discursiva com sinais de esgotamento? Que papel reservaria esse projeto para os professores tanto na sua formulação teórica quanto na prática cotidiana experimentada por professores e alunos da universidade junto a alunos e professores da escola? O que ele pressupõe de diferente na teoria e na prática em relação com o lugar ocupado pelos alunos na emancipação de seu próprio pensamento?

3 ESCOLHA DE QUESTÕES

A essas questões somavam-se outras derivadas de minha relação com a filosofia. Em princípio, era forte um conceito que considerava a filosofia por um lado, como um saber voltado para a história da filosofia e dos filósofos, e por outro, como um saber ligado à abstração quer fossem de natureza intelectual, social ou emocional. Esses conceitos estão muito ligados ao senso comum, mas também estão baseadas na relação afirmada nas instituições educacionais em que me formei.

Curioso que, por mais que houvesse a intenção por parte dos membros do NEFI em tentar apresentar alternativas a esta conceitualização, foi a experiência sensível de ouvir, de pensar e de se dar a pensar que foi viabilizando uma mudança nesta maneira de perceber a filosofia.

Neste movimento foi possível notar que não se tratava de uma análise histórica sobre os grandes filósofos da humanidade, nem, tampouco, na produção de um texto após uma aula maçante focada nas falas e opiniões de um professor. As experiências de filosofia propunham uma outra maneira de estar e se relacionar com o saber e com o outro. Não se tratava, pois, de uma terapia de grupo com a finalidade de melhorar a convivência entre os alunos ou até de haver uma mudança no desempenho escolar, tão importantes para esta instituição. Se faz visível, neste processo, algo que rompe com uma lógica de causa e consequência e com um certo utilitarismo do conhecimento trabalhado no espaço escolar de uma maneira geral.

As experiências de filosofia propunham uma outra relação com os saberes, pautada sobre um tempo/espço bastante distinto do que normalmente se podia perceber na escola e uma prática que diferia bastante das aulas expositivas com as quais estava acostumado. Esta relação era “marcada pela lógica da experiência: nós nos reunimos para experienciar o pensamento e pensar a experiência” (KOHAN, p.118, 2012). Cabe destacar que este duplo movimento não se limitava à relação com as crianças, apenas. Este movimento e esta lógica da experiência também afetavam diretamente os professores envolvidos neste processo. Cada instancia de formação, cada encontro de planejamento ou avaliação das atividades estava pautada nesse duplo esforço: experimentar o pensamento e pensar a experiência.

Na escola, as experiências filosóficas com crianças duram cerca de uma hora e se desenvolvem através dos seis passos anunciados na *Disposição inicial* e que conformam a estrutura lógica da presente dissertação. Todavia, este movimento não representa uma estrutura rígida seguida de uma maneira restrita de um momento após o outro dentro do próprio projeto. Como ele propõe uma relação com o saber - e com pensar este saber - distinta da forma como esta relação se dá *normalmente* na escola, soaria incoerente aprisionar o movimento causado pela experiência de filosofia dentro de uma *receita de como filosofar*. Nesse sentido, Kohan propõe uma aproximação da elaboração de uma experiência de filosofia com a composição artística.

“Falamos de ‘composição’ de uma experiência e não de ‘estrutura’ porque queremos aproximar a proposta metodológica ao trabalho que fazem os artistas. Os materiais, as técnicas, estão a serviço do músico ou do pintor, mas o resultado do que eles fazem ultrapassa a técnica, os materiais e os instrumentos”. (KOHAN, 2012, p.19)

Assim como no processo de uma criação artística o uso dos materiais e técnicas não obedece uma lógica linear, na composição de uma experiência de filosofia, os tons e as ênfases em alguns momentos não necessariamente se dão na ordem proposta por Kohan. Em alguns de nossos encontros pode-se perceber uma ênfase maior em um ou outro determinado momento. Muitas vezes o próprio movimento de pensar sobre um tema não se encerra em um encontro, voltando no encontro seguinte ou mesmo em alguns encontros posteriores. O que determina é o movimento do grupo que filosofa.

O pequeno extrato da transcrição de uma experiência de filosofia com crianças que segue³, resgata alguns desses elementos. Dentre muitas possibilidades, tomaremos este diálogo para ilustrar questões e possibilidades que nos interessa particularmente aprofundar.

Professor:’ Pois é, e ai vocês pediram pra ler o “Pato, a morte e a Tulipa.” de novo, por quê?’
 Fábio:’ Porque é legal.’
 Professor:’ Ah gente, mas a ‘Branca de Neve’ também pode ser muito legal. Porque a gente tá lendo o Pato, a morte e a tulipa agora?’
 Fábio:’ Porque é bom, a gente pensa muito. Pera aí, mas tem morte..’
 [...]

³ Transcrição gentilmente elaborada por Lana Costa de Andrade, membro do NEFI e querida amiga, e se encontra anexada ao fim desta dissertação

Professor: 'Mas esse é um dos livros que eu mais gostei de ler com vocês sabia? Talvez, por isso vocês tenham gostado também, porque todos nós gostamos. E a gente estava tendo essa conversa sobre morte, sobre o inferno, sobre alma, sobre um monte de coisas. E aí a galera achou interessante trazer isso aqui de novo. Eu gostei desse movimento de voltar pro livro. Eu tinha pensando em uma outra coisa, mas vamos deixar essa outra coisa pra outro momento.'

Fábio: 'Ah, depois do livro'

Destacamos dois pontos deste pequeno trecho. Um, ligado aos alunos deste grupo, outro ao professor. Ambos estão ligados a uma relação de saber.

O primeiro ponto a observar é o desejo das crianças do grupo de voltar a um texto em especial. Trata-se de um retorno a um livro – *O Pato, a Morte e a Tulipa* – para pensar coisas diferentes das que se pensaram quando ocorreu o primeiro encontro entre o grupo e o livro em questão. Disse Fábio, que “a gente pensa muito” e por isso o retorno ao livro poderia ajudar na problematização de alguns temas. Não se trata então de um desejo do professor que coordena a experiência de filosofia ou de um retorno para copiar a discussão que houvera, percorrendo os mesmos caminhos. Trata-se de um retorno ao mesmo livro para vivenciá-lo de uma maneira distinta, em que se pense mais, maior quantidade de pensamentos, maior variedade entre eles. Repete-se um livro para se pensar de outra maneira. Um movimento curioso quando se parte do princípio de que na instituição escolar um retorno a determinado conteúdo tem a ver, habitualmente, com uma afirmação sobre o que já se pensou e não para pensá-lo de outra maneira.

O segundo ponto nesta dinâmica está no fato de que embora haja algo planejado para o encontro em questão – *Eu gostei desse movimento de voltar pro livro. Eu tinha pensado em outra coisa, mas vamos deixar essa outra coisa para outro momento*”, afirma o professor – o movimento do grupo anuncia a necessidade de se voltar a um tema já discutido. Não se trata, porém, de uma atitude de improviso resultante de uma despreparação, senão de uma certa escuta sensível, por parte do professor, ao que o grupo apresenta. Diz Kohan (2003, p.235):

Talvez, uma bela imagem de um professor seja a daquele que pensa com outros sem que importe sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça, sua biografia. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Propicia encontros que ele mesmo não pode antecipar, embora prepare cada detalhe de sua aula com meticulosidade de quem se prepara intensamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação. Esse professor deixa que os outros construam suas imagens de pensamento. Deixa-os colocar seus problemas. Deixa-se colocar seus problemas.

Percebe-se nesta imagem uma postura distinta da que se espera de um professor em uma instituição escolar. Pressupõe-se, na maioria dos casos, que o planejamento (via sobre a qual se estrutura um mecanismo de transmissão de saber), quando seguido à risca, oferecerá maiores possibilidades de ampliar saberes. Vale dizer que o planejamento é um instrumento majoritariamente usado pelo professor. Quanto melhor executado o planejamento de um professor; quanto mais próximo das propostas escritas ou pensadas forem as intervenções de um professor, mais saberá o aluno para o qual este planejamento se direciona. O que se percebe no caso desta experiência de filosofia é que seguir por um caminho determinado pelo professor, excluindo-se o desejo do grupo de crianças onde se desenvolve esta experiência pouco amplia as possibilidades de pensar e de saber do grupo acerca de determinado tema.

O exemplo de diálogo citado apenas ilustra alguns movimentos comuns percebidos nas práticas filosóficas com crianças. Falas simples, mas potentes com uma série de sentidos e possibilidades. Contudo como havia dito anteriormente, estagnar no maravilhamento de declarações problematizadoras, limita este trabalho a uma narração impressionada de experiências ricas vividas no filosofar com crianças. É necessário buscar compreender alguns pontos que se fazem evidentes durante esta investigação.

Percebo que o próprio maravilhamento já pressupõe uma questão a ser investigada. O que maravilha na fala de uma criança? A originalidade da pergunta? A acidez de sua observação?

Um indivíduo que se percebe maravilhado com a potencia argumentativa de uma criança pode guardar, maquiado em sua admiração pelo que foi dito, uma concepção de infância como algo menor, com menos possibilidades. Como poderia vir de uma criança este tipo de argumentação, contundente e incisiva? Não seria isso uma atitude natural dos adultos?

Neste sentido a discussão acerca do conceito de infância, pode trazer elementos importantes para a ampliação desta discussão.

Outra questão que se impõe neste processo de investigação e reflexão está intimamente ligada ao saber ou saberes que se estabelecem em uma instituição escolar. Que relações de saber/poder entram em jogo quando se observa uma prática de filosofia com crianças? Que saberes/poderes se consolidam hegemônicos? Que representa uma relação saber/poder de outra natureza em uma

instituição que preza um saber sacralizado e inquestionável com o qual se estabelece uma relação de subserviência?

Neste sentido pode-se perceber que a instituição escolar, justo por uma relação de saber/poder que se estabelece, organiza seu tempo e seu espaço de uma determinada maneira, condizente com dispositivos pedagógicos e disciplinares que vão, em uma espécie de retroalimentação, fazer valer uma relação saber/poder específica. O que ocorre quando se questiona esta relação? Quando se vive e se constrói uma relação saber/poder de outra natureza? De que maneira relações saberes/poderes se comunicam e se afetam?

A percepção desta complexa relação de poder traz como pano de fundo uma terceira questão pontual. Estas relações se estabelecem dentro de uma instituição composta por indivíduos formados e atravessados por relações de saber/poder. Estes indivíduos se relacionam entre si, em constantes e sutis conflitos de sujeição e domínio em que uma certa ordem discursiva prevalece e atua na subjetivação dos indivíduos. Ao se questionar as relações saberes/poderes, uma outra forma de exercer o poder emerge? Atravessados por tais relações, como se portariam os indivíduos desta instituição? Como se relacionariam entre si?

Essas questões assim escolhidas são muitas e se abrem a muitas outras. Juntas, traduzem uma forma de olhar, um ponto de vista, uma mirada inicial. Diante desta complexa composição de sentidos, recorro às palavras de Fabiana Olarieta que, no contexto de uma aula oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, faz uma analogia entre o texto escrito e a cebola que pode auxiliar na compreensão desta relação entre as muitas perguntas citadas.

Texto: cebola eterna, capa sobre capa, camadas e camadas de cebola uma sobre a outra.

Ler: Buscar o centro da cebola? Chegar ao coração da cebola?

A cebola não tem coração.

Navegar entre as camadas de cebola.

Não desnudar a cebola (pretender desnudá-la é ela ficar sem nada).

Transitar entre as camadas eternas da cebola. Deslizar-se entre suas

lâminas. Abrir-se-passo. Atravessá-las. Enfeitar sua casca dourada

Deixar o próprio traço no traço.⁴

⁴ Fragmento de texto produzido no primeiro semestre de 2011 na disciplina ministrada por Walter Omar Kohan intitulada "A coragem da escrita", oferecida pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

Textos com camadas, nas quais transitamos em uma relação que estabelecemos com elas. Como a cebola, os textos não possuem um núcleo, uma semente, pois uma vez tiradas as camadas a própria cebola não mais existiria. O que constituiria um texto, o que lhe daria alguma espécie de unidade, seria justamente a relação entre suas camadas e o sentido que atribuiríamos a esta relação.

Amplio a analogia feita por Olarieta a estas perguntas, surgidas deste movimento de observação, reflexão e escrita. A seção seguinte buscará trazer, para um diálogo com autores e com o leitor, alguns elementos conceituais que auxiliem na investigação proposta.

4 DIÁLOGO

Como numa experiência filosófica com crianças, o diálogo é a parte mais substantiva da experiência, a que ocupa o espaço/tempo maior. Não será aqui diferente e essa seção requererá de algumas subseções.

4.1 A infância de Bruno

Durante o período em que se desenvolveu esta investigação, um ponto que sempre mereceu destaque e admiração foi a capacidade argumentativa das crianças do grupo observado. Vale dizer que enquanto professor do grupo que investigava, tive a oportunidade de acompanhar mais cotidianamente suas interações e relações entre si, para comigo ou com os saberes com os quais todos nos relacionávamos. Quer fossem nos momentos de experiência de filosofia, quer fossem nos momentos de uma aula “mais formal”. Pensamos juntos, dialogamos, nos aprofundamos em muitos temas. Mas uma frase, uma declaração em especial se impôs de tal maneira em uma experiência de filosofia, que permitiu ver além do maravilhamento citado tantas vezes durante este texto e sentido tantas vezes durante o tempo em que, as crianças e eu, estivemos juntos.

Bruno: Por que tem gente que consegue ficar o dia inteiro sem morrer, e tem gente que fica o dia inteiro sem viver.

A frase foi extraída de uma experiência de filosofia em que nos propúnhamos a discutir a vida e a morte⁵. Esta foi a única coisa que Bruno falou durante toda a experiência. Intercalava raros momentos onde demonstrava estar prestando atenção no que se desenvolvia durante a experiência e outros em que parecia estar mais atento a coisas que não se faziam importantes para a maioria do grupo. Como em um fragmento de atenção, nos apresenta um pensamento que se constitui com a união de idéias que se opõem: uma vida que se vive sem viver; uma vida que se vive apenas para não morrer. Em sua aguda voz de criança, se aproxima de

⁵ A transcrição se encontra anexada ao final desta dissertação.

Heráclito que diz, no fragmento 57, “Imortais, mortais. Vivendo a morte destes, morrendo a vida daqueles”.

De fato, Bruno, com suas vinte e duas palavras proferidas quase que distraidamente, se aproxima, em sentido e potência, das palavras de Heráclito. Rompe, como ele, com uma certa linearidade do pensamento. Ao trazer idéias que se opõem juntas, em uma única frase, abre possibilidades de se pensar – no caso citado, a vida – de uma maneira distinta da que se vinha pensando.

A frase de Bruno causa um efeito interessante. Percebo ali, movimentos de interrupção de duas ordens. Um relacionado à própria experiência filosófica: imediatamente após sua fala inicia-se um longo burburinho por parte do grupo de onde começam a surgir opiniões e questionamentos por parte dos envolvidos na experiência; outro, com um sentido mais profundo, relacionado às manifestações de uma infância.

É um aluno que, de acordo com uma lógica escolar que define o que vem a ser um “bom aluno”, não se encaixa. Calado, retraído, tinha uma relação com o espaço da escola muito particular. Em nossa ânsia, adulta e cruel, de classificar os indivíduos, colocamos Bruno no espaço do fracasso, no campo da dificuldade. Porém, naquele momento, nos indica os limites de uma classificação estereotipada e polar, se mostrando mais complexo do que pressupõe uma lógica disciplinar que o classifica como apto ou inapto; como bom ou mal aluno; como aluno que ocupa o glorioso espaço do sucesso ou o execrável espaço do fracasso.

Na franqueza de quem se permite pensar algo de uma maneira nova, traz um pensamento que compõe uma visão paradoxal a respeito da vida. Se trata de um fragmento de suas impressões acerca do que vivíamos naquele momento. Uma frase que se impõe de tal maneira, que fez interromper sua aparente desatenção; interromper os caminhos que percorríamos naquela experiência; interromper uma história que ao se constituir ao seu redor, o constituía.

