



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Alessandra de Barros Piedras Lopes

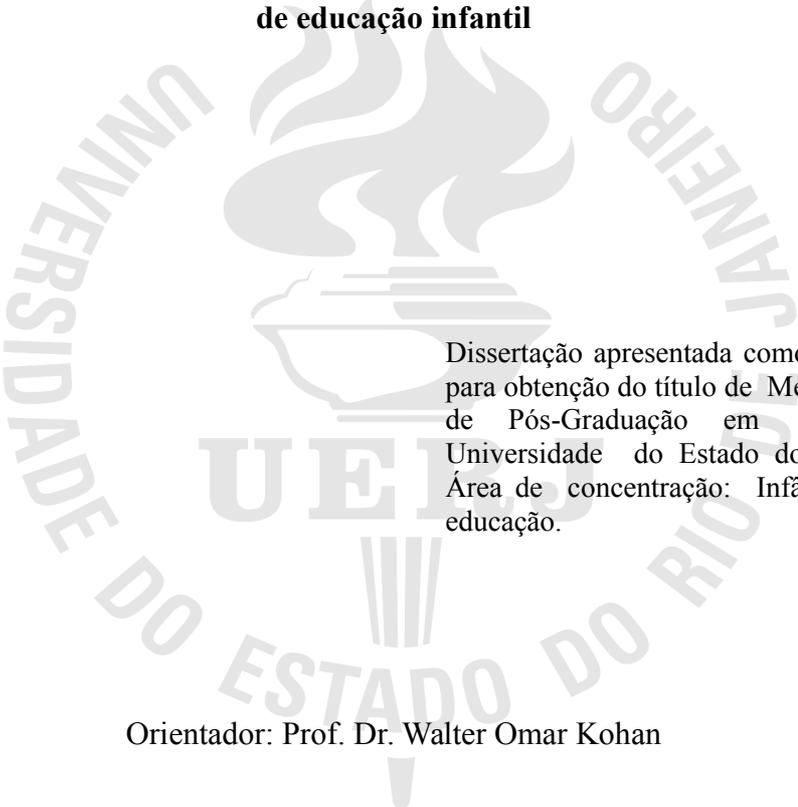
**Habitar o presente, fazer um mundo: movimentos de crianças e adultos em
uma escola de educação infantil**

Rio de Janeiro

2015

Alessandra de Barros Piedras Lopes

**Habitar o presente, fazer um mundo: movimentos de crianças e adultos em uma escola
de educação infantil**



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.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2015

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

L864 Lopes, Alessandra de Barros Piedras.
 Habitar o presente, fazer um mundo: movimentos de crianças e adultos em
 uma escola de educação infantil / Alessandra de Barros Piedras Lopes. – 2015.
 89 f.

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

 1. Educação – Teses. 2. Infância – Teses. 3. Escola – Teses. 4. Tempo– Te-
 ses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Facul-
 dade de Educação. III. Título.

es

CDU 373

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

Assinatura

Data

Alessandra de Barros Piedras Lopes

**Habitar o presente, fazer um mundo: movimentos de crianças e adultos em uma escola
de educação infantil**

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.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2015.

Banca Examinadora:

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

Prof^a. Dr^a. Beatriz Fabiana Olarieta
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Faculdade de Educação da UFJF

Rio de Janeiro

2015

AGRADECIMENTOS

À Walter Omar Kohan, por ser quem ele é, fazer as coisas do jeito que faz e me permitir fazer tudo isso do meu jeito, em meu próprio tempo, e, felizmente ou infelizmente, não me deixar fugir de mim mesma;

À Edna, Maja, Fabi O. e Cori por me indicarem caminhos interessantes nas encruzilhadas que se apresentaram;

À Júlia, Simone, Tainá, Neila, Bárbara, Hada e Carol pelas palavras e dicas que me deram força e tranquilidade para chegar à plenitude deste trecho do caminhar;

À Fabi Martins por caminhar comigo, por compartilhar alegrias, ansiedades, tristezas, ideias e tantas coisas que fazem a vida tão interessante e maravilhosa;

A todos do Nefi, os que aqui já apareceram e mais Vanise, André, Adelaíde, Daniel, Lana, Alice, Maria Reílta, Javier, Max, José Ricardo, Ismene, Dagmar, Marcelo, Kátia, Pablo por compartilharem suas ideias, suas paixões, seus mundos;

A todos do Pedro II que tive a felicidade de conhecer em encontros que fizeram do ano de 2014 um ano incrível, e sem quem este trabalho não seria o que acabou sendo;

À Kelsiane, especialmente, parceira maravilhosa com quem pude compartilhar tantas experiências que compuseram este trabalho;

Às crianças, todas as crianças – e aqui também a Rosa, sempre criança em seus mais de 60 anos – que conheci e sigo conhecendo em meu caminhar, que fizeram e fazem de meu mundo um mundo muito mais legal;

À Carol, companheira de escolas e praças, que faz o meu caminhar pela educação também muito mais legal;

À Laurinha e AnaGabi por serem amigas queridas, por estarem sempre comigo, seja ao alcance das mãos ou não;

Ao Leandro, que em um momento de crise me deu o empurrão final que acabou me jogando aqui no mestrado;

À minha família, todinha, pois sem eles não seria quem eu sou, não estaria onde estou, e porque família pode ser um troço complicado, mas é sempre um luxo!

Ao meu amor, Amu, por me habitar de formas tão maravilhosas;

À minha gata Cal, companheira algo exigente, meio carente em sua confusa crise de identidade entre ser cão ou ser gato, senhora de si e de seu espaço e tempo, caçadora sagaz, preguiçosa mor, que por 13 anos me ensina tantas coisas e me faz ver o mundo de tantas maneiras diferentes.

Sempre gostei de bagunça. Não de ordem nem desordem. Bagunça. O que tenho à mão vou mexendo até perder, pra depois achar de novo. Achando o que perdi acho o novo de novo, reencontro o novo no velho - é como a luz, a velha luz, descansada e sempre nova de novo.

Tunga

RESUMO

LOPES, Alessandra de B. P. *Habitar o presente, fazer um mundo: movimentos de crianças e adultos em uma escola de educação infantil*. 2015. 89 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

Lugar de criança é na escola? Talvez sim. Talvez não. Talvez exista um problema em querer determinar um lugar para crianças que estão em movimento, que se movimentam por diversos e variados espaços e tempos. O caminho que percorre este texto se põe a caminhar nessa questão inicial, mas não se preocupa em respondê-la. Busca, antes, pensar uma escola de educação infantil habitada e habitável por crianças, onde suas vozes se fazem ouvir em contraponto às dos adultos na experiência de uma infância que é mais do que mera etapa em um desenvolvimento cronológico. Uma infância que nos faz seres à espreita, sensíveis ao novo que nasce para o mundo, e a devires que nos levam a renovar o mundo. Essa escola vai sendo contornada na ideia de *skholé*, um espaço de tempo livre. Um tempo que iguala todos que nela estão em torno de algo comum, algo que é suspenso, profanado, feito comum, algo que nos atrai para o presente. E que presente seria esse? Um presente que se vê em um ponto entre um passado e um futuro ou um presente que acontece em um instante de intensidade que tudo muda? Entre crianças e adultos, em suas incessantes movimentações, encontra-se uma escola feita de experiências, de um aprender que nos leva a decifrar o mundo em individualizações em que somos unos e múltiplos. Uma escola que faz professores-pedagogos e crianças-alunos, e que é feita por eles. Poderia o brincar, em uma tal escola de educação infantil nos igualar ao mesmo tempo que nos diferencia, fazendo-nos dissolver; levar-nos a habitar o presente, a fazer um mundo?

Palavras-chave: Infância. Tempo. Escola. Experiência.

ABSTRACT

LOPES, Alessandra de B.P. *To inhabit the present, to make a world: movements of children and adults in a early childhood school*. 2015. 89 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

Is school the place for children? Maybe it is. Maybe it is not. Perhaps the problem lies in wanting to establish a place for kids that are constantly in motion, moving in a diversity and a variety of spaces and times. The road that runs through this text begins to move in this initial question, but does not aim to find a proper answer to it. It intends to think a school of early childhood education that is inhabited, and inhabitable, by children, where their voices are heard in contrast to the adults in a experience of a childhood that is more than a mere step in a chronological development. A childhood that makes us beings lurking, waiting, sensitive to the new born to the world, to becomings that leads us to renew the world. This school is being circumvented by the idea of *skholé*, a space of free time, a time that equates every one in it, where something is suspended, profaned, made common, something that draws us to the present. And what present would that be? A present that is seen as a point between the past and the future or a present that happens in a moment of intensity in which changing comes? Between children and adults, in their incessant movements, one finds a school made of experiences, of an idea of learning that leads us to decipher the world in individuations in which we are one and multiple. A school that makes teachers and students at the same time that it is made by them. Could play in such a school of early childhood education differentiate ourselves at the same time it equates us, leading us to inhabit the present, to make a world?

Key-words: Childhood. Time. School. Experience.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 -	"Eu, meu pai e minha mãe na escola". (A. 4 anos).....	26
Figura 2 -	"Eu, todo colorido na escola." (J. 4 anos)	30
Figura 3 -	"Eu fiz você (a professora) na N. (escola)." (V. 4 anos)	31
Figura 4 -	"A N. (escola). O pátio, mas diferente: com um rio." (G. 4Anos).....	38
Figura 5 -	"O pátio." (P. 4 anos)	38
Figura 6 -	"Eu fiz o pátio."(Gu.)	39
Figura 7 -	"O pátio com areia azul." (G. 4 anos)	40
Figura 8 -	"O Gui." (S. 4 anos)	41
Foto 1 -	Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças.....	58
Foto 2 -	Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças.....	58
Foto 3 -	Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças.....	59
Foto 4 -	Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças.....	59
Foto 5 -	Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças.....	60
Foto 6 -	Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças.....	60
Foto 7 -	Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças.....	60
Foto 8 -	Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças.....	61
Figura 9 -	Desenho.....	62
Foto 9 -	Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças.....	84

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO OU TUDO O QUE PODERIA TER SIDO E ACABOU NÃO SENDO.....	9
1	A ESCOLA, A SOCIEDADE E O APRENDER.....	12
1.1	Escola: um problema para seus críticos.....	15
1.2	Escola: lugar do aprender.....	17
1.3	Em defesa de que escola?	19
2	UMA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ?	24
2.1	Infância, criança e escola.....	29
2.2	Escola e tempo.....	32
2.3	Uma escola para a educação infantil.....	36
3	CRIANÇAS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
3.1	Escola: tempo-espaço de igualdade.....	43
3.2	“Tempo tempo tempo tempo”¹	50
3.3	Mundos em um mundo: devir, corpo, escola.....	56
4	CRIANÇAS E ADULTOS: BRINCANTES NA ESCOLA?	65
4.1	Ensinar e aprender na escola.....	71
4.2	Brincar na escola.....	78
	APÓS A CONCLUSÃO.....	83
	ANTES DA CONCLUSÃO.....	85
	REFERÊNCIAS.....	87

1 *Oração ao Tempo*, Caetano Veloso, 1979.

INTRODUÇÃO

OU

TUDO O QUE PODERIA TER SIDO E ACABOU NÃO SENDO

Quem sobe nos ares não fica no chão,
 quem fica no chão não sobe nos ares.
 É uma grande pena que não se possa
 estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
 [...]

Não sei se brinco, não sei se estudo,
 se saio correndo ou fico tranquilo.
 Mas não consegui entender ainda
 qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

É incrível como os encontros que a vida nos proporciona e as escolhas que fazemos parecem por vezes nos afastar cada vez mais do ponto onde iniciamos um percurso. Não que isso seja necessariamente bom ou ruim, simplesmente não parece possível, ou mesmo interessante, acolher e conciliar em um mesmo projeto tudo com o que esbarramos em nosso caminhar. Quando pensei em ingressar no mestrado, estava certa de que queria estudar, investigar, relações entre arte e educação, especificamente, como as ideias de caos e ordem intervêm, interferem ou mesmo determinam experiências artísticas em uma escola de educação infantil.

Encantava-me a maneira como as crianças pequenas, especialmente aquelas entre 6 meses e 3 anos de idade – ao explorar os espaços e objetos neles espalhando e dispendo tudo, trazendo coisas à vista, às mãos, às bocas, buscando sempre a satisfação imediata de desejos e prazeres – traziam caos à ordem pretendida pela sistematização pedagógica a que tantas vezes almejamos nas escolas. Interessava-me como as experiências artísticas aconteciam ou podiam acontecer nessa movimentação, nessa tensão entre um caos que surge como inerente às movimentações das crianças, e à própria arte, e uma ordem que aparece como meta, preocupação constante para os adultos – professores, educadores, mediadores nos espaços educacionais –, uma ordem que busca, geralmente, a supressão do caos. Incomodava-me

minha maneira de ver e trabalhar com arte, partindo na maior parte das vezes da ideia de representação, de um processo de simbolização, de conceitualização que se restringia à busca de sentido em metáforas, metonímias, na identificação de iguais e semelhantes. Via-me, então, às voltas com Nietzsche, Larrosa, Foucault, Mário de Andrade, Tião Rocha. Investigava algumas experiências de educação infantil não-escolares.

Esbarrei, então, com uma afirmação repetida à exaustão nos discursos circulantes sobre escola e crianças: “*Lugar de criança é na escola*”. É curioso que depois de ouvi-la tantas e outras vezes, em muitos locais diferentes, essa afirmação tenha capturado minha atenção tão completamente na disciplina “Estudos da Infância e da Juventude I” com as professoras Rita Ribes e Maria Luiza Oswald, que cursei no mestrado em meu primeiro semestre, em 2013. Perguntava-me se lugar de criança seria na escola mesmo. Por que na escola e não em outro lugar qualquer? Para que e por que crianças vão à escola? Aprender e ensinar necessariamente teriam a ver com a experiência escolar? Preparava-me para investigar a escola e a obrigatoriedade escolar como dispositivo, como tecnologia de governo, imaginando que através de tal análise crítica chegaria à negação da escola e à afirmação de alguma outra coisa qualquer...

Deparei-me, contudo, com o aprender em Deleuze (1987), e, paralelamente, lia e discutia a ideia de escola como *skholé*. Escola como tempo livre. A inversão operada por Rancière (1988) nas relações entre escola e sociedade surpreendeu-me e me encantou: a escola seria um problema para a sociedade moderna não porque não responde a suas demandas como meio de alcançar a igualdade, mas por representar, em sua existência, uma condição de igualdade?! Ora, isso causava uma revolução completa, bagunçava completamente as ideias que construíam meus entendimentos sobre escola e suas relações com a sociedade, ou melhor, provocava-me outras formas de pensar essa relação que, para mim, não era mesmo imediata, direta. A afirmação de uma igualdade a princípio, que fosse por ali estar, na criação de tempo livre, e a negação da escola como meio para alcançar igualdade social provocou um muito interessante desvio em meu caminho.

Da mesma forma, a defesa da escola por Masschelein e Simons (2012) me fez repensar minha relação com a escola e com os entendimentos que a determinavam, a limitavam, a alimentavam. Pensei, então, que não me interessava naquele momento – um momento que perdurou no tempo – investigar como a escola funcionava como um dispositivo, uma tecnologia de governo. Não queria me debruçar em tudo o que poderia afirmar ou confirmar que a escola não era um lugar de crianças. Queria pensar porque ela poderia sim ser um lugar de crianças, e que crianças seriam essas. Como poderia ser um lugar de crianças e

adultos.

Talvez não houvesse nada de tão curioso no fato de que me colocava em movimento na questão que se apresentava sobre um lugar para a criança em nossa sociedade. A pergunta capturou minha atenção justamente porque ela passava a me cutucar de forma diferente. Se em certo momento me levava a procurar, justificar e defender experiências não-escolares de educação infantil partindo de uma suposição negativa – lugar de criança não seria necessariamente na escola –, agora me colocava em dúvida. A escola é um lugar para crianças? Talvez. Talvez sim, talvez não.

Ao longo desse percurso, no caminhar por onde minhas buscas, curiosidades, impaciências me levaram, comecei a pensar que talvez a questão não se faça em pontos, não se trata de partir de um ponto ou chegar a um outro, ou voltar ao mesmo ponto. Descobri em algum momento que não importava propriamente a resposta para minha pergunta inicial. Importava que ela me pôs a pensar, me pôs a caminhar. Importa o caminhar. Descobri que a ideia de um lugar/o lugar para crianças me inquietava pois parecia capturá-las, isolá-las do fluxo de tudo que segue, vai e volta no espaço e no tempo. Parecia ignorar tudo aquilo que se movimenta incessantemente e torna a vida inteira.

Estamos em movimento. Rápidos ou lentos, nos deslocamos entre tudo o que poderia ser e/ou não ser. Fico pensando, então, que muitas vezes tudo aquilo que imaginamos que não é acaba sendo.

1 A ESCOLA, A SOCIEDADE E O APRENDER

Em uma tarde qualquer em uma creche do município do Rio de Janeiro, uma professora e uma criança conversam sobre o final de semana:

- Choveu e ficou tudo escuro na minha casa, e eu ouvi o relâmpago – contava a criança em silêncios e sons que atravessavam a conversa na “rodinha”.
- Pois é, choveu muito! Eu fiquei em casa, dormi, vi televisão e li um texto pra minha aula – falou a professora.
- Ah, não, eu não quero que você vá pra outra escola não, fica aqui nessa escola.
- Mas eu tenho que ir pra outra escola, e lá é diferente daqui, eu não sou professora. Eu vou lá e encontro outras pessoas e a gente conversa outras coisas...
- São pessoas legais?
- São...
- Ah, eu adoro isso! Qual o nome delas?

Para que vamos à escola? Para estudar? Para aprender? Para aprender sobre o mundo, o que fazer no mundo, como estar com outras pessoas no mundo, como viver e sobreviver em sociedade? A ideia mais comumente difundida parece ser a de que vamos à escola para aprender, e o fruto desse aprendizado diz respeito à nossa inserção no mundo, na sociedade em que vivemos, no mercado de trabalho da sociedade em que vivemos. No entanto, e se não for nada disso? Consideremos a possibilidade de que vamos à escola para encontrar pessoas legais. Ora, é perfeitamente possível que muitas pessoas que vão diariamente à escola não tenham nenhum outro objetivo que não o de encontrar pessoas legais, e que isso seja de fato o que de mais interessante, importante e enriquecedor lhes aconteça nesse espaço.

Contudo, aprender, ou encontrar pessoas legais, não é algo que fazemos só na escola. Aprendemos o tempo todo no mundo, seja em locais destinados a esse fim, seja naqueles que não tenham essa pretensão. Talvez não encontremos pessoas legais o tempo todo no mundo, mas certamente as encontramos nos mais diversos lugares. Poderíamos concordar, então, que

ainda que aprender e pessoas legais possam ter a ver com a escola não fazem a escola? Por que, então, tamanha identificação entre o aprender e a escola? Seria talvez a natureza do que aprendemos na escola?

A “educação” se apresenta hoje como um processo de aprendizado que se estende por toda a vida, e por todos os espaços da vida, e figura como um fator imprescindível para o sucesso na competitiva sociedade moderna. A escola, a partir desse marco, proveria tão somente – como um dentre muitos espaços educacionais – a base necessária para que cada indivíduo pudesse aproveitar de forma produtiva e eficaz as oportunidades oferecidas em outros espaços. Para tanto, ofereceria uma formação inicial com o objetivo de desenvolver capacidades, principalmente a de aprender a aprender – que se desdobraria no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a viver junto –, de forma que tais indivíduos possam adquirir condições de batalhar por sua inserção na sociedade; mantendo-se em mente que quanto mais qualificado for o indivíduo, mais oportunidades terá de ascender socialmente.

Esse discurso sobre a educação na Tese sobre a Sociedade do Conhecimento (FRIGOTTO, 1995), que tenta se explicar em documentos e políticas nacionais e internacionais das últimas 3 décadas² – como é o caso do Relatório Delors³ –, vem pressionando, embasando e conduzindo reformas educacionais em todos os níveis de ensino ao redor do mundo. Afinal, segundo consta, é preciso que a velha e conhecida “educação” se adeque aos novos tempos, tempos mutantes, tempos homogeneizadores que derrubam barreiras espaciais, criando espaços homogeneizados, que resultam na aniquilação última do tempo. Tempos de excluídos sociais, em que um dos mitos primeiros da instrução pública, a mobilidade social, assume segundo plano frente à mera possibilidade de inserção social. Tempos onde, curiosamente, a natureza do que se aprende na escola parece ser o aprender. Novos tempos em que tudo muda para continuar o mesmo.

Após a Revolução Francesa, operacionalizou-se um novo projeto de sociedade, apresentando-se, em acordo, um projeto educacional que encontrou sua forma na instrução

2 O principal marco desse processo de reforma educacional internacional é o ano de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), com impactos significativos para os países ditos “em desenvolvimento”.

3 Em 1996, a Unesco publicou um relatório elaborado por uma comissão orquestrada pela própria organização, e coordenada por Jacques Delors, francês, antigo Presidente da Comissão Européia e antigo Ministro de Finanças e Economia, designada “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. A comissão foi composta por 14 integrantes, provenientes dos seguintes países: Jordânia, Japão, Portugal, Zimbabuê, Polônia, Estados Unidos, Eslovênia, Jamaica, Venezuela, Senegal, Índia, México, República da Coreia e China, dentre os quais 3 educadores. O relatório, cujo título é *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, ficou conhecido como Relatório Delors.

pública. Como afirma Rancière (2002, p.13), esta consistia em um

meio de instruir algumas mediações entre o alto e o baixo: um meio de conceder aos pobres a possibilidade de melhorar individualmente sua condição e de dar a todos o sentimento de pertencer, cada um em seu lugar, a uma mesma comunidade.

A instrução pública assumia, assim, não somente a função da instrução direta, no sentido de formar os cidadãos necessários para a nova ordem social que surgia e buscava consolidação – a ordem burguesa, capitalista – mas também se apresentava fundamental para organizar, justificar e reforçar a nova dinâmica social – hierárquica – que se constituía:

O que, mais do que tudo, era preciso evitar era que os pobres soubessem que eles podiam se instruir por suas próprias capacidades, que eles tinham CAPACIDADES – essas capacidades que sucediam, agora, na ordem social e política, aos antigos títulos de nobreza. E a melhor coisa a fazer era instruí-los, isto é, dar-lhes a medida de sua incapacidade. (RANCIÈRE, 2002, p.134)

A educação para o novo milênio traz em nova roupagem a velha fórmula da educação salvadora de todos os males. A educação escolar mostra diferentes faces dependendo de qual sociedade se fala, e a qual grupo social se dirige, mas em todas aparece como a solução para o desenvolvimento e enriquecimento dos países, como garantia para uma futura empregabilidade, e como a estrela do show que garante e conduz à democracia. Ainda que a escola aqui se apresente somente como um dentre vários espaços educacionais onde se pode aprender, é ela o veículo que conduz à solução de todos os problemas aos quais a educação busca atender. A educação que importa, então, ocorre na escola, englobando parte de uma formação que se estende por toda a vida. Tudo isso se traduziria no processo de aprender.

Ora, parece tudo muito simples e eficiente. As pessoas legais que brilham nas palavras de uma criança de 3 anos sobre estar em uma escola não aparecem nessa equação, mas isso talvez ocorra simplesmente porque elas não tem mesmo a menor importância aí, nesse quadro que nos apresenta a educação do novo milênio. Não podemos deixar de nos perguntar contudo: e se elas forem importantes? E se a relação entre escola e sociedade democrática moderna não for nada disso que é apregoado? E se nada disso que se diz que a escola é constitui o que faz de uma escola “escola”?

1.1 Escola: um problema para seus críticos

Desde seu surgimento, na antiguidade clássica, a escola esteve ligada à possibilidade de mobilidade social. Muitos advogam sua “democratização” como forma de alcançar igualdade social. Em contrapartida, críticas reprodutivistas dos anos 1960 afirmaram e restringiram a função da escola como reprodutora da ordem social, e assim, da desigualdade social.

Tanto a ideia da escola como produtora de igualdade social quanto como reprodutora da desigualdade social supõe a mesma relação direta e imediata entre a escola e a sociedade, como se ambas existissem em um *continuum*. Para os críticos reprodutivistas, a escola é um problema pois reproduz e produz mais desigualdade em uma sociedade desigual; para aqueles que acreditam na igualdade social através da escola, ela é um problema por estar sempre aquém das demandas e expectativas.

