



Diálogos na Pedagogia Coletâneas

Vol. 3 - Infância e outros temas

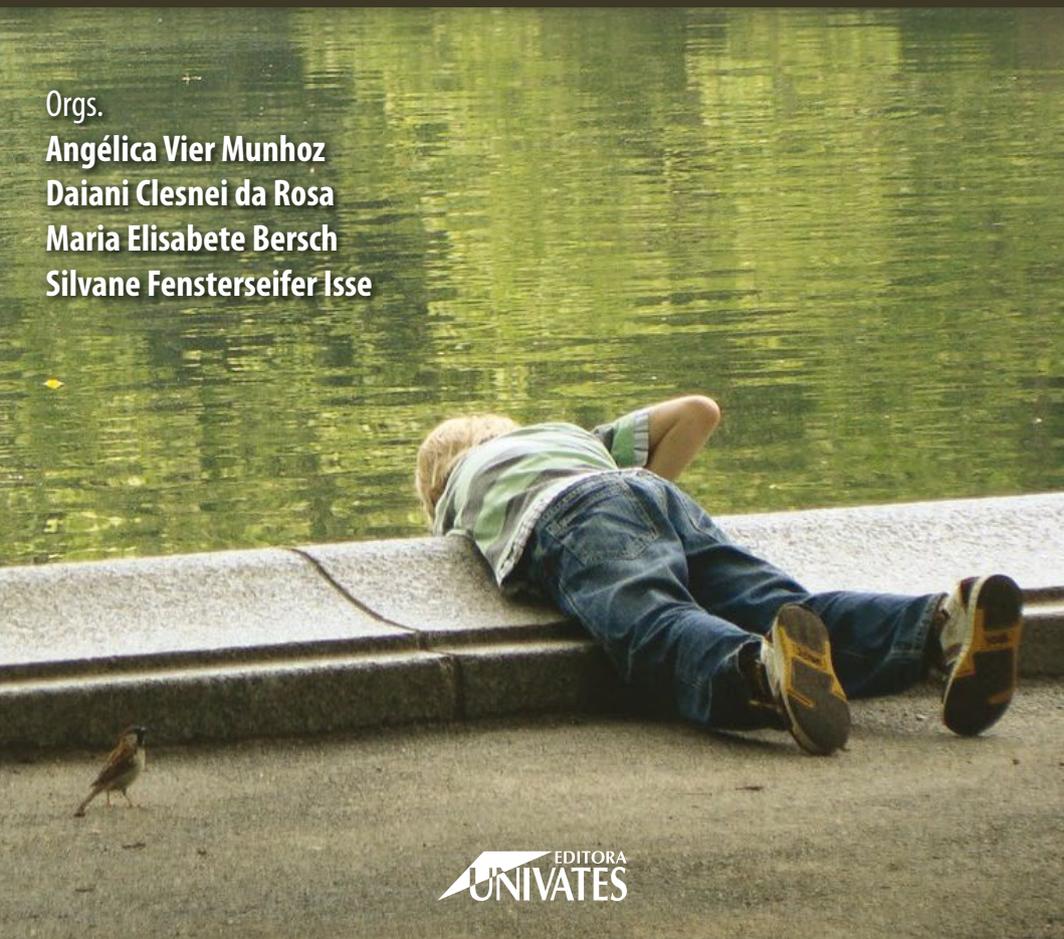
Orgs.

Angélica Vier Munhoz

Daiani Clesnei da Rosa

Maria Elisabete Bersch

Silvane Fensterseifer Isse



Diálogos na Pedagogia Coletâneas

Vol. 3 - Infância e outros temas

Orgs.

Angélica Vier Munhoz

Daiani Clesnei da Rosa

Maria Elisabete Bersch

Silvane Fensterseifer Isse



UNIVATES

Centro Universitário UNIVATES

Reitor: Prof. Ney José Lazzari

Pró-Reitor de Ensino: Prof. Carlos Candido da Silva Cyrne

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Prof. Claus Haetinger

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Prof. João Carlos Britto

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Oto Moerschbaecher



Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editores: Bruno Henrique Braun e Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Suzana Feldens Schwertner (imagem), Bruno Henrique Braun (arte)

Imagem da capa: crédito de Suzana Feldens Schwertner

Revisão Linguística: Veranice Zen e Volnei André Bald

Revisão Bibliográfica: Carla Barzotto e Maristela Hilgemann Mendel

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Beatris Francisca Chemin

Ieda Maria Giongo

Samuel Martim de Conto

Simone Morelo Dal Bosco

Suplentes

Silvana Rossetti Faleiro

Augusto Alves

Ari Künzel

Luís César de Castro

Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário - Cx. Postal 155 - CEP 95900-000

Lajeado - RS, Brasil Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

E-mail: editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

Angélica Vier Munhoz
Daiani Clesnei da Silva
Maria Elisabete Bersch
Silvane Fensterseifer Isse
(Orgs.)

DIÁLOGOS NA PEDAGOGIA - COLETÂNEAS

VOLUME 3 - INFÂNCIA E OUTROS TEMAS

1ª edição

 EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2012

Diálogos na pedagogia - coletâneas: volume 3 - infância e outros temas

Organizadores:

Angélica Vier Munhoz
Daiani Clesnei da Silva
Maria Elisabete Bersch
Silvane Fensterseifer Isse

Pareceristas Ad hoc:

Dr. Ricardo Vieira - ESEL / Leiria/Portugal
Dra Rosa Bueno Fischer - UFRGS
Dra. Sandra Mara Corazza - UFRGS
Dra. Paola Zordan - UFRGS
Dra. Helena Venites Sardagna - UERGS
Dra. Maura Corcini Lopes - Unisinos
Dra. Rejane Klein - Unisinos
Dra Viviane Klaus - Unisinos
Me Kamila Lockman - FURG
Dra. Betina Hillesheim - UNISC
Dr. Fabiano Bossle - UFRGS
Dr. Luciano Bedin da Costa - UFRGS
Me Dante Bessa - Unisinos
Dra Rosane Cardoso - Univates
Dra Maria Alvina Pereira Mariante - Univates
Dr. Rogério Jose Schuck - Univates

D536

Diálogos na pedagogia: coletâneas / Angélica Vier
Munhoz (Org.) ... [et al.] -- Lajeado : Ed. UNIVATES,
2012.
3 v.

ISBN 978-85-8167-028-7 (v. 1) 978-85-8167-029-4 (v. 2)
978-85-8167-030-0 (v. 3)

Conteúdo: v. 1: Currículo - v. 2: Saberes e práticas -
v. 3: Infância e outros temas

1. Pedagogia. 2. Educação 3. Educação– Currículo
I. Título

CDU: 37.013

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Hilgemann Mendel CRB-10/1459

**As opiniões e os conceitos emitidos no livro são de exclusiva
responsabilidade dos organizadores.**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
OS SABERES DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
<i>Cláudia Inês Horn</i>	
INFÂNCIA EM TRÊS TEMPOS	25
<i>Suzana Feldens Schwertner</i>	
ANOTAÇÕES E RABISCOS. UM MODO MENOR DE OLHAR A INFÂNCIA	43
<i>Fabiane Olegário</i>	
“ABRINDO AS CORTINAS” – EM CENA: CRIANÇAS VESTINDO FANTASIAS EM UMA BRINQUEDOTECA.....	59
<i>Aline Rodrigues, Tania Micheline Miorando</i>	
A EDUCAÇÃO NO LIBERALISMO IGUALITÁRIO “REFINADO” DE RAWLS, SEN E NUSSBAUM	75
<i>Gabriel Goldmeier</i>	
LIVROS DE AUTOAJUDA “FAZENDO A CABEÇA” DE PROFESSORAS: O QUE ISSO TEM A VER COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES?	91
<i>Carine Winck Lopes</i>	

APRESENTAÇÃO

Fóruns, Grupo de estudos, pesquisas, Editais aprovados, Diálogos na pedagogia, intercâmbios, provocações em salas de aula. O resultado disso? Um livro, ou melhor, três livros que tentam mostrar um pouco do que está sendo pensado e produzido no curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. Entre infância, currículo, saberes e práticas, os autores circularam e estas três temáticas compuseram a trilogia. Os livros não são feitos de consensos, ao contrário, há divergências no que diz respeito aos referenciais teóricos e às problematizações apresentadas pelos autores.

A trilogia “Diálogos na Pedagogia – Coletâneas” surgiu como resposta ao chamado institucional para o desenvolvimento de projetos que contribuíssem para a qualificação do ensino no Centro Universitário UNIVATES, através da integração entre ensino, pesquisa e extensão. O colegiado do curso de Pedagogia, então, se propôs o desafio de narrar e compartilhar, na forma de escritos, suas experiências, reflexões, projetos... Compartilhar experiências pedagógicas que favoreçam a constituição dos saberes na formação do pedagogo, no contexto educativo contemporâneo.

Professores, ex-professores, alunos e egressos do curso de Pedagogia e dos cursos de especialização da área da Educação da Univates foram convidados a compor um registro das várias experiências que vêm sendo realizadas por esse coletivo. O projeto objetivou, pois, ampliar o espaço de produção acadêmica dos docentes e discentes, favorecendo a cultura da autoria, do espírito investigativo e da aproximação das diferentes áreas do conhecimento e dos diferentes cursos que compõem o currículo da Pedagogia, como Letras, Ciências Exatas, Biologia, História, Psicologia, Educação Física e Humanidades.

O nome da trilogia “Diálogos na Pedagogia – Coletâneas” surgiu a partir do nome dado ao ciclo de encontros mensais entre alunos, professores e convidados, realizados desde o ano de 2011, que buscam discutir diferentes temáticas pedagógicas. O debate realizado nestes encontros, bem como nos fóruns de discussão, nos grupos de estudo, nas reflexões sobre currículo, na qualificação das ações de investigação e escrita, nas ações de extensão, nas articulações entre universidade e espaços formais e não-formais de educação e nos relatos sistemáticos de experiência constituíram-se em fontes onde os autores beberam para produzir seus escritos. Escritos que, agora, são oferecidos como possibilidade de inspiração para outros pensares, saberes, olhares ou ações na formação em Pedagogia.

A primeira parte desse volume trata da infância. Das múltiplas infâncias. Da infância como tempo de devir ou como condição de experiência, como nos diz Agambem (2001, p. 5). Essa infância interrompe a história, resiste aos movimentos totalizantes, escapa aos conceitos generalizantes. Anterior a uma etapa da vida - a primeira da existência - como nos mostram diversas concepções interpretativas, que buscam na infância a matéria-prima para um homem por vir, a infância como experiência extrai da idade, do corpo, da memória, os fluxos e as potências de uma vida infantil.

Busca-se aqui um encontro entre a Pedagogia e a infância, sem que a Pedagogia tenha a pretensão de governar a infância ou educar as crianças para um modo de viver. Os exercícios de escrita, propostos nesse livro, talvez se aproximem um pouco dos exercícios de ser criança, de que nos fala Manuel de Barros – não aspiram nenhuma verdade. “Eu não sei nada sobre as grandes coisas do mundo, mas sobre as pequenas eu sei menos”. (BARROS, 2006).

Cláudia Inês Horn, no artigo intitulado “Os saberes das crianças no contexto escolar da educação infantil”, aborda os conceitos de infância, problematizando práticas pedagógicas e estabelecendo um debate com a Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, Filosofia e Pedagogia. A autora propõe que os saberes das crianças sejam considerados ao compor o currículo, o planejamento, a rotina e a prática pedagógica na Educação Infantil.

Suzana Feldens Schwertner, ao escrever “Infância em três tempos”, apresenta o relato da pesquisa desenvolvida na disciplina Estudos da Infância II, do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, durante o semestre 2011/B. Nesta proposta os licenciandos foram desafiados a pensar as percepções de infância a partir da perspectiva de três gerações.

Fabiane Olegário, em “Anotações e rabiscos. Um modo menor de olhar a infância”, propõe estabelecer uma conversa “entre” infância e educação, tensionada pela questão que move a relação “entre” ambas, a fim de tecer outro modo de olhar para a educação e a infância.

No artigo “Abrindo as cortinas – em cena: crianças vestindo fantasias em uma brinquedoteca”, Aline Rodrigues e Tânia Micheline Miorando trazem um relato de observações de crianças em visitas no espaço da brinquedoteca da Univates, buscando refletir sobre a presença das fantasias na vida das crianças.

Na segunda parte são apresentados outros temas que nos desafiam a pensar a educação.

Gabriel Goldmeier, no texto “A educação no liberalismo igualitário “refinado” de Rawls, Sen e Nussbaum”, procura aproximar o debate político contemporâneo da reflexão sobre maneiras pelas quais um Estado que busca a justiça deve desenvolver ações voltadas à promoção da educação dos seus cidadãos.

Finalizando este volume, Carine Winck Lopes apresenta sua pesquisa intitulada “Livros de autoajuda “fazendo a cabeça” de professoras: o que isso tem a ver com formação de professores?”, propondo uma reflexão sobre os referenciais utilizados por professores de ensino fundamental e médio. O estudo é um convite aos leitores para que reflitam sobre o modo como os professores e as professoras estão sendo narrados e interpelados pelos livros de autoajuda específicos para professores.

As organizadoras

OS SABERES DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cláudia Inês Horn¹

Resumo: Este artigo aborda os conceitos de infância, problematizando práticas pedagógicas e estabelecendo um debate com a Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, Filosofia e Pedagogia. Os saberes manifestados pelas crianças a partir da convivência no contexto escolar, espaço privilegiado de encontro entre pares e adultos, podem ser pensados a partir do conceito de experiência (LARROSA, 2004; 2005). Com base nestes estudos, proponho que os currículos, o planejamento, as práticas pedagógicas, as rotinas deveriam estar conectados às culturas das infâncias, ou que as culturas infantis possam trazer consigo os saberes das crianças para também compor o currículo, o planejamento, a rotina, a prática pedagógica.

Palavras-chave: Infância. Saberes das Crianças. Culturas Infantis. Educação Infantil

CHILDREN KNOWLEDGE IN PRE-SCHOOL EDUCATION

Abstract: This study approaches childhood concepts by problematizing pedagogical practices and establishing a debate with Sociology of Childhood, Children Anthropology, Philosophy and Pedagogy. Knowledge shown by children through interaction in the school context, a privileged space where they meet their peers and adults, can be thought of based on the concept of experience (LARROSA, 2004; 2005). Therefore, based on these studies, it is here proposed that syllabuses, planning, pedagogical practices and routines should be linked to the children culture, or that the children culture could convey children

1 Mestre em Educação/UFRGS. Professora do Curso de Pedagogia – Departamento de Ciências Humanas e Jurídicas do Centro Universitário UNIVATES e Coordenadora Pedagógica do Colégio Evangélico Alberto Torres – Lajeado/RS. E-mail clauhorn@yahoo.com.br

knowledge, to be also included in the syllabus, planning, pedagogical practice or routine.

Keywords: Childhood. Children knowledge. Children Culture. Children Education

A ideia que hoje temos de *infância e criança* surgiu com a modernidade, período em que houve a preocupação de criar uma série de prescrições e determinações do que é ser criança. Os estudos de Ariès (1981) e de alguns de seus seguidores apontam que, até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Foi a partir do século XIII que se iniciou a “descoberta da infância”, sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia entre os séculos XV a XVII. É sabido que alguns autores, dentre eles Heywood (2004), contrariam a ideia de Ariès, afirmando que “a infância (assim como a adolescência) durante a Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa e, por vezes, desdenhada” (p. 29). Kohan (2003) nas referências tem 2004 e 2007, mas não tem 2003 mostra que, entre os gregos, já havia uma preocupação com as crianças e um sentimento de infância.

Também é necessário compreender que o conceito de negatividade esteve por trás do conceito de infância, gerado pela ideia de minoridade. As crianças eram vistas como criaturas selvagens, isoladas do contato social, seres anormais e degenerados. Conforme Boto (2002, p. 17), na modernidade, a criança é vista como um não-ser adulto,

[...] é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social.

Sendo a idade adulta considerada a etapa mais importante da vida de um ser humano, a infância não passava de uma preparação para alcançar essa fase. Por acreditar que ela era influenciável pelos adultos, passou a ser orientada, conduzida, corrigida através de práticas de imposição, instrução e educação. Achava-se que se

poderia governar o desenvolvimento humano a partir de fora e melhorá-lo através da intervenção adequada e dirigida.

A modernidade acabou por incorporar certa universalização dos códigos de conduta aceitos socialmente: havia padrões recomendados para agir em sociedade. Tudo isso deveria ser aprendido pelas crianças nas instituições específicas, projetadas especialmente para elas. Assim, como as escolas, foram também, inventadas as atividades, as roupas, os espaços e os tempos próprios para a infância. É assim também que se reforça sua vulnerabilidade e sua dependência abusiva em relação aos adultos.

Sarmiento (2004) aponta que a institucionalização da infância na modernidade aconteceu por vários fatores: a criação de instâncias públicas de socialização (com a expansão da escola de massa e a separação formal das crianças face aos adultos) originou a exigência de uma cultura escolar, de um saber homogeneizado, de uma ética e disciplina mental e corporal, o recentramento do núcleo familiar nos cuidados de proteção e estímulos ao desenvolvimento das crianças, a formação de um conjunto de saberes e disciplinas sobre ela e sobre a infância, originando padrões de normalidade através da inculcação comportamental, disciplinar e normativa, da administração simbólica da infância através de normas, atitudes esperáveis, prescrições que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade, criando instrumentos reguladores para uma infância global.

Outra característica das sociedades modernas, afirma Sacristán (2005), foi considerar o ser escolarizado como forma natural de conceber aqueles que têm a condição de infantil. A categoria aluno passou a ser a forma social, natural e dominante de ser criança e de viver a infância. Como consequência, a escolarização produziu, nos adultos, formas de ver, pensar e comportar-se frente às crianças. O autor segue registrando que a consolidação da ideia de aluno como imagem socialmente compartilhada, ocorreu simultaneamente à expansão e à universalização dos sistemas educacionais em sociedades urbanizadas.

A criança passou a ser aluno e sua vida começou a ser estruturada em rituais de disposição em classes, faixas de idades,

estágios de desenvolvimento, graus de aprendizado, horas de atividades, de entrada, de saída e de intervalo; em castigos e recompensas, possuindo modos de ser, estar e agir no mundo: sempre vigiada, ameaçada, amedrontada, atarefada, ocupada. Os adultos, considerados seres superiores, tinham o direito de impor, ordenar, mandar, planejar e decidir por elas.

Diante do exposto, percebe-se que a infância esteve carregada de traços de homogeneidade, como se todas as crianças tivessem de brincar, pensar, falar, desenhar, ou seja, viver as mesmas coisas, independente do tempo e do espaço. Também ficam evidentes as diferenças entre crianças e adultos, sendo que as primeiras são vistas como sujeitos vulneráveis, manipuláveis, dependentes; e os segundos, sujeitos acabados, inteligentes, capazes de oferecer uma boa instrução aos menores. É visível a existência de uma cultura pensada para a infância, posta em ação através de práticas familiares, de instituições educacionais, de discursos pedagógicos, da mídia, enfim, de alguma forma essas representações de infância foram incorporadas ao imaginário coletivo social e ainda interferem nas práticas pedagógicas e ações docentes junto às crianças.

UM CAMPO DE ESTUDOS DE INFÂNCIAS: OUTRAS PERSPECTIVAS

Debates contemporâneos enfatizam que a infância constitui-se por um grupo com estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares, homogêneos, a-históricos e abstratos. Trata-se de uma construção social que se transforma ao longo do tempo e do espaço, podendo-se afirmar que existem várias *infâncias*². Pesquisas recentes estão mostrando que as crianças não são apenas alunos, uma vez que a escola representa apenas uma parte de suas vidas; que as crianças não são seres pré-sociais, objetos manipuláveis, vítimas passivas, seres culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação e

2 O termo *infâncias* (no plural) procura apontar para uma pluralização dos modos de ser criança e para a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional, nas encruzilhadas da segunda modernidade, como destaca Sarmento (2004).

controle social; que elas são produtoras de culturas, não sendo apenas consumidoras da cultura dos adultos; que são atores sociais, dotados de capacidades de ação e culturalmente criativos, participando de seus processos de socialização, transformando a sociedade e sendo também transformados por ela.

Sarmento (2005) afirma que as crianças têm a capacidade de constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos. A contemporaneidade aponta para uma pluralização dos modos de ser criança e para a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional. Boto (2002, p. 58) também contribui, afirmando que

Devem existir, porém, crianças capazes de contar de si, de ser protagonistas e narradores de seu próprio relato. Ouvir essa voz parece-nos ser condição inarredável para levar adiante o discurso moderno.

Estudos realizados na área da Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança, mostram que ela, enquanto ator social, produz culturas e não apenas internaliza e reproduz o que os adultos fazem. Ao elaborarem sentidos para o mundo e para as suas experiências, as crianças compartilham culturas com os adultos, transformando a sociedade em que estão inseridas. Corsaro (1997), ao dizer que as crianças são produtoras de culturas, elabora o conceito de “reprodução interpretativa”. O termo reprodução significa que elas não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão contribuindo para a produção e a transformação cultural. Já o termo “interpretativa” significa que as crianças têm a capacidade de criação, ou seja, elas não são depósitos dos conhecimentos dos adultos, muito pelo contrário, elas mostram conhecimentos elaborados de modo complexo.

Cohn (2005, p. 33) enfatiza que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”. Os significados elaborados por elas são diferentes dos produzidos pelos adultos, mas, nem por isso, são errôneos ou inferiores.

Outros estudos, dentre esses destaco três autores, como Benjamim (1993, 2002), Agambem (2005) e Kohan (2007), nos fazem refletir sobre o conceito de infância. A infância, para

Benjamin, não indica uma relação com o tempo linear, não segue uma ordem cronológica, ou seja, o conceito de infância suspende o tempo linear. A infância, em sua potência revolucionária, é a suspensão do tempo como repetição mecânica, em favor de um tempo artístico, um tempo inusitado, um tempo de surpresas, de magias e criação, ou seja, a infância é compreendida em outra temporalidade.