4.2 Crianças e infância

Esta percepção propicia a ampliação de uma idéia acerca da infância e de suas possibilidades. Permite ver que, no interior do maravilhamento, habita uma

concepção que limita as possibilidades de ser infante. A infância, naquele momento de estupefação, tem possibilidades de algumas coisas – despertar um olhar e um sentimento de condescendência diante de um ser que ainda não é (criança), mas que virá a ser (adulto); de aprofundar uma discussão só até determinado ponto, pois para um aprofundamento maior, se faz necessária uma capacidade de abstração que só os mais próximos da adultez estão aptos a fazer – todavia se apresenta uma criança, com toda sua infância, evidenciando que pode muito mais. Por perceber esta capacidade de fugir de um determinismo discursivo em um tempo/espaço tão engessado como é o da escola, uma outra perspectiva da infância se inicia.

Está posto um desacordo com uma expectativa criada; com um conceito pré-concebido em relação a essas crianças. O que está estabelecido se abre, nesta sensação de surpresa, para a possibilidade de ser outra coisa. Ao escrever sobre este encontro com a potência das infâncias das crianças em suas lógicas infantis, uma certa dinâmica é percebida. Um movimento que se opõe à estagnação de uma classificação; que interrompe uma linearidade que polariza pessoas e pensamentos; que tem a leveza e o fluxo de algo que está em um constante vir a ser; que abandona o peso de algo já estabelecido. A infância se aproxima do conceito de devir já que, fluida, ela não está restrita aos primeiros anos da vida de um ser humano.

Bruno, neste momento é tudo isso. Uma infância que se revela em potencia e movimento, não só para o que discutíamos. Vai além, muito além disso. Nos poucos segundos de sua fala “distraída”, personifica toda a complexidade de sua infância. Em sua única manifestação durante uma experiência de filosofia, traz o fim de uma certa conceitualização de infância e o início de uma outra maneira de compreendê-la. Traz também uma maneira incomum de pensar a vida e a morte e a relação entre elas. Bruno, entre longos momentos de aparente distração e desinteresse nos conduz, com voz e mão de criança, a uma infância que questiona o que se pensa habitualmente.

As palavras infância e criança, em muitos casos, são apresentadas como correlatas, palavras intrinsecamente ligadas. Todavia, apesar de caminharem juntas, infância e criança não deveriam ser relacionadas como palavras que querem dizer a mesma coisa, uma vez que estas habitam tempos diferentes. A idéia de criança vem carregada de uma relação cronológica com o tempo.

Aristóteles define khrónos como “[...] o número do movimento segundo o antes e o depois” (Física IV, 220a); O tempo é, nesta concepção, quantidade; há mais ou menos tempo; falta mais ou menos tempo; temos mais ou menos tempo: a totalidade do tempo é a soma do passado e do futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro)”. (KOHAN, 2010, p.8)

Isto posto, ou seja, na lógica cronológica, o futuro da criança é o adulto. A adultez é o destino para o qual progressivamente o ser humano, na sua infância, caminha.

A palavra infância, por sua vez, pode estabelecer com o tempo uma outra relação, onde os limites impostos pelo passado e pelo futuro se perdem e permitem que o acontecimento e a experiência vivida preencham o espaço que este tempo criar.

Aión, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva e qualitativa (LIDDELL; SCOTT, 1966, p.45). Aión é o tempo da experiência e do acontecimento. (KOHAN, 2010, p.8)

Este tempo, Aión, com o qual a infância se relaciona possibilita uma movimentação bastante distinta da que é possível estabelecer com o tempo cronológico.

Em um tempo cronológico a infância está limitada à condição de criança. Em uma relação aionica este limite não está dado e a infância ocupa outros espaços, deixando de ser uma característica do humano recém-chegado ao mundo para tornar-se potência de algo novo que se relaciona com o que já está estabelecido. Desta forma, pode-se compreender que as crianças são dotadas de infância, mas que esta pode estar presente em muitas outras épocas de nossas vidas: a infância dos amores, a infância dos saberes, a infância da velhice...

Se apresenta uma outra criança que não está marcada e definida pelo tempo cronológico que a limita no seu ‘não ser adulto’. Trata-se de um devir-criança.

Não há um sujeito numa idade pronto para se transformar, mas intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. O devir-criança habita as linhas de fuga, os quebres, as perturbações que desestruturam a estabilidade dos estados de coisas, das forças que se acomodam e são engolidas pelo sistema; movimentos dissimiles, mudanças de ritmo, segmentos que interrompem a lógica de um mundo sem espaço para a

infância, e que traçam rotas e trajetos num plano de imanência em constante mutação. (KOHAN, 2010, p.8)

Pode-se perceber nesta infância, neste devir-criança, a possibilidade do novo. A potencia das infâncias das crianças para este projeto está no questionar as bases de nossas ações em muitos espaços, mas em especial na escola; está na capacidade inventiva que anuncia e denuncia uma outra possibilidade de ser e estar diante do que já está dado; está no questionar os saberes e as relações que temos com eles.

4.3 Infância na escola?

Não se trata, porém de uma concepção idealizada de infância ou de criança. As considerações feitas a respeito deste assunto são o resultado de uma série de observações feitas durante o tempo em que fui professor e investigador neste grupo.

Contudo, esta mesma observação aponta que, muitas vezes, nos momentos em que estamos em sala, as crianças e eu, “trabalhando algum conteúdo”, nos relacionando com os saberes de determinada maneira, esta capacidade inventiva, este poder de muitas vezes fazer questionar o próprio sentido de estarmos na escola ou na vida da maneira como estávamos, como tentei salientar no destaque às palavras de Bruno, perde lugar para uma outra postura.

De alguma forma, aquele ambiente se torna o espaço em que se formulam respostas que só serão validadas se forem as “respostas certas” e não perguntas, por vezes desconcertantes, que possibilitam um diálogo entre as subjetividades envolvidas neste processo acerca do que se discute.

Entra em ação a lógica da escola, onde os mais habituados a ela *respondem certo*, ocupando um lugar de sucesso no grupo e os menos habituados a ela se calam para não *responder errado*, ocupando o espaço do fracasso. O que acontece a estes pequenos tão inventivos, tão criativos, tão espontâneos em momentos de mais informalidade, quando precisamos *trabalhar o conteúdo*? Essa capacidade questionadora e inventiva ali morre. Não importa se esses alunos são os considerados *problema* ou os considerados *bem sucedidos*, o resultado é o mesmo: sua própria voz é calada.

Percebo este silêncio na voz das crianças, pois me relaciono com elas em contextos diferentes: em conversas no recreio, em rápidos bate-papos antes da entrada, nas festividades da escola. Nesses momentos uma voz criativa e questionadora se manifesta em nossos diálogos. Não seria absurdo pensar que o diálogo com elas só se estabelece nestes ambientes.

Nas aulas, propriamente ditas, dialoga uma outra voz que fala por elas. Por mais que haja uma intenção de incentivar uma relação mais próxima com o saber e de estimular as suas próprias manifestações intelectuais acerca da complexidade deste, percebo que a variedade de opiniões e considerações se extingue e um silêncio de suas próprias vozes é percebido. Deste silêncio emerge o eco da voz da escola e sua lógica homogeneizadora, padronizando as potencialidades das crianças e suas infâncias, através de um dispositivo disciplinar.

Este comportamento contraditório deve também ser compreendido para quem e para além da lógica de um disciplinamento escolar que embota todo o caráter transgressor e questionador da infância das crianças.

Fica claro que, neste ambiente escolar, relações de saber/poder se configuram de maneiras variadas. Há diferentes momentos e diferentes posturas com relação aos saberes, desde a priorização de determinados tipos de saber ao estabelecimento de comportamentos mais ou menos adequados diante destes. A escola, enquanto instituição e espaço atravessado por relações de saber/poder, lida, prioritariamente, com estas relações que perpassam os indivíduos que são constituídos por ela. Um órgão que, através de seus dispositivos, (de)forma(?) subjetividades criadas e relacionadas com o saber. A próxima seção buscará aprofundar as reflexões acerca destas relações.

4.4 O conhecimento e a(s) verdade(s)

Na seção anterior abordamos uma relação entre a infância e os saberes percebida em dois momentos distintos do cotidiano de uma escola. Se por um lado pode-se perceber que há lugares/momentos em que se dá uma relação mais próxima, em uma busca, pelo que chamaria Deleuze, de uma “infância do mundo” (Deleuze, 1988), questionando temas estabelecidos e buscando pensá-los de uma

outra maneira; por outro lado são percebidos lugares/momentos em que a relação com o saber se constitui de uma forma, mais distanciada, sem muito espaço para questionamentos ou indagações que de alguma maneira desestruem o saber com o qual se relaciona.

Diante do saber, as crianças – e os adultos – desta escola se portam de maneiras diferentes de acordo com o tempo/espaço que ocupam. Esta percepção evoca dois elementos que estabelecem com o saber, uma relação: o sujeito e a instituição. Podemos dizer que uma função desta instituição é justamente configurar um tipo de saber.

Embora não tivesse uma preocupação específica com a escola enquanto instituição, Michel Foucault foi um filósofo que contribuiu muito teoricamente para a discussão desta relação saber/poder, desde sua influência determinante na subjetivação dos indivíduos até o estabelecimento de instituições atravessadas por estas relações.

No livro *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault inicia seu ciclo de cinco conferências com a seguinte pergunta: “como se puderam formar domínios de saber através de práticas sociais?” (FOUCAULT, 2005, p.7). Em sua análise ao longo da primeira conferência, o autor apresenta algumas críticas à forma como se vem abordando, ao longo da história da filosofia, a relação entre sujeito e conhecimento. A primeira crítica se direciona a uma abordagem marxista acadêmica.

Parece-me que essa forma de análise, tradicional no marxismo universitário da França e da Europa, apresenta um defeito muito grave: o de supor, no fundo, que o sujeito humano, o sujeito de conhecimento, as próprias formas do conhecimento são de certo modo dados prévios e definitivamente, e que as condições econômicas, sociais e políticas da existência não fazem mais do que depositar-se ou imprimir-se neste sujeito definitivamente dado. (FOUCAULT, 2005, p.8)

Existe na abordagem marxista uma preocupação de compreender como as condições econômicas de existência encontram na consciência dos homens seu reflexo e expressão. Algo externo a esta humanidade, uma vez que encontra uma consciência, expressão e pensamento que antecederiam a esta relação com aspectos políticos e econômicos, se configurando pois o ser humano como algo originário, primeiro, com o qual estas condições se relacionariam como um momento posterior. Sob este ponto de vista, aliada a uma percepção de que o poder é algo negativo exercido de forma polarizada –classes dominantes e dominadas - o poder

de uma classe que domina estaria na posse de um saber que, se revelado a uma classe de dominados, desestruturaria esta conformação social. Kohan, tomando Foucault, reforça os limites desta percepção.

Essas análises têm, a partir da ótica foucaultiana, vários problemas. Por um lado, supõem um sujeito originário, idêntico e absoluto como fundamento de sua análise; por outro lado, não percebem como as condições humanas e políticas não são um véu para o sujeito, mas aquilo por meio de que este se constitui; além do mais, colocam alguns sujeitos dentro do poder e outros fora, como se tais dicotomia e exterioridade fossem possíveis; por último, elas não conseguem perceber a força produtiva e afirmativa do poder (KOHAN, 2003, p.72)

Em Foucault, as práticas sociais engendram domínios de saber/poder que fazem aparecer novos objetos, conceitos, técnicas e, por consequência, novas formas de sujeitos e, em especial, de sujeitos de conhecimento.

Sua principal preocupação é compreender os espaços em que se exerce o poder, elemento, na visão do filósofo, sempre ligado ao saber, uma vez que o exercício daquele pressupõe uma interação e uma manifestação deste. Uma relação de poder que, através de um discurso, classifica um saber como verdadeiro e que se vale deste discurso e de sua relação com a verdade para continuar sendo exercido. É nesta complexa trama que se constituiriam os sujeitos para Foucault: atravessados por um discurso em uma relação saber/poder nas instituições.

Se não é o sujeito um ser originário; se a verdade é algo que não se tem como absoluto mas se constitui no fundo de uma relação saber/poder; pode-se afirmar que sujeitos, instituições e histórias se elaboram, não de forma linear e progressiva, mas sim através de uma certa descontinuidade, nos conflitos dos exercícios de poder, nos dispositivos que os sustentam, nos discursos que os validam. Construídos. Não originários. Genealógicos. Não lineares.

Em uma análise histórica sob um ponto de vista genealógico – conceito que se opõe a linearidade prevista pela modernidade – Foucault identifica que as práticas jurídicas foram fundamentais na constituição desta relação entre sujeito, poder e saber.

As práticas judiciárias - a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades, o modo pelo qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido, a maneira como se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras, todas essas regras ou, se quiserem, todas essas

práticas regulares, é claro, mas também modificadas sem cessar através da história - me parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade que merecem ser estudadas. (FOUCAULT, 2005, p.11)

A análise foucaultiana se afasta também da percepção kantiana, que vê o homem como condição de possibilidade, como ponto de origem em que o conhecimento se faz possível e de onde irrompe a verdade. O filósofo se aproxima de Nietzsche e de uma história de sujeito de conhecimento, visto como algo que não é dado a priori, possibilitando estudar os regimes de saberes que se fazem verdadeiros, através de uma relação de poder. Uma história da verdade, que na visão do autor, se divide em duas: uma interna e uma externa:

A hipótese que eu gostaria de propor é que, no fundo, há duas histórias da verdade. A primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências. Por outro lado, parece-me que existe, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas - regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objetos, certos tipo de saber - e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade. (FOUCAULT, 2005, p. 11)

É no contexto deste segundo tipo de história que Foucault localiza as práticas jurídicas, como meio privilegiado pela sociedade para definir tipos de subjetividades, formas de saber e relações entre sujeito e verdade.

Todos esses pontos convergem para uma importante base fundante. A verdade e sujeito de conhecimento não são dados a priori. São elementos que se constituem simultaneamente e a posteriori. Foucault elabora sua conceitualização a partir de uma diferenciação nietzschiana entre as palavras origem e invenção

É a isso que gostaria de me ater, fixando-me primeiramente no próprio termo invenção. Nietzsche afirma que, em um determinado ponto do tempo e em um determinado lugar do universo, animais inteligentes inventaram o conhecimento; a palavra que emprega, invenção, - o termo alemão é *Erfindung* -, é freqüentemente retomada em seus textos, e sempre com sentido e intenção polêmicos. Quando fala de invenção, Nietzsche tem sempre em mente uma palavra que opõe a invenção, a palavra origem. Quando diz invenção é para não dizer origem; quando diz *Erfindung* é para não dizer *Ursprung*. (FOUCAULT, 2005, p.14)

Relata Foucault que, em uma crítica a Schopenhauer, Nietzsche questiona uma visão de religião como origem, como algo que de alguma maneira já estaria

impresso na natureza do homem. Amplia essa crítica à poesia, ao conceito de ideal e a certa maneira de se conceber a história. Tais reflexões expõem uma clara oposição entre duas percepções de relação entre o ser humano e o conhecimento: Em Schopenhauer, a idéia de origem, de *Ursprung*, de uma continuidade entre o homem, que guarda os elementos que lhe possibilitaram conhecer, e o mundo, a ser conhecido por ele; Em Nietzsche a ideia de invenção, de *Erfindung*, de uma ruptura entre o homem e o mundo. São inventados os sentidos do mundo.

Pois a religião não tem origem, não tem *Ursprung*, ela foi inventada, houve uma *Erfindung* da religião. Em um dado momento, algo aconteceu que fez aparecer a religião. A religião foi fabricada. Ela não existia anteriormente. Entre a grande continuidade da *Ursprung* descrita por Schopenhauer e a ruptura que caracteriza a *Erfindung* de Nietzsche há uma oposição fundamental. Falando a respeito da poesia, sempre na Gaia Ciência, Nietzsche afirma haver quem procure a origem, *Ursprung*, da poesia, quando na verdade não há *Ursprung* da poesia, há somente uma invenção da poesia. Um dia alguém teve a idéia bastante curiosa de utilizar um certo número de propriedades rítmicas ou musicais da linguagem para falar, para impor suas palavras, para estabelecer através de suas palavras uma certa relação de poder sobre os outros. Também a poesia foi inventada ou fabricada. Existe ainda a famosa passagem no final do primeiro discurso de *A Genealogia da Moral* em que Nietzsche se refere a essa espécie de grande fábrica, de grande usina, em que se produz o ideal. O ideal não tem origem. Ele também foi inventado, fabricado, produzido por uma série de mecanismos, de pequenos mecanismos. (FOUCAULT, 2005, p.15)

E vai além.