Ambos concordam com algo: que a escola é um meio para se alcançar um fim, e como tal, seja pelo que é e/ou pelo que não consegue chegar a ser, representa um problema para a sociedade democrática. Consideremos, contudo, que a relação entre sociedade e escola não é funcional, não é direta nem imediata. Consideremos que a escola é um problema para a sociedade não por não responder a demandas como meio de alcançar a igualdade, mas porque em sua existência, independente de formato ou conteúdo, ela oferece uma experiência de igualdade, uma condição de igualdade. Saborear essa experiência de igualdade tornaria problemática uma posterior adaptação a uma sociedade que funciona a partir de uma lógica produtiva, fundamentalmente desigual, que tem sua existência, sua razão de ser na promessa de uma igualdade inalcançável (RANCIÈRE, 1988).

Essa experiência de igualdade é oferecida pela escola na medida em que cria tempo livre para aqueles que comumente não desfrutariam desse privilégio, afirma Rancière (1988). Ao separar os que lá estão não só da produtividade que governa à lógica social, mas também de suas ocupações sociais, de seus lugares sociais, a escola os iguala como aqueles que dispõem de tempo livre para estudar.

A apropriação da escola pela lógica econômica – quando professores são forçados em moldes que respondam a demandas do mundo produtivo, quando estudantes são, ainda, e continuamente, considerados a partir daquilo que lhes falta, daquilo que não sabem e não podem, e os temas e conteúdos trabalhados devem ser, cada vez mais, relevantes economicamente – apresenta certas dificuldades para pensar tal separação, ou a ideia de uma

igualdade operada por ela. Como a escola pode estar na sociedade e à parte dela ao mesmo tempo; como se pode afirmar que lá estão suspensas hierarquias, desigualdades, a lógica produtiva que organiza uma sociedade desigual, uma vez que as escolas se constituem em intencionalidades, a operacionalizar, organizar, refletir e refratar forças em disputa na sociedade; quão real, portanto, essa escola, criadora de tempo livre, seria: existiria no plano concreto ou simplesmente como um ideal?

De que forma importa todavia a concretude dessa escola? E de que concretude se fala? Ela não seria, certamente, menos real se fosse somente uma ideia, uma possibilidade, uma potencialidade. Poderíamos querer falar de uma escola X ou Y que de alguma forma escapa à lógica produtiva, mas então não estaríamos discutindo aqui a “escola”. A questão que se apresenta é: pode toda e qualquer escola criar tempo livre, oferecer uma experiência de igualdade?

Em seu texto “*Ecole, producción, égalité*”⁴, Rancière (1988) fala sobre uma forma-escola, sobre a forma simbólica da escola. Como forma, ela não pode ser definida por nenhuma função, ela não é um lugar, mas uma norma de separação que cria um tempo e um espaço de ócio para aqueles que historicamente tinham seus tempos ocupados pelas exigências da vida produtiva. Isso, segundo o filósofo, é o que se pode dizer tem em comum a *skholé* grega – quando do surgimento da escola na antiguidade clássica – e a escola moderna: sua forma.

A escola como *skholé* iguala aqueles que dela fazem parte ao separá-los da sociedade e da ordem produtiva e conceder tempo livre a quem comumente não o teria. Representa uma ruptura com a desigualdade que existe fora dela, na sociedade. A identificação com uma forma-escola não anularia críticas concretas ao formato e conteúdo da escola a partir da apropriação operada pela lógica produtiva. Ela nos faz todavia questionar as relações dadas, naturalizadas, que se esforçam para unir o escolar, o produtor/trabalhador e o trabalho, ela nos faz questionar a escola como meio para um fim, e repensar o que de fato faz da escola um alvo para tantas críticas.

A escola na sociedade democrática representa o sonho da mobilidade social, que se entremeia ao da igualdade social, sem que necessariamente haja uma relação direta entre esses dois ideais. Ela não pode prometer, e não contém em si a promessa da igualdade social. Antes, ao oferecer uma experiência de igualdade, ela justamente põe em crise a integração social e “*modèles sociaux enracinés dans l’apprentissage de la vie productive*”⁵ (RANCIÈRE, 1988, 4 “Escola, produção, igualdade” (tradução minha).

5 “modelos sociais arraigados no 'aprendizado' da vida produtiva” (tradução minha).

p. 5-6).

O que se afirma aqui é que a escola, em sua mera existência é democrática – se o cerne da democracia é a igualdade, ou antes igualar desiguais –; é também revolucionária, como espaço que cria e materializa tempo livre⁶, tempo desocupado da produtividade da casa e da cidade, um tempo feito livre que transcende a ordem social e as posições sociais que a estruturam (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012).

1.2 Escola: lugar do aprender

Quando esse tempo livre das ocupações do trabalho e da casa, das posições sociais transformou-se em tempo para aprender? Na França pós 1789, Rancière (1988, p.7) oferece uma visão sobre os acontecimentos que fizeram com que a escola e o aprendizado, formas sociais e lógicas distintas, acabassem por se misturar na busca por “*un modèle rationnel de préparation au travail et à la condition travailleuse*”⁷.

A forma-escola basicamente cria tempo livre, igualando desiguais a partir de uma norma de separação, instigando a possibilidade de mobilidade social, tudo isso sem ter nada a ver com qualquer ideia de preparação para vida adulta, para um trabalho ou o que quer que seja. O aprendizado também separa; mais especificamente, entretanto, ele subtrai, sequestra aprendizes, que estariam competindo no mercado de trabalho, para o aprendizado de um ofício. Tem o objetivo específico de preparar para o exercício de um ofício tanto em seu aspecto técnico quanto no que diz respeito à dinâmica da divisão de trabalho, suas hierarquias, formas de relação, etc.

O ensino profissional foi a fórmula encontrada para substituir àquele oferecido aos aprendizes nos antigos ateliês, trazendo para o tempo/espaço escolar a lógica do “aprendizado”. Ao longo do processo que operou essa mescla, questões surgiram sobre o aprendizado na escola em detrimento dos ateliês: quanto à formação demasiado geral oferecida pelas escolas em um tempo que necessitava de trabalhadores voltados à reforma da

⁶Um "tempo livre" que embora colocado em oposição à produtividade, de forma alguma, implica ou engloba o entendimento de lazer ou entretenimento, que como se observa, e como já exposto por Adorno em seu texto “Tempo livre”, funciona a partir de uma lógica produtiva, colocando-se em uma relação de dualidade com o trabalho.

⁷ “um modelo racional de preparação para o trabalho e para a condição de trabalhador” (tradução minha).

ordem social; quanto às relações entre escola e sociedade, e sua função na nova sociedade que se formava. Que vantagem haveria em sequestrar as crianças e jovens na escola para um aprendizado com profissionais que ensinavam sobre um ofício que não exerciam? Como isso poderia ser melhor do que a experiência que tinham nos ateliês? Ainda, uma formação muito geral, demasiado teórica, não haveria de melhor formar os futuros trabalhadores no exercício de seu ofício, argumentava-se.

O progresso técnico e científico, contudo, impunha novas condições à produção e à indústria, e neutralizava tais questionamentos e críticas. As máquinas encarregavam-se de fazer e aos novos trabalhadores caberia saber operá-las a partir dos manuais próprios. A escola se responsabiliza por “*le développement général du corps et du cerveau, de l’œil et de la main, que la gymnastique, les manipulations de physique et les diverses variétés de dessin forment bien mieux que le tour ou le rabot[...]*”⁸ (RANCIÈRE, 1988, p.8).

De toda forma, a despeito do que as transformações na produção determinavam, Rancière (1988, p.10) nos diz, reivindicava-se uma escola que suprisse “*un manque de «culture générale»*”⁹ que prevenia a conquista “*des fonctions plus intellectuelles et des positions sociales plus élevées.*”¹⁰ A escola na república democrática moderna – “*une forme sociale intervenant dans la redistribution des occupations sociales*”¹¹ – criava, e cria, assim, iguais que adquirem uma posição superior no mundo desigual da produção. Faz isso não através do aprendizado de um ou outro ofício, mas através do “*symbolisme scolaire*”¹² ao “*fournir des symboles aux citoyens*”¹³, disponibilizando-os “*pour des formes rationalisées du travail et du service collectifs.*”¹⁴ Observa-se nesse modelo, que terminou por resolver as tensões entre o aprendizado, o ensino generalizado e a escola igualando o tempo e a lógica da escola àqueles do aprendizado, a supremacia do geral em detrimento do particular.

8 “o desenvolvimento mais geral do corpo e do cérebro, do olho e da mão, que a ginástica, as manipulações da física e as diversas variedades de desenho formam muito melhor do que o torno ou a escova”(tradução minha).

9 “uma carência por uma cultura geral” (tradução minha).

10 “de funções mais intelectuais e posições sociais mais elevadas”(tradução minha).

11 “uma forma social que interveem na redistribuição das ocupações sociais”(tradução minha).

12 “simbolismo escolar”(tradução minha).

13 “prover símbolos aos cidadãos”(tradução minha).

14 “para formas racionais de trabalho e de serviço coletivo”(tradução minha).

“*L'organisation scientifique du travail*”¹⁵ valoriza o conhecimento formal, técnico, intelectual e as posições sociais que com eles se identificam ao mesmo tempo que desvaloriza a destreza do trabalho manual e as formas e modelos do uso, dos costumes, da prática .

Voltamos à principal demanda feita à escola: a possibilidade de ascensão social; e à crise de uma escola que tem sua condição democrática voltada contra si mesma. Como pode uma sociedade desigual comportar tantos iguais superiores? Rancière (1988, p.11) argumenta que “*En se généralisant, l'égalité scolaire finit par annuler ses effets. Elle produisait des effets de redistribution sociale dans sa divergence avec l'ordre de la production. Elle lui devient maintenant synchrone.*”¹⁶

A mescla das formas da escola e do aprendizado produzem a escola do aprender atual que se encontra reduzida a ser guardiã de crianças e jovens, atuando não mais segundo uma lógica de separação, mas de sequestro, de preparação dessas crianças e jovens da/para sociedade.

1.3 Em defesa de que escola?

Poderíamos questionar se nessa escola reduzida, expropriada de seu conceito, há ainda o que faz de uma escola “escola”. Haveríamos de concordar que em sua forma simbólica, ao criar e materializar tempo livre, a escola é revolucionária, é democrática; a ela não cabe resolver os problemas da ordem ou desordem social? Se sua relação com a sociedade não é, todavia, direta, imediata, causal ou de continuidade, que relação é essa?

Poderíamos afirmar, talvez, junto à Masschelein e Simons (2012) que é uma relação de potencialidade. A escola, resguardadas suas características escolásticas, ou o que é e faz da escola “escola”, tem o potencial de renovar o mundo:

*[...] the school provides 'free time' and transforms knowledge and skills into 'common goods', and therefore has the potential to give everyone, regardless of background, natural talent or aptitude, the time and space to leave their known environment, rise above themselves and renew (and thus change in unpredictable ways) the world.*¹⁷ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012, p. 10)

15 “A organização científica do trabalho”(tradução minha).

16 “Ao generalizar-se, a igualdade escolar termina por anular seus efeitos. Produzia efeitos de redistribuição social em sua divergência com a ordem de produção. Agora, está em sincronia” (tradução minha).

17 “[...] a escola provê 'tempo livre' e transforma conhecimento e habilidades em 'bens comuns, e assim tem o

Não só em sua forma simbólica a escola apresentaria esse potencial. Os autores acreditam que a forma concreta da escola, em suas salas e parques, provoca a separação de outros espaços de convivência das crianças, diminuindo o peso da ordem social, favorecendo a criação de tempo livre. Além dessas demarcações concretas, haveria formas e estratégias para que essa criação fosse propiciada pelos professores, especialmente quando estes favorecem a ocupação pelos estudantes do tempo presente, liberando-os do passado que os aprisiona nas formas familiares e em lugares sociais determinados, e do futuro, que ainda não é e pode nunca vir a ser, aprisionando-os em expectativas e demandas predeterminadas.

Essas formas e estratégias, bem como a importância do professor, compõem características, ou questões escolásticas, que fazem a escola. Essas seriam: a suspensão, a profanação, a atenção, a tecnologia, a igualdade, o amor, a preparação e a responsabilidade pedagógica.

A suspensão e a profanação apresentam-nos a escola como um lugar de contato com o mundo, onde objetos, ideias, pessoas se tornam reais não por sua importância em relação a uma ou outra coisa ou pessoa, mas por serem e se fazerem objetos de atenção e interesse. São coisas do mundo fora do mundo, das quais podemos nos aproximar, com as quais podemos interagir, as quais podemos estudar, das quais podemos fazer outras coisas. Nesse contato, passam a nos habitar, nos formando e se tornando algo que podemos compartilhar; nos informando e, assim, fazendo com que o mundo possa compartilhar conosco, tornando-se, por sua vez, maior porque dele passamos a fazer parte.

Tudo isso sugere a escola como um lugar aberto e flexível, cheio de possibilidades não por representar um local de passagem ou transição ou um espaço de iniciação e socialização, mas por ser um espaço localizado entre outros, “*where teachers draw young people into the present.*”¹⁸(MASSCHELEIN, SIMONS, 2012, p.36)

Os autores fazem uma interessante distinção entre formação e aprendizado ao ir definindo esse espaço. Formar seria um movimento de extroversão, onde o Eu e o mundo estão desde o início e o tempo todo em atividade, em jogo, implicando um constante movimento para fora e para além de si mesmo através da prática e do estudo, do engajamento do interesse. O aprender compraz, por sua vez, desenvolvimento e crescimento, fortalecer e expandir um Eu existente. Implica a extensão de um mundo próprio em sua relação com o

potencial de dar a todos, independente de onde venham, talento natural ou aptidão, o espaço e o tempo de deixar seu ambiente próprio, elevar-se acima de si mesmos e renovar (e assim mudar de formas imprevisíveis) o mundo.” (tradução minha)

18 "onde professores atraem jovens para o presente" (tradução minha).

desenvolvimento de uma identidade. Não apresentaria o caráter transformador de um processo formativo, que suspende, profana e captura a atenção do Eu, possibilitando que o mundo se abra para o estudante, tornando-se real, concreto, habitado por outros Eus que possibilitam a dissolução momentânea do eu "original", transformando-se em matéria passível de ser formada e reformada.

Uma diferenciação entre interesse e motivação segue colocando cada coisa em seu lugar. O primeiro é apresentado como algo passível de ser compartilhado por ter sido tornado público, comum, vivo, que chama à ação. É o movimento que a escola faz, criando um evento mágico, direcionando nossa atenção e interesse para o mundo. O segundo é mais uma questão pessoal, mental, interna. O interesse fala sobre a possibilidade da escola como um tempo-espço para o compartilhar do mundo público, que nos leva para fora de si mesmos. A motivação fala sobre o indivíduo, com suas necessidades específicas, movido por seus desejos.

Até então, vai se identificando uma “escola” na qual se oferece àqueles que a frequentam uma experiência de suspensão de tempos ocupados, produtivos; de profanação de temas e assuntos sagrados e caros à ordem da sociedade e da família; de atenção à criação de formas e à formação de um Eu original, relacionada a um estudo e uma prática escolástica, distinta daquela que se estrutura em expectativas e demandas coladas à situação familiar e social.

A escola ofereceria, também, uma experiência de igualdade, afirmam Masschelein e Simons (2012). Não uma igualdade comprovada cientificamente ou apresentada como um objetivo a se alcançar, mas uma prerrogativa, um ponto inicial prático, concreto, que assume que todos são capazes, que todos tem habilidades.

A experiência de "ser capaz de", a experiência escolástica, significa que alguém será separado, suspenso de seu lugar/Eu original e se tornará outro alguém, e que algo será da mesma forma separado de sua situação, significado, e sentido original, e se fará aberto a novas relações e interpretações, tornando-se público, liberto de um uso determinado. Esse estar separado de um uso original, específico, que torna os objetos do mundo objetos de interesse, de estudo e de prática na escola, abertos a novas possibilidades, é que faz o estudante capaz de: falar, agir, ver, etc, de maneiras novas, diferentes, inovadoras.

Para que essa experiência seja possível seria preciso atentar para a ação do professor, concretizada no uso de tecnologia, ou ainda, de técnicas e métodos escolásticos. Tais técnicas utilizam materiais, espaços e tempos, os quais estão sob o controle de professores e estudantes tanto quanto os controlam. Através desses métodos, o professor objetiva possibilitar um

encontro, uma situação inicial que levará os estudantes à prática e ao estudo ao despertar sua curiosidade e seu interesse.

O professor assume um papel mediador entre os estudantes e o mundo, colocando-os em jogo. Essa função, contudo, não o define por completo. Ele surge, então, como um amador. Alguém que ama o mundo que traz para a escola, que se importa, que presta atenção, que professa por amor ao estudante e por amor ao mundo em busca daquele momento inicial ao qual tudo se sucederá. Dirigi-se a todos e, por isso, a cada um. Faz-se presente e presentifica o espaço-tempo escolar ao criar um evento mágico onde todos podem sair de si mesmos, esquecer de si ao dirigir suas atenções a um objeto de interesse, compartilhando-o, tornando-o comum, público. Nesse processo, é atravessado e habitado pela experiência de comunidade.

As demandas e críticas que se fazem à escola hoje, pouco ou nada tem em comum com a escola que nos apresenta Masschelein e Simons (2012). De fato, uma das demandas mais fortes à "formação" oferecida pelas escolas hoje gira em torno da empregabilidade, em acordo com a mescla dos tempos da escola e do aprender apontada por Rancière (1998).

Sobre a relação direta e imediata afirmada e defendida entre o que é "ensinado" na escola e aquilo que o mercado de trabalho quer e procura, entende-se o processo que a estabelece bem como os interesses e intenções que a pautam. Isso não só no que diz respeito ao conhecimento e habilidades que supostamente se adquire na escola como também na crença de que um emprego é resultado direto de uma determinada qualificação.

O controle excessivo sobre os processos e os resultados objetivados na escola rompe exatamente com o que os autores defendem como escolástico: a oportunidade ou experiência de renovar o mundo a partir de uma situação inicial onde a suspensão, a profanação, a atenção e o interesse, as técnicas escolásticas, o amor e a devoção libertam um tema do mundo para o estudo e a prática. Em uma escola que serve à empregabilidade, afirmam Masschelein e Simons (2012, p.77), *“education [...] becomes a form of specific training, learning, or learning to learn and not a matter of formation.”*¹⁹

Formação é sobre dar-se forma ou assumir uma forma, transformando-se ou deixando-se transformar a cada momento. A formação escolástica não poderia constranger à uma forma determinada, à uma preparação para algo. Ela é sobre preparação pela preparação. Uma preparação que levaria os jovens a se dar forma, uma forma que é sempre em relação a algo, a um tema, a um objeto de interesse.

¹⁹“educação torna-se uma forma específica de treinamento, aprendizagem, ou aprendizagem do aprender e deixa de ser uma questão de formação” (tradução minha).

Os autores propõem uma relação diferente entre a escola e a sociedade, onde não importa, ou não deve importar, a função da escola para a ou na sociedade, mas a importância e o significado que a sociedade pode ter para a escola: o que consideramos significativo na sociedade e que importa, assim, colocar em jogo na escola.

Em acordo com o que apontam sobre as inconsistências que equivalem educação e aprender, escola e aprender, pode-se deduzir que o aprender e o foco excessivo, ensurdecido, sobre esse na resignificação operada na "educação do novo século" de fato expropria o que faz da escola "escola", dissolvendo-a na sociedade.

Na escola se aprende, como em tantos outros lugares na sociedade, mas não se aprende para algo, ou mesmo se aprende a aprender, aprende-se algo, mas algo separado, suspenso, que se presta a novas e inovadoras relações.

2 UMA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL²⁰

Em uma tarde qualquer em uma creche do município do Rio de Janeiro, uma professora e uma criança conversam sobre o recesso escolar:

- Quem quer falar o que fez nas férias? O que vocês fizeram? Viajaram, passearam, ficaram em casa?
- Eu vim pra escola.
- Ué, veio pra escola? Mas não tem escola nas férias. A escola tava fechada, né?
- É, mas eu gosto da escola. Eu falei pra minha mãe que queria 'vim' pra escola, mas tava fechada...

Em outro momento, em meio a uma atividade de pintura, uma outra criança fala de repente:

- Eu sou um artista ... Eu não vou pra casa! Eu não quero ir pra casa.
- Ué, você vai ficar na escola pra sempre?
- É que eu gosto da escola!

O discurso corrente afirma de forma assertiva que lugar de criança é na escola. Afirmando-se e assumindo diferentes formas em campos variados, conjuga e torna complementares sentidos diversos. Campanhas e programas que lutam contra a exploração do trabalho infantil²¹, por exemplo, especificam que o lugar da criança não é no trabalho, mas na escola. A escola, por sua vez, também é reconhecida por muitos educadores e pesquisadores como lugar privilegiado para a permanência das crianças no intuito de garantir o “direito à infância”. Ainda, a promessa de mobilidade social, ou antes a possibilidade de ascensão

²⁰Uma primeira versão deste capítulo foi apresentada no VII Colóquio Internacional de Filosofia de Educação: o que pode a escola hoje em nossa América?, em 2013, na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) na comunicação “Uma Escola para a Educação Infantil”.

²¹Campanha Nacional pela Erradicação do Trabalho Infantil, CUT <<http://www.cut.org.br/campanhas/48/lugar-de-crianca-e-na-escola-campanha-nacional-pela-erradicacao-do-trabalho-infantil>>; Programa Educação: Resignificação do espaço do sistema educativo na prevenção do trabalho infantil, OIT <<http://www.oit.org.br/sites/all/ipecc/progr/educa.php>>

social, encontra na escola sua realização; uma ideia que resiste firmemente, não só sustentando o discurso democrático moderno, como sendo sustentada por ele. Reafirmando e dando nova concretude à defesa de que o lugar de crianças e jovens é na escola estão as políticas que aumentam a escolaridade obrigatória para 14 anos, englobando o período dos 4 aos 17 anos. A despeito de tantas afirmações e defesas contundentes, contudo, será que lugar de criança é na escola mesmo?

A maioria dessas justificativas parece estar em sintonia com a lógica produtiva, ainda que, contraditoriamente, afirmem a escola em oposição ao trabalho. Como já mencionado, na sociedade atual, dita “Sociedade do Conhecimento” (FRIGOTTO, 1995), a educação figura como essencial para o “sucesso”. A escola ofereceria uma formação inicial com o objetivo de desenvolver capacidades, especialmente a de aprender a aprender, de forma que os indivíduos possam buscar sua inserção na sociedade, posteriormente aproveitando oportunidades educacionais oferecidas em outros espaços. Qualificando-se, esse indivíduo pode não só obter para si uma vida melhor, como contribuir, como cidadão, para construir um país melhor.

No caso das crianças pequenas, ou do período que se identifica como “primeira infância” a proposta principal parece ser aprender sobre o mundo, o que fazer no mundo, como estar com outras pessoas no mundo, como viver e sobreviver em sociedade como cidadãos autônomos. Uma preparação para o futuro, quando então aprenderão mais sobre o mundo, sobre a sociedade e sobre as pessoas e coisas no mundo em que deve se inserir.

Uma criança está hoje na escola, objetivamente, preparando-se para um trabalho futuro – para tanto, aprendendo a conhecer, a fazer, a ser, e a conviver. Supõe-se que a passagem por essa escola abriria um leque de oportunidades para uma melhor inserção social não só em termos econômicos – emprego e remuneração –, mas também políticos – direitos e deveres como cidadão. Há diversos questionamentos, certamente, que se pode fazer a tais suposições e à restrição e constrição da escola, em sua relação com a sociedade, como um lugar de reafirmação e reprodução de uma determinada relação e lógica produtivas.

Fugimos um pouco dessa relação da escola com a lógica social produtiva, talvez, ao considerarmos o “direito à infância”, e a criação de uma cultura própria pelas crianças entre seus pares, bem como em contato com outras gerações, como uma justificativa para se estar em um ambiente escolar. Contudo, essa cultura própria é criada e recriada nos mais diversos espaços e tempos ocupados pela criança (SARMENTO, 2004) e não somente na escola. Da mesma forma, “aprender” não é algo que acontece só na escola. Por que e para que, então, uma criança tem que ir à escola? O que as crianças têm a dizer sobre a escola que frequentam, e de quantas diversas e variadas formas podem fazê-lo? Que contornos criam formas para esse

tempo-espaço: uma escola de educação infantil?

Na aventura de buscar os contornos de uma escola que nos interessa defender e não atacar, onde e quando nos interessa estar e ser, viver, o pronome “nós”, primeira pessoa do plural, coletivo que une uma pessoa a outras mais, mostra-se imprescindível. No presente texto, este “nós” apresenta uma professora e crianças que com ela, e com tantos outros, habitam um espaço-tempo escolar, e com ele e nele estabelecem, reafirmam ou criam relações.