Agamben (2005) afirma que a infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem. Só um infante se constitui em sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância.

Assim, também Kohan (2007) afirma que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência, precisando ampliar os horizontes da temporalidade. O autor aborda três noções de tempo, a saber: Chronós, Kairós, Aión. Este último como a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva – a infância. O tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado, é preciso des-inventar um outro tempo, que é o tempo da infância.

Aceitar e problematizar estas outras possibilidades de pensar a infância não é tarefa simples para os adultos, uma vez que envolve uma mudança de perspectiva, uma transformação de paradigmas já consolidados, enfim, representa rupturas. Acredito que essas contribuições realizadas no campo da infância possam nos ajudar a pensar de outro modo as ações pedagógicas na Educação Infantil. As representações fabricadas socialmente sobre como pensam, como se relacionam, do que mais gostam e o que lhes deve ser ensinado precisam ser problematizadas. É preciso inventar novas formas de pensar sobre infâncias e crianças.

OS SABERES DAS CRIANÇAS COMO EXPERIÊNCIA

Acredito que, como docentes da Educação Infantil, precisamos problematizar a crença na existência de um universo de conhecimentos predeterminados para serem trabalhados

com as crianças nas escolas, originado a partir de discursos sobre quem são, o que devem conhecer e como podem aprender. Estes discursos se formaram e se naturalizaram historicamente, constituindo-se em pressupostos dos modos de pensar e selecionar os conhecimentos que são significativos para elas. Nas escolas em geral, essa seleção é uma tarefa comumente realizada pelo adulto, ou seja, são os adultos que determinam aquilo que as crianças devem saber.

Penso que, ao pesquisarmos sobre os saberes das crianças, precisamos problematizar a soberania que os saberes dos adultos, na figura do professor, ocupam nas práticas escolares. Como aponta Morin (2001), estamos sempre numa nuvem de desconhecimento. Ou seja, “Conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz uma nova questão” (MORIN, 2001, p. 104). Além disso, Morin traz contribuições importantes na reflexão sobre os conhecimentos científicos, questionando noções de objetividade, pureza e verdade, além de colocar em jogo o positivismo, a eliminação do sujeito e o reflexo do real que sempre foram características do conhecimento científico.

Mayall (2005), ao utilizar o termo “conhecimento das crianças” num de seus textos, explica que “Conhecimento implica algo que deriva das **experiências do passado** [grifo meu]; as pessoas reflectem sobre elas, constroem sobre elas e chegam a um corpo de conhecimento, geralmente através de um processo de revisão” (p. 123).

Nesse sentido, de acordo com o autor, o conhecimento estaria vinculado à experiência passada do indivíduo. Mayall (2005) acredita que as interações verbais com as outras pessoas ampliam e refinam nossos conhecimentos; assim, através dos diálogos com as crianças, os adultos podem aprender sobre o que elas conhecem. O pesquisador, ao estudar a temática envolvendo gerações, afirma que é possível perceber que os conhecimentos dos adultos são tomados como superiores, sendo a infância documentada por este conhecimento.

Partindo da definição de Mayall (2005), procuro fazer uma aproximação entre os termos saber e experiência e, utilizando-me

de Larrosa (2004), busco um maior entendimento sobre as noções de experiência.

Segundo Larrosa (2004), no ensaio *Experiência e Paixão*, “A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca” (p. 154). O autor comenta, baseando-se em Benjamin, que vivemos num mundo no qual a pobreza da experiência é marcante, “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (p. 154), expressando quatro pontos para, talvez, justificar esta pobreza. Primeiro, diz que a informação não deixa lugar para a experiência, pois o sujeito da informação sabe muitas coisas, busca informações o tempo todo, sempre quer se manter informado para ser informante, mas é preciso separar o saber da experiência do saber coisas; “uma sociedade constituída sob signo da informação é uma sociedade que a experiência é impossível” (p. 155). Segundo, o excesso de opinião sobre qualquer coisa que o sujeito se sente informado, cancela as possibilidades de experiência. Em terceiro, afirma que a experiência é rara pela falta de tempo. Tudo o que passa, passa através de estímulo fugaz e efêmero, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada, impedindo conexões significativas. Por último, enfatiza o excesso de trabalho como algo que destrói a experiência. Conceitua trabalho como toda atividade que deriva da pretensão de conformar o mundo, “tanto o mundo natural quanto o mundo social e humano, tanto a natureza externa quanto a natureza interna segundo seu saber, seu poder e sua vontade” (p. 159).

A experiência requer um gesto de interrupção que, segundo Larrosa (2004) compreende o parar para pensar, olhar, escutar mais devagar, demorar nos detalhes, suspender julgamentos, cultivar a atenção, aprender a lentidão, cultivar o encontro, ter paciência. Acrescenta, ainda, que o sujeito da experiência seria como “um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidades na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 160). Dar lugar ao que lhe chega e ao que recebe: “o sujeito da experiência é, sobretudo, o espaço onde tem lugar os acontecimentos” (p. 161). E, assim, a palavra

experiência transforma os sujeitos que estão abertos a sua própria transformação.

Mas, o que os saberes das crianças têm a ver com a experiência? De fato, são aproximações ousadas e complexas. Frente aos estudos realizados, acredito que as crianças trazem conhecimentos complexos sobre si, sobre os outros, sobre o mundo em que vivem; esses conhecimentos são fruto das experiências que lhes acontecem nos espaços e tempos que partilham com outras pessoas. Nesse sentido, a escola de Educação Infantil constitui-se em um espaço onde saberes são partilhados, criados, manifestados, reproduzidos e ressignificados durante as brincadeiras, as conversas, as negociações e as disputas. Esses saberes refletem as experiências anteriores das crianças e, na medida em que novas experiências lhes acontecem na convivência com o seu grupo de pares e com educadores, novos saberes são apropriados e compartilhados num movimento contínuo.

As razões apresentadas por Larrosa para explicar por que a experiência está cada vez mais rara ou que estamos vivenciando a destruição generalizada da experiência também afeta a vida das crianças nas escolas. O excesso de informação e opinião, o tempo e o trabalho são fatores que contribuem para o acontecimento da experiência ser cada vez mais raro. Quando algo nos toca, nos acontece e nos passa, novos conhecimentos são agregados e transformados, e novas hipóteses são levantadas. O conhecimento é uma construção coletiva que, a partir do diálogo, partilhamos o que já sabemos e nos apropriamos de novas formas de conhecer. A criança não apenas recebe, mas cria e transforma sentidos e significado para as pessoas e as coisas.

No ensaio “Sobre leitura, experiência e formação”, Larrosa (2004) critica aquele saber que todo mundo sabe, dizendo que é preciso questionar o que todo mundo sabe, diz, pensa e fala, “o que poderíamos chamar de os automatismos do saber, os automatismos do dizer e os automatismos do pensar. E esse gesto de interrupção, de questionamento, tem mais de desaprendizagem que de aprendizagem” (p. 313). É preciso desautomatizar nossa percepção das coisas, convertendo em problema tudo o que já sabemos, convertendo em desconhecido aquilo que cremos saber.

O mesmo autor colabora dizendo que “se a experiência não está do lado do que sabemos, senão do que interrompe o que sabemos, é impossível saber o que é a experiência” (p. 331-2). Assim, os saberes das crianças estariam vinculados às experiências *na e fora da* escola, e não naquilo que todo mundo sabe, diz e informa para ela. Não aquelas informações sem sentido, que nada lhes toca, passa ou acontece, mas naqueles saberes que rompem fronteiras, que resistem, que negociam, que se partilham com outras pessoas. Como diz Iturra (2002), o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo.

UM ESPAÇO EM BRANCO, PARA SEGUIR LENDO, PENSANDO, ESCRREVENDO...

[...] a última palavra está queimada para que não haja última palavra,
para que não haja ponto final,
para que o livro se abra a um espaço em branco
no qual seguir lendo, pensando, escrevendo...
(LARROSA, 2004, p. 315)

Larrosa (2004) expressa, de um modo bastante interessante, novos modos de concluir os trabalhos escritos: queimar a última palavra para que não haja uma palavra final. Esta também é a minha intenção, não trazer as considerações finais, mas sim algumas considerações iniciais sobre a temática em questão, que me ajudem a pensar adiante para que novas descontinuidades sejam possíveis. Nesse sentido, não gostaria de colocar um ponto final, mas muitos pontos iniciais...

Partindo dos referenciais teóricos utilizados, é possível perceber que as crianças possuem saberes complexos sobre si, sobre os outros e sobre a vida, os quais são originados nas culturas infantis, nas interações entre pares e adultos. Fundamentada em Larrosa (2004), procurei fazer uma aproximação entre a noção de experiência e os saberes das crianças. Ou seja, a partir daquilo que elas vivenciam, experimentam, sensibilizam-se, interessam-se, descobrem nas suas mais variadas formas de ser e estar no mundo, em contato com a mídia televisiva, filmes, desenhos, nas brincadeiras coletivas, entre outras coisas que as circundam, elaboram saberes complexos sobre tudo o que vivem. E estes

saberes precisam ser legitimados pelos adultos como “saberes” que ocupam um espaço significativo nas interações, “entrando em cena” também a escola.

Nesse espaço privilegiado de encontros entre crianças e adultos – A Escola de Educação Infantil - há que se problematizar as propostas, o currículo, o planejamento, a avaliação, entre outras práticas, considerando aquilo que as crianças trazem para esse espaço. O professor não é mais aquele que planeja, propõe, organiza, detém a ação pedagógica, uma vez que as crianças estão sempre agindo, interferindo, contribuindo, mudando rumos, expressando novas ações sobre aquilo que era trazido pelo adulto.

Prout (2004) realiza uma discussão importante para a Sociologia da Infância e nos aponta algumas contribuições. Fundamentado em Nick Lee (2001), o autor reconhece que é necessário entender a criança através de ambas as condições – ser e devir. Afirma que tanto os adultos quanto os pequenos possuem um caráter inacabado nas suas vidas, ou seja, ambos podem ser entendidos como seres em formação, sem comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas.

Ao enfatizar a ideia de que as crianças são seres ‘por direito próprio’, Prout (2004) afirma que a nova Sociologia da Infância arrisca-se a apoiar o mito da pessoa autônoma e independente, “como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências” (p. 04). Suas críticas estão baseadas no fato de a Sociologia da Infância considerar as crianças enquanto seres plenamente formados. “Pelo contrário, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes” (p. 04). Portanto, os saberes das crianças fazem parte dessa complexa teia de interdependências que afeta tanto a vida dos adultos quanto a delas, ou seja, os atores sociais possuem um caráter de ser inacabado e sempre estarão em busca de novos conhecimentos.

As crianças possuem saberes complexos, os quais precisam ser descobertos, considerados e problematizados pelos adultos – educadores, auxiliares, professores – nas escolas de Educação Infantil. Desse modo, poderia afirmar que os currículos, o planejamento, as práticas pedagógicas, as rotinas deveriam estar conectados às culturas das infâncias, ou que as culturas infantis

trazem consigo os saberes das crianças para também compor o currículo, o planejamento, a rotina, a prática pedagógica.

A palavra “também” é utilizada para enfatizar que, além dos saberes das crianças, os saberes dos adultos, originados a partir de suas crenças, cursos de formação, experiência junto às crianças, compõem o currículo, o planejamento, a rotina, a prática pedagógica. É como se fosse uma mistura, uma união. As crianças e os adultos, juntos, descobrindo, conhecendo, questionando, pesquisando mais sobre si, sobre os outros e sobre a vida.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN JUNIOR, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças**. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ITURRA, Raul. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. **Educação, Sociedade e Cultura**, Local, n. 17, 2002, p. 135-154.
- KOHAN, Walter O. (Org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAYALL, Berry. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2004. (texto digitado).

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. POA: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças**: contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: MANUEL, M. J. ; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Dossiê sociologia da infância**: pesquisas com crianças. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

INFÂNCIA EM TRÊS TEMPOS

Suzana Feldens Schwertner¹

Resumo: O presente artigo propõe um relato do trabalho de pesquisa elaborado na disciplina Estudos da Infância II, do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, durante o semestre 2011/B. O estudo investigativo foi realizado em três momentos: estudo teórico, coleta de fotografias de três crianças de gerações diferentes (décadas de 20/30; de 60/70 e do ano 2000), seguida de entrevistas semiestruturadas com as mesmas pessoas acerca de percepções sobre suas infâncias. As perguntas versaram sobre a escola, relações familiares e brinquedos e brincadeiras. Alguns dados são apresentados e parcialmente discutidos, mas o principal objetivo deste escrito é relatar os efeitos deste trabalho nos alunos do curso, apresentando as avaliações dos discentes sobre a experiência de pesquisa e suas contribuições na formação do profissional da Pedagogia.

Palavras-chave: Infância. Pesquisa. Formação do Pedagogo.

Abstract: This paper aims to show the results from a research work developed along 2011 second semester of Childhood Studies II classes, at Centro Universitário UNIVATES. The study was divided in three stages: first, a theoretical study; second, a collection of pictures from three childs of different generations (20/30s; 60/70s and 2000s), and third, semistructured interviews with the same persons about perceptions on their childhood. Questions were about school, family relationships and toys and plays. Some data are partially presented and explained, however, our main goal is describing research work effects on teacher students. Finally, we present students' evaluations about their research experience and its contributions in teacher students training.

Keywords: Childhood. Research. Teacher Training.

1 Psicóloga, Doutora em Educação. Professora do Centro Universitário UNIVATES. Psicóloga da Clínica Universitária Regional de Educação e Saúde (CURES/Univates). Professora do Colégio Madre Bárbara.

AO LEITOR ADULTO:

Vocês dizem:

- Cansa-nos ter de privar com crianças.

Tem razão.

Vocês dizem ainda:

- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

- Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível do sentimento das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

Para não machucá-las.

(KORCZACK, 1981, p. 11).

A compreensão que temos de nós mesmos se torna imensamente empobrecida se não estamos em contato com o mundo da infância. Os adultos podem sofrer pela falta de crianças em suas vidas tanto quanto pela carência de qualquer outra coisa essencial. Tenho a convicção de que as crianças desempenham um papel tão importante no “crescimento e desenvolvimento” do adulto como este último desempenha para aqueles (LAING, 1977, p. 09, tradução livre).

Este artigo parte da experiência de pesquisa com os alunos do curso de Pedagogia da Univates na disciplina Estudos da Infância II, no semestre 2011/B (agosto a dezembro do corrente ano). Com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico acerca da infância e seus pensadores contemporâneos em alguns temas específicos (a família, a escola, as mídias), o trabalho final da disciplina foi destinado a consolidar uma prática de pesquisa, proposta pela professora e iniciada ainda no mês de agosto, durante as primeiras aulas do semestre.

A turma era composta por mais de 40 alunos de semestres variados, desde o primeiro até o último (oitavo semestre). Ou seja: alguns estavam iniciando as leituras teóricas sobre infância e outros já tinham uma caminhada em pesquisa através do trabalho do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)², ou mesmo do início da escrita de seu trabalho

2 Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que concede bolsas de iniciação à docência a alunos dos cursos de licenciatura, além de coordenadores e supervisores responsáveis pelo Programa.

de conclusão. Organizamos, então, treze grupos compostos por três alunos e cada um dos grupos se tornou responsável por organizar a pesquisa, coletar e compilar as imagens, selecionar os entrevistados, gravar e transcrever as entrevistas, redigir e apresentar um trabalho final.

Desde o início das aulas, preocupamo-nos em delinear aspectos sobre as crianças e as infâncias, considerando as multiplicidades de experiência do ser criança em diferentes contextos, espaços, processos históricos, econômicos, culturais e ambientais. Iniciamos o semestre discutindo o pensamento dos psicanalistas Donald Winnicott (1983) e Françoise Dolto (1999), buscando dissipar os conhecidos e exaustivos ditos sobre a criança “pura, ingênua e doce”, acreditando, juntamente com a autora francesa que “[...] a criança não nasce nem boa, nem má, aliás. Ela nasce com necessidades de viver nos diversos planos: os instintos, a afetividade, o psiquismo, e com uma aspiração de todo o seu ser para o absoluto” (DOLTO, 1999, p. 221).

A discussão sobre infância no pensamento moderno e pós-moderno também foi alvo e base de nossos estudos, a partir de autores como Paulo Ghiraldelli (2000) e Leandro de Lajonquière (2003). Passando ao entendimento de infância como “ponto de chegada” – e contando com a inspiração de ilustres pensadores como Friederich Nietzsche (1979) e Jorge Larrosa (2001) – destacamos a criança como aquela a partir da qual pouco se captura, apesar dos inúmeros estudos realizados sobre ela na contemporaneidade. Aprendemos, também, a importância de questionar o lugar destinado aos *experts* (entre eles pedagogos, psicólogos, pediatras e uma série de outras figuras), especialistas chamados a decifrar o “enigma” da criança, como se ela fosse uma caixa preta com comandos a decodificar. É o pedagogo espanhol que nos alerta:

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la (LARROSA, 2001, p. 195).

Os estudiosos da História também se fizeram presente. Problematizamos, a partir de Ariès (1981) e juntamente com Ghiraldelli (2000), a busca de uma suposta “criança de verdade” e o tema da invenção da infância, “[...] algo que vai ser montado, criado a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças” (GHIRALDELLI, 2000, p. 49).

Ao associar as discussões contemporâneas sobre as novas configurações familiares, com a leitura preciosa de Roudinesco e Derrida (2004), adentramos nos estudos sobre as diferentes mídias (TV, cinema, Internet) e do mundo do consumo, desmistificando alguns entendimentos da criança como um ser passivo e uma espécie de títere nas mãos das máquinas midiáticas e dos desenhos animados. Questionamos os discursos que apontam os programas de TV e as histórias infantis como responsáveis por “influenciar” as crianças a se comportarem de forma violenta. Neste momento, lembramos Diana e Mário Corso, ao defender o uso das histórias de ficção (sejam elas contadas por livros, pela música dos Backyardigans, pelas imagens de Harry Potter ou pela fúria de Vilgax, um dos maiores inimigos de Ben 10):

Sozinhas, histórias não induzem à violência, não fazem apelos regressivos que as retenham na infância, não produzem isolamento social, nem as desligam da realidade. Se certas crianças apresentam alguns desses comportamentos, é melhor procurar culpados em outro lugar (CORSO; CORSO, 2006, p. 304).

A partir de todas estas temáticas, propomos a organização do trabalho em três tempos: estudo teórico, coleção de imagens e entrevista. As três etapas evocam um número sagrado e precioso, que nos remete à constituição ternária sagrada da religião; lembra também a estrutura da dialética hegeliana: tese, síntese e antítese. Nos faz pensar, igualmente, nas três sistemas do aparelho psíquico elaboradas por Sigmund Freud em sua primeira tópica: inconsciente, pré-consciente, consciente; ou, então, os elementos do sistema dinâmico, criados em 1923: id, ego, superego – e, claro, sem esquecer o número três que compõe sua obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Para igualmente nos levar à constituição ternária proposta por Jacques Lacan através dos registros do Real,

do Simbólico e do Imaginário. Todos estes tercetos (que podem ser embalados por uma valsa, ela mesma composta por um compasso ternário) nos levam às marcas do presente, passado e futuro, tempos por demais interligados nas falas e imagens das diferentes gerações pesquisadas.

A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM TRÊS TEMPOS: OS PRIMEIROS PASSOS

Já no início do semestre, o trabalho foi introduzido como um estudo sobre imagens da infância em três gerações diferentes: os alunos foram convocados a coletar fotografias de crianças em diferentes décadas para se pensar sobre as diferenças entre tais imagens e, conseqüentemente, entre crianças experimentando tempos diversos. Estabelecemos, então, alguns critérios para delimitar a coleta de material: a primeira foto deveria ser um registro da infância de uma avó ou avô (primeira geração), uma segunda foto de uma mãe ou um pai (segunda geração) e a última imagem seria uma fotografia de uma criança atual (entre zero e 12 anos, que chamaremos de terceira geração). Um ponto importante a ser levado em consideração foi o quesito gênero: as crianças deveriam ser, necessariamente, todas meninas ou então, três gerações de meninos. Por exemplo: poderíamos escolher três fotografias de crianças com idades semelhantes (sete anos), sendo que uma delas, atualmente, seria a avó, outra seria a filha e uma terceira seria a neta e esta teria, atualmente, sete anos. Outro exemplo seria selecionar três pessoas que não se conhecessem (um senhor de 60 anos, um jovem adulto de 30 anos e um menino de 10 anos) e conseguir três fotos deles com a idade aproximada de 10 anos.

Inicialmente, pensamos em registrar os momentos de uma mesma família, respeitando a ideia de três gerações – e buscando as crianças que tivessem sido fotografadas com a mesma idade. Em seguida, ao nos depararmos com as dificuldades de obtenção de registros fotográficos de uma mesma família e da mesma idade, foi ampliada a possibilidade para a imagem de crianças com diferentes idades e diferentes gerações, respeitando o quesito semelhança de gênero.

Em uma próxima etapa do trabalho, os alunos passaram a entrevistar as três pessoas selecionadas, interessando-se em investigar aspectos comuns de suas infâncias quanto aos temas: família, escola, jogos e brincadeiras. Nossa ideia era questionar as relações com os pais e familiares, as regras que as crianças eram levadas a obedecer, saber mais acerca daquilo que era permitido e proibido, atividades incentivadas pelos pais e outras que as crianças não poderiam realizar, bem como uma especial atenção às brincadeiras infantis. A vida escolar também foi investigada, desde sua entrada na instituição até as vestimentas, os materiais, as relações com os professores e colegas. Em uma das aulas, organizamos, conjuntamente, uma espécie de questionário que poderia servir de modelo para a condução das entrevistas; sem, contudo, restringir novas ideias ou novas perguntas que pudessem ser, posteriormente – ou mesmo no momento da entrevista –, elaboradas. Ou seja, nosso trabalho de pesquisa foi classificado como qualitativo e pautado por uma entrevista semiestruturada.

