



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL



CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CARLA PATRÍCIA DA SILVA

**OS ENIGMAS DE *INFÂNCIA E EXPERIÊNCIAS* EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA
CIDADE DE MACEIÓ/AL: o que revelam?**

Maceió/AL
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL



CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CARLA PATRÍCIA DA SILVA

**OS ENIGMAS DE *INFÂNCIAE EXPERIÊNCIAS* EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA
CIDADE DE MACEIÓ/AL: o que revelam?**

Dissertação elaborada ao Programa de Pós-Graduação (PPGE) como exigência para obtenção do título de Mestre no Mestrado em Educação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima

Maceió/AL
2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

S586e Silva, Carla Patrícia da.
Os enigmas de infância e experiências em uma escola pública da cidade de Maceió/AL: o que revelam? / Carla Patrícia da Silva. – 2016.
166 f. : il.

Orientador: Walter Matias Lima.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 150-154.
Apêndices: f. 155-166.

1. Educação de crianças. 2. Infância - Experiência. 3. Escola pública.
4. Zaratustra. 5. Educação – Filosofia. I. Título.

CDU: 37.01



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

*Os enigmas de infância e experiências em uma escola pública da
cidade de Maceió/AL: o que revelam?*

CARLA PATRÍCIA DA SILVA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 08 de julho de 2016.

Banca Examinadora:


Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Orientador)


Dr. Anderson Azeiteiro Menezes (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)


Dr. Walter Omar Kohan (UERJ)
(Examinador Externo)

À infância de todas as crianças do meu estado. Aos excluídos da experiência que, apesar tudo,
resistem!

Dedico

AGRADECIMENTOS

Não sei ser pouca. Só sei ser muita. Mesmo nos agradecimentos...

À Severina. Minha avó materna; minha primeira referência de mulher feminista. Analfabeta e órfã de pai e mãe. Sem alternativas, acreditou que a escola pública era um lugar possível para eu habitar e “ser gente”. Todavia, aprendi que ser alguém é só mais uma obrigação social ensinada nas escolas. Em consequência disso, não ser ninguém provocou o encontro com uma certa liberdade que me atravessa e que só foi possível devido a sua crença na escola. Sem a senhora como referência, não seria a mulher que me tornei. As Saudades doem muito ainda!

Ao meu orientador “oficial”, Professor Walter Matias. Sou grata pelo sim que me deu, ao dizer sim ao meu projeto de mestrado que, logo depois, tornou-se nosso; público. Tal afirmação modificou meu cotidiano; minha vida. Abriu-me muitos caminhos. Por isso, obrigada pela oportunidade de conhecer lugares e pessoas que, sem a nossa pesquisa, eu jamais teria conhecido. Obrigada pela generosidade e delicadeza com que sempre tratou minha escrita excessiva. Desejo muitas décadas de infância com você. Mesmo ausente! Gratidão!

Aos meus orientadores “não oficiais”. Companhias solicitadas sem hora marcada ou aviso prévio durante estes anos, o que nos permitiu dormir e acordar juntos muitas vezes. Ao Nietzsche, meu companheiro intempestivo desde a graduação. Hoje marcado em minha pele, pois mudou a minha vida. Ao Professor Walter Kohan, companheiro viajante que chegou para mim junto com as responsabilidades do mestrado. Obrigada por me apontar caminhos, abrir-me horizontes para a infância. Ao Professor Jorge Larrosa, por me ensinar a repensar e ouvir Nietzsche, a experiência.

Ao John (meu John), meu amor! Obrigada por me salvar do tédio que nunca dissipa. Obrigada pela companhia sempre cheia de infâncias, seja no mundo virtual ou real. Obrigada por não desistir de mim, por torcer por mim, por me ajudar a ser minha. Obrigada por me levar para jantar no meio da semana e também nos finais de semana. Pelo amor. Te amo!

Ao amigo Dorgicleiton, obrigada pela sua inteligência e pela disponibilidade nos primeiros momentos desta pesquisa. Gratidão!

Ao amigo Zé Diego, obrigada pelos incentivos!

À Camila. Obrigada pelas contribuições e torcidas no processo de investigação desta pesquisa. Pelo afeto gratuito. Gratidão!

Ao Valci, colega muito atencioso da turma do mestrado. Sou muito grata pela fundamental colaboração nos últimos momentos deste trabalho.

À escola pública que recebeu esta pesquisa. A cada profissional que contribuiu para que esta pesquisa fosse possível. Gratidão!

Às crianças que participaram desta pesquisa, pelos afetos que me concederam e foram incentivos para eu continuar pensando. Por me ensinarem que é possível pensar na escola pública. Gratidão!

Aos meus primeiros alunos. Pela simplicidade e inocência com que me apresentaram uma filosofia menor que tanto o meu espírito buscava. Gratidão!

À banca examinadora - Anderson de Alencar Menezes e Walter Omar Kohan – grata pela leveza analítica com que tratou o nosso texto de qualificação e que nos possibilitou novos exercícios para pensá-la. Pela abertura diante do convite para participar da experiência desta pesquisa junto a gente. Gratidão!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de pensar a infância e a experiência de outra maneira. Por ter sido palco da minha estréia no universo da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Certamente sem seu apoio financeiro, esta pesquisa não seria possível!

Desejo pensar infantilmente porque...

Quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível é que nascem as condições para pensar outra coisa, algo diferente do já pensado. O pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não-saber, entre o lógico e o ilógico. Se estívéssemos situados na clareza do absolutamente lógico, da pura consistência, muito provavelmente não teríamos materiais para criar. Se estívéssemos situados na absoluta certeza do que não responde a qualquer lógica, talvez pudéssemos sequer pensar. É na tensão da contradição entre os dois extremos que algo nos força a pensar, nos faz perceber o sentido e o valor de pensar algo não-pesado. E, assim, pensamos como quem caminha sobre um fio composto pela consistência da contradição. (KOHAN, 2007, p. 88)

Por isso também desejo...

[...] A oportunidade do nascimento que a infância propicia. Não quero continuar a ser camelo ou leão. Quero me atrever a ser a criança de *Zaratustra*, estar à altura da infância. [...] (KOHAN, 2007, p. 126-127)

RESUMO

A presente pesquisa nasce do desejo de conhecer, pensar e fazer pensar a infância de crianças e experiência em uma escola pública alagoana de outra maneira. Esse movimento nos exigiu gestos ruminantes, repletos de leituras e interpretações que só foram possíveis ao vivenciá-lo, assimilá-lo, torná-lo parte de nós. Nesta perspectiva, a organização pedagógica é um norte por representar didáticas de ensino que tem a capacidade de revelar – quando problematizadas – os valores que a sustenta quando se tem a “desorganização infantil” como método. Assim, o presente estudo insere-se neste contexto organizacional com o principal objetivo: 1) investigar como acontecem as experiências do cotidiano da infância de crianças de uma turma de 2º ano no contexto de uma escola pública no município de Maceió/AL, somado a outros três: 1) analisar, a partir da organização da escola, como as experiências de infância de crianças de uma turma de 2º ano se apresentam no contexto escolar; 2) identificar as consequências dessas experiências no modo como a escola encaminha as ações educativas a partir dos valores, crenças, ideais e regras socioeducativas e 3) compreender os dispositivos que justificam as experiências observadas. Estes objetivos nos exigiram uma postura *não pedagógica*, o que nos permitiu construir um caminho metodológico que pensou sem o pressuposto de uma verdade fixa para as interpretações aqui apresentadas. Desse modo, a aventura para pensar desta maneira passou por algumas etapas: 1) revisão de literatura; 2) visitas à escola para autorização do *campus* ao acesso a profissionais e aos pais/responsáveis; 3) coleta e leitura dos registros (com foco nas entrevistas com os sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa). Neste estudo, a infância e a experiência na escola pública apresentam-se como marteladas que ecoam como “visões” que não desejam ser as únicas porque não possuem certezas morais e intelectuais. Em consequência desta maneira de pensar e materializar este estudo, os filósofos com quem dialogamos são afirmativos desta forma de pensar, sobretudo porque não apresentam uma fórmula a seguir, mas incita-nos a pensar por nós mesmos o nosso objeto. Assim, nosso alicerce teórico não é composto por filósofos *strictu sensu*, mas sensíveis à infância e à experiência de pensar e ocupar o mundo, à escola pública. De igual modo, Nietzsche (2014a) (2014b), Kohan (2007) (2010) (2011), (2012) e Larrosa (2008) (2009) (2013) ajudam-nos a problematizar as temáticas estudadas em contexto pedagógico. O cotidiano observado na escola foi um acontecimento que nos permitiu, de um lado, compreender os dispositivos que justificam a ausência de experiência, entendida como metamorfose na relação dos profissionais com as crianças, devido ao modelo cronológico com que interpreta a infância, projetando-a para o futuro. Além disso, nota-se que este deslocamento temporal reforça a leitura da infância apresentada em pacotes. Por outro lado, as consequências desta organização revelam um tipo de infância cansada e pesada. Todavia, descobriu-se, com as observações e conversas com as crianças, um outro modo de dizer que coloca sob suspeita a infância cronológica afirmada pela escola. Portanto, o “dizer infantil” ensina-nos o que pode ser o escolar, ao ampliar o sentido atribuído à infância e à experiência, alertando, sem acusar, que as intenções pedagógicas não conseguiram capturá-las completamente.

Palavras-chave: Infância. Experiência. Afirmção. Zaratustra.

RESUMEN

Esta investigación nace del deseo de conocer, pensar y hacer pensar la infancia de los niños y experiencia en una escuela pública del estado de Alagoas de otro modo. Este movimiento nos requirió gestos rumiantes, llenos de lecturas e interpretaciones que sólo fueron posibles al experimentarlo, asimilarlo, tornarlo parte de nosotros. En esta perspectiva, la organización pedagógica es un norte por representar didácticas de enseñanza que tienen la capacidad para revelar - cuando problematizadas - los valores que la sostienen cuando setiene el "desorden infantil" como método. Así, este estudio se insiere en este contexto organizacional con el objetivo principal de: 1) investigar cómo sucede las experiencias del cotidiano de la infancia de los niños de una clase del 2º año en el contexto de una escuela pública en la ciudad de Maceió / AL, añadido a otros tres: 1) analizar, desde la organización de la escuela, como las experiencias de la infancia de los niños de una clase 2º año se presentan en el contexto escolar; 2) descubrir las consecuencias de estas experiencias sobre cómo la escuela conduce las actividades educativas de los valores, las creencias, ideales y normas sociales y educativas y 3) entender los dispositivos que justifican las experiencias observadas. Estos objetivos nos exigieron una postura *no pedagógica*, lo que nos permitió construir un camino metodológico que pensó sin el supuesto de una verdad fija para las interpretaciones presentadas aquí. Así, la aventura de pensar de esa manera pasó por algunos pasos: 1) revisión de la literatura; 2) visitas a la escuela con el propósito de obtener permiso de acceso a el campus a los profesionales y los padres / tutores; 3) la colecta a y la lectura de los registros (con un enfoque en entrevistas con personas directamente envueltas en la investigación). En este estudio, la infancia y las experiencias en las escuelas públicas se presentan como martillazos que hacen eco como se fueran "visiones" que no quieren ser las únicas, puesto que no tienen certezas morales e intelectuales. Como resultado de esta forma de pensar y materializar este estudio, los filósofos con los que dialogamos son adeptos de esta forma de pensar, sobre todo porque no presentan una fórmula a ser seguida, sino nos anima a pensar por nosotros mismos nuestro objeto. Por lo tanto, nuestro fundamento teórico no está compuesto de filósofos en el sentido estricto, sino sensibles a los niños y la experiencia de pensar y ocupar el mundo, a la escuela pública. Del mismo modo, Nietzsche (2014a) (2014b), Kohan (2007) (2010) (2011) (2012) y Larrosa (2008) (2009) (2013) nos ayudan a discutir los temas estudiados en el contexto pedagógico. El diario observado en la escuela fue un evento que nos permitió, por un lado, entender los dispositivos que justifican la falta de experiencia, entendida como una metamorfosis en la relación entre los profesionales y los niños debido al modelo cronológico que interpreta la infancia, proyectándola para el futuro. Además, se observa que este desplazamiento temporal refuerza la lectura de la infancia presentada en paquetes. Por otra parte, las consecuencias de este tipo de organización muestran una infancia cansada y pesada. Sin embargo, resultó, con las observaciones y conversaciones con los niños, otra forma de decir que pone bajo sospecha la infancia cronológica aseverada por la escuela. Por lo tanto, el "decir de los niños" nos enseña lo que puede ser la escuela, cuando amplía el significado que se atribuye a la infancia y la experiencia, advirtiendo, sin acusar, que las intenciones pedagógicas no podían capturar por completo.

Palabras claves: Infancia. Experiencia. Afirmación. Zaratustra

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - A primeira atividade das crianças ao chegar na sala de aula.....	91
Fotografia 2 – O objetivo da primeira atividade com as crianças no contexto da sala de aula.....	92
Fotografia 3 – Características do ensino da língua portuguesa.....	94
Fotografia 4 – A “desatenção” infantil diante da repetição de atividades.....	95
Fotografia 5 – A proposta de leitura no contexto da sala de aula.....	95
Fotografia 6 – Como as crianças fazem a leitura proposta pela professora.....	96
Fotografia 7 – Atividade externa à sala de aula.....	98
Fotografia 8 – Características do tempo e espaços no pátio.....	99
Fotografia 9 – A desobediência infantil no pátio diante da infraestrutura e da proibição.....	100
Fotografia 10 – Os espaços ocupados pelas crianças no pátio.....	100
Fotografia 11 – O uso de brinquedos no intervalo.....	101
Fotografia 12 – A organização escolar após o intervalo.....	102
Fotografia 13 – A organização escolar X A organização infantil.....	104
Fotografia 14 – O acesso das crianças ao refeitório.....	104
Fotografia 15 – A rotina do refeitório.....	105
Fotografia 16 – A disposição do tempo, espaços e recursos para as crianças no refeitório.....	106
Fotografia 17 – Espaços para o ensino de educação física.....	107
Fotografia 18 – A amizade das crianças após o ensino de educação física.....	108
Fotografia 19 – A autoridade infantil diante da rotina das atividades no contexto da sala de aula.....	113
Fotografia 20 – Características da relação docente com as crianças no contexto da sala de aula.....	115
Fotografia 21 – Características do ensino de matemática.....	124
Fotografia 22 – O ensino de matemática pautado pela representação.....	125
Fotografia 23 – As primeiras conversas com as crianças.....	133
Fotografia 24 – As primeiras experiências com as crianças.....	134
Fotografia 25 –Desenhos: os primeiros dizeres de infância.....	135
Fotografia 26 – Desenhos: outros espaços habitados pela infância.....	136
Fotografia 27 – Desenhos: leituras e propostas da infância.....	136
Fotografia 28 – Desenho: o percurso até a sala de aula.....	137
Fotografia 29 – Desenho: o imaginário infantil no pátio.....	137
Fotografia 30 – Desenho: os espaços não habitados pela infância na escola.....	138

Fotografia 31 – Desenho: como a infância revela a organização estrutural da escola.....	139
Fotografia 32 – Desenho: a infância e os seus afetos pela escola.....	140
Fotografia 33 – Desenho: a infância intercede pela escola.....	141
Fotografia 34 – Desenho: a infância e os seus próprios comandos.....	147
Fotografia 35 – Desenho: a infância ensina.....	148
Quadro 1 – Conteúdos e objetivos para o ensino de língua portuguesa e de matemática para o primeiro semestre de 2015.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Atendimento Integrado à Criança
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CF	Constituição Federal
IPEA	Instituto de Pesquisa Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAE	Programa de Alimentação Escolar
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAICA	Programa Nacional de Apoio à Criança e ao Adolescente
SEMED	Secretaria Municipal de educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	VISÃO: OS SINAIS	24
2.1	Um desenho para pensar em pesquisa, pintado com outras cores.....	28
2.2	O nascimento dos porquês da pesquisa: sinalizando caminhos.....	28
2.3	Pessoas e ferramentas de estudos que sinalizam um fazer ainda por fazer-se.....	35
2.3.1	Objetivo Geral.....	36
2.3.2	Objetivos Específicos.....	36
2.3.3	O contexto da pesquisa.....	37
2.3.4	O sim da escola e dos pais/responsáveis pelas crianças.....	41
2.3.5	O encontro da pesquisa com as crianças.....	43
2.3.6	Atente para os sinais: revisão de literatura.....	44
2.3.7	Escolha teórica.....	47
2.3.8	Inventar uma pesquisa é inventar-se: “pensar o que não se pensa, viver o que não se vive”.....	52
2.3.9	Interpretação dos registros.....	57
3	VISÃO: UM <i>FILOSOFAR-DEVIR</i> ENTRE <i>EXPERIÊNCIAS</i> E <i>INFÂNCIA</i>	59
3.1	Um filosofar infantil para afirmar outras experiências; outra infância.....	59
3.2	Alguns devires para pensar experiências.....	61
3.2.1	Outros devires para a infância.....	66
3.3	A criança nietzscheana: um salto para outros modos de vida.....	75
4	VISÃO: O COTIDIANO PEDAGÓGICO: O QUE REVELA SOBRE A INFÂNCIA E A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA?	81
4.1	“Pensa numa música alegre!” “Inventa personagens pra cantar!”.....	81
4.1.2	O desenho da escola estudada.....	84
4.1.3	Em contexto pedagógico: organização do tempo e espaços para as crianças.....	89
4.1.4	Até a sala de aula: algumas tarântulas no meio do caminho.....	89
4.1.5	Administração do tempo e espaços da sala de aula: experiências pedagógicas.....	90
4.1.6	O tempo e espaços do pátio: tempo livre?.....	99
4.1.7	O tempo e espaços do refeitório.....	103
4.1.8	O ensino de educação física em um lugar improvisado: digo, imprevisível.....	107
4.2	Perfil pessoal e perfil profissional.....	108
4.2.1	Na portaria da escola.....	109
4.2.2	As cozinheiras.....	111
4.2.3	A professora.....	113
4.2.4	Coordenação pedagógica.....	117
4.2.5	Direção escolar.....	119
4.2.6	Organização, ensino e aprendizagem pedagógica: algumas considerações.....	122
5	VISÃO: UMA OUTRA LÍNGUA: o dizer infantil	127
5.1	O dizer do personagem mais enigmático de Nietzsche: o que ensina?.....	127
5.2	O dizer infantil: a linguagem mais afirmativa para dizer a escola.....	130
6	PARA NÃO CONCLUIR: “OUTRA CANÇÃO PARA DANÇAR”	144
	REFERÊNCIAS	150

APÊNDICES	155
APÊNDICE A: Quadro de levantamento de Dissertações e Teses.....	155
APÊNDICE B: Autorização do campo.....	160
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T. C. L. E.).....	161
APÊNDICE D: Termo de Consentimento de Participação das Crianças.....	163
APÊNDICE E: Roteiro das entrevistas.....	165

1 INTRODUÇÃO

- Falei porventura de amor? Trago um presente para os homens. (NIETZSCHE, 2014a, p. 17)

“– Eu vos ensino o Além-Homem. O homem é algo que deve ser superado. Que fizeste para superá-lo?” (NIETZSCHE, 2014a, p. 18).

A afirmação de Nietzsche de que o homem deve ser ultrapassado vem acompanhada de um questionamento que entendemos inaugurar a novidade artística e infantil que permeia a sua filosofia na obra mais consagrada e renegada na história do pensamento filosófico, sobretudo porque fala em outra língua. Por isso, também, de esta ser a experiência de pensamento que nos provocou a pensar nos enigmas que permeiam a infância e a experiência na escola pública alagoana. Portanto, *Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*, escrita entre 1883 e 1893 em montanhas próximas a Vicenza-Recoaro, traz com a novidade do *além-homem* um modo muito particular de pensar as questões ligadas à existência humana e problematizá-la. Assim, diante dos ideais de homem, sociedade, valores, a educação formal e a própria relação estabelecida pela filosofia Ocidental, Nietzsche propôs uma nova atitude diante da vida, a saber, uma atitude infantil. Desse modo, o novo

[...] é para a filosofia de Nietzsche de grande importância e possibilita, na forma de exigência de uma nova qualidade, um novo valor, novos horizontes e novos filósofos, não raro em locais destacados, nos subtítulos de capítulos ou nas linhas iniciais, postulando assim um alvo para o futuro da humanidade. (assim é o caso de Za III, *Das novas e velhas tábuas*. [...]) Em grande parte de seus escritos e, acima de tudo, no “auge dos anos” 1882 a 1888, Nietzsche toma o novo como uma meta, que precisa ser alcançada, simultaneamente como a mais poderosa expressão da “VONTADE DE PODER”. [...] Nietzsche confere um peso especial à observação de que o novo é mais que um simples amontoado, junção ou síntese de elementos que já existiram. [...] [...] o novo surge de coisas que já existem, que não nos são conhecidas ou pertencem uma nova (também), ainda não conhecida por nós série causal. [...] (LÉXICO DE NIETZSCHE, 2014, p. 411-412)

O novo, portanto, configura-se como a criação de novos valores no contexto deste estudo, novas experiências, o que nos leva a pensar que novas experiências “[...] potencializa a interpretação segundo a qual o novo não pode ser produzido por elementos muito antecipados. [...]” (LÉXICO DE NIETZSCHE, 2014, p. 412). Nesta perspectiva, por realizar a crítica do mesmo, o filósofo não é um sistematizador, mas um problematizador que, como estas reflexões, pode ser pensada como uma experiência de pesquisa para desaprender.

Assim, esta pesquisa, pensada não como um sistema, mas como uma experiência problematizadora da infância e da experiência na escola pública, é um convite para desaprender o que vem sendo pensado e feito sempre *para* a infância neste território. Desse modo, uma aposta no pensamento como um tempo para a experiência que

[...] vem para interromper a comodidade do habitual e do acostumado, para produzir a diferença entre o que se é (e agora se está deixando de ser, porque começou a ser estranho e insuportável, radicalmente alheio), e o que vem a ser. O viajante desfaz o que se é, separa o jovem protagonista de seu mundo e de si mesmo, e o lança a um vir a ser, aberto e indefinido. [...] O viajante é o mestre do negativo: não ensina nada, não convida a ser seguido, simplesmente dá a distância do horizonte, o “não” e o impulso para se caminhar. (LARROSA, 2009, p.51)

Portanto, como um mestre do negativo, para sair do lugar-comum e pensando em voos altos para a sua filosofia, Nietzsche (2014a) apresenta seu projeto pedagógico permeado por ensinamentos que deseducam e, por isso, educa. Por meio das experiências vividas pelo personagem central de sua obra mais polêmica, afirma uma infância de um pensar aberto e indefinido.

Zaratustra é o anunciador de um novo tempo, fora do tempo. Suas experiências fazem com que as percebamos como um *continuum*, um fluxo de vida e autoconhecimento de si e do mundo e não como um sistema do ponto de vista da razão, ou seja, do já conhecido. Assim, a confiança na razão, produto da cultura moderna, arrebanhadora e, portanto, niilista¹, deve ser superada pela afirmação da desrazão; afirmação da infância do pensamento, expressa por Nietzsche (2014a), pela figura do espírito infantil², a saber, aquele que não sabe tudo e, por isso, abre-se ao novo. Este espírito, portanto, representa uma afirmação incansável pela vida que se afirma na experiência e não fora dela. Tal afirmação faz parte desse movimento de os indivíduos reconhecerem-se enquanto devir-criança; um modo de pensar e viver aberto. Portanto, o projeto político-pedagógico de Nietzsche (2014a) sugere a superação do instinto de conservação de um modelo que é mantido por uma tradição que nega as experiências em nome da segurança da razão. Todavia, o filósofo não tem a pretensão de melhorar a humanidade, mas que, a partir da superação de um modelo majoritário de conservação, surjam alternativas que não resumam o pensamento apenas em conceitos metafísicos, estabelecendo

¹Importante ressaltar que o niilismo “como tendência fundamental não apenas da modernidade, mas também da cultura europeia em seu todo, Nietzsche concebeu o “niilismo europeu”, com efeito, como tendência fundamental – no que tange ao aspecto histórico-filosófico – de um dos motivos mais importantes de seu pensar maduro [...] A causa do niilismo foi buscada por Nietzsche no modo de viver conflituoso com os valores presentes e na “VONTADE DE NADA, uma má vontade (Widerwillen) contra a vida.” Léxico de Nietzsche (p. 405-406)

²As experiências apresentadas na obra impulsionam para aquilo que o filósofo convida a humanidade a *tornar-se o que se é*, mas sem esquecer do *eterno retorno*.

um fim último às suas experiências, mas como um grande fluxo de aprendizagens que, ao criar enigmas, potencialize a superação do já conhecido.

Do mesmo modo, as intenções que permeiam esta pesquisa procuram problematizar a *infância* de crianças de uma turma de 2º ano, em uma escola pública no município de Maceió/AL, pois considera que, quando se trata de pensar a infância, neste território, é possível que “[...] encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância. E um novo início para a educação.” (KOHAN, 2007, p. 98). Por isto, também, os pensamentos desta investigação

Não são modelos, senão, apenas, possibilidades. Não os colocamos pela verdade dos conhecimentos produzidos, mas pelo valor da experiência de pensamento impulsionada. Não afirmamos sistemas consolidados, adultos, de pensamento, mas uma inquietude infantil, irrenunciável, por pensar, sempre outra vez. São experiências de infância. Experiências de filosofia. Infância da e na filosofia. (KOHAN, 2011, p. 118)

Com Kohan (2011), as intenções da pesquisa ganham força porque os pensamentos que se seguem revelam-se não como quem quer simplesmente ensinar, mas, sobretudo, como quem deseja aprender com a *infância* e com o contexto da escola pública da qual fazem parte. Portanto, deseja superar as formalidades que antecipam a intenção de quem deseja ensinar quando pensa em pesquisa. Neste sentido, “[...] refiro-me a todas aquelas práticas e a todos aqueles discursos a que se compõem o conhecimento e a transformação da realidade educativa, em qualquer um de seus âmbitos ou de suas dimensões [...]” (LAROSSA, 2008, p. 186); digo, as práticas e discursos técnicos e pragmatistas que pensam descreverem a realidade.

Aprender desejando ensinar, nesta pesquisa, são experiências de pensamentos que se constituem como um modo de superação do que está dado no campo da educação com crianças no município de Maceió/AL através dos relatos, das observações e registros, porque não partem de um discurso homogêneo que pretende ser coerente e verdadeiro em definitivo. Este modo de ensinar em pesquisa é afirmado por nós para que o nosso desejo de realidade “[...] nos impulse a problematizar as nossas formas de ver, de dizer e de pensar “o educativo”. E nos coloque no caminho para vermos de outro modo [...]” (ibidem, 2008, p. 186). Com esta maneira de olhar e dizer o educativo, diferente da compreensão linear da infância, no campo da educação, que tem o hábito de associá-la à primeira idade, “asseveramos a infância como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. A *infância* será uma metáfora da criação do pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido.” (KOHAN, 2011, p. 116).

Assim, não se trata, sobretudo, nesta pesquisa, de reproduzir um discurso do mesmo sobre a *infância* e culpabilizar o professor, os gestores ou as crianças pela ausência de ideal que é construído antecipadamente em pesquisa, mas convida a pensar. Não esperem este tipo de discurso de uma escrita que se coloca como incerta, inquieta e inconclusa. Por ser uma escrita intempestiva, “[...] não temos certezas nem pretensões fundacionistas. Apenas buscamos ser honestos e a afins à infância. Estamos atrás de nascimentos, novos inícios, para o pensamento, para o pensado e para o não-pensado.” (KOHAN, 2011, p. 101). Isto posto, “vede; eu vos ensino o Além-Homem: “É ele esse raio, ele essa loucura””. (NIETZSCHE, 2014a, p. 20) que, como enigmas, abre caminhos para pensar de outras maneiras.

Diante do exposto, para apresentar a maneira como problematizamos a infância e a experiência, são necessários alguns esclarecimentos prévios:

[...] Não estamos idealizando a infância nem a criança, não vemos uma e outra com romantismo; não entendemos o resgate da infância como a restauração de uma natureza perdida, oprimida, originária, como a postulação de uma metafísica e de uma ordem transcendente, um estado ideal ou algo do tipo. Não afirmamos uma “república de brinquedos” como a sonhada por Pinóquio. Não veneramos a infância, não a consideramos “um mundo completo, um estado de perfeição à qual nada falta”, nem propomos a confusão das idades, o “pesteicho recíproco”. Nada nos parece menos infantil que o infantilismo tão em voga em nossas sociedades. Nem se quer nos referimos à questão dos “direitos das crianças” e de outros instrumentos jurídicos com os quais nossas sociedades mostram toda a sua “preocupação” pelas crianças e acalmam as consciências. Pelo contrário. Trata-se de uma questão política. Afirmamos, nesta imagem da infância, uma política do pensamento. Uma aposta pela igualdade e pela diferença, pela não hierarquia, pela não representatividade em qualquer nível em que se manifeste. Ninguém está habilitado a pensar por ninguém. Todos podem pensar por si mesmos. [...] Aqueles que negam às crianças (e a qualquer ser humano) a capacidade de pensar - ainda que o façam revestidos da mais sofisticada cientificidade - é porque previamente têm constituído uma imagem do pensamento autoritária, hierárquica, que exclui o que depois qualificará de incapaz. (KOHAN, 2011, p. 249-250)

Esse esclarecimento de Kohan (2011) acerca da leitura construída da *infância* e afirmada pela educação moderna torna clara a leitura que não fazemos nesta pesquisa. Entendemos a *infância* como força, vontade de potência, portanto, vontade de vida e não como fraqueza, cansaço e peso e a aceitamos como falta, bem como afirmamos esta imagem porque a afirmamos como devir; aquele movimento de ir e vir, como um rio, que sempre se renova. Além disso, afirmamos a mesma como inquietude e inconformação. Assim, afirmamos a potencialidade da infância que não pode ser conferida pela idade, mas pelos enigmas que deixam o que pensar. Nesta perspectiva, não infantilizamos a *infância* porque não criamos hierarquias para pensá-la. Ao contrário, assumimos uma postura afirmativa dessa forma de pensar e ocupar a escola que, talvez, pareça “tola”, mas parece-nos uma postura política profundamente interessante.

Desse modo, afirmamos uma política de pensar que não se conforma com um modelo de infância marcado pelo tempo cronológico e por determinações fundacionistas. Frente a isso, também não defende um modelo de infância porque afirma “[...] uma política que assegura o valor de manter aberto o sentido das transformações” (KOHAN, 2011, p. 250) que a própria infância nos cobra! Pensar a infância e experiência, na escola pública, com esta afirmação política é uma tentativa “[...] de devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida da nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo.” (LARROSA, 2013, p.186).

Assim, no contexto do *além-homem*, os pensamentos que ocupam esta pesquisa revelam-se como uma escrita *infantil*. O que pretendemos com ela? Fazer nascer algumas ideias que dancem e confundam-se com a organização escolar estudada. Sendo uma escrita *infantil*, o tema de pesquisa coloca-se como forma de interrogação; e, como tal, acaba desestabilizando a ideia de muitos pesquisadores modernos acerca de um fundamento absoluto para *descobrir* a resposta, ou seja, a *essência* do objeto investigado. Todavia, os enigmas que esta pesquisa busca decifrar realiza movimentos de retirar máscaras que acabaram encobrindo a potência, a ausência e a incompletude da infância, a qual se revela em suas experiências mais singulares e provoca aberturas para (re)pensar os sentidos que lhes são dados.

Nesta perspectiva, esta pesquisa é “[...] um espaço para pensar diferente e infantilmente a infância. Nessa forma de relação, as duas, infância e filosofia, ganham vida, movimento, expressividade; andam juntas, inquietas, abertas [...]” (KOHAN, 2007, p. 103). Portando, sem hierarquias.

Os enigmas de infância que filosofam abertos, procuram provocar pensamentos que se aproximam daquilo que Alves (1980) denomina de *Conversas com quem gosta de ensinar*. A escrita deste texto apresenta-se como quando alguém oferece um tema para iniciar uma conversa. Nesta linha, o tema desta pesquisa é como o primeiro pontilhar de uma grande costura que não quer ser o único a tecer e, por isso, passa a agulha para que outro tema possa iniciar uma nova conversa, cujo desejo é que novas mãos e outras costuras sejam acrescentadas. Assim, o início de conversa desta pesquisa procura provocar pensamentos que pensem as categorias que permeiam esta dissertação, ainda que as outras costuras criem pontos opostos aos que, nesta pesquisa, são costurados.

Como um início de conversa, os pensamentos, nesta dissertação, apresentam-se como quem vem trazer um presente; como “aquele que [...] oferece um tema, dá um ponto, e passa a agulha ao outro. E assim a coisa vai sendo feita, como tarefa de muitos.” (ALVES, 1980, p.

3). Portanto, como uma brincadeira infantil, as reflexões desta pesquisa não podem ser antecipadas, pois é no acontecer da brincadeira, do jogo, que elas tomam desdobramentos inesperados e, por isso, podem revelar grandes surpresas.

Estes pressupostos são importantes para qualquer estudo que se coloca diante de questionamentos relacionados à infância e à experiência na instituição escolar, seja privada ou pública, pois procuram esclarecer o caráter que esta experiência pode assumir em um modelo de sociedade onde “Muitas coisas parecem pesadas ao espírito” (NIETZSCHE, 2014a, p. 39). No caso específico deste trabalho, a infância e a experiência na escola pública são tomadas como um canal – dentre tantos outros possíveis – capaz de revelar como a escola pública alagoana tem conduzido suas ações pedagógicas para crianças.

Atentos ao modo com que a educação pedagógica cumpre seu dever com a infância, Kohan (2011) escreve que “As pretensões de emancipação da infância costumam esconder a sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência.” (p. 240). Considerando estes pressupostos *da* escola, a infância é algo do qual já se sabe e, por isso, é possível controlá-la criando atividades cheias de boas intenções para “bem acolhê-las”. Com a intenção de formar futuros cidadãos, princípio para “emancipar” os sujeitos na escola, nega-se a infância e as experiências em nome de resultados; do cumprimento do dever para com a sociedade. Desse modo, a escola é composta por bons especialistas que constroem um trabalho de preparação psicológica, pedagógica e social que, por sua vez, aplicam determinados métodos, segundo determinados critérios racionais e princípios morais para fazer com que os “selvagens” – as crianças – compreendam seus comandos.

Frente ao tratamento que é dado à infância e as experiências na escola, este estudo responde ao modo pelo qual a própria infância nos mobiliza pensá-la. Portanto, de maneira radical, coloca os saberes que a cerceiam sob suspeita. Nessa linha, compreender os dispositivos que justificam as experiências analisadas ao identificar as consequências dessas experiências no modo como a escola encaminha as ações educativas a partir dos valores, crenças, ideais e regras socioeducativas é fundamental e acaba revelando a maneira como a infância é interpretada.

Diante do exposto, faz-se necessário observar, antes mesmo de tratar das características do estudo em questão, que

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e

adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. (KOHAN, 2007, p. 97)

Kohan (2007) sugere operar um outro movimento no interior da escola. Para isto, é necessário afirmar a infância no que ela tem de falta para excitar encontros com “[...] devires minoritários [...]”. (KOHAN, 2007, p. 97). Esta provocação nos insere, pois, no contexto atual ligado à atuação da escola pública alagoana no que se refere à educação de crianças. Dessa forma, esta pesquisa não se configura como um trabalho de filosofia em educação especializado em correntes filosóficas e pedagógicas, mas opta pela grandeza do filosofar com os enigmas, cujo desejo é criar movimentos que deixam o que pensar acerca da infância e dos espaços pensados para ela na escola. Desse modo, afirmar os enigmas infantis para pensar em pesquisa é dar possibilidades para fazer conhecer pensamentos mais profundos. Neste sentido, assim como os textos que compõem o livro *Infância, estrangeiridade e ignorância* (2007, p. 10), esta pesquisa não é

[...] um texto sistemático e doutrinal. Ao contrário, trata-se de uma série de ensaios, que não dissimulam suas tensões, suas irregularidades, suas extravagâncias. Sobretudo de exercícios de pensamento, que buscam abrir novos espaços nos modos dominantes de pensar a infância. [...]

Com este caráter, tentamos responder às perguntas que culminaram nesta pesquisa, além de nos parecer ser o ponto explicativo em que esta pesquisa se coloca, inaugurando, portanto, a compreensão do nosso objeto.

Com as experiências estudadas e das aberturas deixadas, especialmente pelos pensadores Nietzsche (2014a) (2014b), (2003), Kohan (2007) (2010) (2011), (2012) e Larrosa (2008) (2009) (2013), infância e experiência são pensadas por nós de maneira atípica nas pesquisas sobre a infância em Alagoas. Optamos pela maneira como esses autores problematizam estas temáticas, cada um da sua maneira, porque nos interessa leituras não deterministas; com movimentos de interpretação, por considerarem que, muitas vezes, elas escapam da nossa compreensão. Ao mesmo tempo, estes pensadores nos fornecem materiais acerca destas duas temáticas e nos dispõem “[...] a possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento.” (KOHAN, 2011, p. 252). Com esta abertura, cria, em nós, “[...] a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido. [...]” (ibidem, 2011, p. 252).

Diante da escolha teórica, este trabalho está estruturado de forma a possibilitar o conhecimento daquilo que foi proposto neste estudo – investigar como acontecem as

experiências do cotidiano da infância de crianças de uma turma de 2º ano no contexto de uma escola pública no município de Maceió/AL – e, assim, alcançar os objetivos indicados. Alcançar os objetivos indicados, neste contexto, é “[...] como um exercício de invenção, de pensar e de infantilizar, como forma de nos exercitarmos nessa invenção de verdade infantil. [...]” (KOHAN, 2007, p. 90). Assim, com os desdobramentos de tal problemática, os objetivos específicos nos dão pistas dos caminhos que o estudo percorre. São eles:

1. Analisar, a partir da organização da escola, como as experiências de infância de crianças de uma turma de 2º ano apresentam-se no contexto escolar;
2. Identificar as consequências dessas experiências no modo como a escola encaminha as ações educativas a partir dos valores, crenças, ideais e regras socioeducativas;
3. Compreender os dispositivos que justificam as experiências analisadas.

Com base nos motivos que provocaram a curiosidade para a investigação desta dissertação desde o planejamento, sobretudo frente ao modo como o discurso pedagógico, junto às suas práticas educativas, emitem conclusões acerca das temáticas estudadas, reposicionamo-nos, interrogando este discurso e práticas. Diante disso, temos a hipótese de que, talvez,

[...] seja a hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem). (LARROSA, 2013, p. 7)

Larrosa (2003) sinaliza que é chegada a hora de pensar *o* e *no* campo pedagógico de uma maneira atípica. Para isto, é necessário que o modo como lemos e escrevemos *esse* e *nesse* campo seja reinventado. Com esta chamada, colocamo-nos frente ao modo como se tem trabalhado no campo pedagógico. Portanto, temos algumas questões: Se a infância é pensada em pacotes pela escola, como este pensar é justificado? Frente as justificativas, qual é a infância afirmada pelas crianças? É possível pensar em uma educação para as crianças como um exercício desequilibrado, louco, nômade diante da inércia que habita a escola pública?

As quatro visões que compõem esta dissertação, levam em consideração estas premissas e foram organizadas de modo a possibilitar uma reflexão que procure, sobretudo, criar linhas de fuga para (re)pensar infância e experiência frente às ações pedagógicas.

Na “Visão²” 1, intitulada “Os Sinais”, procuramos apresentar como o estudo foi sendo construído. Para esta apresentação, procuramos ligar os motivos pessoais que levaram à escolha do tema e as questões filosóficas e metodológicas que envolvem a pesquisa. Os motivos pessoais, neste sentido, é a nossa intimidade com as temáticas que, no caso deste estudo, “[...] intimidade indica, então, uma relação potente, alegre com os outros e com o mundo.” (KOHAN, 2007, p. 91). Nesta perspectiva, o caminho escolhido vai da escolha do tema, mediante a bibliografia escolhida ao modo como foi se materializando. Preferimos dar maior espaço para a exposição tanto das questões filosóficas, quanto dos caminhos percorridos para a realização deste estudo, porque entendemos que, com isso, o leitor terá a oportunidade de observar a fisiologia da pesquisa à medida que avança nas próximas “Visões”.

A “Visão” 2, intitulada “Um *Filosofar-devir* entre *Experiências e Infância*”, é “[...] um espaço para pensar diferente e infantilmente a infância [...]” (KOHAN, 2007, p. 103) e a experiência. Neste contexto, esta visão é construída a partir de dois movimentos importantes: o primeiro procura resgatar as causas que privaram do homem moderno a experiência que, segundo Agamben (2005), inaugura “[...] em um certo sentido, a expropriação da experiência” que, por sua vez, “estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna.” (p. 25). A partir deste descortinamento, o outro movimento procura pensar o tempo da infância “[...] de olhos abertos, em busca da novidade: a infância é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; [...] Diferença não numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida, vida em movimento; vida em experiência.” (KOHAN, 2011, p. 253). Desta maneira, a infância deixa de ser “[...] associada

²A opção por nomear as etapas desta pesquisa em “Visão” é um modo de trazer a nu o tratamento que Nietzsche deu à obra *Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*, escrita entre 1883 e 1893. Entre tentativas de publicações e recusas, somam-se, segundo Marton (2014) “[...] pelo menos sete livros intitulados *Assim Falava Zaratustra*” (p. 111) em que “[...] somente em 1893 que sai o sétimo, quando o editor Naumann reúne num único volume as quatro partes que vieram a compor a obra como chegou até nós.” (p. 112) Das partes que chegaram até nós, deparamo-nos com experimentos filosóficos de um processo investigativo que cria outra linguagem para pensar e, sobretudo, fazer pensar. Todavia, agora, de maneira mais livre. Esta obra compõe as experiências de vida e pensamento deste filósofo que transvaloram a cada nova experiência de vida e pensamento observadas ao longo do texto. Observamos que as quatro partes que compõem a obra estudada, apresentam visões que se revelam de maneira enigmática, uma vez que, na terceira parte, o filósofo nomeia uma de suas experiências de “Da visão e do enigma” (p. 209). Acerca destas visões, o filósofo cria condições de possibilidade para se fazer criança que brinca com a seriedade dos métodos racionais, pois não as cria para comprovar uma verdade absoluta, mas para fazer pensar através das experiências que vive e observa. Assim, tomando como exemplo a maneira como esta obra foi construída e a intensidade que a permeia, procuramos construir um texto também afetado por visões e enigmas.

à imaturidade, à minoridade [...]. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento. [...]” (KOHAN, 2011, p. 237). Para pensar a infância em outro tempo, o tempo *aión* é pensado pela criança de Zaratustra e de Nietzsche (2014a), e na obra *A Gaia Ciência* (2003), com o pensamento do eterno retorno como ruptura do tempo linear. Este tempo marca o modo como a infância é caracterizada, cujo sentido tem a marca do tempo *chrónos*; da idade sucessiva; modelo dominante de pensá-la.

A “Visão” 3, denominada “O cotidiano pedagógico: o que revela sobre a infância e a experiência na escola pública?”, cumpre o papel de colocar o leitor em contato direto com o ambiente da pesquisa. Apresentamos o perfil pessoal e profissional dos atores que participam da pesquisa, além dos valores que sustentam a compreensão da infância e da experiência, revelando o olhar dos profissionais sobre estas temáticas. Contudo, não fazemos este movimento para separar a pedagogia colhida e as nossas interpretações, “[...] mas sim para explorar esta resistência à subordinação frente a uma concepção do logos pedagógico que seja capaz de incluir tensões e contradições constitutivas.” (LARROSA, 2013, p. 125).

A “Visão” 4, intitulada “Uma outra língua: o dizer infantil”, sintetiza a maior experiência deste estudo, que procurou apresentar a infância, e da escola estudada desde as suas próprias experiências; seus enigmas. As conversas possibilitaram-nos o contato direto com as crianças, em busca de respostas acerca da sua relação com a escola. A língua, que diz este lugar, ganha amplitudes à medida que esta e os gestos infantis vão desenhando a escola e dando-lhe, por sua vez, outros sentidos. Com este movimento, a infância apresenta um começo; ensina como pensar (desenhar) o educativo.