Que pistas sobre essas relações e seus atravessamentos oferece uma criança de 3 anos ao desenhar sua escola repetindo que “*tem que ir à escola, crescer e estudar para trabalhar*” porque sua mãe assim lhe disse? E uma outra, que afirma seu desejo de estar na escola durante as férias, tendo pedido à mãe que o levasse, porque gosta da escola, mas “*tava fechada...*”? Ou ainda, o que nos diz uma criança quando em meio a uma atividade de pintura encontra-se, de repente, entusiasmada: “*Eu sou um artista... eu não quero ir pra casa! Eu não vou pra casa!*”, e no contraponto da professora que lhe pergunta se ficará, então, para sempre na escola afirma, contundente, “*É que eu gosto da escola!*”?

Quantas possibilidades! Uma escola, conectada à sociedade, ao mundo, que é dita – e muito comumente reafirmada naquilo que o discurso dominante diz sobre ela – por mães e pais, e tios, tias e avós, e por suas crianças. Crianças que levam suas famílias à escola das mais diversas maneiras, nas mais variadas situações: relatos, pinturas e desenhos sobre acontecimentos fora da escola; ou mesmo na alegria de tê-los consigo nesse local. É o que nos mostra uma criança de 4 anos em uma pintura sobre a escola, onde expressa a experiência de lá estar com seu pai e sua mãe em um evento com as famílias na escola. Um lugar delimitado que reúne pessoas queridas e felizes, separando-as de algo que existe fora, mas sem isolá-las em um lado ou outro de suas delimitações.

Figura 1 - "Eu, meu pai e minha mãe na escola". (A. 4 anos _ nanquim e anilina em papel cartão)



A família se apresenta também em tensões e conflitos, como nas questões que cutucam uma outra criança de 4 anos ao fazer surgir uma barata em meio a uma conversa sobre lagartixas:

“A. (professora) como Velhinho (fantoche): Pois bem, Rosa, pois bem. Eu ouvi essa pergunta aí, que vocês fizeram, é... porque que não pode matar lagartixa, né? E eu fiquei aqui pensando cá comigo, é... pois é, eu sei porque, eu sei porque, então eu pensei, ah, eu vou contar pra essas crianças todas aqui porque que não pode matar lagartixa, porque, vocês sabem, eu gosto muito de lagartixa, sabe? Gosto muito mesmo, eu sei tudo sobre lagartixa, tudo, tudo, tudo, tudo o que há pra saber sobre lagartixa.

V.: E barata? E barata?

A. (professora) como Velhinho (fantoche): É...barata, eu não gosto não, viu? Barata, eu corro. Eu tenho medo de barata.

Lu.: Por que você não mata com seu tênis?

A. (professora) como Velhinho (fantoche): Porque eu não gosto de matar os animais, não, viu, filhinho?! Só porque eles são menores do que eu, eu vou matar? Não, eu não vou fazer uma coisa dessas.

Lu.: Mas é barata!

A. (professora) como Velhinho (fantoche) : Não, barata também não, né? Barata tem direito de viver!

Lu.: Mas você tem medo, por que você não mata?

A. (professora) como Velhinho (fantoche): E você sai matando tudo que você tem medo?! Você não pode...

Lu.: Porque a minha mãe mata barata!

A. (professora) como Velhinho (fantoche): Ah... pois é, mas eu não mato.”

Um lugar onde habitamos o presente (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012), moldando, formando e transformando, tensionando tudo aquilo que fomos, somos e podemos ser a cada momento. Um espaço onde nos encontramos e nos perdemos em uma ordem diversa daquela que experimentamos em nossas famílias, nas comunidades e nas sociedades em que vivemos. Experiências que rompem com entendimentos e formas, relações, conexões, papéis e posições sociais, que nos lançam na surpresa de nos perdermos e nos acharmos em algo diferente do que e de quem somos – “*um artista!*” –, e no reconhecimento de um espaço e um tempo que pode, quem sabe, nos permitir isso: a escola. Experiências que necessariamente nos transformam, a cada um de nós que passa e é passado por elas, pois “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002 , p.2)

Um local onde todos aprendemos, onde as crianças estão reunidas com seus pares, onde convivem com outras gerações, mas que pode ser muito mais do que somente isso. Um espaço-tempo onde nos colocamos à espreita, prontos para agir nas experiências que nos acontecem, que nos amanhecem para tudo o que é e pode ser diferente, novo. Diante de

tamanho potencial, como pensar o foco do discurso escolar atual no aprender, ou no aprendido? Um aprender que surge como um substituto do educar no discurso corrente, reduzido em uma relação aparentemente direta, inegável, inevitável, natural e necessária com o ensinar (BIESTA, 2013). O ensinar, por sua vez, redefinido como apoiador ou facilitador da aprendizagem.

Horizonte limitado esse, onde ensinar e aprender definem-se um pelo outro, e tem como matéria de troca basicamente a “informação”, pronta para o consumo imediato dos aprendentes – que deverão aprender a forma correta de consumi-la, certamente....

Muitos outros horizontes imaginamos na educação infantil, onde adultos e crianças se encontram. Crianças que, com a mágica que lhes é peculiar, dão vida à vida que lhes circunda, transformam objetos, espaços, tempos e acontecimentos ao criar com eles relações inusitadas (VYGOTSKY, 1991; BENJAMIN, 2012; WINNICOTT, 1975). Adultos, nós que com elas convivemos, curiosos na tentativa de vislumbrar esse mundo que as crianças criam. Um mundo de inesperados e surpreendentes, de um tempo outro, de uma poesia infinda:

Lá estava a fruta escurecida e quente, a maçã que surgia diante de mim como algo familiar e, no entanto, mudado, tal qual um velho conhecido que regressara de longa viagem. Era a viagem através do escuro país do calor a estufa, da qual a maçã havia recolhido o aroma de todas as coisas que o dia pusera à minha disposição. E, por isso, não estranhava que, ao aquecer as mãos em sua face lisa, sempre me constrangesse a hesitação de mordê-la ou não. Sentia que o fugaz conhecimento que me aportava em seu aroma podia me escapar com toda a facilidade ao passar por minha língua. (BENJAMIN, 2012, p.85)

Benjamin, ao recordar sua infância, nos fala da infância de uma criança qualquer de seu tempo e espaço. Instiga-nos a pensar que esse criar novas relações, recriar objetos e o mundo nas experiências infantis de sua memória é algo que pode, dizendo uma só criança, falar qualquer criança. Falar de experiências que transformam não só os objetos mas também as próprias crianças e ao mundo que as circunda.

Há tantas e diversas formas de ver, sentir, cheirar, tocar o mundo e tudo que nele viceja e apodrece, cada qual em seu tempo. E se tantas existem para nós adultos, que guardamos em nós esse potencial para amanhecer, certamente existem tantas e tantas mais para uma criança que o vive em cores vivas.

2.1 Infância, criança e escola

Afirmamos hoje o “ser criança” em favor de um ser concreto, historicamente situado, levando em conta a singularidade presente nas diferenças sociais e nas diferentes condições de vida. A criança surge na sociedade contemporânea como cidadã, criadora de e criada na cultura, produtora da e produzida na história, feita de e na linguagem (KRAMER, 1996). As mudanças que ocorreram ao longo da modernidade – formas em que as sociedades se organizavam, relações de trabalho, maneiras que as crianças encontravam para se inserir nessas sociedades, bem como o entendimento que opunha “condição infantil” e “natureza infantil” (KRAMER, 1996) –, engendraram outras, nas concepções de infância e no conceito do ser criança, e, certamente, no papel e função da escola.

A época moderna nos trouxe à invenção de uma infância em que as crianças começaram a aparecer como seres distintos dos adultos, com características próprias (ARIÈS, 1981). A suposta visibilidade que adquiriram apresentou-nos uma imagem de criança em oposição a do adulto que se constituía na modernidade, contrastando “a figuração de fragilidade e inocência da infância [...] a do adulto, racional e autônomo” (CASTRO, 2002, p.50). Como tal, afastadas da inserção imediata no mundo do “trabalho” da época medieval, passaram a ser objeto de cuidado e educação. Consideradas em um tempo do Vir-a-Ser, entendia-se que precisavam ser preparadas para uma inserção futura na sociedade. A escola foi, assim, se constituindo de forma cada vez mais assertiva como o local onde se operava a separação necessária à proteção de sua inocência e docilidade e à preparação para o ingresso futuro na sociedade a partir da conquista de sua irracionalidade e imaturidade.

Ora, a infância, como uma construção social, assume formas diferentes em diferentes épocas e condições históricas. Seu sentido é engendrado na identificação de semelhanças e diferenças com as outras gerações, bem como nas relações de poder entre essas. Nas sociedades modernas essa correlação de forças e a “produção social e histórica das diferenças” que distinguem as gerações, apresentam-nos uma infância onde a criança, ou antes sua condição infantil, adquire, contraditoriamente, certa invisibilidade em sua posição como objeto de atenção, cuidado, e controle, especialmente dos adultos (CASTRO, 2002, p.49). Nesse contexto, a participação das crianças no processo de produção histórica e social é invisibilizada, legitimando-se “sua posição de pouca importância nas políticas públicas e na repartição das riquezas socialmente geradas, através de um processo cultural de menorização” (CASTRO, 2002, p.52).

Na época atual, uma criança, dizem, tem voz. É cidadã plena de direitos, e deveres. Ela não precisa ir à escola para ter voz ou para ser cidadã, para ser consumidora ou produtora: já é. Como cidadã, contudo, tem o direito e o dever de ir à escola. Uma escola, contudo, que aprecie sua condição infantil atual com toda a riqueza, todo o colorido e todo o potencial que possui. Não o potencial de ser aquilo que façam dela: uma consumidora, produtora, cidadã “bem sucedida”, mas de ser, de surpreender, de criar e recriar o mundo, de renová-lo.

Figura 2 - "Eu, todo colorido na escola." (J. 4 anos _ nanquim e anilina em papel-cartão)



Uma escola talvez possa ser definida em algum lugar no tempo como um território habitado por crianças e adultos que se veem em polos opostos. Incapacidade X capacidade, ignorância X sapiência, irracionalidade X racionalidade, imaturidade X experiência. Se um certo entendimento nos faz ver, de forma contundente, as distâncias que nos separam, outros nos aproximam, como ao considerarmos que ser experiente não significa alcançar um saber, uma forma acertada de lidar com o que nos acontece:

*La enseñanza de la experiencia es suspender nuestro saber, suspender el propio aprendizaje de la experiencia para estar a la espera de lo que ocurra, sin suposiciones. [...] paradójicamente, lo que se aprende de la experiencia es que no te puedes confiar en la experiencia adquirida, y que a la vez este es el aprendizaje obtenido de la experiencia que permita afrontar nuevas situaciones: con la disposición implícita de que lo que nuestro saber experiencial nos há aportado es el aval para esta espera sin previsiones; la confianza para aportar nuevas situaciones.*²² (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 29)

²²“O ensino da experiência é suspender nosso saber; suspender a própria aprendizagem da experiência para estar a espera do que ocorre, sem suposições. [...] paradoxalmente, o que aprende da experiência é que não se pode confiar na experiência adquirida, e que a cada vez o aprendizado obtido da experiência permite enfrentar novas situações: com a disposição implícita de que nosso saber experiencial nos concedeu o aval para essa espera sem provisões; a confiança para enfrentar novas situações.” (tradução minha)

Uma experiência distante da ideia de um saber acumulado ao longo do tempo, de que esse acúmulo levaria a um conhecimento maior ou de alguma forma melhor do que alguém inexperiente, julgando-o, então, “imaturo”. Pensar a escola e o que nela acontece, o que nela nos acontece como uma experiência, como nos oferecem Contreras e Pérez de Lara (2010), apresenta o potencial de aproximar crianças e adultos nesse espaço-tempo. Adultos que são pais, mães, professores(as).

Figura 3 - "Eu fiz você (a professora) na N. (escola)." (V. 4 anos _ nanquim e anilina em papel-cartão)



Uma ação que parece interessante se buscamos, na escola que afirmamos e refazemos todo dia, a cada momento, uma outra infância, que reposiciona adultos e crianças. Talvez essa ação nos transporte, a todos nós, professores, ao mundo dos artistas, que parecem transportar-se, por sua vez, ao mundo das crianças:

[...] o que se preserva, o que se tenta capturar com o artista é justamente esse olhar de... desde criança... olhar para essas obras com esse mesmo olhar, como... isso... como se fosse uma espécie de infância. É estar próximo ao momento que se descobre algo. Esse momento que se descobre algo continua o mesmo. E é nesse momento que o artista trabalha. Você começa a achar um sentido novo, uma coisa que talvez já estivesse ali, mas se descobre com uma outra luz. A tarefa do artista [...] é trazer um olhar diferente para esse primeiro olhar, estar atento a ela. Como uma criança está atenta com uma coisa que sugere, que acontece [...] e pouco a pouco ela vai encontrando o sentido daquilo. (TUNGA, 2014)

Mais do que um território localizado espacial e temporalmente, habitado por crianças, a infância nos sugere esse estar atento, olhar o mundo com um primeiro olhar, que descobre o novo no mundo ou que redescobre o mundo ao vê-lo novo, ao recriá-lo. Nessa movimentação, professores não se transformam em artistas que não se transformam em crianças – que

transformam muitas coisas em outras –, mas ao habitarmos mundos uns dos outros somos transformados, nos perdemos e nos encontramos em movimentações que fazem surgir novos sentidos (DELEUZE, 1988-1989).

2.2 Escola e tempo

Seria possível conceber o surgimento de novos sentidos, a vivência de experiências no espaço da escola, imerso que está em um tempo linear, que se entende na duração? Como entendemos nossa experiência do tempo no tempo? A percepção imediata que temos é de um ritmo interno: cada existente vive sua duração interna, particular, que se projeta no mundo e se reconhece em continuidades para as quais o próprio ser é referência, nos diz Bergson (2006). Ela se torna apreensível como um todo compartilhado de forma universal a partir da abstração dessa duração interna, experimentada por cada existente ao se tornar perceptível a um outro, juntar-se a um outro na ideia de “simultaneidade”; ou seja, ao perceber sua duração simultânea a outras, essa consciência as une e passa a entendê-las como uma só, comum.

Segundo Bergson (2006), esse tempo universal, comum, dito “duração” é transição, é o tempo sem começo nem fim que se desenrola sobre ele mesmo sem distinções, pois não pode ser isolado, mensurado, feito distinto do todo que ele é. Ele se torna mensurável quando se confunde com sua representação no espaço; ou seja, a possibilidade de apreensão dessa ideia ocorre através de uma representação simbólica, espacial, a linha. Assim, duração e tempo mensurável não são uma e a mesma coisa, mas adquirem uma equivalência através do espaço. Se a duração nos apresenta um todo indivisível, o tempo espacializado nos apresenta intervalos de tempo conectados por meio de continuidades. Para considerarmos então a passagem de tempo, precisamos justapor esses intervalos no intuito de poder acompanhar o tempo desenrolado.

Se por um lado o que buscamos representar espacialmente é o desenrolar, o movimento do tempo, um movimento incessante, contínuo e constante; por outro lado esse tempo desenrolado, representado por uma linha que pode ser dividida em intervalos iguais, isolados de certa forma desse mesmo movimento, nos apresenta a contradição de uma passagem do tempo que é, simultaneamente, mudança e transição e a ideia de repouso, de congelamento do fluxo do tempo para que dele se isolem igualdades que se repetem.

É um processo mental bastante complexo, esse que torna possível conceber um tempo

real que se constitui em um antes e um depois, que ocorre em sucessões, em um espaço, de forma linear. Um tempo geral que se faz “universal” ao consumir todos os outros tempos, afirmando-se único porque “geral”, porque se iguala a e iguala todos os tempos particulares, podendo substituí-los, a todos e a cada um, subsumindo-os, fazendo-os em última instância, desaparecer.

Esse é o espaço-tempo que encontramos nas escolas em sua grande maioria: tempos que dividem as crianças em idades e séries, que dividem o espaço em comuns e particulares, que dividem o tempo em rotinas, que dividem a ocupação e as regras de ocupação dos espaços em acordo com os tempos possíveis e disponíveis, que dividem o aprender em tempos e espaços determinados, regulados e controlados. Mas seria o aprender algo controlado ou controlável? Talvez, ao pensá-lo como a aquisição de habilidades e capacidades, a confirmação e retificação de algo já dado, já conhecido. Contudo, e se quisermos pensá-lo como uma dentre outras formas de ser/estar no mundo, como algo que se presta a novas e inovadoras relações? Deleuze (1987, p.4) nos diz:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos.

Deleuze nos convida a um aprender que se relaciona com signos. Signos que não se apresentam facilmente apreensíveis. Aproximados dos hieróglifos, sugerem, ou propõem, um enigma, uma dificuldade, já que não tanto apresentam semelhanças ou identificações mas antes diferenças que os tornam únicos, singulares. Buscar o signo naquilo que o identifica no objeto, e vice-versa, imaginando que sua relação aí se esgota, que diz respeito à identificação de algo, à algo que nos apresenta um Mesmo e não um Outro seria ignorar as potencialidades que se abrem nos encontros em que os signos se apresentam. Seria ignorar, ainda, que não todo signo é inteligível a toda e qualquer pessoa de toda e qualquer forma.

O signo não se confunde com um objeto qualquer; ele é o “objeto do encontro”, aquilo que só pode ser sentido, e não reconhecido, não pensado (DELEUZE, 1988). Ele pressupõe um corpo, uma pessoa que se encontra com algo, algo que a força a pensar, que coloca um problema. Uma experiência que nos traz para o presente, para o instante, que nos faz ir ao mundo.

Um aprender que não se traduz em entender, compreender, se apropriar, adquirir, mas que tem a ver com “decifrar” o mundo, “ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada” (DELEUZE, 1987, p. 25), estar sensível aos encontros fortuitos, contingentes em uma busca que nos força a ir além da mera reconhecimento, do conforto e da superioridade que a identificação do Mesmo e da Semelhança poderia nos proporcionar. A decifração e interpretação dos signos supõe um encontro que nos leve além da superficialidade de uma comunicação que busca um inteligível ilusório.

O tempo desse aprender não é linear, não se entende na duração ou na permanência. Não é, todavia, um tempo fora do tempo, pelo contrário, podemos vislumbrá-lo no instante, ao considerarmos que o signo é singular, é a diferença e sua repetição. O singular é o único, o original, o diferente que se repete pois ecoa ao ressoar outros, um outro. Somente o que é singular, o que não muda se repete, e ao se repetir não é o mesmo ocorrendo mais uma vez, mas o singular que não deixa de ocorrer; a diferença que ao nascer para o mundo se repete, eternamente nascendo (DELEUZE, 1988).

Se o tempo como o experimentamos a partir de um entendimento de duração como transição, sem início nem fim, contínuo e contante não comporta repetições, como a diferença, o singular se repete no tempo? Estaríamos falando certamente de um outro tempo, de uma diferente apreensão do tempo. O tempo do inconsciente que salta de um instante para o outro e traz em cada instante as possibilidades e impossibilidades de um mundo inteiro. Mas como imaginar esse tempo apreensível? E o que é esse instante, que não se limita a um intervalo; um tempo em suspenso não porque deixou de correr, mas porque tem em si o foco de sua existência: a expansão e a contração total, em um movimento incessante que se faz em contradições e paradoxos? Como podemos habitar esse instante, esse “presente”?

O instante surge aqui como um “entre-tempo” (ZOURABICHVILI, 2004), uma indefinição, uma ruptura que nos faz saltar, movimentar-nos entre diferentes planos, que provoca um corte não no tempo propriamente – ainda que provoque, nessa interrupção, uma diferente percepção e experiência temporal –, mas no sentido que acompanhava um determinado tempo. Uma movimentação que nos faz sensíveis a um sentido que em outro plano não existia, que muda o sentido, que faz surgir um novo sentido.

Deleuze (2012, p.59-60) discorre sobre dois planos, que geram neles mesmos e entre eles muitos outros, infinitos outros, e que supõem movimentações neles e entre eles:

- 1) formas desenvolvem-se, sujeitos formam-se, em função de um plano que só pode ser inferido (plano de organização-desenvolvimento); 2) só há velocidades e lentidões entre elementos não formados, e afectos entre potências não subjetivadas, em função de um plano que é necessariamente dado ao mesmo tempo que aquilo que ele dá (plano de consistência ou de composição).

O plano de organização ou desenvolvimento diz respeito à busca por ou ao desenvolvimento de formas e sujeitos que assumem funções e locais específicos em diferentes e diferenciados estratos sociais, e que o fazem localizados espacial e temporalmente, ao se verem desenvolvidos em tais e quais condições, em relação a tais e quais modelos/*entidades molares*. Um plano a partir do qual linhas de fuga são traçadas em movimentos de desterritorialização e dessubjetivação, isto é, de transformações que acontecem "entre" partículas ínfimas do que é e outras em sua "vizinhança". Moléculas, puros afectos, movimentam-se, então, em diferentes ritmos e velocidades em um plano, ou planos, de composição compostos em devires, que se constituem no micro, em involuções criadoras, em diferenças.

Os movimentos de desterritorialização e reterritorialização envolvem as interações entre os dois planos: um que busca formas, sujeitos e identificações, semelhanças e analogias em relações que se aprofundam; e outro que traça linhas de fuga a partir deste, subindo à superfície e se constituindo em movimentações superficiais, rizomáticas, que se dão por contágio, entre vizinhos, implodindo formas, sujeitos, funções, estratos, em direção à destruição, ao indiferenciado. É quando o plano de composição se vê capturado, então, em movimentos de reterritorialização, que buscam reestratificar, retomando formas e sujeitos. Plano de consistência e de desenvolvimento se veem assim, em constante interação e movimentação: um envolvendo em linhas de fuga em velocidades e lentidões, em puros afectos, espalhando-se por contágio; outro estratificando e reestratificando, constituindo e reconstituindo formas e sujeitos.

O plano de consistência nos oferece indefinidos/universais – singularidades – em transformações e movimentações incessantes, em devires; o plano de desenvolvimento, modelos em formas e sujeitos, aos quais nos encaixamos na identificação de aproximações e afastamentos, características que se colocam em relação em ordens estratificadas.

Na dinâmica entre os planos não figura somente o tempo cronológico. Não importam tanto as definições de formas e sujeitos a não ser na constante e incessante indefinição que fazem com que sejam sempre algo diferente do que eram anteriormente. O que está em jogo no aprender não é, assim, o entendimento de um objeto propriamente, mas uma experiência, um encontro com um objeto que provoca, faz surgir um novo sentido. O aprendizado, ou o aprender, não ocorre no entendimento, na apreensão de um objeto, coisa, pessoa no mundo, ou do próprio mundo, mas a partir de uma experiência transcendental²³ que nos faz vir ao

23A transcendência não como algo fora do mundo, mas sim aquilo que “faz nascer para o mundo” (DELEUZE, 1987, p.142).

mundo, que força o nascimento de um novo sentido, que faz pensar o instante no instante, o novo a partir de uma relação que se faz nova, que nos faz habitar o presente.

2.3 Uma escola para a educação infantil

Reformulemos toda a proposta da escola para a primeira infância em uma curta frase: as crianças vão à escola para aprender o mundo. Um aprender da experiência: simultaneamente um sofrer e um agir: somos ditos pela experiência ao mesmo tempo que a dizemos (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010). Ela nos diz como seres singulares que também somos, estando ou não atentos, sendo ou não, tornando-nos ou não, sensíveis a certos signos. Aqui, nos afastamos de forma potente do aprendizado reduzido, esvaziado de sentido no qual caminha a educação do novo milênio. Não é sobre a sociedade ou sobre o mundo que aprendemos, mas sim o próprio mundo, uma apresentação recíproca em uma movimentação que nos faz ser ditos por ele na mesma medida em que o dizemos, somos transformados por ele na mesma medida em que o transformamos em um aprender que nos coloca em relação com signos e nos faz habitar o presente.

Pensemos no que as crianças nos falaram até agora sobre a escola: um local onde estão em relação com a sociedade e suas famílias em alegrias, tensões e conflitos; onde podem ser algo diferente do que são, de quem são; onde, em cores e formas diversas, múltiplas, se espalham pelo espaço-tempo escolar, e o ocupam, transformando-o; onde encontram um “professor”, figura grande, quase do tamanho da escola, mas que lhes deixa um espaço – e certamente um tempo – vazio e com a mão cheia de dedos grandes lhes chama a ocupá-lo, ou, quem sabe, talvez ocupe de forma tão assombrosa esse espaço que faz com que o observem de uma distância segura...