O questionário foi organizado em quatro eixos que consideramos fundamentais para a investigação: 1) o sentimento acerca do “ser criança” para cada um dos entrevistados; 2) as relações familiares, com suas nuances, singularidades, os componentes familiares e sua autoridade, permissões e restrições; 3) os brinquedos e brincadeiras realizados e usufruídos no período da infância e 4) a vida escolar: os materiais, uniformes, estrutura física e localização da escola, as relações professor-aluno.

Vale ressaltar que os questionamentos tiveram de ser elaborados em dois tempos verbais distintos: no passado, para a primeira e segunda gerações e no presente para a terceira geração dos entrevistados. Seguem as perguntas organizadas em conjunto para cada um dos eixos principais:

O que é ser criança para você?

Como era/ é sua relação com os pais?

O que se podia ou pode fazer?

O que era/ é proibido?

Como era/é a “escolha” das vestimentas/ roupas?

Como era/é a participação da criança nas decisões da família?

Quais eram/são os brinquedos e brincadeiras mais populares da sua época de criança?

Com quem brincavam/brincam?

Onde brincavam/brincam?

Escola: quando começou?

Até que série completou/está estudando?

Como se deslocava/desloca até a escola?

Como era/é seu material escolar?

O que gostava/gosta na escola?

Qual era/é o apoio/incentivo para os estudos?

A parte final do trabalho foi marcada pela análise das fotografias e entrevistas e pela articulação entre os dados levantados e os conceitos, teorias e teóricos estudados no semestre. Na síntese de Maicon³, podemos entender os resultados deste trabalho:

Na disciplina Estudos da Infância II, foi realizado um belo trabalho juntamente com a professora e seus alunos, este foi um trabalho em três tempos (...) Com este trabalho, pudemos fazer inúmeras aprendizagens, mas o melhor do estudo é que reforçamos e fizemos uma revisão do que já havíamos estudado em sala de aula.

O trabalho, conforme informado anteriormente, foi realizado em grupos compostos por três alunos, segundo suas afinidades de escolha, o que resultou em 13 distintos trabalhos. Após a finalização e entrega do trabalho escrito, os alunos apresentaram seus resultados aos colegas sob a forma de slides, vídeos e esquetes, conforme organização prévia. Um grupo trouxe, inclusive, brinquedos, roupas, cadernos e documentos de diferentes épocas para compor a apresentação. Outro grupo se fantasiou com adereços de personagens infantis, chamando atenção dos colegas para os interesses das crianças entrevistadas. Um terceiro grupo ocupou o lugar das pessoas entrevistadas, organizando uma

3 Todos os depoimentos dos alunos aqui apresentados foram extraídos de uma avaliação final dos trabalhos realizados na disciplina. Os depoimentos, distribuídos ao longo do artigo, serão apresentados no texto em deslocamento de página, em itálico.

espécie de dramatização com as falas dos participantes. Conforme Soraine, este foi um momento importante do trabalho realizado:

O trabalho “Infância em Três Tempos” foi muito interessante para realizar, fomos conhecendo história de vidas de pessoas que não conhecíamos, através de entrevistas, sendo tão interessante e importante para nós que tivemos que apresentar ele ao grande grupo da sala de aula.

Ou seja: além de enfatizar a importância deste trabalho de investigação como uma forma de experimentar as diferentes etapas de uma pesquisa, ou mesmo da organização e levantamento de dados, destacamos a preparação necessária e cuidadosa dos grupos para a apresentação deste trabalho em sala de aula, diante de seus colegas.

SEGUNDO PASSO: ALGUNS DADOS, BREVES EXEMPLOS E MUITAS IDEIAS SOBRE AS INFÂNCIAS.

Do total de 13 tríades entrevistadas, contabilizamos dez participantes do gênero feminino e três do masculino; ou seja: dez senhoras, mulheres adultas e meninas foram entrevistadas, além de três senhores idosos, homens adultos e meninos. Após levantamento das idades da primeira geração, a média encontrada foi de 70 anos; já na 2ª geração, foi de 35 anos e a terceira geração, aquela que se encontra, neste momento no período da infância, a idade média foi oito anos de idade.

Semelhanças e diferenças foram encontradas no trabalho comparativo. Apresentamos, a seguir, alguns dados encontrados e discutidos durante a apresentação dos trabalhos, ao final do semestre. É interessante perceber a modificação no acesso à entrada e permanência na vida escolar para estas três diferentes gerações: a 1ª geração(década de 30/40), ingressando na escola aos 7,3 anos de idade, permanecendo naquele local até 4ª ou 5ª série – com a exceção de uma entrevistada, que concluiu o Magistério. A 2ª geração (década de 60/70) teve como média de idade no acesso à escola os seis anos, a maioria acessando o Ensino Superior e alguns com o ensino Superior Incompleto (em formação).

A grande modificação acontece ao avaliarmos a média de entrada na escola para a terceira geração: três anos e seis meses

de idade e projetando, conforme números atuais, a completude do Ensino Superior para estas crianças. Muitas alunas-pesquisadoras apontaram para esta diferença nas gerações: a escola parece ser, cada vez mais, elemento fundamental na vida de crianças brasileiras, particularmente no interior do Rio Grande do Sul, local em que esta pesquisa foi realizada.

Quanto às suas lembranças acerca da escola, percebemos uma série de diferenças nos estudos: uma intrínseca relação entre escola e igreja, na fala de entrevistados da primeira geração: eles trouxeram exemplos de instituições educacionais em que apenas freiras lecionavam; uma entrevistada contou, inclusive, que sua sala de aula se localizava dentro de uma igreja. Outros destacaram o pouco material que carregavam consigo, em contraposição aos inúmeros acessórios das crianças de hoje. Lembravam-se (especialmente os entrevistados que foram crianças nas décadas de 30 e 40) de como as mães lavavam os sacos de açúcar para fazer deles sua mochila escolar – uma das entrevistadas, que hoje é avó, sorriu ao comparar aquele material com a mochila de rodinhas, os cadernos com capas de personagens e os estojos de lápis de cor de sua neta. A entrevistada E. (72 anos) calculou quantos quilômetros ela e seus irmãos tinham de caminhar até a escola e a “sorte” que tinham quando conseguiam pegar carona com o leiteiro. Um dos entrevistados da primeira geração destacou que a professora aplicava castigos corporais aos alunos, citando aqueles como ajoelhar no milho, o uso da palmatória, as surras com cordão que a professora amarrava ao vestido e a obrigação de ficar acorçado embaixo da mesa. Quanto a estes elementos, Deise relata, em relação a uma das apresentações:

[...] notamos bastante diferença na questão que fala da escola, pois a mais velha diz que os professores eram rígidos e malvados, eles colocavam os alunos de castigo. Ela estudou até a 4ª série e seu material era um quadro de pedra e giz. A entrevistada da segunda geração diz que começou a estudar com sete anos e foi até a especialização e seu material era o essencial. Para a mais nova, a professora é muito querida e seus materiais de aula é ela quem escolhe.

Já para as crianças da década de 70 e 80, a distância da casa em relação à escola não era mais um aspecto tão relevante a considerar: algumas caminhavam até a instituição escolar, outras recebiam

carona dos pais, mas as escolas já estavam mais próximas de suas residências. O jovem adulto C. (32 anos) destacou o incentivo da professora, lembrando até hoje a importância que os elogios dela tiveram na vontade de seguir com seus estudos. Conforme uma entrevistada de 11 anos, pensar o estudo atualmente é mais complicado, já que a escola exige muitas tarefas e atividades, destacando que “[...] hoje tem bastante prova e bastante tema”. Tal apontamento nos remete para a permanência das crianças na escola, aquilo que Buckingham (2007) vai chamar de “institucionalização da infância”, que se inicia cada vez mais cedo e finaliza muito mais tarde – especialmente, a partir da década de 80. Conforme o autor, este fato está em permanente vinculação com a ideia de planos futuros para as crianças (principalmente, em relação ao mercado de trabalho) e uma ênfase em “educação, educação, educação”: “A educação parece ser, portanto, o trabalho da infância, e não se pode permitir que este se interrompa quando as crianças saem da sala de aula” (BUCKINGHAM, 2007, p. 102).

As brincadeiras também foram alvo de perguntas neste estudo: as famílias, antes compostas por numerosas crianças, não se preocupavam em organizar horas de lazer e divertimento – muitos dos entrevistados nascidos nas décadas de 30 e 40 afirmaram que o tempo livre em casa era dedicado ao trabalho na lavoura e eles tinham que ser muito sérios. Hoje, a ausência de companheiros de brincadeiras na família – e muitas vezes nos arredores da vizinhança, cada vez mais cercada e fechada – além do pouco tempo que passam em casa, levam as crianças a eleger a escola como espaço de brincadeira. Resultados estes que corroboram com estudos anteriores, que destacam a importância do espaço da escola como aquele privilegiado para iniciar e manter amizades (SCHWERTNER, 2010). A menina P. (11 anos), uma das entrevistadas, conta que seus amigos estão na escola e em casa brinca mais sozinha – momento em que aproveita para fazer amizades com outras pessoas via Internet. Avaliando as diferenças nas famílias, a aluna Silvânia destaca:

Pude perceber através das entrevistas das colegas que há muita diferença entre as famílias de hoje e de épocas atrás. [...] As famílias estão diminuindo à medida que os anos passam. Talvez, anos atrás, as crianças precisavam trabalhar desde cedo para ajudar no sustento

da família, pois tinham muitos filhos. O regaste das brincadeiras realizadas nesse trabalho me leva a refletir sobre a importância das atividades lúdicas na vida do idoso e das crianças de hoje, as quais estão cada vez mais presas a brinquedos eletrônicos e a Internet.

Ao relembrar seus tempos de criança, a entrevistada E. (73 anos) recorda: “Minha infância não foi bonita”. Já o senhor A. (79 anos) relata não ter vivenciado sua infância devido aos muitos afazeres da lavoura. Para a dona A. (77 anos), todas as crianças “tinham que ser sérias, não podiam brincar em hora de trabalho”. Já a menina R. (5 anos) afirma que criança, hoje, é aquela que tem curiosidade, “[...] que faz muitas perguntas e tem sempre um sorriso alegre no rosto”. E para o menino R. (5 anos), ser criança “[...] é aprender a fazer o nome” ou contar o que aconteceu no final de semana na roda da escola segunda-feira. Conclui a menina P. (11 anos): “Ser criança é um período que começa desde o nascimento e não tem idade pra terminar”. Todas estas afirmações, discutidas em meio aos aspectos escolares, familiares e de brincadeiras de cada criança serviram de disparador para as muitas discussões durante a apresentação dos trabalhos.

As fotografias coletadas das três gerações foram as mais diversas possíveis: em espaços da escola, nas casas das famílias, em comemorações e eventos especiais. O que nos chamou atenção foram as mudanças de postura frente ao fotógrafo – antes, um profissional especialista na tarefa de produzir imagens; hoje, qualquer pessoa que possua uma câmara fotográfica. As crianças das décadas de 30 e 40 aparecem petrificadas, sisudas, compenetradas, olhando fixamente para o obturador, vestindo roupas hoje consideradas formais: meninos de bermudas e casacos de terno abotoados; meninas com vestidos florais abaixo dos joelhos. As crianças vestiam roupas semelhantes; algumas vezes, as mulheres da família utilizavam a mesma estampa em seus vestidos – que, segundo uma das entrevistadas, era resultado do tecido comprado em metro no armário da cidade.

Já as crianças do ano 2000 aparecem sorridentes nas fotografias multicoloridas, vestem roupas informais e apresentam as mais diferentes posições em frente à câmera: abanam, jogam a cabeça para o lado, enviam beijos àquele que fotografa a cena – e

aparecem, na maioria das vezes, sozinhas. Em relação a este tema, a aluna Joice observa:

Durante o trabalho realizado e as apresentações, pude perceber o quanto foram os avanços e mudanças que aconteceram durante as infâncias de tempos antigos e da atualidade. São diferentes épocas, e diferentes modos e conceber a infância. Um exemplo é o trabalho em um dos momentos e a curtidão de uma idade que não volta. Outra questão são os recursos utilizados hoje, como as fotos, que antes eram tiradas em um estúdio, ou por alguém que tinha mais condições e hoje as fotos são coloridas, tiradas por qualquer motivo e por várias pessoas ao mesmo tempo.

Ao final desta seção, podemos concluir dizendo que o trabalho investigativo trouxe inúmeras contribuições aos estudos do pedagogo em formação, servindo, como nos mostrou o depoimento da aluna Joice, para escutar diferentes vozes acerca do “ser criança” (seja através dos entrevistados, seja por meio das leituras realizadas), para experimentar diversas maneiras de coletar dados e estabelecer comparações entre fotografias e entrevistas, articulando uma análise teórica dos dados.

TERCEIRO PASSO: INFÂNCIAS EM LEMBRANÇAS E IMAGENS. OU A PESQUISA COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.

Realizar este trabalho de investigação colocou os alunos em lugar de pesquisadores, atravessando por todas as etapas do processo de pesquisa: selecionando sujeitos para o trabalho (crianças, jovens e adultos), coletando imagens, investigando as melhores formas de registrar as entrevistas, selecionando o material teórico e buscando as articulações com o material empírico. Os alunos perceberam as sutilezas de realizar entrevistas pessoalmente e a dificuldade em elaborar as perguntas, a necessidade de pensar na ordem das mesmas e a articulação entre uma e outra para o bom andamento de uma entrevista. Ao se depararem com uma idosa que lhes retornou a pergunta “O que é ser criança para vocês?”, os grupos refletiram sobre um suposto saudosismo da infância, que seria “natural” em todos nós – e quem não lembra o poema famoso: “Ai que saudades que eu tenho / Da aurora da minha vida / Da minha

infância querida / Que os anos não trazem mais!”⁴. A resposta da entrevistada foi bastante diferente daquilo que era esperado: “O que eu vou responder? Como falar da infância se eu tinha que ser séria o tempo todo?” Estas e outras respostas suscitaram intensos debates e discussões entre o grupo e os colegas da turma, contribuindo para pensar a pesquisa em seu âmago principal: explorar, expandir, combinar, contrastar, problematizar e entender ideias acerca de uma temática – no caso, a infância em diferentes gerações. Fazer pesquisa, conforme Booth, Colomb e Williams (2008), é pensar para (e com) os outros, algo que se faz de maneira comprometida, cuidadosa e perspicaz, que se torna ainda mais “pensante” quando compartilhada com a comunidade acadêmica.

Um grupo apresentou a complexidade de realizar uma entrevista via Internet, com os recursos tecnológicos do correio eletrônico e *webcam* e suas peculiaridades em relação a uma entrevista em que o contato foi pessoal, em meio à família, no ambiente e contexto em que o entrevistado vive. Outro grupo, que buscou gravar em vídeo a entrevista, notou a necessidade de ambientar a entrevistada da primeira geração: apresentar o equipamento, explicar o trabalho antes da gravação, como seriam feitas as perguntas, onde seria gravado, o volume da voz. Porém, ainda assim, na hora da gravação, ela não conseguia falar e sentia-se intimidada diante da câmera.

A relação entre os comentários, falas e lembranças dos entrevistados com os textos estudados durante o semestre incrementaram uma das tarefas mais importantes propostas ao aluno universitário, que é a de articular os eixos de ensino, pesquisa e extensão à sua formação. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, determinadas competências e habilidades são conquistadas pelos alunos durante a formação “[...] nas interações, na contextualização dos saberes acadêmicos com os saberes cotidianos, a partir das possibilidades do agir concreto e do se colocar em estado de educação continuada” (CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES, 2010, p. 21). Dentre as habilidades e competências relacionadas, destacamos com esta atividade de pesquisa, intitulada “Infância em três tempos”, a capacidade

4 Poema de Casimiro de Abreu, intitulado *Meus Oito Anos*.

de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica. O processo também contribuiu para a elaboração e desenvolvimento de um trabalho coletivo, em que os colegas tiveram que organizar em conjunto as atividades a serem realizadas, a escrita e a apresentação. Destaco a escrita de Christiane:

Todas as apresentações foram de grande valia, pois aprendemos bastante tanto na hora de fazer as entrevistas quanto na hora que tivemos contatos com os outros grupos que apresentaram.

O encontro com os entrevistados também foi uma etapa marcante do processo. Como um dos grupos destacou, a entrevistada de 93 anos resgatou uma foto sua com dez anos, abraçada a uma boneca, a única que ganhou em sua vida: rever tal foto, falar sobre sua infância, rememorar histórias de vida mexeu com as suas recordações. Um senhor de 80 anos ficou maravilhado ao se deparar com a fotografia de infância, que estava em posse de sua filha e que ele não revia há anos – sujeito e pesquisadores ficaram emocionados com as lembranças que vieram à tona neste momento.

Além de tudo, o trabalho de pesquisa levou as alunas a rememorem sua infância, a lembrarem-se de detalhes, eventos, brincadeiras, espaços e relações vivenciadas em sua época mais remota, ou ao seu período “pré-histórico”, como afirmava Sigmund Freud (1996) acerca de nossa infância. O depoimento de Aline, estudante em fase de escrita do Trabalho de Curso, observa:

Percebe-se que muitas falas se repetem entre as mesmas gerações, mas o que muitas vezes é passado como senso comum de que a infância de antigamente era prejudicada e que a de hoje é que é proveitosa, muitas vezes “cai por terra” quando escutamos os relatos de pessoas que foram criança há 60 anos. Cada geração possui aspectos positivos e negativos que as caracterizam e que são reflexos das realidades de suas épocas. Com esta pesquisa podemos também, como pesquisadoras, reviver nossos tempos de criança, através de imagens, frases e objetos.

Os estudantes ficaram, tal como os entrevistados, mobilizados a pensar sobre a sua infância e retomar um pouco, no tempo presente, a criança que foram. Sujeito e pesquisador, entrevistador

e entrevistado, criança e adulto se confundem neste tema tão apaixonante e misterioso com o qual nos confrontamos ao buscar saborear os descaminhos das infâncias. Freud, quando retoma aspectos da amnésia infantil, ou das lembranças encobridoras dos nossos primeiros anos de vida, destaca este como um período importante de nossas vidas, momento em que

[...] reagíamos com vivacidade frente às impressões, sabíamos expressar dor e alegria de maneira humana, mostrávamos amor, ciúmes e outras paixões que então nos agitavam violentamente, e até formulávamos frases que eram registradas pelos adultos como uma boa prova de discernimento e de uma capacidade incipiente de julgamento. E de tudo isso, quando adultos, nada sabemos por nós mesmos (FREUD, 1996, p. 164).

E assim o psicanalista vienense conclui seu pensamento: “[...] em nenhuma outra época da vida, a capacidade de recepção e reprodução é maior do que justamente nos anos da infância” (FREUD, 1996, p. 164).

Nós diríamos mais: em nenhuma outra época a capacidade de criação é tão intensa e avassaladora quanto na infância e os registros dos alunos neste processo investigativo dos “três tempos” nos mostram parte desta produção. O trabalho proporcionou, também, inquirições acerca não apenas das infâncias pesquisadas, mas também daquelas que virão, como na fala de Luiza:

[...] como será a geração dos nossos filhos e netos, o que eles vão usar, que brincadeiras eles vão brincar, como será a escola, os professores; enfim, como será a infância deles?

Para finalizar, apresento ainda mais dois relatos de alunas na conclusão da avaliação do trabalho “Infância em Três Tempos”:

Com este trabalho tivemos a oportunidade de fazer história e analisarmos um dos momentos de maior importância na vida de uma pessoa: a infância. Nas apresentações pudemos comparar e apontar algumas marcas da infância e pensarmos de que modo o passar do tempo marca a posição da criança na sociedade (Renata).

Nestes trabalhos percebi, também, como os autores que estudamos nesse semestre embasaram “ricamente” nossas pesquisas e

entrevistas. Durante as apresentações, surgiram temas muito legais e respostas bem interessantes e diferentes. No início achava, inclusive, que as entrevistas de todos os grupos seriam bem parecidas, o que não aconteceu, apesar de terem semelhanças, muitas coisas eram particulares de cada entrevistado, e muitas curiosidades apareceram, que fizeram com que tivesse lembranças muito boas de minha infância e de coisas que não são lembrava mais. Percebi ainda, em alguns trabalhos, que não são tantas diferenças existentes entre as pessoas que foram entrevistadas que hoje tem em média 60/70 anos ou crianças nos dias atuais, como imaginava que seria. [...] Também vejo que, os estudos sobre esta etapa da vida estão só começando, que temos muito a aprender ainda, pois os autores desse semestre já conseguiram nos dar uma boa base para começarmos a entender e ver o quanto essa parte da vida é importante não só para o futuro como se pensava, mas sim para o agora, para o “presente”, e para que isso seja possível temos que não só ensinar, mas aprender com as crianças (Adriana).

Tivemos como objetivo principal estranhar o lugar da infância e daqueles que a povoam em seus diversos tempos – aprender com as crianças (de várias idades), elevar-nos para alcançar seu nível de sentimento (como nos ensinou Korczack) e dar-nos conta de seu papel no mundo adulto. A aurora da vida nem sempre foi objeto de rima e amor, as folhas das bananeiras e dos laranjais nem a todos ofereceu sombra para descanso, como saudava Casimiro de Abreu. Nem todas as crianças, hoje, aproveitam a sua infância e têm respeitados os seus direitos, como educação, saúde e lazer. O trabalho realizado nesta disciplina tomou a “Infância em três tempos” como objeto de estudo e pesquisa, contribuindo para produzir novos conhecimentos acerca desta fase ainda tão intrigante, tão estudada e por demais “normatizada”. Pretendíamos – e acreditamos que os depoimentos dos alunos nos mostram que alcançamos nosso objetivo – entender o quanto ignorantes ainda somos deste mundo gigantesco e avassalador que é criado e vivido pelas crianças e que ecoa em nós por todas as idades.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory; WILLIAMS, Joseph. **The craft of research**. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

BUCKINGHAM, David. Crianças como consumidoras. In: _____. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007, p. 209-242.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES. **Resolução 144/REITORIA/UNIVATES**, de 27 de outubro de 2010. Aprova a atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, licenciatura. Lajeado, RS, 2010, 118p. Cópia impressa.