Diante do ressentimento que, por vezes, ameaça a presença da infância na escola pública, os autores que dialogamos tornam-se ferramentas de combate *contra* o cansaço que interpreta a infância em Alagoas. Este contra não é uma negação, mas uma afirmação infantil que convida a pensar de outras maneiras as conclusões que a definem neste tempo e espaços. Esta afirmação é necessária porque a infância “[...] não tem a ver com o novo como futuro, [...] nem com o novo como renascimento ou como *revival*; [...] a criança não tem nada a ver com o progresso;” (LARROSA, 2009, p. 102), mas “[...] é um presente fora do presente, isto é, um presente inatural, intempestivo.” (ibidem, p. 102) capaz de provocar dúvidas e deslocamentos diante das certezas sustentadas pelos sistemas de ensino.

2 VISÃO: OS SINAIS

Para fazer crer em vossa “veracidade” seria de antemão necessário que tivésseis quebrado vossos respeitos tradicionais. [...] Eu vos vejo ali, respeitáveis e rígidos, de espinha em pé, ó sábios celestes! Não vos remove nem o forte vento nem uma forte vontade. Nunca vistes correr sobre o mar uma vela redonda e enfumada, fremente sob a impetuosidade do vento? (NIETZSCHE, 2014a, p. 142-144)

2.1 Um desenho para pensar em pesquisa pintado com outras cores

Traçar os caminhos para uma investigação filosófica, no campo da educação, é assumir-se, assim como Nietzsche (2014a)³ ousou fazer, em um jogo perigoso, onde as peças lançadas buscam não a revelação de uma crença antecipada ou a constatação do efeito esperado no lançar das peças, mas a descoberta, ainda que momentânea, do que o acaso, no lançar das peças, pode revelar acerca das apostas dos jogadores. Neste sentido, traçar os caminhos para a investigação filosófica que apresentamos nesta pesquisa não assegura e nem pretende se esgotar como verdade definitiva para os resultados da investigação, mas deseja que as apostas, como as espinhas de uma bailarina, movimentem-se, dançam para que elas se revelem no processo do jogo, da dança e não em seus efeitos, depois que a música para de tocar.

Sobre pensar com leveza e alegria, Nietzsche (2014a), na visão “Ler e escrever”, realiza uma análise simbólica entre o pensar cansado e, portanto, repetitivo e o pensar criativo, portanto, novo. Ao mencionar a dança como uma metáfora para problematizar estes dois modos para ler e escrever, o filósofo faz referência ao deus Dionísio; este deus-devir ou, como consideramos aqui, o devir da infância em Nietzsche (2014a). Acerca destes dois desenhos para fazer pensar a partir da metáfora da dança, símbolo da alegria em Dionísio, Zaratustra (2014a, p. 60-61) fala da seguinte maneira:

A vida é uma carga pesada; mas não vos ponhais tão compungidos. Todos somos asnos carregados. Que temos de comum com o botão de rosa que treme ao peso de uma gota de rocío? É verdade: amamos a vida, não porque estejamos habituados à vida, mas ao amor. [...] E eu, que estou de bem com a

³Sobre o espírito jovem do professor Nietzsche, um relato: “Um amigo que lhe solicitara uma justificativa da fé depositada nos ensinamentos de Shopenhauer, Nietzsche, na época com 24 anos, respondera: “(...) posso apenas destacar que, desde que meu pé encontrou um ponto de apoio, olho de frente a vida com liberdade e coragem. Esta é uma apologia absolutamente particular, sem dúvida! Em todo caso, e de uma vez por todas: é assim! A quem pretende contestar-me com raciocínios, sussurro ao seu ouvido: “Mas, meu caro, as visões da vida não são nem criadas nem anuladas pela lógica! Eu me sinto bem em meio a este ar, tu em outro. Respeita meu nariz como eu respeito o teu!” (Trecho extraído do livro *História da Filosofia Contemporânea*, 2001, p. 275)

vida, creio que os que melhor entendem de felicidade são as mariposas e as bolhas de sabão, e tudo quanto a elas se assemelham entre os homens. Ao ver revoltear essas alminhas aladas e loucas, encantadoras e buliçosas, Zaratustra tem ímpetos de chorar e cantar. “Eu não poderia crer num Deus, se ele não soubesse dançar. [...] Não é a cólera, mas o riso que mata. Adiante! Fora o espírito do Pesadume!” (ibidem). E provoca um pouco mais os espíritos cansados (grifo nosso): “[...] Aprendi a andar; desde então corro. Aprendi a voar; desde então não quero que me empurrem para mudar de lugar. Agora sou leve, agora voo; agora me vejo no alto, acima de mim, agora um Deus dança em mim.” Assim falava Zaratustra” (ibidem, p. 60-61).

Consideramos estes pressupostos porque “não existe amor que resista a um corpo vazio de fantasias. Um corpo vazio de fantasias é um instrumento mudo, do qual não sai melodia alguma.” (ALVES, 1994, p. 58). Assim, do mesmo modo que uma bailarina, a lição e o desejo de Zaratustra, assim escreveu Alves (1994) “[...] é que você aprenda a dançar. Lição de Zaratustra, que dizia que para se aprender a pensar é preciso primeiro aprender a dançar. Quem dança com as idéias descobre que pensar é alegria.” (p. 76). Portanto, ser leve para voar alto, pensar além. Ser leve como uma bolha de sabão! Este é um dos ensinamentos de Zaratustra para quem deseja pensar (dançar) infantilmente.

Desse modo, aprender a dançar com o pensamento para fazer pensar em educação é reafirmar o que escreveram Walter Omar Kohan e Jorge Larrosa na apresentação do livro *Desobedecer a linguagem: educar* (2014), ao dizerem que “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] essa experiência em gestos, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.” (p.5)

Desse modo, consideramos que usar este gesto para filosofar em educação é desnudar-se do manto da verdade definitiva; é nos libertarmos e, por isso, possibilitar pensar não para converter ou evangelizar; ou ainda revelar uma certa “essência” e transferir determinado “valor” acerca das categorias que se investiga em educação, mas construir caminhos de modo que procurem “[...] apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos.” (p. 6) Desse modo, “[...] quem sabe assim possamos ampliar a nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós, como educadores.” (p.6).

A partir destes gestos, que consideram que é a experiência da escrita e não a verdade que produz sentido àquilo que escrevemos,

Também as palavras tomam suas decisões, seu próprio rumo e realizam a sua dança particular e, em algumas ocasiões, nos convidam a dançar com elas. São danças macabras ou danças puras, mas nunca se sabe. São serpentes a admirar e a temer. Ou paisagens a distância. Ou turbulências e tremores no meio do corpo. E desvanecem.

Desvanecem-nos. Qual é o limite desse movimento de palavras? Que fazemos para que a linguagem não seja de ninguém em particular e de qualquer um e de um em especial? Se há algum lugar onde não pode existir autoridade – autoridade como posição de altura ou como privilégio de distâncias, não como a autorização de uns para outros – esse lugar é o da leitura e da escrita. (SKLIAR, 2014, p. 33)

Assim, considerando essas premissas para a escrita desta pesquisa, apresentamos os porquês desta, que não deseja ter a última palavra. Em vista disso, como modo de apresentação, esta sugere, inevitavelmente, uma ligeira apresentação daquilo que aqui chamamos de *experiência*. Esta é pensada, neste estudo, como um acontecimento que afeta a vida humana, provocando travessias e que “[...] contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se aprova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo [...]” (LARROSA, 2009, p. 57). A experiência pensada desse modo é um acontecimento perigoso porque, seguramente, não é o que temos aprendido e ensinado tanto em nossa formação acadêmica, quanto fora dela.

Se chamamos de experiência no contexto escolar aquilo que é operacionalizado pela organização pedagógica com suas vertentes diversas, no sentido de organizar o quê, quando e como as crianças “devem aprender” para construir “habilidades” e operacionalizar “bem” isso ou aquilo e, assim, sustentarem-se como uma prática moralizadora, sugerimos inverter essa ordem para pensarmos na possibilidade de experiências outras. Todavia, ainda que contrários a esse modo de “gerenciar” as experiências no ambiente escolar, temos que partir destas para pensá-las de outras maneiras. Assim, na contramão destes aprendizados e ensinamentos, sugerimos a experiência da criação no pensar, como toda filosofia que deseja dançar.

A obra *Assim Falava Zaratustra* é um dos lugares de onde partimos para pensar a infância e experiências na escola investigada porque afirma que “[...] é a criança, o esquecimento, novo começar, jogo, roda que gira sobre si mesma, primeiro movimento, santa afirmação” (NIETZSCHE, 2014a, p. 42). Esta imagem da criança é muito enigmática e, por isso, significativa porque se apresenta “[...] como uma condição da experiência” (KOHAN, 2007, p. 86). Partimos desta imagem porque é “[...] preciso ampliar os horizontes da temporalidade. [...]” (ibidem, p. 86).

Assim como experiência, a infância⁴ não é pensada como um acontecimento do qual é possível capturar ou na perspectiva de um desenvolvimento cronológico. A infância é

⁴Infância é pensada como devir, pois tal como Zaratustra, a criança muda durante todo o percurso em busca de tornar-se o que é e, por isso, torna-se múltiplo. Zaratustra, que sai de sua terra natal e caminha até se transformar em espírito livre – a criança – cria muitas imagens, histórias e, portanto, desfez, fez e refez múltiplas experiências. Desse modo, a busca pela infância que vem – a criança de Zaratustra - representa o começo para as experiências de Vida, de Vontade de Potência que buscamos provocar pensar.

pensada como um movimento que se desloca para fora da história, do tempo. Esta imagem da criança brinca com as conclusões, desmonta com a rigidez da maioria do homem moderno. Diante disto, “[...] não nos preocuparemos com o que a infância pode ser, mas o que ela é. [...]” (KOHAN, 2011, p. 116).

Assim, a novidade que trazemos ao propormos pensar experiências ainda não pensadas no campo pedagógico, ouvindo, observando, registrando e, sobretudo, dando espaço para outros começos, pode parecer ameaçador. Mas é isso mesmo, pois é com esse caminho que criamos “A possibilidade de uma novidade radical, do novo que pode não se fundar nas mesmas bases. [...]” (KOHAN, 2011, p. 111). Nesse sentido, entendemos que essas bases são uma maneira de filosofar, ou seja, interpretar. Todavia, filosofar como interpretar, neste estudo, não é descrever a realidade observada. Mas pensar, propor, provocar. Dessa maneira, encontramos com os enigmas da escola porque esta é a marca de uma reflexão radical que nos ajuda a ampliar os horizontes ao pesquisar a infância a experiência de crianças em uma escola pública no município de Maceió. Consideramos, portanto, os escritos de Kohan, Nietzsche e Larrosa os fundamentos filosóficos para pensarmos a infância e experiências de outras maneiras.

Neste contexto, realizamos travessias. Por isso, o trecho em que o filósofo alemão Friedrich W. Nietzsche realiza uma autocrítica da primeira publicação em 1871 da obra *A Origem da Tragédia ou helenismo e pessimismo* (2007) é um alerta para o modo como o estudo da infância e da experiência pode ressoar:

[...] mal escrito, pesado, penoso, frenético e confuso nas imagens, sentimental, aqui e ali açucarado até o feminino, desigual no *tempo* [ritmo], sem vontade de limpeza lógica, muito convencido e, por isso, eximindo-se de dar demonstrações, desconfiado inclusive da *conveniência* do demonstrar como livro para iniciados, como “música” para aqueles que foram batizados na música, que desde o começo das coisas estão ligados por experiências artísticas comuns e raras. (p. 13-14)

Do mesmo modo como Nietzsche (2007) apresenta a sua obra com adjetivos que podem espantar o leitor, talvez o impedindo até mesmo de lê-la, compartilhamos também da ideia exposta no livro *A Escola Pública aposta no Pensamento* (2012), quando, no capítulo “Palavras, passos e nomes para um projeto”, o filósofo Walter Omar Kohan afirma que uma história de um projeto pode ser contada de várias maneiras. Desse modo, isto também pode ocorrer com um estudo, uma vez que, permeado por várias experiências, pode promover múltiplas maneiras para se construir.

Neste contexto, no qual não há um modelo para começar a apresentar os porquês de uma pesquisa, optamos por iniciar com uma breve apresentação acerca da caminhada que, apesar de curta, foi fundamental à sua criação, cujo início se deu através da licenciatura em filosofia pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL, em 2007, passando pela docência na educação básica de 2009 a 2014, até chegar ao PPGE/UFAL em 2014.

Isto posto, as escolhas filosóficas e metodológicas delineiam e inserem um modo particular de pensar infância e experiência que são apresentadas nesta “visão”.

2.2 O nascimento dos porquês da pesquisa: sinalizando caminhos

Recuperar a minha trajetória – da graduação ao mestrado – exige um esforço analítico muito grande, para não tornar este trabalho acadêmico um relato autobiográfico. Todavia, essa trajetória parece-nos necessária, pois sinaliza o caminho escolhido ou, se quisermos assim chamar, o caminho que o *acaso*, provocou o encontro com a pesquisa.

Ao pensar sobre essa última sinalização e sobre como os acontecimentos foram criando *acazos* até chegar a esta pesquisa, submeto-me à tarefa de buscar a *archè*⁵ (ἀρχή) do tema da investigação de pós-graduação, refletindo sobre: como as *experiências* docentes com crianças do 2º ao 5º ano, em uma escola privada no município de Maceió/AL, apresentaram-se como o horizonte de minha pesquisa de mestrado? Como as experiências como professora de crianças com a disciplina filosofia e as outras disciplinas do currículo brasileiro converteram-se em um anúncio a investigar a infância de crianças da escola pública?

O anúncio impulsionou-me ao *novo*; entendendo o novo como um modo de refletir sobre a infância e experiência na escola pública, a partir da maneira pela qual dialogamos com os filósofos nesta pesquisa e que refletem sobre o objeto aqui investigado.

No sentido de exemplificar como foi construído o caminho percorrido até chegar a esta pesquisa, busco nos escritos de Frédéric Gros (2010), inspiração. Ao escrever o livro *Caminhar, uma filosofia*, este me leva a pensar sobre como as experiências da caminhada acadêmica e docente, podem promover transformações irreversíveis à vida que um caminhante escolhe trilhar:

[...] Os cruzamentos tremem tal qual estrelas hesitantes, e reencontra-se o medo arrepiado de ter que escolher, a liberdade em forma de vertigem. Já não se trata de se

⁵ Palavra grega, nascida com os filósofos da natureza e significa origem; lugar e fundamento para a existência de todas as coisas. No caso desta pesquisa, corresponde ao modo como nasceram as provocações que justificam as “Visões” aqui apresentadas.

livrar do artifício para experimentar alegrias singelas, mas sim de encontrar uma liberdade que seja o limite de si e do humano, que seja o transbordamento em si de uma Natureza rebelde que me ultrapassa. A caminhada pode fomentar estes excessos: excessos de cansaço que levam ao delírio, excessos de beleza que abalam a alma, excessos de embriaguez nos cumes, no alto dos desfilamentos (o corpo explode). Caminhar acaba despertando em nós esta parcela rebelde, arcaica: nossos apetites ficam grosseiros e irredutíveis, nossos ímpetos, inspirados. Porque caminhar nos posiciona na vertical do eixo da vida: arrastados pela torrente que jorra logo abaixo de nós. (GROS, 2010, p. 14)

Nesse sentido, caminhar não é apenas um esporte ou um passatempo, mas o cuidado em considerar o que está em jogo na caminhada, ou seja, o que importa são os modos como essa caminhada acontece. Sendo assim, importa a relação que se estabelece com os acontecimentos que nos impele, que nos potencializa. Este caminhar justifica a maneira pela qual caminhamos, cuja força é as experiências que situam a infância na escola. O que nos provoca a desobedecer tudo que traz obstáculos para pensar o já conhecido; o já esperado.

A caminhada acadêmica inicia ainda no primeiro ano da graduação em filosofia licenciatura (2007), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Neste período, não havia projetos de pesquisa fomentados por programas e professores do curso, ou mesmo projetos de monitoria que pudessem inserir os estudantes em leituras específicas acerca de algumas cadeiras disponibilizadas na grade curricular. Os alunos que optassem por ingressar em projetos de pesquisa deveriam procurar professores de outros cursos, ou procurar os professores do curso de filosofia que tinham projetos de pesquisa em outros cursos da mesma Universidade, mesmo que esses projetos não estivessem voltados ao curso do qual estavam vinculados. Poderia acontecer, também, de os projetos serem bastante fechados a alunos de outros cursos ou de não existir nenhum grupo de pesquisa de seu interesse. Por falta de Pesquisa no curso de filosofia, fui lotada como *Bolsista Trabalho*, no curso de Enfermagem e Farmácia, onde realizava trabalhos de secretaria, seja enquanto bolsista da biblioteca setorial, seja trabalhando em outros setores administrativos para manter-me na Universidade.

Acerca das aulas de filosofia, a metodologia classista dos professores beirava a decadência. As aulas sem vida reproduziam filosofias que impossibilitavam modos de pensar questões ligadas à vida dos homens, do ensino de filosofia bem menos. As aulas voltadas às disciplinas que discutiam o ensino eram rejeitadas pelos alunos. Primeiro, porque não consideravam serem disciplinas do curso de filosofia e, segundo, porque eram ministradas por pedagogas que “nada sabiam” sobre a história da filosofia.

No período que compreende os anos de 2007 a 2012, fui observando, enquanto aluna de filosofia licenciatura, a falta de interesse dos docentes e discentes em pensar a educação escolar. Talvez pela velha, mas sempre presente dicotomia entre teoria e prática. Dualidade

marcada desde a teoria dos mundos na filosofia de Platão e reforçada com a ascensão das ciências matemáticas, a partir do *cogito ergo sum* cartesiano. É bem provável também que nenhum desses filósofos sejam os culpados daquilo que fazemos acerca do que eles produziram. Uma das grandes confusões, talvez, esteja na fragmentação dos saberes e do modo como estes são experienciados pelos sujeitos tanto na Universidade, quanto fora dela.

Neste contexto formal de educação superior, o pensamento “técnico” transferido nesse período indicou que um dos grandes problemas à aceitação dos alunos, no que se refere à discussão acerca do ensino, pautava-se também na presença de “professores do CEDU⁶” e não do curso de filosofia para ministrar as chamadas “disciplinas de pedagogia”. Os alunos consideravam que pensar o ensino era uma reflexão menor em relação às “disciplinas do curso” ofertadas na grade curricular. Talvez a insatisfação fosse menor se a formação do/a professor/a que ministrava as aulas sobre ensino tivesse formação em filosofia e não em pedagogia. Fragmentações mais uma vez criadas pelo “ideal” de professor que construímos⁷. Acerca desse tipo de posicionamento que cria fragmentações do saber, ao escrever sobre *A Alegria de Ensinar*, Alves (1994) chama a atenção para o fato de que “[...] a educação freqüentemente cria antas: pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas, por medo da onça. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido. Pela vida afora vão brincando de “Boca de forno...” (p. 25).

Essas experiências, somadas à reflexão de Alves (1994), apontam que não fazia sentido a existência de um curso de filosofia em licenciatura nesses moldes. Nesta perspectiva, a “brincadeira de criança”, que Alves (1994) elucida, é a representação de um modelo de educação que não se abre ao pensamento e, portanto, não faz pensar. Assim, este modelo funciona como “[...] nos catecismos religiosos: o mestre diz qual é a pergunta e qual é a resposta certa. O aluno é aprovado quando repete a resposta que o professor ensinou.” (ibidem, p. 24).

Durante esta vivência, no ano de 2009, conheci uma pedagoga que me convidou para preencher a vaga existente na escola a qual coordenava, cuja mãe era a proprietária. A partir desse convite, as minhas intenções com a filosofia e a educação escolar mudaram radicalmente. Fui descobrindo, neste lugar, que não havia nada a ser descoberto, mas inventado.

⁶Centro de Educação da UFAL onde funciona o curso de Pedagogia e o Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE.

⁷Essa questão sobre a formação já daria um outro texto. Nesse sentido, como nossa intenção não é discorrer acerca da formação docente em Filosofia, sugerimos a leitura do texto: “O ensino da filosofia entre a questão pedagógica e a problemática filosófica” do filósofo e doutor em Educação Rodrigo Pelloso Gelamo.

Mesmo com formação no curso de filosofia licenciatura/UFAL e as outras formações, como a especialização em filosofia contemporânea e especialização em psicopedagogia clínica e institucional, foi durante a docência com crianças em uma escola privada no município de Maceió/AL que ocorreram muitos questionamentos. Esses questionamentos versavam sobre vários pontos, sobre os quais eu não havia pensado anteriormente. O que é conhecimento? O que pode o sujeito do conhecimento? O que pode o corpo? O que pode a linguagem infantil? Qual o sentido de ensinar? Qual o papel da escola? E da filosofia, qual será? O que e como aprendi com a filosofia acadêmica? Qual o sentido de ser professora de filosofia e dar aula para crianças? É possível outro modo de fazer pensar que não o formal, aprendido e ensinado nos espaços formais de ensino? O que pode a filosofia de Nietzsche para pensar a educação e a vida das crianças em contexto escolar?

A filosofia intempestiva do filósofo alemão Friedrich W. Nietzsche ajudou-me a pensar sobre a lógica da educação dentro da Universidade e fora dela, além do quanto a academia dificultou a relação do conhecimento com a vida das pessoas. Além disso, o ensino de filosofia com crianças também possibilitou repensar alguns pontos fundamentais acerca do modo como ingeria o sentido e a função da filosofia na sociedade alagoana. Pensei, portanto, na necessidade de criar um modo de construir filosofias de sentir, da desrazão abominável à filosofia majoritária, ensinada na academia. Os escritos deste filósofo, na disciplina “Filosofia Contemporânea I”, na qual o professor relacionava alguns textos deste e de outros filósofos à literatura brasileira intensificaram-se muito fortemente.

Ao retomar a obra *Assim Falava Zaratustra* (2014a), vivendo a docência com as crianças, passei a relacionar o espírito deste, com o espírito das crianças. Seu modo duro e leve para dialogar com o leitor, passaram a fazer parte das minhas leituras frequentes, permitindo-me pensar sobre o projeto do TCC.

Neste contexto, o modo de filosofar nietzscheano surgiu como uma libertação que pode ser compreendida como aquilo que Larrosa (2011) assinala como um “[...] “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação.” (p. 6). Com estas marcas, as ideias de Nietzsche afetaram-me e produziram efeitos.

Assim, nesse contexto de novos horizontes, apresentando-se a minha frente, a travessia da filosofia acadêmica para o ensino de filosofia com crianças colocou-me dentro de um processo permeado por experiências, as quais chamo de “experiências vivas”. E, ainda assim, questionava-me, portanto, se era possível ensinar as crianças a pensarem. Vejam só!

Quão bobo eu era! Ao longo do processo, compreendi, portanto, que se arriscar à vida do ensino com crianças necessitava repensar os métodos fechados que me serviam de base.

Longe da lógica de reprodução do mesmo dentro da escola, desejava conhecer as crianças lhes apresentando um modo particular de pensar: a filosofia. Foi então que considerei a curiosidade e a pergunta como ferramentas filosóficas que me ajudariam no resultado que eu esperava: tornar curiosa a primeira aula de filosofia dessas crianças.

Nesta atividade, não considerei a pergunta como um início de experiência filosófica com as crianças. Pensei que, como o 2º ano, diferente dos outros anos, ainda não tivera essa disciplina, o elemento visual seria muito interessante para começar a filosofar. O espanto diante do que não se sabe provocaria muitas inquietações nas crianças e entre elas mesmas. Nesse sentido, as experiências acabam nos levando a dialogar, ainda que discordando em partes, com Kohan (2012), quando ele considera as perguntas o início de uma experiência filosófica com as crianças. Vejamos como ele considera a importância das perguntas nesse contexto:

As perguntas são um início para o pensar. Elas traçam caminhos. Importa que os participantes perguntem e se perguntem como modo de abrir esses novos espaços no pensamento. Não há perguntas boas e ruins, há uma relação com o perguntar que pode propiciar ou limitar o caminho no pensar. Trata-se de criar as condições para um perguntar tão intenso, potente e alegre quanto possível. (p. 20)

Contudo, deixando as perguntas como segunda opção para fazer pensar, apostando na linguagem visual, resolvi chegar à sala de aula com uma mala, a qual era vermelha e continha várias interrogações coloridas. Eu nunca havia chegado à escola com uma mala. É interessante ressaltar que quando chegamos ou saímos de qualquer lugar com uma mala, a curiosidade logo é despertada nas pessoas, especialmente quando a situação envolve crianças, as quais provavelmente queiram saber o que há dentro dela.

Ao chegar com essa mala, as carinhas de espanto fizeram-me saborear a alegria de como seria aquela aula. Maria Clara logo perguntou: “Tia, você vai viajar?” Eu respondi serenamente: “Vou, Maria Clara.” Ela perguntou mais uma vez: “Pra onde, tia?”. Eu mais uma vez respondi: “Já, já eu te conto. Deixa os colegas chegarem. Certo?” Ela silenciou e começou a cochichar com a colega próxima a ela. Enquanto o restante da turma ia chegando, mais espantos, curiosidades e perguntas sobre o que “a tia” tinha naquela mala vermelha e cheia de sinais de interrogações coladas. Muito bem, o que eu esperava havia acontecido: as crianças estavam curiosas para saber o que havia na minha mala vermelha. Minha expectativa era de que elas pudessem, naturalmente, fazer perguntas sem se preocupar com respostas “certas” ou “erradas”. Após este diálogo inicial, não houve planejamento para uma

brincadeira específica, tais brinquedos foram usados por elas para que novas experiências fossem criadas a partir deles.

Essa atividade é apenas uma breve descrição sobre o primeiro dia de aula de filosofia com uma turma de 2º ano em 2013⁸. Neste contexto, provocar afetamentos, é transformar o cotidiano da escola em novidade. Afetar é transformar o previsível e a relação das crianças com o conhecimento que alí é produzido.

Estes foram os pontos decisivos que culminaram na decisão de elaboração do projeto de mestrado em educação. Neste contexto, os primeiros porquês que compõem esta pesquisa não foram retirados dos livros dos grandes teóricos da história da filosofia, tampouco do que se tem refletido acerca do ensino de filosofia no Brasil e/ou sobre a infância e suas vertentes diversas, bem como das reflexões sobre filosofia para/com crianças nas comunidades filosóficas. Os porquês foram retirados das experiências de ensino com crianças e da sistematização do saber transferido para elas.⁹ Além disso, os primeiros porquês deste estudo também foram provocados pela existência de vasta bibliografia que diz como as crianças devem ser em contexto escolar. Todavia, pontua Graue (2003):

A bibliografia relacionada com as crianças pequenas está repleta de relatos de estudos em que as crianças foram objectos de latrocínio. É, por isso, surpreendente que, existindo tantos trabalhos centrados nas crianças, saibamos tão pouco acerca das suas vidas. Pouca ou nenhuma atenção é prestada aos contextos em que as crianças se movem. Onde estão essas crianças cuja forma de agir muda tão marcadamente de casa para a sala de aula e daí para o recreio? Onde está a compreensão das experiências vividas pelas crianças, ou mesmo o interesse por tais experiências? (p. 17)

Neste contexto, em que pouca reflexão é dada à vida das crianças no ambiente escolar, a intenção da pesquisa de mestrado passou a girar em torno do exercício investigativo de não apenas analisar e concluir resultados partindo de um problema escolar específico, mas de conhecer as experiências e a infância de crianças no contexto escolar. Consoante a isso,

⁸ É salutar apontar que não foi fácil criar algo diferente na escola, especialmente por parte das professoras que, com suas didáticas fechadas para ensinar, esquecem-se de que aprender com as crianças pode ser um fazer mais interessante quando se pretende tornar os saberes vivos dentro da escola. Desse modo, havia muitas desconfiças pela falta de maturidade e “experiência” da nova professora, que começou a direcionar atenção especial a uma disciplina adormecida na escola, já que as mais “trabalhadas” deveriam ser Matemática e Língua Portuguesa. Disciplinas que os alunos iriam precisar no futuro. Mas como aprender essas disciplinas sem pensar sobre elas? Sem senti-las? Questionava-me. Mas, para meu espanto, as crianças mostraram aos adultos da escola o que nem eu mesma ainda sabia: que as verdades consolidadas sobre o ideal de aluno, professor e escola precisavam ser transvaloradas, criadas.

⁹Pouco (para não dizer, nada) do que foi pensado no curso de Filosofia no período em que fui aluna da graduação (2007-2012), e até mesmo da Especialização em Filosofia Contemporânea/UFAL (2013-2014), despertou-me interesse por uma pesquisa dessa magnitude. As experiências com a docência vividas e compartilhadas devem-se aos momentos com as crianças na escola (2009-2014).

buscamos pensar o que a própria infância tem a revelar acerca dos espaços que ocupam na escola.

Muitos pesquisadores têm se preocupado em investigar e ressignificar aquilo que estamos chamando de *experiência e infância*. Suas problematizações, refletem a necessidade de apontar outros caminhos ao estudar estas temáticas. Diante dessas, os pensadores Kohan (2007, 2010, 2011, 2012); Larrosa (2009, 2008, 2013) e Nietzsche (2014a, 2014b, 2007) com suas especificidades analíticas, assinalam o mesmo que Agamben (2005) ao dizer que

Todo discurso sobre experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo. (p. 20)

Com base na problematização empreendida por esses teóricos acerca das categorias adotadas nesta pesquisa, a *experiência*, acontecimento usurpado do homem contemporâneo, é apresentada como uma categoria fundamental que nos ajudou pensar a infância, bem como a lógica da escola investigada.

Foi o somatório destes encontros, leituras e estudos que me levou a problematizar a infância e suas experiências na escola pública. Estes somatórios nos levaram a desconstruir alguns discursos pedagógicos. O que nos conduziu a descoberta de que não há um princípio universal para dizê-las. Nesse sentido, aprender a desconfiar das verdades construídas acerca destes acontecimentos faz com que a verdade acabe por revelar uma não-verdade, surpreendendo-nos com novas possibilidades de olhar. É nesse sentido que “[...] o objetivo de descobrir é ser-se capaz de explicar os factos das vidas das crianças do nosso tempo sem se perder a “riqueza multifacetada” dessas vidas” (GRAUE, 2003, p. 40). Desse modo, “Urge, portanto, pensar [...] a construção da experiência do pensar, pensando a experiência.” (LIMA, 2000, p. 200).

Antes de inauguramos os caminhos seguidos para a realização do estudo da infância e experiência, apresentamos a tessitura deste estudo. Larrosa (2012) em um dos seus textos mais interessantes acerca de uma outra pesquisa em educação, escreve em *Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação* que é fundamental estarmos atentos para as seguintes questões:

A primeira seria propor “outra forma” de entender a pesquisa educativa. E essa outra forma estaria formulada não desde o par ciência-tecnologia, ou desde o par teoria-prática, mas desde o par experiência-sentido. A segunda possibilidade, claro, é que o

trabalho com a experiência e desde a experiência não pode funcionar como uma alternativa na pesquisa educativa, como um novo enfoque ou um novo modelo ou um novo paradigma na pesquisa educativa, o que seria ainda “outra” pesquisa, mas que o que faz é abrir uma alternativa à pesquisa educativa, uma alternativa que é outra coisa que pesquisa educativa porque não pode nem quer ser “pesquisa”. E, se não pode nem quer ser “pesquisa”, é claro que não se pode mercantilizar, que não serve para pontos nem pontinhos, nem créditos nem credenciais, nem *rankings* nem qualificações, que não é inovadora nem competitiva, nem atual nem de atualidade, nem permite criar castas de espertos ou especialistas, nem é assimilável por nenhuma política. Dito de outro modo, não serve para nada, não pode se colocar a serviço de nada, não vale nada, não tem nenhum valor, pelo menos desde o que hoje, na pesquisa educativa, se chama “valor”. (p. 290)

Os caminhos para pensar infância e experiência na escola pública dialogam com aquilo que Larrosa (2012) chama de pesquisa em educação, pois eles abrem outras alternativas para pensá-las na escola pública. No caso desta pesquisa, pode revelar maneiras de pensá-las sob outros olhares. Quais olhares são esses? Segundo Larrosa (2012), é preciso deixar de pensar as temáticas das pesquisas como ciência-tecnologia e trabalhá-las como experiência-sentido.

Passamos para as subvisões, salientando que as experiências pessoais relatadas foram responsáveis pelo surgimento das dúvidas e inquietações que se apresentam ainda em forma de interrogação e que atravessam esta pesquisa de mestrado.

2.3 Pessoas e ferramentas de estudo que sinalizam um fazer pesquisa ainda por fazer-se

Os caminhos selecionados para desenvolver esta pesquisa em uma escola pública da cidade de Maceió/AL contemplam uma abordagem infantil, pois compreende-se que esta possibilita uma exploração ampla da infância e suas experiências dentro da complexa realidade a qual é investigada.

Consideramos, ainda, que temos nossas interpretações acerca das categorias aqui adotadas como subsídios à compreensão do nosso objeto. Todavia, sabemos, também, que a investigação é uma via de mão dupla. Portanto, tanto o campo, quanto as teorias adotadas revelam o modo como interpretamos os fenômenos e como o campo pode construir e desconstruir as interpretações que temos, tanto as teóricas, quanto as experiências semelhantes que tivemos acerca das temáticas abordadas. Nesse sentido, “[...] a nossa forma de olhar afecta aquilo para onde olhamos, e aquilo para onde olhamos afecta a nossa forma de olhar. [...] Mais uma vez, o processo não é individual. [...] A investigação, como a própria vida, é um esforço interligado.” (GRAUE, 2003, p. 48).

Frente a essas justificativas, as seguintes etapas são capazes de sintetizar o corpo desta pesquisa: 1) revisão de literatura; 2) autorização da escola e dos pais dos alunos; 3) coleta e geração dos registros – esta com ênfase em visitas à escola onde foram realizadas entrevistas estruturadas e semiestruturadas com 18 crianças do 2º ano, a diretora, vice-diretora, duas coordenadoras, a professora da turma, quatro merendeiras e uma porteira, observações, análise de documentos da escola e registro fotográfico das crianças envolvidas; 4) organização e interpretações dos registros; totalizando 28 sujeitos envolvidos na pesquisa¹⁰.

Acerca da idade das crianças envolvidas nesta pesquisa, o decreto da Lei 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006, revogado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceu que a faixa etária para o ingresso no Ensino Fundamental brasileiro fosse alterada para 9 (nove) anos. Desse modo, alterando os artigos 29, 30, 32 e 87, a nova lei sanciona a obrigatoriedade do ingresso da criança, na escola pública, a partir dos 6 (seis) anos de idade nesta modalidade de ensino. Desse modo, as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental que participam como voluntários nesta pesquisa cumprem a faixa etária que exige o ingresso nesta modalidade de ensino. Portanto, as crianças que participam desta pesquisa possuem entre 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade.

2.3.1 Objetivo geral

Traçar o objetivo geral de uma pesquisa requer uma compreensão clara acerca do que se pretende localizar na imensidão dos *porquês* que surgem diante desse objetivo. Sendo assim, o objetivo geral é um norte para aquilo que desejamos revelar acerca do objeto investigado. Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é:

- ✓ Investigar como acontecem as experiências do cotidiano de infância de crianças de uma turma de 2º ano no contexto de uma escola pública no município de Maceió/AL.

2.3.2 Objetivos específicos

¹⁰A quantidade de sujeitos envolvidos nesta pesquisa justifica-se pela maneira como optamos por compreender as experiências de infância. Neste sentido, entendemos que os sujeitos que, minimamente, afetam, de algum modo, estas experiências, na escola, são fundamentais para a compreensão do nosso objeto. Aqui, referimo-nos às cozinheiras da escola e à porteira, as quais, por vezes, não são consideradas dentro da dimensão das atividades construídas para elas. Dessa maneira, procuramos a escola com a intenção de convidar o/a profissional da portaria, bem como os/as que cuidam da alimentação dessas crianças para compreender quais experiências circundam as crianças investigadas.

Os objetivos específicos descrevem com maiores detalhes o percurso que a pesquisa considerou para que o objetivo geral fosse alcançado. Desse modo, eles são fundamentais, pois organizaram os caminhos da pesquisa de modo que o objetivo fosse revelado. São três os objetivos específicos desta pesquisa:

- ✓ Analisar, a partir da organização da escola, como as experiências de infância de criança de uma turma de 2º ano se apresentam no contexto escolar;
- ✓ Identificar as consequências dessas experiências no modo como a escola encaminha as ações educativas a partir dos valores, crenças, ideais e regras socioeducativas.
- ✓ Compreender os dispositivos que justificam as experiências analisadas;

2.3.3 O contexto da pesquisa

Pouco sabemos sobre a Instituição escola. Por isto, também, entendemos que o ambiente da escola pública não é o único lugar do qual a infância tem sido objeto de investigação e que revelam, por sua vez, o embrutecimento dos saberes infantis. Sendo assim, podemos questionar sob duas frentes o motivo pelo qual escolhemos a escola pública como campo de pesquisa. A primeira é: 1) porque optamos por investigar infância e experiência de crianças na escola pública e não em outros campos onde as crianças também são instrumentos de disciplinamento como em escola privada, ONGs, creches, orfanatos, Igrejas, ambiente familiar? Diante desta opção, a segunda frente questiona: 2) porque as pesquisas usam a escola pública como campo de investigação para comprovar suas hipóteses acerca da infância e de como habitam este espaço?

Frente a estes apontamentos, insistimos não apenas na escola, mas na escola pública, porque ela se tornou, durante a modernidade e em nosso tempo, um lugar onde “[...] o sentimento da infância tenha tomado mais força tenha sido em uma instituição nova, com complexos dispositivos de poder em um marco de confinamento e reclusão: a escola.” (KOHAN, 2011, p. 68). Portanto, a Instituição escola nasce como um aparato de disciplinamento dos corpos e pensamentos, pois nela, como nos recoloca Kohan (2011), “[...] os indivíduos não fazem qualquer coisa em qualquer momento. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso [...]” (p.79). Neste lugar, “[...] os aprendizados são organizados em etapas.” (p.79) bem como a própria infância.

Neste contexto em que as intenções no espaço escolar são bem demarcadas, percebemos que o poder que a organização escolar exerce é apontado por Kohan (2011) a partir de alguns imperativos; especialmente no que se refere ao modo como esse poder produz os aprendizados para a infância que, por sua vez, são marcados pelo tempo e os cronogramas que o organiza¹¹. É neste sentido que,

Entre as instituições disciplinares, nos interessa especialmente a escola. A intencionalidade formadora da escola tem sido reconhecida de forma crescente: os profissionais de educação afirmam, de forma explícita, que se interessam, sobretudo, pela “formação” de seus visitantes; que a escola se propõe não só, ou não especificamente, transmitir conhecimentos, mas antes que outras coisas, formar pessoas, produzir certos tipos de subjetividades. (KOHAN, 2011, p. 77)

As intenções que este ambiente disciplinar lança aos sujeitos produz aquilo que chamamos de infância escolarizada, marcada por um tempo sucessivo. Nesta perspectiva, também questionamos o tipo de infância pensada neste lugar. Assim, não interessa a essa invenção moderna – a escola – qualquer criança, mas aquelas em que é possível controlar. O controle que a escola produz é organizado de modo que possibilite a formação de bons cidadãos.

A partir destas intenções, a escola é o lugar em que a infância é administrada. Desse modo, a escola moderna “[...] é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim.” (ALVES, 1994, p. 27-28).

Encontrar culpados para explicar a lógica que sustenta a escola moderna não nos parece ser um caminho interessante para pensarmos a infância. Todavia, a complexidade deste espaço no município de Maceió/AL pode nos fornecer subsídios importantíssimos acerca da escola pública alagoana.

Para adentrar na complexidade deste lugar, encontramos a pesquisa de mestrado no PPGE/UFAL que procura problematizar “O Ensino Fundamental de nove anos no estado de Alagoas: um estudo de implantação a partir da experiência de Delmiro Gouveia” (2012)¹². Esta pesquisa apresenta, historicamente, como a herança de famílias oligárquicas, presente

¹¹ Os mais evidentes imperativos dos quais destacamos nas análises das experiências investigadas, são revelados na visão III pelo discurso dos profissionais entrevistados para o modo como pensam e organizam as ações escolares.

¹² Importante ressaltar que “[...] desde o período de colonização, constitui-se em Alagoas, uma classe dominante que aprofundou o distanciamento com o povo através de uma alta concentração de renda. E essa relação de dominação de base latifundiária que atravessa os períodos da história alagoana e se mantém no controle político e econômico do privado e no comando do público até os dias atuais, com pontuais exceções.” (Rocha, 2012, p. 95)

ainda na política local, reflete a necessidade em revisitar sempre a educação de crianças em Alagoas. Diante disto, sua autora escreve que,

O Estado alagoano, de uma formação social com caráter essencialmente agrícola, estrutura-se a partir de círculos familiares que se entrelaçam e se expandem. [...] A expansão dos núcleos familiares pelos entrelaçamentos vai construindo “genealogias” sociais e políticas dos “homens bons das alagoas” que se gestarão em cada região e, de modo geral, tenderão a pensar a dinâmica política e social a partir de interesses particulares e de grupos. (ROCHA, 2012, p. 94 - 95)

A violenta concentração de renda no estado de Alagoas construiu valores que privilegiam determinados interesses de uma minoria da população. Em consequência disso, a educação escolar de crianças, portanto, mostra-nos que “A baixa escolarização dos indivíduos e a forte presença do estado oligárquico como educador das classes populares alagoanas cria condições históricas que levam os indivíduos a estar à margem de um processo educativo que lhes permita adquirir consciência de sua situação.” (ROCHA, 2012, p. 96). Diante dessa constatação histórica, a política alagoana e, conseqüentemente, a educação de crianças podem ser sentidas e observadas na escola pública investigada no que se refere à cultura daqueles que a organizam, bem como das crianças, que refletem os problemas sociais¹³. Neste contexto educacional,

Essas peculiaridades do estado ajudam a entender as razões que conduzem esta unidade da federal a apresentar os piores índices de analfabetismo que conduzem esta unidade da federação a apresentar os piores índices sociais do país na atualidade como consequência direta da histórica concentração de renda e do uso da máquina pública a serviço do beneficiamento da classe econômica e socialmente dominante, de modo direto, através da posse e manipulação da mesma, e, indiretamente, através dos favorecimentos estatais de subvenção, acordos, isenções, tal qual o *Acordo dos usineiros*. (ROCHA, 2012, p. 97)

Tal problemática contemplou, por sua vez, a possibilidade de observar esta escola sob duas perspectivas: por um lado, poder visualizar como a organização desta se materializa nas atividades pensadas para as crianças e, por outro lado, quais as consequências dessas atividades na formação das crianças, bem como o tipo de infância que afirmam neste contexto. Estas perspectivas complementam-se e, por sua vez, demonstram a complexidade da temática em questão, além de justificarem os objetivos geral e específicos apresentados.

Diante da história política e social que permeia o estado alagoano, a intenção em estudar as crianças no contexto escolar considerou os seguintes critérios: 1) ser uma escola pública; 2) ser uma escola municipal; e 3) ser uma turma de 2º ano. Assim, a escolha pelo 2º

¹³ Tal dificuldade é percebida também pela formação escolar dos pais das crianças que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio; impossibilitando, por vezes, o auxílio aos filhos com as atividades da escola.

ano se deu devido às experiências de: 1) ter sido professora de 2º ano em uma escola privada; 2) que o 2º ano, antiga 1ª série (alfabetização), é um marco na vida escolar da criança: a consolidação no ensino fundamental. 3) que as escolas costumam mudar radicalmente a lógica (metodologia) adotada na série anterior; desde as atividades de ensino até as atividades recreativas¹⁴.

Com isso, a organização escolar e as possíveis consequências dessa organização, em se tratando de ações educativas a partir dos valores, crenças, ideais e regras socioeducativas, mostram a complexidade que é problematizar a infância e experiências na escola pública no município de Maceió/AL, o que revela múltiplas facetas acerca do ensino de crianças como: 1) o grau de vulnerabilidade social, 2) a lógica do ensino, 3) a formação dos profissionais.