As crianças vão à e estão na escola pelos mais diversos motivos, e gostam ou desgostam de lá estar também por variadas razões. Conversando com crianças de quatro e cinco anos em uma escola pública, sobre o que gostavam na escola, em grande maioria afirmaram categóricas: “Comer!”. Não necessariamente porque não tem comida em casa, mas porque gostam da comida, talvez tanto quanto gostem da experiência no refeitório, onde sentam como e com quem querem, conversam, brincam, trocam de lugar, enfiam-se embaixo das mesas, colocam os bancos debaixo das mesas e neles deitam, escolhem o que e como comer. Uma bagunça, ou simples diversão, que encontrou outras formas e outros espaços

quando a comida passou a lhes ser oferecida nas mesas, para que escolhessem, ativamente, o que e o quanto queriam comer.

Curiosa, ainda, foi a diferenciação que alguns fizeram ao falar: “Lanchar e comer!”, talvez porque muitos trazem o lanche de casa e isso não só significa muitas vezes uma real escolha do que querem comer, para além das opções que lhe são oferecidas na escola, mas também essa conexão com a casa, com a família, com alguém que preparou seu lanche da maneira que quiseram.

O brincar certamente foi mencionado. O brincar, que pode ocorrer em qualquer espaço, a qualquer momento, que apresenta um poderoso ponto de atração ao redor do qual giram as crianças, uma experiência na qual giram as crianças. Uma menina de quatro anos, falando sobre o que gostava ou não na escola, expôs em dado momento um desgosto profundo. Dizia não querer mais voltar ali, pois as fantasias e os brinquedos não mais estavam dispostos e disponíveis no pátio. Como poderiam tê-los tirado dali, perguntava-se ela. Fato é que haviam sido guardados em uma sala, sendo expostos somente quando havia uma proposta para tanto. Uma decisão temporária, de toda forma, que levava em conta tanto uma certa bagunça na disposição dos elementos como a necessidade de preservar os objetos da sujeira e outros. Não levava em conta, talvez, a intensidade com que uma criança com eles brincava.

As crianças brincam, livremente ou não, em muitos locais da escola, por determinação, ou contra, ou indiferentes às determinações dos adultos, a propostas feitas. O brincar “livre”, como uma proposta dos adultos da escola, ofereceria um espaço-tempo onde as preocupações com a rotina – forma na qual, em sua grande maioria, as escolas de educação infantil organizam seu cotidiano – e conteúdos a serem abordados estão suspensos.

Ainda que o brincar escape a delimitações espaciais, podemos dizer que há nas escolas de educação infantil e nas propostas de professores e professoras que lá estão um lugar mais ou menos definido para ele: o “pátio” ou “parque”. Imaginemos, então, de um lado, o pátio, esse lugar da brincadeira, que provê uma diversidade de experiências às crianças. De outro, uma experiência artística, que permite a cada uma delas dizer relações, criar composições no uso de certas técnicas e materiais. Ambos, propostas de ação e ocupação de espaços e tempos na expectativa de que possam proporcionar às crianças experiências, potencialidades de formação e transformação, de sermos ali habitados pelo mundo, e habitá-lo nesse instante que se faz presente e nos faz presentes, que nos presentifica no mundo. Propostas que acabam por se entrelaçar quando o pátio surge, não inesperadamente, nas relações criadas pelas crianças em pinturas que buscam responder à proposta de expressar o que é a escola para elas, o que nela mais gostam.

Figura 4 - "A N. (escola). O pátio, mas diferente: com um rio." (G. 4 anos _ nanquim e anilina em papel-cartão)



Figura 5 - "O pátio." (P. 4 anos _ nanquim e anilina em papel-cartão)



É interessante observar nas pinturas das crianças a diversidade da expressão de um (mesmo) espaço que pintam. Uma diversidade que nos fala desse caráter múltiplo da experiência, bem como de formas percebidas que a compõem. Consideremos, nas imagens mais adiante, por exemplo, as inúmeras linhas horizontais que se repetem nas pinturas de duas crianças diferentes. Imaginemos que para chegar no pátio dessa escola era preciso descer uma longa escadaria. Há nas pinturas das crianças uma forte conexão com o mundo concreto que as circunda, há também a presença forte dessa relação mágica, única, singular que as crianças trazem ao mundo, que nos faz criar novos mundos na realidade que nos circunda, quando nos

dissolvemos em partículas que se espalham sem forma definida, conectando-se a outras, imagináveis ou inimagináveis.

Torres García (1948) nos diz: “*El arte toma su raíz de la vida. No es copiando la realidad, que se hace arte. Es siendo artista. Y este hecho nadie podrá explicarlo*”²⁴. Sobre sua experiência, seus ensinamentos, sua proposta artística, explicita:

Hemos querido llevar el arte al plano estético porque, en realidad, es el verdadero plano del arte. Es decir, dar la naturaleza por valores plásticos concretos y no imitativos.

[...] No está el arte en lo imitativo (esto lo sabemos todos) sino en la armonía que se encuentra, cuando, mediante los valores plásticos absolutos y las reglas de composición que tenemos, llegamos a producir un ordenamiento plástico que nos sitúa en un plano estético; esto es lo esencial.[...] este arte busca por senda propia y nadie puede prever adónde puede llevarnos. Mi conclusión, pues, es que hay que seguir, mientras no se nos presente mejor solución.²⁵

Figura 6 - O pátio com areia azul." (G. 4 anos nanquim e anilina em papel-cartão)



²⁴“A arte toma sua raiz da vida. Não é copiando a realidade, que se faz arte. É sendo artista. E esse fato ninguém pode explicar.” (tradução minha)

²⁵“Temos querido levar a arte ao plano estético, porque, na realidade, é o verdadeiro plano da arte. É dizer, dar a natureza por valores plásticos concretos e não imitativos. [...] Não está a arte no imitativo (isto sabemos todos) mas na harmonia que se encontra, quando, mediante valores plásticos absolutos e regras de composição que temos, chegamos a produzir um ordenamento plástico que nos situa no plano estético, isto é essencial. [...] esta arte busca por um caminho próprio e nada pode prever aonde pode nos levar. Minha conclusão, pois, é que há que seguir, enquanto não se apresente melhor solução.”

Figura 7 - “Eu fiz o pátio.”(Gu. 4 anos _ nanquim e anilina em papel-cartão)



O artista, seja qual for a sua arte, e precisamente por ser/sendo artista, encontrará “*soluciones inéditas*” para os desafios a que se lança. “*Porque el artista que hemos dicho, está fuera del tiempo (en cierto modo; ya que es natural que se dé cuenta de cuanto lo rodea) porque justamente, se ajusta al ritmo de lo que es de siempre.*”²⁶ Deleuze (2012, p.66) nos diz, por sua vez, “Cantar ou compor, pintar, escrever não têm talvez outro objetivo: desencadear [...] devires.” Talvez, na escola, possamos todos, crianças e adultos, ecoar o entusiasmo daquela criança lá no início e gritar em um momento ou outro: “*Eu sou um artista!*”

Nesta escola de educação infantil, podemos, ainda, voltar ao que nos aponta outra criança de três anos lá no início deste texto: às “pessoas legais”. Sim, pessoas legais! Amigos, talvez? Aquelas pessoas com quem nos entendemos “sem precisar explicar”, que são, ou estão, sensíveis aos mesmos signos, que nos compelem a nos aproximar porque percebemos que temos algo a dizer-lhes tanto quanto algo a escutar delas (DELEUZE, 1988-1989). Uma experiência de estar no mundo, quando ao nos misturarmos com um outro alguém desaparecemos, transformando-nos em algo diferente, o que nos permite ver o mundo com outros olhos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Pessoas que têm nomes, cujos nomes importam, pois não são “qualquer um” ou “qualquer uma”. Uma experiência de compartilhar o mundo que fala a escola para as crianças, a partir da qual uma criança fala a escola.

²⁶“Porque o artista que temos dito, está fora do tempo (em certo modo; já que é natural que se dê conta do tanto que está a sua volta) porque justamente, se ajusta ao ritmo do que é sempre.” (tradução minha)

Figura 8 - "O Gui." (S. 4 anos nanquim e anilina sobre papel-cartão)



Uma escola de educação infantil precisa de suas crianças. Criança, infância, escola, cada uma fala a outra, e juntas vão se formando e transformando mutuamente. Nós, adultos que nas escolas estamos, precisamos também das crianças, com todo seu potencial, para fazer desses espaços um tempo de educação infantil, um tempo de crianças, um tempo de um aprender que nos faz criar e renovar o mundo. Para tanto, precisamos ser, estar, fazer-nos sensíveis aos signos que as crianças emitem.

É preciso encontrar, perceber os contornos que fazem essa escola naquilo que faz dela um tempo-espaço habitado, e habitável, por crianças: famílias, amigos, pessoas legais ou não, arte, brincar, comer, cor, som, diversidade, igualdade, diferença, movimento, e tantas outras coisas mais. As crianças vão à escola para aprender o mundo, e nós, adultos, participamos desse aprender. Participamos como professores, adultos em relações com crianças, que junto a elas fazem e refazem escolas, e aprendem mundos, renovam o mundo junto com as crianças.

3 CRIANÇAS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Sei que há léguas a nos separar
 Tanto mar, tanto mar
 Sei, também, quanto é preciso, pá
 Navegar, navegar
 Canta primavera, pá
 Cá estou carente
 Manda novamente
 Algum cheirinho de alecrim
Chico Buarque

Em uma tarde qualquer, anos atrás, no metrô do Rio de Janeiro, três pessoas entraram em um dos vagões. O trio carregava instrumentos, conferenciavam entre si, e logo se apresentaram. Eram estudantes de artes cênicas e estavam fazendo uma experiência nos vagões do metrô. “Bagunçando” a ordem normal das coisas – na época, tal proposta era inédita –, traziam arte, música, para um espaço-tempo desprovido de ambos, provocando rupturas no cotidiano. Eles puseram-se, então, a tocar “Tanto Mar” de Chico Buarque. O som dos instrumentos e de suas vozes – eram dois homens e uma mulher, em seus vinte e poucos anos – entravam em jogo para preencher o vagão com uma música bela, atravessada de melancolia e alegrias, expectativas, esperanças e acontecimentos. Eu conhecia a música somente em sua versão instrumental, e a achava linda, como linda e poética senti também a letra que me surpreendeu naquela tarde.

O que me marcou nessa experiência, contudo, e marcou esse momento em minhas lembranças, foi a sensação de ruptura; como um mundo cinza que se enche de cor, como um semblante sério que de repente abre um sorriso, como uma inspiração que de repente se diferencia de tantas outras que vieram antes e parece expandir mais do que somente nossos pulmões. Foi como um evento mágico que transformou o dia, transformou-me, fazendo com que coisas se rearrumassem dentro de mim e, simultaneamente, que tudo que existia fora de mim parecesse se rearrumar. Não só eu me sentia algo diferente ao sair daquele vagão de metrô, com um sorriso no rosto, mas também o mundo parecia algo diferente.

Não me parece estranho que na busca por organizar todas as ideias que tem rodado em minha cabeça sobre crianças, infância e escola, essa música, parte de uma experiência intensa,

tenha se presentificado, exigido, de certa forma, aqui estar. Pôs-me a pensar nas léguas que podem separar adultos e crianças em escolas de educação infantil, e no desejo, na necessidade de navegar esse “tanto mar”; nas mensagens, nas canções e nos cheirinhos de alecrim que mandamos uns para os outros – crianças e adultos –, criando pontes, mudando mapas, fazendo mágica, criando escolas. Pôs-me a pensar na ideia de *experiência* (LARROSA, 2002) como algo que necessariamente nos forma e transforma. Experiências em um mundo para o qual nos tornamos sensíveis, que nos mudam, fazendo com que habitemos o mundo de forma diferente, mudando, assim, esse mundo.

Jorge Larrosa (2002) nos propõem em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” que pensemos a educação a partir do binômio experiência-sentido, que a pensemos como uma jornada ao desconhecido à qual nos lançamos sem saber exatamente nosso destino, que nos transforma pois somos atravessados pelo caminho ao mesmo passo que o atravessamos, habitamos os instantes que o compõem ao mesmo tempo que esses nos tomam, agimos nesses instantes tanto quanto os sofremos. Tais experiências fazem surgir novos sentidos, nos reinventam, criam e renovam o mundo. Fazer “escola” a partir de tal sentido de experiência pode aproximar crianças e adultos? O que os distancia? Seria aquilo que os distancia tão importante quanto aquilo que os aproxima?

As crianças produzem uma cultura própria, entre seus pares e no contato com outras gerações, na escola e em outros espaços que ocupam. Da mesma forma, produzem os adultos uma cultura própria, bem como cada comunidade, família, etc. Culturas que dialogam umas com as outras. Será que nessas variadas interações a voz das crianças se faz ouvir pelos adultos? E a dos adultos, é escutada pelas crianças?

Talvez a questão que aqui se coloca tenha também a ver de certa forma com a ideia de igualdade, e de diferença. Igualdade nas relações entre crianças e adultos na escola, relações que, por sua vez, fazem e refazem as escolas que habitamos. Igualdade pela qual se clama quando defendemos a existência e universalidade da escola, quando a tornamos obrigatória, um direito e um dever da criança. E o que fazemos com as diferenças?

3.1 Escola: tempo-espaço de igualdade

As relações que se estabelecem entre escola e democracia – e os ideais de igualdade que a pautam – atravessam grande parte dos discursos sobre essa instituição. A igualdade,

ainda que oposta à desigualdade, surge todavia em contraponto à diferença, próxima, muitas vezes, à ideia de homogeneização. A diferença passa a figurar, curiosamente, como instrumento da desigualdade na afirmação de uma igualdade que serve à produção e reprodução do desigual e à uma afirmação da diferença que acaba em última instância por negar a alteridade, um outro que é um igual-diferente. Rancière (2002, p.36) ao fabular sobre a ordem explicadora, o velho método embrutecedor, apresenta o lugar da diferença em sua dinâmica:

É só o que o Velho conhece. Ele tem necessidade do desigual, mas não desse desigual estabelecido pelo decreto do príncipe, senão do desigual por si só, que está em todas as mentes e em todas as frases. Para tanto, dispõe de uma arma branca, a diferença: *isso não é aquilo, tal coisa é completamente diferente de tal outra, não se pode comparar...*, a memória não é inteligência; repetir não é saber; comparação não é razão; há o fundo e a forma... Qualquer farinha pode ser moída no moinho da distinção. O argumento pode, assim, se modernizar, tender ao científico e ao humanitário: há etapas no desenvolvimento da inteligência; uma inteligência infantil não é a inteligência de um adulto; é preciso não sobrecarregar a inteligência da criança, senão pode-se comprometer sua saúde e colocar em risco o desenvolvimento de suas faculdades... Tudo o que o Velho pede é que se lhe concedam suas negações e diferenças: isso não é, isso é diferente, isso é mais, isso é menos. Eis o que é amplamente suficiente para erigir todos os tronos da hierarquia das inteligências.

Sendo diferentes, de muitas formas, não somente uns dos outros, mas de nós mesmos a cada momento, que condições de igualdade, e diferença, nos interessam, seja na sociedade, de forma geral, seja na escola, particularmente? A ideia de que a escola nos oferece uma condição de igualdade ao materializar “tempo livre”, e, ao fazê-lo, contrapõe e coloca em questão a ordem social que existe fora dela, relaciona-se diretamente à desigualdade social, uma desigualdade que a escola de fato cria quando esses iguais, ao tornarem ao mundo, fora da escola, constituem-se, em relação àqueles que lá não estiveram, “iguais superiores” (RANCIÈRE, 1988).

Ainda, dentro da escola, se simplesmente o fato de lá estarem os iguais, outros aspectos e dinâmicas, diferenciações, os fazem desiguais quando entre alunos e professores existe uma relação onde está implícito que um sabe e o outro não (RANCIÈRE, 2002). A igualdade de inteligências como ponto de partida, e não como um objetivo a se alcançar, isto é, a ideia de que se parte da igualdade para chegar à igualdade – e parece imprescindível nos perguntarmos em que aspectos essa igualdade tão desejada nos iguais – nos mostra que se partirmos da desigualdade para chegar à igualdade dificilmente alcançaremos algo diferente de desigualdades. Rancière precisa muito propriamente de que igualdades fala nos dois textos abordados aqui: da experiência de igualdade na escola como tempo livre; e na (des)igualdade

de inteligências como ponto de partida em uma escola dominada pela lógica explicadora.

Ao velho método embrutecedor da ordem explicadora, Rancière (2002, p.25) opõe um outro método, novo, da igualdade que “[...] era, antes de mais nada, um método da *vontade*. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação.” Não importa aqui o que é ensinado a não ser que nada há a se ensinar. “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (p.30). Não se trata de aprender algo ou de aprender a aprender, mas de aprender qualquer coisa e entender a partir daí a medida de sua capacidade e não de sua incapacidade.

Masschelein e Simons (2012), ao considerarem a experiência de igualdade que a escola oferece falam em possibilidades e habilidades. Não uma habilidade ou um talento específico, que os estudantes já possuem ou que irão desenvolver, mas um ponto de partida que afirma “todos são capazes de”, considerando suas diferenças ou apesar delas. A escola, a partir das características que a fazem ser “escola” – a suspensão, a profanação, a atenção, a tecnologia, a igualdade, o amor, a preparação e a responsabilidade pedagógica –, criaria um tempo-espaço em que a ordem social não se reproduz. Papéis sociais, posições e expectativas a que estamos sujeitos em nossas famílias são *suspensos*, transformando todos em “estudantes”, igualando a todos nesse papel. Da mesma forma, usos, relações e conexões estabelecidas entre os objetos no mundo são *suspensos*, possibilitando um novo olhar, a criação de novos usos, relações e conexões; possibilitando sua *profanação*. A partir da captura da *atenção* e do interesse dos estudantes para objetos do mundo que são feitos públicos, disponíveis para novos usos; da abertura, assim, do mundo na escola, os professores fazem com que os estudantes habitem o presente.

Como sugerido anteriormente, os autores nos oferecem uma ideia de escola potente, onde estudantes não parecem ser os seres escolarizados a que opomos o direito das crianças de continuarem a ser crianças nas escolas de educação infantil. Caberá, no entanto, toda a pluralidade e diversidade das crianças nesse estudante? Nessa escola feita “escola”, esses estudantes teriam a possibilidade de recriar o mundo, debruçando-se sobre o estudo e a prática, formando e transformando a si mesmas, e por sua vez, ao mundo. Que mundo é esse? O estudo e a prática fazem a escola que abre o mundo para as crianças (MASSCHELEIH; SIMONS,2012), mas fazem parte dos mundos que crianças criam para si mesmas? Podemos afirmar um “mundo das crianças”? Hannah Arendt (1961, p.183-184) nos diz que

[...] under the pretext of respecting the child's independence, he is debarred from the world of grown-ups and artificially kept in his own, so far as that can be called a world. This holding back of the child is artificial because it breaks off the natural relationship between grown-ups and children, which consists among other things in teaching and learning, and because at the same time it belies the fact that the child is a developing human being, that childhood is a temporary stage, a preparation for adulthood.²⁷

Ela fala sobre a educação na sociedade moderna, a partir da perspectiva de que o que se espera de uma criança é que cresça em um adulto, percebendo na infância um estágio temporário. Contudo, torna essa equação algo mais complexa ao pontuar que a criança é não só um Vir-a-Ser, mas é também, simultaneamente, algo novo, um Ser: *“The role played by education in all political Utopias from ancient times onward shows how natural it seems to start a new world with those who are by birth and nature new”*²⁸ (ARENDDT, 1961, p.177). O novo que nasce para o mundo²⁹.

A ideia, contudo, de que a renovação do mundo pode ser realizada sob a tutela do adulto é contraditória, como aponta Arendt (1961), quando em acordo com uma atitude superior, ditatorial, que não caminha junto, compartilhando possíveis sucessos e fracassos. O novo não poderia exercer seu papel de renovar o mundo, ser de fato “novo”, seja a criança para o mundo ou o mundo para a criança, se é preparado para a continuidade de um mundo “velho”, quer se entenda como novo ou não: *“from the standpoint of the new ones, whatever new the adult world may propose is necessarily older than they themselves”*³⁰ (ARENDDT, 1961, p.177). A impossibilidade de trazer o novo para o mundo sequestra da criança seu lugar no corpo político, a previne de desempenhar seu papel.

A dinâmica que envolve a criança como um novo que nasce para o mundo e um mundo que precisa ser constantemente renovado é complexa, contudo, e apresenta suas próprias contradições, que se juntam à responsabilidade do adulto perante a criança e a continuidade do mundo, uma vez que

27 “[...] sob o pretexto de se respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e artificialmente mantida em seu próprio mundo, no que se possa chamá-lo mundo. Essa retenção da criança é artificial porque quebra a relação natural entre crianças e adultos, que consiste, entre outras coisas, em aprender e ensinar, e porque, ao mesmo tempo, contradiz o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, que a infância é um estágio temporário, uma preparação para a idade adulta” (tradução minha)

28 “O papel desempenhado pela educação em todas Utopias políticas desde a antiguidade mostra quão natural parece ser começar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos”(tradução minha)

29 “[...] and the essence of education is natality, the fact that human beings are born into the world” (p.176). “[...] e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos nascem no mundo.”

30 “[...] do ponto de vista dos novos, qualquer novo que o mundo adulto proponha é necessariamente mais velho do que eles mesmos.” (tradução minha)

The responsibility for the development of the child turns in a certain sense against the world: the child requires special protection and care so that nothing destructive may happen to him from the world. But the world, too, needs protection to keep it from being overrun and destroyed by the onslaught of the new that bursts upon it with each new generation. (ARENDR, 1961, p. 185-186)

A educação desempenharia papel fundamental ao atuar nessa contradição, assumindo responsabilidade por ambos: crianças e mundo. Um papel que em sua função mediadora, não conjuga tranquilamente ambos aspectos, pelo contrário é atravessado e contornado pelos conflitos que emergem de tais contradições (ARENDR, 1961).

A escola não é o mundo público, mas de certa forma o representaria, e nela a criança seria, então, apresentada a ele. A autora opõe a vida privada/familiar³¹ a um mundo público, e afirma que na modernidade, quando a primeira passou a figurar como “o maior bem”, a distância entre os dois se dissolveu na criação de uma esfera onde ambos se misturam, confundindo-se na contínua transformação de um no outro a partir dos polos opostos que ocupam. Considerando que o aspecto público seria uma das mais fortes características do mundo adulto – em contraponto ao “mundo” resguardado das crianças, onde são mantidas no “escuro” para poder maturar, desenvolver-se –, ou antes a possibilidade de reivindicar no mundo “*a right to see and be seen in it, to speak and be heard*”³²(ARENDR, 1961, p.188), em que posição a sobreposição de ambos os aspectos deixaria as crianças?

É um ponto de vista notadamente moderno, no sentido em que toma como princípios, pressupostos, a dinâmica nas interações entre criança e adulto e tudo que implicam e representam em acordo com a invenção da infância moderna. Uma ideia de infância que já se misturou a outras, pensadas após/a partir destas. Sem que as ideias e entendimentos dessa infância moderna – que tem no adulto “Homem” um padrão, uma “maioria política”, que se define e a partir das quais se definem minorias como a mulher e a criança³³ –, contudo tenha simplesmente desaparecido.

Afirmamos hoje que as crianças produzem uma cultura própria, e, assim, e, nesse sentido, um mundo próprio, bem como os adultos, como mencionado. Essas culturas, ou “mundos” interagem em um mundo maior, uma sociedade comum em que se inserem, onde

31E nessa oposição encontraríamos talvez o que faz Arendt colocar em questão a existência de um “mundo de crianças”, já que seu domínio é o da vida privada/familiar e seu contato com o mundo público ocorre, ao longo da infância, através da escola. A ideia de um “mundo das crianças” ou de “mundos das crianças” não parece caber no mundo sobre o qual discurso Arendt.