CORSO, Diana; CORSO, Mário. O valor de uma boa história. In: _____. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 303-306.

DOLTO, Françoise. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 109-118.

FORTUNA, Tânia. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (Org.). **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, p. 47-59. Texto disponível em: <<http://www.escolaoficialjudica.com.br/atuacoes/artigos/Jogo%20vida%20e%20morte%20do%20brincar.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2012.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1996. v. 7.

GHIRALDELLI, Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, p. 45-58, jan./jun., 2000.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

LAING, Ronald D. **Conversaciones com mis hijos**. Barcelona: Editorial Crítica, 1978.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 8, n. 15, jun., 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 26 jul. 2012.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e**

maskaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 183-198.

NIETZSCHE, F. Das três metamorfoses do espírito. In: _____. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: Hemus, 1979.

ROUDINESCO, E.; DERRIDA, J. Famílias desorganizadas. In: _____. **De que amanhã... diálogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 48-62.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Laços de Amizade**: modos de relacionamento jovem em tempos de conectividade digital. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010, 211 f. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21860>> . Acesso em: 14 jul. 2012.

WINICOTT, D. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: _____. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983, p. 79-87.

ANOTAÇÕES E RABISCOS. UM MODO MENOR DE OLHAR A INFÂNCIA

Fabiane Olegário¹

Resumo: Proponho-me a aventura de viver a experiência de escrever um ensaio, repleto de intencionalidade. Ao tratar de infância e educação, tento estabelecer uma conversa “entre” ambas, tencionada pela questão que move a relação “entre”. O que me interessa problematizar é o que se passa, vaza, escorre, racha, fissura, desloca, torce e quebra “entre” a educação e a infância. Com lentes menores de contornos ínfimos e incomensuráveis, sem pretensões e tampouco garantias de respostas de cunho axiomático, ouso percorrer as sendas de um tempo aiônico, correr as linhas minoritárias que constituem a infância, transitar pelas ruelas da experiência a fim de tecer outro modo de olhar para a educação e a infância.

Palavras-chave: Infância. Menor. Entre. Filosofia da diferença.

NOTES AND SCRIBBLES. A MINOR WAY OF SEEING CHILDHOOD

Abstract: I have given myself the adventure of the experience of writing an essay that is full of intentionality. By addressing childhood and education, I have attempted to establish a conversation ‘between’ both. Such conversation has been put under tension by the issue that moves the ‘between’ relationship. I am interested in problematizing what happens, leaks, drains, cracks, splits, displaces, twists and breaks ‘between’ education and childhood. With smaller lenses, ones with tiny, incommensurable contours, with no pretensions, let alone guaranties of axiomatic answers, I have dared to walk the paths of an a-ionic time, following the minority lines that constitute childhood, and moving across

1 Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Docente do Centro Universitário UNIVATES – Lajeado, no curso de Pedagogia. E-mail: fabijj10@yahoo.com.br

the experience lanes in order to weave another way of looking at both education and childhood.

Keywords: Childhood. Minor. Between. Philosophy of difference.

1 ERA UMA VEZ... A INFÂNCIA DO DESCONTÍNUO

É preciso transver o mundo.

Isto seja:

Deus deu a forma. Os artistas desformam.

É preciso desformar o mundo:

Tirar da natureza as naturalidades.

(BARROS, 2004, s.p.)

Para começar a conversa sobre a infância, trago o excerto do poeta Manoel de Barros, e nele acrescentaria as crianças juntamente com os artistas, pois estas, assim como os artistas, produzem efeitos de outra ordem na estruturação de uma forma. Inversamente à linearidade, a infância escorre nas linhas da descontinuidade, da imprevisibilidade, inscrevendo um percurso em que interessam a criação, a invenção e a arte de fabular perguntas acerca do mundo. Talvez as palavras de Manoel de Barros sejam apenas um mote para pensar aquilo que opera entre infância e educação olhando através de lentes menores.

Utilizo-me do conceito menor criado por Deleuze e Guattari (1977), a fim de pensar a infância e suas implicações com a educação. O menor não está em contraposição com o maior, há uma coexistência entre ambos; em outras palavras, os menores operam dentro dos maiores. Além disto, nesta perspectiva os menores não fazem referência à quantidade numérica.

As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades [...]. Ao passo que uma minoria não é um modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém (DELEUZE, 1992, 214).

O movimento de pensar o “entre” a infância e a educação com lentes menores não significa referir diretamente o que culturalmente e historicamente nos foi dado como tal, mas

problematizá-lo, inquietá-lo, trazendo ao terreno da dúvida. É como esvaziar a palavra do seu sentido único marcado pela estabilidade e imobilidade, para jogá-la ao intempestivo, ao acaso, num emaranhado de linhas, em uma relação de força potente, na intenção de inventar múltiplos sentidos, rachando as palavras e as coisas. Neste descolamento, a verdade se configura no cenário da ficção e da invenção.

O poeta alerta que é preciso transver o mundo, e, para tal empreendimento, é necessário adentrar na infância. Não se trata de remeter a outro tempo cronológico, aos primeiros anos de vida, pensada como fase da vida. Giorgio Agamben (2005) no seu estudo sobre infância nos aponta que a infância é a condição da experiência, antes de uma etapa. Para adentrar na infância, importa fundamentalmente a invenção de outros modos de ser e estar no mundo. Parece-me que tal exercício, baseado na experimentação e no ensaio de modos inéditos que autorizam o papel de autoria de uma vida que se faz presente, exige pensar a infância como “imagem da novidade, colocando-se ao lado da experiência, da resistência, da criação, sendo que seu lugar é o lugar dos inícios e da afirmação” (HILLESHEIM, 2009, p. 250).

Afinal, a que infância me refiro neste ensaio? Interessa-me, sobretudo, a imagem da infância relacionada à criança que brinca no tempo aiônico, que afirma a vida como imanência, que brinda o novo ao liquifazer o estabelecido pelo modelo. Escolhi olhar a infância através de lentes minoritárias do devir, atitude que me isenta de buscar uma suposta origem da infância. O conceito de devir parece remeter à ideia de temporalidade, o que remete às palavras gregas *aión*, *chrónos* e *kairós*. Não tenho a intenção de me deter nas explicações e exemplificações de cada uma delas, embora tenha sentido assinalar que o *chrónos* é conhecido pelo tempo cronológico, numerado, ordenado, contínuo, estendido em uma linha linear, marcada pela sucessão do passado, presente e futuro, planejado e previsível.

Já o tempo *kairós* “significa proporção, medida, em relação com o tempo, movimento crítico, temporada, oportunidade” (KOHAN, 2003, p. 87). Por fim, o tempo *aión* designa intensidade do tempo, da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade descontínua não numerável tampouco sucessiva,

mas intensiva. Portanto, aión é o tempo do devir infantil; não se trata de tornar-se criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. O autor afirma que “o modo de ser criança, diferentemente do modo de ser adulto, vive o não vivível, pensa o não pensável, espera o inesperável” (KOHAN, 2003, p. 148).

Trago para cá o conceito de devir reinventado pelo filósofo francês Gilles Deleuze, em diálogo com Claire Parnet (1998, p. 10), que afirma que,

[...] os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas. Há um devir- mulher que não se confunde com as mulheres, com seu passado e com seu futuro. Devir jamais é imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um qual se chega ou se deve chegar.

Pensar na infância como devir que “está sempre no meio ou entre” (DELEUZE, 1997, p. 11), possibilita suspender a referência ao modelo, ao já dado, instalando a ruptura na representação, visto que não é passível de imitação e apreensão. Neste sentido, há de se pensar “o devir não como uma operação de deixar de ser uma coisa para ser outra” (CORAZZA, 2004, p. 152). No entanto, cabe perguntar o que o devir tem a ver com a educação? Quais são as implicações do devir no exercício pedagógico? Como fica a aprendizagem e a ensinagem no tempo aiônico, que é tomado pela figura da criança que brinca? Que efeitos têm para o currículo educacional projetado dentro de um espaço e de uma linha contínua e previsível quando se deixa afectar² pelos devires?

Estas são algumas interrogações que a meu ver deslocam o território da certeza para terras desconhecidas, as quais

2 Falo de afecto a partir do conceito criado por Deleuze e Guattari (1997) em que ambos consideram que o afecto não é sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é a efetuação de uma potência de matilha que subleva e faz vacilar o eu.

comprometem o pensamento dogmático³ e inquestionável da verdade que circunda os espaços da escola. Perfuram o reproduzível, desarrumam a palavra de ordem, desintegram as formas de sujeição, despistam as linhas dos aprisionamentos. Enfim, desestruturam microscopicamente o sistema de condução das crianças.

Quero frisar que não estou me posicionando contra a educação formal, e, nem tampouco, desqualificando o espaço escolar e os sujeitos que o compõem. Importa-me, de posse de lentes menores, problematizar este lugar, suspeitar da vontade de verdade que trata de enjaular a vontade de criação potente para novas invenções. Na esteira de Foucault (2004), a atitude de problematizar o que está constituído “não quer dizer representação de um objeto, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe”, mas questionar o que “constitui um objeto para o pensamento” (p. 242).

Problematizar o instituído, as formas macropolíticas, a subjetividade dominante de pensar, diz respeito ao deslocamento do olhar “que propicia a própria experiência, não apenas como vivência passiva” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). Atitude política, que possibilita ver de maneira diferente a materialidade, imprimindo outros sentidos, novas conexões e arranjos à vida. Capturas do corpo infantil percorrem as linhas molares da instituição escolar, embora algo sempre escorra através das linhas de fuga⁴.

Neste viés, vale dizer que o espaço institucional possui as brechas possíveis para novas invenções e experiências.

3 Apoio-me em Vasconcellos (2009) para pensar a ideia de pensamento dogmático a partir de Deleuze. Neste pensamento, o pensador quer e ama o verdadeiro, remetendo ao inatismo da ideia, o a priori do conceito. O pensar nesta lógica é um exercício natural de uma faculdade, basta pensar verdadeiramente para pensar com veracidade, a natureza reta do pensamento, o bem senso universalmente compartilhado.

4 O conceito linha de fuga pode ser interpretado de maneira equivocada, visto que “o grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar uma vida, encontrar uma arma” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 62).

Parece contraditório, pois somos constituídos historicamente e culturalmente a enxergar o mundo através de lentes maiores que aprendem e apreendem as dicotomias. Somos herdeiros do pensamento dualista, “uma longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos, governar suas atitudes, hábitos, sentimentos e discipliná-las” (CORAZZA, 2009, p. 119).

Para Deleuze e Parnet (1998, p. 45),

É sempre possível desfazer os dualismos de dentro, traçando a linha de fuga que passa entre os dois conjuntos, o estreito riacho que não pertence nem a um nem a outro, mas o leva, a ambos, em uma evolução não paralela.

Algo escapa do controle, do governmentamento das condutas alheias, daquilo que se encontra constituído como regramento, lei, norma; há sempre fissuras para instituir novos arranjos. A metáfora do sistema hidráulico que vaza remete à filosofia de Deleuze e Guattari, assim como a ideia de máquina de guerra⁵ operando dentro do aparelho de estado. Dito de outro modo, o micropolítico está implicado em uma macroestrutura; há, entretanto, uma relação de coexistência entre ambos, que passa a embaralhar os códigos instituídos. Forças tímidas atracadas nas linhas do devir constituem uma via de acesso aos escapes e à descolagem do pensamento binário, por estar entre, passar entre, não parando de devir.

2 FIGURAS DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO... MUITAS LINHAS A TRAÇAR

Acho que o quintal que a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre

5 Conforme DELEUZE (1992) a máquina de guerra não tem absolutamente o objetivo a guerra; ela tem por objeto um espaço muito especial, espaço liso, que ela compõe, ocupa e propaga. (...) Uma máquina de guerra pode ser revolucionária, ou artística muito mais que guerreira (p. 47).

maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (BARROS, 2003).

O poeta, por meio da escrita, devolve a potência de criação às palavras, deixando-as livres para inventar novas brincadeiras, alegres travessuras que percorrem imprevisíveis trajetos. Poesia mágica tratando de levar à infância as linhas do acontecimento e do devir, potencializa o detalhe, o ínfimo e o menor. Pequenas coisas que não se enxergam de imediato. O que nos convoca a enxergar e a pasmar? Para ver as miudezas, é preciso estar à espreita, sensível ao encontro e atento àquilo que se passa entre.

A infância que estou a pensar não remete a um passado, mas a um devir, pois neste sentido “o infantil não é um processo nem um estado, é o que acontece: de modo inocente, desavergonhado, irracional, cruel, sem compaixão, de costas para o modelo” (CORAZZA, 2005, p. 54).

A educação, juntamente com suas estratégias disciplinares e pedagógicas, não estaria virando a cara para a infância? Ou seja, des (infantilizando) a infância? Parece-me que a escola se comprometeu em levar seriamente adiante essa tarefa, investindo no governo das condutas infantis ao investir na formação da criança. Educar neste viés assinala a constituição de crianças camelos, “pedagogizadas”, “didatizadas”, “controladas” pela docência (FISCHER, 2006).

Linhas molares⁶ insistem em produzir crianças dóceis, obedientes, cumpridoras de ordens e convencidas da necessidade de cuidar de si e do outro, para que os riscos e os perigos sejam prevenidos, e de maneira competente, gerenciados. Dito isso, não significa que nada reste à infância, pelo contrário, há possibilidades

6 Há três espécies de linhas que instituem a vida. Entre elas não há primado, e, tampouco, juízo de valor, apenas a necessidade do movimento. Para cada uma delas, Deleuze e Guattari (1996) apontam algumas características: a primeira delas é denominada de *linhas de segmentariedade dura ou linha molar*, em que tudo aparece contável e previsível, que se desenvolve por meio de segmentos, de fases pelas quais passamos ao longo da nossa vida, de modo a garantir a estabilidade da identidade e funcionalidade de cada grupo ou instituição, de modo que não é feita para perturbar, nem para dispersar. Esta linha atravessa toda a nossa vida.

de subverter o plano, arruiná-lo, desconstruí-lo, pois é “do próprio plano que o plano fracasse” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 59).

Escolho, então, pensar nas rachaduras tímidas produzidas pela infância, que não se deixam conduzir pelo pastor, seguindo o caminho inverso do rebanho, que esfacelam as ordens dadas e que, sobretudo, escapam como as palavras na poesia de Manoel de Barros, pois para elas o que importa é a criação e não o modelo, a experiência da invenção, entendida como acontecimento que se intensifica ao multiplicar as saídas e as adjacências. Movimento que não começa, nem finda, que encontra no meio a velocidade potente para transgredir as armadilhas inseridas em um terreno pantanoso chamado educação, pois o “real não está na saída nem na chegada, ele dispõe para a gente no meio da travessia” (GUIMARÃES, 2001, p. 52).

Acolho as palavras de Larrosa (2001) para pensar a imagem da infância como devir e como acontecimento, imagem que torna porosa a educação e o plano institucional que a constitui. O acontecimento é “o que não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto, o que não pode ser nomeado como interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, liberdade” (p. 282). Uma infância compreendida como acontecimento e devir percorre linhas geográficas⁷, recusando linhas marcadas pelo tempo linear histórico, visto que “o devir é geográfico” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 50).

As lentes menores “desafiam a imposição de um só dogma, de uma imagem para a verdade” (SILVA, 2004, p. 87). A imagem que construo da infância não é enquadrada, nem tampouco formatada dentro de um modelo de referência prévia. Acolhedora do acontecimento adoece a forma, abalando o dado e o previsível, colocando em jogo a pergunta, esquece a resposta. Enfrenta-se com o instituído, com as linhas molares da educação onde as

7 Deleuze e Parnet (1998) constroem o conceito de geografia contrapondo com a história de cunho linear. Neste sentido, importa pensar a geografia como possibilidade do estar no meio, desprivilegiando as trajetórias que prescrevem interesse nos resultados finais. Futuro e passado não têm muito sentido, o que interessa é o devir presente.

práticas pedagógicas são calcadas em modos preestabelecidos de ver o mundo.

Olhar infantil que vê sensações, que torna visível o invisível, vê o que nunca tinha visto. Olhar pasmado desconhece a relação entre as palavras e as coisas já significadas pelo mundo, e o que possibilita “dançar no espaço onde as coisas não existem” (ALVES, 2002, p. 169). Ao contrário, da adultez que tem olhos, porém cegos, “castrados na visão não experimentam ereções. O visível não espanta” (ALVES, 2002, p. 168).

Olhar que exige certa desconcordância com o que está posto como verdade única. Tal desregramento faz fugir às certezas, que outrora, habitavam um solo seguro e tranquilo projetado a longo prazo, em que a disciplina era a palavra de ordem nas instituições nascidas na Modernidade como reguladoras da ordem, entre elas: as escolas, ao lado de manicômios, quartéis e fábricas. A escola como sinônima de educação formal desempenhará um papel fundamental na construção da sociedade burguesa, baseando-se no princípio universalista, pois uniformiza o comportamento infantil. É o direcionamento das condutas infantis, uma técnica considerada perversa para o olhar que desaprendeu a ver em lentes maiores.

A escola como um território disciplinar, com o objetivo de propagar a educação formalizada, constituída por campos de saberes, atrelada a uma determinada cultura sócio-histórica, adquire a identidade legitimada e socialmente aceita, embora haja quem a veja como fracassada nas estratégias de aprendizagem e ensinagem, maneira de pensar vinculada aos resultados referentes

nos índices de repetência e evasão escolar⁸, principalmente na escola pública.

Desacreditada, passa a insinuar a vigência da manutenção de crise permanente. A sociedade disciplinar passa gradativamente a operar em outra lógica, cede lugar à sociedade de controle convergente aos apelos de mercado, imprimindo modos de ser e habitar o mundo. Não significa dizer que a sociedade disciplinar não exista mais, mas, sobretudo, leva a pensar nas modulações necessárias aos contornos de uma nova sociedade.

Neste sentido não se trata de “perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles, que se enfrentam as liberações e as sujeições” (DELEUZE, 1992, p. 220), visto que,

São as sociedades de controle que substituem as disciplinas, pois nas sociedades disciplinares não se parava de recomeçar, enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada. Assim como a empresa vem substituir a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo, o exame. Nas sociedades disciplinares o indivíduo não parava de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis (primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica, etc). Nelas encontramos dois polos: a assinatura que indica sua posição na massa. O poder aqui é ao mesmo tempo massificante e individuante, constituindo num corpo único aqueles sobre os quais se exerce e moldando a individualidade de cada membro do corpo (DELEUZE, 1992, p. 221).

Eis, talvez, um dos desafios que são postos à educação formal bricolada em linhas disciplinares e de controle, que parece

8 Refiro-me aos dados estatísticos do ano de 2010, fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação, disponíveis no site: www.educacao.rs.gov.br. Os dados apontam que na rede estadual no ensino fundamental o percentual de aprovação é de 80,8%, reprovação 17,5% e abandono 1,7%. Já na rede particular 96,2% dos alunos são aprovados, 3,7% são reprovados e 0,7% dos alunos abandonam o estudo. Já no ensino médio na rede estadual, o percentual de aprovados é de 66,1%, repetência 21,6% e abandono 12,3%. Interessa pontuar que os índices de abandono são relevantes no turno noturno, em que muitos estudantes são trabalhadores. Na rede particular, o ensino médio apresentou em 2010 os seguintes dados: 92,1% aprovados, 7,5% reprovados, 0,4% abandono.

esmorecer diante das linhas da infância. O cenário contemporâneo passa a exigir outras maneiras de controle, estrategicamente mais sutis, sendo que a todo o momento convoca os sujeitos a participar, administrar e a preservar a vida individual e coletiva. Governo de si e dos outros⁹. Dos corpos úteis e dóceis, emergem outras subjetividades. Engendramento das subjetividades construído na lógica do convencimento. Digressão necessária: Sobre a mídia. Mesmo que não tenha discutido no texto, as estratégias midiáticas apresentam-se como imprescindíveis no desenvolvimento, manutenção e fortalecimento da sociedade de consumo, constituindo-se como um dos pilares da sociedade contemporânea na (re) significação da subjetividade.

A tônica do tempo compreendido como contemporâneo é marcada pela volutividade, efemeridade, descartabilidade, porosidade e pelo prazo de validade. Uma identidade líquida, fluida, gasosa, emerge destas inúmeras formas de ser. Trata-se, porém, em alguma medida, de desfazer, de descompassar o instituído, provocando o transbordamento e esvaziamento da identidade compreendida como fixa e imutável, e neste movimento abandona-se o *é*, a fim de abrir espaço para tornar-se de modo inconclusivo, pois se “está num estado de revolução permanente” (BAUMAN, 2009, p. 87), em que “já nada parece seguro: a incerteza e a desconfiança governam a época” (BAUMAN, 1998, p. 20).

A solicitação contemporânea parece-me que produz determinado desencaixe com a escola, mas que, paradoxalmente, em certos momentos, dialoga com ela. Para dar apenas alguns exemplos, termos como flexibilidade, competitividade, performatividade, adaptabilidade, repulsa à lentidão, produções a pequeno prazo e formação permanente atravessam a educação formal, estando em convergência com as exigências deste tempo.

Neste sentido, mesmo diante de um espaço que aponta para a emergência da diferença e para as possibilidades de experimentação contemporânea, tem-se a impressão de que nada mais pode ser modulado, embora Bauman (2001, p. 159) aponte que,

9 Faço referência ao título do livro “Governo de si e dos outros” de Michel Foucault, recentemente traduzido para a língua portuguesa.

[...] modelar sem que o modelo a que se quer chegar se conheça nem veja com clareza; um processo que possa esboçar seus resultados, sem nunca impô-los, e que integre essa limitação em sua própria estrutura: em suma, um processo aberto, mais preocupado em seguir aberto que por qualquer produto concreto e que teme mais toda a conclusão prematura que a possibilidade de permanecer sem conclusão.