Considerando os pontos aventados, ainda que estes pareçam repetitivos e conhecendo as condições históricas e objetivas que acompanham a educação de crianças alagoanas, desde a colonização europeia nas terras tupiniquins¹⁵, as peculiaridades deste lugar, reforçam a relevância em se fazer pesquisa com/para as crianças deste estado, pensando as temáticas deste estudo em outras bases, no sentido de torná-las presença tanto no espaço acadêmico, quanto na escola pública alagoana.

Nesta perspectiva, Gallo (2002), influenciado pela filosofia de Gilles Deleuze e Guatarri, ao considerar a filosofia como criação e não reflexão e/ou comentário sobre algum problema, reforça a nossa justificativa em pensar a infância e experiências na escola pública. Segundo ele, é fundamental que cada pesquisador se utilize de suas experiências sócio-históricas e subjetivas para pensar a educação da qual padece para que, assim, “[...] as singularidades possam brotar e para que não sejamos sujeitados a viver sob a ditadura do Mesmo” (GALLO, 2002, p. 179), porque

[...] em épocas de penúria para a filosofia, ela refugia-se na reflexão sobre a educação... Mas refletir sobre a educação seria específico da filosofia? Cada educador não deve ele mesmo refletir sobre sua prática? Indo além: cada educando não deve refletir sobre a educação sob a qual padece? E mais longe ainda: não deve cada indivíduo de um grupo social refletir sobre a educação que essa sociedade produz? (p. 180)

¹⁴A partir das experiências pontuadas acima e da delimitação dos objetivos, bem como a escolha do campo, surgiu a curiosidade de conhecer as experiências de infância no contexto da escola pública.

¹⁵Sugerimos a leitura da *Crítica da Razão Tupiniquim* (1994), do escritor brasileiro Roberto Gomes, o qual questiona a lógica do ensino de Filosofia no Brasil e, em consequência, a educação brasileira de um modo geral. Nesta linha, no final deste texto, o autor sugere “Sugestões de atividades didáticas” para “Demonstrar a presença da afirmativa e da dúvida na educação, na religião, nas relações cotidianas, no sistema de trabalho, na política e na cultura” (p. 116) e que é necessário “Comentar: “A Filosofia não é salvação, é perdição” e “Pensar dói” (ibidem, 116)

Considerando esta chamada, na qual Gallo (2002) nos sugere partir para pensarmos de outras maneiras a infância e suas experiências, atentamos para o fato de este ser um ato revolucionário que nos leva a questionar: “É possível que essa experiência da infância aconteça em instituições superpovoadas de ordens determinantes como a escola ou a universidade?” (KOHAN, 2011, p. 249). E mais: “Que jogo de poder daria ali lugar ao mínimo de dominação? É possível promover ou provocar uma experiência, um acontecimento?” [...]” (ibidem, 2011, p. 249).

Diante destes questionamentos e do cenário peculiar que é a escola pública alagoana, lugar que guarda experiências historicamente situadas, estudar a infância utilizando-se de uma linguagem infantil, como a que nesta pesquisa escreve, talvez, “[...] pareçam um tanto infantins. O são. Tratando-se de pensar uma educação que emancipe, talvez seja ainda mais interessante que o sejam.” (KOHAN, 2011, p. 249). Desse modo, em se tratando de uma pesquisa que emancipe, é fundamental que esta se apresente desta maneira.

Traçamos alguns fatores capazes de revelar pistas que nos ajudaram a compreender aspectos importantes ligados à infância que se fazem presentes também na escola investigada: 1) a concepção de que é a idade que determina quando começa e termina a infância, conceituando-a como primeira infância, segunda infância, terceira infância e, assim, sucessivamente; 2) a escola como provedora de futuros cidadãos; 3) a reprodução do discurso de que a criança é um sujeito menor. Por isso, sem voz; 4) a reprodução desses olhares em pesquisas sobre a criança e a infância na escola e 5) a ausência de pesquisas que arrisquem pensar essas questões de outras maneiras.

Tomando a escola pública alagoana como o campo de pesquisa (instrumento revelador dos enigmas de infância), as ferramentas selecionadas correspondem ao próprio objeto de investigação e, sobretudo, ao tipo de olhar que lançamos sobre eles. Assim, as próximas subvisões apresentam as justificativas pelas quais a pesquisa se materializa.

2.3.4 O sim da escola e dos pais/responsáveis das crianças

Ao selecionar o campo e os participantes, foi realizado um contato prévio com um dos membros do Conselho de Educação do Município de Maceió/AL no sentido de conseguir o nome do(a) diretor(a) da escola para conseguir a autorização para a pesquisa. Segundo o conselheiro, a diretora demonstrou resistência quanto à presença de um investigador na escola, argumentando que recebia muitos estagiários, propondo uma outra escola para

desenvolver a pesquisa. Todavia, tínhamos interesse nesta escola¹⁶, pois a história desta faz parte da história da Universidade Federal de Alagoas e que acolhe muitos professores e orientandos de grupos de pesquisa do CEDU e de outros centros e institutos desta Instituição. Mas, mesmo com a possível negativa, visitei a escola no dia seguinte e a vice-diretora argumentou que liberaria o campo para a investigação apenas se a coordenação pedagógica autorizasse. A coordenadora, por sua vez, não apresentou resistência, mas argumentou que precisaria falar com uma das professoras de 2º ano que se disponibilizasse a aceitar participar.

De posse do documento assinado pelo orientador e por mim, bem como a síntese do projeto em mãos e uma cópia do T.C.L.E., a coordenadora, pessoalmente, direcionou-me para as merendeiras onde, no momento, explicou-as as intenções da pesquisa. Fiquei de voltar na mesma semana para mais uma visita, explicar de maneira mais aprofundada as intenções desta pesquisa (já que as cozinheiras escolar estavam ocupadas fazendo o lanche das crianças) e recolher os termos de consentimento da diretora, da vice-diretora, das duas coordenadoras, da professora da turma do 2º ano e das três merendeiras, além de conversar com as porteiras – profissionais com as quais eu não conversara no momento em que falei com os outros da escola, pois não estavam no momento. Voltei dois dias depois para colher as assinaturas e conversar com as porteiras. Estas foram as profissionais que, desde o início da pesquisa, tiveram mais resistências em participar. Das duas porteiras que ficam no horário matutino na escola, apenas uma consentiu a participação.

No momento, a autorização dos pais não foi possível, pois a primeira e a segunda visita na escola se deu no período de renovação de matrículas, impossibilitando a aproximação com os pais dos alunos. Todavia, uma das coordenadoras sugeriu que a escola poderia fazer uma reunião para que todos os pais fossem informados sobre as intenções da pesquisa.

A escola iniciou o ano letivo de 2015 com atraso no calendário, devido a alguns problemas ocorridos em uma ferramenta eletrônica, adotada pelo município, para que os pais efetuassem uma matrícula prévia dos seus filhos na escola mais próxima de sua residência. Depois do problema sanado, quando as aulas deram início no mês de março, foram feitas oito visitas à escola para que fosse possível encaminhar aos pais os termos de consentimento. Todavia, devido a algumas dúvidas expressas pelos pais, o que resultou no não

¹⁶ O interesse por esta escola se justifica pela sua localização e vulnerabilidade social. Com esta justificativa, a proximidade da Universidade Federal de Alagoas com a escola (representada por esta pesquisa), facilitou o acesso à mesma e o contanto com os participantes envolvidos na pesquisa. Além disto, pensando em futuros projetos nesta escola, a aproximação territorial mostrou-se positiva.

consentimento, foi necessário solicitar, junto à coordenação pedagógica, uma reunião onde, no momento, foi possível esclarecer as dúvidas acerca dos objetivos da pesquisa com as crianças.

Como alguns pais/responsáveis não apareceram para esta reunião, durante as observações, alguns termos de consentimento foram enviados pelas crianças antes que as entrevistas e as fotografias tivessem início. Assim, de dezembro de 2014 a maio de 2015, houve o procedimento de convite e autorização dos pais/responsáveis e das crianças envolvidas na pesquisa. Já o início das observações e registros ocorreu em abril e foi concluído em agosto de 2015, mesmo a escola ficando 40 (quarenta) dias sem as atividades pedagógicas devido à greve dos professores do município.

Com a paralisação dos professores, foi solicitado, junto à direção, a presença da pesquisa até a metade do mês de setembro, momento em que a escola daria início ao recesso. Todavia, a direção alegou que a professora não se sentia à vontade e gostaria de que o cumprimento do cronograma da pesquisa fosse mantido. Contudo, diante desta dificuldade, houve uma conversa com a professora acerca do motivo da não autorização, pois, em nenhum momento, foi observado qualquer tipo de constrangimento desta, bem menos das crianças com a minha presença em sala de aula. Mesmo assim, procuramos a professora, a qual foi informada de que o recesso estava chegando e que não teria nada de diferente nas atividades que eu havia observado, mas apenas as provas avaliativas para concluir o semestre.

Considerando a fala da professora sobre que não haveria nenhuma novidade em suas atividades além das já observadas, optei por não insistir no desenvolvimento das atividades até o final do semestre. Esta postura fez-se necessária porque não queríamos parecer inconvenientes, pensando apenas nos registros que poderíamos ter se ficássemos mais tempo. Para nós, naquele momento, era necessário que a professora quisesse. Como não houve esta afirmativa, a pesquisa na escola foi concluída antes do final do primeiro semestre.

2.3.5 O encontro da pesquisa com as crianças

Seguindo a formalidade de primeiro ter a autorização do adulto para, então, conhecer as crianças, o primeiro contato com estas ocorreu quando a escola já havia autorizado a realização da pesquisa e quando alguns pais, antes da reunião para esclarecer os objetivos da pesquisa, autorizaram.

Os quatro primeiros meses de observação foram feitos da forma mais sutil possível. As crianças aceitaram a presença de uma “estranha” na sala de aula e no intervalo, a princípio,

desconfiadas. Mas era latente que as desconfianças eram positivas, no sentido de que, nos dias em que eu não estava no campo, as crianças perguntavam por mim, segundo a professora da turma. Muito antes das entrevistas (conversas) começarem, a maioria sentia a necessidade de ir no fundo da sala de aula e no intervalo, mostrar suas atividades ou simplesmente falar comigo. Costumava observar, logo no início, no fundo da sala, para não chamar a atenção das crianças para mim, bem como “atrapalhar” o andamento das atividades propostas pela professora. Neste sentido, as crianças aceitaram a minha presença na sala de aula sem negativas. Desta relação, abraços, beijos e perguntas sobre a minha vida teceram os nossos primeiros contatos. Muitos sinais eram deixados pelas crianças no que se refere à disposição com o estranho e com o diferente em lugar construído apenas para elas e para a professora. Eu não resistia os afetos por considerar que, sem eles, não é possível a alteridade em se tratando de uma pesquisa com crianças. E não apenas. Neste momento, a minha postura como pesquisadora, que precisava da distância para não “afetar” as interpretações, foi envolvida pela abertura que não criou muros para me acolher, forçando-me a repensar a minha postura como pesquisadora no campo.

No momento das entrevistas, houve uma certa resistência em responder às perguntas. Todavia, a resistência não foi em relação a mim. Como eles foram colocados em situações ainda não vividas em contexto escolar (ao menos até o momento em que estive observando-as), muitas se negaram a falar. Por isso, foram 6 (seis) momentos de tentativas e conversas até que algum sinal, um gesto, uma resposta viesse.

Inicialmente, considerei a linguagem oral para conhecê-las. No entanto, os sinais que vieram foram em forma de desenhos. Uma experiência inesperada e, por isso, reveladora da infância que habita esta escola!

2.3.6 Atente para os sinais: revisão de literatura

A revisão de literatura é uma busca que faz parte do processo de investigação em pesquisa e, certamente, não se esgota nem durante o processo, nem depois. Eis, portanto, um movimento vivo que a revisão de literatura permite, proporcionando que o pesquisador pense em comum com os outros, uma vez que é um processo contínuo. Este processo tornou possível conhecer ideias profundas, novas e, por isso, muito interessantes. Por apresentarem-se desta maneira, são inacabadas e abertas. Estão ainda em processo de desconstrução e construção acerca das duas temáticas que norteiam este estudo: experiências e infância. Segundo *O mestre ignorante* (2002), esse “é o cerne de todo método. [...] É preciso que se

tenha emancipado a si próprio. [...] conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais.” (RANCIÈRE, 2002, p. 44-45). Emancipar-se, portanto, é um dos princípios para pensar de maneira aberta, sabendo da necessidade de recorrer às pesquisas e áreas que se debruçam acerca do tema investigado. Neste sentido, sabemos que o essencial é a

[...] contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa sem que venha a se instalar a desrazão – em que excelem tanto aquele que sabe quanto o ignorante. O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente. (RANCIÈRE, 2002, p. 44)

Na busca por problematizações acerca das categorias deste estudo, foram possíveis de ser realizadas, tanto as buscas por teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação nos sites das Universidades, bem como dissertações e teses no banco de dados da CAPES, artigos no Scielo, no Google Acadêmico e nos Livros que dispunham de reflexões das categorias escolhidas para esta pesquisa. Essas buscas possibilitaram nos situar acerca do modo como a infância vem sendo pensada no Brasil e em Alagoas.

Mediante os materiais de estudo encontrados, é relevante ressaltar que a produção acadêmica sobre a temática desta pesquisa, assim como a concepção filosófica que adotamos, não existe ou ainda é muito limitada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o que provocou acentuada escassez de fontes bibliográficas locais para o fomento desta pesquisa.

Com as buscas literárias acerca do que a infância é e/ou deve ser, é fundamental apresentar o sentido que esta palavra ganhou na história da filosofia e que influenciou a maneira como a educação formal a concebe. Nesta perspectiva, Kohan (2007), realiza um estudo em que traz uma genealogia de vários conceitos filosóficos, criados desde a Grécia clássica à filosofia contemporânea, fazendo-nos conhecer a raiz desta palavra que nos ocupa neste estudo. Desde a Grécia clássica, portanto, muitos sentidos foram inscritos para a palavra criança. Neste contexto, o autor sinaliza três:

[...] a primeira delas, *téknon*, está ligada ao verbo *tíkto* (‘dar à luz’; ‘parir’), e marca mais acentuadamente a filiação, o resultado do nascimento; da tragédia antiga é usada para reforçar o vínculo afetivo, geralmente, a propósito da mãe. É a menos utilizada pelos filósofos. A segunda é *‘país’*, que está ligada à raiz temática indo-europeia *pa / po* em grego *pu* em latim, que tem a ver com a alimentação, e deu origem a palavras como *pater* (‘quem alimenta’ pai), *paidagógos* (‘quem conduz a criança’, ‘pedagogo’) ou mais abstrata *‘paideia’*, que significa cultura e educação’. [...] A terceira palavra é *‘néos’*, que significa literalmente ‘jovem’, ‘recente’, ‘que causa mudança’, ‘novo’. [...] *Néos* inicialmente designava tanto pessoas quanto coisas, animais e plantas. Palavras interessantes derivadas de *‘néos’* são *neoterismo*,

que significa ‘novidade’, ‘inovação’, ‘revolução’. Desse modo, para referir-se às crianças, os gregos recorreram a três campos semânticos: o primeiro ligado ao nascimento; o segundo, à alimentação e o terceiro à criação, à mudança ou à novidade. De nenhum desses três campos tiraram um substantivo abstrato como poderiam ter sido *teknía*, *paidía* ou *neía*. Talvez, por respeito ao fato de as crianças não nascerem apenas de palavras ou delas provirem, deixaram a própria infância sem palavra. Porém, não deixaram sem conceitos, sem ideias, sem filosofia. Muito menos sem educação. Assim, na Grécia clássica há uma bateria de discursos pedagógicos e filosóficos que supõem ou explicitam um conceito de infância e um lugar para ela, no pensamento e nas instituições. (104-105)

Esta exposição necessária, acerca dos sentidos dados à criança no contexto da sociedade clássica, mostra-nos qual o sentido que predominou na história quando analisamos a maneira como criança e infância são pensadas em pesquisas na educação e no contexto investigado. Assim, diante dos estudos e das entrevistas com os profissionais, pontuamos que “Olha sempre para trás, para tempos obscuros; então, certamente, a ilusão e a fé eram outra coisa. O delírio da razão era coisa divina; e a dúvida, pecado.” (NIETZSCHE, 2014a, p. 49). Dito de outro modo, “[...] É como se o homem moderno estivesse cansado de si mesmo, prisioneiro de sua própria história, farto de sua própria cultura. Demasiado peso, demasiado trabalho, demasiada consciência.” (LARROSA, 2009, p. 99).

É nesse sentido que mais uma vez reforçamos o caráter pioneiro desta pesquisa, por ousar pensar infância e experiência na escola pública de outras maneiras que não a costumeira por estas terras. Por isso, insistimos no “[...] regresso à infância, à difícil conquista da infância, aparece como uma figura da inocência recuperada, como uma imagem do novo. A busca que o artista faz de sua própria infância. [...] Como se, só a partir daí, a partir de sua destruição como sujeito, pudesse surgir o novo.” (LARROSA, 2009, p. 99-100).

Procurando libertar-se e esvaziar-se do peso dessa consciência ressentida, a filosofia da qual bebemos é minoritária por sua própria natureza. Assim, no sentido de exemplificar o que é este tipo de filosofia da qual bebemos, Kohan (2007, p. 60) diz que esta se configura como um acontecimento “[...] excepcional. Instaure-se cada vez que alguém deslegitima o poder da verdade do pensamento. Renova-se com cada novo início do pensamento, com cada experiência. A filosofia não acalma espíritos, não os consola, não promete nenhuma terra prometida; mais ainda, não promete terra. [...]” (KOHAN, 2007, p. 60). Esta sempre nova experiência, a qual Kohan (2007) se reporta, é um acontecimento que pode ser encontrado em Larrosa (2008) quando diz que,

A experiência não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. Portanto, a

experiência é esse modo de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade [...] (p.186-187)

Experiência, portanto, é uma relação singular estabelecida entre o sujeito da experiência e ele mesmo, o mundo, as pessoas, o outro. Tal relação é uma tentativa de criação de experiência para a compreensão da realidade em que esta não pode ser quantificada e objetivada a partir de juízos feitos pelo sujeito da razão explicadora. Pelo contrário, a criação de experiência é dialogada por um “[...] sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável. Além de ser também um sujeito que não constrói objetos, mas que se deixa afetar por acontecimentos. O desejo de realidade seria, então, um *desejo de acontecimento*.” (LARROSA 2008, p. 187).

A partir do que elencamos acima e considerando a adequação teórica aos objetivos desta pesquisa, o próximo tópico segue apresentando os motivos pelos quais escolhemos os filósofos que subsidiam nossas reflexões e que, de algum modo, já foram apresentados nas subvisões anteriores.

2.3.7 Escolha teórica

Nossa maneira de pensar mescla-se com os modos como ousamos ler o mundo que, por sua vez, refletem num pequeno recorte do campo investigado. O mundo está para ser lido. Mas com quais olhares ousamos fazê-lo? Com Larrosa (2007), aprendemos que ler é um início plenamente afirmativo, “fortemente selvagem”! Os autores que escolhemos para nos ajudar a ler o nosso objeto, dizem muito acerca de nossas escolhas, dos *como* e dos *porquês* lemos o mundo de uma determinada maneira e não de outra. Talvez, pela seriedade da vida acadêmica, escolhemos amigos que dançam. Desse modo, são os melhores companheiros para uma caminhada intempestiva como a que escolhemos percorrer e que é contada a seguir:

Você sabe que, no humor, as explicações só servem para atrapalhar. Uma anedota explicada é uma anedota que perdeu a graça. O riso brota do prazer da surpresa. Não vou explicar. Você se lembra da estória do Andersen, “As roupas novas do rei”, não? Tudo terminou quando um menino entrou em cena. Ignorava etiquetas, respeitabilidades, convenções. Mas tinha bons olhos. E berrou, pra todo mundo ouvir: “O rei está nu.” (ALVES, 1980, p. 18)

Essa maneira excepcionalmente grande de colocar-se no mundo parece-nos muito importante por abrigar uma figura incomum – a criança – como um sábio, exemplificado por Rubem Alves (1980) através da estória contada pelo poeta dinamarquês Andersen. Essa figura

incomum situa-se para além das convenções linguísticas e comportamentais como certo e/ou errado, do que se deve ou não dizer e fazer, além do como se deve dizer e fazer. O sábio, nesse sentido, é um transgressor de regras daquilo que é entendido como “bem viver” e “bem pensar”. Esta relação do menino com o mundo reporta-nos ao que Nietzsche (2014a) escreveu acerca do espírito livre do sábio: “[...] Valorosos, despreocupados, zombeteiros, imperiosos; assim nos quer a sabedoria.” (NIETZSCHE, 2014a, p. 60). Assim precisa ser o sábio. Se há uma finalidade no sábio, talvez seja fazer rir. Provocar gargalhadas. Pois elas quebram as normas, diluem as verdades dos discursos congelados, permitindo, assim, que as ideias dancem, ignorando os sérios métodos que supõe fazer pensar. Essa linguagem infantil que vivifica suas experiências dentro da própria linguagem é a infância “[...] na sua pura auto-referencialidade” (AGAMBEN, 2005, p. 12). O sábio, tal qual a criança, tem a potência da linguagem como uma experiência que surpreende, por isso assusta!

Frente a isto, os autores possibilitam travessias e mudanças do lugar-comum, pois alçam voos em lugares ainda não habitados por nós. Viajam muito e, por viajarem demasiadamente, trazem-nos olhares de caminhadas distantes. Nesse sentido, arriscar-se ao erro é assumir-se no jogo da criação e, neste sentido, da desordem. Nesta perspectiva, entendemos que, assim como é impossível brincar sem bagunçar, é impossível, também, criar dentro de um processo de pensar com ideias e corpos imobilizados. Desse mesmo modo, Nietzsche (2014a) (2014b) (2007) não entende como a vida possa ser vivida sem cores, dança, música, gritos e choros. Em resumo, sem delírios. Sem desconfortos. Sem linhas de fuga.

Encontramos em Kohan (2007) (2011) a desconstrução de uma infância marcada pela idade; pelo tempo *chrónos*. Com isto, o autor problematiza a infância, a partir do tempo *aión* que não segue a lógica dos números, mas brinca com eles. Com Kohan (2007, (2011), a infância é pensada como uma política de pensamento que inaugura um novo tempo, uma nova linguagem e uma infância afirmada pelo tempo *aión*. Desse modo, em Kohan (2007), a infância aiônica é pensada “[...] mais como condição do que como fase, como dimensão mais do que como etapa. Assim, ela é colocada do lado da experiência, do acontecimento, da ruptura da história, da revolução, da resistência e da criação.” (p. 120). Nesta perspectiva, o autor afirma esta política de pensamento para acolher a infância na escola pública.

Larrosa (2008) (2009) (2013) ajuda-nos a pensar experiência a partir das “Três Metamorfoses”, presentes na *Assim falava Zarathustra*. Com isto, o *além-homem*, a criança anunciada por Zarathustra é o novo que vem para interromper as experiências majoritariamente racionais; avaliadoras da vida. Em consequência disso, é necessário afirmar outros modos de existência que é, em Larrosa (2013), “[...] um certo modo de subjetividade, uma certa maneira

e nomear o sentido ou o não-sentido daquilo que nos passa, uma certa forma de vida, uma certa ética e uma certa estética da existência.” (p. 69). Todavia, segundo Larrosa (2013), uma experiência ou certo modo de subjetividade ainda inexistente na escola.

Resta-nos um filósofo: Friedrich W. Nietzsche. Mas “Por que Nietzsche?”. Larrosa (2009) responde-nos.

Nietzsche não deixa em paz seus leitores; ele não nos deixa em paz. Com uma desenvoltura que beira a insolência, levanta constantemente a cabeça do papel no qual está escrevendo e nos olha diretamente na cara, nos agarra pelas lapelas, nos sacode os ombros, nos faz perguntas impertinentes, nos dá ordens, nos faz sinais. Desavergonhadamente, interrompe nossa tranquilidade de leitores e, de um salto, coloca-se ante nós com esse olhar brincalhão de quem sabe capaz de reconhecer imediatamente de que material somos feitos. Interpelando-nos em nossa própria atividade, metendo-se diretamente em nosso território, atacando nosso conformismo, a escrita de Nietzsche nos interroga e nos obriga a interrogarmos sobre a qualidade de nossa própria leitura: como se desconfiasse de nós, como se advertisse os limites de nossa perspectiva, como se suspeitasse de nossa tendência a desfigurar sua mensagem, a traduzí-lo em língua inferior. (p. 13)

Com Larrosa (2009), em seu delicioso livro *Nietzsche & a Educação*, organizamos três motivos pelos quais Nietzsche pensa e faz pensar a educação de nosso tempo. Assim, o autor assinala os seguintes motivos: 1) “ler em direção ao desconhecido”; 2) “como chegar a ser o que se é” e 3) “a libertação da liberdade para além do sujeito.”. Colocados os motivos dessa maneira, ainda completa que “Com esses três motivos não esgotam a lista de temas nietzscheanos suscetíveis de inspirar um outro pensamento sobre a educação.” (LARROSA, 2009, p. 10).

Assim, inauguramos, com Larrosa (2009), os motivos pelos quais escolhemos Nietzsche (2014a) para pensar a infância e experiências na escola pública. Larrosa (2009) também dilui as conclusões que são comuns fazer quando o assunto é a filosofia de Nietzsche. Por isso, também, sua defesa nos parece um modo muito interessante em justificar a escolha por este filósofo para nos ajudar a tratar das temáticas deste estudo.

Em realidade, o menos importante é o que Nietzsche diz sobre qualquer coisa. Da mesma maneira, pouco importa quais eram suas intenções, o que é que Nietzsche queria fazer com o que dizia. O importante não é o que Nietzsche diz, nem por que o diz. O que importa, e o que continua dando o que pensar, é seu modo de dizer, o modo como estabelece uma relação inédita entre a língua e aquilo que nomeia, o modo como faz parecer fatos insuspeitos, associações novas, objetos desconhecidos. Por isso, se cada vez estamos mais distantes do que Nietzsche diz – e podem nos parecer errôneos ou falsos ou ingênuos seus enunciados doutrinários sobre a linguagem, sobre a vida, sobre a arte ou sobre a educação – e mais distantes daquilo que Nietzsche quer – e muitos de seus objetivos podem nos parecer elitistas, inocentes, delirantes ou desencaminhados -, sua maneira de situar-se no jogo do dizer é cada vez mais atual. (LARROSA, 2009, p. 10)

Nesse sentido, esta pesquisa procura, com Nietzsche e para além de Nietzsche, fazer pensar a infância e suas experiências na escola pública. Além de discorrer acerca disso, sugere considerar o modo como o filósofo constrói a sua própria casa; a saber, sua própria filosofia. No contexto da casa de Nietzsche, filosofia, conhecimento e vida são acontecimentos unívocos, mas que possibilitam várias interpretações. Assim como corpo e mente, um não precisa estar separado do outro. Nesse sentido, escrever a infância é compôr uma sinfonia na qual infância, experiência e filosofia sejam interpretadas como acontecimentos múltiplos, trágicos e necessários à escola pública.

A vasta produção filosófica de Nietzsche mostra qual era sua principal preocupação: a vida humana. Tal qual o filósofo, interessa-nos, nesta pesquisa, a infância; a vida escolar das crianças. Por isso, não optamos por investigar questões específicas que costumeiramente ocorrem quando se faz pesquisa com crianças em contexto escolar como: 1) práticas de leituras em sala de aula ou biblioteca; 2) evolução da escrita da turma X e Y para fazer comparativos evolutivos ou não; 3) a relação entre professor-aluno em sala de aula; 4) a importância da ludicidade com crianças de 7 anos e, assim, sucessivamente. Portanto, sabendo da frequência com que se investiga isoladamente questões como essas em pesquisa na área da educação com crianças, desejamos pensar, nesse pequeno recorte que estudamos, a dimensão (potência) da infância e experiências na totalidade dos espaços e do tempo que ocupam.

A não especialização de Nietzsche em determinada área, seja em filologia, filosofia ou mesmo na música (a música, talvez, objeto de maior fissura na vida do filósofo), nem na construção de grandes teorias a qual tinha o método como seu aliado, inspirou-nos a negar as especialidades que investigam a vida de crianças no contexto escolar de maneira fragmentada e, portanto, especializada. Somos forçados a dizer que não somos especialistas da vida de crianças, nem que esta pesquisa pretende ser um manual sobre como investigar a vida delas na escola e sobre como pensar suas especificidades.

Nietzsche opera em seu tempo, diante de seus contemporâneos, mediante uma postura não de especialista, mas incorpora um modo artístico de situar-se. Com esta postura, inaugura filosofias de sentir, do criar, das gargalhadas infantis. Nietzsche sorri diante das certezas do homem moderno. Neste sentido, a postura do filósofo como modo de compreender a história da vida humana, seu tempo e seu lugar é dirigir o olhar para outros lugares fazendo-o recorrer aos pré-socráticos, dentre os quais deu especial atenção ao filósofo Heráclito. O filósofo grego compreendia a experiência como algo “[...] que se concatena. E, ainda que a expressão se concatene, os muitos vivem como se cada um tivesse uma experiência separada.” (HERÁCLITO, 2013, fragmento 13, p. 23) e completa que “O sentir é aquilo em que se

concatenam todas as coisas.” (ibidem) Assim, se todas as coisas, assim como a vida, está intimamente ligada a um todo, não nos interessa fragmentá-la para obter resultados também fragmentados.

Nietzsche (2014a) considera, portanto, que estudar a cultura alemã sem recorrer à ideia que os pré-socráticos tinham sobre a vida acabaria caindo no mesmo erro de seus pares, pois entendia que “Para ver *muitas* coisas é necessário aprender a olhar para longe de nós: esta dureza é necessária para todos os que escalam os montes.” (p. 206). Nesse contexto, inaugura um modo de olhar permeado por movimentos e fluidez. Por cheiros, cores e sabores. Essa mudança de lugar, a qual estamos chamando de artística, parece-nos fazer nascer um olhar novo diante do modo como seus contemporâneos interpretavam a vida humana. Pois, para Nietzsche (2014a), nas palavras de Heráclito “Ninguém, entre todos aqueles cuja expressão ouvi, chegou a isso: a reconhecer que a sabedoria está separada de todas as coisas.” (HERÁCLITO, 2013, fragmento 17, p. 33). Assim, a vida é a própria experiência. Na filosofia de Heráclito, assim como para a filosofia de Nietzsche, conhecimento e vida são experiências inseparáveis. É nessa fonte, portanto, que Nietzsche bebe e interpreta o seu tempo.

Nesse sentido, em que a filosofia de Nietzsche sugere outras maneiras de pensar diante do modo que o homem científico (maduro) interpreta a vida, no livro *Infância, estranheiridade e ignorância*, especificamente no sub-capítulo sobre “Outras infâncias afirmadas pela filosofia”, Kohan (2007) reconhece em Nietzsche, uma

[...] forma mais radical um novo pensamento a respeito das crianças e da infância em *Assim Falou Zaratustra*, de Nietzsche, em particular na célebre passagem de *As três metamorfoses*. Nietzsche, um dos críticos mais ferozes dos ideais ilustrados, descreve ali as transformações do espírito, e a criança aparece no lugar mais afirmativo possível, última viagem ou superação do espírito, última transformação das transformações, depois de deixar atrás as formas do camelo e do leão. (p. 110)

Tomando a maneira mais radical para fazer pensar a infância, partimos das experiências trágicas que ocorrem no espírito do homem que inicia em “Das três metamorfoses”, possibilitando compreender porque Zaratustra traz essa novidade, isto é, o *além-do-homem* – a criança como representação do pensamento mais original que a história pôde conhecer.

Na filosofia do Zaratustra há um novo movimento. A criação de uma história não linear onde é a criança a engrenagem que faz a roda da vida girar. Ao girar a roda da história, desaparecem verdades como emancipação humana, história, razão para dar lugar à inocência, ao jogo, à criação e à afirmação. A maioria moderna regida pela verdade da razão diante

dos valores do “Eu devo” e do “Eu quero”, presentes na figura do camelo e do leão, representam, neste contexto, o discurso da escola moderna. Todavia, a afirmação pura da interpretação da criança possibilita o nascimento da minoridade. Desse modo, a afirmação infantil configura-se na afirmação do *eterno retorno*, ou seja, um início, um começar sempre novo. Desse modo, “Nietzsche quer ser um começo. Não só um destruidor, mas um começo. E sua encarnação destrutiva e crítica não é mais do que a condição para o começo, o trabalho preliminar de limpeza.” (LARROSA, 2009, p. 93). Em consequência disso, a criança é o espírito livre e superior, a figura dionisíaca; o *além-do-homem*; a superação de valores que negam a experiência transformadora da vida. Aí se encontra a infância afirmada pela filosofia de Nietzsche (2014a).

Nietzsche (2014a) (2014b), Kohan (2007) (2010) (2011), (2012) e Larrosa (2008) (2009) (2013) encontram-se durante todo este estudo, pensando as mesmas temáticas. Assim como infância e experiências, caminham juntos, dão-se as mãos, brincam com o nosso modo dizer. Todavia, não ditam regras. Simplesmente lançam questões; fazem pensar; abrem caminhos e, por vezes, deixam-nos caminhar sozinhos. “[...] E, assim, pensamos como quem caminha sobre um fio composto pela consistência e a contradição.” (KOHAN, 2007, p. 88”. Também aprendemos com Larrosa (2013), estudando a criança de Nietzsche (2014a) que “[...] A experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo. [...] Mais ainda, viver é interpretar, dar um sentido ao mundo e atuar em função deste sentido. [...]” (p. 17-18). E, com Nietzsche (2014a), aprendemos a falar em outra língua: ““Eu sou corpo e alma” – assim fala a criança. – Por que não se há de falar como as crianças?” (p.51). E, com esta fala de aparente contradição na filosofia de Nietzsche (2014a), retornamos para Kohan (2007) e Larrosa (2013), para afirmar o corpo como o lugar da grande razão e a alma, lugar inseparável do corpo. Acontecimentos aparentemente opostos, mas que se fundem, confundem-se mediante o modo como os vivemos; mediante o sentido que damos para eles. Assim é a infância afirmada por estes autores; assim é, também, a experiência. Caminham juntas, inseparadas ainda que não façam nenhum sentido quando separadas do cotidiano escolar; da vida.

2.3.8 Inventar uma pesquisa é inventar-se: “pensar o que não se pensa, viver o que não se vive”

Fazer pesquisa quem envolvam crianças não é tarefa simples. Pensando nisto que, no contexto do campo, são usados alguns instrumentos, fundamentais para a interpretação das

experiências estudadas. Desse modo, descobriu-se que a interpretação é um processo múltiplo, cheio de idas e vindas. Neste processo aprendemos que nossas questões não são tão alargadas até que descobramos que as crianças sabem mais sobre suas experiências do que o próprio investigador.

Selecionamos quatro tipos de instrumentos para realizar os registros tanto com as crianças, quanto com o profissionais envolvidos nesta pesquisa: 1) observação; 2) análise de documentos; 3) entrevistas gravadas e manuscritas e 4) registro fotográfico. A partir destes instrumentos, investigar quem, o quê, onde, por quê, quando e como acontecem as experiências de infância em ambiente escolar requerem que se pesquise abaixo da superfície do que é visível. Em consequência disto, pensamos que

A investigação é, e deve ser, um processo criativo, e a geração de dados sobre as crianças desafia-nos a ser especialmente criativos. Ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas. (GRAUE, 2003, p. 120)

Da necessidade em ser criativo quando há um outro infantil como meio e não como fim para as repostas que buscamos, é importante realizar um movimento também de dentro para fora; escutar a si mesmo. Chegamos ao campo, cheios de muitas certezas. Por isso, a urgência em suspender os juízos em pesquisa. Por isso, a urgência em entrar em um outro jogo para

[...] Perguntar-se ao outro estrangeiro, infantil o que nunca se perguntaria a si próprio: o que já se sabe, já se pensa e não se pensa que mereça voltar a pensar. Pergunta-se ao outro infantil para escutar-se a si mesmo e, se não se escuta a si mesmo, não se escuta nada; para mostrar-lhe em última instância, tudo o que se sabe e se pode se não responde a resposta devida. [...] (KOHAN, 2007, p. 130)

Esta postura que Kohan (2007) sugere, acerca do tipo de relação entre o “eu” e o outro infantil, pensando aqui o contexto da pesquisa, é necessária, devido a relação hierárquica e os critérios de verdades que usamos quando levamos perguntas para “dialogar” com crianças. Neste sentido, a criatividade citada por Graue (2003) só ganha sentido se pensada com Kohan (2007). Neste caso, é necessário superar a intenção de “recolher traços físicos” da vida das crianças para revelar o que ainda não se sabe acerca destes traços.

A pesquisa no campo ocorreu no período que compreende março a agosto de 2015, iniciando com a observação estruturada, a partir da análise da rotina da escola, onde foi possível obter suas características. A rotina também pôde ser observada mediante o Projeto

Político Pedagógico; os planos de aulas da professora da turma e a rotina das crianças registrados com notas de campo.

Para exemplificar a importância da observação, nesta pesquisa, recapturamos um dos momentos em que o pesquisador de crianças Walsh¹⁷ (2003), esteve observando uma turma de crianças de 4º ano em uma escola rural do estado de Virgínia. O pesquisador relata que se sentou no fundo da sala de aula e sua primeira impressão foi que aquele espaço era um ambiente triste. Descreve que nem as crianças, nem a professora pareciam gostar de estar ali. Outro ponto sutil e importante em sua observação foi a constatação de que a professora não se movimentava enquanto falava para os alunos; parada exatamente no meio da sala, durante toda a aula, tornou aquilo curioso para o investigador. Este passou a olhar o todo da sala e notou uma grande desorganização; a sala de aula parecia abandonada. Além disso, ele observou que havia oito plantas mortas, todas dentro de vasos, porém mortas. Contudo, olhar sutilmente, muitas vezes, requer experimentar olhar o modo como o olhar do outro vê o que está a sua volta. Nesse sentido, vejamos o que a mudança de lugar levou o pesquisador a descobrir.

No fim da aula a professora e os alunos saíram para o recreio. Por curiosidade, fui para a parte da frente da sala e coloquei-me no ponto onde a professora tinha ficado parada o tempo todo. Daquele ponto, por causa da desordem e da maneira como as carteiras estavam arranjadas – embora eu não tenha certeza de que “arranjadas” seja a palavra correta – nenhuma das plantas mortas era visível. Cheguei-me um pouco para a direita e duas ficaram visíveis. Desloquei-me para a esquerda e apareceram mais duas. Voltei novamente para o centro e elas desapareceram. Tinha-me questionado por que razão a professora ainda não tinha feito nada a respeito das plantas mortas. Mas afinal já tinha. (p. 134-135)

Esta descrição mostra como é fundamental a observação no campo de pesquisa quando olhada sob várias posições. Muitas vezes, o olhar do pesquisador suspeita de determinadas questões mas não absorve o todo da parte que olha. Assim, é necessário a sensibilidade no observar, partindo do posicionamento do que o outro olha. Saber observar e não apenas observar pode ser um instrumento fundamental quando se faz pesquisa com crianças, pois observar requer o cuidado para saber o momento de mudar o olhar. Nesse sentido, “Adotar perspectivas diferentes, implica, claro está, mais que mudar simplesmente de local físico. Implica todo o processo de geração de dados. Não obstante, deslocarmo-nos, pura e simplesmente, já é por vezes um bom começo.” (WALSH, 2003, p. 136).

17 Maria Elizabeth Graue e Daniel J. Walsh foram colegas na Universidade do Colorado. Desde então, produzem e escrevem pesquisa etnográfica. Nesse sentido, as investigações etnográficas com crianças, seus métodos e práticas adotadas nesta pesquisa também tiveram influência desses dois pesquisadores que escreveram juntos o seguinte livro: *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética* (2003); traduzido por Ana Maria Chaves e revisão científica de Teresa Vasconcelos.

Documentos como os planejamentos das aulas da professora e o P.P.P. (Projeto Político Pedagógico) da escola configuram-se como um dos motes reguladores (organizadores) da vida das crianças na escola. Assim, conhecer a natureza desses documentos, além de compreender a política da escola, possibilita também novos direcionamentos às entrevistas com a professora, coordenadoras, vice-diretora e diretora e, por sua vez, como eles regulam as experiências de infância das crianças. Estes documentos foram solicitados com antecedência para que a professora e a direção pudesse dispor.

As *entrevistas estruturadas e semiestruturadas* complementam as observações e os documentos analisados. Elas constroem as interpretações acerca do campo e dos sujeitos envolvidos. Mas o que são entrevistas e o que elas podem fornecer sobre o nosso objeto? Para responder a esta pergunta, vejamos o que Walsh (2003, p. 147) diz sobre o que elas não são: “As entrevistas não são confissões. De fato, trata-se de algo mais do que reunir “fatos”. Assim, no contexto em que as entrevistas forem sendo feitas, “Qualquer resposta simples dada numa entrevista é situada dentro de um registro de dados muito mais amplo, o que permite ao investigador fazer juízos acerca da credibilidade do que foi dito e de quem o disse.” (ibidem, p. 148).

Considerando que a escola é constituída por vários sujeitos, com as variadas funções que exercem, escutá-los foi fundamental. Assim, seu tempo de trabalho e formação, sua compreensão histórico-cultural da escola e do poder que sua função exerce, nos deu subsídios importantes para a compreensão destas duas temáticas.

Diante da complexidade desse instrumento – a entrevista – as entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola foram feitas em *lócus*. Todas elas foram combinadas com antecedência, ajustadas a disponibilidade de cada um. As entrevistas estruturadas que visaram conhecer o perfil dos profissionais eram deixadas na escola e recolhidas na próxima da visita. Esta organização se deu desta forma porque entendemos que a instituição escolar possui uma lógica onde os profissionais que manipulam suas engrenagens são sujeitos de experiências que as tiveram engolidas pela ordem da qual movimenta. Portanto, dar voz a esses profissionais é abrir espaço para que a interioridade que fora engolida possa ser contada para que entendamos as estruturas deterministas da escola investigada a partir dos discursos. Com as determinações que subjulgam as experiências dos sujeitos na escola,

Descobriu-se que a educação, como tudo o mais, tem a ver com instituições, classes, grandes unidades estruturais, que funcionam como se fossem coisas, regidas por leis e totalmente independentes dos sujeitos envolvidos. E daí chegamos a esta posição

paradoxal em que, para se conhecer o mundo humano, é necessário silenciar sobre os homens. Antes de tudo, é necessário um “anti-humanismo” metodológico. A realidade não se move por intenções, desejos, tristezas e esperanças. A interioridade foi engolida. Sobre este ponto concordam as mais variadas correntes científicas. O mundo humano é o mundo das estruturas e seu determinismo. (ALVES, 1980, p. 16)

Alves (1980) nos mostra que a lógica que determina e, por isso, exclui dos sujeitos sua humanidade, funciona como coisa. A educação, por sua vez, é tomada por esse tipo de funcionalidade anti-humana. Por consequência disto, as entrevistas estruturadas¹⁸ e semiestruturada aplicadas à diretora, à vice-diretora, a duas coordenadoras, à professora da turma, a uma porteira e a quatro cozinheiras escolar são fundamentais. Nessa etapa, foi possível saber o que pensam esses profissionais acerca das duas temáticas estudadas: *infância* e *experiências*. Assim, na busca por conhecer estes profissionais, as perguntas estruturadas versaram sobre: 1) idade; 2) formação; 3) tempo de trabalho na escola; 4) se os profissionais têm filhos, sobrinhos, netos estudando na escola; 5) como é o acesso à escola; 6) quanto tempo percorre até chegar à escola; 7) qual o meio de transporte utilizado até chegar à escola e 8) se o caminho percorrido até à escola é realizado á pé. Apesar de fazermos perguntas mais gerais acerca do *locus* da pesquisa, decidimos problematizar, nas entrevistas semiestruturada dirigidas a todos os profissionais envolvidos, as seguintes questões: 1) o que é *infância*; e 2) o que é *experiência*. As *entrevistas abertas realizadas com as crianças* versam sobre suas experiências na escola no que tange a maneira como são afetadas.