32 “um direito de ver e ser visto nele, de falar e ser escutado”(tradução minha)

33“Maioria supõe um estado de dominação, não o inverso. [...] como o homem constituiu no universo um padrão em relação ao qual os homens formam necessariamente (analiticamente) uma maioria.”(DELEUZE, 2012, p.92)

se inventam, a despeito das diferenças, ou simplesmente a partir das semelhanças que identificam, e homogeneizam, certos aspectos desses “mundos” em localidades e globalidades. As condições em que essas interações ocorrem, e se essas restringem ou anulam a autoridade do adulto em relação à criança, Arendt defende, poderiam resultar em uma situação onde uma criança se veja em meio a seus pares “[...] *in the position, hopeless by definition, of a minority of one confronted by the absolute majority of all the others*” (ARENDR, 1961, p.181). A criança, em relação ao adulto em muitas formas e de muitas maneiras é, já, e também, uma minoria, contudo. Talvez não uma minoria necessariamente “oprimida”, mas uma minoria que estaria sob o cuidado, a tutela, e a autoridade do professor/adulto. Uma autoridade, contudo, que não supõe, necessariamente, uma superioridade, já que diria respeito à responsabilidade que o adulto assume pelo mundo, e, no caso dos educadores especialmente, ao papel mediador que assume entre o mundo e a criança:

*[...]the educators here stand in relation to the young as representatives of a world for which they must assume responsibility although they themselves did not make it, and even though they may, secretly or openly, wish it were other than it is. This responsibility is not arbitrarily imposed upon educators; it is implicit in the fact that the young are introduced by adults into a continuously changing world. [...] In education this responsibility for the world takes the form of authority.*³⁴ (ARENDR, 1961, p.189)

Considerando que Hannah Arendt é uma forte referência para Masschelein e Simons (2012), quando falam do "público" na escola, de abrir o mundo na escola, de fazer de algo um objeto de estudo, fazendo-o então público, estariam possivelmente, mesmo que não somente, pensando a escola neste lugar de mediação. Um “entre” a criança e o mundo, um espaço-tempo em que o professor pode tornar um objeto público, trazendo, assim, o "mundo" para a escola, no sentido de que é o aspecto público o que caracteriza mais fortemente o "mundo adulto", um mundo que a criança está sendo ensinada de forma tal que esteja protegida da exposição direta a esse "público". Uma proteção – e uma possibilidade assim para a renovação – que se materializa, principalmente, na suspensão e na profanação, mas, de forma geral, a partir de todas as características que “fazem escola”, que materializam *skholé*, tempo livre. Uma abertura para o mundo a partir do qual esse possa ser constantemente renovado,

³⁴ “[...] os educadores aqui estão em relação aos jovens como representantes do mundo, pelo qual assumem responsabilidade, mesmo que eles mesmos não o tenham feito como é e possam desejar, secretamente ou abertamente, que fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é arbitrariamente imposta aos educadores; ela está no fato de que os jovens são introduzidos pelos adultos a um mundo que muda constantemente. [...] Na educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma de autoridade.” (tradução minha)

atentando-se, por um lado, às relações entre educação, aprender e ensinar:

One cannot educate without at the same time teaching; an education without learning is empty and therefore degenerates with great ease into moralemotional rhetoric. But one can quite easily teach without educating, and one can go on learning to the end of one's days without for that reason becoming educated.³⁵ (ARENDR, 1961, p.196)

E, por outro, à contradição que a relação entre ensinar-aprender e o surgimento do novo implica:

[...] the function of the school is to teach children what the world is like and not to instruct them in the art of living. Since the world is old, always older than they themselves, learning inevitably turns toward the past, no matter how much living will spend itself in the present³⁶(ARENDR, 1961, p.195).

Voltemos ao foco da questão em discussão, ou ao menos de onde ela surgiu: igualdade e diferença; e um de seus possíveis aspectos. Se partimos, como Masschelein e Simons (2012) principalmente, de uma experiência de igualdade entre os estudantes/crianças, o que dizer entre eles e os professores? O trabalho do adulto, como professor, segundo os autores, seria capturar a atenção e o interesse da criança para fazer com que habite o presente. Um trabalho bastante complexo, como podemos imaginar, atravessado por tantas contradições. Parece interessante pensar esse presente ao qual os professores trariam os estudantes. É um presente feito comum a partir das ações e propostas do professor, como mediador entre tradição e renovação, entre passado e futuro? É ele particular, individual, experiência de cada criança em um espaço e tempo comuns?

35“Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar, uma educação sem aprendizado é vazia e portanto degenera facilmente em uma retórica moral emotiva. Mas pode-se facilmente ensinar sem educar, e se pode aprender para o resto de seus dias sem que se torne educado” (tradução minha)

36“[...] a função da escola é ensinar às crianças o que é o mundo e não instruí-los na arte de viver. Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho que eles mesmos, aprender inevitavelmente se vira para o passado, não importa quanto se vive no presente”. (tradução minha)

3.2 “Tempo tempo tempo tempo”³⁷

Ainda assim acredito
 Ser possível reunirmo-nos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Num outro nível de vínculo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
Caetano Veloso

Há menos de um mês na escola em que trabalho hoje, quando escrevo este texto, estava acompanhando o professor de música em suas aulas com as várias turmas, até que as aulas com minha turma tivessem início. Em uma certa manhã, fomos até uma das turmas de cinco anos para buscar as crianças. Estavam todos em roda no chão, conversando com as professoras, a não ser por um menino, I. Ele estava sentado sozinho em uma das mesas, segurando a cabeça com as mãos, um aspecto meio desolado em sua figura. Perguntei por que ele estava afastado dos colegas, sozinho, se estava tudo bem, se estava triste com algo. Ele me disse que estava triste porque os amigos diziam que tinha “cara de pastel”. Ora, cara de pastel? Pois estavam confundindo-o com comida? Disse-lhe que iríamos desfazer o mal-entendido ali mesmo, naquele instante. Ele não se mostrou interessado. Ficou lá sentado, repetindo com um certo ar melancólico que não gostava que dissessem que tinha cara de pastel. Toda a turma foi para a sala de música, e ele seguiu à distância. Quando lá chegamos, ele ficou observando do lado de fora até que consegui convencê-lo a entrar. Mesmo assim, ficou à parte, observando a atividade em que seus amigos brincavam. Sentei-me junto ao resto da turma, e uma das meninas, L., me perguntou porque I. não se aproximava de todos. Expliquei-lhe a situação, e ela comentou como quem lembra de algo: “É verdade, no ano passado a gente falava isso mesmo...”. Nesse instante, olhei para I., que observava a brincadeira, rindo tranquilamente, e na minha cabeça se repetia: no ano passado?!

Por que tal situação se presentificou para ele naquele momento, se a minha pergunta-sugestão sobre uma tristeza acionou tal lembrança, não sei, mas a situação me marcou e me impôs algumas questões. “Habitar o presente” como defendem Masschelein e Simons (2012)

³⁷Oração ao Tempo, Caetano Veloso, 1979.

seria participar de uma atividade proposta pelo professor? Seria inevitavelmente necessário que se libertasse de sua família, expectativas, funções e ocupações sociais? Não conseguia deixar de me questionar se I. estava preso ao passado que lhe impedia de habitar o presente com seus colegas e com o professor ou se habitava o seu presente, que naquele momento se entrelaçava com fatos passados. Se uma das tarefas do professor é trazer os estudantes para o presente, fazendo com que o habitem, estaríamos falando de um presente homogêneo, universal e universalizante? E que “presente” é esse, afinal, sobre o qual se fala?

Em *Duração e Simultaneidade* (2006), Bergson nos fala sobre as relações entre a duração pura e o tempo mensurável. A duração pura é transição, nos diz ele. Não existe como algo isolado ou que sucede ou antecede algo, é o tempo sem começo nem fim que se desenrola sobre ele mesmo sem distinções, pois não pode ser mensurado, feito distinto do todo que ele é. Encontra-se ao alcance da percepção de cada consciência como um ritmo interno, particular: cada existente vive em sua própria duração interna, que pode ou não se tornar perceptível a um outro, juntar-se a de um outro. A partir de tal percepção, se estabelecem continuidades na ideia de um todo compartilhado de forma universal.

Na ideia de simultaneidade – de que dois acontecimentos diferentes podem compartilhar uma duração –, então, baseia-se a suposição de que duas consciências que habitam o mesmo espaço compartilham experiências e ritmos de uma mesma maneira, compartilhando, assim, um mesmo e único ritmo de duração em uma mesma e única experiência. Estendendo-se infinitamente tal hipótese, chega-se a ideia de um tempo impessoal, único, onde muitas consciências, distintas e singulares, se dissolvem em uma única consciência, impessoal, universal.

Uma operação semelhante transforma a duração pura, imensurável, em tempo mensurável. É em uma abstração, uma relação criada entre tempo e espaço que cada consciência apreende a duração pura como duração interna a partir do que vivencia em seu ambiente exterior. Da mesma forma, a duração pura torna-se apreensível ao se confundir com sua representação no espaço. Na figura da linha e sua composição em infinitos pontos exatamente iguais, se fazem representar intervalos de tempo em continuidades que se sucedem umas às outras.

Poderíamos dizer, assim, que se a duração pura nos apresenta um todo indivisível, o tempo espacializado – ao buscar torná-la apreensível, mensurável –, nos apresenta intervalos de tempo que se conectam por meio de continuidades; contraditoriamente congelando o fluxo de tempo, e negando, assim, aquilo que é: transição. Para considerarmos então a passagem de tempo, precisamos justapor esses intervalos no intuito de poder acompanhar o tempo

desenrolado. Se a medida de uma coisa é reveladora de sua natureza, como afirma Bergson (2006), essa concepção de tempo como duração e todo seu desdobramento não tornaria o presente inabitável? Nela, não nos misturamos ao tempo, nem mesmo referência somos; passamos a meros observadores de um tempo que se desdobra em um plano que não habitamos, o que parece tornar nossa presença no presente uma ilusão. Onde ou quando nosso corpo habita esse presente que se distingue de um passado e um futuro para desaparecer neles?

É uma concepção de tempo ocidental, europeia, feita universal, essa com a qual Bergson mexe em busca de um tempo não espacializado. Outras culturas organizam-se a partir de outras concepções, ainda que conectem inseparavelmente tempo e espaço em suas percepções e na forma como se organizam em ações no tempo-espaço que se lhes apresenta.

*“El acapacha – universo tempo-espacial del aymara – es un mundo completo y acabado sin éden original ni paraíso final restaurado em 'el final dos tiempos'”*³⁸ (VAN KESSEL, 1996, p.180). Os Aymaras movimentam-se em uma ideia cíclica de tempo:

*Se trata de un mundo o universo – pacha significa universo tanto espacial como temporal, tanto mundo como era – que se renueva constante e ciclicamente, que por lo tanto es radicalmente ahistórico, pero a la vez, sujeto al kuti, o “vuelco” del mundo actual y abierto a un mundo nuevo por aparecer [...]”*³⁹ (VAN KESSEL, 1996, p.180).

Percebem o tempo concretamente em suas correspondências com a *Pachamama*⁴⁰ e relações entre essa e sua existência social, política e econômica. Dão forma e sentido a seu universo espacial-temporal no entrelaçar de acontecimentos do cotidiano, das épocas que relacionam um *ano solar* e condições climáticas que nele se sucedem – solstícios de verão e inverno, épocas de chuva, seca, frio – com atividades como a agricultura – semeadura, crescimento, colheita – e o deslocamento de pastores nômades. Marcam o ciclo dia-noite no caminhar do sol, das estrelas da manhã e da tarde, da lua e do cruzeiro do sul, nas sombras que o sol e as estrelas jogam sobre a terra e nos afazeres do dia-a-dia. (GREBE, 1990)

³⁸“O *acapacha* – universo tempo-espacial do aymara – é um mundo completo e acabado, sem éden original nem paraíso final restaurado 'no fim dos tempos'.”(tradução minha)

³⁹“Se trata de un mundo ou universo – pacha significa universo tanto espacial como temporal, tanto mundo como era – que se renova constante e ciclicamente, que portanto é radicalmente ahistórico, ainda que sujeito ao kuti, ou vuelco do mundo atual e aberto a um mundo novo por surgir [...]”(tradução minha)

⁴⁰“*la madre tierra, celebrada en su propio lugar de vivienda, a niveles de 4.000m de altura en la cordillera o en el altiplano y venerada como la siempre fértil madre universal que alimenta toda la vida del mundo*” (VAN KESSEL, 1990, p.). “a mãe terra, celebrada em seu próprio lugar de existência, a níveis de 4.000 m de altura na cordilheira e no altiplano, e venerada como a sempre fértil mãe universal que alimenta toda a vida do mundo” (tradução minha).

Além do ciclo solar e do ciclo dia-noite, o ciclo vital humano marca também o tempo e seu caminhar para os aymaras, entrelaçando os aspectos políticos, sociais e econômicos que adquirem limites e contornos em seu universo espaço-temporal:

*El ciclo humano es trifásico: juventud, madurez, vejez y se renueva relacionando la vejez con la sexualidad y la fertilidad del campo [...] 1. la época húmeda de las lluvias corresponde a la niñez y la juventud[...], 2. la madurez corresponde a la época fría, período dinámico marcado por la madurez de los cultivos y la cosecha, la abundancia y la confección del chuño entre los agricultores, el “costeo” y los viajes de canje de los pastores; las fiestas de la zona agrícola y la participación de los pastores en ellas; 3. la vejez corresponde a la época seca de la Pachamama y está orientada a la nueva vida que pronto va a brotar, como enseñan los símbolos y conceptos del ritual de los muertos.*⁴¹ (VAN KESSEL, 1996,p.181)

As estruturas trifásica e bifásica – essa mais antiga – que organizam o cotidiano dos aymaras e sua concepção de tempo e espaço alternam-se, contrapõem-se e coexistem em determinações que sua existência material, dependendo do ambiente, do clima, bem como dos mitos que compõem em uma unidade sua cosmovisão lhe sugerem, ou impõem. A noção cíclica que faz girar sua existência e sua experiência no espaço-tempo que habitam está presente em ambas as estruturas, bem como em princípios que as unem e fazem girar, como *tinku*, *taypi* e *kuti*.

Tinku traduz-se do *quechua* para o espanhol como “*encuentro de pelea o de juego; unión de personas o cosas*”⁴², é um conceito que fala de limites que separam tanto quanto unem, de um encontro para um combate ou enfrentamento ritualístico que busca o equilíbrio dinâmico de disputas quaisquer – seja no campo mais material e concreto da organização social ou em seu campo mais simbólico –, de partes iguais opostas e complementares, colocando-as em tensão, uma tensão móvel e não estática: “*Este concepto se suele traducir como “reciprocidad”, principio estructural de la economía y sociedad autóctona*”⁴³ (VAN KESSEL, 1990, p.177). *Taypi*, por sua vez, traduz-se do aymara para o espanhol como

41“O ciclo humano é trifásico: juventude, maturidade, velhice, e se renova relacionando a velhice com a sexualidade e a fertilidade do campo [...] 1. a época úmida das chuvas corresponde à infância e à juventude, 2. a maturidade corresponde à época fria, período dinâmico marcado pela maturidade dos cultivos e da colheita, a abundância e a confecção de amido entre os agricultores, o financiamento e as viagens de troca dos pastores; as festas da zona agrícola e a participação dos pastores nelas; 3. a velhice corresponde à época seca da Pachamama e está orientada à nova vida que logo irá brotar; como ensinam os símbolos e o ritual dos mortos.” (tradução minha)

42“encontro de disputa ou de jogo, união de pessoas ou coisas”(tradução minha)
<http://www.katari.org/diccionario/diccionario.php?listletter=aymara&display=1>

43“Este conceito se costuma traduzir como “reciprocidade”, um princípio estruturante da economia e sociedade indígena” (tradução minha)

“centro, medio”⁴⁴, “donde se dió el principio de la creación, donde se generó el principio de la diversidad”⁴⁵, portanto, o lugar de “la reunión de diversos y [...] la resolución o mitigación de aquello que los conduce a ser diversos o a estar em desequilíbrio”⁴⁶ (VILLARROEL, 2007, p.95). Ambos esses princípios se entrelaçam em movimentações constantes entre equilíbrio e desequilíbrio, apontando um espaço-tempo onde diferenças coexistem.

Kuti é traduzido do aymara para o espanhol como “acción de regresar”⁴⁷, e do *quechua* como “vez”⁴⁸. Faz referência a uma ação não tanto de volta a um passado mas uma inversão de um “turno”, o fim de um ciclo e o início de outro. Não tanto o regresso a algo que passou mas a volta de algo que ocorreu uma vez. *Kuti* ocorre em *taypi-tinku*, não em uma sequência cronológica que leva a um intervalo de tempo, passado, futuro ou presente, mas no momento de mudança onde tudo se integra “en un círculo de realización”⁴⁹ (VILLARROEL, 2007, p. 96)

Para um aymara, o tempo é tudo o que pode ver, é o espaço que o apresenta e nele se entrelaça nas movimentações de sua existência social, política e econômica. Ao decompô-lo em três formas lógicas – passado, presente, futuro –, pode-se pensá-lo a princípio de certa forma linear, histórico. Acima de tudo, todavia, o tempo é para ele algo orgânico, vivo. Diante do tempo, um aymara assinala acima quando se refere ao presente, pois ali naquele lugar ele o habita; atrás quando fala do futuro, pois é algo que não pode ver ou prever; e à frente quando se coloca em relação a um passado que ocorreu diante de seus olhos⁵⁰, mas em cada momento, a cada instante seus pés tocam a terra sob o que está acima e em relação a tudo o que está a sua volta no universo/mundo que habita. Da mesma forma, os diversos elementos que compõem os diferentes ciclos e suas dinâmicas se separam tão somente para se juntar em uma movimentação infinita, cujo fim sempre pressupõe um novo começo.

Kuti – a virada, inversão do mundo atual e surgimento de um novo mundo (VAN

44<http://www.katari.org/diccionario/diccionario.php?listletter=quechua&display=23>

45“onde se deu o princípio da criação, onde se gerou o princípio da diversidade”(tradução minha)

46“a reunião de diversos [...] a resolução ou mitigação daquilo que os conduz a ser diversos ou a estar em desequilíbrio.”(tradução minha)

47<http://www.katari.org/diccionario/diccionario.php?listletter=quechua&display=23>

48<http://www.katari.org/diccionario/diccionario.php?listletter=quechua&display=23>

49“em um círculo de realização”(tradução minha)

50Algumas das informações aqui expostas sobre a concepção de tempo do povo aymara foram abordadas em um workshop com o maestro Celso, da orquestra de instrumentos dos altiplanos andinos sobre sua música, princípios filosóficos e cultura, logo após sua apresentação no evento Diálogos (2002), no CCBB do Rio de Janeiro.

KESSEL, 1996) – apresenta a ideia de um passado que não se vê distinto, separado de um futuro. Parece falar de um passadofuturo: um passado que já foi e pode vir a se repetir, um futuro que já foi em um passado, e pode vir a acontecer novamente. Ambos existem no presente. Um aymara está diante do tempo, que é uno; um presente habitado por ele e não por lembranças do passado e expectativas do futuro.

Em nossa cultura talvez faça sentido falar em trazer alguém para o tempo presente. O que significaria, todavia, trazer crianças para o presente? Esse presente que ocupam com seus corpos, vivendo-o enquanto acontece, dando-se conta ou não do que se passou antes, diante de seus olhos, preocupando-se ou não com um futuro que não podem ver, que os surpreende pelas costas. Será que é o professor que provoca a atenção para o presente, que traz as crianças para esse presente na escola?

A partir de uma experiência vivida em uma outra escola, pergunto-me, pelo contrário, se não são as crianças, que não se preocupam com esse futuro fictício, mas simplesmente em viver as ficções do presente, que nos ajudam a habitá-lo. A situação aconteceu no refeitório de uma creche. *A janta naquele dia era sopa: canja de galinha. A maioria das crianças gosta. Com três anos, muitas já são bastante particulares quanto ao que gostam e o que não gostam. L., por exemplo, come biscoito e arroz, só. Ela diz que gosta de “arroz e franguinho”, mas eu nunca a vi comer algo além de arroz, biscoito e, ocasionalmente, mingau de farinha láctea. Bom, naquele dia era canja. Ora, na canja tem arroz e frango, exatamente as duas coisas que L. gostava. E assim falei pra ela, tentando incentivá-la a comer. Ela sorriu, confirmou que gostava de “arroz e franguinho”, mas não queria saber da canja. Os agentes auxiliares de creche lhe deram, então, alguns biscoitos de sal. Conversando com ela, tentava “cutucá-la”, dizendo que precisava comer melhor, para crescer, ficar forte, e poder brincar com mais energia. Brincando, falei: “Olha a Rosa, você não quer ficar assim, grande, forte e bonita como ela? Precisa comer...”. L. me olhou, segurando seu biscoito com as duas mãos, tirando pedacinhos pequenos dele, e disse: “Mas meus amigos todos são pequenos”.*

As palavras de L. me levaram a esse lugar, a esse tempo onde tudo para, ou antes, se movimenta de forma diferente. Uma interrupção, uma ruptura que nos leva a questionar aquilo que entendíamos de uma certa maneira e que não faz mais sentido no sentido que havia antes. Um encontro que me arrancava de um lugar onde estava confortável e segura daquilo que falava com base na forma como colocava as coisas em relação, em tensão. Um encontro que dissolvia a forma desse tensionamento.

A lógica a partir da qual eu falava não fazia sentido para L., e o encontro com a sua

lógica me surpreendeu, quebrou em partículas ínfimas as escolhas e decisões que me fizeram assumir uma determinada posição. Comida, gosto, bom, ruim, tempo, amigos, modelos, as conexões entre tudo isso, o que acreditamos entender sobre algo, sobre alguém a partir de comparações e conclusões, expectativas; tudo isso se pulverizou, misturou-se a um Outro, à uma lógica outra, me colocou a pensar, me pôs em movimento, me trouxe até aqui.

Realmente, por que L. se preocuparia com o quão grande seria em algum lugar do futuro? Não fazia o menor sentido para ela, ali, naquele momento, naquele instante que vivia. Quantas vezes falhamos em sair dos lugares e entendimentos que habitamos como adultos, onde passado, presente e futuro encontram sentido na ansiedade daquilo que estamos sempre tentando prever, e, assim, controlar? Quão dispostos e/ou sensíveis nos fazemos para um encontro? Um encontro que de alguma maneira nos tira de nós mesmos e nos faz ir ao mundo? Um encontro que faz mundos?

3.3 Mundos em um mundo: devir, corpo, escola

Ao pensarmos nos mundos que criamos, mais do que considerar se crianças e adultos, por serem de diferentes gerações, por viverem uma vida privada ou expostos a um mundo público, criam mundos diferentes e separados como um “mundo dos adultos” e um “mundo das crianças”, seria interessante atentar para o que pode nos fazer criar mundos.

Criamos mundos no mundo ao encontrarmos aquilo que nos sensibiliza e nos faz agir no mundo, aproximando-nos de uns e nos afastando de outros, encontrando e criando diferenças, singularidades. Deleuze (1988-1989) nos apresenta, por exemplo, o mundo de um carrapato a partir de três estímulos: luz, cheiro, tato. A luz que o atrai para a ponta de um galho, o cheiro de um animal que passa e o faz se jogar desse galho, o tato que o leva a procurar o contato com a pele que o permite se alimentar do sangue do animal. Um mundo que na imensidão de estímulos que existem a sua volta se restringe às respostas a esses três.

Nem todo ser humano cria um mundo pra si, muitos habitam territórios quaisquer, em uma existência amorfa (DELEUZE, 1988-1989). O filósofo parece sugerir que só habitamos um mundo próprio quando encontramos, ou criamos, no vasto mundo comum aquilo que nos sensibiliza, que nos estimula a uma existência não-amorfa, que fale quem somos. Não uma vastidão de estímulos que nos tornem comuns, iguais; algo menor, mais restrito, que nos diferencia tanto de outros quanto de nós mesmos. Algo que nos põe em um movimento que

nada tem a ver com semelhanças, que se faz em singularidades onde o uno é múltiplo, onde existimos em bando, em uma multiplicidade.

Dissolver-se, deixar de ser algo que se é para devir. Em *Mil Platôs*, Deleuze (2012, p.77) nos diz “Devir todo mundo é fazer mundo, fazer um mundo [...] isto, é, encontrar vizinhanças e suas zonas de indiscernibilidade”. Se à movimentação no plano de desenvolvimento se quer controlar, e muitas vezes se controla, aquela que ocorre no plano de composição não é passível de controle, não há intenção ou um querer que se faz controlar ou mesmo controlável. Ainda que nela possa existir desejo, que nela e em suas movimentações o desejo possa emergir; não é o desejo o que faz devir: “[...] Devir é o processo do desejo” (DELEUZE, 2012, p.67). Não importa se devimos porque partículas nossas são atraídas para uma área de vizinhança da qual nos vemos próximos ou se nos aproximamos de uma área de vizinhança que nos leva, então, a devir. Há um acontecimento, não o controlamos, simplesmente nos dissolvemos, conjugamos, nos tornamos algo diferente, um “acontecimento em agenciamento”. À dissolução do sujeito, da forma, se junta a dissolução do corpo. Em um plano onde só existem velocidades absolutas, puros afectos, os órgãos com suas funções e relações estratificadas não poderiam perdurar. O devir exige “[...]um corpo sem órgãos suficientemente rico ou pleno para que as intensidades passem[...]” levando partículas suas a comporem com partículas outras (DELEUZE, 2012, p.84).