Dito de outra maneira, pode-se sim modular incessantemente os corpos; porém, neste jogo de poder há sempre resistências, o que permite buscar novas (re) configurações, outras conexões com a educação e com a infância, destamando e tramando outras linhas menores e provisórias. Eis o desafio do olhar acostumado, adaptado, modelado, ensinado a ver sempre do mesmo modo a educação. Ao mesmo tempo em que a educação claudicante tenta se integrar às novas demandas e tecnologias deste “mundo líquido - moderno” (BAUMAN, 2009, p. 87), não abre mão dos desbotados mecanismos disciplinares e estratégias de controle, ainda marcados “pela estabilidade, fixidez e linearidade com que aprendemos a interpretar o mundo [...] sem contradições, sem mutação, sem luta e sem dor” (LOPONTE, 2008, p. 116).

3 MAS AFINAL, O QUE PODE A INFÂNCIA PENSADA “ENTRE”?

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que faziam o serviço de escovar osso por amor. Logo pensei em escovar palavras. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado neste quarto? Eu respondi a eles, meio entrosado, que estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. [...] Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas. Eu queria então, escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma (BARROS, 2003, s.p.).

Não é de maneira gratuita que, ao longo deste ensaio, trouxe poesias de Manoel de Barros. Carregadas de intencionalidade,

suas palavras remetem ao mundo da infância. Não se trata de pensar a infância como lembrança de um tempo passado, não retornando jamais; ao contrário, uma infância desgrudada do *chrónos* e desvinculada das etapas provoca rasuras na ordenação do tempo. A infância *aiónica* borra o pensamento lógico binário, desmanchando as oposições binárias, “uma infância que não é a minha, que não é uma lembrança, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo” (DELEUZE, 1997, p. 129).

O que se pode pensar a partir da provocação inicial que trata do “entre” a educação e a infância? Sem intenção alguma de encontrar a resposta para esta questão, no sentido de descobrir uma suposta verdade, procuro trazer à tona o seu desvelamento. As verdades tomam o caminho inverso, são provisórias, da ordem da transitoriedade e arbitrárias, o que não exige o escritor, pesquisador da seriedade, sobretudo, de poder dizer qualquer “coisa”.

Voltando à questão, certamente há muitas maneiras e tentativas de resposta. Escolho, como já me referi, olhar a infância e a educação com lentes menores, uma infância implicada em linhas molares, disponível à invenção, à fabricação de sentidos, que provoca o possível, que cria novas possibilidades de vida, violentando o assentado, fabula o novo, o por vir, desmura a realidade supostamente pronta e acabada. Linhas de um devir que estranha o natural, e que pacifica no mundo da escola. Mesmo não sabendo o que pode a infância, uma pista ainda me resta que consiste em pensar a infância como potência inefável e na vontade de escovar as palavras.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência. In: _____. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ALVES, Rubem. **Livro sem fim**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. Rio de Janeiro: Record, 2003

- BARROS, Manoel. **O livro sobre nada**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BAUMAN, Zigmunt. O mal estar na Pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zigmunt. **La sociedade individualizada**. Madri: Cátedra, 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CORAZZA, Sandra Mara. Plano de imanência para o currículo. In: CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127-205.
- CORAZZA, Sandra. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo da diferença: somos transmissores de vida. In: SCHUCK, Rogerio. **Diálogos na contemporaneidade: vertigens do tempo**. Lajeado: Ed. da Univates, 2009. p. 109- 132.
- DELUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Infância, mídia e experiência. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo Spalding (Orgs.). **Cenas da vida atual: a família, a escola e a clínica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 27-40.
- FOUCAULT, Michel. Cuidado com a verdade. In: _____. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 240-251.
- GUIMARÃES, Rosa. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- HILLESHEIM, Betina. Lições de infância para a prática de pesquisa. In: HILLESHEIM, Betina; SILVA, Mozart Linhares; OLIVEIRA, Cláudio

José (Orgs.). **Estudos Culturais, educação e alteridade**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre a educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar a infância e a educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n.37, jan./abr. 2008.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1 n. 33 jan./jun., p. 35-48, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Pesquisar o acontecimento. Estudo em XII exemplos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VASCONCELLOS, Jorge; DELEUZE, Gilles. Uma filosofia da diferença. **Revista Mente, Cérebro e Filosofia**, São Paulo, n. 6, 2009.

“ABRINDO AS CORTINAS” – EM CENA: CRIANÇAS VESTINDO FANTASIAS EM UMA BRINQUEDOTECA

Aline Rodrigues¹

Tania Micheline Miorando²

Resumo: As roupas e adereços utilizados pelas crianças como fantasias possuem um papel fundamental na suas vidas, embora muitas pessoas acreditem que as fantasias são apenas um simples ato de diversão. O objetivo deste artigo é identificar o motivo pelo qual as crianças possuem muito agrado por vestirem fantasias. A metodologia se deu por observações e registro em Diário de Campo sobre crianças, que frequentaram a Brinquedoteca do Centro Universitário UNIVATES e brincaram com as fantasias existentes naquele espaço. Como resultado, se entendeu que a presença das fantasias na vida das crianças é importante e merece observação dos adultos, sejam eles pais ou professores. É através delas que as crianças revelam suas individualidades, por vezes não verbalizadas de forma direta, bem como auxiliam no entendimento de mundo e aprimoram o desenvolvimento de suas aprendizagens cognitivas, físicas e emocionais.

Palavras-chave: Infância. Brinquedoteca. Fantasia.

“OPENING THE CURTAINS” - ON SCENE: CHILDREN WEARING COSTUMES IN A TOY LIBRARY

Abstract: The clothing and props used by children as costumes have a key role in children's lives, although many people believe that children wear costumes just as a simple act of fun. The purpose of this article is to identify why children have

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia. Centro Universitário UNIVATES.
aliner@universo.univates.br

2 Professora Orientadora. Me. em Educação. Centro Universitário UNIVATES.
tmiorando@gmail.com

great pleasure in wearing costumes. The methodology is given by observations and record in Field Journal about children, who attended the Toy Library from Univates University Center and played with costumes that were there. As a result, it was understood that the presence of the costumes in children's lives is important and deserves observation of adults, be they parents or teachers. It is through them that the children show their individuality, sometimes unspoken directly, as well as assist in the understanding of the world and enhance the development of their cognitive learning, physical and emotional.

Keywords: Childhood. Toy Library. Costume.

ABRINDO AS CORTINAS...

Brincar sempre nos possibilitou misturar a leveza de poder criar com o que temos e a necessidade de inventar soluções. Fazer um estágio de monitoria no Laboratório de Ensino Brinquedoteca do Centro Universitário UNIVATES foi uma ótima oportunidade para ver nos olhos das crianças momentos de pura imaginação e invenção! Dentre as várias funções desempenhadas, uma delas era acompanhar a visitação de escolas da região ao local, uma vez que o espaço é voltado a crianças e adultos que apreciam a atividade lúdica como forma de prazer, interação e crescimento.

Desse tempo de estudo e trabalho, surgiu a ideia de aprofundar, na forma de pesquisa, a compreensão de alguns momentos vividos na Brinquedoteca. E este artigo é parte dos estudos empreendidos para o trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia.

Este artigo, que objetiva retratar através de narrativas, possíveis percepções de que se utilizará para analisar o envolvimento de crianças e fantasias que escolheram para vestir, foi dividido em quatro atos, sendo eles denominados de: Ato 1, Ato 2, Ato 3 e Ato 4. Neles foram retratadas as situações vivenciadas, bem como se buscou suporte nos pressupostos teóricos para que se pudesse deter por mais tempo nas situações que eram próprias das crianças, mas nem sempre o professor entende. Na sequência, será apresentado uma reflexão, que pretende ser uma finalização para este artigo, a qual se chamará de "Atos Finais".

PREPARANDO O CENÁRIO...

Uma professora entrou em contato por telefone fazendo o agendamento de uma visitação à Brinquedoteca para sua turma de alunos. Chegado o dia, o Laboratório estava organizado, esperando as crianças chegarem. O espaço físico é bastante silencioso, porém, em um determinado momento, o silêncio é eliminado, e as conversas e a agitação das crianças é o que sonoriza o ambiente. Todas as crianças expressam em seus rostos alegria, ansiedade e curiosidade para entrar na Brinquedoteca, espaço este que Santos define como um local que faz a criança:

[...] renascer, lhes dá alegria, o brincar e os brinquedos estimulam sua fantasia, descobrem amigos, é um lugar cheio de histórias, música, desenhos, teatro. Se a doença é mais grave e a criança tem que permanecer acamada, os brinquedos são levados até ela (SANTOS, 1997, p. 102).

Entrar em espaços que parecem mais das crianças de que dos adultos causou em mim uma estranheza e por isso, ao ver tantas crianças em situações tão divertidas, e outras vezes, tão inusitadas, optei por realizar observações de vivências e representações das crianças no momento em que estavam na Brinquedoteca. Anotei em Diário de Campo as percepções e sensações que eu, como pesquisadora, pontuei serem importantes para este trabalho. Através de recordações e observações realizadas, busquei atentar para detalhes revelados pelas crianças ao utilizarem o objeto de pesquisa deste estudo.

Os dados foram coletados de primeiro de abril, do ano de dois mil e nove a trinta de setembro, do ano de dois mil e dez. Selecionei situações que me pareceram intrigantes e desafiadoras, incluindo quatro crianças observadas durante quarenta e cinco minutos aproximadamente ou variando de acordo com o tempo em que elas estavam vestindo fantasias. As observações não foram gravadas, mas registradas em papel, que foram sustentadas e/ou comparadas com fundamentação teórica, abrangendo diversos autores, buscando responder a questão: o que motiva crianças de cinco a oito anos de idade a escolherem e a vestirem fantasias em suas brincadeiras?

Este estudo teve como foco as percepções e as experiências dos participantes e a maneira como eles extraem sentido para as suas vidas. Por isso, a tentativa não é entender uma, mas múltiplas situações, concentrando-se no processo rico de experiências de cada criança.

A HORA DO ESPETÁCULO! ATO 1: O MENINO DO MAIÔ AZUL MARINHO

Cada personagem, seja ele animado, virtual, computadorizado ou humano, corporeifica um momento fugaz de sua criação. As características físicas, a personalidade e o estilo de vida chamam muito a atenção das crianças, que por algum motivo gostam ou não dos personagens. Quando demonstram concordar com as atitudes desse personagem, geralmente, idolatram-no como um modelo a ser seguido, parecem dominadas pelo objeto, pois costumam “incorporá-lo” fortemente.

Nestas situações a criança vivencia uma fantasia, ou seja, de fato, por algum instante, ela acredita ser o personagem no mundo real. Assim, ela é a protagonista em suas brincadeiras atuando conforme o personagem agiria. Neste contexto, de acordo com Rodari (1982, p. 21), “isto está intrinsecamente ligado ao fato de que a imaginação não é uma faculdade qualquer, separada da mente: é a própria mente, na sua interação, a qual, solicitada por uma atividade mais que por outra, serve-se sempre dos mesmos procedimentos”.

Alguns minutos mais e a maioria da turma encontrava-se no palco, vestindo-se com as mais variadas fantasias. É preciso deixar que as crianças se vistam com diferentes peças de roupas, pois, de acordo com o autor “o que mais interessa para o desenvolvimento infantil é a conexão emocional que a criança faz entre a fantasia e a maneira pela qual a trabalha, por meio da brincadeira e da imaginação, dentro de sua vida emocional” (JONES, 2004, p. 61). Ao vestir uma fantasia a criança transforma sua expressão facial e corporal, adequando-se à forma como tal personagem se comporta e age. A criança entra no mundo do faz-de-conta.

As crianças reorganizam o mundo em que vivem de forma que possam fazer parte e interagir com ele, através das fantasias,

da imaginação e das brincadeiras (JONES, 2004). Também é por meio deste faz-de-conta que exploram seus sentimentos e emoções.

A fantasia exerce na criança uma força emocional e a mesma a atrai, porém, quando as crianças não se conectam emocionalmente a uma fantasia, logo a deixam de lado. Nasio (1993, p. 128) diz que a “fantasia é composta, essencialmente, de quatro elementos: um sujeito, um objeto, um significante e imagens”. Quando o sujeito, que neste caso é a criança, não vê significado ou interesse no objeto, aqui, a fantasia, ele deixa a mesma de lado, buscando outros objetos que produzem sentido para o sujeito.

As professoras sentadas nas cadeirinhas, observavam-nas. Em certo momento um menino vestiu um maiô na cor azul marinho, bordado com lantejoulas na cor vermelha. A peça de roupa quase não serviu nele, ficou bem apertado. Ele olhou-se no espelho... Este é um momento importante, como vem referendado no Brasil (1998, p. 33) que instiga pensar sobre a constituição da identidade das crianças: “é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem”. O menino sorriu e começou a cantar a música “Vai lacraia” e dançou de uma forma idêntica à personagem Lacraia, fato muito divulgado na mídia no período em que se fizeram as observações. Assim permaneceu vestido, cantando e dançando a música, olhando-se no espelho e demonstrando felicidade. Alguns colegas olhavam para ele e riam. Neste caso, a vestimenta usada pela criança relacionava-se à fantasia de um personagem de televisão. Também é muito comum presenciar crianças vestidas com peças de roupas, acessórios e calçados de seus pais.

Chamou minha atenção o fato de o menino ter avistado um maiô com lantejoulas, ter vestido ele e ter lembrado uma personagem artística que hoje já não está mais entre nós. Ele fez uma associação entre roupa e personagem e ao vesti-la, comportou-se exatamente como a mesma.

Uma roupa, uma cor, uma brincadeira: isto poderá ser mais importante que um trabalho com uma caixa de lápis. O professor também deverá se deixar levar pelos momentos lúdicos que as crianças estiverem experimentando e ver nesse desprendimento o

quanto a imaginação se solta em fantasias e o quão longe poderá levar.

ATO 2: A FLOR

Para uma criança, fantasiar é criar um espaço dentro de si próprio onde os encontros impossíveis acontecem. Através do uso da fantasia de uma forma focalizada no presente, a criança pode brincar de ser isto ou aquilo, que pensa ou diz sobre ela, de forma a se apropriar conscientemente e escolher novas condutas, atualizando-se em relação às suas próprias necessidades.

Após muitas trocas, uma menina vestiu uma fantasia de flor composta por chapéu e saia na cor rosa com folhas verdes. Desceu do palco, foi até o tapete que existia no laboratório, organizou algumas almofadas próximas a seus pés, permaneceu em pé e falou: “Eu sou uma flor e vou ficar plantada aqui!” Até então a fala não me foi surpresa. Permaneci caminhando no ambiente como sempre fazia e após alguns minutos, quando retornei ao local em que a menina estava brincando, me surpreendi com ela, no mesmo lugar de antes, imóvel, exatamente como uma flor. A esta atitude que a menina teve, Reverbel (1993, p. 83) diz que

Encarnar uma personagem é um trabalho complexo do ator, ao mesmo tempo consciente e inconsciente. Não basta compreendê-la, mas é necessário também roubar sua alma, “animá-la”. Isso significa que o ator se identificará completamente com sua personagem, sentirá mesmo todas as suas emoções durante o tempo que a interpretar no palco.

Sobre esta entrega, Souza (2011) diz que um aspecto fundamental para o desenvolvimento infantil é a conexão emocional que a criança pode fazer entre a fantasia e a maneira pela qual explora essas roupas, através da brincadeira e da imaginação dentro da sua vida emocional. A entrega de si que a criança dá ao personagem mostra seu envolvimento na cena que propõe. Ela, a flor, a atriz, a criança, olha para o ambiente, para o público, para os colegas e é olhada: tem o controle do espaço e é controlada pelo movimento que a circunda.

O que temos na correria de um movimentado circuito transeunte afasta a calma de um jardim que se oferece a olhar e

ser olhado. Assim, temos uma economia que derrama em ofertas estímulos e provoca mudanças rápidas – diferente da flor.

O comércio cria diferentes objetos e trabalha com o fascínio que as crianças têm pelos personagens de televisão como forma de visar lucros. A mercantilização das fantasias como vestimentas está muito presente nas lojas de todas as cidades, estando elas, muitas vezes localizadas nas vitrines destes estabelecimentos, de forma muito visível e atrativas aos olhos das crianças e, inclusive dos adultos, que também se fascinam em olhar para estes objetos que possuem frequentemente muitos detalhes e acessórios bonitos.

Costa (2009, p. 27) traz em seus escritos o termo “mídias sem limite”, descrevendo se deparar com uma “assustadora invasão do cenário escolar pelos apelos midiáticos ao consumo”. Afirmar ela:

Meninas pobres são induzidas a desejar uma boneca com a qual sequer sabem brincar, tal a distância entre os traços culturais que esta carrega e o universo cotidiano de crianças brasileiras que habitam as superpovoadas periferias urbanas. O repertório de experiências de algumas dessas garotas está tão distante da vida glamorosa e feiticizada da Barbie, por exemplo, que em poucos minutos, segundo relatos de professoras, esgotam-se as possibilidades imaginativas, e as meninas deixam a boneca de lado, retornando às suas brincadeiras improvisadas povoadas por bebês, comidinhas, casinhas e conversas de comadres, em versões contemporâneas, é claro. Mesmo assim, quando uma Barbie chega à escola trazida por uma ou outra garota que a herdou do descarte da filha da patroa de sua mãe, ela é objeto de disputa acirrada, aguçando a curiosidade e reafirmando o fascínio. (COSTA, 2009, p. 27-28)

Esta imagem difundida pela televisão atua sobre o comportamento, gostos e preferências das crianças, independente da classe social a que pertencem, de forma que, muitas vezes, sem possuírem um espírito crítico formado, também acreditem poder ser como a Barbie, possuindo uma casa com piscina, um carro, lanchonete, *trailer* e outros objetos. Pode-se visualizar esta gama de sugestões, a partir de um clique na *internet*, pelas palavras ‘Brinquedos da Barbie’ que estaremos diante de uma diversidade de imagens.

Autores estudiosos da mídia como Schmidt nos alertam: “...a mídia também nos ensina a olhar o mundo de uma forma peculiar” (2001, p. 62) e é através dela que os sujeitos, e aqui citadas as crianças, agem. Este sujeito, de acordo com Nasio (1993), desaparece atrás do objeto. Ou seja, o objeto mostrado pela mídia é tão importante e produz tanto efeito para a criança que ela fica em segundo plano, sendo o objeto mais importante que sua constituição como pessoa. Este controle midiático é muito poderoso.

É nesta protagonização da criança que nós, adultos, devemos estar atentos, pois ela pode ter resultados negativos em relação às atitudes que a criança tem em suas brincadeiras. Ela acredita ser, realmente, o personagem; noções de tempo e espaço podem ser esquecidos por ela, uma vez que, para Rodari (1982, p. 27) “no interior daquela hipótese tudo se torna lógico e humano, carregado de significados abertos a diversas interpretações, um símbolo que vive de sua autonomia e que se adapta a muitas realidades”.

Ao observar a realidade das crianças, sempre envolvidas com brinquedos das mais diversas cores, formas e utilidades, fico a pensar sobre uma flor. A flor é um objeto da natureza tão belo, tão colorido e cheiroso, mas ao mesmo tempo é algo inerte, sem movimento. Inseridas em um contexto onde o consumismo move e influencia as vidas, a flor foi lembrada, mesmo sendo símbolo de algo parado, ou seja, a menina fantasiou-se de flor, dentre tantas opções que eram oferecidas, representando “uma parada” e não o corre-corre que agita nossas vidas.

Para fechar esta cena, acredito que a contribuição e a forte influência da mídia e de personagens como a Barbie, que provocam grande fascínio na vida das crianças e acabam seduzindo ao consumismo, se torna inevitável. As pessoas simplesmente são “levadas” por ele sem mesmo perceberem. Nesta cultura, em que as pessoas possuem atitudes automáticas, esquecemos o valor que uma flor pode ter para uma criança.

ATO 3: O ANJO CUPIDO

Tanto meninos, quanto meninas vestiam-se, desfilavam pela Brinquedoteca, trocavam de roupa, tiravam fotos e assim

exploravam o ambiente. É importante lembrar que em todas as culturas, as crianças desenvolvem algum tipo de fantasia. Rodari (1982) ressalta o prazer que as crianças têm em compreender sua realidade, utilizando fantasias. Vestindo roupas diversificadas para atuar no mundo real é muito mais divertido a vestir as roupas cotidianas de criança.

Em certo momento um menino se veste de anjo cupido, com asas, vestido branco, chapéu na cabeça e um sapato colorido de salto. Após vestir-se, ele caminha pela sala, conversa com colegas e fala que é o anjo cupido. Pede para que as suas professoras olhem e tirem fotos. Quando o menino se afasta das professoras, elas comentam comigo: “Em sala de aula este menino é tão tímido, o mais tímido da classe e aqui ele está se revelando, é o que mais se destaca, chamando a atenção de todas as crianças.”

A partir deste fato é que mais uma vez fiquei refletindo sobre o poder que uma fantasia tem de transparecer a personalidade das crianças. Ou seja, do menino mais tímido da sala de aula, passou a ser quem mais se destacava entre os colegas, quando vestiu uma fantasia. É neste contexto que surge a palavra ‘medo’, que suposta e intrinsecamente pode estar relacionado ao fato mencionado pelas professoras, pois ele é a mola propulsora do desejo de brincar e de extravasar. Com esse mundo “de mentirinha” que a fantasia exprime, tudo é, ao mesmo tempo, possível e impossível.

Nasio (1993, p. 129) diz que “do ponto de vista psicanalítico, somos, na fantasia, aquilo que perdemos”. E eu diria mais, somos também aquilo que nos foi podado em certa parte da infância, seja pelos pais ou pelos professores.

Para as crianças, as fantasias permitem que elas brinquem com as realidades que mais gostem, que mais as assustem e com as que tenham poder sobre elas. Sobre este aspecto, Jones afirma que “suas fantasias mais potentes não são nada doces nem razoáveis, porque, mesmo sendo pequenos, entendem que as realidades fundamentais do mundo são amargas e irracionais” (JONES, 2004, p. 65).