Inicialmente nossas perguntas pareciam com as

[...] perguntas de instrutores: perguntas que não interrogam, que não se interrogam. Pergunta-se o que já se sabe. Pergunta-se sem perguntar, porque se sabe ou se acredita saber, desde um poder auto-referente, para escutar a única resposta que confirma seu saber e seu poder, que os deixam inalterados nessa terra aparentemente firme que se outorgam a si mesmo. (KOHAN, 2007, p. 130)

O maior aprendizado deste estudo, é o momento em que as crianças não respondem às minhas perguntas. Por isso as crianças ensinam a escutar as nossas perguntas. Esse movimento de dentro para fora, permitiu considerar a possibilidade de perguntar o que não se pergunta; ouvir o que não se costuma ouvir. E assim, aprendeu-se que “Dar espaço a esta língua, aprender esta palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos [...]” (KOHAN, 2007, p. 30). Neste momento, deixou-se que as crianças fossem elas mesmas, com sua própria linguagem e interpretações, que revelaram as relações e

¹⁸Além dos questionários impressos, foi usado um gravador como forma de registro das falas dos entrevistados. Estas falas foram destruídas depois das transcrições feitas.

afetos que as aproximam deste espaço ainda que, inicialmente, “[...] a infância enfrenta a pergunta que não pergunta e afirma. [...]” (ibidem, 2007, p. 130).

Chegamos com perguntas prontas para perguntar as crianças; ou seja, perguntas que não perguntam. Mas, como forma de enfrentamento destas perguntas que não perguntam, a infância “Não responde o que se espera dela. Frente às perguntas dos acusadores e do camelo, a infância cria. [...]” (ibidem, 2007, p. 130). Só descobrimos esta possibilidade no processo de perguntar às crianças quando estas não atenderam às nossas expectativas iniciais. Com este enfrentamento, a infância pôde dizer este território desde suas próprias experiências. Por isto a necessidade de pensarmos que,

Talvez se trate, nessa relação, de perguntar menos ou perguntar de outro modo, e deixar-se atravessar pelas afirmações que hoje só servem quando confirmam os nossos saberes. Quem sabe, habitar terras filosóficas diferentes das que estamos acostumados a habitar nos permita ser professores diferentes dos que estamos habituados a ser, dispor de outros lugares de aprendizagem para nós e para a infância estrangeira que acolhemos. (KOHAN, 2007, p.134)

No processo de perguntar às crianças, aquilo que queríamos, foi possível aprender que: “[...] interessa também pensar a nossa relação com o perguntar, o sentido que lhe damos, em nosso pensamento, no encontro com o pensamento do outro. [...]” (KOHAN, 2007, p. 130). Este encontro, segundo Kohan (2007)

[...] Pode contribuir para abrir os sentidos a uma terra nova, que o nosso já sabido pensamento não insista em antecipar e deixe para nosso encontro com a infância pensar. Tal início exige, então, abrir nossa sensibilidade para pensar com a infância, de iguais para iguais, despojando-nos do que nossos saberes já capturaram, do que já conhecem, dos pontos de chegada que já pensaram para a educação da infância na língua adulta da filosofia. Como amizade e estrangeiridade, talvez seja interessante, então, colocar a igualdade no início de um filosofar com crianças. (p. 133)

A tarefa da pergunta, quando não traz a obrigação do dever, da resposta esperada, elimina a possibilidade de descobrir coisas muito interessantes com aqueles que muito têm a dizer. Neste sentido, perguntar as crianças, a partir de um método ou um plano já traçado em bloquinhos de notas, reforça o exercício de um perguntar que não pergunta. Talvez, seja curioso, então, o perguntar como exercício de um filosofar em uma experiência aberta. Esta experiência nos mostrou que a língua adulta da filosofia ou dos métodos científicos são inúteis para perguntar às crianças em pesquisa.

Além das entrevistas, o *registro fotográfico*, complementou nas interpretações já que a narrativa, por vezes, poderia não criar imagens mais aproximadas do que foi testemunhado. As fotografias foram tiradas de maneira não apenas sequenciada, mas aleatória. Essa dinâmica

ocorreu desta maneira porque não pretendíamos apresentar atividades específicas em que a sequência fotográfica exibisse mudanças de comportamento das crianças porque não nos interessa registrar comportamentos, mas experiências.

2.3.9 Interpretações dos registros

As análises foram feitas com base nos referenciais teóricos adotados nessa pesquisa porque a teoria adotada “[...] fornece uma estrutura para a compreensão das descrições e torna as descrições menos particularizantes, transformando-as em exemplo de algo mais do que meras observações isoladas.” (Graue, 2003, p. 119). Mais uma vez, a importância dos teóricos escolhidos, pois eles sinalizam a maneira como olhamos. Assim, ainda que os resultados pareçam insuficientes em meio às observações, as entrevistas, a leitura dos documentos, e os registros fotográficos, o fato é que interpretá-los é uma experiência intelectual avassaladora. Todavia, não criamos a roda, mas ressignificamos o modo de pensar a infância e experiências nos espaços da escola pública alagoana, onde cada pesquisador(a) olha de determinada maneira.

Posto deste modo, problematizamos na próxima visão um filosofar que se propõe aberto para ressignificar infância e experiência.

3 VISÃO: UM *FILOSOFAR-DEVIR* ENTRE *EXPERIÊNCIAS* E *INFÂNCIA*

[...] O que eu amo é uma filosofia terrena, que pouco tem a ver com a sabedoria e menos ainda com o senso comum. [...] Nessas paixões puseste o teu mais alto objetivo; elas se tornaram tuas virtudes e alegrias. [...] (NIETZSCHE, 2014a, p. 54-55)

[...] Sem experiência da infância, somos natureza inerte, normalidade não modificável, mas não poderíamos ser historicidade sempre modificável. Desse modo, experiência e infância (experiência da infância, infância da experiência) são condições de possibilidade da existência humana, sem importar a cronologia da idade. (KOHAN, 2011, p. 244)

3.1 Um filosofar infantil para afirmar outras experiências; outra infância

Sim! É verdade que Nietzsche (2014a) é um filósofo apaixonado pela existência e que a infância, como a invenção no pensar, é a sua condição. Assim, seu modo de filosofar corresponde à esta maneira apaixonada e, portanto, infantil e perigosa quando pensa e fala (escreve). Estes, talvez, sejam os adjetivos que melhor resume a filosofia deste pensador que atravessa o século XX a entoar (martelar) uma música “para todos e para ninguém” e que ainda ecoa no nosso tempo, especialmente em pensar infância e experiência no contexto da educação formal. A música frenética que canta a sua filosofia pode ser ouvida em vários estilos. Mas nunca com a mesma intensidade. Muito sedutora, tem o poder de transformar e intensificar aqueles que se deixam afetar por sua linguagem múltipla¹⁹ e, por isso, produz vários efeitos de sentidos.

Desse modo, o filosofar nietzscheano é desses acontecimentos “[...] demasiadamente ardente, demasiadamente queimado pelos meus próprios pensamentos” (NIETZSCHE, 2014a, p. 170) que pode ser pensado como uma atividade filosófica que não é mais a do filósofo que descobre. Mas a do filósofo que cria como uma criança que brinca “[...] movendo as pedras do jogo para lá e para cá; governo de criança.” (HERÁCLITO, p. 35, fragmento 52). Portanto, uma experiência de pensar e viver que cria ao invés de descobrir e que se utiliza do riso e da alegria para distanciar-se de toda moral de rebanho, de toda finalidade imposta na existência, rindo de nós mesmos, do aspecto tolo que há em nós e em nossa desmedida paixão pelo conhecimento.

¹⁹Estes estilos, segundo Larrosa (2009), “[...] sugerem algumas direções de trabalho com os textos de Nietzsche. Por isso, constituem mais um convite à leitura e ao pensamento do que uma explicação convencional do autor e sua obra” (p. 10).

Por isto, a citação de Kohan (2011) no começo dessa visão assume a infantilidade daqueles que mudam; esta é, portanto, a matéria-prima da existência; do nascimento da infância sem prazo de validade.

Encontramos também em Larrosa (2009), um modo muito interessante de dizer esta infância, cuja maneira é descrita assim: “Essa música chamada Nietzsche”!

Se por filosofia entendemos um conjunto mais ou menos articulado de ideias sobre uma série mais ou menos ampla de temas mais ou menos tradicionais, a filosofia de Nietzsche pertence à História da Filosofia. E a História da Filosofia é, como dizia Deleuze, um dos principais dispositivos de cancelamentos do pensamento. Porém se por Filosofia entendemos um tipo particular de força ou de intensidade – que, por comodidade, podemos chamar aqui, provisoriamente, de pensamento -, que a atualidade se expressa nessas atividades paralelas que são a leitura e a escrita – a leitura e a escrita pensantes ou pensativas -, então o nome de Nietzsche recobre grande parte daquilo que nos tem dado o que pensar, ao longo do século que recém-terminou, através de uma série de releituras e reescritos, de interpretações, em suma, particularmente fecundas. [...] O que nos interessa, portanto, não é o que em Nietzsche pertence a essa disciplina chamada Filosofia, mas o que em Nietzsche, na leitura e na reescrita de Nietzsche, continua alimentando essa forma de indisciplina que continuamos chamando de pensamento. (p. 7-8)

Este modo indisciplinado de filosofar é afirmativamente provocadora no sentido de que é atravessada pelo desejo da invenção. Em consequência disto, brinca com as palavras fixas que nomeiam objetos e pessoas, sorrir dos que não se movimentam, dos que não dançam. Este dizer torna viva a filosofia por experimentar a existência de várias maneiras. Esta postura, portanto, “[...] é a do filósofo, porque se propõe precisamente manejar o elemento diferencial como crítico e criador, portanto como um martelo.” (DELEUZE, 2001, p. 8). Com isto, “O que busca é expressar uma força que se combine com outras forças, com outras experiências, com outros temperamentos, e os leve além de si mesmos.” (ibidem, p. 8). É neste sentido que experiência e infância se afirmam na própria experiência de dizer e criar filosofias. Assim, a filosofia torna-se experiência. Sobre esta, Larrosa (2002) escreve: “A experiência 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.” (p. 21).

A infância na visão apresentada pelos autores, só encontra lugar se afirmada como experiência, como invenção. Todavia, não encontra lugar onde tempo e espaços aparecem na perspectiva da cronologia, dos pesos e das medidas. Estes a conceituam desde o seu nascimento.

Pensar a infância a partir da argumentação racional, da relação de causa e efeito, a saber, entre discurso e realidade é tornar universal uma infância que chamamos, neste

contexto, majoritária. Esta é afirmada por aparatos legais e morais, observados por Kohan (2007) como “[...] as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares” (p. 94). Consoante a esta infância majoritária, há uma outra, caracterizada por Kohan (2011) como infância minoritária, indisciplinada. Esta é pensada como “[...] experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe [...]” (KOHAN, 2007, p. 94). Todavia, não se trata de fazermos julgamentos para eleger a melhor e a pior infância. Mas de pensá-las para além dos modelos, da temporalidade e da conservação.

Desse modo, afirmamos uma filosofia de linguagens múltiplas, pensada como um acontecimento que não diz tudo. E, por isto, é a condição necessária para a sua existência entre nós. Assim também é a infância menor. Uma experiência em que “[...] o ser humano é um ser histórico porque tem infância, porque a linguagem não lhe vem dada [...]” (KOHAN, 2011, p. 243). Assim, a infância, enquanto acontecimento que possibilita a linguagem, torna real a existência da filosofia.

Nesta perspectiva, a filosofia subversiva que afirmamos, procura problematizar experiências e infância, considerando um outro tempo que não o das ciências modernas, enquanto tutora do dizer experiência e infância. Desse modo, com outra maneira de caracterizar estas temáticas, os próximos gestos procuram outras linhas para acolhê-las.

3.2 Alguns devires para pensar experiências

Em outros escritos insisti que não se pode fazer da experiência uma coisa, que não se pode objetivar, nem homogeneizar, nem calcular, nem fabricar, nem predizer. Insisti também em que a experiência não é a prática, que não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura, com a exposição. E que, por isso, o sujeito da experiência não se caracteriza por sua força, mas pela sua fragilidade, por sua vulnerabilidade, por sua ignorância, por sua impotência, pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, à sua vontade. E reiterarei também que não se pode fazer da experiência um conceito, que não se pode definir, nem determinar, nem delimitar. Porque não se ajusta à ontologia do ser, mas a do acontecer. (Larrosa, 2012, p. 290)

A experiência como afirmação da vida, parece ser algo que não está disponível para o homem contemporâneo fazer. Esta constatação é um primeiro passo para problematizarmos a experiência como um acontecimento necessário, ao inserir o cotidiano escolar como um

ambiente revelador da infância e, então, afirmar esta infância-devir, alegre, infantil que procuramos desenhar no início desta visão.

Agamben (2005), na obra *Infância e História: destruição da experiência e origem da história* escreve que “Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer.” (p. 21). Constatação que nos leva a pensar que,

[...] para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guinchês de uma reparição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes -, entretanto nenhum deles se tornou experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 21-22)

Agamben (2005) descortina a “verdade” do cotidiano do homem contemporâneo. Denuncia que a este homem, não é possível a criação de experiência, devido a quantidade de fatos, rotinas que vão sendo operacionalizadas sem que estas lhes possibilite ter a experiência mesma. O caráter incerto e subjetivo desta, a torna inválida em meio à quantidade de deveres que precisam ser cumpridos. Nessa perspectiva, o cumprimento do dever estabelecido, é o método seguro para viver o cotidiano. Nestes termos, o empobrecimento da experiência é a ausência de vontade de vida. Devido a isso,

[...] a experiência comum não é mais do que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se a caminho. A verdadeira ordem da experiência começa por acender o lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciando pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede a novos experimentos. [...] (AGAMBEN, 2005, p. 25)

Do ponto de vida da expropriação da experiência, segundo Agamben (2005), as ciências modernas instrumentaliza e reduz a vida a experimentos. Assim, perde seu caráter descontínuo e conflitante que “[...] não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado” (LARROSA, 2008, p. 186.). Neste sentido, questionamos: o que é o real? Ele

nos responde: “[...] o real é o que nos passa, nos acontece na experiência.” (p.186). E por quê? Porque possibilita “[...] desacomodar-se, deixar-se provocar, inquietar-se” (KOHAN, 2007, p. 47). Ora, se estamos escrevendo experiência, estamos pensando a história, a linguagem e, portanto, a infância. Diante disso, questionamos, se é possível, a partir da destruição desta experiência em que nada acontece, haver a possibilidade de fazer nascer esta realidade que acontece na experiência, na relação com nós mesmos e com os outros, portanto, com a linguagem.

Diante deste questionamento é necessário ressaltar dois pontos importantes: 1) que “[...] não significa que hoje não existam mais experiências. Mas estas se efetuam fora do homem. E, curiosamente, o homem olha para elas com alívio.” (AGAMBEN, 2005, p. 23) e 2) “[...] não se trata aqui, naturalmente, de deplorar esta realidade, mas de constatá-la. Pois, talvez se esconda, no fundo desta recusa aparentemente disparada, um grão de sabedoria no qual podemos adivinhar, sem hibernação, o germe de uma experiência futura.” (ibidem, 2005, p. 23).

Como vimos, experiência, enquanto um acontecimento incerto, tem relação com os sentidos que damos à nossa existência. Estes sentidos, tem relação com a maneira como buscamos conhecer. Nesta busca, a história nos mostra a necessidade humana em encontrar um fundamento explicador para as causas dos acontecimentos. A verdade, portanto, é o resultado, a conclusão para justificar experiências.

A busca pela verdade é o sentido da existência que, incompatível com a imaginação, a torna indiferente às máscaras e aos confortáveis sonhos que a verdade assegura. Contudo, nem sempre foi assim. Agamben (2005) retoma dos antigos a maneira como estes buscavam a verdade, considerando que “[...] *Dado que a imaginação, hoje eliminada do conhecimento como sendo “irreal”, era o medium por excelência do conhecimento.*” (p. 33). Segundo Agamben (2005), os antigos consideravam a experiência, somada à imaginação, o meio para alcançar o conhecimento por excelência. Desse ponto de partida, a experiência, aliada à imaginação, seria o caminho pelo qual era possível o encontro com a verdade. Esta forma “irreal” de obtenção do saber que antigos os consideraram, parece-nos perpassar o método científico construído pela ciência moderna.

Em “Fantasia e experiência” Agamben (2005) escreve que,

[...] *Longe de ser algo irreal, o mundus imaginabilis tem a sua plena realidade entre mundus sensibilis eo mundus intellegibilis e é, aliás, a condição de sua comunicação, ou seja, do conhecimento. E, a partir do momento em que é a fantasia que, segundo a antiguidade, forma as imagens dos sonhos, explica-se a relação particular que, no mundo antigo, o sonho mantém com a realidade (como na*

adivinhação per somnia) e com o conhecimento eficaz (como na terapia médica per incubazione) (p. 33-34)

Todavia, essa dimensão entre o real e a imaginação, entre o mundo dado (sentidos) e o intelecto (razão), perde seu estatuto de conhecimento com a chegada das ciências modernas. As ciências modernas inauguram uma maneira adversa àquela, pois criou, “em um certo sentido, a expropriação da experiência” que, por sua vez, “estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna.” (AGAMBEN, 2005, p. 25). Essa inexperiência, tendo as ciências como tutela, transformou a experiência com o conhecimento em instrumentos, números e tudo quanto possível de pesar, medir e avaliar o que se passa fora do homem. A resposta dada a um tipo de saber que tinha a imaginação como meio de obtenção do conhecimento e, portanto, incompatível com a certeza, era inviável, pois era inseguro. Assim, como seria possível afirmar um conhecimento que não estivesse fundamentado no rigor das leis e dos métodos científicos? Deste conflito aparente que parece se resolver com a separação entre experiência e ciência, conhecimento e sujeito, a experiência

[...] tornou-se para nós tão estranha a ponto de esquecermos que, até o nascimento da ciência moderna, experiência e ciência possuíam cada uma o seu lugar próprio. E não só: distintos eram também os sujeitos de que lançavam mão. Sujeito da experiência era o *senso comum*, presente em cada indivíduo [...] enquanto que o sujeito da ciência é o *nous* ou intelecto agente, que é separado da experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 26)

Na busca pela certeza, as ciências modernas acabam provocando uma dicotomia entre ciência e experiência, provocando uma profunda ruptura, um abismo profundo entre experiência e sujeito, e entre sujeito e conhecimento, o que os divide até os dias atuais provocando interpretações universais. Com a experiência como instrumento dos sujeitos e o intelecto (razão) instrumento da ciência, a busca pela segurança no conhecimento faz com que “[...] a ciência moderna abole esta separação e faz da experiência o lugar – o “método”, isto é, o caminho – do conhecimento.” (ibidem, p. 28). Tal abolição acaba por causar um outro corte, a saber, “[...] uma reforma da inteligência, desapropriando-as primeiramente de seus sujeitos e colocando em seu lugar um único novo sujeito.” (ibidem, p. 28); o que nega a experiência. Consoante a isto, a separação dos saberes – experiência x ciência – acaba fabricando um homem engessado diante à experiência tradicional moderna; aquela onde as experiências são construídas fora dos sujeitos. Do mesmo modo,

[...] É o sujeito expropriado da experiência que se apresenta aqui fazendo valer aquilo que, do ponto de vista da ciência, não se pode manifestar senão como a mais radical negação da experiência: uma experiência sem sujeito nem objeto, absoluta. A

inexpérience [...] deve ser interpretada literalmente: recusa e negação da experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 53)

A história mostra-nos, portanto, como a segurança, na verdade universal do conhecimento, marcou profundamente a história dos homens. A filosofia e a educação, por sua vez, representa com muita força essa recusa e negação da experiência como *medium* para obtenção do conhecimento, pois uma busca por conhecimento que tenha, em sua raiz, a incerteza não se pauta como saber seguro, pois o “que caracteriza o tempo presente é que toda autoridade tem o seu fundamento no “inexperienciável”, e ninguém admitiria aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse uma experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 23). Diante da exposição de Agamben (2005), Kohan (2007) reforça que a experiência como modo de existência, é inviável para o homem moderno porque “Estamos acostumados a pensar a verdade do lado da ciência, do lado da demonstração, da prova, da regra, da lei, do estatuto, da argumentação, da conformidade, da proposição, da concordância entre discurso e realidade. [...]” (p.89).

Diante à afirmativa feita por Agamben (2005) e Kohan (2007), pensemos que diferente dos eventos que outrora se observava, provavelmente, o que esteja tornando o cotidiano da escola contemporânea insuportável seja o modo como esta executa suas tarefas, habituando-se a elas. Desse modo, o cotidiano fica protegido do *extraordinário* retirando de seus agentes a criação de experiências que decorrem de atividades múltiplas, criadas, por exemplo, pela fantasia, imaginação expressa pelos gestos infantis, a saber, seu modo de relacionar-se, sua língua.

Com a expropriação da experiência, Agamben (2005) questiona o lugar da linguagem, pensando que, “[...] infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. [...]” (p. 59). A experiência, portanto, nasce desta relação entre infância e linguagem que é, para o autor, o ato inaugural da condição humana. Esta condição de sujeitos de linguagem, tem relação com outra condição; a infância. É nela, que cada ser humano apreende o dizer. Esta passagem do sujeito sem voz para um sujeito de linguagem não significa dizer que a infância passou de um momento ou etapa para outra. Ao contrário. Para Kohan (2011), ainda sobre a maneira como Agamben (2005) aproxima infância e experiência, pontua que “[...] Essa passagem não significa um abandono da infância como primeira idade, mas a ampliação desse sentido. [...]” (p.244)

A expropriação da experiência trazida até este momento, ganha sentido quando problematizada por Kohan (2007), em “Ainda novos ares para a infância: tempo e devir”.

Neste texto, encontramos dois tipos de temporalidade; a do tempo-devir e a do tempo-história. Este último é marcado por acontecimentos que justificam-se pelas causas e efeitos. Todavia, este “tem lugar fora da história” (KOHAN, 2007, p. 92) porque é um modelo que apresenta a história como um acontecimento já dado. Com esta marca, o tempo-história é identificado neste texto como o tempo das maiorias. Portanto, o tempo que predomina nas relações com os outros, nas relações dentro da escola. Este modelo representa o tempo *chrónos* que, “[...] Em grego clássico há mais de uma palavra para referir ao tempo. A mais conhecida entre nós é *chronós*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro, [...]” (KOHAN, 2007, p. 86). Por outro lado, encontramos o tempo *aión* “[...] que designa, já em seus usos antigos, a intensidade do tempo e da vida humana, um destino, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva.” (KOHAN, *ibidem*, p. 86). Esta é a marca do tempo-devir, o tempo das minorias que Kohan (2007) denomina de “[...] o acontecimento mesmo, a criação, o que Nietzsche chamava de intempestivo. [...]” (p.92).

No tempo-devir em que é a descontinuidade quem dita seu próprio ritmo, nasce um acontecimento que interrompe a lógica do tempo *chrónos*. Cria-se agora o tempo *aión*; um novo início; “[...] Por isso, o devir é sempre minoritário” (KOHAN, 2007, p. 92). O tempo-devir, por deslocar-se para fora da história contínua é nômade, viajante, se move para lá e para cá. No entanto, é necessário esclarecer que “[...] pode-se ser nômade sem sair do lugar” (*ibidem*, 2007, p. 92). Neste sentido, o que diferencia estes dois tempos é a intensidade com que se apresentam; como criam experiências, possibilidades de realidade. Nesta perspectiva, o tempo *chrónos* e o tempo *aión*, é pensado da seguinte maneira por Kohan (2007), a partir das leituras de Deleuze: “[...] Enquanto os segmentos molares concentram, centralizam e totalizam, os fluxos moleculares vazam, escapam à captura, se conectam na diversidade, fogem da centralização e da totalização. [...]” (p. 93).

3.2.1 Outros devires para a infância

És tu uma força nova e um direito novo? Um primeiro movimento? Uma roda que gira sobre si mesma? Podes obrigar as estrelas a girar à tua volta?” (NIETZSCHE 2014a, p. 92).

Dessa maneira, a infância exige pensar numa temporalidade para além do tempo “normal” da existência humana, das etapas da vida e das fases de desenvolvimento. (KOHAN, 2011, p. 2007)

É necessário recuperar a infância. Sobretudo porque, ao pensar na pobreza da experiência presente na vida cotidiana, vimos que houve uma tentativa de silenciamento da imaginação. Ao mesmo tempo, pensamos também a experiência como um caráter subjetivo que escapa às definições e conclusões. Mais uma vez a imaginação como invenção ganha possibilidade nestas linhas para desconstruir com o tempo cronológico que explica o tempo da infância.

Com estes gestos, experiência e infância são acontecimentos inseparáveis e, por isso, ambos caminham juntos, dão-se as mãos. É nesta perspectiva que viemos sugerindo recuperar a infância. Sobretudo porque “[...] Em nossas sociedades ela é uma figura do tutelado, do campo onde se exerce o pátrio poder, do que não é dono de si, do que precisa, até para livrar-se dessa tutela, de um instrumento jurídico emitido por outro. De igual modo, a infância é, entre nós, um dos símbolos mais fortes da ausência de liberdade. [...]” (KOHAN, 2011, p. 248). Precisamente devido estes aparatos, a infância seja a afirmação de uma liberdade inexistente nos espaços escolares.

O tempo é uma experiência da qual os indivíduos travam lutas infinitas. O tempo é um acontecimento que acompanha o homem durante toda a vida. Nesta linha, o tempo situa os indivíduos; identifica-os. A identificação, na perspectiva do tempo linear, tem relação com a sua imagem que reflete no espelho ou ainda a maneira como os indivíduos relacionam-se com o tempo quando imbuem a ideia de que “tudo passa!” Neste sentido, o tempo determina os indivíduos, situa-os, localiza-os. O tempo, nesta perspectiva, é o senhor dele mesmo e dos espaços ocupados pelos indivíduos.

Para observar o tempo cronológico, pensamos que é necessário, para não nos perder de vista, problematizar o tempo sobre outras perspectivas, ainda que ele seja ligado, assim como a infância, “[...] a uma temporalidade linear e contínua do humano; é a temporalidade de um primeiro ciclo, dentro de uma linha que recorre à vida humana, ao tom ditado por um passado, um presente e um futuro. [...]” (KOHAN, 2011, p. 115-116). Esta concepção do tempo é a maneira como a educação escolar interpreta a infância que, por sua vez, carrega a promessa de um vir a ser adulto. A infância, nesta perspectiva, está sempre deslocada para o futuro, nunca está no presente, no instante. A infância, como o primeiro ciclo da vida, é interpretada como uma semente que deve ser regada para que cresça e dê bons frutos. Neste contexto, segundo Kohan (2011), a infância “[...] Nesse vir a ser, encontra sentido e intervenção pedagógica ou a crítica historiográfica [...]” (p. 116) porque ela, dentro deste contexto, é a esperança de um futuro melhor que, por sua vez, ajudará a criar uma sociedade também melhor. Tal promessa, é o reflexo de uma “[...] sociedade ilustrada, madura,

desenvolvida, sementes de democratas que uma “boa educação” ajudará a germinar [...]” (KOHAN, 2011, p. 116).

Na sala de aula do 2º ano o tempo cronológico ditava o ritmo. Todas as atividades como ler, brincar, comer, escrever eram determinadas por esse tempo. Diante disto, foi observado que nem todas as crianças o obedeciam quando criavam linhas de fuga como: fingir que não ouviu a sirene tocar ou o comando da professora anunciando que era chegada a hora de ligar outros receptores para realizar outra atividade. Neste contexto, as experiências da infância eram controladas para caber no tempo determinado. Para justificar tais determinações, em muitas das aulas observadas, a professora usa a sua autoridade para determinar o tempo e, ao mesmo tempo, tornar clara a sua função:

- *Hora de leitura não é hora para pirulitos!*

- *Hora de leitura não é hora para conversas!*

Entrar no jogo deste tempo que determina o pensar parecia não ser uma lógica que preocupava as crianças, visto que, mesmo com as orientações verbais e escrita, a maioria delas sentiam a necessidade de dividir a leitura com outras, ainda que a professora tivesse orientado que as leituras fossem individuais e silenciosas. Acerca do pirulito, a professora distribuiu, neste dia, um para cada criança e as orientou que não deveriam comer durante as atividades. Todavia, o tempo de comer pirulito não foi seguido, já que o desejo por ele não pôde esperar. Com as experiências infantis que fogem à experiência determinista do tempo controlada pelo tempo maduro, buscamos pensar se é possível, então, pensar o tempo fora dele mesmo.

Com relação à infância, segundo Kohan (2011) os indivíduos estão

[...] acostumados a associar a infância à primeira idade. Isso é particularmente frequente em educação. As ciências humanas centradas nas primeiras etapas da vida humana têm muito a ver com esse hábito. Pensamos a vida humana atravessando estágios, etapas, fases de desenvolvimento. Aparecemos ante nós mesmos como seres de ascensão. A infância seria o primeiro degrau. [...] (p.115)

Esta maneira de pensar a infância é central na educação, como colocado na citação por Kohan (2011). Desse modo, esta maneira de situar a infância, no contexto das atividades pedagógicas, puderam ser observadas nas falas dos profissionais que vivem o cotidiano da escola e constroem as atividades de ensino para ela. Pensar a infância como o primeiro degrau da vida humana sugere avaliar a infância de maneira negativa quando a conclusão feita está

ligada à imaturidade como algo menor. É neste momento que as intervenções pedagógicas se inserem como provedoras de “conhecimento” e habilidades que são disponibilizadas pelas práticas pedagógicas, buscando construir o bom cidadão do futuro. Nesta perspectiva, a infância é um acontecimento que pode ser moldado para que o futuro cidadão seja possível e, portanto, atenda aos interesses da sociedade. Frente à este modelo, pensamos ser necessário considerar os limites desse tempo para, enfim, entrar no jogo da infância que pensa e vive outro tempo. Pensar estes limites é dar lugar ao tempo não determinado, nem determinista em um jogo onde “tudo flui”. O tempo da infância.

Para pensarmos o tempo da infância, consideramos o pensamento do eterno retorno do mesmo que postula a experiência do *amor fati*, a saber, a afirmação da vida como um eterno acontecer sem culpa. Esta experiência se coloca já em *A Gaia Ciência*, escrita por Nietzsche entre 1881 e 1882, como uma possibilidade aos modernos de releitura do canôn filosófico tão em voga em seu século.

Os preceitos filosóficos em curso, no final do século XIX, negavam-se à experiência em favor do estático, perfeito e objetivo. A denúncia de que “Deus está Morto”, nesta obra, dá lugar a um vazio sobre as certezas que existiam sobre a vida. Com a morte de Deus, não existe determinações à vida, posto que não há promessas no futuro ou em outra vida que não esta que está acontecendo aqui e agora. O pensamento do eterno retorno, portanto, configura-se como um terrível despertar, propondo uma alternativa de enfrentamento a esta perda de sentido onde agora o homem tem a possibilidade de criar seu próprio destino, construir sua própria casa, a saber, operar uma reavaliação dos seus próprios valores. Como a própria experiência, o eterno retorno nietzscheano, é uma das várias perspectivas que este filósofo manifestou à humanidade. Das múltiplas perspectivas deste pensamento, o eterno retorno pode ser pensado como

[...] sempre o mesmo, por isso retorna como o mesmo sem cessar. Eterno retorno do mesmo. Há interpretações diferentes com relação ao eterno retorno do mesmo. Porém, compreendamos aqui, para se tornar mais claro para nós, que o que retorna é o diferente. Se esse instante no qual cada homem vive retorna sem cessar, esse instante é o da pluralidade, das forças em suas relações, instante da VP, então estamos diante do eterno retorno do mesmo. Eterno porque cada instante tem a marca do devir; do movimento que não para. Nessa perspectiva, o que retorna é a diferença eterna. (SOUSA, 2009, p. 26)

Eterno, neste pensamento, não se configura como a experiência do “para sempre”, repetitiva e determinada. Mas inaugura um jogo sempre inesperado e impulsivo. Assim, impulsionado pelas forças vitais humanas, o pensamento do eterno retorno configura-se, neste

contexto de criação, provocado por um outro tempo infantil, como um acontecer que afirma-se pela diferença, em um jogo de contrários. Assim, como uma luta de forças, tanto o tempo da infância como “O objetivo de Nietzsche está para além de acusar. Não deseja acusar nem mesmo os acusadores. “Desvia o olhar” não como alguém que não consegue ver o feio, mas como alguém que deixa a vida de cada um fluir, porque sabe que a vida, para ele é VP [...]” (SOUSA, 2009, p. 28). Este modo de olhar a vida e o tempo é uma afirmação das diferenças que é estar no mundo afirmando-se e afirmando o devir que encontra outros devires pela luta de forças que trava no encontro com o diferente.

A força e a leveza encontrada no pensamento do eterno retorno pode ser ouvido no fragmento 276 de *A Gaia Ciência*:

Para o novo ano – Ainda vivo, ainda penso: ainda é necessário que eu viva, pois necessito pensar, *Sun, ergocogito: cogitoergo sun* (Sou, portanto, penso, portanto sou). Nos dias atuais, todos se permitem exprimir os seus mais elevados desejos e pensamentos: vou, portanto, dizer eu também o que mais desejo e qual foi o primeiro pensamento que veio ao meu coração este ano: vou dizer qual é o pensamento que deve tornar-se a razão, a garantia e a doçura de toda a existência que ainda terei! Desejo cada vez mais a ver o belo na necessidade das coisas: é assim que serei sempre daqueles que tornam as coisas belas. Amor fati (amor ao destino): seja assim, de agora em diante, o meu amor. Não pretendo fazer a guerra ao que é feio. Não pretendo acusar, nem mesmo os acusadores. Desviarei o meu olhar, será essa, de agora em diante, a minha única negação! E, em uma palavra, portanto, não quero, a partir de hoje, ser outra coisa senão uma pessoa que diz Sim! (NIETZSCHE, 2003, p. 142-143)

Afirmar a vida como vontade de potência sem acusações morais é o pensamento mais alegre afirmado pela filosofia nietzscheana que mudara desde que conheceu o pessimismo de Arthur Schopenhauer. Enquanto este filósofo afirmava a vida como dor e sofrimento que só poderia ser amenizado pela arte, Nietzsche afirma a vida pela alegria do espírito infantil. Nietzsche (2003) (2014a), afirma a beleza da vida, mesmo no sofrimento. Mas “[...] não se trata de amar o sofrimento, mas a vida que não existe sem sofrimento. Assim, o próprio viver é amor fati. Lutar é amor fati. E, em se tratando de lutar, nosso corpo é um campo de batalhas!” (SOUSA, 2009, p. 27). Esse campo de batalha é a própria vida cheia de contradições que não segue uma linha reta. Por isso,

[...] só deseja para si um retornar eterno quem realmente ama seus instantes. Dizer sim à vida é dizer sim à diversidade da mesma e, ao mesmo tempo, afirmar que não há obstáculos para quem ama sua própria existência. Isso significa compreender que o devir está presente nela, pois tudo gira eternamente. Enquanto um centro de forças se constrói aqui, outro se desfaz acolá. [...] Por esse olhar, a eternidade não é uma linha reta, talvez como seja para os metafísicos, para os que acreditam na perfeição quando, entre as condições da vida, poderia estar o erro, tanto que sempre está. Sem ele, a vida não existe [...]. (SOUSA, 2009, p. 29)

Nenhum espírito nos parece mais ilustrativo em amar seus instantes, do que o espírito infantil. Ainda que todos os dias realize as mesmas atividades, ama todas elas, pois já as esqueceu e, por isso, recomeça tudo outra vez. Por isso a realiza novamente sem o peso do já conhecido. Neste sentido, desconstruir o tempo passado é um modo de afirmar o presente, os instantes como uma grande novidade. Assim, o espírito infantil cria sempre novas maneiras de existir, ainda que, a vida escolar, considerando aqui o campo de investigação, a infância seja capturada pela lógica do mesmo. Todavia, frente a esta lógica, fazem girar a roda das experiências fixas para criar novas experiências que estão sempre começando. Assim, brinca com o tempo e o faz sempre novo.

O perigo expresso na afirmação deste jogo é encontrado em “O coalescente”. Esta visão é muito ilustrativa do modo perturbador como o pensamento do eterno retorno nasceu. Ouvimos que Zaratustra, depois de retornar à sua caverna, saltou de seu leito muito perturbado com um sonho que tivera. Acordou como um louco gritando: “Eu, Zaratustra, o advogado da vida, o advogado da dor, o advogado do Ciclo, sou eu que te chamo, meu pensamento de abismo! Ó felicidade! Tu te aproximas, ouço a tua voz. Meu abismo falou, minha última profundidade surge à luz!” (NIETZSCHE, 2014a, p. 282-284). Ao ouvir estes gritos, seus animais fugiram “[...] voando, revoando, arrastando-se, saltando cada um a seu modo, consoante tinham patas ou asas.” (ibidem, 2014a, p. 283). Assim, depois dos gritos e do respeito de seus animais em deixá-lo sozinho por alguns momentos, Zaratustra caiu como cadáver no chão onde ali permaneceu sem comer e beber durante sete dias, solitário em sua caverna. Seus animais não o abandonou. Esperou que o mestre retornasse para lhe revelar o motivo de seus delírios. Seus animais sabiam o que havia ocorrido e precisava dizer a Zaratustra. Assim falaram seus animais:

- Zaratustra, para os que pensam como nós, todas as coisas bailam; vão, dão-se as mãos, riem, fogem... e retornam. Tudo vai, tudo torna; a roda da existência gira eternamente. Tudo morre, tudo torna a florescer; eternamente fluem as estações da existência. Tudo se destrói, tudo se constrói; eternamente se edifica a mesma casa da existência. Tudo se separa, tudo saúda outra vez; o anel da existência conserva-se eternamente fiel a si mesmo. A existência principia em cada instante; em torno de cada “aqui” gira a esfera do “acolá”. O centro está em toda a parte. O caminho da eternidade torna sobre si mesmo. (NIETZSCHE, 2014a, p. 285)

Nietzsche falou do motivo de seus gritos aos animais, contado-lhes que teve um monstro introduzido em sua garganta que cada vez mais lhe apertava com força. Assim, fala Zaratustra: “O que me afogava e me atravessava na garganta era o grande tédio do homem; e também estas palavras com as quais profetizava o profeta: “Tudo é igual; nada merece a pena;

o saber asfíxia””. (ibidem, 2014a, p. 286). O mostro que atacou Zaratustra são os preconceitos morais que ainda ecoam em seu século, fazendo-o sentir a dureza do homem mesquinho. Tal mesquinhez, impedia-o de pensar e falar livremente aos homens.

Ao descrever para os seus animais os momentos de tristeza e dor que sentira, seus animais o acalmaram declarando que eles: “[...] bem sabem que és, Zaratustra, e o que deves chegar a ser: *tu és o profeta do Eterno retorno das coisas*. E este é agora o teu destino!” (ibidem, 2014a, p. 288). Com esta declaração, Zaratustra agora com espírito leve, canta e dança; torna-se o mestre que vem ensinar o *além-do-homem* – a criança -, não para que o sigam, mas para que acumulem forças e, assim, criarem um novo tempo, um novo modo de vida que

[...] à semelhança de um relógio de areia, tem sempre de voltar novamente para correr e esvaziar-se outra vez, de forma que todos esses grandes anos são iguais a si mesmos, no que tem de maior e de mais ínfimo, de forma que nós, no decurso desses grandes anos, somos iguais a nós mesmos, no que temos de maior e de mais ínfimo. (NIETZSCHE, 2014a, p. 288)

O eterno retorno, portanto, é uma nova maneira de problematizar o tempo e, portanto, as experiências que tem sido a vida humana. Assim, o eterno retorno é o desenho não da duração do tempo, mas da intensidade, cujo sentido está desprovido do peso acumulativo do tempo cronológico. O eterno retorno, neste sentido, afirma uma vida leve, esvaziada e não determinada. Tal é a infância de Nietzsche, pensada pela perspectiva do eterno retorno. Em consequência disto, *o amor fati* em *A Gaia Ciência* e o *eterno retorno* em *Assim Falava Zaratustra* são as duas obras capitais problematizadoras do tempo enquanto avaliadores da vida. Com isto, colocam-se como alternativas possíveis para pensar o tempo e a vida como um arremesso; para fora. Com esta marca, uma das justificativas em pensar com Nietzsche a infância na escola, configura-se na maneira como ele afirma a experiência do tempo. Apontamos, por conseguinte, que o filósofo pré-socrático Heráclito foi uma das fontes em que Nietzsche bebeu para pensar o seu século. Portanto, é também, à maneira como este filósofo pensou o fluir de todas as coisas como modo de pensar o tempo que se configura como a afirmação da vida experienciada pelos contrários. Neste sentido, é importante esclarecer, antes de adentrar no universo “obscuro” da linguagem heraclitiana que seus fragmentos são incomuns e, por isso, mesmo

[...] Heráclito pensou que não estava nele dizer nem ocultar, mas dar sinais (DK B 93), bastava um único sinal para ler um enigma por decifrar. E há muitos. Todos em tom sentencioso ou aforístico. Para lê-los, a gramática consagrada, adulta, de cunho aristotélico, que consideramos hoje tradicional no Ocidente, resulta inadequada. A

linguagem desses fragmentos é de justaposição, paratáxico, uma linguagem de oposição para mostrar a luta de opostos, tanto como uma linguagem de unidade na totalidade, para indicá-la. (KOHAN, 2011, p. 141).

Atentos ao jogo de criação para abrigar pensamentos incomuns, só cabe a compreensão de uma linguagem também incomum; aquela não objetiva, clara e definitiva, a saber, uma linguagem infantil. A linguagem heraclitiana abriga enigmas que revelam um pensamento rico e original que busca revelar não uma essência, mas sobretudo, criar possibilidades de pensar o tempo e a vida. Neste sentido, no fragmento 52, Heráclito, assim como o pensamento do eterno retorno, afirma que “O tempo é uma criança que brinca, movendo as pedras do jogo para lá e para cá; governo de criança.” Este fragmento é bastante significativo para pensar o tempo da infância, interpretado da seguinte maneira por Kohan (2011):

“Tempo da vida” traduz *aión*, que, diferentemente de *chrónos*, alude não ao tempo “objetivo”, mas ao tempo enquanto destino, o período limitado de vida humana. “Um jogo de oposições” traduz *peśéuo*, por tratar-se de um entretenimento semelhante às damas, nas quais os oponentes bloqueiam as passagens e procuram ultrapassar as linhas do adversário. Neste fragmento se identifica *aión* com uma criança que joga esse jogo de oposições. E se diz que a criança é rei (*basileie*) do tempo humano, como a guerra o é de todas as coisas, no fragmento 53.(p, 147)

A criança joga o jogo de contrários. Portanto, não objetivo, claro e definitivo. Este jogo é considerado, como na interpretação de Kohan (2011), acerca do sentido que Heráclito deseja empregar, ao dizer que este “[...] reveste algum caráter infantil de enfretá-las, um modo inspirado em notas próprias da infância, como a espontaneidade, a ingenuidade, a imoralidade (no sentido de estar mais aquém, ou mais além, abarcando o bem e o mal, o justo e o injusto, o belo e o não belo, como diz no fr. 102).” (íbidem, p. 148). Assim, com estas oposições, “Heráclito fala como uma criança.” (Kohan, 2011, p. 140).

Esta metáfora do jogo para pensar a criança é riquíssima por pensar o tempo sem a linearidade do passado, presente e futuro; “[...] O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro, e o presente é um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto também não é, mas será (o futuro). (KOHAN, 2007, p. 86). Esta maneira de considerar o tempo como modo de organização da vida, retirada infância, a lógica da previsibilidade reforçada pela idade.