Como nosso corpo habita o tempo por onde nos movimentamos? Como habitamos o presente, um instante senão inteiros, de corpo inteiro? Pode ser interessante imaginar esse “inteiro” na forma como um aymara ocupa a totalidade de seu tempo-espaço misturando-se com ele, inteiro não porque separado em uma “unidade” que se coloca lado a lado a outras “unidades”. Inteiro porque junto em um instante que sempre se repete sem nunca ser igual, na mudança onde se conjugam diferenças e oposições. Como uma criança habitaria a totalidade de seu tempo-espaço, ocupando esse presente?

Fez parte da mostra pedagógica de 2014 da escola em que trabalho no momento em que escrevo este texto uma exposição de fotos intitulada *Olhares: a escola nos olhos das crianças*. Pensando a máquina fotográfica e na técnica⁵¹ que operacionaliza, pensamos logo na visão humana, no olhar. Contudo, ela é uma extensão do corpo que com ele se mistura, e que, no caso das crianças, muitas vezes nem mesmo pressupõe a visão, um olhar que se apresenta concretamente no recorte que nos oferece a visão humana. Elas não registram sempre ou tão

51 Apoiada em leis científicas de construção do espaço formuladas pela geometria euclidiana, a *Perspectiva Artificiales* seria supostamente capaz de nos dar a visão da natureza mais próxima àquela do olho humano. A câmera obscura e as objetivas não fazem senão dispor a imagem em perspectiva ao, através do mecanismo de refração, fazer os raios luminosos convergirem para um único ponto.

somente o que seus olhos veem, mas o que seu dedo sente, o que seu corpo vive.

Foto 1 – Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças

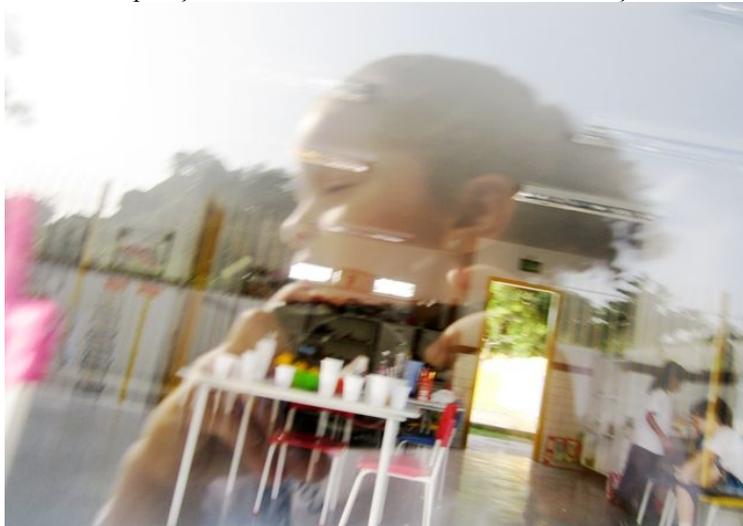


Foto 2 - - Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças



A exposição não surgiu de qualquer proposta pedagógica formal, ainda que logo no início do ano letivo tivéssemos trazido o trabalho *Carnaval na Lona* do fotógrafo brasileiro Rogério Reis para a invenção de um “estúdio lambe-lambe”, onde nos fantasiamos e tiramos fotos uns dos outros. Precisávamos fazer fichas com seus nomes, mas não queríamos que fossem algo do tipo “cara-crachá”, onde uma foto impessoal – no limite que uma foto de um rosto pode ser impessoal – figuraria burocraticamente ao lado, acima ou abaixo de seu nome. Queríamos que as crianças se apresentassem para uma foto como quisessem, como escolhessem: fantasias, poses, objetos que falassem um pouco delas mesmas; fosse isso verdade ou ilusão, realidade ou imaginação, nada que falasse de uma essência ou de uma

identidade, algo que se fizesse ali, num dado instante.

Voltando à exposição e nossas crianças fotógrafas: o que ocorreu é que todos os dias tirávamos fotos das atividades e das crianças, o tempo todo, registros do percurso da turma e das crianças individualmente para nós mesmas – como material de trabalho –, e para um portfólio digital que cada criança levaria para a casa ao final de cada trimestre. Espontaneamente as crianças começaram a pedir, ou simplesmente pegar, as câmeras que usávamos. No início uma ou outra, e, ao final do ano, praticamente todas as crianças da turma se faziam fotografar.

Foto 3 – Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças



Foto 4 – Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças



Clicavam a si mesmas sozinhas ou com os colegas, amigos e amigas, objetos, espaços,

tudo que existia a sua volta. Fomos percebendo que se constituía um acervo enorme de fotos tiradas pelas crianças ao longo do ano. Fotos onde a escola que surgia nos falava de amizades, de brincadeiras, de curiosidades. As imagens nos surpreenderam com detalhes e recortes inusitados, em experiências que transformavam cada aspecto da vida escolar: pessoas, objetos e espaços que a compõem. Mirando as fotos tiradas pelas crianças, redescobríamos a escola, nós mesmas e as próprias crianças, através dos olhares das crianças.

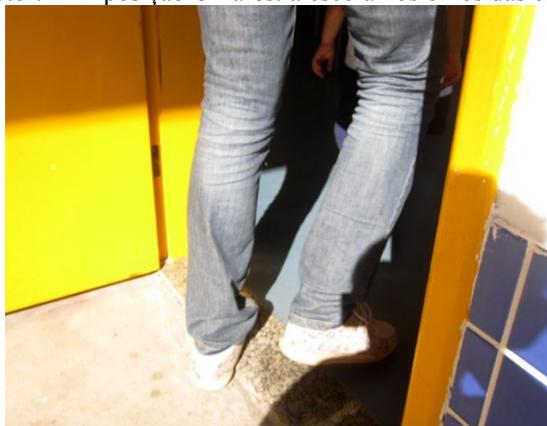
Foto 5 – Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças



Foto 6 – Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças



Foto 7 – Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças



Um olhar que envolve todo o corpo, movimentações: aproximações e distanciamentos. Corpos que se misturam uns com os outros, que se decompõem e se rearrumam, que somem e

reaparecem em objetos, linhas cores...

Foto 8 – Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças



Imagens, técnicas ou tradicionais⁵², que produzimos, criamos, apresentam nossas interações com o mundo onde estamos, nossas movimentações nesse mundo. Falam das relações que criamos com objetos, fenômenos e pessoas no mundo, e, ao fazê-lo, elas o apresentam, o inventam, o criam. Esse recriar o mundo a sua volta pode encontrar as mais diversas expressões. Contudo, buscamos nas produções das crianças geralmente o desenvolvimento em relação a um padrão, uma representação com um referencial claro e identificável.

Na fotografia, esboçamos ou ouvimos comentários sobre enquadramento, foco, tema, em avaliações que os julguem ou não apropriados em relação ao domínio sobre uma técnica, e fazemos, talvez, concessões dependendo de sua faixa etária. Da mesma forma, observamos seus desenhos e nos preocupamos se já representam algo neles, se já demonstram interesse pela expressão figurativa, e vemos nesses “avanços” um sinal significativo de seu desenvolvimento. Por que, contudo, esperamos que suas fotos evoluam em direção a objetos centrados e em foco? Que avaliações fazemos, e atitudes tomamos, quando ao pedirmos a uma criança de 3 anos que cole o braço no corpo de um boneco que construímos em grupo ela

52 “[...] imagens: são “superfícies significativas na qual as ideias se inter-relacionam magicamente” (FLUSSER, 1985, p.5). Quando as imagens tradicionais deixam de ser figuras do mundo e passam a ser apreendidas como o próprio mundo, isso se perde, impedindo sua decifração. A escrita surge, então, como um meta código da imagem. Traduz cenas em processos, transcodifica o tempo circular – onde um elemento explica um outro, que por sua vez explica o primeiro – em linear – que estabelece relações causais entre eventos. Quando o texto, por sua vez, perde sua inteligibilidade, surgem as imagens técnicas, que “[...] imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo” (FLUSSER, 1985, p.10). Assim, como último efeito em uma cadeia causal que tem o mundo como origem, contudo, as imagens técnicas curiosamente apresentam-se como recortes da realidade.

o conecta ao pescoço? O que esperamos que crianças de 3 anos esbocem ao lhes oferecermos papéis com suas cabeças coladas e lhe pedirmos para completarem seu corpo?

Algumas organizaram linhas curvas e/ou retas, formas algo definidas em meio a rabiscos e espirais, cores diversas, ou uma só cor, conectando esses elementos entre si e à sua cabeça. Outras utilizaram todos esses, ou alguns desses elementos desconectados uns dos outros e de sua cabeça. Uma das crianças fez correr duas linhas paralelas em curvas e mais curvas, voltas e reviravoltas por toda a extensão do papel e em volta de sua cabeça. Quando perguntamos sobre o que desenhava, nos disse “*pista de carros*”. Em um primeiro momento, avaliamos, eu e minha professora parceira, no que diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento de um esquema corporal e sua representação gráfica, que ele ainda estava um pouco espalhado, misturado, no espaço que ocupava com seu corpo. Ainda não representava o próprio corpo.

Figura 9 - Desenho



Logo, contudo, nos perguntamos, será que não? O que entendíamos como representação e como ele via, sentia seu corpo? O fato de não se dar contornos definidos não significava necessariamente que ele não os reconhecia. Consideramos que estava, praticamente todo o tempo que podia na escola, em ação com carrinhos ou carrões na mão, a

percorrer pistas disponíveis ou imaginárias. Nos poucos desenhos que fazia, lá estavam elas: pistas de carros e “*motas*”. Ora, ele era um carro e a pista de carros! Em seu desenho, expressava suas movimentações, seu corpo como o vivenciava, como o entendia, como era de fato:

Cuando imitamos, la realidad es vista como tal y representada en el lienzo para que en éste se le vea reproducida. Cuando imitamos, pues, pintamos una apariencia de la realidad para que volvamos a ver de la misma manera que la perciben nuestros ojos cuando las miramos directamente. [...]

Cuando no imitamos, traducimos nuestro sentir ante la realidad que sólo nos sirve de pretexto para esse fin. Ese sentir elabora en nuestro espíritu, com los elementos de que dispone el pintor, un conjunto estético que se sostiene sobre las líneas, las formas y los colores que hemos puesto en la tela. Este es el proceso de abstracción que nos permite pasar del orden real al orden estético.⁵³ (PELUFFO, 2006)

A expectativa de uma representação que imite, busque semelhanças em forma, conteúdo ou ambos é possível e tem seu lugar. A observação da evolução do grafismo junto ao desenvolvimento do esquema corporal de uma criança aponta questões relevantes e interessantes quando buscamos acompanhar a evolução da criança, que caminha em direção ao adulto. As crianças entendem esse movimento. Em uma turma de 12 crianças de 3 anos em uma escola pública no Rio de Janeiro, nos perguntávamos sobre o que é ser criança. Uma delas disse: “*Uma criança... pessoa, pessoa, pessoa. Criança é pequena [...] é porque quando cresce fica adulto, quando fica pequeno, fica criança.*”

A evolução da criança caminha na direção do adulto. É o que se espera delas, está afirmado na figura da criança molar, um modelo. Contudo a criança se movimenta também em involuções criadoras, em devires. O tempo cronológico, podemos imaginar, talvez nos coloque, em sua linearidade, na sequência de um antes e de um depois, em polos opostos, nós, adultos e crianças. Será que em nossas movimentações, contudo, transitamos sempre pelos mesmos espaços e tempos? Habitamos um mesmo e único tempo? Que vínculos criamos para nos reunir com o tempo, como sugere Caetano Veloso em sua “Oração ao Tempo”? Há diferentes modos de individuação, diferentes temporalidades, nos diz Deleuze (2012, p.51):

Aion, que é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e ao mesmo tempo não para de dividir o que acontece num já-aí e um

⁵³“Quando imitamos, a realidade é vista como tal e representada na tela para que nela se veja reproduzida.

Quando imitamos, pois, pintamos uma aparência da realidade para que voltemos a vê-la da mesma maneira que a percebem nossos olhos quando a vemos diretamente. [...] Quando não imitamos, traduzimos nosso sentir frente à realidade, que só nos serve de pretexto a esse fim. Esse sentir elabora em nosso espírito, com os elementos de que dispõe o pintor, um conjunto estético que se sustenta sobre as linhas, as formas e as cores que tenhamos colocado na tela. Esse é o processo da abstração que nos permite passar da ordem real à ordem estética.” (tradução minha)

ainda-aí, um tarde-demais e um cedo-demais simultâneos, um algo que ao mesmo tempo vai se passar e acaba de se passar. E *Cronos*, ao contrário, o tempo da medida, que fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma e determina um sujeito.

Ao habitar o tempo aiônico, a própria criança, em uma *invólucro criadora*, bem como o adulto podem se dissolver, implodir, devir-criança (DELEUZE, 2012), desterritorializando-nos para depois, em seguida nos reterritorializar em novas formas. Considerando ambas as movimentações, poderíamos inaugurar novas possibilidades, perceber os instantes que fazem nossas experiências na escola de modo diferente do que percebíamos antes, nos entregarmos às experiências que vivenciamos na escola diferentemente de como o fazíamos.

Poderíamos, quem sabe, nos perguntar o que fazemos na escola, para que e por que vamos à escola, e talvez pensar algo diferente daquilo que afirma o discurso atual dominante. A ideia repetida à exaustão de que vamos à escola para aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver junto, de que vamos à escola aprender a aprender. Um aprender controlado e controlável, relacionado à aquisição de habilidades e capacidades ao longo de uma linha do tempo que comporta exclusivamente um início, um desenvolvimento, e um fim claro e objetivo: nossa futura inserção na sociedade, no mercado de trabalho da sociedade em que vivemos. Ah, o saber da “experiência” que diz do não saber daqueles que são jovens, imaturos, ou simplesmente pouco percorreram dos caminhos que outros já trilharam.

Um saber distinto do saber da *experiência* (LARROSA, 2002) a partir da qual se sugere pensar uma escola de educação infantil. Esse, um saber que parece permitir que as diferenças e igualdades entre crianças e adultos nas escolas nos aproximem tanto quanto nos distanciem. E que, ao nos distanciarem, é para nos pôr a enviar mensagens em garrafas, construir barcos, pranchas e lunetas para brincar no belo e assombroso mar que pode se estender por vezes léguas sem fim entre nós. Um saber que fala de descontinuidades tanto como de continuidades, que fala de rupturas e mudanças, de misturar, transformar, suspender, profanar, brincar.

Ah, o brincar, esse sim, em muitas e diversas formas, parece compor mundos de crianças mundo afora. Seria o brincar que nos diferencia? E que nos iguala? Seria o brincar algo que nos permitiria, adultos e crianças, nos movimentar com gosto e energia na escola, fazer mundos?

4 CRIANÇAS E ADULTOS: BRINCANTES NA ESCOLA?⁵⁴

As crianças retiravam panos e roupas velhas de nossa sacola do “teatro” e os espalhavam pela sala buscando aquilo que daria contorno a seus personagens para a história que criaríamos naquela tarde. Elas gostavam de brincar livremente com as roupas e os objetos, mas gostavam mais ainda de dramatizar as histórias que eu criava a partir dos personagens que inventavam. Havia, acredito, um sabor especial em ser surpreendido pelo desenrolar das histórias ao mesmo tempo em que a faziam acontecer. Eram tramas que eu nunca criava sozinha, contudo, pois elas iam sugerindo, aceitando, negando, e preenchendo os vazios e silêncios que eu deixava, e todos, de fato, conduzíamos aquelas histórias inventadas nas tardes em que brincávamos de “teatro”. Naquela tarde, após alguns dias falando sobre a “Cuca”, não foi uma grande surpresa quando ela surgiu como um dos personagens. Uma criança cobriu-se com um pano preto, e logo mais três a seguiram. Cortamos quatro buracos no pano e nossa Cuca – diferente do bicho amarelo de cabeça grande que lemos na tela de Tarsila do Amaral, ou do jacaré que passeava pelas páginas e pelo vídeo nas histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo – ganhava vida como um bicho de quatro cabeças e corpo preto. Mais a frente colaríamos tiras coloridas de pano no “corpo” da Cuca, mas naquele momento isso tudo ainda não nos preocupava pois ali, naquele instante, improvisávamos nossa história, criando personagens e tramas, acontecimentos e eventos. De tudo um pouco tivemos: risos e grunhidos; transformações e reviravoltas surpreendentes; magia e palavras mágicas; cavernas escuras e perseguições; cantigas e brincadeiras de roda. Ao final todos riam e batiam palmas. Guardamos nossos panos, roupas e apetrechos, e essa história, como tantas outras, poderia ter ficado somente em nossas lembranças. No dia seguinte, todavia, resolvemos escrever nossa história da Cuca, guardar as imagens e as palavras que a descreviam em uma folha de papel para que pudéssemos fazê-la de novo, para que pudéssemos apresentá-la depois para nossos amigos, para mães e pais. Sentamo-nos em roda, cada um foi lembrando, inventando e, no final, acabamos reinventando nossa história, a qual deram o título depois de “Uma História de Graça”. Título que me pareceu mais que perfeito, afinal, não deve toda brincadeira ser “de graça”?

Tínhamos um dia na semana reservado para nossas brincadeiras de teatro. As crianças – 17 em uma turma de 4 anos em uma escola privada de educação infantil – adoravam o “dia do

⁵⁴Este capítulo foi elaborado a partir de um diálogo com Ana Corina Salas Correa no trabalho “Conversa das palavras: infância, educação, brincar, escola” apresentado no IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), em 2014, em Goiânia.

teatro”. Eu gostava de deixá-los inventar personagens, histórias e situações em pequenos e grandes grupos, livremente, mas também adorava quando me chamavam para criar com eles uma trama. Como narradora nessas histórias, que iam praticamente se criando enquanto as criávamos, não estava ali – penso, e sinto – tão somente como uma observadora externa, que media, organiza e/ou direciona. Fazia isso, também, como narradora. Cuidava para que a brincadeira pudesse seguir sendo, de forma próxima a todos aqueles que brincavam ali. Como narradora, era parte da brincadeira. Ia juntando as palavras e os gestos que iam fazendo a brincadeira, mas sem que isso se constituísse uma imposição, algo externo, mas sim algo intrínseco, parte constituinte desse brincar. Nesses momentos, não me tornava criança, não deixava de ser professora, mas brincava junto com as crianças.

Que tempo e espaço existem nas escolas de educação infantil para o brincar? O pátio/parque? As brincadeiras dirigidas, onde aspectos específicos do desenvolvimento, áreas do conhecimento são objetivados no aprender? Por que a qualificação “livre” em relação ao brincar se torna tão importante nas escolas e onde se posicionam crianças e adultos no brincar na escola?

Nas práticas que acompanham diversas teorias sobre a educação moderna, o brincar se tornou instrumento importante no estímulo à motivação e ao interesse dos alunos, transformando-se em um método de aprendizagem ao mesmo tempo que em entretenimento, oposto ao “trabalho” que deve ser realizado na escola. No resgate à importância desse brincar, discursos se fortaleceram defendendo que a brincadeira livre, e não somente aquela dirigida, direcionada, é um tempo-espaço rico de aprendizagens, importante no desenvolvimento infantil.

“É no brincar, e talvez somente no brincar que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”, nos diz Winnicott (1975, p.79). Em *O Brincar e a realidade*, o autor apresenta diversas situações onde crianças mostram, brincando livremente, mas sob a observação do adulto, como elaboram e transformam situações que vivem e observam em seu entorno no brincar. Ele busca aquilo que constitui nossa subjetividade em sua objetivação no mundo que nos circunda.

A partir de outros pressupostos, em sua busca por aquilo que nos aproxima tanto quanto nos diferencia dos animais, um outro psicólogo, Vygotsky (1991, p.66) investiga o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e nos fala que

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o

comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.

Ambos os autores buscam relacionar a experiência cultural e os processos internos, subjetivos, que constituem um indivíduo/ser social⁵⁵. O brincar é relacionado diretamente ao fazer, à ação; uma ação que busca, de certa forma controlar certos processos, consciente ou inconscientemente. Ainda que a importância do brincar e do brinquedo não se faça restrita à criança – “É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem” (WINNICOTT, 1975, p.93) –, o foco de seus estudos e pesquisas é a etapa de desenvolvimento infantil, e o adulto figura aí, principalmente, em relação ao papel, à função que desempenha nesses processos infantis. É o observador, o mediador, o espelho, o facilitador, o que traz, muitas vezes, de diferentes formas, ainda que não somente ele, os limites, as regras.

Brougère (1998) irá falar também sobre a experiência cultural e o brincar. Contudo, a partir da perspectiva sociológica, chama nossa atenção para o caráter social da brincadeira, sobre como aprendemos em contato com uma cultura lúdica, e nesse aprender e fazer a constituímos. Essa cultura e esse aprender se constituem em certas regras – compartilhadas –, algumas negociações, para que o próprio brincar possa acontecer, para que uma criança diferencie um soco de verdade e um de faz-de-conta, por exemplo. Isso não exclui ou impede o caráter espontâneo, ou “gratuito” do brincar. Não o transforma, necessariamente, em um meio para um fim, mas nega uma certa “naturalidade” do brincar e a criatividade de uma individualidade completamente livre, isolada do tempo e do local onde se faz e faz sua cultura. Chama atenção, assim, à relação do brincar com a cultura, à existência de regras preexistentes, e outras, que vamos criando na hora, para que brinquemos juntos.

O dicionário nos oferece algumas definições interessantes, apresentando, assim, um certo sentido desse brincar:

brin.car (*brinco+ar*²) *vti* e *vint* **1** Divertir-se infantilmente; entreter-se; folgar, foliar[...]. *vint* **2** Agitar-se com movimentos graciosos[...]. *vti* **3** Não levar as coisas a

55 “[...] o brincar tem um lugar e um tempo. Não é dentro [...]. Tampouco é fora [...] Para controlar o que está fora, há que se fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer.”(WINNICOTT, 1975, p.62-63)

sério; galhofar, zombar[...]. **vti 4** Divertir-se representando o papel de[...]. **vti 5** Divertir-se fingindo exercer qualquer atividade[...]. **vtd 6** Ataviar, enramalhetar, ornar excessivamente [...]. **Brincar com fogo:** tratar levemente coisas de ponderação ou perigosas. **Fazer uma coisa brincando:** fazê-la com muita facilidade. **Nem brincando!:** expressão de repulsa a alguma coisa que nos dizem ou propõem por a julgarmos inconveniente.⁵⁶

O brincar é retratado como uma atividade infantil, algo leviano, do imaginário, da ilusão, algo que exige pouco esforço. “Brincar” é coisa de criança na medida em que “trabalhar” é coisa de adulto: “[...] nossa cultura parece ter designado como 'brincar' uma atividade que se opõe ao 'trabalhar' [...] caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério” (BROUGÈRE, 1998, p.2). Quanto à oposição brincar-trabalho, Arendt (1961, p.183) afirma que na educação moderna

[...] special importance was attached to obliterating as far as possible the distinction between play and work in favor of the former. Play was looked upon as the liveliest and most appropriate way for the child to behave in the world, as the only form of activity that evolves spontaneously from his existence as a child. Only what can be learned through play does justice to this liveliness. The child's characteristic activity, so it was thought, lies in play; learning in the old sense, by forcing a child into an attitude of passivity, compelled him to give up his own playful initiative.⁵⁷

Contudo, por muito que o brincar apresente ricas, subversivas e criadoras experiências de aprendizado, esse apagar dos limites entre brincar e trabalhar encontrou na analogia um sentido que ressignifica o brincar como o trabalho da criança. Não que não se trabalhe, que o estudo e a prática não tenham lugar nas escolas modernas, mas eles se confundem, a não ser no brincar livre no pátio e no recreio – para gerar atividades direcionadas, brincadeiras controladas, tornando-se um instrumento de aprendizagem. Talvez uma das diferenças entre trabalhar e brincar esteja relacionada a regras, e à liberdade que pode existir ou não existir em um e outro. Algo que diferenciaria um mundo de adultos e um mundo de crianças se pensarmos, junto à Arendt (1961), que o trabalho é definitivamente algo público, sujeito a regras não burláveis, e o brincar algo do privado, do particular, uma atividade onde não figurariam regras, e onde, se existirem combinados, burlá-los ou mudá-los a cada momento é não só algo consentido como esperado. Algo que, contraditoriamente, busca conter o brincar,

⁵⁶<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=brincar>

⁵⁷“[...] especial importância foi concedida a obliterar ao máximo possível a distinção entre brincar e trabalhar em favor do primeiro. Brincar foi visto como a forma mais vivaz e apropriada para a criança se comportar no mundo, como a única forma de atividade que se desenvolve espontaneamente de sua existência como criança. Só aquilo que pode ser aprendido através da brincadeira faz jus a essa vivacidade. A atividade característica da criança, assim se pensou, é o brincar; aprender no sentido antigo, forçando uma criança a uma atitude passiva, compelia-a a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica.” (tradução minha)

ou antes, seu potencial transgressor, subversivo a um pequeno e controlável espaço, desacreditado pois não sério, menor, coisa de criança, sem impacto político...