E é sobre esta relação que as fantasias possuem com os medos e com as realidades não desejadas, que quando brincam, pintando e se fantasiando, as crianças convivem com os personagens que

lhes provocam medo, habituam-se a eles, os olha, os toca e os ‘esmaga’. Muitas vezes, as crianças demonstram gostar de se assustar e brincar com o medo (JONES, 2004). Isso ocorre quando vestem fantasias de bruxas, fantasmas e monstros, por exemplo, recriando as cenas que lhes causam temor. Outras vezes, fazem de conta que são mágicos, reis ou princesas que podem modificar ou até mesmo matar os personagens que lhes ocasionam medo. ‘Entrar’ neste cenário aterrorizante pode ser um encontro prazeroso para a criança, pois ela tanto pode entrar e sair quando quiser decidir, quanto também estar sob o controle da situação.

Quando não estão fantasiadas, as crianças também combatem estes medos apenas com a imaginação, utilizando nestes casos recursos muito criativos: solicitam um beijo e um abraço de adultos que estão perto dela, pedem para deixar a luz acesa ou para que continuem falando com ela enquanto adormece, como se estes fatores fossem varinhas de condão. Quando estas situações ocorrem, os pais não devem enfrentar esses medos com explicações inteligentes e racionais. Pelo contrário: devem enfrentar a fantasia da criança com outra fantasia mais potente e efetiva.

Nasio (1993, p. 129) diz que “a dinâmica da transferência é a dinâmica da fantasia.” Neste sentido, podemos afirmar que é através da posse de fantasias que as crianças transferem aspectos relevantes e característicos das vidas delas, demonstrando suas compreensões, seus medos, suas potencialidades e outros aspectos que podem ser enumerados quando observamos momentos em que as crianças estão brincando com elas.

O mesmo autor ainda fala que estas vestimentas afetam, ou seja, revelam emoções e tensões que atravessam os personagens, completando a ideia de que muitas vezes as fantasias auxiliam e revelam aspectos positivos e potenciais das crianças, mas também, algumas vezes explicitam momentos tencionais delas, como é o caso de suas limitações e de seus medos.

Ao fechar as cortinas desta cena percebo o quanto a exploração de fantasias pelas crianças é algo que deve ser oportunizado, pois através das vestimentas, muitas particularidades das crianças que algumas vezes não são exteriorizadas na relação do dia a dia aparecem para serem experimentadas. Pensando na ideia de que a

vestimenta é uma transferência e um “experimentar” da criança, ela nos permite um conhecimento mais amplo e aprofundado em relação a opiniões, pontos de vista e sentimentos da criança que a está vestindo.

ATO 4: A FANTASIA FEMININA

O mundo da fantasia está presente na vida das crianças de uma forma que não se pode negar e é através dele que a criança compreende o mundo, sempre a partir da suposição: “o que aconteceria se...”. O adulto, por sua vez, necessita, antes de reprimir a criança, procurar refletir sobre a sua fantasia, desejando entender o que ela está sinalizando, ou simplesmente permitindo que ela brinque de forma livre, pelo prazer que o ato dá, sem limitá-la. Estando a criança em situações seguras, devemos deixá-la vivenciar diferentes experiências com as fantasias.

Estudos revelam ser importante a organização de um espaço no cotidiano da Educação Infantil denominado “O canto da fantasia” e nele, estarem vestidos, chapéus, casacos, calças, acessórios, enfim... seletas peças de vestuário para a exploração das crianças. Nos momentos da brincadeira, não raro, este é o canto preferido das crianças, bem como o espaço preferido por elas quando visitam a Brinquedoteca da Univates, que é um ambiente amplo, composto por, aproximadamente, sete cantos. Em relação a estes espaços, Barbosa (2006) afirma que:

as pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos

Os meninos permaneciam fantasiados no ambiente por todo o tempo destinado à visitação. Desfilavam pelo laboratório, brincando e dialogando com os colegas com voz feminina, digna das fantasias. Neste dia, um menino estava usando vestido de cor rosa, sapato de salto na cor vermelha, um chapéu rosa, plumas azuis no pescoço e uma bolsa atravessada no corpo. Uma das professoras que acompanhava o grupo disse para ele: “(...) se o teu pai te visse vestido assim...” Ou seja, pude perceber que para este menino a fantasia e o ambiente permitiam que ele se sentisse livre, literalmente, que tivesse atitudes que em sua casa jamais poderia ter, permitia que ele brincasse como sentia vontade, sem preocupação de ser reprimido pelo pai.

Estas visões apresentadas pelos adultos muitas vezes são possibilidades de reflexões, pois todos sabemos que os pais querem “o bem” para seus filhos e, por este motivo, se preocupam muito com as atitudes deles. No entanto, é oportuno mostrar para os pais que, através das fantasias, seus filhos estão desenvolvendo a linguagem, a inteligência e começando a aprendizagem de conceitos e valores, além de ajudá-los no enfrentamento de obstáculos do cotidiano.

Ao me deparar com a situação de meninos usarem roupas femininas, durante os estudos, foi buscado cenas do filme “Billy Elliot”, que retrata a vida de um garoto de onze anos de idade, de família humilde, que vive em uma pequena cidade da Inglaterra e é obrigado pelo pai a treinar boxe. Em um momento de sua vida ele se depara com o balé e fica fascinado com a dança, com a qual tem contato através de aulas de dança clássica que são realizadas na mesma academia onde pratica boxe. Incentivado pela professora de balé, que vê no garoto um talento nato para a dança, ele se relaciona com o balé, de modo a enfrentar o seu pai. Deixa de treinar o boxe e se dedica para a dança, mesmo tendo que enfrentar a contrariedade de seu irmão e seu pai em relação a nova atividade. O filme quebra um tabu sobre a orientação sexual de bailarinos. Billy consegue fazer com que o pai o apoie e o ajude a alcançar o seu desejo (ser bailarino). Passados alguns anos, Billy faz um espetáculo e o pai e o irmão vão vê-lo.

Poder experimentar, através de uma brincadeira, uma fantasia, sentindo-se livre para viver seu sonho, mesmo que por um certo espaço de tempo, poderá encorajá-lo ou não a acreditar na possibilidade de realização de suas crenças. E o que foi uma brincadeira estará dando um suporte ao seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e/ou profissional.

ATOS FINAIS

A criança também se utiliza muito da linguagem verbal e da imagem para expressar seus sentimentos, pois é através deles que ela exterioriza suas observações pessoais. Além de possibilitarem a diversão da criança, as formas de comunicação verbais e imagéticas, também contribuem para a liberação, o equilíbrio e o enriquecimento pessoal pela atividade. O jogo dramático é muito importante no desenvolvimento e na expressão da personalidade do aluno, bem como a improvisação que ocorre, inevitavelmente, como base deste jogo.

É neste contexto vívido que surgem as fantasias, como forma de expressar as particularidades das crianças, em um local em que nada é combinado, mas improvisado. Elas criam seus movimentos e suas expressões conforme o que estão pensando naquele determinado momento e não como algo já estabelecido anteriormente, não como um momento formalizado.

Para os adultos, que possuem uma visão de controlar e de se responsabilizar pelos atos das crianças, compreenderem a importância que a fantasia exerce na construção de mundo delas, eles precisam, muitas vezes, mudar seus paradigmas e procurar entender o porquê de as crianças utilizarem as fantasias. E são estes pontos de vista que devem ser questionados, a partir da afirmação de que enxergamos somente o que estamos preparados para enxergar.

As fantasias não foram aqui defendidas como puramente positivas, pois é nesta protagonização da criança que nós, adultos, devemos estar atentos, pois ela pode ter resultados negativos em relação às atitudes que a criança tem em suas brincadeiras. Ela acredita ser, realmente, o personagem e por isso, noções de tempo e espaço podem ser esquecidas por ela. Ao brincar com a fantasia

tudo se torna lógico e humano para a criança, uma vez que estas possibilitam diversas interpretações, é um símbolo que vive de sua autonomia e que é adaptável a muitas realidades.

Assim, a presença das fantasias na vida das crianças é importante e merece observação dos adultos, sejam eles pais ou professores. É através deste instrumento que as crianças revelam suas individualidades, que por vezes não são verbalizadas de forma direta, bem como estas vestimentas auxiliam-nas no entendimento de mundo e aprimoram o desenvolvimento de suas aprendizagens cognitivas, físicas e emocionais.

Neste trabalho as crianças protagonizaram seus momentos de experimentação e atuação. As situações observadas e a teoria dos mais diversos autores abriram a oportunidade para pensar sobre a fantasia, como forma de afirmar que a criança necessita assumir diferentes papéis: seu corpo necessita de experiências e sensações diversificadas. A criança precisa sentir-se em um lugar diferente daquele que ela ocupa, de uma postura diferente daquela que está acostumada e de uma outra vestimenta a que ela está habituada. Com a fantasia, em uma Brinquedoteca, a criança pode ousar outras realidades, saindo e modificando o que para ela é rotineiro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta.** São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

NASIO, J.-D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

REDAÇÃO DA REVISTA CRESCER. **Vestir fantasias faz parte do mundo infantil.** Revista Crescer. Disponível em: <<http://>

revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI16121-15131,00.html>. Acesso em: 26 abr. 2012.

REVERBEL, Olga. **Oficina de teatro**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SOUZA, Adelaide Rezende de. **Porque as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz de conta?** Disponível em: <<http://crecheladybug.blogspot.com/2011/03/porque-as-criancas-precisam-de-fantasia.html>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

SCHMIDT, Saraí. De olho na mídia. In: SCHMIDT, Saraí. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

A EDUCAÇÃO NO LIBERALISMO IGUALITÁRIO “REFINADO” DE RAWLS, SEN E NUSSBAUM

Gabriel Goldmeier¹

Resumo: O presente trabalho tem por intenção aproximar o debate político contemporâneo sobre a justiça da reflexão sobre de que maneiras um Estado que busca ser justo deve desenvolver ações voltadas à promoção da educação dos seus cidadãos. Inicialmente, defenderemos que o liberalismo igualitário de John Rawls, “refinado” pelo nacionalismo, pelo multiculturalismo e pelo feminismo, reflete os ideais de uma sociedade justa. A seguir, apresentaremos as políticas públicas de educação como essenciais no processo de construção desse tipo de Estado liberal. Feito isso, utilizaremos a Abordagem das Capacitações de Amartya Sen e Martha Nussbaum como o fundamento da reflexão sobre de que forma deve se dar esse processo de educação.

Palavras-chave: Educação. John Rawls. Liberalismo igualitário. Virtudes cívicas. Abordagem das Capacitações.

THE EDUCATION IN THE “REFINED” EGALITARIAN LIBERALISM OF RAWLS, SEN AND NUSSBAUM

Abstract: This work intends to bring the contemporary political debate about justice closer to the reflection on how a State which looks to be just should develop actions to promote education for its citizens. Initially, it is supported that the egalitarian liberalism of John Rawls, “refined” by nationalism, multiculturalism, and feminism, reflects the ideals of a just society. After that, we present the public policies of education as essential in the process of building this kind of liberal State. After establishing this, the Capabilities Approach, developed by Amartya Sen and Martha Nussbaum, is used as the base for the reflection on how we should promote this educational process.

1 Mestre em Filosofia pela UFRGS e Professor do Centro Universitário UNIVATES.

Keywords: Education. John Rawls. Egalitarian liberalism. Civic virtues. Capabilities Approach.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por intenção aproximar o debate político contemporâneo sobre a justiça da reflexão sobre de que maneiras um Estado que busca ser justo deve desenvolver ações voltadas à promoção da educação dos seus cidadãos.

Inicialmente, defenderemos que o liberalismo igualitário de John Rawls, “refinado” pelo nacionalismo, pelo multiculturalismo e pelo feminismo, reflete os ideais de uma sociedade justa. A coordenação dessas diferentes doutrinas, que para alguns pode parecer impossível, é apresentada, ainda que brevemente, como um processo de aperfeiçoamento teórico ocorrido nas últimas décadas desde a publicação de *Uma teoria da justiça*, de Rawls (1971) - essa coordenação se dá pela agregação de elementos das teorias utilitarista (a consideração de todos como iguais), libertariana (o respeito à liberdade formal), liberal igualitária (o respeito à liberdade substantiva), nacionalista (a busca por um sentido de fraternidade na unidade nacional), multiculturalista (a aceitação de que somos constituídos pelas culturas às quais pertencemos) e feminista (o olhar para as injustiças ocorridas dentro dos núcleos cultural e familiar).

A seguir, apresentaremos as políticas públicas de educação como essenciais no processo de construção desse tipo de Estado liberal. Segundo entendemos, são elas (i) que garantem uma boa compreensão por parte dos indivíduos do que é a justiça e (ii) que fazem com que os mesmos se disponham a realizá-la. Dito de outro modo, são as políticas educacionais que desenvolvem nos indivíduos as virtudes essenciais para o exercício da cidadania.

Feito isso, utilizaremos a Abordagem das Capacitações de Amartya Sen e Martha Nussbaum (1971) como o fundamento da reflexão sobre de que forma deve se dar esse processo de educação que procura desenvolver nos cidadãos a razão prática (ou capacidade crítica) e o sentimento de afiliação (ou pertencimento) à comunidade. Segundo esses autores, muito comprometidos com a essência das ideias rawlsianas, o desenvolvimento das políticas públicas de educação deve respeitar três eixos de

ação: (i) a promoção de meios para a liberdade dos indivíduos; (ii) a cultivação da cidadania nos mesmos; e (iii) o estímulo ao crescimento econômico. Isso fará com que, de forma rápida, exploremos cada uma dessas vertentes e vejamos como elas são essenciais à promoção da justiça: a promoção da liberdade, como respeito ao bem mais básico à dignidade humana; a cultivação da cidadania, como o único meio possível de fazer com que todos tenham a consciência do que é justo e, portanto, ajudem a colocar a justiça em prática; e o crescimento econômico, como a forma de garantir bens públicos (via arrecadação de impostos) principalmente aos mais necessitados.

Por fim, apenas como agenda de pesquisa, indicaremos algumas reflexões relativas a dois pontos em aberto ligados à aproximação entre a justiça e a educação: a primeira reflexão está focada nos métodos pedagógicos necessários para que uma educação voltada à promoção da justiça seja bem realizada - a fim de propormos o prosseguimento no debate, indicaremos a leitura de *Not for profit*, de Nussbaum; a segunda pensa sobre como medir se tais políticas estão sendo bem realizadas pelos diferentes governos ao redor do mundo - essa reflexão passará pela apresentação dos avanços e dos limites do Índice de Desenvolvimento Humano da ONU, um método de comparação entre os desenvolvimentos socioeconômicos dos diferentes países que tem uma forte inspiração nas ideias de Sen.

2. UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A JUSTIÇA DO MODELO LIBERAL IGUALITÁRIO “REFINADO”

A fim de refletirmos sobre como devem ser estruturadas políticas públicas educacionais para que essas promovam a justiça, precisamos primeiramente esclarecer o que entendemos por um Estado justo. Assim, como o debate ético e político contemporâneo tem sido centrado na reflexão sobre os deveres do Estado em relação à garantia da *liberdade*, da *dignidade* e do *bem-estar* humanos, apresentaremos a seguir a maneira com que as principais correntes filosóficas contemporâneas procuram acomodar esses três conceitos em suas teorias. Na verdade, a partir dessa reflexão, apresentaremos - de forma ultrassimplificada, pois, apesar de ser um ponto muito importante, não é objetivo desse

texto aprofundar essa reflexão - como o apelo a tais conceitos se refina, o que resulta em um aperfeiçoamento das teorias ao longo dos tempos. Para tal, passaremos a uma breve comparação entre o *utilitarismo*, o *libertarianismo*, o *liberalismo igualitário*, o *nacionalismo* (um primeiro tipo de comunitarismo), o *multiculturalismo* (um segundo tipo de comunitarismo) e o *feminismo*.²

Como ponto de partida, tomemos o *utilitarismo* clássico, doutrina predominante até meados do século XX, que defende que a promoção do *aumento do bem-estar médio deve ser o objetivo primeiro de um Estado que busca a justiça*. Assim, o utilitarismo, apesar de defender políticas que aumentem a média de bem-estar e não o igual bem-estar a todos, é uma teoria de *caráter igualitário condizente com as demandas democráticas contemporâneas*, já que considera todos igualmente no momento do cálculo da média de bem-estar (todos têm o mesmo “peso” no momento do cálculo). *Considerar os indivíduos igualmente no momento do cálculo de utilidade seria a forma de respeitar a dignidade de cada um*.³ Além disso, estabelece sua base de raciocínio a partir de algo que, pelo menos aparentemente, é aquilo a que todos procuramos: o *bem-estar* (a promoção do prazer e o afastamento da dor). Contudo, a teoria apresenta uma série de problemas, dentre os quais, os principais são: (i) o fato de que o aumento do bem-estar médio legitima eventuais *desrespeitos ao que costumamos chamar de direitos individuais*; (ii) o *provável erro da escolha da busca pela promoção do bem-estar como ponto fundador de uma construção teórica sobre a justiça*, dado que, antes do bem-estar, parece inerente ao homem a reivindicação pelo direito à *liberdade*.

Na segunda metade do século passado, a doutrina liberal então surge como resposta ao utilitarismo. Para os liberais, antes do bem-estar, *a liberdade é entendida como o princípio primeiro a ser igualmente repartido entre as pessoas*. Contudo, a defesa da liberdade

2 O “aperfeiçoamento” que será apresentado, em que cada teoria proporciona soluções a certos problemas da teoria anterior, foi muito inspirado na construção sugerida por Will Kymlicka em *Contemporary Political Philosophy*.

3 Em um famoso artigo intitulado *Equality of what?*, bem como em seu livro *Desigualdade reexaminada*, Amartya Sen coloca que qualquer teoria democrática que busca respeitar a dignidade dos cidadãos deve buscar ser desenvolvida a partir de algum critério de igualdade. Em *A virtude soberana*, Ronald Dworkin, também desenvolve muito bem esse ponto.

pode ser vista de *duas formas completamente distintas*, uma baseada na *mínima intervenção do Estado* nas relações entre as pessoas, outra baseada na ideia de que o *Estado deve intervir fortemente* na sociedade a fim de garantir meios para que as pessoas possam fazer suas escolhas livremente. A abordagem conhecida como *libertariana* tem um forte apelo à ideia da liberdade, dado que *nega a atuação do Estado no sentido de limitar os acordos reais entre as pessoas* - para os defensores do libertarianismo, o Estado não pode determinar um salário mínimo nem cobrar impostos a fim de garantir serviços sociais mínimos à população. No entanto, ela é incapaz de garantir a liberdade de escolha a muitas pessoas que, por infortúnios naturais (serem doentes) ou sociais (serem pobres), não têm como alcançar uma situação econômica que lhes permita, de fato, realizar os projetos que gostariam. A fim de corrigir esse problema, a abordagem *liberal igualitária* desenvolvida desde seus fundamentos por John Rawls em *Uma teoria da justiça*⁴, apesar de ter como norte a promoção da maior gama possível de liberdades às pessoas, *leva em conta o fato de que tais liberdades somente poderão ser garantidas se recursos mínimos forem dados a todos*. Logo, políticas de arrecadação progressiva de impostos que promovem a redistribuição de parte dos ganhos dos mais ricos aos mais pobres são defendidas com o intuito de dar a todos esse mínimo. Isso não significa que os liberais igualitários defendam a igual distribuição de recursos, como defendem os socialistas. Todavia, indica que eles percebem que as pessoas devem ter acesso a recursos mínimos de tal sorte a ampliarem suas oportunidades.

Contudo, apesar de essa última proposta parecer mais condizente com a defesa de uma liberdade de oportunidades igualmente distribuída, a execução desse projeto não é simples, já que *as pessoas precisam se engajar em um sentimento de solidariedade a fim de aceitarem participar de tal redistribuição*. Os mais ricos

4 Nessa exposição inicial, *Uma teoria da justiça*, de John Rawls, é a única obra citada por duas razões: (i) ela é a obra mais importante do debate político contemporâneo, sendo que todos os trabalhos que a sucederam, ou procuravam aperfeiçoá-la, ou refutá-la; (ii) nossa concepção de uma sociedade justa está muito alicerçada em seus fundamentos. Vale ainda dizer que Rawls sofisticou sua teoria em *Justiça como equidade* e em *Liberalismo político*.

precisam aceitar a ideia de que parte dos seus ganhos deve ser transferida aos mais pobres; os mais pobres precisam aceitar que nem todos os tipos de desigualdade de recursos são injustas (esse ponto não será explorado aqui, mas, como refutação aos socialistas, muitas formas de justificar as desigualdades tem sido apresentadas pelos autores liberais igualitários). A questão que então se coloca é: como fazer isso? *Alguns comunitaristas* defendem então que *tal engajamento só será possível se um espírito de unidade nacional for desenvolvido*. Para tais teóricos, *as pessoas precisam se sentir comprometidas com os demais cidadãos* para aceitarem construir instituições que sustentem as ideias liberais. A construção dessa unidade, que chamaremos de *nacionalismo*, não é simples e muitos entendem que ela só será possível se certas liberdades forem restringidas em nome da promoção de alguma ideia de bem comum. Por exemplo, uma língua e um sistema educacional únicos são formas de promover tal unidade. Todavia, um excesso desse espírito unificador pode gerar uma série de problemas: a força do todo pode acabar reduzindo demasiadamente o espaço do indivíduo e isso pode fazer com que as liberdades individuais, antes ditas centrais no raciocínio político, sejam excessivamente diminuídas e, até mesmo, anuladas. Obviamente, se a ideia de bem comum se der em torno da ideia da liberdade, esse problema é atenuado.