A invenção - *Erfindung* - para Nietzsche é, por um lado, uma ruptura, por outro, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável. Este é o ponto crucial da *Erfindung*. Foi por obscuras relações de poder que a poesia foi inventada. Foi igualmente por puras obscuras relações de poder que a religião foi inventada. Vilania portanto de todos estes começos quando são opostos à solenidade da origem tal como é vista pelos filósofos. O historiador não deve temer as mesquinhas, pois foi de mesquinha em mesquinha, de pequena em pequenacoisa, que finalmente as grandes coisas se formaram. À solenidade de origem, é necessário opor, em bom método histórico, a pequenez meticulosa e inconfessável dessas fabricações, dessas invenções. O conhecimento foi, portanto, inventado. (FOUCAULT, 2005 p.15)

Não se trataria de um processo de continuidade, de reconhecimento e identificação mas sim de um processo de violência, de uma relação de poder e força. Um encontro entre os instintos, do qual resulta o conhecimento.

Como algo inventado, o saber é fruto de um resultado entre relações de poder e ocupa um lugar distinto entre o sujeito - que se lança a um objeto para conhecê-lo - e o objeto - que se dá a conhecer pelo indivíduo. Não se trata de algo que já se

encontraria programado no indivíduo e nem, tampouco, pronto a se revelar no objeto. Existiria, pois o mundo a ser conhecido, a natureza humana, entre os dois, o conhecimento que não se assemelha a nenhum deles. Esta proposição oferece uma crítica a um sentido tomado por natural quando se pensava uma relação entre o conhecimento o sujeito e o mundo. Algo de uma natureza harmônica.

Foucault faz uma crítica a um conceito de saber visto como complementaridade entre o sujeito e o objeto a conhecer.

O conhecimento, no fundo, não faz parte da natureza humana. É a luta, o combate, o resultado do combate e conseqüentemente o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento. O conhecimento não é instintivo, é contra-instintivo, assim como ele não é natural, é contranatural[...] Mas o outro sentido que pode ser dado a esta afirmação seria o de que o conhecimento, além de não estar ligado à natureza humana, de não derivar da natureza humana, nem mesmo é aparentado, por um direito de origem, com o mundo a conhecer. Não há, no fundo, segundo Nietzsche, nenhuma semelhança, nenhuma afinidade prévia entre conhecimento e essas coisas que seria necessário conhecer. (FOUCAULT, 2005, p.17)

Um saber inventado, conhecimento como algo não natural, resultado de uma relação de poder. Tais proposições permitem olhar o espaço da escola de uma maneira distinta. Seria a escola um espaço contraditório que se legitima engessado, estagnado e perene – dado o poder que exerce através do discurso que a constitui e que atravessa os sujeitos que lhe dão vida –, mas que se baseia em relações de poder/saber que, como inventos, poderiam ser questionados, ampliados ou revistos? Como instituição discursiva; como órgão de poder e força; como exerce, a escola, seu poder?

4.5 Escola: o poder disciplinar

Kohan, novamente se referindo a Foucault, aponta que a disciplina, foi o modo como a sociedade europeia dos séculos XVII e XVIII instituiu seu exercício de poder. A partir de um poder disciplinar, a sociedade moderna europeia, constitui suas instituições, que exercem tais poderes através de dispositivos. Assim foi com a escola e podemos notar esses efeitos ainda hoje.

Como se exerce, especificamente, o poder disciplinar? Por meio de uma série de dispositivos (um jogo de elementos heterogêneos e variáveis que abarcam o dito e o não dito: discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, que ocupam, em um momento histórico determinado, uma posição estratégica dominante), que estruturam o que os outros podem fazer com a função principal de 'dirigir condutas'. (KOHAN, 2003, p.72)

Tais dispositivos se originam da apropriação de uma forma jurídica de se relacionar com a verdade e, partir dela, com uma relação com o saber a se constituir como válido ou não. Diz Kohan que desta característica do poder disciplinar, advém sua principal função: a função normalizadora. Institui o que pode ser feito ou não em um campo ou espaço determinado, partindo de um sistema normativo que diferencia adequado e inadequado, lícito e ilícito.

Funcionam estes dispositivos através de técnicas simples: vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame.

A vigilância hierárquica, "técnica que permite ver sem ser visto e que induzem efeitos de poder a partir de seu próprio emprego técnico" (KOHAN, 2003, p.73), tem a preocupação com o que ocorre no interior de uma instituição. Pressupõe uma relação entre poder e controle.

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento. (FOUCAULT, 1997, p.156)

Estas características vão evoluindo e rumam de um papel de mera observação feita por parte de quem exerce o poder, a uma função também pedagógica exemplificada nas ações de "ensino específico, aquisição de conhecimentos através de atividade pedagógica e uma observação específica e hierarquizada." (KOHAN, 2003, p.74)

Quanto a sanção normalizadora, Kohan desenvolve a partir de Foucault, cinco traços que comparam, diferenciam, hierarquizam, homogeneizam e excluem (KOHAN, 2003, p.74): castigo a detalhes insignificantes e valor punitivo a elementos neutros; castigos feitos sobre tudo que não se submete a regra; castigos com a finalidade de corrigir desvios de uma norma; uma quantificação das sanções de acordo com uma qualificação de comportamentos seguindo uma lógica binária; uma organização da sanção em torno de um sistema de prêmios e castigos.

E, da fusão das duas técnicas acima descritas, surge o exame que normaliza através de qualificações, classificações e castigos.

Os dispositivos disciplinares foram se tornando mais sutis e eficientes em suas funções. Seu uso em instituições fechadas – como aponta Foucault em *Vigiar e Punir* – se amplia a todo corpo de uma sociedade disciplinar, propondo

Uma nova ‘anatomia política’, que mostra como se pode desenclausurar o poder das instituições de exclusão e estendê-lo, de forma difusa, múltipla e polivalente, atravessando a sociedade ‘sem lacuna nem interrupção’.
(KOHAN, 2003, p.75)

Neste deslocamento, nos aponta Kohan, advem muitos profundos processos. Dentre eles a migração da disciplina e seus dispositivos de uma função de neutralizadora do mal a uma função produtora, funcionando “cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis” (FOUCAULT. 2003, p.174). A este fenômeno, não se excluiu a escola.

Podemos notar um reflexo deste movimento, na percepção contemporânea da escola como espaço de formação do indivíduo, conceito presente desde documentos oficiais – Referenciais Curriculares Nacionais de educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais – até em conversas com profissionais da educação. A intencionalidade formadora da escola é um fenômeno perceptível. O problema se encontra no fato de muitas vezes considera-la uma instituição dada, originária e que trabalha com o conhecimento como algo “bom”, natural, complementar a condição humana. A escola, como instituição disciplinar, exerce seu poder e, nesta articulação saber/poder, nesta invenção do saber, influi diretamente na formação dos sujeitos. Por seus dispositivos pedagógicos atua na formação de uma consciência de si, por parte dos indivíduos que com ela se relacionam.

Para além de uma formação de opinião, a dinâmica deste poder disciplinar influencia diretamente na maneira como um sujeito se percebe e, mais do que isto, cria os próprios mecanismos para que, na ilusão de uma autopercepção, se percebam, ainda que isto se dê de maneira restrita e limitada.

4.6 As tecnologias do eu

Para esta discussão Jorge Larrosa, em seus escritos mais próximos das idéias de Foucault, possibilita a percepção deste fenômeno de uma maneira bastante particular, uma vez que permite conhecer as relações entre poder/saber e a construção da imagem de si, através de uma experiência de si.

A experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo. (LARROSA, 1994, p.55)

Para o autor, no movimento que um indivíduo faz na busca de um auto conhecimento, um duplo de si mesmo é criado para que possa ser observado. Neste movimento de criação de uma outra parte, o sujeito estabelece uma experiência de si.

É importante destacar que embora possa dar a idéia de uma ‘viagem interior’ totalmente desconectada de uma realidade externa, afinal se trataria de uma relação interna do sujeito consigo, este movimento é feito por um sujeito que vive em instituições em que os discursos formadores de subjetividades o atravessam e que influem diretamente no ato de ver a si mesmo.

Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém vê ou que faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. (LARROSA, 1994, p.60).

Larrosa chama a atenção para o que chama de dispositivo pedagógico e sua característica constitutiva de subjetividades.

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. (LARROSA, 1994, p.57)

Desta percepção, advém o entendimento de que um dispositivo pedagógico exerceria influência sobre o indivíduo no ato de ver-se, na possibilidade de expressar-se e no sentido de narrar-se.

Larrosa aponta a idéia de que a escola e seus dispositivos pedagógicos estruturam regimes de visibilidade tanto das coisas que cercam o sujeito, quanto da consciência que o sujeito faz de si. Não se trata de um desenvolver a 'visão' de quem observa ou de tornar mais visível o que pode ser observado. Os dispositivos pedagógicos atuam em determinar, "em um mesmo movimento, o que é visível e o olho que vê, o sujeito e o objeto do olhar."(LARROSA, 1994, p.61).

O ato de ver-se é princípio de um processo de percepção e construção de uma consciência de si; de uma experiência de si. Neste sentido, a ação de um dispositivo pedagógico que atravessa esta relação de um sujeito consigo, pode determinar a consciência que ele faz de si mesmo e influenciar as demais ações que este indivíduo, que se *conhece* terá para com ele mesmo.

Deste modo, aliada a idéia de uma consciência de si, a escola valoriza a expressão de si, como o resultado de uma ação lógica: se um sujeito conhece bem a si, é capaz de expressar-se, *de ex-premere*; de pôr para fora algo que é interno de maneira eficiente. Porém, de um modo geral, parte-se da idéia de que existe uma primazia de uma percepção; de uma visão acerca de algo sobre o discurso sobre este objeto observado.

Larrosa, apoiado em Foucault, nos aponta uma possibilidade que se opõe a esta:

É nesse sentido que haveria, em Foucault, uma primazia do discurso sobre o visível. O visível não é a base do dizível, ele depende, antes, do discurso (embora não se possa reduzi-lo ao discurso). O discurso, que tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou o dilui, concentra-o ou dispersa-o. (LARROSA, 1994, p.66)

Desta possibilidade da criação de um duplo na experiência de si sobre o qual se pode expressar algo, advém a possibilidade de tomar a si como personagem principal de uma narrativa.

Todavia, neste processo de formação de um *eu-personagem*, toma-se a experiência de vida, como uma história que se desdobra e que tem, no próprio sujeito, o autor, o narrador e o personagem principal desta narrativa. Ainda nesta

possibilidade de experiência de si, o discurso determina as maneiras como o sujeito narrará a si mesmo (entendendo que neste movimento existe uma consciência de si atravessada por um discurso que o antecede) e também as regras sobre as quais se constituirá esta narração.

Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar da irrupção de subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o persangem). (LARROSA, 1994, p.70)

Mediada por dispositivos pedagógicos, a escola influi diretamente na constituição de um sujeito; nesta relação consigo, uma vez que se trata de um espaço em que se constitui e transforma uma consciência de si.

A escola, como instituição privilegiada de relações de saber/poder; como domínio de saber/poder intervém, através de suas práticas documentais e procedimentais, na formação de sujeitos e de suas relações com o saber. Tais práticas organizam uma forma de ser e estar na escola. Organizam o tempo e o espaço dessa instituição, que no atravessamento deste sujeito inventado, retroalimenta tanto sujeito quanto escola. Esta lógica disciplinar vai além de manifestações de subjetividades relacionadas ao saber: estrutura corpo e tempo dos sujeitos da escola.

4.7 Tempos e saberes na escola

De uma maneira geral, pode-se perceber na escola uma relação linear com o saber. Estruturada sobre uma lógica de complementaridade entre sujeitos de conhecimento e objetos sobre os quais estes sujeitos se lançam a conhecer, as relações de indivíduo e saber são regidas por certa previsibilidade. A ideia de um saber progressivo estirado sobre uma linha reta, a qual, na intenção de acumular mais saberes, é percorrida pelo indivíduo pode ser percebida em certo tipo de relação entre tempos e saberes na escola.

Partindo de uma perspectiva tradicional, o tempo da escola é mensurável e linear. Este tempo, nesta instituição, abre espaço para uma classificação dos alunos de acordo com a faixa etária e uma distribuição destes em espaços distintos. Nestes espaços, durante um tempo estipulado – um ano letivo, dividido em bimestres, por exemplo – , estes alunos tem de apropriar-se de habilidades e conhecimentos que servirão de base avaliativa para que avancem a um momento posterior e mais complexo, imediatamente superior ao período em que estava – passar de ano, estudar “coisas mais difíceis” na série seguinte. Há um certo empobrecimento da experiência entre sujeitos, saberes e tempo dentro desta lógica que visa um enquadramento de alunos e professores em um sistema de saber/poder privilegiado por esta instituição.

A vida escolar tradicional, pela necessidade de organizar o tempo e o espaço da instituição e de quem por ela transita, muitas vezes acaba empobrecendo a experiência, reduzindo-a ao acontecimento do já previsto. As crianças e os próprios professores deverão se adequar aos tempos e conteúdos já planejados, pensados por outros para que eles se interessem, nesse momento de suas vidas (OLARIETA, 2012, p.86).

De maneira objetiva, Fabiana Olarieta apresenta os limites de uma relação linear entre tempos e saberes.

Na escola o tempo avança ou atrasa, os conhecimentos se acumulam ou se perdem, se esquecem. Nessa lógica, quem faz as perguntas é a professora, para testar os saberes adquiridos, e, às vezes, o aluno, para verificar se compreendeu bem o comando de trabalho ou os conteúdos que lhe estão sendo apresentados e dos quais deverá dar conta. (OLARIETA, 2012, p.86)

A escola enquanto domínio de saber/poder e através de dispositivos disciplinares e pedagógicos configura o saber como força inexorável, como algo inquestionável e fechado que permite apenas assimilação de algo transmitido por alguém; por um outro que, na reta firme e pesada de uma relação entre tempos e saberes, ocupa uma posição mais avançada, posição a ser ocupada posteriormente pelo indivíduo que naquele momento ‘aprende’ deste outro. Movimento progressivo, infinito...

Os termos usados para caracterizar os alunos em suas relações com o saber trazem também uma relação com o tempo: aquele que está avançando em relação aos outros; aquele que está atrasado, um aluno maduro para se relacionar com determinado tipo de conhecimento; imaturo em atitudes em relação a certos

saberes. Normalmente tais caracterizações são feitas por sujeitos que, a partir de um dispositivo disciplinar, os classificam. Este poder é garantido dado o fato de ocupar um lugar bem mais avançado na reta de tempos e saberes: na escola, é o professor mais velho, experiente e estudado que pode fazê-lo.

O que podemos observar deste movimento é uma vinculação com dois termos que nesta lógica se confundem: o saber e o tempo, onde certa relação de saber/poder possibilita uma relação com o tempo determinada. Trazendo novamente a discussão sobre infância iniciada numa seção anterior deste trabalho, mas com um sentido de avançar na reflexão acerca dos saberes na escola, pode-se notar que a infância – termo que possibilita uma união entre tempo e saber – é tomada de duas maneiras nesta instituição: cronologicamente, dentro de um domínio disciplinar que afasta os alunos de uma certa totalidade e lhes confere um grau de incompletude, de limite a ser transposto, de progressividade com relação ao saber; e aionicamente, onde a relação com o saber é inteira, se constitui numa experiência de intimidade com este saber, de vínculo, onde os limites de tempo não definem a intensidade de uma experiência com o saber. (KOHAN, 2010)

Em um artigo intitulado "Experimentum Scholae", Jan Masschelein problematiza esta temática entre escola, tempos e saberes, buscando a etimologia da palavra escola.