Seguindo essa lógica, parece existir um entendimento de que brincar e jogar, na língua portuguesa, se diferenciam tanto pelo que é do domínio da criança e do adulto – e mesmo de uma transição entre os dois – quanto pela liberdade de quaisquer restrições, no que diz respeito ao primeiro, e pelas restrições que impõem as regras que estruturam um determinado jogo, no que diz respeito ao segundo. Brougère (1998, p.3) joga por terra tais separações. Ele não diferencia brincadeira, brincar, jogo e jogar ao explorar a ideia de uma cultura lúdica:

[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

Independente de haver ou não diferenciações entre os termos em francês, Brougère elimina a distinção que se faz entre jogar e brincar tendo como referência a existência ou não de regras, bem como uma distinção, e um distanciamento, no que diz respeito a domínios adultos ou infantis. A brincadeira, tanto como o jogo, acontece a partir de regras comuns para que possa existir como uma atividade comum, social. Vejamos, de toda forma, o que o português, nossa língua, nos apresenta:

jo.gar (*lat* *jocari*) *vt*d 1 Arriscar ao jogo [...]. *vti* e *vint* 2 Fazer apostas em jogo [...]. *vt*d 3 Entregar-se ao jogo de [...]. *vti* e *vint* 4 Entreter-se num jogo qualquer [...]. *vpr* 7 Arremessar-se, atirar-se [...]. *vti* e *vint* 11 Brincar, divertir-se: "Estareis jogando comigo?" [...] **Jogar o jogo:** jogar de acordo com as regras do jogo. [...] ⁵⁸

Observando as definições que o dicionário nos oferece para jogar e brincar, penso que elas não tanto se opõem, quanto se complementam, enriquecendo-se. Imediatamente me vem à lembrança uma fala de Maria Amélia Pereira, pedagoga, no filme *Tarja Branca – A Revolução Que Faltava* (2014):

Eu encontrei um bando de crianças, um com uma pipa na mão e as outras atrás dizendo: 'Batiza, batiza, batiza!' Eu parei e disse: 'Gente, o quê que é isso, quê cês tão batizando?'. Aí o menino disse assim: 'Aquela pipa, porque o menino usou o fio inteiro da linha. A pipa é batizada e ninguém mais pode cortar ela'. E aí eu associei: brincar, pra mim, é usar o fio inteiro de cada ser. Quando você tá usando o seu fio de vida inteiro, você tá brincando. E é profundamente sério isso.

⁵⁸<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=jogar>

O jogar nos fala de um brincar que se arrisca, que se atira, que se entrega. O brincar nos fala de um jogar que é alegria, que se diverte, que pode até não se levar muito à sério, mas que não deixa de ser sério por isso. Como brincar/jogar não seria coisa séria quando nos entregamos a ele “usando o fio inteiro de cada ser”? Apesar das críticas feitas por Brougère (1998) aos entendimentos da psicologia sobre o brincar, que segundo o autor ignorariam sua dinâmica social, focando nos processos de subjetivação e objetivação do indivíduo e suas relações com a realidade, é interessante observar que a psicologia do desenvolvimento não vê os brinquedos e o brincar como uma atividade supérflua, fútil, infantil no sentido de menor como pouco importante. Pelo contrário, psicólogos como Vygotsky (1991) e Winnicott (1975), como já mencionado, afirmam e defendem o brincar como ação/expressão criadora fundamental de crianças e adultos, principalmente, todavia, devido à sua importância na elaboração de traumas, frustrações, etc.

Durante a leitura de uma imagem de Chagall, um autorretrato, em uma turma de 18 crianças de 4 anos em uma escola privada no Rio de Janeiro, nos perguntávamos o que faz de um pintor um pintor; o que compunha a pintura de Chagall e nos dava pistas do que fazia de um pintor um pintor. Pensamos: um pintor pinta, um gato pula no telhado⁵⁹... e o que uma criança faz? “*Brinca, nasce, vai pra escola, se diverte, vê televisão, viaja, faz educação física, pula, pega pedra, brinca de esconde-esconde, come, brinca de 'cobra-cega'*”, disseram as crianças. A partir da proposta de que fizessem um autorretrato delas, crianças que eram, e daquilo que faziam, ou gostavam de fazer, disseram que gostavam de “*pintar, brincar de esconde-esconde, brincar de pega-pega, 'cobra-cega', fazer natação, dormir, de soldado, comer, ir no parquinho, brincar de pintar, desenhar, brincar de parquinho, fazer pipoca*”.

A criança, entre tantas outras coisas que faz, brinca, e o brincar fala tanto da criança quanto a criança do brincar. Talvez o brincar seja uma forma determinante de uma criança estar e ser no mundo, se apresentar ao mundo e apresentar o mundo. *Pensar com Heráclito* em seu fragmento 52: “O tempo é uma criança que brinca; o reino de uma criança” (KOHAN; VIGNA, 2013), nos coloca a repensar esse mundo e seus tempos. Uma criança brinca inteira, de corpo inteiro, usando “o fio inteiro do ser”. Ali, no brincar, ela habita a intensidade de um instante, um presente. Ali, ela reina, exerce seu domínio sobre o mundo, renova e cria mundos. Talvez no brincar, ainda que não só aí, uma criança vire o jogo. Ela passa a nos ensinar, não porque tem algo a nos ensinar, mas porque nos interrompe, nos arrasta em movimentações que nos tiram de nós mesmos.

⁵⁹Pouco tempo antes, havíamos lido o livro *Gato que pulava em sapato*, de Fernanda Lopes de Almeida.

4.1 Ensinar e aprender na escola

Quem ensina e quem aprende? É essa a base fundamental da relação entre adultos e crianças, como afirma Arendt (1961)? Se o ensinar nos remete necessariamente a um passado, se a educação essencialmente tem a ver com natalidade, com o nascer, e com o nascer do novo, que ensinar pode defini-la, ou simplesmente tentar contorná-la?

Não um ensinar que se entenda no compreender? Rancière (2002), em seu livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*, discorre sobre como o compreender sustenta a ordem explicadora, apresentando a necessidade de um mestre instruído, culto – que sabe, que detém o saber –, para fazer "compreender" o conhecimento escondido nas coisas. Um mestre capaz de levar a compreensão àqueles que não sabem, uma vez que ainda não instruídos não poderiam sozinhos, munidos de sua própria inteligência aprender e descobrir as coisas no mundo. De que lhes serve sua inteligência sem um mestre explicador? “Aquele [...] que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem”(RANCIÈRE, 2002, p.21). Uma escola é feita de professores e alunos e cada um precisaria “aprender” seu papel.

E o que faz um aluno? Castello e Mársico (2007), no dicionário etimológico *Oculto nas palavras*, nos dizem que o termo latino *alumnus* se forma a partir da raiz *al*, que está no verbo *alere*: alimentar, bem como no adjetivo *altus*: alto, profundo, crescido. Semanticamente, encontra proximidades com educar e criança. Educar vem do termo latino *educare*: criar, alimentar, e apresenta duas “vertentes etimológicas”: *educere* (*ex+duco*) que significa “fazer sair”, “pôr no mundo”; e *edere*, derivado de **ed-*, que significa “comer”. O termo em latim para criança é *puer*, que “faz referência à extensão de tempo que se dá entre a infância⁶⁰ [...] e a adolescência” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p.37), mas adquiriu a forma em português do baixo latim *creantia*, desenvolvido do verbo *creo* e do substantivo *creatio*, que compartilham as ideias de produzir, aumentar; ligado, ainda, à *creSCO*, que traz o sentido específico de crescer. O termo *creantia* é fortemente impregnado, assim, da ideia de criar, criação, ou, ainda, “chegar à existência”, nascer e crescer. Conjugado à *puer* e aos termos gregos *-país* e *-pólos*, para criança e filhotes, respectivamente, e sendo todos derivados de uma mesma raiz – *pa/po*, grego e *pu*, latim –, que traz o sentido “alimentar” ou “alimentar-se”, é possível perceber as fortes conexões que ligam criança, educar, aluno e fortalecem um

⁶⁰*Infantia* (*in+ fari*): aquele incapaz de falar ou dar testemunho (CASTELLO; MÁRSICO, 2007)

sentido principal, que atravessa e tensiona esta composição: a ideia de criar que se vê refletida em nascer, alimentar, crescer; e de que esse alimentar se traduz por ser alimentado e não por se alimentar. A raiz latina *al* que faz do *alumnus* “aquele que é alimentado”, está também em *ad-ol*-escente (*ad-* direção a): o que ao ser alimentado ou se alimentar cresce, e *ad-ul*-to: o que cresceu.

É interessante ainda observar uma outra relação, apontada pelas autoras, que se estabelece com *alumnus*: o termo discípulo. *Discipulus* vem da raiz *discere*: aprender, e significa, assim, “o que aprende”. A ideia de que o termo seria composto por *discere* e *puer* (criança), faz do discípulo aquele que aprende ao ser ensinado.

Um sentido que de muitas formas, e em tudo que fala de tradição na educação, conectou um discípulo a um mestre, um aluno a um professor, concedeu a cada um o seu lugar, e assim ficou acertado que ao mestre/professor, aquele que detêm conhecimentos, caberia ensinar aquilo que sabe ao discípulo/aluno, que pouco ou nada sabe. A ordem burguesa, capitalista conjugou o tempo livre da *skholé* grega ao tempo do aprender na escola moderna em um modelo de instrução pública que dava ao professor a medida de sua capacidade – uma vez que seu saber se definisse exatamente por aquilo que deveria ensinar – e ao aluno, a medida de sua incapacidade na determinação de que aprendesse exatamente aquilo que lhe fosse ensinado (RANCIÈRE, 1988; 2002). Nessa dinâmica, à criança, ao infante, considerado incapaz de se expressar em público, continuou a ser negada a voz que não tinha mesmo desde a antiguidade clássica.

A infância nos captura a atenção, todavia, não somente em suas determinações cronológicas, mas em sua intensidade aiônica, no olhar que nos coloca à espreita e nos faz ver o novo no mundo, que nos faz fazer nascer o novo no mundo para além de quaisquer funções biológicas. Uma infância que encontra sua voz ao renovar o mundo.

Até aqui, o caminhar nos leva a contornar uma escola de educação infantil onde uma criança tem voz, cria, inventa, faz escola junto com os adultos, junto com os professores que lá se encontram. Um local onde nos movimentamos tanto em um tempo aiônico quanto cronológico, onde crianças e adultos evoluem tanto quanto involuem, onde crianças se apossam de seu poder, de sua participação política, expressam sua voz no mundo público ao renovar o mundo. Um tempo-espaco onde crianças sejam alimentadas ao mesmo passo que se alimentem e alimentem outros, onde crescem e fazem crescer de tantas e diversas formas. O que faz um professor nessa escola?

Muitas ações parecem fazer o professor: mediar, contrapor, refletir, refratar, guiar, conduzir, impulsionar, apresentar, regrar, combinar, conjugar, criar, brincar, ensinar. Algumas

dessas ações fala um professor e somente um professor? Jan Masschelein, no simpósio “A educação como filosofia ou a filosofia como educação”, oferecido pelo ProPED/ FE/ UERJ em setembro de 2014, nos apresenta uma palavra: autoridade; não autoridade do professor, mas, como vimos com Arendt (1961), responsabilidade. A responsabilidade de devolver “voz” às coisas na escola, tornando-as públicas.

Ele fala, ainda, de uma descrição ética do professor que aponta a “*how a teacher relates (to) things if he or she behaves like a teacher*”⁶¹. “*Things*”, que ele define, em referência à Heidegger: “*a particular gathering of people and objects that concerns us, that operates in a certain way.*”⁶² Algo que tem a ver tanto com o que uma coisa é como com sua funcionalidade, pois podem haver coisas diferentes mas que operam, ou são operadas de uma mesma maneira, como por exemplo, Masschelein nos diz, uma escola e um martelo, que, coisas diferentes são, mas que podem ser utilizadas para um mesmo fim, com uma mesma função.

Há algo, então, que faz de um professor “professor”, e que se refere tanto ao que ele faz, quanto a como ele faz o que faz, ou melhor, há nele uma certa maneira de se relacionar e de relacionar as coisas do mundo na escola, algo que diz respeito ao que ele faz na escola em sua relação com o mundo público. Masschelein e Simons (2012) não traduzem a função do professor em nenhum momento no ensinar. O professor “faz escola”, materializa tempo livre, ao atrair crianças e jovens para o presente em torno de algo comum. Sua autoridade está na responsabilidade que assume bem como na ideia de autoria, na seleção da “coisa” através da qual abre o mundo na escola, aquilo que oferece à suspensão, à profanação, que coloca em jogo. Aparentemente, professores e estudantes⁶³ – iguais sob o signo da igualdade de capacidade e na condição de atraídos para o presente e capturados em sua atenção pelo professor – detém lugares distintos nessa escola.

Gert Biesta, no mesmo simpósio na UERJ, afirmou que o que nos torna humanos é nossa capacidade de ser ensinados e não de aprender. Não há intenção aqui em se ingressar em qualquer discussão sobre o que é humano ou o que nos torna humanos, ou mesmo aprofundar qualquer discussão sobre as relações entre ensinar e aprender. Parece interessante, todavia, pensar um pouco sobre o sentido que esse ensinar assume para Biesta. Ele afirma que

61 “como um professor (se) relaciona (com) coisas se ele ou ela se comporta como um professor” (tradução minha)

62 “uma junção particular de coisas e pessoas que nos interessa, que opera de uma certa maneira” (tradução minha)

63 Estudante, o que estuda. Estudar vem de *studere* (latim), e significa “ter interesse por”, “ter desejos por”, “aplicar-se”, “dedicar-se” ou ainda, “esforçar-se por algo” (CASTELLO, MÁRSICO, 2007)

nossa condição subjetiva não é fundada em uma identidade mas no que emerge de uma interrupção da identidade. Nossa relação com o mundo através de atos de interpretação ou de compreensão – que pressupõem, segundo ele, apreender o mundo em sua totalidade –, implica trazer esse mundo de volta para nós, em um movimento individual e particular de apropriação. A significação, contudo, Biesta defende, emerge da relação com um outro, não simplesmente ou tão somente do ego. É um movimento de descentramento. Se toda significação emerge de uma comunicação, esta não teria a ver aqui com uma troca de signos, mas com ser afetado, e dessa afetação surgirem sentidos e significações ao sairmos de certa forma de nós mesmos:

*[...] teaching [...] calls forth the subjectness of the student by interrupting its egocentrism, its being-with-itself and for-itself. [...] we could even say that this teaching puts us in the world in the first place [...] draws us out of ourselves, as it interrupts our desires, and in this sense frees us from the ways in which we are bound to or even determined by our desires.*⁶⁴ (BIESTA, 2014, p.14)

Não é o professor que domina essa possibilidade de ser afetado. Não seria sua função, o que constitui ensinar, fazer diretamente com que essa afetação ocorra. Biesta nos diz que estamos o tempo todo sendo afetados, de muitas maneiras diferentes, motivo pelo qual precisaríamos nos fechar para não nos perdermos em todos esses afetos. No que diz respeito a ser afetado, seria necessário encontrar uma dinâmica que nos permita estar fechados e abertos a tantos afetos. O professor atuaria, assim, não na constituição da identidade dos estudantes, não no controle daquilo que o afeta, mas na abertura, na criação de um espaço onde o estudante possa constituir sua condição subjetiva ao ser afetado por um mundo que se apresenta em seus próprios termos. Tudo isso estaria relacionado ao ato de aceitar e criar uma relação com um conceito ao permitir-se ser afetado por ele. A criação de um espaço onde uma dinâmica entre estar aberto e fechado seria engendrada, onde o estudante não se perderia no ato de compreender como tomar, colher integralmente, o conjunto das coisas, e não seus aspectos isolados⁶⁵.

Poderia, ainda assim, estar relacionado ao ato de compreender? Rancière (2002, p. 73) volta à ideia de “compreender”:

É preciso entender compreender em seu verdadeiro sentido: não o derrisório poder

64“[...] ensinar [...] traz à tona a subjetividade do estudante ao interromper seu egocentrismo, seu estar-consigo-mesmo e para-si-mesmo. [...] poderíamos mesmo dizer que ensinar nos coloca no mundo em primeiro lugar [...] nos tira de nós mesmos, ao interromper nossos desejos, e nesse sentido, nos libertar das maneiras que estamos presos ou mesmo somos determinados por nossos desejos.” (tradução minha)

65cf. Compreender (CASTELLO; MÁRSICO, 2007)

de suspender os véus das coisas, mas a potência de tradução que confronta um falante a outro falante. É essa mesma potência que permite ao «ignorante» arrancar o segredo do livro «mudo». Não há, contrariamente ao ensinamento do Fedro, dois tipos de discursos, um dos quais privado do poder de «se socorrer a si próprio» e condenado a sempre dizer estupidamente a mesma coisa. Toda palavra, dita ou escrita, é uma tradução que só ganha seu sentido na contra-tradução, na invenção das causas possíveis do que ouviu ou do traço escrito: vontade de adivinhar que se apega a todos os indícios para saber o que tem a lhe dizer um animal racional que a considera como a alma de um outro animal racional.

Rancière nos traz novamente à uma questão que não parece capturar a atenção de Biesta, Masschelein ou Simons: a igualdade de inteligências que está também, como não poderia deixar de ser, *entre* professores e alunos, em uma vontade que coloca a inteligência a sua disposição e o fato de que cabe aos alunos “alimentarem” a si próprios. Isso não nega, certamente, a possibilidade de que sejam alimentados por outros. Talvez não negue a função mediadora que toma forma nas palavras dos autores. Parece colidir, entretanto, com a possibilidade de que também alimentem outros. Um importante ponto, que permite que em suas movimentações a criança vire o jogo.

Talvez, no que diz respeito à relação entre professores e crianças na escola, também se trate da igualdade de capacidade entre os estudantes, daquilo que os iguala ao compartilharem tempo livre para o estudo e a prática na escola, bem como da dinâmica que lhes permite serem afetados ou não pelo mundo. Não estaria contudo, implícito aí uma necessidade de um professor que sabe algo que os estudantes não sabem, que controla algo, e faz, então, por eles algo que não podem fazer sozinhos? A igualdade de inteligências que Rancière coloca em jogo não concebe hierarquias, inferioridades e superioridades, e se todos são capazes, não se precisaria de alguém que faça aquilo que não se pode, ou não se sabe, não se precisa de um método, se trata simplesmente, ou nada simplesmente de uma:

[...] graça a ser anunciada [...]: eles podiam tudo o que pode um homem. Bastava anunciar. Jacotot decidiu consagrar-se a isso. Ele proclamou que se pode ensinar o que se ignora e que um pai de família pobre e ignorante é capaz, se ele é emancipado, de fazer a educação de seus filhos, sem recorrer a qualquer explicador. E indicou o meio de se realizar esse Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência. (RANCIÈRE, 2002, p.30)

Ensinar, instruir, formar, todos esses, no que diz respeito à conjugação de seus sentidos etimológicos e adquiridos no campo semântico, trazem a ideia “de oferecer algo a alguém que não o possui, isto é, a ação de um pólo ativo da relação que vem suprir uma carência do outro pólo, geralmente pensado como passivo” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p.24). Ensinar remete à necessidade de marcas, sinais, exemplos a serem colocados para que outros possam

seguir o caminho certo; instruir, à ideia de estrutura, de uma base a ser fortalecida; formar, à ideia de dar uma forma bela, correta. Explicar, por outro lado, traz a ideia de “desdobrar a partir de dentro”, “desentranhar”, “desenredar”. Enredada no campo semântico da educação, implica que é algo que o professor faz pelo aluno, facilitando – ou tornando “fácil” ao remover “obstáculos” – o processo de aprendizagem. Em seu sentido etimológico, parece sugerir, contudo, tão somente uma relação com o que se dobra ou se entrelaça, algo a ser compartilhado com outros, e que apresenta outras opções no implicar: “introduzir-se nas pregas, dobras”, e no complicar: “dobrar”, “preguear”, “tornar mais confuso”.

Masschelein e Simons (2012) nos dizem que a educação pública, e a escola, tratam mais de formar que aprender, um formar do campo de atuação do estudante. Biesta (2014) nos diz que é menos de aprender do que ensinar. Rancière (1988; 2002, p. 59) nos apresenta uma instrução pública que se fez uma questão da sociedade e trata de desigualdades; o “ensino universal” sobre o qual discursa parte da igualdade de inteligências, e afirma que “É preciso aprender” para atualizar a potência que confronta dois falantes e algo em comum, por exemplo. Ele sugere, ao mesmo tempo, todavia, que esse ensino que a todos iguala é do âmbito do privado, da família, que não sobrevive como uma “questão pública”, não pode ser instituído.

Poderia, ainda assim, um professor ser um mestre ignorante?

Deleuze (1987; 2012) nos fala de aprender e devir. Um aprender que se põe a decifrar signos repetindo a diferença no mundo, em movimentações incessantes que nos fazem evoluir tanto quanto involuir. Encontros que nos forcem a pensar e fazem surgir o novo no mundo, que renovam o mundo. Devires que fazem dissolver sujeitos e formas e dão forma a novas formas, novos sujeitos. Um outro que nos confronta, nos faz sair de nós mesmos e nos faz confrontar-nos com um outro que somos, com os muitos que somos.

Vamos contornando territórios buscando marcos identitários: quem somos, onde estamos, o que é isso, o que é aquilo. Cuidadosamente vamos fazendo escolhas, nos fazendo atentos tanto quanto distraídos. Nos vemos atirados em devires, movimentos de desterritorialização que são puro afecto e velocidade absoluta. Não há intenção, não há controle, só o perder-se em afectos, dissolver-se. Somos recapturados, então, em movimentos de reterritorialização, ressurgindo em novas formas. Experiências que nos ensinam a estar à espreita, atentos, a suspender o que sabemos, o que somos para que o novo possa nos surpreender. Nesse sentido, talvez, pudéssemos afirmar que o ensinar é parte do que faz um professor; não necessariamente, porém, é o que um professor faz.

O que faz um professor? Dá aulas. Aulas que são momentos de inspiração ou não são

nada, nos diria Deleuze (1988-1989). Momentos de inspiração que acontecem com muita preparação, muito ensaio. Uma aula que acontece na palavra, na fala do professor em um entusiasmo, uma paixão pelo assunto que acontece no ensaio, que depende do ensaio, da repetição para fazer surgir momentos de inspiração, a diferença. Não precisa ser entendida em sua totalidade por todos.

Entender tem a ver com prestar atenção, com intenção. Cada um irá tomar, colher o que lhe convém. O aprender da experiência nos ensina a estar à espreita, sensíveis à surpresa, à possibilidade de um encontro com o inesperado. Algo parecido com o aprender que apresenta a repetição que faz surgir a diferença, a necessidade de nos tornarmos sensíveis aos signos, às possibilidades e impossibilidades, às potencialidades que surgem quando nos implicamos em decifrar o mundo (DELEUZE, 1987). Uma atenção que é despertada e se prolonga, talvez, na intenção.

Aula, do grego *aulé*, refere-se a todo e qualquer espaço ao ar livre, e mais especificamente, um pátio ou espaço onde se pode passar a noite, “dormir” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007). É interessante que Deleuze (1988-1989) ao falar do P de professor em seu abecedário nos ofereça a imagem de um público que está meio adormecido e desperta no momento que lhe convém.

Um professor, então, dá aula. Fala com entusiasmo, com emoção sobre um assunto que o apaixonou, sobre algo que preparou e ensaiou para que momentos de inspiração pudessem surgir, e que irá despertar a atenção de um ou de outro em um ou outro momento. E uma boa aula, nos diz ele, é aquela que se faz como matéria viva, em movimento, onde os interesses se deslocam de um lado a outro. Parece uma bela imagem do que faz um professor, do que pode um professor.