No entanto, ainda há a questão das culturas minoritárias que acabam perdendo força em tal tipo de organização social. Isso porque a preocupação dos teóricos “comunitaristas nacionalistas” parece ser apenas a de unir o povo para garantir liberdades, não de construir condições para que as culturas, em especial as minoritárias, sobrevivam. Alguns poderão perguntar: por que devemos nos preocupar com a preservação de certa cultura? A resposta dada pelos “comunitaristas multiculturalistas” é rápida: *porque os indivíduos não existem dissociados de suas culturas e, ao não valorizá-las, o Estado não os estaria tratando dignamente*. Por exemplo, a autoestima de um quebequense que vive no Canadá e foi alfabetizado em francês dependeria da valorização da língua francesa pela sociedade canadense; a autoestima de um nordestino dependeria da valorização de sua cultura pela sociedade brasileira. Nesse sentido, defensores do multiculturalismo sustentam que

as diferentes culturas existentes dentro de uma nação sejam valorizadas a fim de que os indivíduos pertencentes às mesmas sejam tratados com dignidade. A sugestão dos multiculturalistas, portanto, ajuda os liberais nacionalistas a perceberem que devem dar atenção às minorias, não apenas ao todo.

Esse ponto parece importante, mas deve ser pensado com certas ressalvas. A valorização das diferentes culturas deve ser feita a fim de fortalecer as autoestimas e tratar com dignidade os cidadãos pertencentes às mesmas. Contudo, *algumas culturas são fundadas a partir de uma explícita negação da dignidade de alguns de seus cidadãos*. Algumas culturas, por exemplo, subjugam as mulheres, outras admitem preconceito contra parte de seus membros (portadores de necessidades especiais, homossexuais etc.). *Essas devem então sofrer algum tipo de sanção de um Estado que acredita nos ideais liberais*. Parte do movimento *feminista* tem defendido a intervenção do Estado exatamente em relação a esse ponto. Assim, o movimento *feminista* faz com que os multiculturalistas não defendam os direitos das culturas minoritárias sem mais, já que mostram que isso pode gerar muitas injustiças.

Posto esse movimento de aperfeiçoamento das teorias políticas desenvolvido nos últimos 50 anos, podemos dizer, ainda que conscientes de que tal afirmativa carece de um maior desenvolvimento, que entendemos como justo o Estado liberal igualitário tal qual proposto por Rawls e “refinado” - e não mais do que isso - pelos movimentos nacionalista, multiculturalista e feminista das últimas décadas. Nesse sentido, como defenderemos a seguir, vemos o papel central da educação pública na consolidação da justiça social.

3. A EDUCAÇÃO COMO UM MEIO DE COLOCAR A JUSTIÇA EM PRÁTICA

Admitindo-se que um Estado justo deve ser organizado a partir das ideias defendidas pelos liberais igualitários e refinada pelos nacionalistas, multiculturalistas e feministas, devemos agora ser capazes de pensar como colocá-las em prática. Acima defendemos a necessidade da construção de bases comuns para a formação de um Estado justo. Essas são geradoras de identificação dos diferentes indivíduos que o compõem e fazem com que se

desenvolva o espírito de solidariedade entre eles. Mas, para que esse Estado seja *estável*, ele deve ser construído a partir de critérios compartilhados por todos os cidadãos. Para tal, é fundamental que os indivíduos (i) tenham uma *boa compreensão sobre o que é a justiça* e, ao mesmo tempo, (ii) estejam *dispostos a realizá-la*.

Em relação a essa questão, a maior dificuldade para a conscientização da população sobre o que é o justo diz respeito ao desenvolvimento da compreensão de cada um sobre suas obrigações para com os demais cidadãos. Vimos acima que a busca pelo estabelecimento de certa unidade nacional objetiva desenvolver um espírito de solidariedade através da ideia de que todos os cidadãos são, de algum modo, “irmãos” e, portanto, devem e merecem a preocupação dos demais. Essa prática, porém, não parece suficiente. Em primeiro lugar, pelo fato de que muitos, mesmo vivendo em sociedades em que o ideal de nação é forte, *não desenvolvem esse sentimento* de preocupação com o próximo. Por exemplo, alguns desenvolvem um *espírito excessivamente individualista* e simplesmente não conseguem perceber que devem, parcialmente, se doar para o próximo. Além disso, outros, mesmo sentindo que devem se preocupar com os seus coirmãos, por *não compreenderem exatamente o que é a justiça*, não agem de forma justa. Alguns, por exemplo, não percebem que não basta garantir uma igualdade formal de oportunidades e que é necessário que certas condições materiais sejam dadas a todos a fim de que a justiça seja promovida.

A preocupação com o desenvolvimento de uma *consciência* nos indivíduos que lhes permita tanto *identificar o que é o justo* como *querer colocar a justiça em prática* visa a apenas formar cidadãos preocupados com o próximo. Contudo, vimos que um Estado justo deve procurar aumentar as liberdades dos indivíduos e isso somente pode ser alcançado se uma série de condições sociais forem garantidas a cada um. Assim, se, por um lado, o Estado deve conscientizar os indivíduos sobre seus deveres com o próximo, por outro, deve dar condições a todos de realizarem seus planos de vida como desejarem. E é justamente com o intuito de *formar um cidadão altruísta e ao mesmo tempo com habilidades suficientes para colocar seus diferentes planos de vida em prática* que, nos últimos anos,

teóricos como Martha Nussbaum e Amartya Sen têm se esforçado para desenvolver uma teoria da justiça conhecida como *Abordagem das Capacitações*.

4. A ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

O economista indiano Amartya Sen, prêmio Nobel em 1998, e a filósofa estadunidense Martha Nussbaum lideram a linha de pesquisa da Abordagem das Capacitações⁵. A partir de seus trabalhos, *podemos definir “capacitações” como um conjunto de oportunidades de escolhas de como ser e agir (liberdades substanciais), isto é, as capacitações são as combinações alternativas de seres e fazeres realizáveis pelos indivíduos*. Além disso, podemos dizer que o foco da Abordagem das Capacitações está tanto no desenvolvimento de habilidades que permitem aos indivíduos buscarem seus planos de vida com liberdade como na construção de cidadãos e de uma sociedade conscientes de que isso precisa ser garantido a todos.

Posta a definição de capacitações, podemos pensar como a teoria pode ser aplicada na prática. Nussbaum argumenta que os escritos de Sen, apesar de esse último ser o fundador da teoria, por serem excessivamente abstratos, pouco auxiliam em uma compreensão da aplicabilidade da mesma. Por essa razão, Nussbaum propõe uma lista de *capacitações centrais* do mesmo modo com que são propostos *direitos fundamentais*. Suas dez capacitações centrais então são: (i) uma expectativa de vida normal; (ii) a saúde do corpo; (iii) a integridade do corpo protegida; (iv) a liberdade para sentir, imaginar e pensar; (v) a liberdade para dar e receber carinho e amor; (vi) a razão prática, também entendida como pensamento crítico; (vii) afiliação, no sentido de viver com e para os outros seres humanos; (viii) o respeito a outras espécies; (ix) o acesso à diversão; (x) o controle sobre o nosso meio (político e

5 O termo “capacitação” foi cunhado por Sen e desenvolvido em importantes obras como *A ideia de justiça*, *Desigualdade Reexaminada* e *Desenvolvimento como liberdade*. Recentemente, Nussbaum também tem desenvolvido o tema, e seu recente *Creating Capabilities* é todo dedicado a explorá-lo. Os dois, inclusive, foram os primeiros presidentes da Human Development and Capability Association (HDC).

material) (NUSSBAUM, 2011, p. 33-4). Sobre essa lista, admite que talvez ela não seja perfeita e propõe que correções sejam feitas. De qualquer sorte, seu objetivo está focado na proteção de áreas centrais para a preservação da dignidade dos indivíduos. Como Nussbaum exemplifica, todos concordam com a importância de uma igualdade de ensino primário e secundário, mas não parece ser a capacidade de bem assoviar algo que devemos promover igualmente a todos (NUSSBAUM, 2011).

Sobre essa lista, é importante destacar que, para Nussbaum, apesar dessas dez capacitações centrais se sustentarem mutuamente, duas delas, por possuírem um “*papel arquitetônico*” no sentido de fazerem parte da constituição das outras, merecem uma atenção especial. São elas a *razão prática* e a *afiliação*. Nussbaum define razão prática, que também poderíamos entender como *capacidade crítica*, como a habilidade “para formar uma concepção de bem e se engajar em uma reflexão crítica sobre um plano de vida” e afiliação, que também podemos entender como *pertencimento*, como a habilidade “de viver na direção dos outros [...] tendo as bases sociais do autorrespeito e não humilhação” (NUSSBAUM, 2011, p. 34). A razão prática está, por exemplo, associada à saúde no sentido de que o acesso à boa nutrição é incompleto se as pessoas não puderem planejar como cuidarão da saúde, isto é, sendo livres para escolher entre alimentos mais saborosos ou nutritivos. A afiliação, por sua vez, é fundamental para que as pessoas escolham agir no sentido de desenvolver um ambiente de respeito ao próximo.

Nesse sentido, *a educação tem papel fundamental na Abordagem das Capacitações*. Isso por duas razões: (i) somente através dela, as pessoas poderão desenvolver essas duas capacitações de caráter arquitetônico, já que, ao menos para Nussbaum, enquanto algumas capacitações devem ser apenas garantidas, tanto a razão prática como a afiliação são capacitações que devem ser ensinadas; (ii) além disso, será através da educação que os meios econômicos para garantir a promoção das capacitações serão produzidos. Analisemos, então, essas questões mais de perto.

5. A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

Sobre a *razão prática*, dissemos acima que o seu desenvolvimento visa dar condições ao próprio indivíduo de fazer escolhas de forma livre, com autonomia. Nesse sentido, em *Women and Human Development*, Nussbaum diz que a educação tem como característica ser capaz de promover outras capacitações. A ideia é que as pessoas com um nível básico de escolaridade conseguem se articular melhor na busca de uma “vida que têm motivo para dar valor” (NUSSBAUM, 2000).

Por essa razão, a educação serve como o “antídoto” ao problema das *preferências adaptativas* apresentado por Sen. Segundo ele, uma das grandes dificuldades de se levar em conta a satisfação das preferências dos indivíduos é que, muitas vezes, essas preferências são bastante influenciadas pelas circunstâncias de vida das pessoas. Para exemplificar esse ponto, Kymlicka, em *Contemporary Political Philosophy*, cita uma fábula de Esopo em que uma raposa, ao não alcançar as uvas que deseja, passa a pensar que as mesmas estão azedas (KYMLICKA, 2002). Isso também acontece, como cita Nussbaum em *Creating Capabilities*, com mulheres que não têm opção de deixar de ser donas de casa e passam a acreditar que aquela é a única forma de ter uma vida feliz (NUSSBAUM, 2011). Nesse sentido, além de o Estado ter a obrigação de construir instituições que sustentem as diferentes escolhas dos indivíduos - por exemplo, de nada adianta um indivíduo escolher escutar Bach e não ter acesso a esse bem cultural -, ele deve também se preocupar em educar seus cidadãos para que esses não fiquem a mercê de pensamentos que “autolimitem” as suas escolhas. Seguindo essa ideia, por exemplo, Sen não defende que o Estado deva decidir pelo indivíduo se esse escutará Bach ou música popular, mas sustenta que ambas as opções devem lhe ser apresentadas (ensinadas) e garantidas para que assim ele possa decidir livremente.

6. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Em relação ao que chama de “*afiliação*”, Nussbaum desenvolve um livro, *Not for profit*, para discutir exatamente como o ensino

formal pode colaborar com o desenvolvimento do espírito cívico⁶. Nele, defende fortemente um tipo de *pedagogia* em que o *senso de cooperação* e a *capacidade de pensamento questionador* sejam muito reforçados. O “método socrático” de estímulo ao questionamento dos alunos ao invés da mera transmissão de conteúdos passa a ser uma de suas bandeiras. Debates em que o *ponto de vista contrário ao que se defende deve realmente ser levado a sério* e em que o *avanço da discussão vale muito mais do que a “vitória” retórica* são propostos. Além disso, são propostos outros *recursos pedagógicos* com esse fim. Os principais estão ligados ao *reforço às artes e às humanidades*, como o intuito de desenvolver a capacidade imaginativa dos estudantes, algo que, segundo Nussbaum, favorece a construção da ideia do outro, um passo fundamental para o desenvolvimento do respeito pelos demais indivíduos. Todos esses pontos têm relação com o que Nussbaum classifica como “educação liberal”, certamente uma educação que busca cultivar virtudes que sejam úteis para a construção de um Estado em que o valor maior defendido por todos seja o da liberdade.

7. A EDUCAÇÃO PARA O CRESCIMENTO ECONÔMICO

Colocada a importância da formação do espírito cívico, vale ainda citar a observação de Sen, em *Desenvolvimento como liberdade*, de que a Abordagem das Capacitações tem também o papel de propulsor econômico, e de que, portanto, o ensino também tem um valor instrumental. Segundo ele, é através da educação que as pessoas podem se tornar mais produtivas, contribuindo com o processo de expansão econômica que promova a si mesmas e aos demais mais liberdades. Para um liberal igualitário como ele, a proteção àqueles em piores condições pode vir do estímulo à produtividade e à admissão das diferenças de ganhos, desde que, junto a isso, haja a redistribuição via impostos arrecadados. Esse ponto tem ligação direta com a ideia revolucionária do *princípio da diferença*, proposta por John Rawls em *Uma teoria da justiça*. Logo, há um estímulo ao crescimento, mas a um crescimento com redistribuição. *Maximizar o bem-estar médio é, assim, visto como*

6 Nussbaum não cita essa relação em seus escritos, mas a julgo bastante evidente.

positivo, desde que isso seja subordinado à proteção aos menos favorecidos via o respeito às liberdades básicas igualmente distribuídas e à igualdade de oportunidades.

8. UM PRIMEIRO ENCAMINHAMENTO: MÉTODOS PEDAGÓGICOS

Feitas essas considerações sobre quais devem ser os objetivos das políticas educacionais de um Estado que busca a justiça, permanece a questão sobre como educar os indivíduos no sentido de aumentar suas liberdades, de torná-los cidadãos mais comprometidos com os outros e trabalhadores mais produtivos.

Métodos educacionais que visam tornar os indivíduos mais produtivos têm sido centrais para todos os Estados que buscam crescer economicamente em um mundo competitivo⁷. Por essa razão, esses métodos têm sido amplamente discutidos por uma vasta literatura. A Abordagem das Capacitações, que defende o dever do Estado de aumentar as possibilidades de escolhas de todos os seus cidadãos, igualmente tem ganhado muitos adeptos, principalmente nos países desenvolvidos. Por essa razão, métodos que permitem aos indivíduos desenvolver suas diferentes capacidades também tem sido desenvolvidos. Como essa literatura é recentemente nova, vale citar uma coletânea de artigos que trata do tema: *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, editada por Melaine Walker e Elaine Unterhalter. Mas, além desses dois pontos, como o texto procurou apontar, há um clamor cada vez maior pelo desenvolvimento, via educação, de um compromisso com a cidadania. Nesse sentido, o livro *Not for profit*, de Nussbaum, se apresenta não somente como um texto que visa chamar a atenção para esse tipo de problema, mas também como um texto que procura propor soluções para o mesmo. Sua leitura, portanto, torna-se fundamental para quem deseja pensar em como “ensinar” (Nussbaum prefere o termo “cultivar”) certas

7 Vale chamar a atenção para o fato de que o crescimento não visa apenas à superação de adversários comerciais, mas também o aumento da arrecadação com o objetivo de redistribuir aos com mais dificuldades. Nesse sentido, estimular a capacidade produtiva pode ser visto como uma política voltada à igualdade e não simplesmente à ganância e à competitividade.

virtudes essenciais ao desenvolvimento dos Estados democráticos contemporâneos.

9. UM SEGUNDO ENCAMINHAMENTO: ÍNDICES DE MEDIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Depois de desenvolvida essa reflexão sobre como devemos educar nossos jovens, devemos também pensar em como medir se essa educação tem sido bem realizada. Por muitos anos, o desenvolvimento dos países era apenas medido pelas suas Rendas Per Capita. A fim de avançar em relação a esse ponto, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tem desenvolvido, desde 1990 o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que além da renda, mede também a expectativa de vida (saúde) e a quantidade de anos estudados e de perspectiva de estudo (educação).

Tal índice foi, em boa medida, influenciado pelas propostas de Sen associadas à sua Abordagem das Capacitações e a uma proposta sobre como pensar a justiça a partir de um *método comparativo*⁸. Muito teria que se discutir a esse respeito, mas, assim como em relação à discussão sobre os métodos pedagógicos proposta acima, apenas apresento a direção dos pontos a serem desenvolvidos. A principal delas diz respeito às vantagens e eventuais problemas sobre a forma com que o IDH mede a escolaridade da população. Por razões distintas, acreditamos que não são os anos de escolaridade que indicam o desenvolvimento educacional de uma nação, já que, entre outras coisas, tal medição não determina a qualidade do que se ensina (algo que o exame internacional PISA mede apenas parcialmente, pois somente observa os desempenhos dos alunos em Matemática, Ciência e Linguagem) e ela não serve para evidenciar a priorização do ensino das crianças.

8 Seu método comparativo, desenvolvido especialmente em *A ideia de justiça*, visa se opor às propostas de teorias transcendentais como a rawlsiana.

REFERÊNCIAS

DWORKIN, R. **Sovereign virtue**. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

KYMLICKA, W. **Contemporary political philosophy**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

NUSSBAUM, M. C. **Women and human development: the capabilities approach**. New York: Cambridge University Press, 2000.

_____. **Not for profit: why democracy needs the humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

_____. **Creating capabilities**. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

RAWLS, J. **A theory of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

_____. **Justice as fairness: a restatement**. Cambridge: Belknap Press, 2001.

_____. **Political liberalism**. New York: Columbia University Press, 1993.

SEN, A. **Inequality reexamined**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

_____. **Development as freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____. **The idea of justice**. New York: Penguin Books, 2009.

UNTERHALTER, E. Gender equality, education, and the capability approach. In: WALKER, M.; UNTERHALTER, E. **Amartya Sen's capability approach and social justice in education**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

LIVROS DE AUTOAJUDA “FAZENDO A CABEÇA” DE PROFESSORAS: O QUE ISSO TEM A VER COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Carine Winck Lopes¹

Resumo: O artigo visa a problematizar a literatura de autoajuda e os seus efeitos junto a um grupo de professoras do Ensino Fundamental e Médio que costumam buscar saberes didático-pedagógicos em livros do gênero autoajuda. Esta literatura propõe soluções aos problemas educacionais de forma homogênea e generalizada, desconsiderando a existência de uma diversidade de contextos escolares. O caminho metodológico realizado entre os anos de 2005 e 2006 consistiu em dois momentos: no primeiro, sob uma perspectiva qualitativa e dialógica, realizaram-se entrevistas com professoras da rede particular e estadual do município de Lajeado; no segundo momento, as informações obtidas foram cruzadas, confrontadas, analisadas e problematizadas. Enfim, este estudo é um convite aos leitores para que reflitam sobre o modo como os professores e as professoras estão sendo narrados e interpelados pelos livros de autoajuda específicos para professores.

Palavras-chave: Leitura. Professoras. Livros de autoajuda. Formação de professores.

SELF-HELP BOOKS “MAKING THE HEAD” OF TEACHERS: WHAT IT HAS TO DO WITH TEACHER TRAINING?

Abstract: The article intends to discuss the self-help literature and its effects among a group of teachers of elementary and high school who tend to seek knowledge in didactic-pedagogical self-help books of the genre. This literature

1 Mestre em Educação (Faced/UFRGS); Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pelo Curso de Pós-Graduação em Gestão e Supervisão Escolar do Centro Universitário UNIVATES no ano de 2006. Professora de Educação Infantil durante 10 anos e Coordenadora Pedagógica durante 3 anos. E-mail: carine_wlopes@hotmail.com

proposes solutions to educational problems in a homogeneous and widespread, disregarding the existence of a diversity of school contexts. The methodology conducted between the years 2005 and 2006 consisted of two phases: the first in a qualitative perspective and dialogical, interviews were held with teachers from private and state of the city of Lajeado; the second time, the information obtained was cross-checked, analyzed and problematized. Finally, this study is an invitation to readers to reflect on how the teachers and the teachers are being questioned and narrated by self-help books *for specific teachers*.

Keywords: Reading. Teaching. Self-help books. *Teacher training*.

INTRODUÇÃO

Este estudo² surgiu a partir de várias constatações e questionamentos sobre os frequentes discursos sobre as leituras que os professores realizam envolvendo o tema educação em diferentes contextos escolares.

Atualmente, observa-se um aumento no número de professores que buscam aprimoramento pedagógico através da aquisição e leitura de livros de autoajuda, o que aparentemente justifica o alto índice de livros lançados por diferentes editoras a cada ano. Proponho assim, buscar compreender o que leva os professores a buscarem tais leituras e quais as possíveis consequências desta ação.

Anos atrás, falava-se muito na autoestima do aluno, e hoje, fala-se na autoestima do professor. Na tentativa de compreender o universo dos professores leitores, busquei leituras de alguns livros de autoajuda, realizei entrevistas semiestruturadas com professoras de duas escolas (rede particular e estadual de ensino) do município de Lajeado/RS, além de outras leituras que me auxiliaram a desenvolver esta instigante pesquisa sobre a relação professor-leitor.

Lembrando os escritos de Platão sobre a teoria da verdade, inicio este diálogo sobre os motivos que levam alguns indivíduos a ficarem aprisionados em seu próprio tempo e que, para se

2 O presente artigo apresenta um recorte dos estudos referentes à monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista em Gestão e Supervisão Escolar no ano de 2006 pelo Curso de Pós-Graduação do Centro Universitário UNIVATES.

modificarem, necessitam serem “guiadas” por algo ou alguém. De acordo com Bauman:

Toda teoria da verdade segue o modelo de Platão, em ser uma teoria sobre por que e como os escolhidos *conseguem* emergir da caverna e enxergar as coisas como elas verdadeiramente são, mas também, e talvez acima de tudo, uma teoria sobre por que todos os outros não *conseguem* fazer o mesmo sem serem guiados e por que tendem a resistir à direção e permanecer dentro da caverna, em vez de explorar o que é visível somente à luz do sol, no lado de fora (BAUMAN, 1998, p. 144, grifos do autor).