Em muitas línguas a noção de "escola" (escuela, école, escuela, skola, Schule, etc) deriva do grego scholè que significa, antes de tudo, "tempo livre", mas também: resto, atraso, estudo, discussão, palestra, prédio da escola. Todos estes significados são importantes e fortemente relacionados uns aos outros e todos eles merecem uma elaboração substancial, mas vamos considerar, para começar, o sentido de 'tempo livre'. Tempo livre não é nem tempo de lazer, nem o tempo de aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo de pensamento, estudo e exercício (MASSCHELEIN, 2011, p. 530)

Já na *República* de Platão e, posteriormente, nos escritos da *Política* de Aristóteles, o termo *Skholé* traz este significado complexo. Todavia, muitas traduções reduzem o termo às palavras ócio ou lazer que, quando assimiladas pelo senso comum e pela instituição escolar, trazem a conotação de um tempo perdido com algo sem uma aplicabilidade direta implicada, visto que não produz elementos que se relacionam com a necessidade empírica de uma situação. Um tempo que produz algo sem utilidade.

Partilhar do tempo da escola na contemporaneidade é estar submetido a uma lógica de produção de saberes que fortaleçam o caráter disciplinador e linear desta instituição, deste domínio de saber/poder. Palavras como acúmulo e transmissão servem a um propósito utilitário de certa relação entre sujeitos e saberes.

Isto nos aponta dois fatos: a) o tempo e o saber se relacionam com um caráter utilitário do mundo; b) a perspectiva de um tempo livre é esvaziada de um caráter criador e de potencia nesta relação utilitária que a escola produz com o saber.

O tempo livre dos alunos é justamente o que não se caracteriza como atividade escolar. O recreio é o tempo livre; os poucos minutos entre o fim de uma atividade diária e o horário da saída são considerados tempo livre. A este tempo se opõe o tempo da escola, intimamente relacionado com a produção de algo: um exercício a ser feito; um conhecimento a ser transmitido; uma leitura a ser concluída, com o intuito de acumular mais conhecimento acerca das palavras para a intensificação da qualidade da produção que se faz no tempo da escola.

O que valida um saber, nesta lógica, é a sua utilidade, seu uso pragmático imediato. A via pela qual esse saber se constitui é a via da aplicabilidade imediata. À medida que se consolida como domínio de uma relação de saber/poder pautada na utilidade, a escola vai se afastando de uma perspectiva de espaço de 'tempo livre' por excelência. Através de seus dispositivos disciplinares e pedagógicos, vai tomando um caráter formativo que a constitui como tempo/espaço de saber; de produção de determinada relação de saber. No privilégio desta relação saber/poder, a escola perde sua *skholé*.

Masschelein defende que a *skholé*, enquanto relação do sujeito com o tempo e com o saber, está presente no mundo e não apenas na escola, como postura de um indivíduo com a realidade que o cerca. Que se distancia de uma relação utilitária com o saber não tendo, pois, destino, objetivo ou fim⁶.

Escola / scholè, então, não deve ser confundida com a instituição e, assim, pode acontecer também fora dela. Na verdade, a escola como instituição

⁶ Em outubro de 2012, os professores Jan Masschelein, Jorge Larrosa, Maximiliano Lopez, Walter Omar Kohan e Win Cuyvers coordenaram um curso com alunos da Universidade de Leuven e de algumas Universidades Públicas do Brasil chamado "Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa", que consistia em palestras, leituras, produção de imagens, caminhadas e mapeamento da cidade do Rio de Janeiro, no sentido de perceber na geografia da cidade a presença deste tempo especial da *Skholé*.

poderia ser considerado em muitos aspectos, como uma forma de apropriar-se da escola/ *scholè*, de destina-la. De uma forma mais geral, poderíamos ler a história da escola como sistema / instituição / organização (e, provavelmente, também a história da filosofia da educação que a apoiou) talvez num sentido mais amplo como uma história de apropriação ou da domesticação da 'tempo livre'. (MASSCHELEIN, 2011, p. 530-531)

A *Skholé* de Masschelein se configura a partir de duas características fundamentais: suspensão e profanação.

A suspensão, em Masschelein, consiste em uma separação entre o sujeito e seu ambiente e que se propõe a pensar sobre a realidade que o envolve. Uma ruptura na fluidez dos fatos, das situações, para tomá-los por um outro viés.

Uma característica típica dessa separação, então, é a suspensão. Apropriações econômicas, sociais, culturais, religiosas ou políticas estão suspensas, assim como as forças do passado e do futuro e as tarefas e papéis ligados a lugares específicos na ordem social. Suspender significa não destruir ou ignorar, mas "evitar temporariamente de estar em vigor ou efeito". Educação como uma forma de suspensão não é destruir ou negar qualquer coisa, por exemplo, o passado ou as instituições, mas é desorientar as instituições, interrompendo o passado. As necessidades e obrigações de profissões, os imperativos do conhecimento, as demandas da sociedade, o peso da família, os projetos para o futuro, tudo está lá ou pode estar lá, mas em uma condição de flutuação. (MASSCHELEIN, 2011, p. 531)

Nesta suspensão, os saberes perderiam sua fixidez, suas amarras a contextos e vinculações históricas e sociais. Estas vinculações conferem ao saber um caráter estático, inquestionável, impenetrável. Como um único indivíduo poderia chegar à base fundante de um saber que traz a história e as convenções sociais como condição prévia deste relação? É na suspensão dos saberes que seus sentidos se abrem.

A suspensão destes saberes tem a ver com a sua "des-familiarização, des-socialização, des-apropriação ou des-privatização" (MASSCHELEIN, 2012). Tornam-se livres para se configurarem de outra maneira. E configurar este saber de outra maneira representa a profanação de seus sentidos sacralizados na dinâmica de uma lógica determinada; de um domínio de saber/poder; de um dispositivo disciplinar.

O termo profanação é trazido por Masschelein a partir de Agambem que classifica algo profano como "puro [...], liberto dos nomes sagrados [...], aquilo que está sendo substituído em vista do uso comum das pessoas" (AGAMBEN apud J. MASSCHELEIN, 2011, p. 531).

Liberto. Livre. Relacionar-se com este tempo de suspensão e profanação é justamente se aprofundar nos sentidos da *skholé* e de alguma maneira se opor ao utilitarismo do tempo e do saber que este dispositivo disciplinar da escola contemporânea tanto valoriza. Um saber suspenso e profano está livre para ser configurado de outra maneira. Não se trata de um esvaziamento. É justo o oposto: é a condição de abrigar muitos outros sentidos.

Uma condição do tempo profano não é um lugar de vazio, portanto, mas uma condição na qual as coisas (práticas, palavras) são desconectadas de seu uso regular (na família e na sociedade) e, portanto, refere-se a uma condição em que alguma coisa do mundo é aberta para uso comum. Nesse sentido essas coisas (práticas, palavras) permanecem sem fim: meios sem fim, ou inacabados. A forma de suspensão e profanação é o que faz do *scholè* um tempo público: é um tempo onde as palavras não são parte (não mais, não ainda) de uma linguagem comum, onde as coisas não são (não mais, não ainda) uma propriedade e não são usadas de acordo com as orientações familiares, onde atos e movimentos não são (não mais, não ainda) hábitos de uma cultura, onde o pensamento não é (não mais, não ainda) um sistema de pensamento. Coisas são postas "em cima da mesa", transformando-as em coisas comuns, coisas que estão à disposição de todos para uso livre. O que foi suspenso é a sua "economia", as razões e os objetivos que os definem durante o tempo regular do trabalho ou social. As coisas são, assim, desconectadas do uso sagrado ou estabelecido da velha geração na sociedade, mas ainda não apropriados por estudantes ou alunos como representantes da nova geração. A escola profana / *scholè* funciona como uma espécie de lugar comum, onde nada é compartilhado, mas tudo pode ser compartilhado. (MASSCHELEIN, 2011, p. 531-2)

Embora estejam ancorados em bases teóricas distintas, os conceitos de profanação e suspensão, de Masschelein, e, de devir-criança, de Kohan, podem ser relacionados quando se toma por princípio seu caráter de problematização do que se tem por estabelecido tanto com relação ao saber, quanto por relação ao tempo.

Apontam, cada um a sua maneira, a necessidade de se relacionar com o tempo e com os saberes a partir de uma outra base epistemológica: que não se fundamente em uma linearidade do tempo e em um utilitarismo do saber; em uma cronologia impeditiva e em uma sacralização do conhecimento, mas sim em uma problematização das relações de saber/poder que permitam experienciar a temporalidade destas relações fluidas, criadas, passíveis de serem reorganizadas.

Na dinâmica entre essas bases epistemológicas distintas a própria função da escola é problematizada. Se por um lado vamos percebendo as possibilidades de uma prática questionadora de relações de saber/poder na escola, por outro lado temos a função social desta instituição que ao longo de sua história – desde a

Paidéia grega – se apresenta como espaço de transmissão dos saberes acumulados da humanidade.

Seria a transmissão de saberes um limite da função social da escola? Algo que a instituição deveria retirar de suas atribuições? Nesse caso, o que faria a escola, qual seria sua função social? A filosofia na escola, vivenciada em seu exercício de filosofar por alunos e professores, seria uma possibilidade de uma experiência educativa que não atuasse no enquadramento dos sujeitos? E o filosofar nessa escola, em que consistiria? Na próxima seção, veremos em perspectiva este movimento e suas implicações para esta investigação.

4.8 Pedagogização Filosófica ou Escola Filosofante?

Relações de saberes/poderes distintas, tempos distintos e infâncias distintas se tangenciando em um cotidiano escolar, ampliando, em muitos aspectos as possibilidades de vivenciá-lo.

A percepção deste movimento, porém, pode trazer riscos. De uma maneira geral, quando uma ação que questiona de alguma forma a lógica escolar é vivenciada, tende-se a tomá-la como uma *solução mágica* para os diversos problemas que a escola pode apresentar. De certo modo, esse foi um perigo percebido durante a investigação.

À medida que vivenciávamos a filosofia com crianças percebíamos os limites dos dispositivos disciplinares nesta lógica utilitária e linear das relações de saber/poder na escola. Estávamos cada vez mais convencidos da potencia das atividades do projeto *Em Caxias, a filosofia em-caixa?* Muitas vezes, todavia, esta crença nublava alguns aspectos tanto das práticas de filosofia, quanto das atividades da escola.

Essa confusão resultava em certa polarização entre os elementos que se relacionavam com a educação e os que se relacionavam com a filosofia. Um desses pontos tinha que ver com o tema da transmissão de saberes onde uma crítica cada vez mais contundente se configurava. Neste sentido, a filosofia enquanto prática que proporcionava uma postura distinta do sujeito na escola diante do saber, foi colocada como o exato oposto da educação e suas características, num movimento

de isenção da filosofia enquanto prática relacionada com o bom, com o belo e com o justo exclusivamente e de completa culpabilização da educação, em uma classificação maniqueísta, que relacionaria a transmissão de saberes com limites e enquadramento de subjetividades.

Quando colocados em perspectiva, percebe-se que esta percepção da filosofia e da educação reduz tanto a educação, quanto a filosofia. A primeira é vista apenas em seu caráter negativo, excluindo-se o fato de que toda a movimentação causada pelas benesses da prática filosófica ocorre no interior deste sistema educativo complexo, e é feito por pessoas atravessadas pelo discurso que constitui este sistema. A segunda é colocada como nova forma de se relacionar com o saber, sendo considerada melhor que a maneira proposta pela educação, trazendo a sensação de que seria este o “modo correto” de vincular sujeito e saber.

Mas seria apenas isso? Simples e dicotômico? A transmissão de saberes estaria desafortunadamente presente apenas nas práticas educativas? Uma relação filosófica com o saber estaria livre de um enquadramento de subjetividades?

Jorge Larrosa apresenta uma proposta para problematizar esta temática. No artigo *Saber y Educación*, o autor problematiza um conceito que tenha ligação tanto com a educação quanto com a filosofia. O conceito escolhido para tal abordagem foi justamente o saber.

Inicia seu texto de maneira clara, direta e enfática dizendo que “*la educación tiene que ver con la transmisión y la adquisición del saber*” (Larrosa, 2003, p;193). Sem nenhum preâmbulo ou justificativa inicial, aponta a idéia simples de que a educação tem que ver com a transmissão e com a aquisição do saber. Indica, logo em seguida, porém, “*que el pensamiento de la educación debe preocuparse por la relación entre el saber y la vida humana o, si se quiere, por el valor del saber para orientar y dar sentido a la vida de los hombres*”⁷. O conceito que se apresenta é direto. Palavras secas como um corte, se pronunciam sem margens para outras interpretações, a princípio.

No sentido de clarificar ainda mais os sentidos de suas palavras, propõe uma descrição dos conceitos de saber e de vida em uma contemporaneidade que veio reduzindo os sentidos destes conceitos.

⁷ Idem

Actualmente el 'saber' está constituido esencialmente por la ciencia y la tecnología y se concibe como algo esencialmente infinito, que sólo puede crecer. Algo universal y objetivo, de alguna forma impersonal, algo que está ahí fuera de nosotros, como algo de que podemos apropiarnos y que podemos utilizar, y algo que tiene que ver fundamentalmente con lo útil en su sentido más estrechamente pragmático, con la fabricación de instrumentos. (LARROSA, 2003, p;193).

As características descritas por Larrosa sobre as relações que vem sendo estabelecidas entre sujeitos e saberes na contemporaneidade, se aproximam, em parte, das discussões que foram apresentadas anteriormente nesta dissertação. O conceito de vida sendo reduzido a suas dimensões biológicas pode ser considerado como consequência de uma relação saber/poder constituída em um dispositivo disciplinar e pedagógico.

La 'vida' se reduce a su dimensión biológica, a la satisfacción de las necesidades (siempre incrementadas por la lógica del consumo), a la supervivencia de los individuos y de las sociedades. Cuando decimos que la educación debe preparar 'para la vida' queremos decir que debe preparar para 'ganarse la vida' y para 'sobrevivir' de la mejor forma posible en un 'entorno vital' (entendido como una especie de nicho ecológico) cada vez más complejo. (LARROSA, 2003, p.193).

A mediação possível diante destas concepções de saber e vida é calcada numa lógica utilitária, pautada nas necessidades vitais do ser humano que estariam associadas ao funcionamento de outras instituições sociais. Um saber útil, voltado a determinado fim. Larrosa porém lança uma pergunta importante neste contexto: Qual seria o sentido e valor do saber para a vida? E diferencia, no desenvolvimento de sua questão, *utilidade e valor*.

Aquí 'valor' no significa lo mismo que 'utilidad', Si nos preguntamos por la utilidad del saber para la vida no cuestionamos ni el saber ni la vida, ni el saber cómo mercancía (incluso como dinero, recuérdese si no las teorías del capital humano y todo el énfasis contemporáneo en rentabilidad del conocimiento) ni la vida como satisfacción de necesidades reales o inducidas (piénsese si no lo que significa para nosotros 'calidad de vida' o 'nivel de vida'). Pero si nos preguntamos por el valor del saber para la vida quizá la pregunta misma haga emerger la sospecha de la miseria de lo que sabemos y los límites de nuestras posibilidades de existencia" (Larrosa, 2003, p.194)..

A problematização que Larrosa propõe quer discutir o valor da verdade; a configuração de um saber verdadeiro; a relação deste saber com a vida humana e uma certa nomeação desse gesto. Que nome dar a este ato de proporcionar

perguntas que denuncie os limites do elemento sobre o qual se pergunta e anuncie uma outra possibilidade de organizá-lo, para novamente perceber limites (outros desta vez) e reorganizá-lo, num movimento cíclico de destruição e reconstrução, de morte e vida, de fins e inícios?

El gesto inaugural de la filosofía es aquel en que el pensamiento no se reconoce en el regazo de un saber que ya se tiene, sino en la inquietud de las preguntas; no en el reposo finalmente conseguido del resultado, sino en el movimiento incesante de la aspiración y de la búsqueda; no en la arrogancia triunfante de la posesión sino en la menesterosidad anhelante del deseo (LARROSA, 2003, p.194).

A inquietude do filósofo seria fruto da potência de um pensamento de natureza filosófica. Pensamento este que não se acomoda diante do que se tem estabelecido. Está em constante movimento e surge de uma ruptura entre um saber que se pensa e o que se pensa sobre determinado saber. Há um espaço do saber do qual se afasta um espaço do pensamento. Não se trata de uma mescla entre ambos e sim de um distanciamento que coloca o pensamento em uma relação ao saber.

Pensar este saber seria um relacionar-se também com o que transborda a ele, com seus limites, pois a medida que pensamos este saber; o problematizamos filosoficamente, se apresenta também o que representa um não-saber. Trabalha a filosofia nessa fronteira questionando os limites do que se pode dar a saber; do que pode se saber sobre algo.