Este modo de ser criança, sempre esvaziado, nada espera porque desconhece a continuidade do tempo. Esta postura infantil é própria daqueles que não tem medo do imprevisível e, por isso, diz sim, com alegria, às novidades, ainda que organizadas pelos planos pedagógicos. Sobre o tempo que teme o imprevisível, Heráclito alerta no

fragmento 18 que, “Se não tiveres esperança, não encontrarás o inesperado, pois não é contradição e é inacessível.” (p. 37). Com Heráclito, notamos que a esperança no acontecer não está ligada a um acontecer antecipado ou lançado para o futuro, ligado à certeza do que já foi e à certeza do que ainda virá. Ter esperança é estar confiante no que ainda não se sabe, no que nos escapa. No aqui e agora.

Os fragmentos 8 e 12 são ilustrativos do tempo da criança que vive fora do tempo do adulto. Heráclito, no fragmento 8 diz que “Tudo se faz por contrastes; da luta dos contrários nasce a mais bela harmonia.” (p.36). Ao mesmo tempo, no fragmento 12, diz que “Para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas águas. Mas também almas são exaladas do úmido.” (p. 36). Estes fragmentos nos levam a considerar o tempo da infância como unidade e multiplicidade, identidade e diferença; experiência de vida onde tudo ocorre por contrastes. E a beleza encontra-se exatamente nas contradições que não dizem tudo, não sabe tudo e, sobretudo, não quer dizer tudo!

Com estas imagens, Heráclito considera que não há uma essência ou ainda uma verdade imutável e fixa que determina todo o acontecer. Mas afirma o tempo como experiência viva na contradição e na diferença. Indo mais além, no fragmento 10 o filósofo fala sobre as correlações que existem entre os opostos. Assim diz: “Correlações: completo, incompleto, concorde, discorde, harmonia e desarmonia, e de todas as coisas, um, e de um, todas as coisas.” (p. 36). Estas correspondências, permitem que pensemos que os opostos são unidades e multiplicidades ao mesmo tempo. Desse modo, as contradições não aparecem como dicotômicas, certas ou erradas, válidas ou inválidas. Mas na perspectiva de que, se há uma verdade sobre a vida, ela estar exatamente nas diferenças, no contraditório. Estas aproximações não tornam negativo um pensamento que afirma as diferenças. Mas torna “verdadeira” a vida, que acontece pela fluidez das próprias experiências e a infância é a afirmação de um acontecimento sempre inédito. Em consequência disso,

Nesta pequena figura vemos um dos sentidos principais do caráter infantil do pensamento de Heráclito. Quem poderia esperar o que não se pode esperar? A quem isso poderia ocorrer? A uma criança, talvez: alguém sem idade, fora do tempo linear, alguém que não sabe que não se pode esperar o que, aparentemente, não se pode esperar, ou quem sabe, alguém que não crê que não se pode esperar que, simplesmente, não está convencido dos “não se pode”, “não é possível” ou “não se deve.” (KOHAN, 2011, p. 149)

Kohan (2011), pensando o pensamento de Heráclito reafirma a criança como um enigma que nos escapa as objetivações, mas ao mesmo tempo, nos joga para fora porque vivemos um outro tempo. Este momento de nos lançar para fora é um movimento para

exergarmos duas possibilidades. A primeira é a de que só o espírito infantil – da infância – pode provocar de dentro para fora, movimentos de invenção porque não concebe ou não entende a lógica do dever, do possível como previsível do que pode ou não pode fazer. A outra, é a presença do tempo *aión*; tempo que dança, não determinado. Desse modo, reforçamos que

O novo, no tempo – como na educação e em quase todas as outras coisas – é questão de experiência. De atenção. De escuta. De inícios imprevistos, ininterruptos, criadores. De pensar inícios e de iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez. Com a intensidade da filosofia. Da infância. Da composição entre infância e filosofia. (KOHAN, 2007, p. 134)

A composição entre filosofia e infância não marca o tempo da infância pelo tempo do relógio, do espaço e das ideias fixas que organizam o tempo *chrónos*. Este, no espaço para o ensino pedagógico, impede a presença da contradição, da diferença e do estranho no interior da escola. Este tempo é, em suma, muito perigoso porque pode trazer para o presente o futuro desse adulto disciplinado e, portanto, fixo, verdadeiro, acabado que a organização escolar mantém. Veremos este tempo na próxima visão, a partir do cotidiano pedagógico.

3.3 A criança nietzscheana: um salto para outros modos de vida

Para recuperar a infância, buscamos um começo que acreditamos ser afirmativo de uma nova forma de pensar a infância em outro tempo. Para isto, sugerimos as experiências que ocorrem no espírito de Zaratustra que inicia em *Das três transformações* que trazem a novidade do *além-do-homem* – a criança.

Na filosofia do Zaratustra há a possibilidade de um outro salto no sentido de construir uma outra história. Uma história construída por múltiplas experiências onde é a criança a engrenagem que faz a roda da vida girar, pois é ela “[...] o esquecimento, novo começo, jogo, roda que gira sobre si mesma, primeiro movimento, santa afirmação.” (NIETZSCHE, 2014a, p. 42). Nesta perspectiva, nas palavras de Zaratustra, a criança, ao girar a roda da história, faz desaparecer as verdades como emancipação humana, história, razão para dar lugar à inocência, ao jogo, à criação e à afirmação. Neste contexto, Zaratustra anuncia um devir ou um movimento que não garante a segurança da adultez, mas uma liberdade infantil, trágica e, nesse sentido, indeterminada, incompleta. Portanto, a minoridade fortemente afirmada pelo Zaratustra inaugura “[...] a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida.”

(LARROSA, 2009, p. 98). Portanto, aí encontra-se a infância que afirma sua minoridade, a ausência de razão e explicação do mundo para que seja possível “A difícil conquista da infância” (ibidem, 2009, p. 98). Diante da dimensão que envolve esta experiência, “Três metamorfoses do espírito vos menciono: de como o espírito se muda em camelo, e em leão o camelo, e em criança, finalmente, o leão.” (NIETZSCHE, 2014a, p. 39). Assim, essa linguagem infantil anuncia “[...] de forma mais radical um novo pensamento a respeito das crianças e da infância em *Assim falou Zaratustra*.” (KOHAN, 2007, p. 109-110). Em Nietzsche (2014a), segundo Kohan (2007), [...] a criança aparece no lugar mais afirmativo possível [...].” (p. 110), cujo objetivo estende-se à existência inteira e não à repetição ou a um acontecimento do ponto de vista do parto. Nesta perspectiva, a infância, assim como esta obra “[...] limita-se a partilhar ensinamentos, comungar vivências – e isso não é pouco. Jamais lançando mão da linguagem conceitual, as posições que avança tampouco se baseiam em argumentos ou razões; assentam-se em vivências.” (MARTON, 2014, p. 116-117) ou ainda “[...] representa uma forma revolucionária na exposição filosófica.” (LARROSA, 2009, p. 93).

De uma forma narrativa que não pensa a partir de conceitos, mas imagens, a infância, em Nietzsche (2014a), problematiza a vida pelas experiências sempre em movimento. Em consequência disso, o tempo da infância, em Nietzsche (2014a), afirma as experiências com alegria, porque deseja inventar “[...] novos cantos”. Mas, para isto, “é preciso uma lira nova.” (NIETZSCHE, 2014a, p. 288), a saber, uma nova leitura sobre a infância. Desse modo, inventar um movimento para pensar a infância é, “[...] como uma possibilidade de recriar o que parece cansado, gasto, velho, na própria filosofia.” (KOHAN, 2011, p. 118), bem como na pedagogia. A infância, portanto, aparece nesta visão, em uma nova língua para inventar outras formas de ser e pensar. Nesta vertente, pensar a infância é considerar as experiências que estão fora dos planos pedagógicos. É neste sentido que a personalidade de Nietzsche (2014a) e Kohan (2007) inauguram pensamentos de infância que nos ajuda a problematizar o que ocorre quando a minoridade do pensamento foge à lógica pedagógica. Tal problematização nasce

[...] de um pensamento não dogmático, não totalizador e não totalitário, que não exclui outras formas de pensamento. Não só não as exclui, mas de alguma forma, as afirma na sua própria interioridade. Pelo mesmo caráter de não ter pretensão de totalidade. Nosso trabalho testemunha essa inclusão. A infância da filosofia afirma não apenas a dimensão infantil do pensar. [...] a infância luta por um espaço de formas de pensamento totalizadoras na filosofia ocidental que recataram-lhe de forma obstinada ao longo de sua história. A inquietude da infância resiste, batalha, renasce. (KOHAN, 2011, p. 118)

Kohan (2011) elucida que desejar a infância é afirmar outro tempo. O pensamento ocidental, como apresentado No começo destavisação, exclui dos sujeitos o desejo de criar experiências transformadoras. Desse modo, fora do desenho moderno, Nietzsche (2014a), assim como Kohan (2011), propõe a superação radical de todos os valores (das experiências maiores) e, junto com eles, a destruição enraizada de um tempo determinista e moralizante.

Em “Das Três Transformações”, Nietzsche (2014a) apresenta as experiências pelas quais o espírito do homem precisa passar para inscrever novos valores e ser de outras maneiras. Tais experiências apresentam uma sucessão não linear, do ponto de vista das experiências do homem moderno, em que o espírito se desfaz de tudo que é pesado e começa um outro jogo; o jogo da criação. Mas, para criar, é necessário demolir alguns valorem pesados, que cansam o espírito. Assim, a metáfora do espírito do camelo remete-nos ao homem maduro e, por isso, percorre o deserto com toda a responsabilidade do peso e da ilusão do seu estar no mundo. A este espírito Nietzsche (2014a) questiona:

- Que é pesado? – pergunta o espírito tornado besta de carga, e ajoelha-se como o camelo que quer estar bem carregado. – Que é o mais pesado, heróis? – pergunta o espírito tornado besta de carga. – Pois deletai-a sobre mim, para que eu goze de minhas forças? Não é rebaixar-nos para mortificar o nosso orgulho? Deixar brilhar a sua loucura para burlar-se de sua sensatez? Ou então abandonarmos nossa causa, quando ela celebra sua vitória? Escalar altos montes para tentar o Tentador? Ou é sustentar-se com bolotas e a erva do conhecimento, e fazer jejuar a alma por amor da verdade? Ou é estar enfermo e despedir os consoladores, e travar amizades com surdos, que não ouvem nunca o que desejam? Ou será submergir em água imunda, quando ela é a água da verdade, e não afasta de si as frias rãs e os sapos quentes? Ou é amar aos que desprezam e estender a mão ao fantasma que quer nos assustar? (p. 40)

Esta maneira de questionar os valores sacralizados pela história é a linguagem com que o filósofo os problematiza. Neste contexto, “O espírito tornado besta de carga atira sobre si todos estes pesados fardos; e igual ao camelo, que se apressa para alcançar seu deserto, também ele se apressa para alcançar seu deserto.” (NIETZSCHE, 2014a, p. 40). Assim, o deserto ao qual Nietzsche se refere faz referência à ausência de alegria e vontade de vida, visto o desejo de o camelo tomar para si todos os valores que sejam possíveis de carregar. Nesta perspectiva, esta representação do camelo ruminante e decadente que carrega a vida com bastante pesar e, portanto, a nega, permanece submissa a valores que avaliam a vida. Assim, um espírito cansado e solitário como o do camelo deseja a solidão do deserto; prefere sobreviver com o princípio “Tu deves” que anseia “[...] lutar pela vitória com o grande

dragão. Qual é o grande dragão que o espírito não quer chamar nem Deus nem Senhor? “Tu deves”, chama-se o grande dragão. [...]” (NIETZSCHE, 2014a, p. 41).

Mas quem é o dragão e o que ele representa no contexto das acertivas deste espírito? Simboliza a moral da sociedade, do Estado opressores; representa a regra do dever imposta por outro. O dragão, portanto, é aquele que “[...] barra-lhe o caminho, um animal escamoso de aéreo fulgor; e em cada uma de suas escamas brilha em letras douradas: “Tu deves.” (ibidem, p. 41). Assim, a moral social, do Estado e do cristianismo, desenhadas nas escamas do dragão, representa a imposição dos valores normativos. Assim, o camelo “[...] preso ao dever, renuncia à sua liberdade, respeita a tradição” (KOHAN, 2007, p. 107) e diz: “Eu quero!” Estes valores, segundo Nietzsche (2014a), são diretrizes milenares que gritam: “[...] Todo o valor das coisas brilha em mim.” “Todos os valores já foram criados, e todos os valores criados: sou eu. [...] Assim falou o dragão.” (ibidem, p. 41).

Desautorizando estes poderes, o espírito do camelo possibilita sua transformação em leão que não pode criar novos valores, “[...] mas a liberdade para a criação nova, isso pode o poder o leão.” (ibidem, p. 41). O impulso e a coragem, expressos na vontade individual em confronto com o dever coletivo, são características fundamentais para o novo espírito que pode libertar-se dos deveres afirmados pelo camelo que é “[...] o direito sagrado de dizer não, ante o dever, para tanto, meus irmãos, é preciso ser leão.” (ibidem, p. 41). Todavia, o leão, abre a possibilidade para a primeira forma de liberdade do espírito ao negar o dever e dizer “Eu quero” a seu destino. Tal destino nasce da mais absoluta condição de liberdade; o espírito da criança. O leão, portanto, apesar de não poder criar novos valores, aparece como instrumento de passagem que, segundo Larrosa (2009),

[...] O leão encarna um tipo de crítica infinitamente mais destrutiva, mais desapiedada, mais dissolvente, mais cética e mais trágica que a do criticismo. Sua face negativa é muito mais radical, mais negativa, porque o tipo de afirmação que prepara é, também, mais radical, mais afirmativa. O leão não muda os valores, mas sim os despedaça; e não muda tampouco o lugar do qual derivam os valores, mas suprime todo lugar. Por isso, o seu território é esse lugar que é um não-lugar: o deserto. E não somente nega o amo, senão que, para negá-lo completamente, se nega também a si mesmo. (p. 96)

Como preparação para o espírito que vem, o leão representa uma negação necessária. O “Eu quero”, representa o nascimento de outro espírito que, inevitavelmente o sucumbe. Diante disto, Larrosa (2009) realiza uma observação muito interessante com relação à travessia do espírito do leão à criança. Assim, não percebe este salto como a superação daquele a este, mas como “[...] algo que se transforma apropriando-se ou se reapropriando de outra maneira, mas que aparece no instante de sua morte.” (p. 97).

A potência destrutiva do leão, da qual menciona Larrosa (2009), despedaça os valores do dever eliminando a condição do espírito que obedece. Por isso, o leão, segundo Larrosa (2009) é uma preparação mais radical e profunda. O espírito agora diz “Eu Quero”. Essa afirmação o permite libertar-se e apropriar-se da vida que pulsa sem razão de ser, torna-se uma criança e, com a inocência e esquecimento, assume o jogo da recriação, da alegria, completando o ciclo de transformações. Esta problematização nos parece curiosa, pois, de modo conceitual, apesar de, em outras leituras, o leão aparecer como a primeira possibilidade para o nascimento da criança, Larrosa (2009) apresenta a afirmação expressa no “Eu quero” do leão, como algo que se lança sem antecipar, nem capturar o momento seguinte em que outra condição de vida nasce. Assim, a chegada da criança “[...] É um limite, uma fronteira, um salto, um intervalo, um mistério.” (ibidem, p. 97). Portanto, o modo como Larrosa (2009) lê esta travessia mostra-nos que, para entender a libertação do espírito do leão, é necessário levar em conta que ela precisa ser percebida como um processo crítico; sem determinações. Neste contexto, o “Eu quero” não se configura como um acontecimento inevitável, uma necessidade ou obrigatoriedade, posto que a autocriação não é uma consequência lógica para ser objetivada e, portanto, fixa. O que Larrosa (2009) aponta é que, com a morte do leão, o que nasce é um espaço de indefinição e incerteza.

O fato é que com a morte deste espírito,

A criança abre um devir que não é senão o espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica, de uma liberdade que não pertence à história, mas que inaugura um novo começo, de uma liberdade libertada. Sob o signo da criança, a liberdade não é outra coisa senão a abertura de um porvir que não está determinado nem por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que não depende de nós mesmos, que não está determinado pelo que somos, mas que se indetermina no que vimos a ser. A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida. (LARROSA, 2009, p. 98)

A libertação ou travessia do espírito do camelo em criança deixa um profundo espaço para as possibilidades. Estas são a afirmação de algo que está sempre para além de nós mesmos, algo aberto e desconhecido, devido ao espaço indeterminado que deixa e, por isso, incerto. Assim, a novidade que este salto traz tem em vista a paixão, o *amor fati*, a afirmação do *eterno retorno*; um por vir que é sempre presente; condição atemporal; instante que não deseja o novo pelo novo, mas que considera o presente como uma experiência sempre inacabada. Nesta perspectiva, infância é “[...] a novidade de um tempo que não é o tempo do desenvolvimento, da continuidade, do início, meio e fim, mas uma temporalidade da irrupção.

[...]” (KOHAN, 2007, p. 116). Em consequência disto, o tempo da infância é uma irrenunciável inquietude infantil que

[...] exige pensar numa temporalidade para além do tempo “normal” da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento. A infância tem muito a ver com a possibilidade de intensificar uma relação com o tempo, de instaurar um outro tempo como se as metamorfoses apontadas no *Zaratustra* se dessem num círculo repleto de intensidades, mais do que numa linha contínua de progressos sucessivos. [...] (KOHAN, 2007, p. 113-114).

Nessa mesma medida, a infância cobra por uma postura que desmonte o tempo que a determina como um acontecimento acabado. Todavia, quando se apresentam possibilidades para novas formas de potencializar as relações com ela, o tempo que a reconhece por etapas desaparece, na medida em que este acontecimento inacabado, brinca com o tempo em meio a mais pura inocência, debilidade e imoralidade. Este modo de brincar com o tempo, afirma um outro tipo de existência. Por isso, em *Zaratustra*,

Inocência é a criança, o esquecimento, novo começar, jogo, roda que gira sobre si mesma, primeiro movimento, santa afirmação. Na verdade, meus irmãos, para brincar o brinquedo dos criadores é necessário uma santa afirmação: o espírito quer agora a sua vontade; tendo perdido o mundo, quer ganhar para si o seu mundo. (NIETZSCHE, 2014a, p. 42)

A criança em Nietzsche é a pura necessidade de expressão, liberdade sem culpa. Sua vida consiste em brincar com as possibilidades existentes no mundo, vivendo a volúpia do instante, como seres que não conhecem o tempo. Esta relação com a experiência de estar no mundo, nasce, com esta metáfora, a possibilidade de começar outras maneiras de pensar, expressa no modo como o espírito da infância joga com o mundo a sua volta, estabelecendo novas relações. Neste sentido, um estilo muito curioso, acerca o modo de existência do infantil, é resgatado por Larrosa (2013), em *Elegias de Duíno* e nos *Sonetos a Orfeu*. Segundo o autor, “As crianças vivem numa espécie de eternidade, como fora do tempo, olham o Aberto como algo ainda não organizado num mundo ainda não dividido e classificado. Suas vivências são como um respirar, como uma interiorização calma e não possessiva, ainda não consciente nem seletiva (p. 112). Por isso, vivem em um tempo fora do tempo. A infância não deseja dominá-lo ou objetivá-lo. Mas viver. Acerca disso, a próxima “visão” apresenta o cotidiano escolar. Nele, a vida infantil, marcada pelo tempo sucessivo e pelos espaços demarcados, revelam uma infância pensada por etapas e as experiências se configuram como uma execução de atividades administradas pelos profissionais.

4 VISÃO: O COTIDIANO PEDAGÓGICO: O QUE REVELA SOBRE A INFÂNCIA E A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA?

Quando prometi falar do futuro dos nossos estabelecimentos de ensino, não pensava em primeiro lugar e particularmente no futuro e no desenvolvimento das instituições deste tipo que a nossa cidade da Basileia possui. Parecerá muitas vezes que muitas das minhas afirmações gerais poderiam ser aplicadas aos estabelecimentos de educação que temos aqui; mas não serei eu quem fará estas aplicações e não quero, por esta razão, carregar a responsabilidade dos usos que poderiam ser feitos dos meus propósitos, simplesmente porque me vejo nisso como estranho e inexperiente, porque sinto que tenho poucas raízes aqui para fazer um julgamento correto sobre um aspecto tão particular dos problemas de ensino, ou para desenhar seu futuro com alguma segurança. [...] além disso, eu não estaria certamente errado em supor que lá onde se *faz* mais neste domínio, se deve também *pensar* mais. (NIETZSCHE, 2003, 41-42)

4.1 “Pensa numa música alegre!” “Inventa personagens pra cantar!”

Para apresentar o modo como pensamos o cotidiano organizado para a infância na escola estudada, iniciamos com os *Escritos Sobre Educação* (2003) que pertencem ao período da juventude de Nietzsche, onde ele acaba de completar 27 anos. Estes escritos compõem cinco conferências em que o jovem Nietzsche, entre janeiro e março de 1872, pensa a educação de seu tempo. Estes escritos são pouco conhecidos no cenário pedagógico e filosófico, talvez porque falam para professores que se auto eduque antes mesmo de pretender educar alguém. Esta postura educativa não aceita um modelo fundacionista a qual deva seguir porque “[...] O discurso educacional está cheio das pretensões para salvar a educação, para formar as crianças como elas necessitam e para fazer das escolas instituições que realizem as utopias mais nobres e bem-intencionadas. [...]” (KOHAN, 2007, p. 132). Deslocados destas utopias maiores que muitas vezes, criam receitas e planos para educar crianças, somos inexperientes para fazer julgamentos e, partir deles, concluir resultados acerca do cotidiano da escola investigada.

Portanto, apresentamos as experiências do modo como propôs uma criança do 2º ano, à sua professora, no começo de uma aula. No primeiro dia de observação da sala de aula do 2º ano, vendo a professora narrar o que seria uma música, uma criança fica em pé e sugere: “Pensa numa música alegre!” e “Inventa personagens pra cantar!”. O modo de dizer uma

música, pelo dizer da professora, não satisfazia o espírito inquieto dessa criança. Seguindo o conselho daquela que não sabe tudo, para interpretar o conjunto de experiências observadas no campo da pesquisa, descrevemos o tempo e espaços outorgados para a infância. Assim, vimos que, ainda que pouco tempo e pouco espaço destinados para ela, chama-nos a atenção o enfrentamento pelo qual lidam com o cotidiano planejado.

Observamos que o cotidiano na escola é entendido como um conjunto de práticas que ocorrem no dia a dia de uma instituição de educação. Tais conjuntos, no geral, são passados despercebidos, por aqueles que, imersos em um conjunto de execuções, deixam, por vezes, de traduzí-la como experiência e passam a ignorar as coisas miúdas que tornam, apesar de tudo, a escola viva.

Ao colocar-se como *ignorante* acerca da infância e a da educação formal, Nietzsche (2003) desnuda-se da pretensão de apresentar soluções para os problemas que ele percebe tanto na Universidade que leciona, quanto fora dela, pois considera que pensar a educação “[...] é tão sério, tão importante e, num certo sentido, tão perturbador, que eu próprio, como vocês, me voltaria de boa-vontade para o primeiro que me promettesse ensinar algo a respeito disso por mais jovem que ele fosse.” (NIETZSCHE, 2003, p. 48).

Esta postura de Nietzsche (2003) desautoriza um modo de pensar a educação que resulte em prestação de contas ao Estado e aos ideais “coletivos” que visam colocar a educação como utilitária aos interesses de uma sociedade manca e ressentida. Neste sentido, para pensar a educação na realidade investigada e pensando que, depois de analisar, espera-se receitas, é salutar dizer que, para isto, é necessário “[...] alcançar um resultado suficiente e proporcional à grandeza da tarefa” (ibidem, p. 48) e que, diante da complexidade desta tarefa, não há receitas. Por isso, para a apresentação do cotidiano pedagógico, não apresentamos interpretações que concluem

[...] um quadro de resultados. Não prometo quadros e novos horários para os ginásios e as escolas técnicas, admiro bem mais a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiência até o cume dos verdadeiros problemas da cultura, e inversamente destes cumes até os porões dos regulamentos mais áridos e dos quadros mais esmerados; mas fico satisfeito se, estafando-me, tiver subido uma montanha de alguma importância; e se posso gozar de um horizonte mais livre, não poderei jamais neste livro satisfazer os amantes de quadros. (NIETZSCHE, 2003, p. 46)

Nietzsche (2003), ao propor-se pensar a educação sem prometer um projeto ou uma didática, não oferece normas ou um caminho seguro para encontrar respostas seguras para a educação. O filósofo prefere pensar com os enigmas porque esta é “[...] a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiência.” (p. 46).

Desse modo, o que o filósofo faz é pensar a educação de modo que as experiências possam falar por si mesmas, sem que os planos pedagógicos pensados como meios para “consertar” o que está “errado” sejam o desenho que tragam “soluções” como um fim para pensar em educação. Neste contexto, o filósofo revela nas entrelinhas que está problematizando a educação de seu tempo em outras bases. Portanto, como um “inexperiente”, um “estranho”, reconhece-se como incompletude, ausência, falta, a saber, um sujeito menor, frente aos problemas educacionais de seu tempo.

Nietzsche (2003) abre suas conferências em forma de relato de experiência. Como um pensador que cria, por isso, não repete, prefere a beleza dos enigmas. Acerca disto, começa suas conferências contando sobre um encontro casual, às margens do rio Reno, quando ainda um jovem, recém-chegado na universidade de Bonn, teria encontrado um filósofo e seu discípulo. Neste encontro, fala-se sobre desejos, planos e de uma profunda vontade de criação; um novo modo de filosofar e escrever nos estabelecimentos de ensino alemães. O fato é que este acontecimento casual, essa experiência construída no encontro, foi o começo para que Nietzsche (2003) pudesse provocar nos ouvintes a vontade de pensar em educação, mas sem pretensões morais, racionais e fundacionistas. Em vista disto, ressaltamos que,

[...] Embora suas considerações estivessem dirigidas para as escolas e universidades alemães, que certamente apresentam traços bastante específicos, acreditamos que é possível aventar a hipótese de que uma parte importante de suas críticas guardam ainda uma grande atualidade e podem ser aplicadas em outros contextos, pois lidam com a educação na modernidade, que não é uma realidade específica da Alemanha, e porque algumas tendências pedagógicas que ele descortinou na sua época se tornaram critérios de políticas educacionais em muitos outros lugares, no Brasil, por exemplo. (nota do tradutor, 2003, p. 33)

Pensar a educação nesta perspectiva, coloca-nos diante do maior desafio desta pesquisa: interpretar o registros.

Em vista disto, o gancho para começar a apresentar o campo da pesquisa, talvez soe injusto, visto que se refere à escola, à professora, aos gestores, a saber, o adulto; seres sagrados; acima de qualquer suspeita. Mas, atentos à linguagem comum, carregadas de categorias e conceitos consagrados, consideramos que “Puro, profano, livre dos nomes sagrados, é o que é restituído ao uso comum dos homens. Mas o uso aqui não aparece como algo natural; aliás, só se tem acesso ao mesmo através de uma profanação. Entre "usar" e "profanar" parece haver uma relação especial [...]” (AGAMBEN, 2007, p. 58) que nos permite retirar a sacralidade dada à escola e aos profissionais que a organiza.

Esta relação especial entre o profano – proposta infantil - e o sagrado - o dito pela organização escolar - é uma maneira de desencantamento que devolve à escola o uso “[...]”

que o sagrado havia separado e petrificado.” (ibidem, 2007, p. 59). Dito de outro modo, “[...] abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular.” (AGAMBEN, 2007, p. 58). Por isso, é contrária à “[...] verborreia sistemática dos que sabem” (p. 75) que nos possibilita criar um tom linguístico que rejuvenesce o que está gasto para pensar e escrever este território.

4.1.2 O desenho da escola estudada

A escola investigada nasceu do *Subprograma Educação CAIC* (Centro de Atendimento Integrado à Criança) devido a uma solicitação da Universidade Federal de Alagoas, diante das ações que o Governo Federal, a partir de 1990, veio implementando no Brasil, no sentido de integrar ações como saúde, assistência social à educação escolar, de modo a assegurar melhores condições de vida a crianças e adolescentes com um alto índice de vulnerabilidade social.

Antes do PRONAICA (Programa Nacional de Apoio à Criança e ao Adolescente), em 1991, havia o programa *Minha Gente* que tinha como objetivo integrar cultura, esporte, lazer, saúde e convívio social por tempo integral, junto às escolas. Estas ações tinham como objetivo tirar crianças e adolescentes da exploração do trabalho infantil e coibir os índices de evasão apontadas nas pesquisas da época. Acerca de pesquisas realizadas neste sentido, segundo uma pesquisa feita pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Aplicada) em 1995, as condições em que viviam as crianças no Brasil, na década de 80, apresentaram que, embora tivesse aumentado o número de crianças nas escolas públicas brasileiras, na faixa etária de 7 a 14 anos de idade, os altos índices de repetência e evasão continuavam altos. Desse modo, muitos adolescentes não concluíam, ao menos, o Ensino Médio. Em vista destas evidências, a pesquisa “CAIC: Solução ou Problema?” considerou que

[...] o trabalho infantil nos grandes centros urbanos aumentou bastante nos últimos anos, tendo como um dos fatores agravantes desta situação a deterioração das condições de trabalho. Forçados a uma jornada de trabalho muitas vezes superior a 40 horas semanais, com salários muito baixos e sem nenhuma garantia trabalhista, as crianças se vêem obrigadas a interromper os seus estudos, em um processo contínuo de abandono e retorno à escola. Esta situação onera os custos do sistema educacional e reduz a sua eficácia. (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 6)

Em vista desta situação, o CAIC chegou a Maceió/AL com o apoio da Universidade Federal de Alagoas e da comunidade local. Neste contexto, a escola foi inaugurada em 25 de junho de 1993, com recursos do Governo Federal. Após a inauguração, foram feitas reuniões

que contaram com a participação da comunidade, representada pela associação de moradores. A UFAL, representada pelo Conselho Universitário, deliberou, junto aos presentes, o ingresso de alunos no Programa que assegurava: cultura, prática de esportes, alimentação, apoio à família, saúde e educação.

Inicialmente foram destinados 70% das vagas para a comunidade externa e 30% para a comunidade interna. Um dos critérios para o acesso ao programa era a comprovação da renda familiar que não deveria ultrapassar 1 (um) salário mínimo e morar nas proximidades da escola. Consta em documento da escola que foi mapeado 21 (vinte e um) conjuntos habitacionais que se enquadravam nestes critérios. O mapeamento dos bairros também colaborou para verificar uma grande quantidade de crianças fora da escola.

Com algumas mudanças sofridas neste Programa, ainda que os objetivos fossem os mesmos, o governo Federal passou a responsabilidade para os Estados e Municípios para gerenciar o mesmo na escola. Assim,

Com a extinção da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, o Ministério da Educação e do Desporto criou, em 1992, a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais para dar continuidade ao projeto. O Ministério da Educação e do Desporto, ao assumir as ações do projeto, introduziu algumas modificações em sua concepção e mudou sua denominação para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. O programa continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto, que tal atendimento pode ser dado em instalações especialmente construídas ou adaptadas. (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7)

Com a autonomia dada aos Estados e Municípios para a criação de espaços e atividades que pudessem manter a proposta inicial do programa, a escola investigada, que contém este programa em suas mediações, teve grandes dificuldades em manter o programa, segundo a direção da instituição. Todavia, com o “Mais Educação” implementado em 2007 pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, integrado nas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), este projeto propõe aumentar a carga horária escolar, no sentido de reorientar a organização curricular. Dada esta implementação, as crianças ficam mais tempo na escola, acompanhadas por profissionais, desenvolvendo atividades nas várias modalidades do conhecimento. Neste contexto, com algumas dificuldades estruturadas e financeiras, das quase 800 crianças matriculadas nesta escola, um pouco mais de 100 participam do “Mais Educação.”

Dadas algumas especificidades gerenciais para apresentar sob quais perspectivas nasceu a escola pública investigada, sua localização aponta uma realidade de contrastes. Ao

mesmo tempo em que está situada próxima à Universidade Federal de Alagoas, é vizinha de vários presídios, inclusive de segurança máxima.

A escola está localizada em um bairro por onde passa uma rede de transportes urbanos que interliga a outros, já que fica localizada nas mediações da UFAL. Contudo, apesar dos serviços de transporte público, o mesmo não atende às necessidades dos profissionais, pais dos estudantes e estudantes. Diante da precarização do transporte público, muitos pais/responsáveis, que moram nas mediações da escola, levam as crianças para a escola a pé ou de bicicleta. Para além destes meios de acesso, cerca de 30% das crianças são atendidas por ônibus cedidos pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

As famílias são oriundas de bairros populares, as quais são comunidades desassistidas pelo governo municipal como: saneamento básico, iluminação pública, saúde, lazer, segurança, transporte público; convivendo com altos índices de violência. Apresentam situação econômica precária, cuja renda é abaixo de um salário mínimo e um número considerável de dependentes do Programa do Governo Federal Bolsa Família.

Diante do histórico educacional em Alagoas e conversas com a professora da turma, buscamos nas fichas de matrícula das crianças do 2º ano, a escolaridade dos pais/responsáveis o que nos levou a conhecer a escolaridade, a profissão, dos pais e os que são beneficiados pelo Programa Bolsa Família. Verificou-se que, dos pais/responsáveis das 18 crianças: 1 (um) é analfabeto, 1 (um) não consta, 1 (um) o pai concluiu o Ensino Médio, 2 (duas) o pai possui Ensino Médio Incompleto, 13 (treze) variam entre 1º ao 9º ano incompleto. Sobre as profissões declaradas, constatou-se que: variam entre dona de casa, pintor e servente de pedreiro. Acerca do Benefício Bolsa Família, 9 (nove) recebem o benefício. Verificou-se também que, diferente dos pais, as mães não ultrapassam o Ensino Fundamental completo.

A escola funciona em dois períodos de quatro horas (das 7h30 até 11h30 e das 13h00 até 17h00). No primeiro período, funcionam os anos 1º, 2º e 4º. No segundo período, funcionam Educação Infantil, 3º e 5º anos.

A pesquisa foi realizada em um momento em que o Projeto Político Pedagógico da escola estava sendo repensado desde 2013. A partir das leituras deste documento, foram encontrados dois trabalhos de alunos do curso de Graduação em Pedagogia da UFAL, que a pedido da escola, apontam alguns caminhos para futuras modificações neste documento. Assim, o processo de reestruturação deste documento revela o comprometimento em rever o papel da escola como um espaço aberto à pluralidade de conhecimento e diversidade cultural, enquadrado-se em uma abordagem “construtivista”.

A escola é um prédio antigo, mas possui uma vasta área construída e vários espaços descobertos, dando um tom muito agradável à escola. Na entrada da escola, existem muitas árvores, (ainda que pareçam estar ali porque ninguém a percebeu), cuja beleza, chama a atenção dos olhos sensíveis e da “sapequice” das crianças, enquanto esperam o ônibus.

Foi observado que três ônibus, cedido pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação), chegam com muitos alunos e alguns funcionários da escola. Antes de chegar ao primeiro portão, há junto à estas árvores, um espaço onde, os pais/responsáveis, deixam e pegam as crianças. Existe uma cerca de ferro que cerca toda a extensão da escola. Ao passar pelos dois primeiros portões, há uma profissional que recepciona as crianças e os pais.

É espantosa a quantidade de grades que existem na escola. Ao ultrapassar os dois primeiros portões, há duas áreas descobertas do lado direito e esquerdo do corredor, que dá acesso as salas da educação infantil, biblioteca, pátio e administração. Antes de chegar ao pátio, existem alguns canteiros descobertos que dar um tom alegre e convidativo à escola, pelas plantas e flores que há neles. Ao passar pela biblioteca tem mais um portão que dá acesso às salas da coordenação, direção, cozinha. Há uma escada que dar acesso as salas de aula do ensino fundamental.

Contamos nas áreas construídas: 1) uma sala de recepção; 2) secretaria; 3) quatro salas de aula destinadas à Educação Infantil (ficam em frente aos dois canteiros, depois dos dois primeiros portões); 4) sala de apoio pedagógico; 5) sala multifuncional para atendimento de alunos “especiais”; 6) duas salas de coordenação pedagógica; 7) auditório com capacidade para 100 (cem) pessoas, contendo banheiro, sala de balé, bem como uma sala destinada ao Projeto “Mais Educação.” 8) uma biblioteca bastante aconchegante onde existem: uma sala de televisão e vídeo, dois banheiros, duas salas para guardar livros e material de apoio pedagógico, espaço com vários cômodos onde funcionava um posto de saúde, desativado na gestão do prefeito Cícero Almeida²⁰; no lugar do posto de saúde desativado, hoje funciona o programa de epidemiologia; existe ainda um espaço cedido à Secretaria Municipal de promoção a Cidadania e Assistência Social para o programa de erradicação do trabalho infantil (PETI), o qual, atualmente, é denominado de Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico e a entrevista com a direção da escola, a escola recebe recursos financeiros de Programas e Projetos Federal e Municipal que, segundo

²⁰Com o apoio do Usineiro João Lyra, Cícero Almeida venceu as eleições de 2004 contra o candidato do PSB, Alberto Sextafeira, no segundo turno. Em 2008, já candidato pelo PP, foi reeleito no primeiro turno com 81,5% dos votos válidos, o maior percentual entre os candidatos nas capitais do Brasil. Assim, José Cícero Soares de Almeida, foi prefeito da cidade de Maceió/AL de 2005 a 2011.

documento da escola (PPP) e a gestão, são repassados diretamente para a Unidade Executora da escola. São eles:

1. Caixa de Custeio: tem como objetivo proporcionar à escola autonomia para gerir a manutenção de suas necessidades básicas como: material didático, material de limpeza e pequenos serviços. Este recurso é garantido pela lei municipal nº 4437 de 06 de julho de 1995 – subsecção IV, artigo 8.
2. PDDE: Programa Dinheiro Direto na escola: este recurso federal objetiva dar assistência financeira à escola pública, no sentido de melhorias pedagógicas, da gestão escolar, visando a elevação dos índices de desenhos na educação básica. Todavia, a presença deste programa nas escolas depende do quantitativo de alunos matriculados. Ao mesmo tempo, este programa viabiliza a compra de material de limpeza, expediente e pequenos serviços.
3. Programa Mais Educação: criado pelo decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do (PDE) Plano de Desenvolvimento da educação com a perspectiva para uma Educação Integral. Desse modo, com mais tempo para a prática esportiva e o contato com várias áreas do conhecimento, a escola passa a ofertar 7 horas diárias para os alunos atendidos no programa.
4. PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola: destina-se a apoiar a materialização de projetos na escola, com a participação da gestão escolar no sentido de identificar os problemas e definir ações para alcançar os objetivos; aprimorar a qualidade de ensino e da aprendizagem.
5. Programa Escola Acessível: disponibiliza, por meio do PDDE a escola contemplada pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.
6. PNAE: Programa Nacional de Alimentação escolar, foi criado em 1983, destinado a compra da merenda escolar, com vistas a garantir, uma refeição diária aos alunos.
7. Recursos Próprios: apesar de origem na década de 40, o PNAE foi assegurado, por meio da Constituição Federal (1988), no artigo 208, inciso VII – “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” O município complementa a verba do PNAE (Programa Nacional de Alimentação escolar), na aquisição dos alimentos, com um cardápio elaborado pelo setor de alimentação da SEMED.

Dadas estas especificidades estruturais, passamos para a organização cotidiana e os valores que permeiam a escola estudada.

4.1.3 Em contexto pedagógico: organização do tempo e espaços para as crianças

Além dos espaços: pátio, refeitório e a sala de aula observada, espaços onde as crianças ocupavam durante as observações, serão descritos de maneira mais demorada. Todavia, além destes, há (1) uma sala de reuniões, composta por uma mesa grande, de mármore, (há um jarro branco com flores artificiais sobre a mesa), algumas cadeiras de plástico, uma fotografia em preto e branco que mostra uma visão aérea da escola; um mural grande e decorado com algumas mensagens para a “boa convivência”, um armário amarelo, com 8 (portas), suspenso na parede; 2) banheiros: dois para os funcionários e outros dois para as crianças; 3) almoxarifado; 4) uma sala de apoio para recursos áudio-visuais; 5) laboratório de informática que não são usados pelas crianças porque os computadores encontram-se quebrados. Contudo, dos computadores existentes, foi observado três computadores funcionando que, segundo a direção, são usados para trabalhos de gestão; 6) uma quadra poliesportiva, desativada há mais de 6 (seis) anos durante a entrevista com a coordenação e direção, esta quadra simboliza um espaço muito importante da escola, pois neste, aconteciam os festejos e encontro os pais. Segundo a direção e coordenação pedagógica foram feitas muitas solicitações à SEMED para resolver o problema da infraestrutura da quadra. Com isso, foram feitas algumas visitas, mas segundo estes profissionais, a SEMED avaliou que o custo seria muito alto, impossibilitando que a escola recuperasse este espaço.

Estas especificidades são reveladoras de como o espaço na escola é utilizado e justificado pelos profissionais. Desse modo, as apresentações seguintes revelam as tensões que abrigam a escola!

“Das tarântulas” é uma das visões que compõe a segunda parte da obra de Nietzsche (2014a). Esta visão nos ajuda a pensar como a rotina da escola, desde a chegada à ela, tem valores bastante específicos: disciplinar para ensinar.

4.1.4 Até a sala de aula: algumas tarântulas no meio do caminho

O cotidiano pedagógico inicia no primeiro portão; espaço onde, para entrar, as crianças aguardam em uma área grande cercada por grades e grandes árvores ou na calçada que fica depois do primeiro portão que dar acesso à recepção. A espera das crianças é formada por

uma grande fila, sem distinção de série, tamanho ou idade, na companhia de adultos como mães/pais/avós/avós/tios/tias ou outros responsáveis até que o segundo portão seja aberto. Nos dias de chuva, foi observado que as crianças e os adultos responsáveis, aguardam o horário de início das aulas, na parte interna da escola; após o primeiro portão. Após passarem o primeiro portão, ainda organizados em fila única, encontram o primeiro profissional: uma porteira. Nesta relação, não foi observado nenhuma expressão amigável, porém com nenhum sinal de desrespeito aparente de ambas as partes.

Na parte interior da escola, no caminho para a sala de aula, as crianças são proibidas de correr. Foi observado que algum profissional que ali esteja, seja dos serviços gerais que auxiliam neste momento ou da coordenação pedagógica, no primeiro sinal de alguma criança correndo, é solicitado que a mesma pare ou é retirada da fila. Todavia, ainda assim, há crianças que correm, talvez, por esquecerem-se desta proibição, sendo logo chamada a atenção. Contudo, ao subirem a escada que dar acesso à sala, ao perceberem que não estão sendo vistas por algum adulto, correm e brincam uns com os outros, nesse percurso de disciplinamento.

Ao chegar no primeiro andar, encontramos 12 (doze) salas de aula; uma para os professores(as) com uma mesa, cadeiras, um banheiro e 2 (dois) almoçarifados. As professoras não sobem com as crianças; ficam esperando na sala de aula.

4.1.5 Administração do tempo e espaços na sala de aula: experiências pedagógicas

No fundo da sala do 2º ano, há um mural, destinado à exposição atividades feitas pelas crianças. Todavia, foi observado pouco uso deste espaço. Abaixo, há um espaço para guardar livros, mas a professora guarda-os em uma caixa de papelão em um dos armários da sala de aula. Do lado esquerdo das crianças, há três janelas grandes onde podem ser vistos três pés de coqueiros grandes e três pés de acerola, dando um tom agradável à sala. A sala é bastante clara e arejada. Há dois ventiladores, mas apenas um funciona. Além disto, existem 8 (oito) lâmpadas fluorescentes, mas uma não funciona. Segundo a professora, a escola solicitou várias vezes, junto à SEMED, estes reparos. Todavia, até o momento da presença desta pesquisa, estes reparos não foram feitos.

Abaixo das janelas, há vários armários. Em um destes espaços, a professora guarda os materiais como livros didáticos das crianças e materiais para uso das aulas como: cola colorida, tinta, tesoura, lápis. Além da mesa da professora, há muitas cadeiras, todas em bom estado para uso das crianças.