Em uma escola de educação infantil somos professores, mas somos também pedagogos. Se de alguma forma o professor aprende ao dar uma aula e contamina, contagia seus alunos/estudantes/crianças no aprender, no começar a tomar ou colher o que captura sua atenção, desperta sua intenção, e lhes coloca em movimento, há algo que é próprio do pedagogo e que compõe essa ideia que vai se formando do que pode ser que fazemos, nós adultos, nessa escola. Pois o pedagogo é aquele que guia a criança. Do germânico *witan*, em seu sentido originário, guiar significa “juntar-se”, “ir com alguém” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007).

4.2 Brincar na escola

Em uma ocasião, conversando com uma criança de 4 anos na escola, falávamos sobre crianças e adultos, e sobre o que um e outro podia fazer e o que os fazia diferentes, e ela me disse que os adultos não gostavam de brincar do que as crianças fazem. Questionei, e ela me perguntou “*Você gosta de brincar de boneca?*”, eu disse que sim, mas não o tempo todo, e ela rapidamente me respondeu, “*criança gosta o tempo todo*”.

Talvez possamos afirmar que “trabalhar” e “brincar” nos apresentam diferentes formas de nos relacionarmos com o mundo, e que diferenciam crianças e adultos, mas poderíamos dizer que o fazem de forma tão definitiva, separando e colocando crianças e adultos em polos opostos? E podemos, de fato, afirmar que os diferenciam simplesmente e justamente por sua oposição? Como os diferenciam, cada um, e de que maneira podem fazê-lo?

Desconfio de limites tão precisos e determinantes que parecem organizar o mundo, e tudo que nele está, colocando cada coisa em um lugar fixo, como se qualquer movimentação trouxesse um caos indesejável, uma bagunça impensável a impedir qualquer compreensão. É a compreensão das coisa que buscamos? Como se um adulto se definisse pelo trabalho e pela seriedade, e a criança pela futilidade e pelo brincar. Como se adultos não brincassem e crianças não trabalhassem, brincadeiras não fossem sérias e trabalhos fúteis. Como se o brincar só nos falasse de liberdade e o trabalho de restrições e impedimentos. Como se nossas movimentações não nos levassem para todos os lados.

Desconfio ainda mais de afirmações que buscam juntar tudo isso que separado foi mantendo a lógica que as separa, como vemos em afirmações como “brincar é o trabalho da criança”. Talvez possamos brincar de trabalho, trabalhar brincando, brincar trabalhando... Pode ser que nosso trabalho seja brincar, ou simplesmente seja atravessado por ele, pode ser que brincar e trabalhar se relacionem de diversas formas, pensadas e impensáveis. De que forma, todavia, seria interessante colocá-los em relação?

Se pensarmos na etimologia das palavras, brincar⁶⁶, do latim *vinculum*, laço, algema, que, por sua vez, se deriva de *vincire*, prender, seduzir, encantar parece nada ter a ver com trabalho⁶⁷, também do latim *tripaliu*, um instrumento de tortura formado por três (*tri*) paus (*paliu*). O trabalho, função de escravos e pobres desde a antiguidade até meados da idade

⁶⁶Disponível em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do?hidArtigo=2F35AE7D641B6F1FCCE3C61346B0F49A>> acesso em junho de 2014

⁶⁷Disponível em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do?hidArtigo=2E396FAABE8D6F214CB9A445DEC29156>> acesso em junho de 2014

média, era associado à tortura, e só posteriormente foi relacionado ao prazer, à realização de algo nobre. Se brincar é criar vínculos, poderia ser o trabalho uma forma de brincar? Não faria parte do trabalho criar laços, vínculos, relações entre coisas e pessoas? Brincar⁶⁸, ainda, pode ter sua derivação do germânico *blinken*, brilhar e do céltico *blngim*, saltar. Juntando laços, sedução e encantamento, brilho e saltos, como poderíamos pensar o trabalho como uma forma de criar vínculos que se aproxima do brincar? Que restrições impedem a criança e o adulto de brincarem ou trabalharem? Será que são tão arbitrárias assim?

Quando uma criança de 3 anos afirma enquanto desenha que faz a escola e complementa dizendo que sua mãe disse que tem que ir à escola para estudar, crescer e trabalhar, ela não parece falar do mesmo trabalho que uma outra que, concentrada enquanto desenha, afirma que está trabalhando, ou, ainda, o mesmo que uma outra quando afirma, em uma brincadeira de faz-de-conta, ao se despedir da “filha”, enquanto a deixa na escola, que tem “que ir trabalhar”. Talvez tudo isso se encontre para a criança em algum momento no brincar e, envolvidos neste, no ato de criar e recriar o mundo, construindo sentidos e significações, expandindo nosso campo de ação de maneiras surpreendentes, inesperadas. O trabalho também muda o mundo, pode transformá-lo e nos transformar, mas de forma intencional, controlada, almejada.

Se o brincar nos abraça a todos, crianças ensinando adultos e adultos ensinando crianças; se não define crianças e exclui adultos, colocando cada qual em seu “lugar”, de que forma o brincar tem a ver com as movimentações entre crianças e adultos?

No documentário *Tarja Branca – A Revolução que Faltava* (RHODEN, 2013), Lydia Hortélio se refere ao brincar como um “território sagrado da infância”. Fala sobre resgatar “o menino” que vive dentro dos adultos. E o que “menino” gosta de fazer senão brincar? Resgatar a criança que vive no adulto, possibilitar-lhe habitar o “território sagrado da infância” brincando... Habitamos e desabitamos esses territórios: de crianças e de adultos, do brincar e da infância.

Talvez essa infância que se habita na sensibilidade de um olhar atento, que busca novos sentidos nos mundos por onde nos movimentamos se misture ao brincar que cria e renova o mundo, que nos transforma, transformando, assim, os mundos que habitamos, os mundos que fazemos e nos refazem. Uma infância e um brincar pelos quais parecem ter mais afinidade as crianças. Elas, que não veem no brinquedo futilidades, mas coisas sérias, que brincam com a seriedade a que nos chama o brincar: de corpo inteiro, de corpo e alma. Mas se habitar o território do brincar nos faz brincantes, então habitar aquele da infância nos faz

⁶⁸Disponível em <<http://etimologias.dechile.net/?brincar>> acesso em junho de 2014

infantes, sejam crianças ou adultos?

Podemos afirmar que esse brincar, do qual se defende a importância na educação infantil, cabe em uma escola? Um brincar que nos encanta e nos agita, que faz criar vínculos, brilhar novos sentidos, que nos faz habitar o presente. Dependeria, certamente, do que, acreditamos, faz “escola”.

Parece-me que em uma escola que tem resguardadas suas “características escolásticas” (MASSCHELEIN;SIMONS, 2012), que existe e se afirma como um tempo-espço que materializa tempo livre, onde a suspensão e a profanação, dentre outras desestratificam o mundo público ao mesmo tempo que o abrem na escola, poderiam sim caber o brincar e a infância, como os falamos até aqui. Uma infância, que não se apresenta somente como um território constricto a um certo tempo no espaço, mas como um olhar, uma intensidade que nos faz redescobrir o mundo ao passo que o recriamos, que o inventamos, um devir que nos dissolve, que nos desfaz e refaz ao seguir seu movimento em interações que levam a novas formas.

Quanto à concretude dessa escola... Rancière (1988) nos diz que na escola moderna o tempo livre se tornou tempo do aprender, ainda que resguarde em sua forma sua existência como materializadora de tempo livre. Masschelein e Simons (2012), todavia, acreditam que a forma concreta da escola moderna, com suas salas e parques, e outros mais, favorecem a criação de tempo livre, fazendo um tempo-espço onde a ordem social é suspensa e as relações dadas por essa ordem são profanadas. Nessa escola caberia ao professor abrir o mundo, torná-lo público, favorecer a criação de novas relações. Pode a escola abraçar as movimentações incessantes, cíclicas, que formam e implodem funções, formas e sujeitos, que tomam um mundo velho, dissolvem-no aqui e ali em linhas que se entrecruzam para depois mais uma vez reformá-lo novo?

Talvez falar de “território do brincar” possa parecer contrário às imagens que fomos entrelaçando para tentar dizê-lo diferente. Talvez seja interessante abraçar o risco de afirmá-lo possível *zona de indiscernibilidade, área de vizinhança* atraindo-nos, interrompendo-nos, desterritorializando-nos: “[...] desterritorializamo-nos num devir.” (DELEUZE, 2012, p.93) Rápida ou lentamente, sem pontos de chegada e partida, sem delimitações, velocidades absolutas e puros afectos, contínua e constantemente, sem início e sem fim. Uma ruptura, um salto – ou uma captura – ao nos reterritorializarmos-nos, assumindo novas formas, encontrando novos sentidos, que em interrupções e rupturas darão vazão a outras formas e outros sentidos.

Há que se pensar que nem todo o brincar leva-nos a devir, certamente, mas que há nele um belo potencial. Não é estranho, assim, que muitas vezes, nas escolas em que estamos,

movimentos em direção à adaptação, à tradição, à evolução busquem domar, controlar o brincar. Misturem-no ao trabalho, ao estudo, confundam-no, e tentem esvaziá-lo do que nos impede – professores e/ou crianças – a nos misturar e desaparecer, para depois ressurgir novos. O brincar, contudo, tanto como a criança na seriedade com que brinca, é subversivo, recria regras, cria novos vínculos, novas maneiras de relacionar e se misturar com as coisas no mundo. Talvez por isso há tanta preocupação em pensar o brincar e a educação das crianças, e nas tantas e diversas maneiras que ele pode ser controlado e controlável, – e se tornar, acabar se tornando – meio para um fim e não fim em si mesmo.

Há que se pensar em todas essas forças que puxam as coisas de um lado para o outro, e nas tantas formas que se criam nos encontros e nos atravessamentos que acontecem. A infância pode ser ao mesmo tempo *cronos* e *aion*, ela pode falar de crianças, de lembranças e pode devir-infância, pode ser feita de continuidades, de rupturas ou de ambos.

Seguimos nosso caminho, fazemos escolhas, mas elas não nos trazem deste ou daquele lugar, não nos levam necessariamente a isto ou aquilo. Ao caminharmos só existe o caminhar, nada antes, nada depois. Lygia Clark explora essa ideia em sua obra *Caminhando*, de 1964. A obra, interativa, propõe que se pegue uma fita de moebius⁶⁹ – uma fita de papel torcida e colada de forma a obter uma circunferência –, que se perfure a fita com uma tesoura e siga cortando ao longo, tendo o cuidado para não separá-la, cortando-a de forma que abra a circunferência. Ela diz:

Quando você tiver dado a volta na fita de moebius, escolha entre cortar à direita e cortar à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. A obra é o seu ato. [...]

Inicialmente, o “caminhando” é apenas uma potencialidade. Vocês e ele formarão uma realidade única, total, existencial. Nenhuma separação entre sujeito-objeto. É um corpo-a-corpo, uma fusão. As diversas respostas surgirão de sua escolha.

[...]

Existe apenas um tipo de duração: o ato. O ato é que produz o “caminhando”. Nada existe e nada depois.⁷⁰

Uma obra de arte, uma brincadeira. Algo subversivo, que não se deixa conter, que acontece inesperadamente, que nos leva a lugares inesperados ...

69 “[...] se eu utilizo uma fita de Moebius para essa experiência é porque ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita-esquerda, anverso-reverso etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo).”

70 http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=17

Uma História de Graça

Uma menina veio e a Cuca viu ela, que disse: “O que é uma banana?” E a Cuca falou: “Eu não sei”. A menina então disse: “É uma bananeira!”, e a Cuca grunhiu. Depois, a menina riu. E depois, quando o moço morava no sítio, a Cuca viu ele. Depois, fechou os olhos dele assim. Depois, ele se transformou em uma Cuca vermelha. E aí, apareceu um porco comilão. Aí, o porco comilão, ele pegou algumas frutas da Aninha. Ela 'tacou' uma vassoura nele, e ele foi embora correndo. Aí, a Cuca vermelha, ela se transformou em um gato – “Sinsalabin, eu quero que eu se transforme em um cachorro!” –, e ela se transformou. Aí, a mãe da Emília fez um monte de bolo, e a Cuca comeu tudo, e falou que não queria mais falar com ninguém e se mandou. E também, ela voltou pra sua caverna escura, onde tinha muito pernilongo, e morcegos. E duas pessoas entraram na caverna da Cuca escondidas da Cuca. E, depois, a Cuca viu os dois. Aí, eles saíram correndo e se esconderam, e a Cuca não achou eles, e voltou de volta pra sua caverna. Aí, depois, muito caracol entrou dentro da caverna dela. Mas, na verdade, não eram caracóis. Eram crianças disfarçadas de caracol. Elas fizeram uma roda em volta da Cuca e começaram a cantar: “A Cuca entrou na roda, ô pião. A Cuca entrou na roda, ô pião. Roda, pião; bambeia, pião. Roda, pião; bambeia, pião.” A Cuca ficou tonta e caiu no chão. E as crianças fugiram da caverna, e acabou a história.

*História criada a partir de um improviso, uma
“brincadeira de teatro” em uma turma de crianças de 4
anos*

APÓS A CONCLUSÃO

O plano de consistência só tem hecceidades, linhas que se entrecruzam. As formas e os sujeitos não são desse mundo-aí. O passeio de Virginia Woolf na multidão, entre os táxis, mas justamente o passeio é uma hecceidade: nunca mais Mrs. Dalloway dirá “eu sou isto ou aquilo, ele é isto, ele é aquilo”.

Deleuze, 2012, p.52

Parece interessante que nos livremos de pressupostos que nos dizem: isso é bom, isso é ruim em absolutos. Julgamentos absolutos. Avaliações absolutas em referência a um modelo, a um padrão, mesmo que esse modelo nos apareça como um indivíduo, uma individuação. Não seria da natureza das individuações não perdurar na duração? Estamos sempre em desenvolvimento, nos formando, nos entendendo em formas e em nossa constituição como “sujeitos”; volta e meia, todavia, nos dissolvemos em velocidades, nos misturamos, desaparecemos para aparecer em outro lugar, em outro tempo, desenvolvendo-nos em novas formas. Dois modos de individuação e duas temporalidades diferentes. Pensar essa diferença, tal movimentação, como nos parece sugerir Deleuze (2012), seria pensar não a criança, mas *uma* criança, não a partir daquilo que *é* ou *não é* em relação a expectativas, modelos, padrões, ou mesmo em relação a ela mesma em busca de uma “identidade”, referência a uma atitude ou desenvolvimento normal ou anormal. Uma criança devêm em multiplicidades, agenciamentos em acontecimentos.

Somos formados em todo o contato, em todas as impregnações que sofrermos em contato com as pessoas e objetos no mundo, e, mais precisamente, em sofrermos tais impregnações, a cada instante, nunca poderíamos afirmar ser um ou outro pois a cada momento somos muitos. Se as escolhas que fazemos e aquilo que se dá a pensar em nós fala de uma unicidade de um singular ou de um original ele só o é em um instante, pois em outro instante já é outro, e tudo isso junto, essa impossibilidade de sermos um, de permanecermos no tempo faz de nós muitos, uma multiplicidade em nós mesmos.

Foto 9 - Exposição Olhares: a escola nos olhos das crianças



Talvez não estejamos a nos renovar a cada minuto como nossas trilhões de células, não a cada instante, mas em um instante. O potencial lá está. Ser e não ser, eis a questão. Repensemos as interações entre crianças e adultos nas escolas. “É que a percepção não estará mais na relação entre um sujeito e um objeto, mas no movimento que serve de limite a essa relação, no período que lhe está associado” (DELEUZE, 2012,p.80).

Não é uma explosão do plano de desenvolvimento, não destruiremos o mundo pelo novo, como temia Hannah Arendt. Como ela nos diz, contudo, para preservá-lo é preciso renová-lo. Encorajemos as movimentações. Façamos escola, inventemos escolas. Há na escola, e em sua relação com a sociedade, potencial para recriar o mundo. Há nela também, certamente, potencial para destruí-lo.

ANTES DA CONCLUSÃO

Por todos os projetos que poderiam ter me trazido ao mestrado, se desfeito e refeito ao longo de meu percurso, uma coisa não mudou, minha busca acontece em inquietações que me cutucam em meu trabalho nas escolas pelas quais passei, naquelas que ainda estou. Como uma pele velha de cobra que começa a pinicar – se é que a pele da cobra pinica antes da troca – parecia-me que a professora que eu era não cabia mais em mim. Eu precisava talvez, pensava, de um cantinho onde pudesse inventar uma pele nova. Com o trabalho cotidiano em uma escola de educação infantil e a troca de escolas no meio do mestrado, não pude contar com muito repouso nesse cantinho que arrumei pra mim, e fui tentando inventar essa pele nova na correria de lá pra cá. Logo percebi que só a pele não ia adiantar.

Em certo momento, pareceu-me que a distância entre adultos e crianças se apresentava como um grande impedimento para que se pudesse “fazer escola”, inventar escolas nas escolas que habitamos, justamente para de fato habitá-las. No seguir do caminho que fui caminhando, todavia, pareceu-me, ou ficou claro, que não era bem isso. Não a distância, mas talvez as velocidades em que nos movimentávamos. A maneira como nos encontrávamos ou nos desencontrávamos em nosso cotidiano, em nossas interações, ou mesmo na forma como poderíamos nos fazer indiferentes uns aos outros.

Iniciei meu caminhar em uma busca por ideias que pudessem falar uma escola de educação infantil, e assim, qualquer escola de educação infantil, em sintonia com o “ser criança” que se afirma na infância contemporânea (KRAMER, 1996; SARMENTO, 2004; CASTRO, 2002). Para tanto, coloquei em questão a defesa da escola como o lugar privilegiado para a permanência das crianças e o foco do discurso educacional atual em um aprender reduzido de possibilidades e sentidos (BIESTA, 2013). Descobri essa infância como um olhar, uma atenção, uma atitude sensível a *experiências* (LARROSA, 2002) que ao nos transformarem, criam e renovam o mundo. Imaginei uma escola onde experiências aproximam crianças, adultos e artistas – seres à espreita, atentos a um primeiro olhar que descobre novos sentidos no já conhecido (TUNGA, 2014) – e nessas movimentações fazem *mundos* (DELEUZE, 1988-1989, 2012).

Fui contornando uma escola que se apresentava em novas relações, conexões e movimentações, que levava à necessidade de buscar outros sentidos para o aprender. Encontrei um, relacionado aos signos, a nos convidar a decifrar o mundo (DELEUZE, 1987). Descobri na escola um potencial para habitar o presente (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012),

ao convidar-nos à ideia de um tempo não-linear, um tempo liberado de concepções universalizantes, que faz surgir novos sentidos, que nos faz amanhecer.

Tempos, temporalidades diferentes que oferecem todo o potencial dessa escola que se quer falar, uma escola de educação infantil, território habitado por adultos e crianças – seres que nos ensinam a subverter a ordem, a fazer surgir no mundo o inesperado, o surpreendente, o inusitado (BENJAMIN, 2012) –, cujas vozes, em toda a diversidade de sua expressão e na multiplicidade com que povoam o mundo, fazem coro e contraponto às dos adultos.

As movimentações entre crianças e adultos, as tensões entre eles que se apresentavam antes em questões de ordem e caos, mostravam-se ainda instigantes, mas em outros termos. O que poderia aproximar ou distanciar crianças e adultos em uma escola de educação infantil? Que mares porventura os separariam?

Entendimentos, sons, cheiros, olhares, apertos e piscadelas, sinais e signos, entremeiam-se nas experiências que atravessam movimentações entre crianças e adultos na escola, permitindo que habitemos nosso próprio mundo e transitemos pelos mundos uns dos outros. Seria a igualdade a nos permitir compartilhar tais experiências? Igualdade a que supostamente almeja a escola na sociedade, igualdade como condição da experiência que nos oferece a escola, ou, ainda, igualdade entre crianças e adultos na escola. Seria não aquilo que nos iguala, mas o que nos diferencia? Seria aquilo que nos iguala ao nos diferenciar e nos diferencia ao nos igualar? O que teria o tempo, ou antes, nossa relação com o tempo a nos dizer? No espaço-tempo que faz uma escola de educação infantil, que vínculos criamos com o tempo?

Caí no buraco do coelho de Alice, aquela do país das maravilhas, e me perdi em devires (DELEUZE, 2012), a mudar radicalmente alguns entendimentos, especialmente aqueles que me colocavam a buscar mundos por aí, das crianças, dos adultos. Explorando a elasticidade das linhas que traçava, me vi rodando em contínuas reafirmações de um tempo cíclico, a se repetir em diferenças. Nessas diferenças encontro não uma escola ou qualquer escola de educação infantil, encontro as escolas que fazemos juntos nas escolhas das coisas que capturam nossa atenção. Escolhas das formas que criamos ao colocá-las em relação naquilo que nos faz professores. Escolhas que nos escolhem ao mesmo tempo que as escolhemos. Escolhas que se fazem e refazem em um instante, que no brincar podem nos levar a habitar o presente e fazer um mundo.

O caminho é o caminhar... Volto a pensar que tudo que poderia ter sido, e pensei que tinha acabado não sendo, acabou mesmo sendo.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Between past and future: six exercises in political thought*. New York: Viking Press, 1961.
- ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.
- BERGSON, Henri. *Duração e simultaneidade*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BIESTA, Gert. The Rediscovery of teaching: on robot vacuum cleaners, non-egological education, and the limits of the hermeneutical worldview. *Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: ProPed/UERJ, 2014. Disponível em <<http://www.filoeduc.org/viicife/adm/impressos/trabalhos/TR1092.pdf>> acesso em outubro 2014 ISBN:978-85-60724-02-4.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, July 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em junho de 2014.
- CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas Palavras: dicionário etimológico de termos usuais da práxis docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v.8, n.11, jun. 2002. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/134>> acesso em Abril 2013
- CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. IN: CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010. p. 21-86
- DELEUZE, Giles. *Proust e os signos*. 8. ed. Atualizada. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- _____. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *O Abecedário de Deleuze*. França, TV Arte, 1988-1989. Entrevista concedida a Claire Parnet.
- DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.4*. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia*.

SP: Hucitec, 1985

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão (crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional). In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão (crítica ao neoliberalismo em educação)*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Joaquin Torres. *La Recuperación del Objeto*. 1948. Disponível em <http://www.torresgarcia.org.uy/uc_72_1.html> acesso em julho 2011

GREBE, M. Ester. Concepción del tiempo em la cultura aymara: representaciones icónicas; cognición y simbolismo. *Revista Chilena de Antropología*, 9, pp.63-81. 1990. Disponível em <<http://revistamad.uchile.cl/index.php/RCA/article/viewFile/17586/18350>> acesso em dezembro 2014

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação : um encontro com Walter Benjamin. IN: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13-38.

KOHAN, Walter Omar; VIGNA Elvira. *Pensar com Heráclito*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* SP, n.19, pp. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. In defense of school: a public issue. E-ducation, Culture & Society Publishers, Leuven, 2012.

_____. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, no prelo.

PELUFFO, Zolá Díaz. *Ideas fundamentales de Torres García*. Montevideo: Departamento de Publicaciones Universida de la República, 2006

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A.B. (orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004, p. 9-34. Disponível em <http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf> acesso em Abril 2013

RANCIÈRE, Jacques. *Ecole, production, égalité*. 1988. Disponível em: <<http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>> Acesso em fevereiro 2013

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lillian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

RHODEN, Cacau (diretor). *Tarja Branca – A Revolução que Faltava*. Produção: Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti. Documentário (80 minutos). Brasil: Maria Farinha Filmes; Instituto Alana., 2013.

TUNGA. *Arte Brasileira*, Rio de Janeiro: GNT, 30 de março de 2014. Programa de TV

VAN KESSEL, Juan. La cosmovisión Aymara [The Aymara cosmovision]. In J. Hidalgo, V. Schiappacasse, H. Niemeyer, C. Aldunate, & P. Mege (Eds.), *Etnografía: Sociedades indígenas contemporáneas y su ideología* (pp. 169–187). Santiago, Chile : Andrés Bello, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILLARROEL, José Teijeiro. *La rebelión permanente: crisis de identidad y persistencia étnico-cultural aymara en Bolivia*. La Paz : PIEB : Plural, 2007. 1. ed.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar & a realidade*. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975

ZOURABICHVILI, François . *O Vocabulário de Deleuze* . Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.