Porque el saber no es sólo un cierto contenido confortablemente aceptado como verdadero sino también, y sobre todo, una determinada delimitación de la frontera entre lo que se sabe, lo que se puede saber y lo que es imposible saber. Y una determinada normativa sobre cómo hay que hacer para saber lo que aún no se sabe. Por eso lo que busca el distanciamiento del filósofo respecto al saber recibido es hacer que el pensamiento sea posible más allá de los límites de lo que se puede y lo que se debe saber, y que el pensar sea posible de un modo otro a como está mandado que hay que saber (LARROSA, 2003, p.197)

Todavía esta característica da filosofia de levar uma certa fluidez de sentidos aos conhecimentos quando se questiona as formas como se constitui verdadeiro, se converte em pesada estática quando tomam a filosofia não mais como um pensamento que se coloca em relação a um saber, mas sim como base epistemológica pra uma regulamentação da verdade.

Aquello que el filósofo conquista y de lo que inmediatamente se apropia es un cierto saber sobre el saber, sobre su modo de circulación y sobre sus efectos morales. (LARROSA, 2003, p.197).

A conversão de uma filosofia transgressora em um elemento de construção e consolidação de uma ordem se daria, de acordo com Larrosa através da elaboração de três normativas que articulam sua política da verdade:

- Uma normativa epistemológica: onde o filósofo pretende possuir um saber sobre o fundamento e a estrutura que permita distinguir e valorar um saber legítimo ou não, dotando a filosofia de um aparato jurídico que lhe permitirá julgar um saber nobre; verdadeiro; importante.
- Uma normativa moral: onde o filósofo pretende possuir um saber sobre a relação entre o saber e uma boa ordem da alma humana ou entre o saber e a justiça de uma cidade. Larrosa traz o exemplo da expulsão dos poetas, com a argumentação de que suas palavras apenas confundem e afastam um sujeito da verdade – e, por consequência, das boas ações para a *pólis* –, por parte dos platônicos, que viam na dialética a melhor forma de se gerar cidadãos comprometidos com a sociedade.
- Uma normativa pedagógica: onde o filósofo pretende possuir um saber sobre um modo legítimo de conservar e transmitir um saber. Num privilégio da dialética em detrimento de outras maneiras de se relacionar com o saber – como a escrita, por exemplo. Criticada no diálogo com Fedro, a escrita não permitiria uma relação com o saber pois se trataria de algo externo que não poderia atravessar o sujeito. Na lógica socrática, aprender era recordar-se no mundo dos sentidos de algo vivido no mundo das ideias, processo interno de um indivíduo.

Na prática desta filosofia como consolidação de verdades um jogo dicotômico é criado. O filósofo, agora fixado na figura do sábio, ocupa um pólo de uma relação que coloca o sujeito comum no pólo oposto.

Los papeles quedan repartidos y la educación se convierte en un juego entre el que tiene las repuestas y el que hace las preguntas (y que tiene que aprender además a formular las preguntas justas, aquellas que ya están determinadas por su respuesta disponible o, al menos, posible); entre el que posee y el que desea (y que tiene que aprender a desear lo que hay que desear, a determinar su deseo en función de lo que ya está ahí dispuesto para colmarlo); entre el que determina los resultados y el que queda determinado como un momento de un proceso; entre el que sabe y el que

aprende (y que tiene que aprender a aprender cómo está mandado según el curso ya prescrito del aprendizaje). (LARROSA, 2003, p.204)

Podemos extrair desta polarização, alguns dados. O primeiro deles se relaciona com um aspecto otimista do ato pedagógico, que poderia ser caracterizado como solidariedade por parte do que se apresenta como aquele que sabe para com aquele que pretende saber. Uma arrogância bem intencionada que em nome do saber e chancelada pela posição de filósofo, enquadra o indivíduo a um sistema através de normas epistemológicas, morais e pedagógicas. Um bom exemplo deste movimento pode ser visto na Alegoria da Caverna de Platão, que de acordo com Larrosa *“funda la pedagogia al precio de traicionar la filosofia”* (Larrosa, 2003, p.205)

Trata-se da história de homens que são acorrentados em uma caverna a olhar, desde seu nascimento, para paredes iluminadas por uma fogueira localizada atrás deles. Nesta parede são projetadas sombras representando pessoas, animais, plantas e objetos, cenas e situações do dia-a-dia os quais são nomeados pelos habitantes da caverna. Até que um dos habitantes desta caverna se livra das correntes e sai a explorar o interior da caverna e o mundo externo, entrando em contato com a realidade e percebendo que passou a vida analisando e julgando apenas sombras projetadas. Volta para a caverna, maravilhado com o mundo real, e tenta transmitir este conhecimento de fora da caverna para seus companheiros ainda acorrentados. Porém ao falar sobre o que testemunhara, é tomado por um fantasma (o consideravam morto uma vez que foi para onde nunca ninguém havia voltado) e é atacado.

A figura deste herói injustiçado se assemelha a do sábio solidário pronto a esclarecer os que ignoram o verdadeiro conhecimento. É ele o conhecedor da verdade. Ele sabe como são as coisas e por isso teria autoridade de dizer aos outros como as coisas são

Nasce aí o mito pedagógico e sua função principal: a transmissão. A filosofia, neste ponto, cede a um caráter argumentativo e demonstrativo ao invés de se apresentar como força inquisidora, e para Larrosa, se conformam a filosofia e a pedagogia como duas faces de uma relação com o saber:

Porque es como se la filosofía fuera esencialmente cuestionamiento del saber y la pedagogía no pudiera ser otra cosa que transmisión del saber o, al menos, conducción hacia el saber; como si la filosofía fabricase perplejidades y la pedagogía exigiese esas formas que son el asentimiento

racional y el progreso metódico; como si la filosofía buscara el pensar a través del desmentido de las verdades existentes y la pedagogía estuviera marcada por la transmisión dogmática de alguna verdad ya alcanzada que inmediatamente se dobla en mentira en tanto que nos conformamos con ella y nos acomodamos a su regazo. (LARROSA, 2003, p.205).

Mesmo os diálogos socráticos são alvos de crítica por parte do autor porque representaria justo o tutoramento de pensamentos por parte do filósofo. Guardam um aspecto doutrinário, muito mais ligado a uma atitude pedagógica do que a uma postura filosófica.

O que podemos retirar desta discussão é uma dualidade do papel do indivíduo que filosofa em uma prática educativa. Se por um lado este ato pode representar uma transgressão sobre como pensamos a respeito do saber, pode também adquirir um status de saber sobre o saber atuando mais para a manutenção do que para o questionamento.

Se assim acontece com a filosofia em relação ao saber, podemos também ampliar os sentidos desta transmissão de saberes da educação.

La educación oscilará entonces entre instituirse como una actividad en la que los que saben transmiten su saber a los que no saben con el objetivo de que ellos también sepan (y el saber funciona ahí como la posesión de los que enseñan el contenido de la enseñanza y el objetivo de la misma) y mantenerse como una actividad en la que lo único que se aprende es el movimiento mismo del preguntar en relación con el saber (ese movimiento en el que a veces se produce el raro acontecimiento del pensar) con todo lo que se supone de inquietud, de exigencia y de incertidumbre. (LARROSA, 2003, p.209)

A proposta de Larrosa apresenta um campo conceitual interessante para a problematização de relações entre os sujeitos e saberes e as possibilidades da educação neste contexto.

Porém, antes dele, o filósofo francês Jacques Rancière, já mostrava uma preocupação com esta temática e, de maneira mais intensa, apresenta a relação política que se estabelece entre indivíduos que se relacionam com o saber de forma mais aguda. Neste sentido, a próxima seção trará para este diálogo a *dissonância inaudita* de Joseph Jacotot, narrada por Rancière.

4.9 Ignorância e saber

Na investigação realizada, a função formadora da escola foi percebida em uma característica dupla: tanto com relação a sua capacidade de instaurar um modo de pensar uma relação ao saber, como também de transformar este mesmo pensamento e este saber. Estes fatos podem ser compreendidos para aquém e para além da lógica de um disciplinamento escolar que embota todo o caráter transgressor que pode estar presente nesta instituição; para aquém e para além de uma prática que incentive uma intelectualidade tutorada ou uma que se caracterize pela emancipação.

Ao tomarmos, para uma análise breve, documentos oficiais da educação brasileira, podemos notar uma preocupação que se relaciona tanto com as intenções formadoras da escola, quanto com o desejo de fazer do ato pedagógico uma ação que propicie uma autonomia intelectual. Nestes documentos percebe-se uma preocupação de fazer da escola um espaço/tempo de questionamentos e criticidade.

No *Livro 01 dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, apenas para citar um breve exemplo, documento que muitas vezes orienta tanto a elaboração do Projeto Político Pedagógico quanto os posicionamentos de muitos professores de uma instituição escolar, pode-se perceber uma intenção em oferecer aos alunos os instrumentos necessários para uma emancipação intelectual para uma atuação mais crítica na sociedade.

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente". (BRASIL, 1997, p.30)

Ao enumerar os objetivos do ensino fundamental, aponta ainda que o aluno deve ser capaz de

[...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997, p.66)

Todavia, ao tomarmos as maneiras com que se estabelecem as relações entre professores, crianças e saberes no espaço escolar poderemos notar, em muitos casos, uma certa incoerência com estes objetivos de criticidade e emancipação intelectual.

Ainda que incentive a manifestação de suas vozes infantis, potentes no questionamento do que se tem como estabelecido, a escola cerceia suas possibilidades, através de uma relação que cala essas vozes singulares e questionadoras com o peso da lógica disciplinar.

Ainda que queira libertar, emancipar, as aprisiona em uma lógica de enquadramento e as condena ao silenciamento de suas vozes e à desqualificação de suas subjetividades nestas relações de poder/saber.

Neste sentido, Jacques Rancière e o texto *O mestre ignorante* são determinantes, na problematização desta incoerência do ato pedagógico, uma vez que lançam um olhar crítico diante da relação professor/escola – criança – conhecimento.

Como um teórico reconhecido de áreas como a estética e o cinema, tendo uma obra relevante que trata de questões voltadas à política, não fez da educação um assunto de sua preocupação mais imediata. Mas, como um suporte às questões políticas – a emancipação intelectual, por exemplo – vai buscar na educação elementos que permitam perceber as relações entre os indivíduos mediadas pelo saber. E toma do século XIX, a figura de Joseph Jacotot, que realiza uma prática em que a relação política mediada pelo saber se configura como espaço/ tempo da emancipação e da igualdade

Ao retratar o início da *aventura intelectual* de Jacotot em Louvain, na Holanda, no início do século XIX, a função do mestre e o sentido do próprio ensinar são concebidos da seguinte maneira.

A grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência. Em suma, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os,

segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. (RANCIÈRE, 2010, p.19)

Como já foi apontado neste trabalho, estas concepções se apóiam nos princípios modernos da revolução francesa que buscava na *égalité*, a resolução dos problemas dos homens. A instituição pedagógica é tomada como espaço de ordem (exercício de autoridade e submissão) e progresso (conhecimento das matérias / oportunidade de se fazer mestre). Se acreditava que a instrução, símbolo pedagógico das mudanças revolucionárias, mudaria o fato de haver distâncias largas entre mestres e ignorantes. Jacotot lança uma nota dissonante diante de uma perspectiva que tomava a igualdade como fim a ser alcançado.

O pensamento moderno, iniciado na revolução francesa, defendia a idéia de que todos, igualmente, deveriam ter acesso ao saber acumulado pela humanidade através de sua história. A função do mestre era de se tornar um facilitador de compreensões, no sentido de garantir que todos pudessem ter igualdade no acesso ao saber. Estes são princípios muito caros à instituição escolar ainda hoje que tem uma visão do educador como um mediador do acesso ao conhecimento. através da explicação.

Tal consideração é posta em perspectiva a partir da chamada “súbita iluminação” (RANCIÈRE, 2010, p.20) apontada pelo autor no princípio de sua problematização. Jacotot se percebe intrigado quando, sem o auxílio das explicações – dificultadas pela diferença linguística (professor e alunos falavam línguas distintas) – do mestre, apresentaram trabalhos de filosofia altamente satisfatórios.⁸

Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?[...]Uma súbita iluminação tornou, assim, brutalmente nítida, no espírito de Joseph Jacotot, essa cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações. (RANCIÈRE, 2010, p.20)

O que fica claro nesta percepção é que este apreço da instituição escolar e dos professores pela explicação, é o resultado de uma lógica explicadora sobre a qual se estabeleceram as relações políticas entre os indivíduos de um contexto de

⁸ Jacotot sai da França para ensinar literatura aos estudantes de Louvain. Jacotot não falava holandês e seus alunos não falavam francês. Todavia, a publicação bilíngüe do livro *Telêmaco* se constitui como nexos entre o professor e seus alunos e possibilita a existência de um elo nesta situação de aprendizagem.

ensino aprendizagem. Lógica essa que, na ilusão da igualdade como fim a ser alcançado, se estrutura sobre uma desigualdade que, para Rancière, é bem específica: a lógica explicadora se baseia no princípio da desigualdade das inteligências .

Em uma articulação com a obra de Rancière, Carlos Skliar classifica o ato de explicar como

Um monstro de mil faces, cuja finalidade parece ser a de diminuir o outro através dos terrores das palavras; ele cria a todo momento a sensação de que o corpo do mestre aumenta de tamanho na mesma proporção que se faz diminuto o corpo do aluno. (SKLIAR, 2003, p. 233)

E vai além

Deste modo, a explicação não é outra coisa que a invenção da incapacidade do outro. Explica-se, pois se tem criado com antecedência um incapaz que precisa da explicação. A invenção da incapacidade do outro é o que permite o nascimento da figura do explicador. O mestre é esse explicador que tem inventado ao incapaz para justificar a sua própria explicação. Assim sendo, o explicador e o incapaz constituem o binômio inseparável de todas as pressuposições pedagógicas, atuais e passadas. (SKLIAR, 2003, p.233)

Skliar aponta a imagem do incapaz, que necessita do mestre e de suas explicações. Ao explicar, o mestre dificulta a emancipação da racionalidade. A lógica escolar, disciplinar e sagrada, é a lógica da explicação, onde existem conteúdos e conhecimentos a serem explicados, entendidos e ensinados.

Esta percepção da explicação como um aprisionamento e dependência de um aprendiz para com seu mestre, permite observar o cotidiano da sala de aula sob uma perspectiva bastante distinta. Porém coloca o professor em uma posição de incertezas, pois desloca a sua função para um outro lugar, nunca antes experimentado, uma vez que a relação simbiótica entre professor e explicação se encontram cristalizadas há muito tempo.

Todavia este malefício trazido pela explicação não se mostra de maneira clara e explícita. Muito pelo contrário: são sutis as estratégias que promovem o embrutecimento, compreendido por Rancière como a subordinação de uma inteligência a outra.

O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que pratica a dupla

verdade, para assegurar seu poder e a ordem social. Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Mais ele é esclarecido, e lhe parece óbvia a diferença que há entre tatear às escuras e buscar com método, mais ele se aplicará em substituir pelo espírito a letra, pela clareza das explicações a autoridade do livro. Antes de qualquer coisa, dir-se-á, é preciso que o aluno compreenda e, para isso, que a ele se forneçam explicações cada vez melhores. Tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma; e verificarei que ele compreendeu. (RANCIÈRE, 2010, p.24)

De acordo com Rancière, esta relação intermediada pela explicação de um mestre sábio, embora lide com um saber, um conhecimento, não promove a emancipação da inteligência do chamado aprendiz. Ao contrário.

A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a da sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe pede que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre. (RANCIÈRE, 2010, p.52)

A compreensão de que a explicação não liberta, mas sim limita as possibilidades de reflexão e de exercício da razão, se contrapõe à própria lógica que sustenta a escola que conhecemos, onde o mestre encerra na explicação, as possibilidades de uma apropriação íntima de um conceito e de um questionamento sobre o que se tem estabelecido.

A percepção desta ordem explicadora lança mão de uma estrutura importante baseada no conceito de compreensão, por parte do aprendiz, à respeito da explicação do mestre. Isso constitui o mito da explicação que abre espaço para esta polarização entre um mestre sábio e um aprendiz que ignora.