Na sala do 2º ano, a visão inicial é de uma sala ampla, arejada e clara. Parece convidativa pelas três grandes janelas que dar vista para dois pés de coqueiro, fazendo contraste com o azul do céu, nos dias ensolarados e com a cor cinza em dias de chuva.

Além da visão exterior, a sala possui as características didáticas e metodológicas do ensino pedagógico. Na porta da sala, tem um cartaz com um sol sorridente, desenhado, dando boas vindas a quem chega. Há um quadro branco, grande. Instrumento que a professora da turma utiliza com bastante frequência para fazer as atividades que pede a escrita dos alunos. Acima do quadro há o alfabeto brasileiro, escrito com letras maiúsculas e minúsculas, feita com cartolina colorida. Na parte inferior do quadro, há um cartaz com as letras do alfabeto, somada ao desenho que faz referência à letra indicada. Ao lado deste cartaz tem mais um, marcando os números de 0 (zero) a 50 (cinquenta). Do lado direito das crianças (do modo como as cadeiras ficam organizadas), há três cartazes, cuja presença, é para auxiliar na contagem dos números e escrita e a escrita dos nomes das crianças escrita em letras maiúsculas e minúsculas; conhecida pela linguagem pedagógica como letras cursiva e bastão.

Fotografia 1 – A primeira atividade das crianças ao chegar na sala de aula.



Fonte: a própria autora

Assim, como pode ser observado acima, estes cartazes, funcionam no sentido de exercitar para a memorização dos números, da escrita, junto à noção de clima (mas, chamada pela professora e pelas crianças de tempo).

A execução desta atividade é feita por etapas e por crianças diferentes. A professora escolhe as crianças para anotar a data do dia; outra para contar apenas os meninos, outra para contar apenas as meninas, outra criança para contar o total de crianças presentes e outra para identificar com um X como está o clima no momento em que esta atividade estava sendo realizada. O cartaz dá três opções de tempo (clima): ensolarado, chuvoso e nublado. Estes

cartazes ficam permanentes, expostos na parede da sala, com a finalidade, segundo a professora, de

- exercitar a oralidade, a escrita, e a apreensão “das continhas” como adição e subtração.

Fotografia 2 – O objetivo da primeira atividade com as crianças no contexto da sala de aula.



Fonte: a própria autora

O registro acima mostra um destes momentos. Uma das crianças conta a quantidade de meninos ou o total de crianças presentes na sala para escrever no cartaz. Algumas vezes ocorre confusões entre quantidade e números. Mas esta atividade caminha exatamente no sentido de evitar estas confusões, ainda que elas persistam.

Depois deste momento, a professora anuncia o que vão fazer com relação as atividades que “fogem da rotina” feita todos os dias. Algumas vezes, a professora anota no quadro a rotina das atividades a serem realizadas durante a manhã. Neste contexto, onde a escrita é o principal pilar do ensino nesta turma, todos os dias há lições de escrita no quadro e algumas vezes no livro. As atividades que devem ser realizadas no livro, a maioria das crianças não conseguem fazer sozinhas, precisando sempre do auxílio da professora.

Nota-se que a supervalorização da escrita revela que a alfabetização, ainda é o objetivo principal nesta série. Acerca da escrita feita pela professora no quadro, a mesma costuma usar letras bastão e cursiva para contemplar todos

- os alunos que sabem ler e os que não sabem.

Quando a professora escreve as atividades no quadro, no cabeçalho põe-se o nome da escola, a data de forma numérica e o nome do aluno(a). Quando é atividade xerocada, é feito o cabeçalho e, as vezes, o enunciado da questão, colada nos cadernos das crianças. A ação da professora no momento desta atividade garante que dê tempo para a execução desta e das outras atividades. Em umas das atividades de língua portuguesa, em que a professora copia no quadro, uma criança reivindica a quantidade de exercícios que terá que copiar, dizendo que não vai fazer, batendo as mãos na cadeira e com a cara emburrada:

- Vou pedir pra que o meu pai me coloque em outra escola!

E conclui seu protesto dizendo:

- Era melhor que hoje fosse o fim do mundo!

A professora finge não ouvir, assim como as outras crianças. Depois ela é vencida pela ideia do dever porque percebe que aproxima-se a hora do intervalo. Estes protestos revelam que as crianças ficavam demasiadamente exaustas com a quantidade de atividades que tinham que fazer e, muitas destas atividades não faziam sentido, visto que, muitas não entendiam. Motivo que nos revelou uma relação técnica entre as crianças e os conteúdos passados pela professora.

No segundo momento da manhã, após o intervalo, é chegada a hora da aula de Ciências. O assunto é o corpo humano. A mesma criança que desejou outra escola e que naquele momento fosse o fim do mundo, reivindica mais uma vez, a quantidade de exercícios que terá que fazer. Igual ao outro momento, bate na cadeira e diz:

- Eu não quero ciências!

Esta criança era uma das que sabia ler e escrever no sentido que a escola espera: identificar as letras, juntar as sílabas; sua escrita é legível e, portanto, compreensível. Como pode ser observado em uma das atividades em que a professora usa o “alfabeto móvel” para ensinar as crianças a lerem, a mesma dita as palavras para que as crianças formem com o alfabeto móvel e as encontre em um caça-palavras.

Fotografia 3 – Características do ensino da língua portuguesa.



Fonte: a própria autora

As imagens revelam qual é a relação construídas crianças com a leitura e a escrita. Revelam, quais são as intenções com estes instrumentos para a aprendizagem. Mas o menino que reivindicava outra maneira de fazer as atividades de língua portuguesa, era muito criativo para aceitar fazer todas estas atividades. Nas aulas de artes, as sextas-feiras, adorava as cores primárias, pintar, desenhar. Estava sempre atento às informações dadas pela professora. Não parava no lugar, observando as artes dos outros colegas; dava dicas, tinha disposição para estes “deveres”. De tanto querer fazer bonito, acabava atrapalhando-se com as informações dadas pela professora. Este não era um técnico, mas um poeta das cores e das histórias.

Uma atividade curiosa é a que é feita todas as segundas-feiras, quando as crianças chegam e acomodam-se com o nome de “Roda de conversa”. A intenção desta atividade é fazer com que as crianças contem o que aconteceu durante o final de semana, exercitando assim, a oralidade, segundo a professora. Assim, é solicitado pela professora que as crianças falem sobre como foi o final de semana, enfatizando que elas podem compartilhar ou não o ocorreu. Por outro lado, não existe a “Roda de conversa” ou um modo para que as crianças possam se olhar e compartilhar o que ocorreu no final de semana. Desse modo, como as cadeiras estão sempre posicionadas em fileiras ou em fileiras de dupla, a impressão é que esse momento fica restrito à professora. Assim, este momento, dá um caráter de “prestação de contas”, em que cada criança fala, sem que se estabeleça de fato um diálogo, pois as outras crianças, por vezes, não participam, de fato, na “Roda de conversa” pois, muitas desenhavam, escrevem, brincam com os brinquedos que levam. Menos compartilhar e ouvir o final de semana. Podemos observar esta experiência, no registro abaixo, onde duas crianças brincam com chimbras durante esta atividade.

Fotografia 4 – A “desatenção” infantil diante da repetição de atividades.



Fonte: a própria autora

Diante desta postura, a professora interpreta como falta de interesse, tendo que ficar constantemente, chamando a atenção das crianças ou optando por desistir desta atividade. Foi essa impressão que me causou esta atividade, com este tipo de funcionamento.

As atividades com a escrita, leitura e os códigos matemáticos, eram realizados sempre partindo da professora. Nas aulas de língua portuguesa, a professora fazia a leitura de um texto, onde a participação dos alunos era por meio da escuta e, algumas vezes, da descrição do texto, para então, chegar ao objetivo da leitura por parte da professora: a identificação do tipo de texto. As imagens abaixo mostram um dos momentos em que é feito um círculo, tendo alguns livros dispostos sob tecidos coloridos. Ainda que o objetivo dos livros seja a apreensão da leitura pela leitura, a organização com que os livros estão disposto no registro abaixo, torna-se interessante, pois tira as crianças da posição em que cotidianamente ficam: sentadas em fileiras.

Fotografia 5 – Proposta de leitura no contexto da sala de aula.



Fonte: a própria autora

A primeira fotografia, mostra a professora lendo uma história para as crianças. Algumas escutam atentas outras demonstram desinteresse. Ao término da leitura, há pelas crianças e professora uma descrição da história. Durante as descrições, não há expressões como “por quê?” “por quê ele(a) fez isto?” “O que ele(a) falou sugere pensar?”. A experiência da pergunta, por parte da professora e das crianças, em nenhum momento durante as observações em sala de aula foi observado; deixando claro qual a finalidade da aprendizagem pedagógica: identificar letras, números, personagens e tipos de textos.

A outra imagem mostra algumas crianças pegando os livros para fazer sua leitura. Como algumas crianças não sabem lê a linguagem escrita, muitas ficam fascinadas com as imagens que as historinhas trazem. Assim, sentiam a necessidade, ainda que orientadas a fazerem leitura individual, de procurar algum colega para mostrar as imagens que vinham na história. Eis alguns desses momentos:

Fotografia 6 – Como as crianças fazem as leituras propostas pela professora.



Fonte: a própria autora

Ainda que a intenção fosse fazer com que as crianças sentissem o tão almejado “gosto pela leitura”, o prazer que elas tinham era em dividir a leitura das imagens, com os colegas, do que decifrar as palavras. O companheirismo das crianças era presente em todas as atividades. Nestes momentos, a lógica da aprendizagem pedagógica é desautorizada pelo indisciplina das crianças.

Em um desses dias de leitura, uma criança diz para a professora:

- Não quero ler!

Diante desta afirmativa, a professora responde que:

- Tem que ler porque é uma atividade!

Neste contexto, onde a leitura parte do princípio da obrigatoriedade, as crianças expressam sua insatisfação face o dever da leitura, visto que algumas destas atividades lhes parecem enfadonhas e sem sentido.

Acerca da apreensão da leitura, a escola realizou, no período de dois dias a “Provinha Brasil”. Esta prova foi instituída pela Portaria Normativa Nº- 10, de 24 de Abril de 2007, tendo início em 2008. Esta prova, é a mesma para todos os alunos do 2º ano de todo o território brasileiro. O objetivo desta é disponibilizar informações que possam auxiliar professores e gestores na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação. Esta avaliação é, portanto, um instrumento pedagógico, que fornece informações sobre o processo de alfabetização (leitura e escrita) e dos códigos matemáticos. Segundo o texto do Ministério da Educação, os objetivos principais são: 1. Avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turmas nos anos iniciais do ensino fundamental; 2. Diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.

Para a realização desta prova, a professora ficou uma semana treinando as crianças para o tipo de prova que elas fariam. Além disso, orientou as crianças quanto ao que podiam fazer durante esta prova como:

- Fazer tudo o que o professor que vai aplicar a prova disser.

No dia desta prova, um professor aplicou a prova na turma. A primeira deliberação feita foi:

- Silêncio absoluto!

- Quem falar, vai ficar com zero!

Mas a criança intervem:

- Tio, eu não sei ler!

Mas o aplicador (professor da escola) de prova deu uma solução:

- Vá juntando as palavrinhas!

Tal organização mostra como a realização desta prova era mecânica e qual o seu objetivo. Ao fazer cumprir uma demanda que não transformava as crianças em sujeitos pensantes, mas memorizadores e executores de ordens, este tipo de avaliação ensina que prova é coisa séria e para ler e compreender é necessário silenciar. Todavia, mesmo sendo solicitada a acompanhar as orientações do professor, como: não levantar da cadeira, não conversar, prestar atenção nas coordenadas do adulto, as crianças afirmavam sua vontade e transgrediam todas as solicitações.

Uma vez por semana, cada turma do matutino tem uma atividade chamada “Brincando na Biblioteca”. Para esta atividade as crianças tem um tempo de 50 minutos para ocupar o espaço da biblioteca junto com a professora. Todavia, durante as observações, a professora da turma realizou apenas uma atividade na sala de vídeo que fica no interior da Biblioteca.

Fotografia 7 – Atividade externa à sala de aula.



Fonte: a própria autora

O vídeo apresentado, fazia referência à disciplina de ciências. Tal atividade tinha como proposta fazer conhecer alguns animais. No entanto, ainda que este vídeo não tenha sido dialogado com as crianças, é notável a alegria delas em participar de uma atividade fora da sala de aula e em um espaço ainda não ocupado por elas. Desse modo, esta experiência de adentrar em um território desconhecido, ao menos naquele ano, foi prazerosa para as crianças.

4.1.6 O tempo e os espaços do pátio: tempo livre?

A recreação inicia às 9h20m e vai até 9h40m. Este espaço é o lugar onde todas as turmas se encontram. Não há divisão entre séries e idades, o que possibilita que as crianças possam interagir com outras que não sejam da sua turma. Portanto, todas as crianças se misturam e correm para todos os lados. Caem, brincam, gritam, conversam e comem em pé ou sentados no chão do pátio, o lanche que levam para a escola, apesar de terem o espaço do refeitório para este fim. Nos dias que o intervalo foi observado, não houve nenhuma espécie de conflito físico entre as crianças. Os registros abaixo mostram alguns momentos observados durante o tempo e espaço destinados para o intervalo das crianças.

Fotografia 8 – Características do tempo e espaços no pátio



Fonte: a própria autora

Podemos observar que muitas árvores compõem o cenário deste espaço. Assim, há uma árvore no meio, contrastando com os blocos de cimento de uma caixa d'água. O chão é coberto de barro, motivo que torna inviável o acesso das crianças no período de chuva, pois fica elameado. Mas, ainda assim, algumas crianças aproveitam quando nenhum adulto está observando e brincam com o proibido, como mostrado abaixo.

Fotografia 9 – A desobediência infantil no pátio diante da infraestrutura e da proibição.



Fonte: a própria autora

Como observado, as crianças brincam em cima de algumas pedras para passar por cima da água da chuva. Assim, como sujeitos indisciplinados, criam maneiras de brincar ante a dificuldade e a proibição quando chove no pátio da escola.

No final do pátio, há quatro grandes árvores; lugar onde as crianças preferem ficar, pois é o espaço do pátio mais aconchegante por ser ventilada e ter muita sombra. É salutar ressaltar que neste espaço, as crianças corriam menos e conversavam mais entre elas, diferente dos outros espaços onde havia a exposição solar. Muitas delas subiam e desciam destas árvores, brincando proibido pela organização escolar. Do outro lado da grade é possível vê os carros passando para lá e para cá, ainda que o mato estivesse alto. Os registros abaixo mostram um pouco desses momentos.

Fotografia 10 – Os espaços ocupados pelas crianças no pátio.





Fonte: a própria autora

Durante meses de observação não foi visto o uso de brinquedos durante o intervalo. As crianças criavam as próprias brincadeiras como pega-pega e futebol quando encontravam alguma garrafa no chão (o registro que mostra as crianças desenhando, foi observado apenas esta vez). Acerca disto, durante entrevista com a coordenação pedagógica, foi possível saber qual o motivo das crianças não terem este recurso no intervalo.

Acerca desta ausência, a coordenadora A disse que alguns brinquedos foram destruídos e não foram repostos pela SEMED; responsável pela compra dos brinquedos. Enfatizou ainda que desconhecia a ausência destes brinquedos no momento do intervalo. Todavia, disse que há um responsável orientado a dispôr dos brinquedos que ainda havia na escola como: elástico, bambolê, corda e chimbras/bolinhas de gude. Contudo, até a entrevista com esta coordenadora, nenhuma criança foi vista utilizando-se destes recursos.

Depois desta entrevista, foi observado o uso destes brinquedos pelas crianças como pode ser observado abaixo em um dos momentos em que algumas crianças participantes da pesquisa fazem uso de bambolês.

Fotografia 11 – O uso de brinquedos no intervalo.



Fonte: a própria autora

Ao consultar a coordenadora B, acerca da ausência de atividades recreativas para as crianças no momento do intervalo, sua fala foi muito esclarecedora, quando explicou

funcionamento do intervalo. Esta falou de uma proposta para a construção de uma atividade para o intervalo chamado “Recreio dirigido”. Qual é a intenção, segundo esta coordenadora, desta atividade no momento do intervalo? O “Recreio dirigido” teriam brincadeiras que aconteceriam com o auxílio do(a) professor(a) e que tornaria o intervalo das crianças mais educativo. Todavia, a coordenadora B diz que:

- Houve uma recusa por parte dos professores porque este é o momento para o seu café.

Salientou ainda que esta proposta:

- praticamente virou uma quebra de braço.

O que a levou a concluir que,

- de certa forma essas coisas vão acontecendo e a gente vai trabalhando na escola pública. Algumas questões você vai tentando realmente fazer. Mas, infelizmente, outras a gente não consegue.

Este relato apresenta uma certa resistência da parte dos professores para criar outras experiências no espaço do pátio. A não abertura, por parte de alguns professores, acaba inviabilizando esse acontecimento. Na volta para a sala de aula, ficam posicionados dois funcionários que ocupam a função de auxiliar de serviços gerais, monitorando a subida das crianças pela escada, que dá acesso às salas de aula, no primeiro andar. Assim como para entrar na escola, ao término do intervalo, todas as crianças formam uma grande fila para voltarem às suas salas. As fotografias abaixo, mostram que a disciplina corporal é importante para o retorno à sala de aula.

Fotografia 12 – A organização escolar após o intervalo.



Fonte: própria autora

Foi observado que o tempo de 20m e o espaço entre árvores, sol e chão de barro, é um acontecimento onde o tempo cronológico é esquecido. Este espaço, portanto, é onde as crianças se sentem livres, cujo objetivo, (apesar do controle do tempo e dos profissionais que observam seus movimentos), é brincar, falar, correr. Sentir-se livre da ideia do dever expressas nas atividades e nas regras da sala de aula. Neste sentido, a criança é “[...] o esquecimento, novo começar, jogo, roda que gira sobre si mesma, primeiro movimento, santa afirmação.” (NIETZSCHE, 2014a, p. 42).

4.1.7 O tempo e espaço dor efeitório

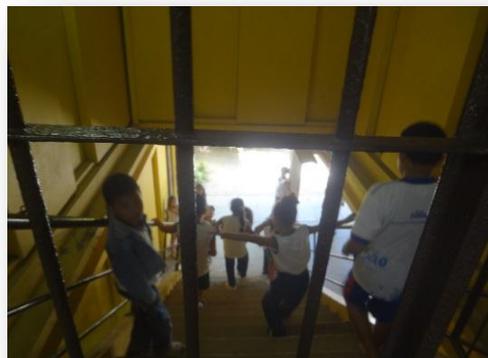
Este espaço é a extensão do intervalo, pois é um dos momentos mais esperados por algumas crianças. Destinado à alimentação das crianças, o PNAE diz que “[...] As entidades executoras (estados, Distrito Federal e municípios) têm autonomia para administrar o dinheiro repassado pela União e compete a elas a complementação financeira para a melhoria do cardápio escolar, conforme estabelece a Constituição Federal.” (PNAE, 1988, p. 7). Com esta obrigatoriedade, a alimentação é legalmente destinada aos alunos

[...] da educação infantil (creches e pr é-escolas), do ensino fundamental, da educação indígena, das áreas remanescentes de quilombos e os alunos da educação especial, matriculados em escolas públicas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, ou em estabelecimentos mantidos pela União, bem como os alunos de escolas filantrópicas, em conformidade com o Censo Escolar realizado pelo INEP no ano anterior ao do atendimento. (PNAE, 1988, p. 3)

Tal obrigatoriedade voltada a estes estudantes, não elimina o professor de alimentar-se deste recurso. Segundo uma das cozinheiras escolar, os professores comem deste alimento porque é uma deliberação do município que, segundo ela, é uma informação passada por uma das professoras. Todavia, a ordem da SEMED é de que todos os professores só devem comer, depois que a merenda for dada às crianças. Mas esta lógica nem sempre acontecia, nos dias em que foi observada a distribuição da merenda.

Quando as crianças descem das salas de aula, fazem uma fila, sem distinção de ano, em frente à uma porta grande que dar acesso a parte interna do refeitório. A fila é controlada, algumas vezes pela coordenação pedagógica, outras vezes, por funcionários dos serviços gerais. O registro abaixo, mostra o momento em que as crianças descem para ocupar os espaços do pátio e do refeitório. Este momento é o primeiro momento em que a turma do 2º ano sai da sala de aula. Desse modo, ficam em sala de aula das 7h30m até 9h20m.

Fotografia 13 – A organização escolar X A organização infantil



Fonte: própria autora

O primeiro registro mostra a maneira como as crianças são organizadas para chegar aos espaços do pátio e refeitório. No tocante à este momento, para fazer a fila que dá acesso aos espaços mencionados, sempre havia correria para formar a fila. O Segundo registro mostra que as crianças já não seguem a mesma ordem da primeira, pois neste momento, já não estão sendo observados pela professora. Há uma diferença, portanto, entre a autoridade e organização adulta, com relação à organização e autoridade infantil.

Para entrar no refeitório, é formada uma fila única que é inspecionada, algumas vezes por uma das coordenadoras pedagógicas e sempre por funcionários dos serviços gerais, como pode ser observado abaixo.

Fotografia 14 – O acesso das crianças ao refeitório



Fonte: a própria autora

Este controle é para evitar “bagunça” e ao mesmo tempo evitar que as crianças que pegaram a merenda, repita sem que outra criança não tenha alimentado-se. Todavia, nem todas as crianças comem a merenda, pois ou levavam lanche da própria casa como biscoito e

refrigerante ou estavam mais atentas às brincadeiras. As crianças, portanto, ficam divididas entre: enfretar a fila da merenda ou brincar. Assim, enfrentando a fila, podem ficar com pouco tempo para brincar ou se escolher brincar, podem correr o risco de ficar sem a merenda. Um dilema cotidiano, despercebido pela organização temporal.

Fotografia 15 – A rotina do refeitório.



Fonte: a própria autora

As fotografias mostram, como funciona a rotina do refeitório. As crianças ficam na fila, pegam o alimento, algumas sentam-se, outras ficam pé; depois, devolvem o prato. Na parte interna do refeitório, há três fileiras de mesas, com cadeiras e mesas visivelmente danificadas com ferrugens. Muitas crianças comem sentadas outras em pé. Há uma auxiliar de serviços gerais, entrevistada por esta pesquisa, que tinha como função, neste tempo e espaço, monitorar o comportamento das crianças, especialmente no que se refere ao manuseio dos alimentos.

O disciplinamento é um dos princípios para o bom convívio em toda a extensão da escola. Neste espaço, por ser menor que o pátio, as crianças podem ser monitoradas mais de perto. No refeitório, em particular, devido alguns comportamentos que, segundo alguns entrevistados, acontecem, como jogar comida fora, correr onde deveria estar sentado, remete à “Das tarântulas”, uma das visões que compõe a segunda parte da obra de Nietzsche (2014a). Esta visão, antecede “Dos sábios celestes”, uma das denúncias ao homem de “[...] pele de carneiro, machada, e vossa crina de buscador, de explorador, de conquistador!” (p.141) é simbolizada por um sábio; aquele que conhece todos caminhos seguros; os que podem ser visitados e os que devem ser evitados. Aqueles que mostram qual é o caminho certo e o errado, não deixam alternativas para o outro escolher. Portanto, os que escolhem os caminhos, são os “sábios celestes”, pois eles conhecem tudo, e, por isso, escolhe o que é melhor para os

outros. As características dos que sabem, apresentadas nesta visão, é alertada por Zaratustra na visão “Das tarântulas” assim,

Eu vos dou, portanto, este conselho, meus amigos: desconfiai de todos aqueles nos quais o instinto de punir é poderoso. [...] Desconfia daqueles que falam muito de sua própria justiça. Na verdade, não é somente de mel que se alimentam essas almas. E a si mesmas se chamam boas e justas, não esqueçais que para serem filisteus, falta-lhes apenas o poder. (NIETZSCHE, 2014a, p. 138)

Esta visão exemplifica a maneira e os objetivos com o disciplinamento neste espaço. Na busca pelo que é justo, certo e bom, o poder do adulto, somada à função que exerce, engendra o medo e a falta de alteridade com as crianças. Neste contexto, além das linhas de fuga inventadas pelas crianças como correr, comer em pé, jogar alimento nas crianças, as experiências são realizadas sempre do mesmo modo; tudo passa, mas nada acontece.

Abaixo, temos alguns registros dos momentos em que as crianças fazem a refeição. Com relação ao indisciplinação como jogar a comida fora, não foram observados.

Fotografia 16 – A disposição do tempo, espaços e recursos para as crianças no refeitório.



Foi observada a ausência de diálogos entre as crianças investigadas e as funcionárias que as serviam. Não havia contato do olhar. Apesar de, nas entrevistas, as funcionárias terem dito que tentam dialogar com as crianças, apesar do pouco tempo.

A rotina neste espaço parecia estar no automático. Durante as observações, não percebemos nenhum resquício de que, naquele lugar, também era destinado ao pensar, à criatividade. A fila tinha que andar rápido, por causa do tempo. Quando chegava a vez de pegar o alimento, comiam rápido para ter tempo para brincar. Não havia cores. Parecia o refeitório de uma fábrica. Neste lugar, as crianças são ensinadas a obedecer em um espaço onde tudo pede desobediência.

4.1.8 O ensino de educação física em um lugar improvisado: digo, imprevisível

Ainda sobre a excepcionalidade em sair da sala de aula, a disciplina Educação Física que, pela falta de infraestrutura não permitia que estas atividades acontecessem na quadra. Desse modo, esta disciplina era lecionada em um terreno do lado da escola. Como apresentado nos registros abaixo, esta disciplina, utilizava-se do recurso do balanço, bola e alguns jogos didáticos para cumprir com a carga horária.

Fotografia 17 – Espaços para o ensino de educação física



Este momento, era semelhante aos momentos do intervalo. A diferença estava na ausência de recursos como os brinquedos. As crianças pareciam gostar desta atividade pela maneira com que envolviam-se com as atividades disputas pelo espaço e pelo professor. Todavia, esta atividade não ocorria semanalmente, pois este era o único professor para atender a todas as turmas neste turno. Mesmo diante da irregularidade desta atividade, esta acontecia ao ar livre, tornando este momento bastante positivo por retirar as crianças da rotina da sala de aula. O professor direcionava as atividades, permitindo às crianças construir, neste espaço, aparentemente irregular, suas regras, seu jogo que, pelas observações, mudavam quando algum conflito entre elas acontecia ou quando sentiam a necessidade de mudá-las. Muito interessante, neste momento, é o companheirismo que havia entre eles como pode ser observado abaixo, depois que as atividades terminavam e precisavam retornar à sala de aula.

Fotografia 18 – A amizade das crianças após o ensino de educação física.



Fonte: a própria autora

Diante do tempo e espaços limitados, as crianças estabeleciam uma relação de amizade; solidarizavam umas com as outras como mostrado acima. Talvez, porque “[...] A amizade é uma espécie de início, de infância, um velho e novo início para o pensar.[...]” (KOHAN, 2007, p. 127). Este início para o pensar, as crianças organizavam os jogos para guardar, dividiam as tarefas; como ajudar uma colega a amarrar o tênis. A amizade entre elas mostram como articulavam-se sem que o adulto, professor responsável pela disciplina, tivesse que dizer o que tinham que fazer.

4.2 Perfil pessoal e perfil profissional

Os profissionais envolvidos na pesquisa, compõem os cenários do cotidiano pedagógico. Estes são fundamentais, por pensarem e materializarem, através das diretrizes

que adotam, como, quando e onde, as crianças devem ocupar os espaços que dispõe a estrutura física da escola. Neste contexto, foi possível visualizar a estrutura do ambiente de trabalho dos profissionais podendo registrar as falas e as impressões sobre o cotidiano durante o estudo. O cotidiano é evidenciado desde os espaços ocupados pelas crianças, relatados acima. No que se refere às entrevistas, nos auxiliou no sentido de compreender como estes pensam as categorias adotadas nesta pesquisa e qual a relação destes com as crianças investigadas. Assim, esta pesquisa envolve um universo de 10 profissionais que, à época da coleta de dados, atuavam como porteira, cozinheira escolar, professora, coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora. Do contexto que atua estes profissionais, temos, para uma melhor compreensão do cotidiano, o delineamento pessoal e profissional destes participantes que colaboraram com este estudo.

Para identificarmos o perfil dos profissionais envolvidos, procuramos destacar alguns pontos que contribuíssem para caracterizá-lo, dando ênfase às questões ligadas à: idade; se tem filhos, netos, sobrinhos estudando na escola; nível de escolaridade; tempo de serviço na função; proximidade entre o local de trabalho e a residência; meio de transporte utilizado para chegar à escola, bem como as categorias como infância e experiência que puderam ser melhor compreendidos durante as entrevistas abertas. É possível assim delinear o perfil profissional, limitando-nos aos pontos mais relevantes, que compreendam os elementos que compõem a pesquisa.

4.2.1 Na portaria da escola

Do sexo feminino, durante o estudo, atuava como auxiliar de serviços gerais. Com 60 anos de idade, está há 14 anos nesta função. Sua formação profissional é de escrituraria. Declarou não possuir filhos ou outros estudando na escola, usa transporte público. Acerca do acesso à escola, considera ótimo; usa uma média de 35 minutos para chegar à escola e durante a entrevista, declarou que infância é

- O período que vai do 0 aos 12 anos. Uma fase da vida de vivência e percepção do mundo que precisa de adultos responsáveis para educar.

Nota-se que esta profissional apresenta o conceito de infância que tem uma idade para começar e para terminar. Sobre a ideia de ser criança, notamos que vem acompanhada de uma interpretação romântica ao dizer que

- É uma fase do ser humano. É um tempo que não tem maldade, nem pensamentos impuros. É quando se começa a conhecer o mundo sem amarras. Um tempo que não volta mais.

Diante disto, perguntamos sobre o que entende sobre experiência. A mesma a compreende como

- Prática de vida!

A prática de vida a qual se refere são todas as ações realizadas e acumuladas ao longo da existência humana. Sobre a prática em receber as crianças na escola, foi perguntado como se sente e em que pensa ao saber que é a primeira pessoa a recepcioná-las. A mesma responde que

- Devo ter um sorriso, calma e também firmeza nos meus atos para suavizar os que vem com problemas, mas também coibir abusos.

Pensando sobre o que seriam, no contexto de recepção, os verbos suavizar, coibir e abusos perguntei à quais ações ela se refere. Respondeu que é aos “maus comportamentos”. Como forma de exemplificar, citou o fato de algumas crianças subirem nas árvores que ficam na frente da escola. Entendemos, pois que firmeza é a autoridade que ela exerce sobre as crianças para que as mesmas lhes obedçam. Tal autoridade, expressa uma maneira particular de relação com as crianças, bem como as ordens recebidas pela direção. Para o modo de relação com as crianças, esta profissional não tem nenhuma orientação da coordenação pedagógica, mas da direção²¹.

Durante a entrevista com a porteira, perguntei sobre o que a dá mais em em vir para a escola e exercer sua função. A mesma responde que

- É cumprir fielmente minhas responsabilidades!

Nota-se que o prazer nesta função não está ligado à convivência com as crianças, mas à execução das funções as quais recebe. Essas falas são reveladoras à compreensão do que é

²¹Acerca do motivo desta funcionária não ter um diálogo com a coordenação pedagógica, a direção alegou que a coordenação pedagógica já atende a muitas demandas na escola.

ser criança e do que é infância e que o adulto tem papel importante neste tempo linear, como apresentado na fala acima. Diz que ser criança é pensar pensamentos bons como a fantasia, ao afirmar que é uma fase que não tem maldade. Tal afirmação, elimina qualquer experiência (que a entrevistada chama de comportamento) contrária à disciplina posta pela escola, como monitorar o uso do fardamento; não subir nas árvores. Assim, qualquer ação fora do campo disciplinar é considerado o oposto do que é bom. Neste sentido, não há infância quando uma criança apresenta pensamentos ou ações más ao transgredir as regras de bom comportamento?

O que é bom, portanto, nesta fase, é obedecer as regras da escola, ditadas pelo adulto. Conhecer o mundo sem amarras, exemplifica dizendo que as crianças não têm problemas e, por isso, esta fase é a mais fácil de viver. É uma fase em que não há preocupações que terão, por exemplo, na fase adulta. Desse modo, a infância não volta. Por isso, as crianças devem estar bem amparadas por adultos responsáveis. Assim, ser um adulto responsável é ensinar as crianças o que é bom e ser bom é obedecer as regras.

Assim, a entrevistada desenvolve as funções que lhe são dadas, de modo a obedecer a lógica do cotidiano escolar, não permitindo que o inusitado e o fora do comum, no que se refere ao “comportamento” das crianças, as perceba sobre outras perspectivas.

4.2.2 As cozinheiras

O primeiro contato com as profissionais que atuam neste espaço da escola e durante todo o processo em que a pesquisa foi realizada, foi um dos mais receptivos. Em nenhum momento apresentaram resistências em participar da pesquisa, mesmo nos momentos que estavam executando suas funções. Tal abertura acabou revelando durante as entrevistas a sensibilidade com que atuam e interpretam as crianças neste tempo e espaço.

Do sexo feminino, estas profissionais tem entre 35 e 59 anos; das quatro, três possuem ensino médio completo e uma possui formação em pedagogia. Destas, uma possui dois netos estudando na escola e as outras declararam não possuir parentes estudando na mesma. Todas utilizam transporte público. Todavia, durante as observações na área externa da escola, uma destas profissionais chega à escola no transporte cedido pela SEMED para as crianças. Destas, apenas a profissional que, algumas vezes, utiliza o transporte da escola, considera o acesso ótimo, as demais considera regular, usando um tempo entre 30m e 1h30m para chegar à escola.

No que se refere às categorias investigadas, a infância é

- *Onde inicia o conhecimento.*

- *Tempo da criança começar o espaço escolar.*
- *Tempo de aprendizado.*
- *Uma fase onde o indivíduo necessita de maior atenção tanto da família quanto da escola.*

Nestas perspectivas, infância é entendida como o despontar para a obtenção de conhecimento e a escola aparece como início de aprendizado. Assim, entendida como uma fase, infância é pensada como um tempo que nasce para o mundo do conhecimento. Nesta linha, experiência é

- *Conhecimento!*
- *Maturidade!*
- *Conhecimentos acumulados ao longo da vida!*
- *Tudo de bom que a gente adquire com o tempo e a idade!*

Dadas estas interpretações acerca do que é experiência, esta parece estar desvinculada da vida das crianças investigadas. Desse modo, experiência é um acontecimento que não diz respeito à infância, já que configuram-se como conhecimento acumulado ao longo da vida e só é adquirido com o tempo e a idade. Se só podem ser adquiridas com a maturidade, à infância não é possível experiência já que é interpretada como um momento inicial da vida, de aprendizado. Nesta perspectiva, infância é a busca por experiência, pois é pensada como falta de tempo, idade, maturidade e, portanto, pouco conhecimento acumulado.

Em um dos dias das entrevistas com estas profissionais, havia faltado material para fazer a merenda das crianças. Quando perguntado se em algum momento faltou merenda para as crianças, três disseram que algumas vezes falta material e servem bolacha para as crianças. Uma delas disse que já aconteceu das crianças voltarem para casa por falta de material para fazer a merenda. Diante disto, todas as profissionais deste setor escolar ficaram emocionadas ao relatarem que, muitas vezes, a refeição que servem às crianças, são, muitas vezes, a primeira refeição do dia.

- *Me sinto bem. Me sinto Feliz. Mas fico triste também pela situação!*

Acerca do sentimento que as mobiliza a fazer uma comida gostosa para as crianças, uma delas relatou que:

- Já dei comida à uma criança que chegou aqui na cozinha triste, pois estava com fome. Não havia tomado café antes de vir pra escola!

4.2.3 A professora

Do sexo feminino, possui 34 (trinta e quatro) anos de magistério e 57 (cinquenta e sete) de idade. Do interior do estado alagoano, utiliza transporte público para chegar à escola, utilizando-se de em média, 60 (sessenta) minutos, considerando bom o acesso à escola. Na oportunidade, declarou não possuir filhos ou outros parentes estudando nesta escola.

Aberta desde o primeiro momento em que recebeu o convite para que esta e sua turma, participassem da pesquisa, no período de seis meses. Com formação em Pedagogia, considerava ter uma boa relação com as crianças, pelos seguintes motivos:

- Quanto ao convívio com as crianças temos um bom relacionamento. O meu maior prazer é quando a turma demonstra interesse na aula e melhor mesmo é quando alcanço meu objetivo, percebendo que eles “entenderam” o que foi proposto. Já quando não consigo atingir meu objetivo, me questiono e tento encontrar uma forma de reverter a situação no momento seguinte.

Esta colocação é pertinente, pois revela que o interesse da professora é fazer com que eles entendam o conteúdo apresentando, ainda que a maneira usada não provoque experiências de pensamento nas crianças. Neste sentido, de tornar possível que seus objetivos sejam mudados frente à maneira como as crianças reagem; na maioria das vezes desligadas da metodologia proposta.

Fotografia 19 – A autoridade infantil diante da rotina no contexto da sala de aula.



Fonte: a própria autora

Em vários momentos, as crianças distraíam-se das atividades propostas pela professora. Na primeira imagem, vemos uma criança com um lápis de escrever nas mãos, apontando para um colega. Na outra, uma criança vira para trás, para puxar conversa com outra criança. Desse modo, no momento da explicação, as crianças brincavam e conversavam umas com as outras, tirando a atenção da explicação dada pela professora.

Diante do exposto, no contexto das categorias investigadas, revelam o modo como o cotidiano é planejado no contexto da sala de aula. Mesmo diante do exposto, a criança é interpretada como um sujeito que deve

- Viver a infância com dignidade e com seus direitos respeitados!

Diante desta interpretação em que, ao dizer a criança, a infância aparece, revela que infância é:

- A fase de formação do caráter do ser humano!

A infância, portanto, até aqui, tem sido pensada como uma fase que terminará, logo que este sujeito deixe de ser criança. Desse modo, a criança é interpretada como um sujeito de direitos e que a infância é pensada como uma fase. Esta é um momento em que a ética e a moral são fundamentais no processo de formação. Entende-se, portanto, que a criança é assegurada pelos direitos constitucionais e a infância é uma condição temporal. Nesta mesma linha, educação escolar e escola são interpretadas pela professora como

- Complemento da formação recebida da família, mas sua prioridade é a formação de cidadãos alfabetizados, letrados e conscientes!

Neste contexto, escola é descrita como um

- Espaço físico no qual reúnem-se educandos e educadores para desempenharem suas funções!

Fotografia 20 – Características da relação docente com as crianças no contexto da sala de aula.



Fonte: a própria autora

Os registros mostram, segundo a descrição de educação escolar e do que é escola, segundo a professora. Um encontro, em um espaço físico, no caso acima, a sala de aula, entre educandos e educadores, para desempenharem suas funções. Qual é a função do educador diante destes registros? Explicar. E dos educandos? Compreender. Desse modo, a interpretação dada pela professora é coerente quanto ao modelo como a escola e a educação dispõe: um espaço formal, onde encontram-se explicadores e compreendedores.

Nesta perspectiva, educação escolar tem objetivos e demandas muito específicos. A educação escolar pensada por estas perspectivas, representa a coisificação do pensar, do encontro entre pessoas. Deste encontro entre os que explicam e os que compreendem, a professora diz que ensinar

- É compartilhar o que se sabe e aprender o que os outros sabem. Ensinar é trocar conhecimentos!

Aprender, função dos educandos, neste contexto é

- Compreender o que foi ensinado!

Na fala da professora há uma relação muito íntima entre aprender e ensinar. Visto que configura-se como uma rede de conhecimentos já que a professora usa o verbo compartilhar. Todavia, ensinar, objetiva-se com a compreensão, tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Ma, o que ocorre quando não existe uma soma certinha, a saber, o efeito esperado?

Para nos apontar uma resposta, Rancière (2002) nos fala sobre a lógica da explicação pedagógica que tem como princípio a compreensão pelos ignorantes – a criança – sobre aquilo que está sendo explicado.

A lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu fundamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada. Ele é o único juiz dessa questão, em si mesma vertiginosa: teria o aluno compreendido os raciocínios que lhe ensinam a compreender os raciocínios? [...] Na ordem do explicador, com efeito, é preciso uma explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios sejam mais claros – imprimem-se melhor no espírito do aluno – quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre em caracteres indelévels. Como entender esse privilégio paradoxal da palavra sobre a escrita, do ouvido sobre a vista? Que relação existiria, pois, entre o poder da palavra e o do mestre? (p.18-19)

Essa relação estabelecida entre saber e não saber é um ponto fundamental para aternos ao que é espaço escolar e a relação construída entre professores e estudantes, no contexto da organização escolar da qual observamos. A explicação é o cerne para sair da ignorância. Todavia, colocar a explicação como princípio da compreensão torna o pensar um privilégio daquele que detém a explicação. Ora, é sabido que os homens têm a capacidade de criar vários tipos de linguagens para comunicar-se. Todavia, o ensino escolar, mediante o tipo de relação hierarúca que estabelece com o outro, exclui.

Rancière (2002) chama-nos a atenção para a ineficiência desta lógica explicadora que parte do princípio de que o outro não sabe e, por isso, deve saber. Contudo, apenas aquele que detém o poder da palavra pode retirar este outro da ignorância que se encontra. Frente à esta relação ensino e aprendizagem mantida pela escola, Rancière (2002) propõe que “[...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. [...]” (p. 19-20).

Foi observado que as explicações ocorriam pela repetição. A metodologia de ensino era vista assim: “[...] Agora, ele vai aprender. Ele escutava palavras e as repetia. [...]” (p.20). Neste sentido, durante as observações, não foi notado o compartilhamento de conhecimento, frente os conteúdos apresentados. Havia o poder da explicação da professora, frente as inquietações das crianças. Diante disto, quando perguntada se em algum momento as crianças falaram algo que a deixou pensando, a professora descreve assim:

- Sim. As crianças são espontâneas e falam o que sentem e/ou pensam. O que sempre me deixa pensando é a carência que muitos têm dos familiares e/ou responsáveis com relação à escola.

Diante disto, a professora considera a espontaneidade das crianças insuficiente para a apreensão dos conteúdos apresentados, visto que constata a ausência dos pais ou responsáveis quanto o cumprimento do auxílio nas atividades escolares.

Sabendo que a educação escolar e os profissionais têm intenções técnicas quando escolhem determinadas metodologias e não outras, foi perguntado o que a professora considera quando planeja suas aulas. Ela diz que:

- Ao planejar as aulas, considero que as crianças têm direito de aprender conteúdos determinados para a série/ano em questão, o que elas já sabem e suas dificuldades.

O planejamento da professora é fiel as intenções curriculares, estabelecidas por um sistema explicador que divide as inteligências e, por isso, cria hierarquias entre professores e estudantes. Assim, reproduz um modelo formal de ensino que “[...] interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. [...]” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). Neste sentido, são estas intenções curriculares que “[...] permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de compreender. Tal é o princípio da explicação.” (ibidem, p. 20).

4.2.4 Coordenação pedagógica

Por terem duas coordenadoras participantes da pesquisa, direcionamos as descrições acerca das entrevistas com elas como coordenação A e coordenação B. Assim, a coordenação A, declarou possuir graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia; com 44

anos de idade, tem 15 (quinze) anos nesta função. Declarou não ter parentes estudando nesta escola, utilizando-se de transporte próprio; declarou ainda ser ótimo o acesso à escola. Todavia, não declarou quanto tempo utiliza no deslocamento da sua casa à mesma.

No que se refere às categorias principais da pesquisa, esta interpreta a infância como

- O período de crescimento que vai do nascimento a puberdade, ou seja, do zero aos doze anos de idade.

Do modo como apresenta a concepção que a Pedagogia pensa a infância, esta a apresenta de forma cronológica e, portanto, determinada pela idade. Desse modo, o conhecimento construído nesta escola, além da formação moral dos cidadãos tem como finalidade tornar possível a execução do que foi aprendido dentro da escola,

- Visando o que é melhor para eles lá fora!