A compreensão de algo, nesta perspectiva, não pode ocorrer sem as explicações progressivas de um mestre. Da aprendizagem da língua materna, onde a inteligência do indivíduo é a única via para sua assimilação, até a relação com as aprendizagens dos saberes escolares, é criada uma certa opacidade. Com a presença de um mestre explicador, um intermediário entre o saber e o aprendiz, se institui o mito da explicação que divide o mundo entre os sábios que explicam e os ignorantes que precisam do mestre para compreender. Do mito pedagógico da explicação surgem duas inteligências: a inferior e a superior. A que aprende e a que ensina.

Compreender, neste caso, está ligado à inteligência inferior que traduz as explicações de um mestre sábio. Um aprendiz sob a tutela de uma mente superior que ensina. Compreender e aprender são duas maneiras de exprimir um ato de tradução e, nesta ordem explicadora, o aprender se reduz ao aprender de acordo com as explicações de um mestre.

Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. Não é mais à fécula que ele se submete, mas à hierarquia do mundo das inteligências. Quanto ao resto, ele permanece tão tranquilo quanto o outro: se a solução do problema é muito difícil de buscar, ele terá a inteligência de arregalar os olhos. O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma re-explicação. Assim, a criança adquire uma nova inteligência – a das explicações do mestre. Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador. Ela possui os meios. Ela, no entanto, os aperfeiçoará: ela será um homem do progresso. (RANCIÈRE, 2010, p.25)

Que implicações a percepção de uma lógica explicadora em uma instituição que propõe a emancipação teria para os estudos acerca da escola?

Segundo Jacotot/Rancière a emancipação exige como princípio a igualdade das inteligências. Como pode-se pensar a emancipação intelectual em uma instituição que, quando tem suas práticas analisadas, parte do contrário?

Como possibilitar que um indivíduo se emancipe quando parte-se da idéia de que a relação de um aprendiz com os saberes deve se submeter as explicações de um mestre sábio?

Na ilusão da libertação das intelectualidades trazida pela explicação, a escola estaria agindo para o embrutecimento destas, uma vez que a lógica da ordem explicadora não se baseia na igualdade das inteligências, outrossim, na desigualdade existente entre a superioridade do mestre sábio e a inferioridade do aprendiz embrutecido pela sua condução.

Faz-se urgente a presença da igualdade nas relações dos indivíduos com o conhecimento no espaço da escola. Porém Rancière aponta que esta não deve ser um objetivo, uma finalidade, mas sim, um princípio.

A distancia que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como 'objetivo' a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após

como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. (RANCIÈRE, 2010, p. 11).

Trata-se de uma idéia de igualdade como algo fundamental e ausente. Fundamental, pois Rancière mostra que é esta a única possibilidade de se alcançar a emancipação intelectual: a partir de uma igualdade das inteligências. E ausente, uma vez que não se trata de algo estabelecido a priori. Todavia, esta igualdade não se faz presente se for compreendida como o resultado de um processo; como fim de uma jornada. A igualdade se presentifica na medida em que buscamos verificá-la tendo por base o pressuposto de que são iguais as inteligências dos humanos.

As propostas de igualdade das inteligências não possibilitam, contudo, uma mudança na ordem social, pois esta sempre vai produzir a desigualdade. Trata-se de sua própria natureza. Esta igualdade de Jacotot e de Rancière apenas possibilita que cada indivíduo se emancipe intelectualmente e recupere sua igualdade por mais que a ordem social não privilegie isso.

Este conceito de igualdade de Rancière se opõe drasticamente a idéia de igualdade como objetivo, pois tomá-la como tal, é considera-la ausente das relações sociais e políticas; alheia ao funcionamento das coisas. Esta igualdade como fim só pode ser alcançada, não verificada. Desta forma, nos moldes da escola embruteceora contemporânea, configura-se como princípio relacional entre os sujeitos e o saber, a desigualdade.

Além desta crítica à ordem explicadora que rege a escola, Rancière ainda propõe um rompimento entre mestre e saber. Para ele, um mestre pode ensinar o que ignora e, nesse movimento, emancipa, pois não apresenta um modelo prévio com relação a este saber. Mestre e aprendiz o ignoram, e com isso, pode o aprendiz se aproximar deste saber partindo do mesmo ponto que o mestre.

Ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora. Não é preciso nenhuma ciência para fazer tais perguntas. O ignorante pode tudo perguntar, e somente suas questões serão, para o viajante do país dos signos, questões verdadeiras, a exigir o exercício autônomo de sua inteligência. (RANCIÈRE, 2010, p.53)

Nesta relação de não saber é que, para Rancière, estará a possibilidade de emancipação. Uma vez que um mestre ignora estabelece com o aprendiz uma mesma relação de igualdade com os saberes que se apresentam a eles. Um mestre

sábio se colocaria hierarquicamente acima e a frente de seu aprendiz na relação com estes saberes.

Ora, quem quer emancipar um homem deve interroga-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para serem instruídos e não para instruir. E o único que fará isso com precisão é aquele que, de fato, não sabe mais do que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele, o mestre ignorante. (RANCIÈRE, 2010, p.52)

As propostas de Rancière apontam para uma relação distinta da que a escola estabelece com o conhecimento. A idéia de um mestre que ignora os saberes com os quais trabalha coloca em cheque a lógica escolar e sua paixão pela explicação e apresenta uma outra possibilidade de relação com o conhecimento, sem intermediações. Trata-se da aproximação que estabelecemos com os saberes, para os quais dirigimos nossos pensamentos e potencialidades intelectuais e sobre os quais emitimos opiniões e elaboramos outros pensamentos.

Nesta relação direta entre pensamentos e saberes, os indivíduos alcançam a emancipação de suas intelectualidades. O mestre, neste caso, é aquele que, tendo por princípio a igualdade das inteligências promove, esta íntima relação do sujeito com o conhecimento, não havendo, pois, a necessidade da explicação neste processo. O que aproximará o sujeito dos saberes é a sua própria racionalidade.

O que promove o mestre ignorante é a emancipação intelectual de seus aprendizes.

Há na proposta de Rancière uma relação entre inteligência e vontade que, para o autor configura, a diferença entre o embrutecimento e a emancipação. Percebe tal diferença em sua análise sobre as maneiras em que vontades e inteligências se articularam na interação entre os alunos de Jacotot e seus estudos sobre o livro *Telêmaco*⁹

Duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Entre o mestre e o aluno se estabelecera uma relação de vontade e vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro – inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. Esse dispositivo permitia destrinçar as categorias misturadas do ato pedagógico e definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é

⁹ Ver nota 8.

suficientemente forte para coloca-la e mantê-la em seu caminho. Mas, a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligada a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2010, p.31)

A sujeição de uma inteligência – a do aprendiz – à uma vontade – a do mestre, potencializam ao infinito a desigualdade, embrutecendo o sujeito. É a vontade do mestre que determina os rumos da inteligência do aprendiz. Neste movimento a inteligência do mestre sábio – superior – se impõe a do aprendiz que ignora, moldando e limitando sua vontade.

A emancipação surge através das relações de vontade do aprendiz e do mestre que, na igual condição de ignorante, não tem instrumentos para submeter a inteligência do aprendiz a sua. É a igualdade de inteligências como princípio que embora surja de uma relação de obediência entre vontades, não se sobrepõe a uma inteligência.

Nesta perspectiva de emancipação através da ignorância, qualquer coisa pode ser ensinada. Qualquer sujeito emancipado pode ensinar qualquer coisa e, por consequência aprender qualquer coisa. Esta é uma premissa básica do Ensino Universal de Jacotot: na eliminação de intermediários explicadores na relação entre os indivíduos e o saber, na ignorância tomada como única via de se ensinar algo de fato, verifica-se a igualdade entre eles e só a partir desta igualdade se alcançaria a emancipação intelectual.

5 PARA CONTINUARA PENSANDO

Curiosos são os caminhos que pensamento e escrita percorrem durante uma investigação acadêmica. Se em um primeiro momento havia uma intenção de fazer deste trabalho uma narração embasada teoricamente de atividades de filosofia com crianças, a escrita e a pesquisa foram trazendo pro cenário da discussão a necessidade de se problematizar os saberes e os sujeitos de conhecimento na escola, tomada como instituição disciplinar.

O apoio nas teorias acerca da relação saber/poder de Michel Foucault trouxeram a luz certa complexidade das práticas educativas dentro da escola e permitiram colocar em perspectiva as formas de subjetivação desta instituição através de seus dispositivos disciplinares e pedagógicos.

Gostaria de deter-me um pouco mais nesse ponto. Desde *Doença e mental e psicologia* de 1954 até *O que é um autor?* de 1983, Foucault deu diferentes enfoques a seus temas de discussão, incluindo nesse caso, a questão do saber. O Foucault que é trazido para esse diálogo se preocupa com a formação de uma sociedade disciplinar, com as relações de saber/poder que do interior das instituições, atuam na subjetivação dos indivíduos.

A escolha por este Foucault (de domínios de saber/poder, dispositivos e subjetivações) se dá por conta de uma percepção de uma lógica disciplinar na instituição onde se dá esta investigação. A escola é o espaço tempo de formação de subjetividades através de uma relação de saber/poder. São sutis os mecanismos de subjetivação da escola e de tal maneira eficientes que, ainda que visualizados, ainda que sejam expostos, não instrumentalizariam este sujeito formado nesta instituição a interferir nestas relações. Há a criação de um corpo e de um tempo do trabalho, da produção, da utilidade.

Os dispositivos através dos quais esta instituição exerce seu poder não apresentam brechas, pontos de fuga, quebres nesta lógica? Frente a esses aparentes determinismo e impossibilidade da eficiência das relações de poder em uma sociedade disciplinar, em uma escola que exerce seu poder através de dispositivos, que alternativas se apresentariam?

Os conceitos de devir-criança de Kohan e de suspensão e profanação de Masschelein, apontam possibilidades de uma problematização desta lógica

disciplinar. Acredito que esta linha de quebre é um dos campos em que atua a prática de filosofia com crianças.

Não se trata de uma via pela qual se pode mudar a escola e eliminar o história de fracasso de muitos alunos. Que bom seria se as coisas fossem simples assim. O que as práticas deste projeto que foram investigadas propiciam é justamente colocar em perspectiva histórias que se tinham naturalizadas. Deslocar idéias, pensamentos e sujeitos de espaços/tempos que lhes foram determinados.

A filosofia na escola é tomada como pensamento que questiona o que esta alocado na escola como natural. Da posição das cadeiras aos temas sobre os quais um grupo se propõe a discutir; das relações entre mestre e aprendiz à abordagem epistemológica sobre determinado conceito, o que o projeto de filosofia propicia é um questionamento direto as bases desta lógica.

Outro ponto que vale destacar tem a ver com o tempo e o espaço da filosofia nessa escola.

Em nossos encontros, conceitos já engessados entravam em um fluxo de pensamentos que os suspendia de suas relações sócio-históricas e nos permitia entender de fato o que entendíamos por conhecimento, escola, criança, adulto... E porque entendíamos da forma como entendíamos.

Naquele tempo/espaço crianças e adultos, *fracassados* e bem sucedidos se irmanavam na reflexão proposta. Não havia diferença entre as inteligências envolvidas. Todos poderiam contribuir de maneira igualitária para a reflexão coletiva sobre a temática proposta.

Nos encontros de formação do projeto *Em Caxias, a Filosofia en-caixa?* na *Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo*, frequentemente se perguntava o que significa, efetivamente, estabelecer com a criança uma relação de igualdade, considerando, verdadeiramente, o que ela nos apresenta. As perguntas que começavam a ser feitas, agora numa outra perspectiva, sobretudo acerca do sentido do educar, continuaram acompanhando os professores desta escola que estavam ligados ao projeto.

Houve, nos dois anos em que as experiências de filosofia foram desenvolvidas, um aprofundamento maior da proposta e das reflexões, tanto por parte dos professores quanto das crianças.

As experiências de filosofia desenvolvidas com elas foram, aos poucos, se caracterizando mais como um espaço da pergunta e menos como um espaço da

resposta. Ainda assim, ficava claro e bem delimitado o papel de cada um naquela relação, ou seja, do adulto – o professor que propõe – e da criança – o aluno que realiza. Embora houvesse toda uma preocupação em garantir a voz e vez das crianças nas experiências propostas, os temas, os textos e a condução de uma experiência eram feitas pelos adultos que coordenavam os encontros.

De alguma maneira, esta ainda era uma infância tutorada e dependente. Foi só em 2011 que, observando o movimento das crianças, foi pensado, com maior profundidade, sobre o que de fato as afetava em nossas experiências filosóficas.

Na volta às aulas, as crianças, tendo participado por dois anos do projeto, me abordavam e perguntavam, com ênfase: *Esse ano vai ter Filosofia? Quando vai começar?*

Renan, um menino de 8 anos me chamou bastante a atenção. Essa gama de sentidos impossíveis de serem percebidos, justamente por pertencerem a um outro que está para além dos limites de nossa compreensão, se reduzia a uma simples pergunta de duas palavras: *Vai ter?*

Em uma tentativa de explicar que ainda estava no início dos trabalhos – ajustando horários, selecionando materiais... – contava com uma expectativa no olhar deste menino, ainda maior diante de tantas justificativas. Ele aguardava e quando achava que já tínhamos resolvido esta questão ele novamente perguntava: *Mas vai ter?*

Nova explicação, desta vez uma interrupção, e a pergunta: *Mas vai ter?*

Esse questionamento de Renan, com esta pergunta simples e renitente, apresenta uma possibilidade de leitura interessante. Mas para melhor compreendê-la cabe comentar que dentro de uma lógica escolar, que qualifica o *bom aluno* como aquele que mantém os olhos fixos nas palavras de um professor que está a todo momento lhe explicando algo; que assimila, sem questionar, o que lhe diz este adulto que exerce sobre ele uma marcada relação de poder; que sempre faz ponderações e intervenções mais próximas da lógica do discurso deste professor, Renan não se adequa a estes valores.

Trata-se de um garoto que, no momento das aulas, quase nunca fala. Que quando fala, na maioria das vezes se distancia do que é considerado *o assunto tratado*.

Ainda em nossos encontros com a filosofia, esse menino nos dá a impressão – e apenas uma impressão – de que não é tão afetado pelas experiências que propúnhamos.

Esta criança seria facilmente identificada como desinteressada e distante dentro de uma lógica escolar.

Renan, porém, traz a potência de sua infância na pergunta simples, porém nada simplória. A renitência do *Vai ter?* dá pistas de que esta criança foi efetivamente marcada pelo tempo/espço criado nas experiências filosóficas. Fica claro que esta criação de um novo tempo/espço no cotidiano da escola constrói um ambiente em que Renan, com sua subjetividade, com sua (in)diferença à lógica da escola, é respeitado. E mais do que isso: potencializado em suas posturas dissonantes para um espço de adequação a um modelo imposto. Talvez a persistência de Renan aponte para a urgência em retornar para as rodas das experiências de filosofia e suas inúmeras possibilidades e sentidos.

No decorrer do tempo em que projeto foi se desenvolvendo, foram se apresentando muitos percursos que as experiências de filosofia possibilitavam trilhar. Uma consequência natural da proposta seria a de potencializar de fato as opções das crianças. Garantir um tempo/espço que se distanciasse do caráter disciplinar da escola; que se afastasse de uma ordem explicadora, era um grande avanço. Porém uma outra possibilidade se apresentou enquanto idéia: a das crianças decidirem se queriam ou não participar das experiências de filosofia e que temas as convidavam. Trabalhar com o desejo, com o poder de decisão e de escolha era fortalecer o caráter libertário do projeto.

A Idéia inicial era a de estabelecer um conjunto de temas, oferecidos em diferentes dias e horários, em uma sala pensada para estas experiências e afixá-los, num cartaz, pela escola, para que as crianças se inscrevessem, dentro do seu turno de aula, naqueles que mais as interessavam. Deu-se o nome de *Cardápio Filosófico*, pois, como um cardápio, elas escolheriam que *prato* gostariam de *degustar* e em que momento a *refeição* seria melhor apreciada.

Esta reflexão sucede à inquietante percepção de que nas modificações feitas na sala de aula, para a criação de um espço para a filosofia, um outro tempo também era instaurado.

Este novo tempo/espço que foi sendo percebido encontraria muita resistência para ser experienciado dentro desta instituição que traz, em sua

composição, a força e a tradição desta maneira cronológica de se relacionar com o tempo.

Neste formato, alguns elementos aparecem e, dada a uma formação dentro de um modelo de escola que valoriza a homogeneidade e controle dos desejos e das diferenças, se configurando como um desafio: A questão do tempo para filosofar na cronologia escolar, A frequência flutuante dos alunos e a diferença de faixa etária das crianças deste cardápio.

Fabiana Olarieta, em um diálogo com Bergson, aponta que o tempo com o qual se estabelece uma relação nas experiências de filosofia é um tempo diferente, relacionado com o desejo das crianças; com o movimento dos pensamentos compartilhados; que entra em conflito com a certeza cronológica dos horários da escola, do tempo que a escola produz e que é produzida por ele.

Esse tempo é de uma natureza diferente do tempo da fabricação, não responde a causas e efeitos, não é previsível. Não é possível produzi-lo como se fabrica algo, mas é possível perceber seus efeitos quando irrompe. Esse tempo precisa que todos os que ali estamos (crianças ou adultos), estejamos inteiros para poder acolher silenciosamente nossas perguntas, para que alguém possa se perguntar em voz alta 'por que existem as estrelas?'. (OLARIETA, 2012, p. 83)

Uma grande potência na reflexão acerca dos tempos que irrompem neste processo de filosofar com crianças se apresenta, porém esta ainda não se faz clara. As relações que estabelecidas com a temática do tempo não dão conta de compreender mais claramente a riqueza dos acontecimentos destas experiências. Não se fazem suficientes.

Lidar com este tempo demanda um pensar a escola de uma outra maneira. Em sua atual estrutura como imaginar algumas crianças saindo de suas salas para vivenciarem experiências de filosofia, enquanto outras ainda permaneceriam realizando as atividades propostas pelo professor regente durante uma hora? E se após este movimento outras tomassem essa atitude? E se na semana seguinte estes alunos não fossem? E se todos fossem? A sensação de controle se perderia e, sendo assim, a própria rotina da escola que conhecemos seria profundamente modificada.

Ainda que não acontecesse esta sensível mudança, a ideia de estar na escola se relacionando com um tempo de outra natureza se fez presente e começou a fazer

parte das reflexões e elaborações acerca do projeto. Considerando a impossibilidade de desenvolver essa proposta dentro do tempo de aula, horários fora do turno regular foram oferecidos às crianças.

Outro elemento que se apresenta como desafio está ligado à frequência. Há uma compreensão de que estas crianças, naquele momento, não estão dentro de uma turma e o que garante sua presença é o desejo de estar naquele espaço em detrimento de estar em outros. Porém, como estamos habituados a realizar experiências com 30 crianças de uma mesma turma no horário regular de escolaridade, é impactante perceber que é comum termos um número reduzido de crianças nos encontros; que algumas chegam nos últimos quinze minutos de nossas experiências; outras vem por duas semanas, se ausentam nas duas seguintes e então retornam. A cada encontro temos um grupo novo. O que não se configura como um problema. Pelo contrário: parece que, para a filosofia, há um elemento que é anterior ao tempo cronológico, exterior, que é o tempo interno, interior, que tem a ver com uma disponibilidade do sujeito para filosofar.

É inconcebível, dentro da lógica da escola, pensar a formação de um grupo baseado na vontade das crianças. Elas não escolhem vir pra escola, seus responsáveis as obrigam. Majoritariamente, uma criança não pode decidir sobre o que gostaria de saber, seus professores lhe impõem o que e como algo deve ser aprendido. A relação que uma criança estabelece com a escola e com o saber é de uma natureza extrínseca, baseada no poder e no desejo do outro. Estamos acostumados a esta lógica. E por conta dela, temos sempre uma sala dividida entre crianças que topam o jogo da escola e se afinam com este tipo de relação com o conhecimento e crianças que não se afinam e são *desclassificadas* no jogo escolar.

Quando lidamos com esta vontade, com este desejo, estamos sujeitos as inúmeras possibilidades deste encontro com as crianças. Não se pode controlar quem vem ou o que faremos juntos. Em uma nova aproximação com Deleuze, é possível pensar que estes encontros se constituem desde o seu início como um devir-encontro, pois os limites e as possibilidades não estão dados a priori, como acontece nas aulas estruturadas sobre um princípio de planejamento – explicação do professor –aprendizagem do aluno. Ao contrário, neste recomeço cíclico, muitos encontros devém.

Esta dinâmica coloca o próprio pensamento em movimento e acredito que este não-saber, este estado de vir a ser, este devir presente tanto no encontro,

quanto nas discussões deste, influenciam diretamente nesta disponibilidade para filosofar.

Este movimento nos leva a perceber que não poderíamos esperar que as características de uma experiência pensada e vivida no tempo escolar fossem as mesmas de uma experiência pensada e vivida em um tempo distinto. Esta percepção influi diretamente na maneira como planejamos, coordenamos e avaliamos as experiências filosóficas.

Além da frequência, outro elemento que também se destaca está relacionado à faixa etária. Há crianças de 6, 7 anos de idade a pré-adolescentes com 12, 13 anos. Deste encontro, difícil de ocorrer em uma turma regular, resultam as mais diversas situações. De início um monopólio da fala das crianças mais velhas que intimida as menores. No decorrer do ano, fomos percebendo um movimento de uma palavra mais partilhada, acolhida e apreciada tanto pelos pré-adolescentes, na escuta do discurso de Fabrício, um menino de 7 anos, quanto por esta criança, ao perceber suas opiniões sendo genuína e respeitosamente questionadas pelos pré-adolescentes. É surpreendente ver que aquele menino tão pequeno traz reflexões tão profundas para o grupo e se coloca disponível para rever suas certezas quando desestabilizadas pelos maiores¹⁰.

Assim, nesse novo contexto, é possível para as crianças vivenciar, e exercitar, a sua capacidade e o seu poder de escolha: estando presente, ou não, nas experiências filosóficas; fazendo uma escolha, dentro de um leque de possibilidades temáticas, sobre o que queriam dialogar; praticando novas possibilidades de agrupamentos não homogêneos.

A proposta do cardápio filosófico, enquanto um exercício de escolhas por parte das crianças, com a abertura para uma relação delas com o seu desejo, e a assunção desse desejo, parece bastante instigante. É perceptível uma potência em extrapolar os limites do tempo/espço da experiência filosófica e da ordem escolar. Nela encontramos presente o caráter emancipador do projeto.

Em nossas experiências percebemos uma relação bastante especial com os conhecimentos envolvidos. Não se trata de um conhecimento a ser transmitido. Criamos com eles uma relação outra, uma ligação que permite modificar o que sabemos.

¹⁰ Vide ANEXO 'B', quando a fala de Fabrício abre possibilidades para muitas outras perguntas.

Desta forma não se faz possível a identificação do que aprendemos em nossos encontros, uma vez que não se trata de um processo de aquisição e acúmulo de conhecimento, mas sim de ampliação e transformação deste. Não há, pois, algo a ser ensinado na filosofia, mas de fato, muito se aprende ao vivenciá-la.

Retornemos à Heráclito no encerramento deste trabalho e sua percepção da impossibilidade de diferenciar fim e início em uma circunferência.

Retornemos à idéia de que experienciar inícios é também experienciar fins.

Retornemos às perguntas que se impuseram diante do fragmento de autor pré socrático: O que finda quando algo se inicia? O que tem início quando algo chega ao fim?

A escrita deste trabalho se inicia muito antes de ser apresentada a filosofia com crianças ou as proposições foucaultianas sobre saber. Este trabalho tem início em um questionamento simples: *Por que as coisas são como são?* Esta é uma pergunta que vem se impondo há muitos anos. No movimento que esta questão vai criando, se findam muitas coisas, outras se revelam e se manifestam... mortes e nascimentos de idéias, de percepções, de sentimentos... e a renitência da pergunta *'por quê?'* abrindo novos círculos de inícios e fins.

REFERENCIAS

- BARROS, Manoel. *Infância*. Memórias inventadas. São Paulo: Record, 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Básica: Brasília (DF), 1997 v.I.
- BATÁN, Marcela Becerra; GUYOT, Violeta; MARINCEVIC, Juan. *Los usos de Foucault*. Buenos Aires: El Francotirador Ediciones. 1996.
- CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault*: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 2004.
- ERLBRUCH, Wolf. *O pato, a morte e a tulipa*. São Paulo: CosacNaif, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Editora Nau. 2005.
- _____. *Ditos e Escritos III*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Cortez. 1995
- HERÁCLITO. *Heráclito: Fragmentos contextualizados*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.
- _____. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 3, p. 125-138, set/dez 2010.
- _____. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). *Em Caxias, a filosofia en-caixa?: A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-49.
- L'ABÉCÉDARIE de Gilles Deleuze. Direção: Pierre-André Boutang. Paris: Editions Montparnasse, 1997. 1 arquivo digital (158 min).
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: Estudos Foucautianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge. Saber y educación. In: HOUSSAYE, Jean (org.). *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: EUDEBA. 2003.

MASSCHELEIN, J. Experimentum Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished. *Stud Philos Educ*, n.30, p. 529–535, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sobre a qualidade na educação básica. In: _____. (org). *Currículo: questões contemporâneas*. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2012.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Das coisas maravilhosas: o cuidado do tempo na prática de filosofar com crianças. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs). *Em Caxias, a filosofia en-caixa?: A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 77-94.

RANCIÈRE, Jacques ; BENVENUTO, Andrea; CORNU, Laurence; VERMEREN, Patrice. Atualidade de O mestre ignorante. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p.185-202, abr. 2003.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 229-240, abr. 2003.

SÓ dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros. Direção: Pedro Cezar [s.l.]: Downtown Filmes, 2008. 1 arquivo digital (81 min).

ANEXO A - Projeto Em Caxias a filosofia En-caixa?

Projeto Em Caxias a filosofia En-caixa? A escola pública continua apostando no pensamento

Escola Municipal Pedro Rodrigues

Dia: 1º de setembro de 2010

Presentes: 28 alunos

Turma: 306 Manhã

Professor: José Ricardo

Material : áudio

Registro feito por Rafaela Cristine de Moraes Vieira

A experiência filosófica se inicia com a leitura do livro "O Pato, a Morte e a Tulipa", do escritor alemão Wolf Erlbruch. O professor lê em voz alta para toda a turma ouvir e em cada página mostra as ilustrações. No centro da sala, tem a pintura de uma tulipa e cartolinas coloridas com canetinhas. Após a leitura, o professor pede para que a turma fique em silêncio e reflita sobre a história e em seguida pergunta:

O que vocês acharam da história?

A turma se divide; uns falam que sentiram muito medo e outros falam que gostaram muito.

_____ : Tio, eu senti arrepio. Quando a gente morre, a gente sente calafrio?

Professor: Eu não sei, nunca morri, mas já senti calafrio.

_____ : Odeio calafrio, Tio.

A partir desta situação, o professor divide a turma em trios para que cada trio escreva na cartolina uma pergunta com as palavras Vida e Morte. Depois de alguns minutos, o professor recolhe as perguntas e as lê.

Por que a Morte pegou o Pato com a flor na boca?

Por que o Pato tinha vida e depois morreu?

Por que o Pato não quis viver?

Por que a Morte veio aqui pegar o Pato?

Por que o Pato morreu?

Por que a gente morre?

Por que muitas pessoas têm vida curta?

Por que a Morte levou ele pro rio?

Por que a Morte veio atrás do Pato?

Por que o Pato não viveu?

Por que o Pato morreu? [Pergunta mais realizada entre as crianças]

_____ : Tem uma hora que todo mundo morre.

_____ : O Pato 'tava velhinho, tinha que morrer.

_____ : Ele não tinha mais vida pra viver.

Professor Jose: Como é que é isso? Não ter mais vida pra viver? [a turma fica em silencio]

_____ : Se cuidar é ter vida pra viver.

_____ : A gente é feito pra isso, pra morrer.

Luiz: Tem uma hora certa pra morrer.

Professor: Mas que coisa é essa de hora?

_____ : Deus leva, acabou a hora. Aí a pessoa morre.

Professor: Mas o que é vida? Que coisa é essa de hora? Continuo sem entender.

Bruno: Por que tem gente que consegue ficar o dia inteiro sem morrer, e tem gente que fica o dia inteiro sem viver. [a turma faz um burburinho]

Professor: Então, como que é isso? Como que é isso?

_____ : Tio, a minha avó morreu com 100 anos.

Professor: Será que a gente tem vida pra viver? Pois tem momentos que a gente não vive mais a vida que tem pra viver. Me compreende? Por que parece que mesmo estando vivo a gente morre. Como o Bruno falou, tem gente que 'tá vivo, mas não tem vida pra viver.

Jean: Quando a gente morre, chega a hora. Principalmente velho.

_____ : Nem todo velho não tem mais vida pra viver. Minha avó tem 40 anos e 'tá viva até hoje.

_____ : Tem que cuidar da saúde pra não morrer. [Começam a relatar de familiares que morreram por problema de saúde referente a hábitos, como fumar, ter uma alimentação que não seja balanceada]

Professor: Tem hora certa? [A turma responde que Sim] Continuo sem entender...

_____ : Pra tudo tem uma hora certa, pra morrer também.

Professor: O que leva uma pessoa a morrer? A ----- falou que a avó morreu do cigarro.

Leonardo: Minha mãe fuma, bebe, trabalha de madrugada na barraca e até agora não morreu. [A turma retoma a questão de morrer por problemas de saúde]

_____: Meu tio morreu e parou de beber. [A turma começa a rir e se dispersa]

Bruna: As pessoas morrem de cigarro, bebida, doença...tem que parar, a morte nos pega. [A turma se dispersa novamente]

_____: Tio, o Pato morreu sozinho, não foi a Morte que pegou o pato.

_____: Ele pára de respirar, Tio.

Professor: Então a Morte não mata? [A turma responde que não]

Professor: Vamos terminar a experiência agora! [a turma em uníssimo fala AH, NÃO!!]. Sim, o tempo acabou, vamos terminar!

ANEXO B - Projeto Em Caxias a filosofia En-caixa?

Projeto Em Caxias a filosofia En-caixa?
A escola pública continua apostando no pensamento

Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo

Dia: 15 de setembro de 2012

Presentes : 6 alunos

Turma: Cardápio Filosófico 15h

Professores: Adelaíde, José Ricardo e Lana de Andrade

Material: áudio e vídeo.

Registro feito por Lana Costa de Andrade

Professor Zé Ricardo: “O Pato, a Morte e a Tulipa” é um livro que a gente leu ano passado, na turma que o Fábio e o Luiz faziam parte...

Davi: E eu.

Professor Zé Ricardo: Você ‘tava nesse dia? Sério?

Davi: ‘Tava sim.

[...]

Professor Zé Ricardo: Pois é... E ai vocês pediram pra ler “O Pato, a Morte e a Tulipa.” de novo. Por quê?

Fabricio: Porque ele não veio. [Apontando para o Davi]

Fábio: Porque é legal.

Professor Zé Ricardo: Ah gente, mas a Branca de Neve também pode ser muito legal. Porque a gente tá lendo “O Pato, a Morte e a Tulipa” agora?

Fábio: Porque é bom, a gente pensa muito. Pera aí, mas tem morte...

Professor Zé Ricardo: (rindo) Porque é bom, mas pera aí tem morte...

O aluno Luiz Eduardo sai da sala e todos optam por esperar ele retornar para o início da leitura do livro.

[...]

Professor Zé Ricardo: Mas esse é um dos livros que eu mais gostei de ler com vocês, sabiam? Talvez, por isso vocês tenham gostado também, porque todos nós gostamos.

[...]

Professor Zé Ricardo: E a gente estava tendo essa conversa sobre morte, sobre o inferno, sobre alma, sobre um monte de coisas. E aí a galera achou interessante trazer isso aqui de novo. Eu gostei desse movimento de voltar pro livro. Eu tinha pensando em uma outra coisa, mas vamos deixar essa outra coisa pra outro momento.

Fábio: Ah, depois do livro.

Professor Zé Ricardo: A gente coloca. Aí tem os desenhos da turma que estão bem legais.

Os alunos ficam por um tempo olhando e mexendo nos desenhos. O aluno Luiz Eduardo retorna a sala.

Professor Zé Ricardo: Podemos começar?