Neste sentido, o cotidiano na escola é interpretado como um conjunto de atividades que, por vezes, são negativas devido à falta de estrutura. A mesma citou a quadra como um espaço muito importante, pois nos anos que funcionou, comportava todos os pais das crianças, desativada há 9 (noves). Assim, pela ausência deste espaço, a escola convoca os pais dos alunos em pequenos grupos. Tornando a participação deste membro da escola limitada. Neste contexto, segundo esta coordenadora, ainda que a escola tenha problemas de infraestrutura, considera que, apesar de tudo, a educação escolar recebida pelas crianças é positiva.

Acerca da convivência com as crianças, foi perguntado se houve algum acontecimento como expressão de pensamento, por exemplo, que tenha a deixado pensativa. Ela responde que

- Não houve nada que eu lembre no momento; pois são mais de 800 crianças em contato diário.

Tal declaração revela como a escola está imersa em um lugar em que nada lhes acontece. Assim, infância passa despercebida. A memória acumula muitas informações e, por isso, nada fica. Por isso, não sente. Por isso, não pensa!

A coordenação B, do sexo masculino, possui 43 anos de idade, com formação em Pedagogia, não declarou quanto tempo assume esta função. Declarou não ter filhos ou outros

parentes estudando na escola. Desloca-se em transporte particular para a escola, utilizando-se do tempo de 20 minutos para chegar a mesma. Desse modo, considera bom o acesso à escola.

Sobre o que é o sujeito criança, a mesma entende como

- Ter os direitos garantidos, direito à saúde, educação, família, direito de brincar, direito de ser amada e protegida.

Sobre a infância, declarou que foi necessário buscar o dicionário para saber, pois criança e infância se confundem, o que ler a constata que o próprio dicionário faz essa confusão. Nesta perspectiva, declarou que infância

- É o período que vai do nascimento até a adolescência, compreendido de 0 a 12 anos.

A coordenadora ressalta que tirando a parte conceitual, como pedagoga e pela formação acadêmica

- Criança e infância está muito ligado, muito misturados. Por isso que a idade é uma característica fundamental para determinar com mais precisão.

Com esta maneira de racionalizar a infância, a mesma lembra de como teve uma infância que, segundo ela, foi feliz porque subia em árvores, brincava muito; fazendo uma analogia ao modo como ela percebe a infância hoje que, diferente de sua infância, foi livre. Quando pergunto se quando criança, a escola em que estudava proporcionava estes momentos ela tinha em sua casa, responde que não tem nenhuma lembrança sobre a sua infância na escola. Lembra apenas que brincava muito pouco. Quando pergunto se, dentro das condições e ações da escola, é possível que experiências outras sejam possíveis, a mesma responde que

- É difícil. Mas só o tempo pode dizer.

4.2.5 Direção escolar

A direção, assim como a coordenação pedagógica, será identificada como direção A e direção B. Do sexo feminino, a direção A, possui 49 anos de idade e 16 anos nesta função. Possui formação em pedagogia e especialização em psicopedagogia; declarou não ter filhos

estudando na escola e usa transporte particular para chegar à escola, usando em média 10 minutos para chegar a mesma. Neste sentido, considera bom o acesso à escola.

Ao apresentar sua compreensão acerca da infância disse que é

- É ter curiosidade, fazer muitas perguntas; é ser transformada por meio de suas infinitas possibilidades de criação e de aprendizagens.

A infância segundo ela

- É a fase que se conhece e percebe o mundo através do olhar, tocar, saborear, sentir agir!

Diante desta exposição, foi perguntado o que a escola tem feito para afirmar esta fase que ela descreve. Ela respondeu que, como diretora, sua função não faz parte das atividades pedagógicas, mas que a coordenação tem feito um bom trabalho junto aos professores.

Considerando o distanciamento que apresenta quanto as atividades pedagógicas para as crianças, quando perguntada se já foi surpreendida por alguma pergunta feita por alguma criança, a mesma disse que não lembra, visto a quantidade de crianças na escola. Ao mesmo tempo, apontou os desafios pelos quais a escola passa como a falta de estrutura física, e apontou a gestão municipal como responsável.

A direção B é do sexo feminino, possui 51 anos de idade e 7 anos nesta função. Declarou possuir formação em Filosofia e Especialização em Psicopedagogia. Não tem filhos ou parentes estudando na escola e utiliza transporte público e particular para chegar à mesma. O tempo usado para chegar à escola dura em média 40m e 1h.

Acerca da infância, esta também a pensa como uma

- Fase de vivência e percepção do mundo a partir do olhar, tocar, saborear, sentir e agir. Viver a infância é brincar, correr, pensar. É sempre ter ao lado adultos responsáveis para cuidar e orientar este ser em formação para a vida adulta.

A infância, portanto, é concebida como um momento da vida que não foi visto enquanto este estudo foi pensado na escola. Para assegurar tal infância é necessário um adulto responsável que a oriente até a vida adulta. Neste sentido, a infância é deslocada para outro

lugar. Como uma promessa futura. Esta concepção, revela o modo como a educação é entendida:

- Educação escolar é o processo de educação realizado em um sistema escolar de ensino, podendo ser desenvolvido em instituições legitimadas para exercê-las.

E que escola...

- É um espaço que necessita de clareza do seu projeto político pedagógico. É também uma instituição concebida para o ensino de alunos sob a direção de professores, ou seja, refere-se ao local onde se dá a instrução, ao conjunto de corpo docente e discente de um mesmo estabelecimento escolar, ao método para ensinar.

Este lugar tem algumas atribuições para um bom funcionamento:

- É realizar o planejamento de todas as atividades escolares. O planejamento é a etapa mais importante do projeto pedagógico porque é nela que as metas são articuladas as estratégias e ambas são ajustadas à realidade. Enfim, é o processo de organização da atividade do professor.

Ligada à um plano que deve ajustar-se à realidade do educando, ensinar faz parte de um processo que compete ao professor. Neste processo, cabe ao estudante:

- obter conhecimento novo, compreender suas bases e fundamentos. Aprender é entender algo que não se entendia antes; é captar a informação e compreender.

Aqui notamos que conhecimento é sinônimo de informação. Diante desta exposição, a compreensão é concebida como algo que não havia entendido antes, mas depois de ensinar, pôde ser possível, pois com as metas articuladas à realidade dos estudantes é possível que, o conhecimento, agora pensado como informação permita que os estudantes compreendam.

Estas considerações acerca da escola, são reveladoras da compreensão dos profissionais que administram o cotidiano deste lugar. Assim, a compreensão formal sobre administração escolar e ensino pedagógico, ganha fundamento em um discurso que cotidianamente é distante das crianças.

4.2.6 Organização, ensino e aprendizagem pedagógica: algumas considerações

Houve resistência por parte da direção em dispôr, para estudos, o Projeto Político Pedagógico. O motivo da resistência é, segundo a direção e a coordenação pedagógica, a reformulação que este documento vinha sofrendo desde o ano 2013.

O documento faz uma descrição dos espaços físicos da escola, dos materiais que dispõe e do quantitativo de profissionais junto à sua função e formação. As informações que estão atualizadas, referem-se a história da instituição, a estrutura física e aos programas que atendem à escola. Acerca dos objetivos e justificativas, não foram reformulados até o momento deste estudo.

Frente a indefinição do PPP, resta-nos saber como a professora planeja suas aulas junto à coordenação. Segundo a professora, o planejamento das aulas é feito quinzenalmente e apresentado à coordenação. Para a realiação das atividades, algumas vezes, a professora escrevia no quadro as atividades/temas planejadas para aula.

Ao estudar o “Plano Anual da Escola - 2015” que, segundo a professora, foi elaborado a partir do Plano Municipal de Educação, observamos que este traça os conteúdos e objetivos em cada disciplina, bimestralmente. Desse modo, o documento, está dividido em: 1) aprendizagem esperada; 2) conteúdos/Eixos do ensino.

De posse deste documento, fica claro que as atividades de ensino, visam a apreensão dos seguintes eixos: escrita, leitura e apreensão dos códigos matemáticos. Como exemplo, apresentamos os conteúdos e objetivos no primeiro e segundo bimestre, período em que estivemos na escola, das duas disciplinas mais exigidas pelos planos do município e da escola: Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro 1 – Conteúdos e objetivos para o ensino de língua portuguesa e de matemática para o primeiro semestre de 2015

Língua Portuguesa - 1º Bimestre

Aprendizagem esperada	Conteúdos / Eixos do Ensino
Identificar textos escritos com diferentes tipos de letras; organizar palavras na ordem alfabética.	<p style="text-align: center;">GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de letras; imprensa e cursiva e minúscula; • Ordem alfabética; • Travessão e dois pontos;
	<p style="text-align: center;">ORTOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondência regulares P e B
Produzir textos escritos pequenos com coerência, respeitando as características de gêneros.	<p style="text-align: center;">GÊNERO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parlendas; • Cantigas de roda; • Histórias em quadrinhos, tirinhas;

Continuação

Quadro 1 – Conteúdos e objetivos para o ensino de língua portuguesa e de matemática para o primeiro semestre de 2015

Língua Portuguesa - 2º Bimestre

Continuação

Aprendizagem esperada	Conteúdos / Eixos do Ensino
	GRAMÁTICA
	<ul style="list-style-type: none"> • Paragrafação; • Ponto final e vírgula; • Pronomes; • Pontuação;
	ORTOGRAFIA
	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondência regulares T e D
Produzir textos escritos pequenos com coerência, respeitando as características de gêneros; Compreender a linguagem oral e escrita como sistema de comunicação.	GÊNERO TEXTUAL
	<ul style="list-style-type: none"> • Fábulas; • Convites; • Bilhetes;

Matemática – 1º Bimestre

Aprendizagem esperada	Conteúdos / Eixos do Ensino
Reconhecer números naturais em diferentes situações e contextos e suas diferentes funções. Resolver problemas com números naturais envolvendo adição.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização de numeração decimal e suas características; • Números que indicam quantidade de elementos de uma coleção (cardinalidade); • Leitura e escrita de números naturais; • Significado da adição (juntar e acrescentar); • Figuras geométricas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo); • Gráficos de barras e pictogramas; • Dúzia e meia dúzia.

Matemática – 2º Bimestre

Aprendizagem esperada	Conteúdos / Eixos do Ensino
Responder e interpretar problemas de adição e subtração; Compreender, descrever e representar a posição de uma pessoa e objetos em diferentes pontos de referência e em indicações de posição.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e escrita dos números naturais; • Adição e subtração; • Números que indicam uma posição (número ordinal); • Ponto de referência; • Posição, direção e sentido; • Formas geométricas (tridimensional: esfera, cone, cilindro, cubo, pirâmide e paralelepípedo). • Números pares e ímpares; • Decomposição de números.

Fonte: Plano anual escolar – 2015

Apresentadas as propostas com o ensino de Matemática e Língua Portuguesa, notamos que as atividades destas disciplinas são informações transferidas cotidianamente para as crianças. Este ensino é pensando aqui como informação, visto que, durante a realização destas atividades, não havia espaço para a experiência do pensar. Experiências, pensadas aqui, como um acontecimento que não está fechado a um método ou cronograma que prever o pensar e o

agir humano, mas como um acontecimento que faz pensar e, por isso, transforma. Experiência, portanto, pensada como uma aventura onde não há eixos e conteúdos a serem seguidos.

Durante a observação das atividades matemáticas, a professora usava o quadro quando precisava demonstrar as “continhas”. Mas em alguns momentos, explorou as formas geométricas como apresentado no registro que se segue:

Fotografia 21 – Características do ensino de matemática.



Fonte: a própria autora

Para a realização desta atividade com as formas geométricas, a professora solicitou que cada criança em sua cadeira, construísse com as formas geométricas dadas, outras formas. Tal organização não durou, pois as crianças não costumavam abrir mão da sua vontade. Assim, desejavam conhecer o que os outros iriam montar. Não aceitaram esperar sua vez, sentados na cadeira. Assim, timidamente, houve uma mudança de plano provocada pelas crianças que iam aproximando-se das cadeiras dos colegas. Desse modo, ainda que tenham construído formas iguais ou parecidas com as dos outros, tornaram a atividade uma rede de experiências em que puderam dá dicas, observar a maneira como os outros pensavam e contruíam suas formas. Nesta perspectiva, cuja deliberação era que cada um, em sua cadeira, construísse uma forma com os sólidos geométricos que propunha uma criação individual, as crianças construíram pontes, tornando as atividades de cada um afetada pelo olhar e pela fala das outras crianças.

Acerca do conteúdo número pares e ímpares a professora formou duplas para que as crianças reconheçam, a partir dos números que o dado lançado demonstrava, identificar os números ímpares e pares. Esse modo de ensinar está calcado no que chamamos de representação do real, das formas claras e distintas onde a razão sobrepõe-se a todo acontecer

que fuja desta imagem dogmática do pensamento. Nesta perspectiva, o ensinar que tem todo o domínio em um “mestre explicador”, segundo entrevista cedida à Marinho (2014, p. 221), Kohan diz que, certamente tem uma “[...] base moralista, subsidiando crenças, valores e ideais que deverão ser seguidos”. Diante deste tipo de relação estabelecida entre ensinar e aprender em que se

“[...] só sabemos pensar pela representação, não sabemos pensar. Como não sabemos pensar, também não sabemos ensinar nem aprender. Os que ensinam pensam que ensinar é somente explicar e os que aprendem pensam que aprender é reproduzir o que foi explicado, naquela perspectiva de que só se vai encontrar o que era esperado. (ibidem, p. 220)

Fotografia 22 – O ensino de matemática pautado pela representação.



Fonte: a própria autora

Segundo Walter Omar Kohan, em entrevista à Marinho (2014), afirma que opensar construído antecipamentenão faz pensar porque não pensa. Se não pensa, não cria. Diante desta relação entre ensinar e aprender apresentada aqui, o “tempo livre”, do grego ekholé, tinham propostas bastantes específicas, cujo objetivos é possível notar pelas organizações nos espaços e nas atividades propostas as crianças. Todavia, no intervalo e no refeitório foi possível observar escoamentos das crianças diante dos comandos.

Os escoamentos configuram-se como linhas de fugas quando as crianças ocupavam lugares proibidos no intervalo como: subir nas árvores, usar o espaço do intervalo em períodos de chuva; comer em pé no refeitório, correr, empurrar na fila.

O que o olhar dos especialistas revela sobre a infância? A compreensão cronológica é uma constante no pensar pedagógico. O tempo cronológico está presente, não apenas na idade, mas na realização das atividades. A fala dos especialistas sobre a criança apresenta a infância como o começo para o aprender, inaugurado pela escola, momento da vida onde não

há preocupações ou expectativas. A infância pensada como uma fase é um momento “que não volta.” Com este pensar, a infância é inexistente, pois está sempre deslocada para o futuro. Desse modo, esta é compreendida como progresso, fruto de uma escola cheia de “boas intenções” que a instrui para a tornar um bom cidadão. Contudo, este projeto, não emancipa porque é a negação do próprio pensamento emancipador, a saber, o pensamento da diferença, que inverte a ordem em nome da criação.

Apresentamos o funcionamento da escola onde as experiências infantis só encontram lugar quando não há um adulto as controlando. Desse modo, apresentamos o cotidiano pedagógico; um conjunto de atividades fechado à experiência infantil.

Revelamos o cotidiano escolar. Todavia, não o fazemos em forma de acusação, mas como uma abertura para repensar os valores que permeiam este conjunto de atividades na intenção de ensinarem nome de diretrizes e valores constitucionais. Desse modo, o cotidiano pedagógico justifica-se pelo tempo *chrónos*, ainda que desejem o tempo *aíon*.

Neste contexto, o tempo da infância pôde ser observado nos momentos em que o tempo da escola desaparecia. Assim, no reino da infância, muito fortemente observado nos momentos do intervalo e da sala de aula a infância reclama por um tempo e espaços em que estes sobrem para inventar outros modos de habitar a escola. Esta afirmação é apresentada em forma de desenho. Língua em que a infância interpreta e ensina a escola a ser de outras maneiras. Com essa língua, “[...] ressalta a infância de uma escrita e também de uma ética do pensamento: a origem a possibilidade, sempre viva, de pensar o impensável.” (KOHAN 2011, p. 150). Neste sentido, o pensamento da infância, que conta suas experiências é “[...] a infância de uma paixão, de uma filosofia. A filosofia como paixão pelo não enclausuramento do pensar” (ibidem, p. 150) que desenha a próxima “visão.”

5 VISÃO: UMA OUTRA LÍNGUA: O DIZER INFANTIL

Sim, reconheço Zaratustra. Límpido é o seu olhar, e os lábios não encobrem nenhum desgosto. Não se aproxima daqui como um bailarino? Mudado é Zaratustra. Zaratustra tornou-se criança; despertou Zaratustra. Que queres agora entre os que dormem? (NIETZSCHE, 2014a, p. 15)

É na infância que cada ser humano se apropria da linguagem e faz do sistema de sinais adquirido um discurso com sentido, isto é, se constitui em sujeito da linguagem ao dizer “eu”. A infância, carente de linguagem, é também sua condição de emergência. Mas também o acesso à infância apenas pode acontecer pela linguagem. [...]” (KOHAN, 2011, p. 241)

5.1 O dizer do personagem mais enigmático de Nietzsche: o que ensina?

Vimos problematizando até aqui sobre outra maneira de dizer a infância e, desse modo, sinalizamos uma grande aventura filosófica para desaprender o que foi inscrito acerca dela. Esta inscrição em que “A infância como fase abandonada, foi objeto das mais diversas tentativas de silenciamento bem como dos mais diversos sonhos de emancipação, liberdade e racionalidade que foi capaz de pensar o homem moderno.” (KOHAN, 2011, p. 238).

Para um outro modo de dizer a infância, a aventura filosófica de Zaratustra apresenta-nos um relato de experiência potencialmente criativo sobre a emancipação do sujeito — exemplificada nas figuras do espírito do dragão, camelo, leão — e a criança no sentido de resgatar um dizer, no qual “[...] todas as coisas bailam; vão, dão-se as mãos, riem, fogem... e retornam. Tudo morre, tudo torna a florescer; eternamente fluem as estações da existência” (NIETZSCHE, 2014a, p. 285). Esta forma de dizer é afirmativa, sobretudo porque não se coloca como modelo, sistema ou doutrina a ser seguida, mas um modo de pensar que é “[...] a **minha** experiência com a inspiração” (NIETZSCHE, 2006, p. 116).

A inspiração, ou a invenção nietzscheana, é uma experiência como dizer. Por isso resgatá-la para apresentar um dizer infantil é, sobretudo ousada, porque “[...]é uma figura do contratempo, pelo menos a partir do ponto de vista do tempo pontual, homogêneo, infinito, quantificável e sucessivo que é o tempo dominante desde muitos séculos no Ocidente” (LARROSA, 2009, p. 102-103) apresentada, em parte, na visão 2 pelo projeto moderno e na visão 3 pelo cotidiano da escola.

A força expressa nas experiências “Das três Metamorfoses”, deixam caminhos para questionarmos: quem é Zaratustra? O que fala? Por quê fala? Como fala? O filósofo alemão

Martin Heidegger também quis saber: “Quem é o Zaratustra de Nietzsche?” que ao que “[...] tudo indica, é fácil de responder. Pois encontramos a resposta no próprio Nietzsche” (HEIDDEGGER, 2012, p. 87).

“Quem é o Zaratustra de Nietzsche?” é o nome de uma das várias conferências de Martin Heidegger, realizadas na Universidade de Freiburg por volta de 1929. Nesta conferência, Heidegger (2012) diz que

Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. É extraordinário como desde o seu aparecimento, há setenta anos, este subtítulo se faz verdade. Mas precisamente no sentido inverso.” Tornou-se um livro para qualquer um e, até hoje, nenhum homem realmente de pensamento mostrou-se condescendo com o pensamento fundamental deste livro e foi capaz de medir sua gênese em toda a sua amplitude. Quem é Zaratustra? Lendo atentamente o título principal da obra, ganhamos aceno: Assim falava Zaratustra. Zaratustra fala. Ele é um falador (Sprecher). De que espécie? Um orador popular ou talvez um pregador? Não. O falador Zaratustra é um “porta-voz” (HEIDDEGGER, 2012, p. 87)

Segundo Heidegger (2012), Zaratustra já aponta, no título da obra, de quais recursos o seu personagem principal utiliza-se para trazer uma grande novidade ao mundo moderno e nos revela um porta-voz que fala, discursa, interpreta, expõe, tenta dialogar, revela seus objetivos.

Mas, para quem Zaratustra fala? Heidegger apresenta suas suspeitas: “[...] Mas então o que ele proclama ou profere? A favor de que ele fala? O que ele tentar ex-por, interpretar? Será Zaratustra um porta-voz qualquer para alguma coisa qualquer? Ou será ele o porta-voz para *um* que, antes de tudo e insistentemente, fala e diz respeito ao homem?” (p. 88). Estes questionamentos travam profundas batalhas intelectuais até hoje no sentido de decifrar o que Zaratustra diz. Todavia, aprendemos com o próprio Zaratustra que para criar, as batalhas acadêmicas precisam ser deixadas para trás porque espírito do camelo e do leão não pode ser o anunciador de um novo tempo, pois não há novidade em seu dizer. Sua linguagem cansada e finalista não cria. Apenas repete.

O porta-voz de Nietzsche (2014a) traz uma grande novidade. Seu dizer apresenta um tempo-devir, brincante. Um dizer que não diz tudo. Todavia, não diz qualquer coisa. O porta-voz do espírito livre, a criança, mudou após passar dez anos dentro de uma caverna, meditando sobre a vida. Agora forte, desce das montanhas por amor. Portanto, Zaratustra ama os homens. Por isso, quer dividir esta força com eles. Contudo, quem deseja ouvir Zaratustra? “Com essa proposição, tal como se diz academicamente, definimos a essência de Zaratustra” (HEIDDEGGER, 2012, p. 89): “[...] é “alguém que ensina”, um “mestre”. Aparentemente, ele ensina duas coisas: o eterno retorno do igual e o super-homem.” (p. 89).

A visão do eterno retorno e do super-homem foi revelada quando Zaratustra estava cansado das negativas que vinha recebendo acerca do que trazia seu modo de dizer. Ninguém o queria ouvir. Mas, o que continha em sua fala para que ninguém quisesse ouvir seus ensinamentos? Temos quatro suspeitas: 1) O além-homem é a figura da ruptura; de um profundo ocaso. 2) O além-homem é a figura da indefinição; do que escapa. Como confiar nesta fala? e 3) O nascimento do eterno retorno: uma afirmação incansável pela vida que sempre retorna. Todavia, não como aquilo que já foi. Mas, como aquilo que é sempre presente, inatual. Inatual justamente por não ser compatível com o presente que só se realiza no futuro e 4) Zaratustra não se torna aquilo que é – sozinho. Os animais (seus discípulos) são companheiros fundamentais no processo de conhecimento de si do mestre. Em muitas passagens da obra, são os animais que lhe provoca muitas visões e fazem o mestre mergulhar em sonhos intempestivos. O mestre sabe da importância de ouvir os outros.

Voltando aos questionamentos de Heidegger (2012) para descobrir “Quem é o Zaratustra de Nietzsche?” ficamos com a resposta infantil de Larrosa (2009): “Zaratustra é uma afirmação pura, um canto à vida, uma chamada à transfiguração, uma figura da ligeireza, da alegria e da inocência do por vir. E a criação das três metamorfoses é um de seus múltiplos emblemas.” (p. 93). Diante desta resposta, faz-se necessário, ainda que de forma breve, encontrar Zaratustra no último dizer de Nietzsche.

Ecce homo: como tornar-se o que se é é uma obra publicada em 1888. Um relato autobiográfico em que Nietzsche (2016) conta como nasceu o pensamento do eterno retorno que o mantinha vivo e ativo para escrever (dizer). Neste livro, o filósofo conta que *Assim Falava Zaratustra* é seu pensamento mais voraz. Reportando-se a ele descreve-o como “o **pensamento do eterno retorno**; a mais alta fórmula da afirmação que um dia pôde ser alcançada – é de agosto de 1881. Ele está atirado sobre uma folha com a assinatura: “6.000 pés além do homem e do tempo.” (NIETZSCHE, 2006, p. 110). Assim, diante da maneira com que o filósofo conta os seus sentimentos sobre esta obra, Machado (2002) diz que nestes escritos “[...] Nietzsche encontra a sua própria linguagem para os seus próprios pensamentos” (p. 19), cujo objetivo é não criar arquétipos. Mas afirmar as próprias experiências, cujo desejo é que a vida jamais silencie! Por isso Zaratustra fala!

É fundamental esclarecer que paradizer nesta língua o filósofo antecipa: “[...] tem de se deixar claro, primeiro, seu pressuposto fisiológico: ele é aquilo que eu chamo de **grande saúde**.” (NIETZSCHE, 2006, p. 113). Portanto, essa nova maneira de dizer é para

[...] Aqueles cuja alma tem sede de experimentar toda a extensão dos valores e desideratos e navegar por todas as costas desse “mar inferior” idealista, aqueles que querem saber, das aventuras de suas experiências mais pessoais, como é que um conquistador e descobridor do ideal sente-se, e, da mesma forma, como um artista, um santo, um legislador, um sábio, um erudito, um devoto, um eremita divino do velho estilo sentem-se: eles têm necessidade, antes de tudo, da **grande saúde** – uma saúde que a gente não apenas tem, mas adquire e tem de adquirir constantemente, porque sempre se volta a abandoná-la...” (NIETZSCHE, 2006, p. 113)

Portanto, em Nietzsche (2014a) “[...] o ideal de um espírito que brinca de maneira ingênua – quer dizer, de maneira involuntária, e devido a uma completude e um poder transbordante - com tudo aquilo que até hoje foi considerado santo, bom, intocável, divino [...]” (NIETZSCHE, 2006, p. 114) rompe com o dizer coerente para falar suas experiências mais íntimas.

Assim, a partir desta língua que potencializa o nosso modo dizer neste estudo, a língua infantil da escola estudada, ecoa afirmativamente neste modo de dizer minoritário, presente em Zarathustra. Portanto, atentos e abertos para outros modos de existência na escola, questionamos: 1) o que ocorre quando o dizer infantil se coloca como avaliador do cotidiano escolar? 2) o que esse dizer vem anunciar? e 3), por último, o que esse dizer possibilita pensar os espaços organizados para infância na escola?

5.2. O dizer infantil: a linguagem mais afirmativa para dizer a escola

[...] Os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua; contudo, temos que acolhê-los. Eis a questão principal de toda educação: como acolher a esses infantes estrangeiros? Como receber a infância? Que perguntas fazer-lhes? Que língua falar-lhe? Que convite propor-lhe? Com que forças acolhe-la? Qual hospitalidade oferecer-lhe? Como não sucumbir perante a tentação de acabar com a infantilidade da infância, em nome da tolerância, da solidariedade, do diálogo, e de tantas outras palavras bem pronunciadas? Quando a infância assoma, as perguntas não são fáceis de serem respondidas. (KOHAN, 2007, p. 119)

A fala infantil, por vezes, é anulada quando as experiências pedagógicas administram a vida de crianças no espaço escolar. O discurso e o cotidiano pedagógico, apresentados na visão anterior, sintetizam a tessitura das experiências que habitam o contexto da escola estudada. Neste espaço, onde o dizer infantil é anulado por um modelo que prima pela lógica da infância marcada por um tempo fixo e, por conseguinte, de experiências que se alinham à este, nos levou a apreciar uma experiência de linguagem que não estava em nossos planos de pesquisa quando traçamos quais perguntas seriam feitas às crianças.

Após um longo período de observação, chegou o momento do contato direto com as crianças. Chegou o momento de saber qual a interpretação que fazem da escola. Esperávamos trazer uma série de transcrições com as respostas das crianças para compôr os registros desta pesquisa. Todavia, os planos foram alterados. Na verdade, foram forçados a tomar um outro percurso.

Os maiores questionamentos desta pesquisa sempre foram: como receber as crianças? Como chegar até elas? Como dialogar com elas? O que fazer para conseguir que aceitem falar conosco? Como fazer para que respondam às nossas perguntas? A partir destes questionamentos, “[...] Seria bastante fácil se colocar no lugar de decifrador do enigma.” (KOHAN, 2007, p. 126). Todavia, não são as nossas intenções que estão em jogo. Com esta marca, ao invés de tentar dar conta destas questões, “[...] de tentar falar por uma criança estrangeira ou dar conta de suas supostas intenções, vou procurar pensar um novo início, um outro ponto de partida, afirmativo, inocente. [...]” (ibidem, 2007, p. 126).

Todos estes questionamentos nos levaram a demorar nas observações²². Isto é bastante elucidado sentimento que nos tomava: o medo de aproximar-se das crianças porque sabíamos que elas poderiam nos desconcertar. Isso porque “[...] Quando a infância assoma, as perguntas não são fáceis de serem respondidas.” (KOHAN, 2007, p. 119). Nisto, também, há a marca da filosofia que vimos afirmando neste estudo. A justificativa desta escolha, toma concretude nesta “visão”, mesmo que ela ainda nos escape. Contudo, insistimos nesta filosofia “[...] Porque a resposta filosófica não acalma uma inquietude, mas a potencializa. Quem sabe, por isso, valha apenas responder em filosofia. Porque poderemos seguir perguntando e respondendo, cada vez mais radicalmente.” (KOHAN, 2011, p. 185).

O sentimento do medo é revelador daquilo que a marca deste filosofar afirma. Portanto, “[...] Nossa infantilidade esconde uma abertura, um começo, que se projeta no porvir; é outra infantilidade, a de quem questiona sua própria prática; no começo, a pergunta e suas tentativas de resposta instauram em nossa compreensão um início sobre o que significa ensinar, [...]” (KOHAN, 2011, p. 183). Para nós, pensar o que pensa a infância; aprender com ela e, sobretudo, um vir-a-ser que propicie pensar a infância na escola.

Kohan (2011) questiona em seu livro *Infância. Entre Educação e Filosofia*: “o que significa ensinar?”. Esta pergunta nos sugere um modo de dizer quando nos perguntamos “o que pensa a infância quando pensa?” Então entendemos que

²²Ainda que durante as observações, tenhamos criado uma relação de intimidade com as crianças.

[...] estamos ante uma pergunta complexa, aberta, polêmica, com uma longa história de enunciações e pretensas soluções. Não a trataremos compreensivamente. Não a esgotaremos. Recriaremos-la. Mostraremos um território onde essa pergunta poderá ser pensada outra vez, abordada a partir de perspectiva infantilmente filosófica. Não só porque tratar essa pergunta extensivamente levaria a outro tipo de trabalho, mas também porque, numa perspectiva infantil, problemas como esse não encontram soluções definitivas, não aceitam soluções. (KOHAN, 2011, p. 183)

Não sabíamos o que pensa a infância até perguntá-la. Ao perguntá-la, a infância nos confunde. Todavia, respeitamos seu modo de dizer porque “[...] Suspeitamos que qualquer resposta não conseguirá abarcar a radicalidade do problema. Nisto também há uma marca da infantilidade de um perguntar e um responder. [...]” (KOHAN, 2011, p. 185).

É com esta clareza que apresentamos o dizer infantil, acerca da leitura que fazem da escola. A dimensão das suas respostas não é definitiva. Tampouco elas aceitam interpretações, no sentido de capturar conceitualmente o que elas querem dizer. Por isso,

[...] não pretendemos mostrar, nem justificar, um certo conhecimento que mostre nosso domínio sobre a questão. Temos que admitir que não a dominamos. E que não queremos dominá-la. Apenas queremos pensá-la. Apresentaremos, para isso, um mapa, uma geografia, onde essa pergunta se possa pensar mais amplamente do que usualmente se faz no campo da Filosofia da Educação. (KOHAN, 2011, p. 183-184)

A ideia inicial era criar condições para que as entrevistas acontecessem de modo que não fossem confundidas com as atividades pedagógicas que eu havia observado. Pensamos que ao deslocar as crianças das experiências pedagógicas observadas, elas sentiriam confiança em nós²³.

No primeiro contato, pedimos para que as crianças tirassem seus tênis e chinelos e sentassem em um pedaço de TNT²⁴ e entregamos interrogações feitas com folhas E.V.A. Com isto, queríamos sinalizar que iríamos conversar com elas. A imagem abaixo representa um pouco deste primeiro momento com as crianças.

²³ Para a realização das conversas com as crianças, era possível que a professora disponibilizasse o momento de alguma aula, para que as conversas acontecessem. Desse modo, deixava a professora a vontade para dizer o dia e o horário mais confortável para ela. Com a afirmativa da professora, começávamos as conversas com as crianças.

²⁴ Um tipo de tecido que não é tecido. Este tecido consegui com a professora da turma. Posteriormente, levei um tecido T. N.T para esses momentos.

Fotografia 23 – As primeiras conversas com as crianças.



Fonte: a própria autora

As imagens mostram o momento em que as lembrávamos a razão para estarmos ali. Queríamos conhecê-las a partir do que vivenciam na escola. Por isso, naquele momento, quisemos fazer-lhes algumas perguntas²⁵.

No decorrer, as crianças começaram a apresentar desinteresse nas perguntas. Não respondiam as perguntas que versavam sobre: 1) O que gostam de fazer na escola? 2) Quais são os lugares mais preferidos por vocês? 3) Qual atividade mais gostam de fazer? 4) O que vocês não gostam de fazer na escola? Com as respostas, queríamos saber o motivo.

As crianças pareciam envergonhadas para responder às nossas perguntas. Olhavam umas para as outras e começavam a sorrir. Eu parava e pensava: e agora? O que vou fazer para saber o que se passa com estas crianças? Então pensei que se as próprias crianças perguntassem umas para as outras, a resposta viesse. Mas isto também não aconteceu. As crianças continuavam envergonhadas e ao mesmo tempo muito agitadas.

Em consequência disto, começavam a jogar as interrogações umas nas outras. Algumas crianças ainda tentaram responder:

- O recreio. Porque lá eu corro!

- A sala. Porque eu faço dever!

Então eu perguntei: quem aqui gosta de desenhar? Algumas responderam levantando o braço gritando:

- EEEuuuu!

²⁵Neste momento, eu ainda não havia entregado os pontos de interrogação.

Queríamos que, ao perguntar, as crianças respondessem. Todavia, não foi possível. É claro que não! Diante da autonomia das crianças, a maneira como as perguntas foram feitas, mudaram. E, conseqüentemente, as respostas também. Diante disto, parei um pouco. Deixei que as agitações continuassem, ainda que a professora quisesse ajudar-me ao tentar controlar a agitação das crianças.

Pode parecer que ao fazer aquelas perguntas, queríamos identificar, localizar as crianças. Todavia, pensando no início, sobre o que perguntar as crianças, mas sobretudo, como perguntar, lembrei que eu não queria identificá-las, nomeá-las. Sabia que eram criativas. E era por esta via que eu pensei ser possível aproximar-me delas. Foi então que sugeri os desenhos.

Fotografia 24 – Os desenhos: as primeiras experiências com as crianças.



Fonte: a própria autora

No momento em que faziam os desenhos, alguns implicavam com o outro porque estava usando muitos lápis, deixando os outros sem material para desenhar. No meio desta aparente bagunça, algumas falam:

- Vou desenhar uma escola bem bonita!

Ou ainda:

- Eita! Vou desenhar a minha sala!

- Eu vou desenhar aquele pedaço onde a gente fica em cima da grade!

- Vou desenhar a caixa d'água da escola! Uma escada bem grande!

Durante este momento, algumas crianças se levantam e resolvem desenhar nas cadeiras onde habitualmente sentam quando chegam à sala de aula. Outras, não querem sair do TNT, permanecendo lá até o final do desenho como pode ser visto abaixo.

Fotografia 25 – Desenho: os primeiros dizeres de infância.



Fonte: a própria autora

Ao término do desenho, todos me entregam seus dizeres, calçam os tênis e chinelos e voltam para os assentos de costume.

No outro dia, três crianças vieram perguntar-me se faríamos novamente aquela “tarefa”. Com esta pergunta, respondi com uma outra. Perguntei se haviam gostado da “tarefa”. Responderam que sim. Com isto, respondi que naquele dia não. Mas teríamos outros momentos juntos.

Pensei que seria interessante continuar essas entrevistas em outro espaço. Escolhi o da sala dos professores. Lugar ainda não ocupado pelas crianças, visto que, era “a sala dos professores”. Diante das demarcações que a escola faz, ao destinar os espaços para cada cada função ou pessoa, a ideia era habitá-los em um lugar ainda não habitado por elas.

Era latente a surpresa das crianças em saber que iriam para a sala dos professores. Muitos momentos, infelizmente, não puderam ser registrados porque era eu quem “organizava” as crianças e o local para recebê-las. Desse modo, nem as imagens conseguem

sintetizar a surpresa delas em adentrar em um lugar onde nunca estiveram. Todavia, as imagens abaixo representam um pouco de um dos nossos momentos neste espaço.

Fotografia 26 – Desenho: Outros espaços habitados pela infância na escola.



Fonte: a própria autora

A primeira imagem da esquerda para a direita, mostra que, enquanto eu falo sobre o que iríamos fazer naquele momento, uma das crianças que está na ponta da mesa, olha para fora da janela. Esta janela é igual à da sala de aula dele. Todavia, desconhecia o que tinha fora *daquela* janela. Na imagem à direita, ela volta para o que estávamos fazendo.

Continuamos com as mesmas temáticas: o dizer das crianças sobre a escola. Seu dizer é uma leitura, uma interpretação, propostas, afirmações, a saber, seus afetos sobre este lugar organizado para acolhe-las.

Fotografia 27 – Desenho: leituras e propostas de infância

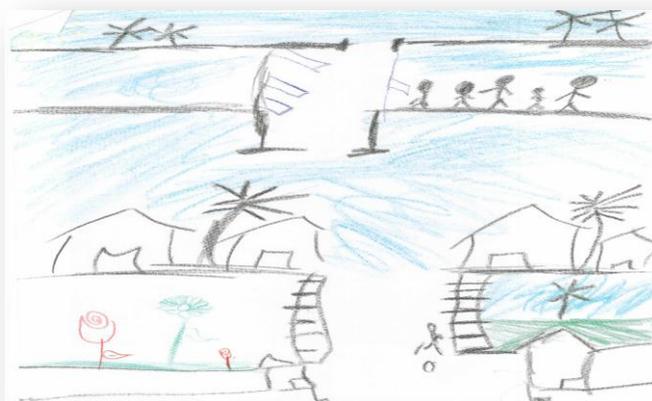


Fonte: a própria autora

Estas imagens mostram o trabalho infantil para dizer a escola. As crianças pensavam no que desenhar, como desenhar. Escolhiam as cores, o tipo de lápis. Avaliavam o desenho dos colegas. Neste processo, a língua diz a escola, quis esclarecer o sentido para o que estava no papel. Neste contexto, durante e após a criação dos desenhos, as crianças vinham mostrar-me e explicar o que queriam dizer.

- Tia está vendo isso aqui? É lá na entrada da escola. Olha! Aqui é onde os nossos pais e colegas ficam. Aí, a gente passa por estas grades. Vem, vem e vem e chega na sala!

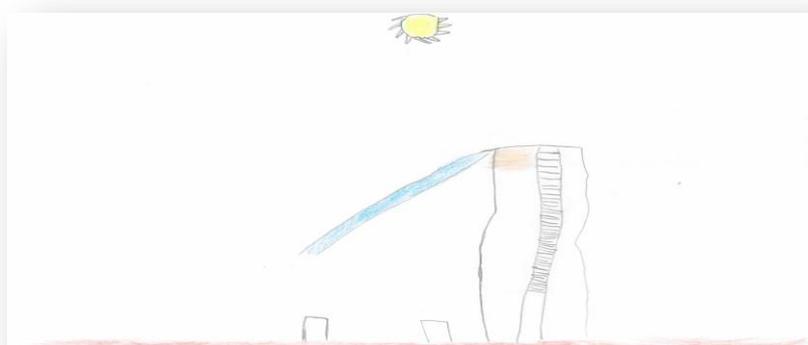
Fotografia 28 – Desenho: o percurso até a sala de aula.



Fonte: a própria autora

Esta criança desenha o percurso e o que há nele até chegar à sala de aula. Lugar que nos parece ser o mais privilegiado da escola. Lugar onde as coisas são feitas. Contudo, há uma outra língua muito curiosa. Esta mostra um pouco do espaço do intervalo, lido por outra criança.

Fotografia 29 – Desenho: o imaginário infantil no pátio



Fonte: a própria autora

- Tia, essa aqui é a caixa d'água. A senhora sabe, né?! Que fica ali no meio do recreio. Olha essa escada grande! Sempre fico imaginando como é subir nela!

Este dizer é revelador do que os elementos que existem neste espaço, provoca no imaginário desta criança. Mais uma vez, o tempo e o espaço controlados pelo discurso pedagógico, se dissipam frente a imaginação infantil.

O dizer infantil também lembra os lugares não frequentados por eles. Estes lugares podem ser lidos abaixo.

Fotografia 30 – Desenho: os espaços não habitados pela infância na escola.



Fonte: a própria autora

O primeiro dizer, da esquerda para a direita, mostra a quadra de esportes, desativada há quase uma década por falta de recursos. Era neste lugar onde as crianças faziam educação física e onde ocorriam festas e reuniões de pais. Curiosamente uma criança desenha a sala dos professores. Lugar em que parte dos desenhos foram criados. Houve uma tentativa de mostrar a organização da sala e as árvores que é possível ver da janela.

A sala de aula, lugar em que as crianças ficam a maior parte do tempo, é frequente nos desenhos. Podemos perceber isto, quando as crianças dizem como a sala é organizada. O modo como os assentos habitualmente estão dispostos é representado nos desenhos abaixo. O lugar de onde a professora fala também é observado. As crianças revelam também, a maneira como toda a escola é distribuída.

Fotografia 31 – Desenho: a infância revela a organização estrutural da escola.



Fonte: a própria autora

A infância revela a maneira como a escola é organizada e, ao mesmo tempo, as intenções desta. A aprendizagem, resultado do ensinar pedagógico, é apresentada na “visão III”. Aqui, é reforçada na leitura que as crianças fazem deste território. O lugar mais dito pelas crianças é aquele em que abrimos esta visão. Este é o lugar em que as crianças mais fazem aparecer, ganham destaque e um certo tom de alegria. Elementos como um coração, o sol e as brincadeiras, podem ser vistos abaixo:

Fotografia 32 – Desenho: a infância e os seus afetos pela escola.



Fonte: a própria autora

O pátio é o lugar mais esperado pelas crianças. Os desenhos mostram a razão deste sentimento. Este lugar, apesar de ter uma série de problemas estruturais, pulsa vida. Cheio de árvores frondosas, chão de terra batida e muitas crianças correndo para lá e para cá, brincando com o tempo, vivifica a escola. Os gritos, o sol sempre alto e quente de quase todos os dias, o “fazer o que quiser” e a ausência do dever, legitimam este ser o lugar que mais afeta as crianças.

Neste momento, é necessário reportarmos aos escritos de Kohan (2011). Ao pensar com Deleuze o acontecimento da infância, o autor assevera a vitalidade da infância como a que tentamos mostrar na relação que as crianças estabelecem com o pátio. O intervalo revela que o tempo e espaços do pátio propiciam que as crianças recuperem a infância como quem busca “[...] encontros e resiste aos agenciamentos individualizadores e totalizadores, mas que aposta na singularidade do acontecimento. [...]” (KOHAN, 2011, p. 253). Com isso, será o pátio que recupera a infância? Ou será que as crianças recuperam o pátio porque afirmam a infância? As duas questões são bem possíveis. Retornemos Kohan (2011):

A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhum caminho preterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar; a infância é “apenas” um exercício imanente de forças. (p. 252)

Há muitas infâncias que rondam o pátio. Muitas delas, conseguem exercitar suas forças porque conseguem produzir, criar, dizer de um modo em que não há uma previsibilidade ou mesmo um produto deste exercício. A ausência de determinação ou suspensão da ordem que administra os outros espaços da escola, tem no pátio um lugar onde a infância pode ser demasiadamente infantil. Desse modo, é possível revelar a afirmação de uma “[...] diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida com experiências.” (KOHAN, 2011, p. 253). Por este modo de experimentar viver, o dizer infantil não condena a escola. Mas a absorve.

Fotografia 33 – Desenho: a infância absorve a escola



Fonte: a própria autora

O dizer infantil afirma com alegria este lugar. Ainda que cheio de boas intenções, a escola, por vezes, o condene; censure a infância. Mas voltemos às falas das crianças que, ao nosso olhar, parecem mais profundas. Este dizer sugere que pensar exige coragem e, sobretudo, criatividade. Neste sentido, esta língua não quer dizer que tudo seja encarado como belo e afirmativo. Este dizer vem para ensinar-nos que é porque criamos que pensamos. A falta de criatividade não revela enigmas, não é afetada, muito menos alegre em meio a dizeres

fixos e acusadores que prescrevem a maneira como a infância deve ser, viver e dizer. A falta de criatividade, sobretudo, não gera educação. A língua adulta da filosofia sabe muito bem o que é viver sem criar. Sabe muito bem como não ensinar. Neste sentido, a figura da criança de Heráclito e de Nietzsche é inspiradora e complexa demais para a filosofia e para a escola, pela superioridade com que coloca os seus saberes.

Ainda que estedizer infantil pareça dizer o que qualquer criança diria sobre a escola, contribui para abrir sentidos à uma nova língua, mesmo que sempre presente na escola. Esse dizer a escola, pensado por nós como um início, “[...] exige, então abrir nossa sensibilidade para pensar com a infância, de iguais para iguais, despojando-nos do que nossos saberes já capturaram, do que já conhecem, dos pontos de chegada que já pensaram a educação da infância na língua adulta da filosofia. [...]” (KOHAN, 2007, p. 133).

Decifrar os enigmas do dizer infantil é desautorizar um dizer que é autoexplicativo. O que interessa para para nós é a maneira de dizer dessa infância que não faz julgamentos. Esta infância não condena. “Apenas” dar sinais, deixa o que pensar sobre a maneira como são interpretadas pela escola e, sobretudo, a criatividade com que diz suas experiências em um lugar onde falta espaço para elas. Assim, sem dizer na língua esperada, sem dizer tudo, a infância ensina. Ao ensinar, nos revela quatro visões que nos forçaram a encarar um pensar pela indefinição. Mas, sobretudo, pensar. São elas: 1) Repensar o sentido que damos quando ensinamos. Assim, ao ensinar, não pensamos sobre o que ensinamos. Por não pensar, não ensinamos. 2) Estar aberto para os encontros. Sem abertura para o outro, para pensar junto é impossível a educação. Por não pensar junto, a educação cria hierarquias; afirma a desigualdade. 3) Errar sem culpa. O peso da culpa, provocado pelo cumprimento dos deveres, proíbe de errar. Neste sentido, o acerto ou a verdade é o princípio para “pensar bem” em educação. Os questionamentos, portanto, não existem quando o início da educação pauta-se nas certezas. Essa lógica, por não criar experiências de pensamento, cria sujeitos ressentidos e cansados da vida. 4) Desejar a infância para dizer em outra língua. Desse modo,

[...] A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, antender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os ouros em outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, de nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro, lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros. (KOHAN, 2007, p. 131)

Fizemos com que uma língua infantil seja ouvida neste estudo. Muitos não a entenderão; outros a considerarão óbvias demais. É muito confortável rejeitar o que não se entende. Vemos muito disso em educação. Do mesmo modo é cômodo procurar explicar esta língua a partir de leis universais e necessárias quando se trata de dizer a infância, ao querer dar conta de sua realidade. O estrangeiro e o desconhecido, ou mesmo aquele que pensamos conhecer, cria em nós a necessidade de identificação. Todavia, é chegada a hora do grande começo. De sair do nosso cômodo lugar para pensar. Esta hora é bastante significativa porque não precisamos de despedidas ou mesmo de justificativas. Desse modo, os começos sempre causam esse tipo de rebeldia. Como a que causou a morte do ateniense Sócrates que, segundo Kohan (2007), “[...] foi, na sua defesa, uma criança nietzschen: ingênuo, brincalhão, afirmativo. Os juízes não o perdoaram. [...] a morte tem ciúmes do nascimento: a política (a lei) tem ciúmes da infância (o corpo). A política instituída condenou Sócrates e, com ele, a filosofia e a infância.” (p. 122).

Diante do exposto, sim! Somos ingênuos por desejar que infância e experiência não sejam medidas com fita métrica e relógios de pulso. Mas pela intensidade do seu modo de dizer que nos convida a pensar; viver a escrita; viver. Assim, nos mostra que “[...] é possível pensar uma educação e uma política infantis. É possível pensar. É possível. É.” (p.254).

Em consequência dessa afirmação, claro está que o que a infância escreve, ultrapassa os limites desta escrita. Por isso, a infância ter relação com a educação. Por isso, a educação necessitar da infância.

6 PARA NÃO CONCLUIR: “OUTRA CANÇÃO PARA DANÇAR”

“Ó! Tu, cuja finalidade nos inflama, cujo ódio nos seduz, cuja fuga nos prende, cujos enganos nos comovem, quem te não odiará, grande carcereira, sedutora, investigadora e inventiva! Quem te não amará, inocente, impaciente, arrebatadora pecadora de olhos infantis!” (NIETZSCHE, 2014a, p. 294)

“Outra canção para dançar” é uma das visões nietzscheanas que compõe a terceira parte da obra *Assim Falava Zaratustra*. Nesta terceira parte, Zaratustra tem várias visões em que o sentimento do eterno retorno vem a tona para anunciar “O canto da embriaguez” que pode ser ouvido na quarta parte. Portanto, “Outra canção para dançar” prepara um novo começo; um novo movimento. Desse modo, essa canção não se cala, não se resolve para iniciar outra canção. Mas essa canção é condição para que o “Canto da embriaguez” seja possível.

Ressaltamos essa “cronologia” nietzscheana porque este trabalho, assim como “Outra canção para dançar” não está concluído. Ele se apresenta, desde sempre, como um início. Em consequência disso, como uma condição para que outros cantos sejam cantados e outras ideias possam dançar. Criar seus próprios passos, suas coreografias.

O nosso desejo de investigação já não é o mesmo do início do mestrado. O nosso olhar ganhou imaturidade e leveza em função da nossa aproximação com o infantil da escola que convivemos durante alguns meses. Como uma dança, com suas idas e vindas, com o seu avançar e recuar, o estudo da infância e da experiência ganhou consistência sem ser consistente.

Sim! Pesquisar é construir geografias. Nossas geografias foram formando irregularidades a medida que avançavam na compreensão do nosso desejo maior: conhecer as experiências do cotidiano de crianças no contexto de uma escola pública no município de Maceió/AL.

Sim! Estas experiências estão inscritas no mundo, na realidade material alagoana e, por isso, são marcadas por experiências que envolve desde as intenções de um Estado burocrático até as intenções dos atores que administram a escola. Suas intenções justificam na maneira como gerenciam e encaminham as ações educativas que buscam atender, a partir dos valores, crenças, ideais e regras socioeducativas as demandas deste mesmo estado burocrático.

Neste contexto organizacional, compreender os dispostores que justificam as ações implementadas pela escola é, primeiramente, constatar que esta realidade não só existe, mas

sobretudo, persiste. O cotidiano pedagógico, em conformidade com as atividades pedagógicas observadas, afirmam esta realidade.

Diante das implementações da escola, foi possível encontrar uma infância reconhecida como *minoridade*. Todavia, no sentido negativo. A maneira como este termo é interpretado pela escola, revela uma infância incapaz de falar e, sobretudo, pensar por si mesma. Do mesmo modo, a infância é um símbolo da “[...] incapacidade, da falta de resolução e da preguiça no uso das suas próprias capacidades intelectuais.” (KOHAN, 2007, p. 238). Estas incapacidades intelectuais são criadas pelas hierarquias criadas pelos atores da escola, representadas na pessoa que fala (o adulto) e naquela que cala (a criança).

A ausência da fala das crianças durante as ações escolares, especialmente no espaço-tempo da sala de aula, revela qual é a infância assegurada pela escola. A ausência de coerência, do ponto de vista da lógica, na fala das crianças é uma negativa para a aprendizagem, no contexto destas ações, por considerar que a falta deve ser preenchida por um saber. Todavia, um saber da ordem do explicador, onde a professora representa este papel. Este é um dos ideais ilustrados da pedagogia: trazer a luz aos que estão nas trevas, devido a falta de conhecimento seguro da criança. Neste contexto educacional desigual no pensar e no falar, há uma desqualificação do pensar, bem como da voz do menor o que revelou que a organização escolar “[...] têm constituído uma imagem do pensamento autoritário, hierárquica, que exclui o que depois qualificará de incapaz.” (KOHAN, 2011, p. 250).

Tomamos o modo negativo com que o menor é situado na escola como uma pista que nos auxiliou a atentar para as leituras de Agamben (2005) e Kohan (2007) (2011). Assim, pudemos ampliar os horizontes e resgatar outras vozes. As vozes dos menores. O que permitiu-nos ir adiante para saber sob quais condições a humanidade existe. A negativa do menor como sujeito incapaz, nos levou a perceber que “A ausência de voz, *in-fância*, não é uma falta, uma carência do ser humano. Ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um *sôma* infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar. [...]” (KOHAN, 2007, p. 244). Desse modo, “[...] a infância ganha seu lugar lógico em uma exposição da relação entre experiência e linguagem [...]” (AGAMBEN, 2005, p. 11) que puderam ser contadas pela linguagem dos desenhos infantis.

Nesta perspectiva, não romantizamos a infância seja ela qual for. Apenas a recolocamos no seu lugar de origem. O da história. Todavia, não da história na perspectiva da linearidade. Mas das possibilidades para pensar e habitar o escolar.

Pois é óbvio que, para um ser cuja experiência da linguagem não se apresentasse desde sempre cindida em língua e discurso, um ser que já fosse, portanto, sempre falante e estivesse sempre em uma língua indivisa, não existiram nem conhecimento, nem infância, nem história: ele seria desde sempre imediatamente unido à sua natureza linguística e não encontraria em nenhuma parte uma descontinuidade e uma diferença nas quais algo como um saber e uma história poderiam produzir-se. [...] (AGAMBEN, 2005, p. 11).

Sem a experiência da infância, a saber, da ausência de fala, somos sujeitos imobilizados. A história humana não é possível sem a infância. Assim, sem a experiência da infância não somos sujeitos expostos, abertos ao movimento; dispostos, inclusive, a bagunçar a história. Nesta perspectiva, a história não pode ser uma relação de causas e efeitos. Mas de acontecimentos imprevisíveis.

[...] Neste registro, a infância passou de ser um momento, uma etapa cronológica, a uma condição de possibilidade da existência humana. Essa passagem não significa um abandono da infância como primeira idade, mas a ampliação desse sentido. Quando a infância é a amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência. (KOHAN, 2011, p. 244-245)

Com este resgistro, as experiências do cotidiano pedagógico para a infância, nos permitiu pensar a própria infância sobre outras bases. Todavia, este movimento só foi possível a medida que compreendemos a complexa teia que a envolve. Neste sentido, se por um lado, a infância pertence a sujeitos pequenos, frágeis, carentes de proteção do adulto ou do Estado, associada exclusivamente às crianças, por outro lado, é possível perceber que ela “passa a ser condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar a idade.” (KOHAN, 2011, p. 246).

Assim como em Kohan (2011), em Nietzsche (2014a), as metamorfoses do ser humano realiza um movimento inverso com relação a cronologia da idade, enquanto interpretada na perspectiva do tempo *chrónos*. Para esta interpretação, nascemos crianças, depois nos tornamos adultos. Com Nietzsche (2014a), a criança é o último estágio das transformações. Desse modo, não nascemos crianças e, necessariamente nos tornamos adultos. Para Nietzsche (2014a), esta cronologia incorporou no ideal de humanidade a grande razão. Entendida como a que conduz as conclusões avaliadoras da vida. Assim, ao incorporar um sujeito acabado e resolvido, representada pelo camelo e o leão, a história, na perspectiva da linearidade, afirma um arquétipo. Mas a criança, último estágio das metamorfoses, brinca com esse arquétipo. Inverte os valores que quantificam o tempo, portanto, a vida. Ao invés de afirmar o desenvolvimento de uma história que nega o menor em nome do maior, a criança de Nietzsche (2014a) afirma a minoridade como a experiência mais potente da existência. Desse

modo, a criança nietszcheana não quer ser mais uma. Deseja criar novos valores. Por isso, não fala a mesma língua.

A experiência, portanto, é este movimento em que os indivíduos se permitem ser afetados. Assim, a experiência é a transformação daquilo que está dado, resolvido. Por isso, infância e experiência se complementam, mas não como um quebra-cabeças em que só é possível o encaixe com uma peça específica. No contexto da escola pública, as duas se complementam na medida em que a existência cotidiana não é suficiente para pensar e viver, posto que esse modo de pensar e existir é superficial. Portanto, não transforma. Não afeta.

Fotografia 34 – Desenho: a infância e os seus próprios comandos.



Fonte: a própria autora

Diante da superficiabilidade com que o cotidiano escolar lida com as experiências de infância, é necessário resgatarmos um lugar específico. No contexto da escola pública, há um lugar ensolarado, quente e cheio de árvores acolhedoras: o pátio. Todavia, o desenho acima revela que a existência da infância na escola, parece não encontrar lugar. Sozinha, resiste. Resiste às regras, as atividades que não fazem pensar. Mas, neste lugar, onde o tempo *chrónos* parece desaparecer, a infância se distrai, atenta às suas próprias regras. O pátio, portanto, parece ser um lugar bastante fecundo onde a infância pode criar seus próprios comandos.

Após desmonstrar uma leitura construída da infância e o que o cotidiano revelou sobre a experiência, pensamos sobre o que este estudo pode provocar. Sobretudo porque a escola e a sociedade alagoana parecem distraídas à infância que resgatamos.

Pensem que a abertura para novos modos de existência na escola é uma das condições que possibilita outras experiências com a infância. Permitir esta presença entre nós é ter a sensibilidade para percebê-la, junto à experiência. Mas, para esta sensibilidade, é necessário conceber que infância, experiência e escola, o mundo, não é só aquilo que

pensamos. Há muitas possibilidades para além dos livros “didáticos”, de documentos e leis que representam valores pesados ao espírito.

Fotografia 35 – Desenho: a infância ensina.



Fonte: a própria autora

A própria infância nos revela condições que permitem sua presença entre nós. Acolhedora, por estar aberta, diz que o encontro com o desconhecido possibilita afetos. A criança – o além-homem – é um afetado. Aberto, por isso afetado. Pelo mundo. Pelas pessoas. A imagem acima representa um destes afetos. Do acolhimento das crianças. Dos nossos encontros. Após a conversa sobre a escola e sua existência nela, lhes entreguei um balão amarelo. Criei uma história ao dizer que cada uma precisaria cuidar do seu balão para que ele pudesse chegar inteiro no dia seguinte na escola. Todos riram! Afinal, tarefa muito difícil! Mas é claro que os balões estourariam rapidamente. Antes mesmo de chegarem em casa. Contudo, a ideia era tornar presente aquele nosso encontro. Ainda que parecesse ficar no passado quando voltássemos para as nossas casas. O encontro que nos uniu, tornou-se presença nos afetos representado pelos balões.

Com essa atitude,

[...] estaríamos muito distantes de uma educação que “prepara as crianças para o futuro” ou para “o mercado de trabalho” ou “para a democracia” ou para qualquer coisa que não seja a própria infância, entendida como experiência da diversidade, da novidade, do inesperado. Uma tal educação permite viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Se há algo a se preparar por meio da educação, é a de deixar a infância, a experiência. Prepararmo-nos para recuperá-las, se a perdermos. Se a educação é a educação dos que estão na infância, dos excluídos da experiência – sejam crianças ou adultos -, a tarefa de uma tal educação é inventar essa infância e não deixar que se volte a perder. (KOHAN, 2011, p. 247-248)

Diante da novidade que a infância nos traz, este estudo nos coloca diante de um profundo e perigoso começo. Aquele em que precisamos inventar. Nos inventar.

Sim! Podemos estar perdendo a infância. Em consequência disso, nos perdendo. Por isso, a invenção ganha um caráter substancial e mobilizador para resgatá-la. Portanto, é necessário inventarmos outros dizeres para dizer a infância e a experiência. O que torna claro o valor fisiológico desta grande aventura que é pensar e escrever de modo que as regras de boa conduta não sejam o fundamento para dizê-la.

Ao levarmos esta questão para o contexto da educação formal, lugar onde somos ensinados a aprender e não a desaprender, o que pode ocorrer? Não sabemos exatamente. Todavia, suspeitamos que muitas línguas, desenhos e rabiscos podem inscrever-se de maneira afirmativa na história da experiência e da infância no contexto escolar, bem como nas nossas histórias e nas histórias dos outros atores que vivem este lugar. Mas também, estas inscrições, quase de forma inevitável, podem ser afetadas por um pensar a infância ainda como uma fase acabada, bem como experiências que são confundidas com a previsibilidade do cotidiano. Contudo, ao inventarmos outra maneira de dizer a infância e a experiência, são dissipados valores modernos como o do pensamento seguro e coerente, presentes nos raciocínios lógicos, na história da filosofia, das pedagogias e das ciências.

Ao subverter a ordem do mesmo e as marcas que esta subversão nos deixa, conferimos o caráter inédito e inacabado dos enigmas que apresentamos nesta dissertação. Ratificamos, ainda, a urgência para enfrentar os enigmas revelados pela escola estudada e, sobretudo, pela infância que habita este espaço-tempo e, ao mesmo tempo, de estarmos abertos para novas questões que ampliem este debate.

Com base na infância como devir e na experiência que assim como esta, não pode ser objetivada, a criação de pesquisa como a que aqui se apresenta é uma das condições para um novo debate que recupere a infância e sua língua nas escolas e nos espaços acadêmicos do nosso estado. Assim, aprender com ela, ouvir o seu chamado é dançar uma música orquestrada por espíritos leves, movidos pelo desejo de metamorfoses.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. Editora Cortez; Editora autores associados, 1980.
- _____. **A Alegria de Ensinar**. ARS POETICA EDITORA LTDA, 1994
- AMARAL, José; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?** Rio de Janeiro: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 1995
- AZEREDO, Vânia Dutre de. **Nietzsche a Dissolução da Moral**. São Paulo: Discurso Editorial e Editora UNIJUÍ, 2000.
- CEDU. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/especializacao-escola-de-gestores>. Acesso em: 15/07/2015
- COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Brincar e Escola: o que as crianças tem a dizer?**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- COLLI, Giorgio. **A sabedoria grega III: Heráclito**. Tradução Renato Ambrosio. (Coleção filosófica). São Paulo: Paulus, 2013
- DELEZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**; tradução de António M. Magalhães (Docente da Universidade do Porto). Título original: Nietzsche et la philosophie, 2ª edição. Ré-Editora, fundada em 1975, 2001
- DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. 7. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- DIAS, Rosa Maria. O Professor Nietzsche. In: **Nietzsche: filosofia e educação**. AZEREDO, V. D. (org). Ijuí: Ed: Unijuí, 2008. (Coleção Nietzsche em perspectiva)
- _____. Das Vantagens e Desvantagens da História da Filosofia para o Ensino de Filosofia. In: **Nietzsche: filosofia e educação**. AZEREDO, V. D. (org). Ijuí: Ed: Unijuí, 2008. (Coleção Nietzsche em perspectiva)
- FAMBOA MUÑOSZ, Yolanda Gloria. **Nietzsche: a fábula ocidental e os cenários filosóficos**. São Paulo: Paulus. 2014. (Ensaio filosófico)
- FERRAZ, Maria Cristina Franco. Nietzsche Educador: Negatividade, Afirmação e Antropofagia. In: **Nietzsche: filosofia e educação**. AZEREDO, V. D. (org). Ijuí: Ed: Unijuí, 2008. (Coleção Nietzsche em perspectiva)
- FREZZATI JUNIOR, Wilson Antônio. Educação em Nietzsche: o duro caminho para “tornar-se o que se é”. **Nietzsche: filosofia e educação**. Organizadora Vânia Dutra de Azeredo. In: AZEREDO, V. D. Ijuí: Ed: Unijuí, 2008. (Coleção Nietzsche em perspectiva)

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, J. Daniel. *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética*. Tradução de Ana Maria Chaves; **Revisão Científica de Teresa Vasconcelos**. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GROS, Frédéric. **Caminhar, uma filosofia**. Tradução de Lília Ledon da Silva. Título original: *Marcher, une philosophie* – São Paulo: É Realizações, 2010.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche: o humano como memória e como promessa**. Oswaldo Giacoia Junior. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GUIDO, Humberto. **A concepção de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista**. Ensino de Filosofia – perspectivas. organizador por Walter Kohan – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HEIDEGGER, Martin, **¿Quién es el zaratustra de nietzsche?** Traducción de Eustaquio Barjau, publicada en *Conferencias y artículos*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1994.

KOHAN, O. Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Filosofia para crianças** / Walter Omar Kohan. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. **Infancia y Filosofía**. (Colección Pregunto, diálogo, aprendo) 2009.

_____. **Devir-criança da filosofia: infância da educação. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação.”** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia**. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Sócrates & a Educação: o enigma da filosofia. Sócrates mestre de Nietzsche?** Walter Omar Kohan; tradução Ingrid Müller Xavier. In: KOHAN, Walter. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Pensadores & Educação)

_____. **A escola pública aposta no pensamento. - Palavras, passos e nomes para um projeto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Ensino de Filosofia)

_____. **Uma educação da filosofia através da infância**. Ensino de Filosofia – perspectivas /. organizador por Walter Kohan – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA. Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.

_____. **Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa**. Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação**. **Revista Teias**. Currículos: Problematização em práticas e políticas. v. 13, n. 27, jan-abr. 2012. p. 287-298.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Jan. 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

LDB. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, 1996. Acesso em: 21/12/2015

LIMA, Walter Matias. Considerações sobre filosofia no ensino médio brasileiro. In: **Filosofia no ensino médio**. GALLO, Sílvia; KOHAN, W. O. (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LAROSSA, Jorge. **Nietzsche & Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LÉXICO DE NIETZSCHE. Organizado por Christia Niemeyer. Título original: Nietzschelexikon. Vários tradutores - São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MACHADO, Roberto. **Zaratustra, tragédia nietzscheana**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MARTON, Scarlet. **Nietzsche e a arte de decifrar enigmas – Treze conferências europeias** Scarlet Marton, - 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Coleção Sendas & Veredas)

MARINHO, Cristiane Maria. **Filosofia e Educação no Brasil: da intencionalidade à diferença**. São Paulo. Edições Loyola, 2014, p. 212-227.

MARQUES, Luiz Alberto de Souza. Estudo do meio & Saberes do Cotidiano: Dando Voz às Crianças Para Falarem de Sua Gente. In: **Educação e infância: múltiplos olhares, outras leituras**. VASQUES, Carla Karnoppi; SCHCLICKMANN, M. S. P.; CAMPOS, Rosâna. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MEC. **Resolução CNE/CEB nº 3/98**. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica resolução nº 1, de 15 de maio de 2009. Publicada no DOU de 18/5/2009, Seção 1, p. 25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf>. Acesso em: 23 de mai. 2015

MEC. **PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006**. Ministério da educação conselho nacional de educação. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. APROVADO EM: 7/7/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 23 de mai. 2015.

MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos - Legislação**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12378%3Aensino-fundamental-de-nove-anos-legislacao&catid=313%3Aensino-fundamental-de-nove-anos&Itemid=630>. Aprovado em: 06/02/2006. Acesso em: 25 de jul. 2015.

MEC. **PNAE Plano Nacional de educação**. Disponível em: http://www.portaldatransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_PNAE.pdf. Acesso em 25 de jul. 2015.

MELO, Danilo Augusto Santos. A escola pública aposta no pensamento. In: **Em Caxias, a Filosofia “des-encaixa”?** **Filosofar, experiência do pensamento e criação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Ensino de Filosofia; 4)

MICHEL, Serres. **Filosofia mestiça** = Le tiers-instruit / Michel Serres; tradução Maria Inez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. **A Doutrina da Vontade de Poder em Nietzsche.** apresentação: Scarlet Marton; tradução: Oswaldo Giacoia. 2ª edição. São Paulo, 1997

NIETZSCHE, W. Friedrich. **Assim Falava Zarathustra: um livro para todos e para ninguém.** Tradução e notas simbólicas nietzscheana do Mário Ferreira dos Santos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Textos Filosóficos)

_____. **Crepúsculo dos Ídolos ou Como se filosofa com o martelo.** Tradução e notas simbólicas nietzscheana do Mário Ferreira dos Santos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Textos Filosóficos).

_____. **O Nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** Tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **O livro do Filósofo.** Tradução Rubens Eduardo Ferreira Frias. 6 ed. São Paulo: Centauro, Título original: Das Philosophenbuch, 2004.

_____. **Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino.** Obras incompletas. 3. Ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Escritos sobre educação.** Introdução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho, - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é.** Tradução, organização e notas de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&M, 2006

_____. **Humano, Demasiado Humano: um livro para espíritos livres.** Tradução, notas e posfácio: Paulo Cesar de Sousa. Companhia das letras, 2000

OLARIETA, Fabiana Beatriz. A escola pública aposta no pensamento. **Das coisas maravilhosas: o cuidado do tempo na prática de filosofar na escola.** In: KOHAN, Walter Omar. (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Ensino de Filosofia; 4)

OLIVERIA, Paulo Ramos de. Experimentar a Filosofia: notas sobre a presença da Filosofia entre crianças e adultos a partir de um curso de Pedagogia. In: **Ensino de Filosofia: questões fundamentais.** MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. (orgs). Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2014.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Da Utilidade da Filosofia para a Vida. In: Nietzsche: filosofia e educação. AZEREDO, V. D. (org.) Ijuí: Ed: Unijuí, 2008. (Coleção Filosofia em questão)

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

SARDI, Sergio Augusto. O filosofar entre o racional, o irracional e outros devires do pensar. **Filosofia, aprendizagem, experiência.** BORBA, Siomara; KOHAN, Walter Omar (orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SANTIAGO, Maria Betânia do N. O Sentido Educativo da Filosofia na Experiência do Pensar. **Ensino de Filosofia: questões fundamentais.** MATOS, Junot Cornélio, COSTA, M. N. (orgs). Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2014.

SALAUARDA, Jörg. Zaratustra e o Asno: uma Investigação sobre o Papel do Asno na Quarta Parte do *Assim Falava Zaratustra* de Nietzsche. [s. l, s. d]

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar.** Tradução Giane Lessa. 1. ed. Título original: Desobediencias del lenguaje (poéticas de lecturas, escrituras & alteridade) - (Coleção Educação: Experiência e Sentido) coordenadores Jorge Larossa, Walter Kohan - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SCHULTZ, Elisa Strober; BARROS, Solange de Moraes. **A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo.** DOI: 10.5212/Lumiar.N.3.i2.0001

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia.** Ed. Paulus, 2ª edição – São Paulo, 2009.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SEADS. **Secretaria de Assistência Social do Estado de Alagoas.** Disponível em: Acesso em 25 de jul. 2015. <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/programas-projetos/protacao-social-basica-1/bolsa-familia>

SILVA, Camila Ferreira. O programa Brasil Profissionalizado em cena: o Estado de Alagoas como palco. Universidade Federal de Alagoas, 2014. (Mestrado) Centro de Educação. PPGE/UFAL, 2014.

SOUSA, Mauro Araújo de. **Nietzsche: viver intensamente, tornar-se o que se é.** São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção Filosofia em questão)

STEGMAIER, Werner. **As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche: coletânea de artigos: 1985-2009.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VICENTI, Hebert. Problema e Emancipação na escola. **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Organizadores BORBA, Siomara, KOHAN, Walter Omar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Quadro de levantamento de Dissertações e Teses

ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	UNIVERSIDADE
1999	Paulo Roberto Volpato	Nietzsche: contribuição para os Conceitos de Cultura e Educação nos escritos (jovem) 1872-1874	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas
2001	José Nicolao Julião	O Ensino da superação em “Assim Falou Zaratustra”	Doutorado	Universidade Estadual de Campinas
2003	Edrisi de Araújo Fernandes	As Origens Históricas do Zaratustra Nietzscheano: O espelho de Zaratustra, a correção do “Mais fatal dos erros” e a superação da “Morte de Deus”	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2004	Adalgiza Maria Alves Pereira	A infância no âmbito dos discursos dos Parâmetros Curriculares Nacionais	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2005	Tânia de Vasconcelos	CRIANÇA DO LUGAR E LUGAR DE CRIANÇA: TERRITORIALIDADES INFANTIS NO NOROESTE FLUMINENSE	Doutorado	Universidade Federal Fluminense
2006	Anderson Luís Nunes da Mata	O silêncio das crianças: representações da infância na narrativa brasileira contemporânea	Mestrado	Universidade de Brasília
2006	Maximiliano Valerio López	“A filosofia com crianças” desde uma perspectiva trágica.	Mestrado	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
2006	Nathalye Nallon Machado Ribeiro	DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções de infância	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora
2006	Leila Lurdes Gerlach Riger	O Riso na Prática de Filosofia com Crianças	Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2006	Tereza Cristina de Oliveira	A Infância e a Escola: devaneios poéticos de crianças <i>sendo</i>	Doutorado	Universidade Federal da Bahia
2007	Fernando Costa Mattos	Nietzsche e o Primado da prática: um espírito livre em guerra contra o dogmatismo	Doutorado	Universidade de São Paulo
2007	Levindo Diniz Carvalho	IMAGENS DA INFÂNCIA:	Mestrado	Universidade Federal de Minas

		BRINCADEIRA, BRINQUEDO E CULTURA		Gerais
2007	Alessandra Barbosa Bispo	Educação da infância pobre em Sergipe: A cidade de menores “Getúlio Vargas” (1942-1974)	Mestrado	Universidade Federal de Sergipe
2008	Vilmar Alves Pereira	Infância e Sujeito no Contexto do Pensamento Pós-Metafísico	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2008	Bernardina Maria de Sousa Leal	Chegar à Infância	Doutorado	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
2008	Amadeu de Oliveira Weinmann	Infância: um dos nomes da não razão.	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2008	Luís Eduardo Xavier Rubira	Nietzsche: do eterno retorno do mesmo à transvaloração de todos os valores	Doutorado	Universidade de São Paulo
2009	Anelice Ribetto	Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita	Doutorado	Universidade Federal Fluminense
2009	Fernanda Omelczuk Walter	CONVERSANDO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Suas percepções sobre as interações e situações vividas no espaço escolar	Mestrado	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2010	Marcelo Serute	Estratégias e Táticas do Poder com a Infância	Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santo
2010	Cláudio Roberto Brocanelli	O Ensino de Filosofia e o filosofar e a possibilidade de uma experiência filosófica na atualidade	Doutorado	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus – Marília
2010	Ana Carolina Jungblut	JORNADA IMAGINATIVA O PROBLEMA DA EXPERIÊNCIA TRANSMISSIVA E CULTURAL NA PERSPECTIVA DE GIORGIO AGAMBEN	Mestrado	Escola Superior de Teologia - São Leopoldo
2010	Vani Letícia Fonseca dos Santos	A crítica da moral e a transvaloração dos valores em Nietzsche Uma possibilidade para a formação de um	Mestrado	Universidade Federal de Pelotas

	Pelotas,	indivíduo além-da-moral		
2010	Maria do Carmo Morales Pinheiro	O CORPO COMO CAMPO DE FORÇAS DA INFÂNCIA: RESISTÊNCIA, CRIAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA VIDA	Doutorado	Universidade Metodista de Piracicaba
2010	Guilherme Figueira Borges	O IMAGINÁRIO FILOSÓFICO EM NIETZSCHE: A Dialogicidade da Obra “Assim Falava Zaratustra” e a “Bíblia” Uberlândia	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia
2010	Renata da Costa Maynard	A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a educação infantil	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas
2010	Cristina Maria Bezerra de Oliveira	Universalização do Ensino Fundamental em Alagoas: rastreando modos e meios de sua efetivação pelo estudo de um caso	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas
2011	Rozana Machado Bandeira	Uma educação infantil centrada no brincar: a experiência do Te-arte	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas
2011	Leonardo Mees	NIETZSCHE E O JOGO DE INTERPRETAÇÃO DO ACONTECIMENTO DE MUNDO (VONTADE DE PODER).	Doutorado	Universidade do Rio de Janeiro
2011	FRANCISCO RAFAEL LEIDENS	SOLIDÃO E COMUNICAÇÃO EM NIETZSCHE: UMA TENSÃO NA OBRA <i>ASSIM FALAVA ZARATUSTRA</i>	Mestrado	Universidade Federal de Pelotas
2011	Thabata Franco de Oliveira	VALOR E VERDADE EM NIETZSCHE E OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	Mestrado	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Araraquara
2011	Claudia Pimentel	ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.	Doutorado	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2011	Carla Manuella de Oliveira Santos	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM CRIANÇAS ATÉ TRÊS ANOS EM INSTITUIÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ/AL	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas

2011	Vanise de Cássia de Araujo Dutra Gomes	Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?	Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2012	Maria Angélica Cezário	INFÂNCIA: IDADE DA (DES) RAZÃO OU TEMPO DE EXPERIÊNCIA?	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2012	Maysa Silva Araujo Correia	Representações Sociais sobre o brincar: um estudo com professoras de educação infantil da rede municipal de Maceió	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas
2012	Idnelma Lima da Rocha	O Ensino Fundamental de nove anos no estado de Alagoas: um estudo da efetivação da política de implantação a partir da experiência em Delmiro Gouveia	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas
2012	Maria Aparecida Lima Piaí Rosa	A FILOSOFIA NA INFÂNCIA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES HUMANAS	Mestrado	Universidade Estadual de Londrina
2012	Marsiel Pacífico	Infância, Experiência e Linguagem em Walter Benjamin: a indústria cultural e as implicações pedagógicas do empobrecimento da experiência formativa.	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos
2012	Nelson José Batista da Silva	Memória, esquecimento e criação em Nietzsche	Mestrado	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
2013	José Ricardo Pereira Santiago Júnior	Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos Saberes	Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2013	Katherine Cortiana Fagundes	O QUE PODE O FILOSOFAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: Caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória	Mestrado	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara
2014	Camila Ferreira da Silva	O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO EM CENA: O Estado de Alagoas como palco	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas
2014	André Araújo	“Quem ampara a infância trabalha pela pátria”:	Doutorado	Universidade Estadual de Feira

	dos Santos	filantropia e puericultura no Instituto de Proteção e Assistência à Infância da Bahia (1903-1923)		de Santana
2014	Beatriz Fabiana Olarieta	Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola	Doutorado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

APÊNDICE B: Autorização do campo de estudo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Maceió, dezembro de 2014.

Eu, Maria Piedade dos Anjos Vieira (vice-diretora), responsável pela direção da Escola Municipal Profª Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC UFAL, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa intitulada: **AS INFÂNCIAS E AS EXPERIÊNCIAS DO PENSAR E DO FAZER EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE MACEIÓ/AL: O QUE REVELAM?**, e concordo em autorizar a execução da pesquisa na escola. Caso necessário a qualquer momento poderemos revogar essa autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a essa instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação da mesma.

Maria Piedade Albuquerque Lima

Diretora

Diretora da Escola Municipal Escola Profª Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC UFAL

Profª Dr. Walter Matias Lima

Orientador

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE-UFAL

Carla Patrícia da Silva

Carla Patrícia da Silva

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE-UFAL

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T. C. L. E.)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T. C. L. E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestam a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução, nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **AS INFÂNCIAS E AS EXPERIÊNCIAS DO PENSAR E DO FAZER EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE MACEIÓ/AL: O QUE REVELAM?**, recebi do(a) Sra. **Carla Patrícia da Silva**, sob orientação do Prof. **Dr. Walter Matias Lima** do **Programa de Pós-Graduação em Educação** do **Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas**, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvida os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina à analisar e compreender como as experiências das infâncias das crianças aparecem na escola, por meio das atividades observadas e das entrevistas estruturada e semiestruturada.
- Que a importância desta pesquisa consiste na compreensão da organização da vida escolar dessas crianças, e ainda na análise de como as experiências dessas crianças são consideradas no que tange ao ambiente escolar.
- Que os resultados que se deseja alcançar são os seguintes: que o modo como a infância é conduzida e interpretada na escola pública seja constantemente revisitado; que seja possível refletir sobre a organização da vida escolar das crianças e das práticas docentes; compreensão das consequências advindas da organização escolar; abrindo, ainda, investigações para que outros debates possam surgir com vistas a refletir para modos de experiências saudáveis dentro das escolas públicas de Maceió/AL; que estes espaços sejam um lugar de cooperação, debate e reflexão sobre modos de aprender e modos de ensinar quando se trata das infâncias das crianças de escola pública.
- Que a pesquisa de campo começará em março de 2014 e terminará em agosto de 2014.
- Que a investigação será realizada da seguinte maneira: 1) revisão de literatura; 2) Autorização da escola e dos pais das crianças; 3) coleta e produção de dados empíricos, entrevistas com as crianças, diretor(a), coordenador (a), professor (a) da turma, serviços e porteiros, observações, entrevistas estruturada e semiestruturadas e registro fotográfico das crianças envolvidas; 4) organização e tratamento dos dados (empíricos); e por fim, 5) análise dos dados e relatoria final da pesquisa, materializada na dissertação.
- Que eu participei das seguintes etapas: da disponibilização dos documentos da escola e das entrevistas a ser realizada pelo(a) pesquisador(a).
- Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são os seguintes: não existem.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: não há riscos de incômodo, salvo os que poderia sentir mesmo que não estive sendo sujeito voluntário à pesquisa.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: riscos mínimos, pois a participação no estudo não me trará riscos graves, pois não comporta perguntas invasivas, nem mesmo nenhum risco de ordem moral, como qualquer tipo de constrangimento ou riscos de acidentes físicos.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: Informações à qualquer momento da pesquisa, os responsáveis por ela, Walter Matias de Lima e Carla Patrícia da Silva.
- Que os benefícios que eu poderei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: contribuição para que seja sempre possível refletir sobre a organização da vida escolar das crianças e das práticas docentes, bem como possibilitar produções de saberes que visem, junto à escola pública, parcerias que que viabilizem modos de pensar a educação pública não apenas em Maceio/AL, mas em todo o estado alagoano de modo mais crítico-reflexivo.
- Que a minha participação será acompanhada da seguinte maneira: com conversas individuais ou coletiva sobre a pesquisa, seu objeto e seus objetivos, anteriores a concessão de uma entrevista feita pelo(a) pesquisador(a) mestrando(a) em questão.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Que as informações cedidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que a participação no estudo não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.
- Que eu poderei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e, por isso, eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº/Complemento;

Bairro: /CEP/Cidade/Telefone

Ponto de Referência:

Contato de urgência: Sr(a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº/Complemento;

Bairro: /CEP/Cidade/Telefone

Ponto de Referência:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO)

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº/Complemento;

Bairro: /CEP/Cidade/Telefone

Ponto de Referência:

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió,

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal – Rubricar as demais folhas)	Nome e assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE D: Termo de Consentimento de Participação das Crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Pesquisadores responsáveis: **Prof. Dr. Walter Matias** / Mestranda **Carla Patrícia da Silva**

Este é um convite especial para seu filho participar voluntariamente do estudo **AS INFÂNCIAS E AS EXPERIÊNCIAS DO PENSAR E DO FAZER EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE MACEIÓ/AL: O QUE REVELAM?** Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento para participar ou não do estudo. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento pergunte diretamente ao Prof. Dr. Walter Matias Lima e à Mestranda Carla Patrícia da Silva.

OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

A pesquisa tem como objetivos analisar e compreender como as experiências das infâncias das crianças do 2º ano aparecem na escola. Os benefícios quanto à participação de seu filho nesta pesquisa é tornar possível que o modo como a infância é conduzida e interpretada na escola pública seja constantemente revisitado; que seja possível refletir sobre a organização da vida escolar das crianças e das práticas docentes; compreender as consequências advindas da organização escolar; abrindo, ainda, investigações para que outros debates possam surgir com vistas a refletir para modos de experiências saudáveis dentro das escolas públicas de Maceió/AL; que estes espaços sejam um lugar de cooperação, debate e reflexão sobre modos de aprender e modos de ensinar quando se trata das infâncias das crianças de escola pública.

PROCEDIMENTOS

Serão feitas com seu filho(a), no ambiente escolar, observações, entrevistas semiestruturadas e fotografias de algumas atividades no período de março a agosto de 2015. Todos esses procedimentos serão sempre realizados na presença de um funcionário da escola.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação de seu filho(a) neste estudo é voluntária e ele terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para ele.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada, para que a confidencialidade de seu filho(a) seja mantida. Os pesquisadores garantem que o nome de seu filho(a) não será divulgado sob hipótese alguma.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você e seu filho(a) podem fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo.

Diante do exposto acima eu, _____, declaro que fui esclarecido sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo. Autorizo a participação livre e espontânea de meu filho(a) _____ para o estudo em questão.

Declaro também não possuir nenhum grau de dependência profissional ou educacional com os pesquisadores envolvidos nesse projeto (ou seja, os pesquisadores desse projeto não podem me prejudicar de modo algum no trabalho ou nos estudos), não me sentindo pressionado de nenhum modo a participar dessa pesquisa.

APÊNDICE E: Roteiro das entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA**ENTREVISTA ESTRUTURADA**

NOME:	
SEXO:	
FUNÇÃO:	
TEMPO DE TRABALHO NESTA FUNÇÃO:	
QUAL É A SUA IDADE?	
QUAL É A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?	

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(diretor(a), coordenador(a), professor(a))

III. RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR**III. RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

O QUE É SER CRIANÇA?	
O QUE É INFÂNCIA?	
O QUE É EDUCAÇÃO ESCOLAR?	
O QUE É ESCOLA?	
O QUE É ENSINAR?	
O QUE É APRENDER?	
O QUE É O PPP?	
COMO O PPP APARECE EM SUAS ATIVIDADES?	
AS CRIANÇAS DO 2º ANO TE FALARAM ALGO QUE TE DEIXOU PENSANDO DEDOIS? O QUÊ?	

ESPAÇO RESERVADO À (AO) PROFESSOR (A) DA TURMA:	
O QUE CONSIDERA QUANDO PLANEJA AS AULAS? COMO É O CONVÍVIO COM AS CRIANÇAS? QUAL É O MAIOR PRAZER QUE SENTE MINISTRANDO AULA PARA ESSAS CRIANÇAS? QUAL É O MAIOR DESPRAZER QUE SENTE MINISTRANDO AULA PARA ESSAS CRIANÇAS?	

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Merendeiro(a), porteiro (a))

O QUE É INFÂNCIA?	
O QUE É EXPERIÊNCIA?	
O QUE É ESCOLA?	
O QUE É EDUCAÇÃO?	
COMO É SEU CONVÍVIO COM AS CRIANÇAS DO 2º ANO?	
AS CRIANÇAS DO 2º ANO TE FALARAM ALGO QUE TE DEIXOU PENSANDO DEDOIS? O QUÊ?	
ESPAÇO RESERVADO APENAS AO PORTEIRO:	
O QUE PENSA AO SABER QUE É O PRIMEIRO PROFISSIONAL QUE RECEPCIONA AS CRIANÇAS NA ESCOLA?	
O QUE TE DÁ MAIS PRAZER EM VIR PARA A ESCOLA?	
ESPAÇO RESERVADO APENAS À MERENDEIRA:	
O QUE TE DÁ MAIS PRAZER EM VIR PARA A ESCOLA?	
O QUE PENSA QUANDO ESTÁ COSINHANDO PARA AS CRIANÇAS?	

ENTREVISTA: CRIANÇAS

1. VOCÊM GOSTAM DE ESTUDAR NESSA ESCOLA? PORQUÊ?
2. VOCÊM GOSTAM DE LER? O QUÊ? PORQUÊ?
3. VOCÊM GOSTAM DE CANTAR?
4. QUAL TAREFA VOCÊS MAIS GOSTAM DE ESCREVER?
5. O QUE ACONTECE AQUI NA ESCOLA QUE VOCÊM MAIS GOSTAM E NÃO GOSTA?