Leitura do livro “O Pato, a Morte e a Tulipa” de Wof Erlbruch da editora CosacNaif

Davi: Escreve alguma coisa. (Na última pagina do livro)

Professora Adelaíde: O que você falou? Escreve alguma coisa?

Davi. É.

Professor Zé Ricardo: O que você escreveria?

Davi: Eu escreveria que ela ia comer ele.

Fábio: A raposa ia engolir ele.

Luiz Eduardo: Ou então ele foi embora e ela ficou triste.

Professor Zé Ricardo: Você acha que a Morte ficou triste?

Fábio: Ah, já sei. Podia ser assim: Aí, a Morte ficou sozinha e fez amizade com a Raposa.

Professor Zé Ricardo: Você acha que é uma amizade aqui?

Fábio: Não. É uma morte.

Professor Zé Ricardo: É uma morte aqui?

Luiz Eduardo: A Morte. Como que a Morte vai morrer?

Fábio: Peraí, vou pensar.

Davi: Vai chupando o osso dela.

Professor Zé Ricardo: Chupando o osso da Morte. (risos)

Professora Adelaíde: Quem vai chupar o osso da Morte? Ela vai chupar o osso dela mesma?

Davi: Não

Professor Zé Ricardo: Quem pode matar a Morte então?

Fábio e Davi: A raposa.

Fabrício: Eu não concordo.

Professora Adelaíde: Você não concorda?

Professor Zé Ricardo: Porque você não concorda?

Fabrício: Porque a Morte não pode morrer!

Professor Zé Ricardo: A Morte não pode morrer?

Fabrício: Ela não pode morrer porque ela pode matar.

Professor Zé Ricardo: Como é que é? Volta aí, Fabrício. Gente, vamos prestar atenção no que o Fabrício 'tá dizendo. O que que você falou da morte? A morte não pode morrer, por quê?

Fabrício: Por causa que ela mata a raposa.

Professor Zé Ricardo: A Morte então mata a raposa?

Luiz Eduardo: Claro. Ela é a Morte, como vai morrer?

Davi: Tudo morre, morrendo, morrendo, morrendo.

Professor Zé Ricardo: Tudo morre?

Os alunos começam a falar ao mesmo tempo.

Professor Zé Ricardo: Vamos com um pouco mais de calma, da última vez que a gente leu esse livro tivemos uma discussão muito boa, mas foi uma discussão mais pausada. Vamos ouvir o que as pessoas tem a dizer. Tudo morre? Tudo morre, foi o que você falou?

Luiz Eduardo: Se a Morte morreu uma vez...

Fábio: É a Morte. Se uma pessoa morreu, aí ela virou a Morte. Aí quando ela...Ih é?!

Luiz Eduardo: Ela vai pra baixo e sobe

Professor Zé Ricardo: Vai pra baixo onde?

Fábio: A alma torra ela, queima ela e fica só os ossos.

Professor Zé Ricardo: A Morte então tem alma?

Luiz Eduardo: Não.

Fábio: Não

Luiz Eduardo: Só tem osso.

Fabrício: Tinha.

Professor Zé Ricardo: A Morte em algum momento teve alma?

Luiz Eduardo: Tem alma, tem alma. Por causa que o osso também se come...

Fábio: Como osso? Eu não como osso.

Fabrício: Eu não como osso de pessoa.

[...]

Luiz Eduardo: Tio, tem que ter uma alma por dentro dela.

Professor Zé Ricardo: Tem que ter uma alma por dentro? Por dentro de quem?

Professora Adelaíde: Por dentro de quem? Da Morte? A Morte tem alma?

Luiz Eduardo: Tem. O corpo desaparece e a alma...

Professora Adelaíde: Gente só um minuto, depois a gente conversa sobre de quem são os cartazes. A gente até já fez isso não precisa fazer de novo.

Luiz Eduardo: O inimigo come a pele toda, a carne toda e só fica o osso e a alma sobe.

Professora Adelaíde: O corpo sobe ou a alma?

Professor Zé Ricardo: Que inimigo?

Fabício: O inimigo. O Satanás

Fábio. O inimigo...

Professor Zé Ricardo: Ah, o Satanás...

Luiz Eduardo: Come a pele, só deixa o osso.

Fabício: A alma tem osso? Ou é só o corpo?

Luiz Eduardo: Não.

Fabício: Então como que ...

Fábio: A alma, se a gente colocar a mão(abraçando)...

Renan: não tem como pegar.

Professor Zé Ricardo: O que é a alma?

Davi: A alma é corpo.

Professor Zé Ricardo: A alma é o nosso corpo?

Fábio: É, dentro dele. 'Tá dentro do nosso corpo.

Professor Zé Ricardo: A alma está dentro do nosso corpo?

Fábio: Eu não sei onde é, não pergunta....

Professor Zé Ricardo: Eu fiz cara de quem ia perguntar onde tá a alma? (rindo)

Luiz Eduardo: 'Tá na cabeça, 'tá no dedão.

Professor Zé Ricardo: A alma está no corpo inteiro?

Fábio: É. As pernas 'tá nas nossas pernas, a cabeça 'tá na nossa cabeça, o braço 'tá no nosso braço.

Professor Zé Ricardo: Legal isso. Então a alma tem um formato?

Fábio: É. Se vem o Dudu, vem uma alma igualzinha a ele.

Luiz Eduardo: Tio, você já viu a bíblia?

Professor Zé Ricardo: Já, já vi.

Luiz Eduardo: Não tem o gigante e as mulheres? É um livro que os testemunhas de Jeová escreveram, tem uma historia que os anjos ficam lá em cima cuidando das mulheres, ai eles botam osso e pele, pra poderem ver eles. Bota um corpo pras mulheres poderem ver eles. Eles desenham um corpo.

Professor Zé Ricardo: Desenham um corpo pra poder ver as mulheres? Legal, isso eu nunca tinha escutado.

Professor Zé Ricardo: Essa coisa da alma, que a alma tem um formato de corpo é legal. Alma e espirito então é a mesma coisa?

Luiz Eduardo, Fábio, Fabrício: É.

Fábio: Não, pera aí. A alma tá dentro de nós, se o espirito ruim absorve o corpo? Espírito é uma coisa que vai passando.

Fabrício: Quando uma pessoa faz o mal e morre, ela vai pro inferno.

Professor Zé Ricardo: É a alma? Quem vai? A alma, o espírito?

Fabrício, Luiz Eduardo, Fábio, Davi, Ágata: A Alma.

Luiz Eduardo: A alma vai pro inferno e o corpo fica no caixão. Ela evapora, evapora, evapora.

Fábio: Fica secando, secando. Eu já vi falar em um livro que tem aquele bichinho da goiaba que come a nossa carne.

Luiz Eduardo: Tio, a gente não evapora?

Professor Zé Ricardo: A gente evapora? Como a água?

Luiz Eduardo: Não, dentro do caixão que tá fechado.

Davi: É mesmo tio a gente fica lá, com a...

Luiz Eduardo: Não. A carne...

Professora Adelaíde: Pera aí, Luiz. Fala Davi.

Davi: Ai faz o negocio. O...

Luiz Eduardo: A pele...

Professora Adelaíde: Davi, explica. Luiz deixa ele falar, deixa ele explicar.

Professor Zé Ricardo: Deixa ele explicar, Luiz. Fala Davi,

Davi: Pode falar, Luiz.

Professor Zé Ricardo: Fala Davi, porque é o que passou na sua cabeça. Eu não sei se ele vai poder dizer do jeito que você ia.

Davi: Eu ia falar esse negócio que ele falou.

Professora Adelaíde: Mas você fala, porque olha só a gente vem pra cá toda segunda-feira de três as quatro pra gente pensar questões e compartilhar com os amigos. Não é pra isso que a gente vem? Não é pra brincar, pra ficar cutucando o colega, pra falar. É pra isso. Então fala o que você 'tá pensando.

Davi: Agora eles já falaram.

Professora Adelaíde: O que?

Davi: Ele já tinha falado.

Professora Adelaíde: Mas ele não terminou que você interrompeu, quis dar a sua versão e a sua observação e o seu pensamento. É isso que a gente tá fazendo agora, de parar todo mundo e prestar atenção no que você tem pra compartilhar com o grupo.

Davi balança negativamente a cabeça.

Davi: Fala Luiz.

Professor Zé Ricardo: Então fala Luiz.

Professora Adelaíde: Davi, mas o grupo não é só o Luiz Eduardo. O grupo é o Luiz Eduardo, o Fábio, o Fabrício...o Renan. Não é Renan?

Professor Zé Ricardo: Eu pensei em algumas coisas também. Fala Luiz.

Luiz Eduardo: A carne apodrece e o osso evapora.

Fábio: Eu já vi na reportagem do...

Luiz Eduardo: Tu já viu alguém morrer?

Fábio: Já.

Davi: Já.

Fábio: Minha vó já morreu. E aí?

Professor Zé Ricardo: Você viu sua vó morrer?

Fábio: Não.

Professor Zé Ricardo: Então você já viu sua avó morta.

Luiz Eduardo: Eu já vi um moço morrendo.

Professor Zé Ricardo: Você viu um moço morrendo?

Luiz Eduardo: A pele destruiu toda e o osso evaporou.

Professor Zé Ricardo: Onde você viu isso?

Luiz Eduardo: Lá em São João.

Professor Zé Ricardo: Você viu isso acontecendo?

Luiz Eduardo: Vi.

Professora Adelaíde: Viu o que?

Professor Zé Ricardo: O Luiz viu a pele destruindo e osso evaporando.

Luiz Eduardo: O osso evapora.

Professor Zé Ricardo: Não, tudo bem. Eu to entendendo é que as pessoas depois que morrem, o corpo se desfaz.

Luiz Eduardo: E o cachorro come osso.

Fabício: O osso é a ração dele.

Professor Zé Ricardo: Esse eu não sei... esse osso. Eu só não sei se dá tempo de você acompanhar o cara se desfazendo em São João.

Luiz Eduardo: Não tio, foi muito rápido, dá pra ver tudo.

Professor Zé Ricardo: Não, não dá pra ver. Isso demora muito tempo. Agora uma coisa que eu pensei, quando vocês falaram de alma...

Luiz Eduardo: Ih, esqueceu.

Professor Zé Ricardo: Não esqueci não... Fica parecendo que a alma é um duplo da gente. Vocês tão dizendo que ela é um duplo da gente. Ela é igual a gente.

Fábio: Quando você se olha no espelho, não tem o reflexo? É igualzinho.

Professor Zé Ricardo: É igualzinho?

Fábio: É como quando a gente 'tá se olhando no espelho, se a gente vê o reflexo. Sou eu!

Professor Zé Ricardo: Então a alma é a gente?

Fábio: É.

Professor Zé Ricardo: E o corpo?

Fábio: Pera aí. O corpo? O meu corpo, sou eu.

Professor Zé Ricardo: Mas o que fala? É o corpo ou a alma?

Fábio: A alma.

Professora Lana: Qual é a diferença então do corpo pra alma?

Fábio: A alma não dá pra gente pegar e o corpo dá. Se você balançar ele, você balança ele, mas a alma não.

Professora Lana: Mas se a alma tá dentro da gente quando balança o corpo deve balança a alma também.

Fábio: Ela faz o mesmo movimento que a gente. Ela imita a gente, se a gente se balança ela balança também.

Professor Zé Ricardo: A alma imita a gente?

Fábio: É.

Professor Zé Ricardo: É isso que eu queria perguntar pra vocês, porque dá a impressão que..

Luiz Eduardo: Eu não concordo.

Professor Zé Ricardo: Você não concorda:

Luiz Eduardo: Não. Por causa que a alma pode encostar nele... Não a alma...

Fábio: A alma tá dentro da gente, como que vai encostar nele?

Luiz Eduardo: Calma. Por exemplo, a alma tá aqui, aí não dá pra encostar nele.

Então como que dá pra fazer isso aqui(balançando o corpo)se a alma atravessa o nosso corpo.

Professor Zé Ricardo: A alma de quem? Sua alma? A sua alma atravessa o seu corpo?

Luiz Eduardo: É.

Fábio: Quando a gente morre a alma sai e aí vai pro céu.

Fabrício: Se a gente não tivesse alma não estaria vivo.

Luiz Eduardo: Como que a alma fica firme pra não sair?

Professor Zé Ricardo: Como que a alma fica firme pra poder não sair?

Fábio: Quando a gente morre ela sai, é a alma que dá vida pra gente. Aí, alguém...

Fabrício: Se a gente morrer a alma não morre.

Professora Adelaíde: Alguém o que Fábio?

Fábio: Se alguém mata o Renan a alma vai sair e não vai estar mais no corpo dele.

Ele não vai poder mais nada, não vai mais poder falar.

Professora Adelaíde: Então mata o corpo ou alma?

Fábio: É a mesma coisa. Só que o corpo dá pra pegar.

Professora Adelaíde: Matou os dois o corpo e alma? Quando mata, mata o corpo ou a alma?

Fábio: O corpo, só o corpo.

Davi: A alma sai da gente.

Professor Zé Ricardo: Não sei se entendi bem o que o Luiz Eduardo falou, mas ele falou alguma coisa da alma ficar firme no corpo. Como assim ficar firme no corpo?

Luiz Eduardo: O corpo faz assim e alma vai acompanhar o que ele fez.

Fábio: Não. Ela que manda você fazer o movimento.

Professor Zé Ricardo: É a alma que manda?

Fábio: O cérebro da alma... Pera aí.

Professora Adelaíde: O cérebro da alma?

Fábio: O cérebro da alma tá no mesmo que o nosso. Ela pensa vou dar um soco e o nosso corpo que faz.

Professor Zé Ricardo: O cérebro da alma tá no mesmo lugar que o nosso. Então a alma também tem cérebro?

Fábio: Tem.

Professora Lana: E a alma que comanda o corpo?

Fábio: É.

Luiz Eduardo: É:

Fábio: É o cérebro da alma que fica no nosso cérebro.

Luiz Eduardo: Ou se não a alma...

Fábio: Você falou de cérebro e eu me lembrei de um filme que eu vi lá. Posso falar?

Professor Zé Ricardo: Pode.

Fábio: Tinha um cara que mandava em tudo. Ai tinha um cara lá que come pessoa, esse cara é...canibal, aí ele comia pessoa. Ele pegou um machado e bateu assim na cabeça do cara, abriu a cabeça do cara e tinha o crânio e ele cortou o crânio e comeu.

Professor Zé Ricardo: O crânio ou o osso?

Fábio: O cérebro mesmo.

Professor Zé Ricardo: Mas vamos voltar pra coisa do cérebro e da alma, porque eu achei bom isso. Tem uma coisa que você falou um tempo atrás que eu queria pegar pelo pé mesmo, porque eu achei muito bom. Você falou que a alma imita a gente.

Fábio: Imita.

Professor Zé Ricardo: Então quem manda? É a gente ou a alma?

Luiz Eduardo: A alma.

Professor Zé Ricardo: É a alma que imita a gente ou é a gente que imita a alma?

Fábio: A alma manda a gente fazer, e o que a gente faz ela imita. Caramba!

Professor Zé Ricardo: Vamos fazer o seguinte, eu não sei se vocês notaram mas tá quase acabando e a gente ficou de ler um outro livro. Vamos ler o livro e depois a gente volta na próxima.

Professora Adelaíde: Eu comprei esse livro já tem um bocadinho de tempo, eu me lembro que o meu filho era pequeno e eu queria que ele pensasse algumas coisas também sobre a morte, mas queria que fosse de uma forma mais divertida, mais leve, mais com cara de criança. E eu não conhecia ainda o pato, porque depois só

que eu conheci ,e a gente também já leu o pato, a morte e a tulipa. Esse foi o primeiro livro que ele leu sobre essas questões.

Leitura do livro “A turma” de Helme Heine da editora Martins Fontes.

Fábio: Ai que vontade de chorar.

Professora Adelaíde: Dá vontade de chorar? Então chora.

Fábio: Não.

Professora Adelaíde: Não? Mas pode chorar também?

Professor Zé Ricardo: Vamos fechar com esse livro?

Fábio: Fechamos.

Fabrício: Eu quero continuar.

Professora Adelaíde: Querem continuar? Podemos ter mais uns 10 minutinhos.

Luiz Eduardo: Dez minutinhos só? Eu prefiro parar.

Professora Adelaíde: Querem fechar? Silenciar também faz parte do processo. A gente silencia, segue pensando, refletindo.