Nos dias atuais, o discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão intimamente relacionados. Segundo Larrosa (1994, p. 39), no discurso pedagógico contemporâneo, muito se ouve falar sobre o modo como se “desenvolve” a consciência de si. Em um contexto terapêutico, é frequente falar de formas não desejáveis ou inclusive patológicas da relação da pessoa consigo mesma como, por exemplo, a culpabilidade e a vergonha de si, a irresponsabilidade, a ausência de autoconfiança, etc. Sendo assim, estes termos produzem uma “consciência de si”, tanto pedagógica (ela mesma se coloca e se analisa) quanto como terapêutica (no sentido de um trabalho interior). É neste contexto que o professor se encontra. Um indivíduo que está buscando se conhecer e, ao mesmo tempo, está procurando ajuda para solucionar as suas inquietações e seus conflitos.

Podemos observar que na sociedade capitalista e contemporânea é grande a procura pela solução rápida dos problemas. Uma espécie de “corrida” em busca de uma pílula com o nome de “felicidade já”, o que concorda com as palavras de Sibilia (2005): “em contraste com o núcleo da psicanálise, hoje a própria ideia de conflito é difícil de suportar”.

Estamos imersos e amarrados a uma sociedade de aparências, na qual, devemos sempre aparentar ou parecer ser e estar bem. O correto é não demonstrar os sentimentos que possam causar desconforto, ou mal-estar nos outros. Precisamos, constantemente, afirmar nossa postura como sujeitos inabaláveis que vivenciam uma cultura do “sem conflito”. E assim, acabamos esquecendo que estamos sendo subjetivados diariamente pela sociedade do

consumo. Esta sociedade cria um sujeito que precisa consumir para aparentar uma boa situação financeira, e precisa, também, de terapia, pois esta negação ao conflito gera uma procura pelo alívio imediato. Então, o consumidor busca o que o satisfaz de imediato, uma determinada aparência para se sentir aceito por determinados grupos sociais.

Que tipo de sujeito a sociedade do consumo quer? Penso que esta sociedade quer um sujeito que não tenha as suas necessidades supridas, pois a mesma sociedade que supre uma falta, logo trata de criar outra, tornando os sujeitos eternamente insatisfeitos.

Sendo assim, o contexto social contemporâneo criou uma literatura, baseada na autoajuda, que proporciona aos professores (e a quem interessar) uma receita para o sucesso. Porém, assim que um livro atinge um alto número de vendas, logo, surgem outros títulos que tratam sobre os mesmos assuntos anteriormente abordados. O que isso quer dizer? Será que a receita dada anteriormente realmente funciona? Conforme entendimento de Bauman (1998, p. 22):

Um número sempre crescente de homens e mulheres pós-modernos, ao mesmo tempo que de modo algum imunes ao medo de se perderem, e sempre ou tão frequentemente empolgados pelas repetidas ondas de “nostalgia”, acham a infixidez de sua situação suficientemente atrativa para prevalecer sobre a aflição da incerteza. Deleitam-se na busca de novas e ainda não apreciadas experiências, são de bom grado seduzidos pelas propostas de aventuras e, de um modo geral, a qualquer fixação de compromisso, preferem ter opções abertas. Nessa mudança de disposição, são ajudados e favorecidos por um mercado inteiramente organizado em torno da procura do consumidor vigorosamente interessado em manter essa procura permanentemente insatisfeita, prevenindo, assim, a ossificação de quais quer hábitos adquiridos, e excitando o apetite dos consumidores para sensações cada vez mais intensas e sempre novas experiências.

Observamos o surgimento de uma literatura *fast-food*³, na qual hoje você sacia rapidamente a sua necessidade, mas amanhã surgem outras necessidades que antes não foram percebidas. E neste jogo de “vai-e-vem”, os professores se sentem interpelados e, porque não dizer, capturados por estas leituras. Eis o desafio: transformar o professor em um ser reflexivo, capaz de examinar e de reexaminar sua própria prática pedagógica, fazendo com que ele perceba de que forma ele está sendo subjetivado e construído através das obras literárias dos autores que ele se dispõe a conhecer. Conforme Foucault apud Larrosa (1994, p. 43, grifos do autor):

Analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas “ideologias”, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam.

Para refletir tais problematizações, farei uso das ideias de Bauman (1998, 2001), Fischer (2001, 2005) e Silva (1994, 2001) sobre as novas estratégias de se constituir subjetividades na Contemporaneidade.

Neste trabalho proponho-me recordar alguns ideais da Modernidade. Na era moderna, a figura de Deus e os dogmas da Igreja (Catolicismo) criaram um *modelo* para a humanidade. Havia um modo de ser, de agir, de falar, de vestir, etc. Este modelo ditava as regras da moral e da ética, como princípios de fraternidade e igualdade, tudo para que o indivíduo/sujeito se tornasse o mais semelhante possível da figura de deus. Este padrão transmitia segurança e garantia de sucesso (a vida eterna). Deus era tido como uma certeza inabalável. Com o surgimento do pensamento pós-moderno, o modelo, antes criado, se perde. As certezas são abaladas, as identidades deixam de ser únicas, tornando-se assim, nômades, híbridas. O que antes era segurança, hoje se torna incerteza. Começa-se a questionar tudo e a todos.

3 Este termo foi “criado” a partir de discussões realizadas nos encontros com a professora Roseli Hickmann, professora orientadora da monografia da qual originou este artigo.

Problematizações são feitas a todo instante, conforme observamos nas palavras da professora Roseli Hickmann⁴,

A pós-modernidade é uma forma de pensar a sociedade constituída por outros parâmetros, buscando desconstruir os binarismos – bem e o mal, certo ou errado – bem como buscar compreender a sociedade a partir da linguagem como constituidora dos objetos sobre os quais fala, a partir do que é chamado de “virada linguística”. Todos os discursos passam a ser problematizados, não havendo um único discurso verdadeiro que reflita a realidade, visto que esta não está separada das formas como nos narramos [...]. As certezas, como progresso, utopia, ideologia, conscientização, futuro sem injustiças..., sob as quais a Modernidade havia construído o seu edifício ruíram. A sensação de segurança e crença na transformação deram lugar às incertezas, ambiguidades, instabilidades (HICKMANN, 2006, grifos da autora).

A pós-modernidade cria um novo sujeito/indivíduo. É o surgimento de uma nova forma: nem Deus, nem homem. Uma forma não padronizada, sem referências.

Na modernidade, a identidade homem cria a diferença relativa, os binarismos: homem/mulher, branco/preto, heterossexual/homossexual, rico/pobre, criança/adulto etc. A pós-modernidade traz a ideia da diferença pura, na qual a diferença não existe porque não existe um modelo a ser seguido. Cada um é um ser diferente em si, por isso não somos iguais.

Diariamente, nossas identidades são subjetivadas por diferentes meios, como a televisão, rádio, revistas, propagandas, teorias religiosas, entre outros. O indivíduo que perdeu o seu referencial busca em seu contexto social, um modo de ser feliz. Sendo assim, para deixar a infelicidade (criada pela perda de um modelo a ser seguido) de lado, a sociedade corre a procura de “bons exemplos”. Novamente, conforme Bauman (2001, p. 78):

O sentimento de estar “infeliz” é muitas vezes difuso e solto; seus contornos são apagados, suas raízes, espalhadas; precisa tornar-se “tangível” – moldado e nomeado, a fim de tornar o igualmente vago desejo de felicidade uma tarefa específica.

4 Reflexão realizada durante orientação para o estudo desta monografia.

Olhando para as experiências de outras pessoas, tendo uma ideia de suas dificuldades e atribuições, esperamos descobrir e localizar os problemas que causaram nossa própria infelicidade, dar-lhes um nome e, portanto, saber para onde olhar para encontrar meios de resistir a eles ou resolvê-los.

O sentimento de infelicidade se modifica quando o indivíduo percebe que não é o único a se sentir assim. E este pode ser um dos motivos do grande número de vendas dos livros de autoajuda. Estes livros narram as vidas vividas, tornando-as vidas narradas. Vivenciamos um conflito entre o que é público e o que é privado. E desta forma, questiono, de que forma o privado está se tornando público? Como segredos intocáveis estão vindo à tona e se tornando motivo de orgulho para algumas pessoas? Observe as palavras de Bauman (2001, p. 82, grifos do autor):

Os programas de entrevistas *legitimam* o discurso público sobre questões privadas. Tornam o indizível dizível, o envergonhoso, decente, e transformam o feio segredo em questões de orgulho. Até certo ponto são rituais de exorcismo – e muito eficazes. Graças aos programas de entrevistas, posso falar de agora em diante abertamente sobre coisas que eu pensava (equivocadamente, agora vejo) infames e infamantes e, portanto, destinadas a permanecer secretas e a serem sofridas em silêncio. Como minha confissão não é mais secreta, ganho mais que o conforto da absolvição: não preciso mais me sentir envergonhado ou temeroso de ser desprezado, condenado por imprudência ou relegado ao ostracismo. Essas são, afinal, as coisas de que as pessoas falam compungidas na presença de milhões de espectadores. Seus problemas privados, e assim também meus próprios problemas, tão parecidos aos deles, são *adequados para discussão pública* .

Bauman nos provoca uma reflexão acerca dos programas de entrevistas, mas o mesmo pode ser feito com relação aos livros de autoajuda. Esta aparição no meio público de questões privadas provocam conforto e a sonhada *segurança*, antes perdida e que precisa ser resgatada de qualquer forma.

Segundo Sibilia (2005), no mundo contemporâneo vigora uma cultura das sensações e do espetáculo que “ao invés de aprofundar e cultivar os sentimentos mais “íntimos” e “profundos” está estimulando a uma experimentação epidérmica que convida a

“coleccionar sensações” e a mergulhar em experiências imediatas para usufruir ao máximo”. Nesse contexto, os professores frequentemente são impulsionados a procurarem livros, leituras, cursos de formação, encontros de estudos e principalmente, palestras, para melhorarem as suas práticas educacionais. Muitas destas palestras que estão sendo apresentadas para os docentes são consideradas “palestras-shows”.

Alguns palestrantes são contratados como gurus da “autoajuda”. Eles possuem um discurso que desperta a autoestima de professores desmotivados que sofrendo com a falta de perspectiva encontram sua bússola perdida, para reorientar sua vida com mais otimismo.

O mesmo ocorre com os catalogados livros de autoajuda que descrevem a relação pais/professores, relação amar/educar, família/escola, filhos/alunos, ser/ter etc. Estes livros são indicados para pais, professores do ensino fundamental, médio e universitário, psicólogos, profissionais de recursos humanos, jovens etc. Será coincidência estes livros serem os mais vendidos atualmente? Não! A sociedade da aparência criou um mundo da queixa, no qual pais e professores se sentem perdidos e desamparados. E isso não pode ser coincidência.

QUER SER UMA PROFESSORA BRILHANTE? LEIA ESTE LIVRO!

A pesquisa descrita neste trabalho foi realizada no decorrer dos anos de 2005 e 2006, a partir dos relatos obtidos em entrevistas semiestruturadas com oito professoras que atuam em duas escolas (1 escola privada e 1 escola pública) do município de Lajeado/RS.

O objetivo principal deste estudo é oferecer elementos para uma discussão teórica sobre os livros de autoajuda que estão sendo lidos por professores, como sendo uma leitura de apoio pedagógico.

O roteiro de entrevista semiestruturada possibilitou uma pesquisa qualitativa e dialógica, pois esta forma possibilitou um ambiente agradável permitindo que as professoras participantes obtivessem maior liberdade para responder as questões. As entrevistas foram gravadas e posteriormente, transcritas. A título

de esclarecimento, irei preservar a identidade das professoras entrevistadas, assim como, o nome das escolas em que elas atuam. Estas professoras aceitaram, de livre vontade, o meu pedido para participarem desta pesquisa. Para diferenciar uma professora da outra, utilizarei números (de 1 a 8), conforme a sequência das entrevistas. Somente professoras do sexo feminino estavam disponíveis nas escolas nas datas escolhidas para as entrevistas.

As falas das professoras vieram ao encontro das minhas hipóteses de pesquisa. Considerarei importante, em primeiro lugar, questionar: Como ocorre a busca por uma leitura de formação? Qual a motivação? Em que situações as professoras sentem a necessidade de buscar um apoio literário? Vejamos algumas respostas:

Eu já busquei alguns livros pra algumas situações em que eu tinha em sala de aula, mas não como uma busca de uma solução fechada, assim do tipo: eu tenho um aluno com alguma dificuldade ou hiperatividade, então eu vou ler e vai estar solucionado, ou então, eu tenho problemas de limites e eu vou buscar. É assim como um apoio, mas eu não acredito em uma solução, porque nem sempre a realidade descrita no livro, é a minha realidade em sala de aula (Professora 2).

Tudo depende de situações que se está vivenciando. Muitas vezes, eu busco para aprimorar algumas coisas. Outras vezes, busco pra refletir ou para ver se outras pessoas que escrevem sobre o mesmo assunto se fecham com aquilo que eu estou trabalhando no momento (Professora 3).

Eu busco quando eu sinto necessidade e a gente sempre sente necessidade. Mas vou ser bem franca, eu leio muito pouco até por causa da falta de tempo (Professora 5).

Eu leio e gostei muito do livro do Paulo Freire: Pedagogia da Autonomia, no qual ele fala da educação bancária. Este ano, tive mais tempo porque nós tivemos a greve então eu tive tempo de ler, o que hoje, agora, eu não tenho. Eu estou com seis livros em casa para ler e eu só consegui ler o "Do outro lado da política" do Goulart, tenho ainda mais um do Moacyr Scliar, outro da Lya Luft que eu comecei a ler (o "Perdas e

Ganhos”) e depois não tive mais tempo. Hoje, eu tenho 18 turmas de alunos, então, é muito difícil. (Professora 6).

Eu costumo ler livros sobre educação, mas mais na área da psicanálise e na parte relacionada com a construção do conhecimento: Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, esses autores. Psicanálise eu leio praticamente o tempo todo. Não existe um momento específico, é nos momentos que eu tenho tempo disponível (Professora 7).

Observa-se que é nas trocas com outros professores, na busca de um apoio para resolver problemas educacionais, ou pelo simples prazer da leitura que as professoras se sentem motivadas a ler. Mas o que chama a atenção é a questão *falta de tempo* que foi mencionada pelas professoras que lecionam na rede estadual. O desejo pela leitura é barrado pela falta de tempo, excesso de turmas e de carga horária.

Atualmente, as políticas públicas, com relação à qualificação dos professores, não valorizam o momento de estudo do professor, que precisa encontrar tempo para ler em seu “tempo livre” ou, em outras palavras, em seu tempo com a família ou de lazer. Acredito que a falta de tempo é uma das causas que fazem com que o professor busque a leitura de livros que apresentem “receitas rápidas” para a solução de algum problema, ou, por causa do tempo escasso, um livro de leitura “fácil” seja o mais atrativo na hora da escolha.

Nas últimas décadas, muitos autores figuram com o propósito de ofertar um discurso sedutor e fascinante aos professores: Augusto Cury (2003), Gabriel Chalita (2001), Içami Tiba (2002) e Hamilton Werneck (1996) são exemplos de escritores da literatura de autoajuda contemporânea brasileira voltada para o público docente.

Escolhi, dentre alguns livros de autoajuda para professores, o livro *Pais brilhantes, professores fascinantes*, do autor Augusto Cury (2003) para refletir sobre os discursos dos professores construídos a partir da leitura e/ou conhecimento sobre este livro.

Augusto Cury, autor brasileiro, nasceu no interior de São Paulo em 1958. Formou-se na Universidade de Medicina de São

José de Rio Preto e especializou-se em Psiquiatria. Segundo informações de seu site pessoal⁵, os 29 livros de sua autoria já foram publicados em mais de 50 países com mais de 15 milhões de livros vendidos. Este mesmo site divulgou que o Jornal Folha de São Paulo o considerou o autor brasileiro mais lido da última década.

Nas capas dos seus livros, os títulos contendo as palavras *pais* e *professores* aparecem juntamente com imagens de adultos e crianças, características do gênero da autoajuda. A linguagem utilizada, a disposição dos parágrafos, o conteúdo e a forma de se comunicar com o leitor são algumas das semelhanças observadas entre os autores citados e o autor Augusto Cury. Uma parte de suas obras⁶ dirige-se aos professores, e assim podemos afirmar que constituem uma literatura de autoajuda para o campo da Educação.

A escolha deste livro não foi aleatória. Seu valor de compra varia de R\$12,90 a R\$19,90 e pode ser facilmente encontrado em livrarias, em revistas, em sites de compras, etc. pela internet, ou até mesmo, em pequenas tabacarias.

O livro (CURY, 2003) apresenta-se dividido em seis partes:

- PARTE 1: Sete Hábitos dos Bons Pais e dos Pais Brilhantes
- PARTE 2: Sete Hábitos dos Bons Professores e dos Professores Fascinantes
- PARTE 3: Os Sete Pecados Capitais dos Educadores
- PARTE 4: Os Cinco Papéis da Memória Humana
- PARTE 5: A Escola dos Nossos Sonhos
- PARTE 6: A História da Grande Torre

O prefácio está assinado pelo seu próprio autor, que se subscreve *Dr. Augusto Cury* e inicia com a frase: “Este livro falará ao coração dos pais e professores” (CURY, 2003). Após, segue o

5 Disponível em: <http://www.augustocury.com.br/#/o+autor> - Acesso em julho de 2011.

6 Algumas de suas obras: Pais brilhantes, Professores fascinantes (CURY, 2003); Filhos brilhantes, alunos fascinantes (CURY, 2007); Mentas brilhantes, Mentas treinadas (CURY, 2010).

título *Para onde caminha a juventude*, cujo texto afirma que os pais fizeram de tudo para dar o melhor para as crianças, só que não sabiam que as crianças precisavam ter infância. O mesmo acontece na escola, na qual, diz o texto, a situação é ainda pior. Os professores e alunos não se conhecem e os jovens não estão sendo preparados para lidar com decepções. Na página 16, o autor diz estar à procura de pais brilhantes e de professores fascinantes, pois *“Atualmente, não basta ser bom, pois a crise da educação impõe que procuremos a excelência”* e convoca aos pais para que adquiram os hábitos dos pais brilhantes e os professores para que incorporem os hábitos dos educadores fascinantes. O livro termina com duas homenagens aos professores e aos pais.

Na esteira das investigações, no ano de 2005, a Bibliotecária do Colégio Estadual, no qual realizei parte das entrevistas, contou-me que o livro (CURY, 2003) foi adquirido pela biblioteca após ter sido indicado por um grupo de professoras. Por causa da grande procura, a biblioteca adquiriu cinco exemplares do livro. Outro dado interessante, é que o Colégio possuía um total de 131 professores e desde número, menos de 40% procuram a biblioteca para pesquisa ou retirada de livros. Muitos professores nem sequer retiraram as suas carteirinhas (para a retirada de livros) que estão disponíveis desde o ano de 2001, quando a biblioteca passou a ser inteiramente informatizada.

Tendo em vista essas considerações, passemos à discussão acerca do entendimento do conceito de discurso de Foucault descrito por Fischer (2001), para analisarmos os dados da pesquisa:

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 06).

Por isso, faz-se necessário compreender que cada discurso traz consigo uma história de vida. Histórias de vidas de professoras. Talvez possamos nos deixar tomar pelas falas das professoras entrevistadas. Alguns relatos denotam certa semelhança do livro

(CURY, 2003) com um espelho. A professora se enxerga no livro de tal forma que isso a conforta e a motiva. Observe as seguintes falas:

A cada dia que passa após uma leitura, tu começa a refletir: o que mais eu poderia fazer para melhorar? Para até, às vezes, trabalhar com mais emoção. Então, nesse sentido, é bom a gente fazer a leitura como deste livro que faz a gente dar uma paradinha (Professora 3).

Várias coisas eu me identifiquei, como mãe e professora (Professora 5).

Se eu não me engano eu li aquele livro que fala sobre como educar meninos, porque eu tenho dois netos. Eu li por curiosidade, para saber como é e se eu fiz certo (Professora 6).

As professoras 3, 5 e 6 se identificam com o livro de Cury. Alguns destaques presentes nas narrativas: a importância de parar para refletir, abertura do pensamento, a emoção como consequência, a forte ligação que existe (em diversos casos) entre ser mãe e professora, a confirmação (certo e errado) buscada nos livros, entre outros. Quando a professora se propõe a parar e refletir ou quando se abre a um pensamento novo, ela está construindo as suas identidades. É notável nas falas das professoras que elas estão abertas para a reflexão. Porém, o livro subjetiva estas professoras. Se elas conseguem se enxergar no livro é porque o livro produz uma identidade, uma única forma de ser professora. Será que as professoras percebem isso durante as suas leituras? Vejamos alguns trechos do livro de Cury (2003):

Não escrevo para heróis, mas para pessoas que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente (p. 9).

As teorias não funcionam mais. Bons professores estão estressados e gerando alunos despreparados para a vida. Bons pais estão confusos e gerando filhos com conflitos. (p. 16).

Talvez alguns pais estejam lendo este livro e chorando. Seus filhos estão vivendo profundas crises (p. 51).

Pais e professores estão perdidos no mundo das suas salas. Os professores estão confusos dentro da sala de aula (p. 78).

Caros professores, cada um de vocês tem uma fascinante história que contém lágrimas e alegrias, sonhos e frustrações. Contem essa história em pequenas doses para os seus alunos durante o ano (p. 139).

É possível se identificar com algum destes trechos? Talvez sim, talvez não. Porque cada indivíduo vai fazer a sua leitura, identificando-se ou não. Entretanto, podemos analisar o quanto o autor generaliza os sujeitos professores, como se todos fossem iguais em seus pensamentos e em suas formas de agir. Será que todos os pais choraram ao ler este livro? Se choraram, é por que seus filhos estavam em crise? Será que todos os pais e professores estão perdidos e sem direção? Como afirmar que as teorias não funcionam mais? Que teorias o autor se refere?

Ao generalizar o texto, o autor afirma as suas convicções e se coloca como um ser que sabe o que fazer. Como se fosse “um deus de sabedoria”. Agindo assim, ele não possibilita que o leitor reflita sobre o que está sendo dito. É como se ele não pudesse ser contrariado, pois está dizendo a verdade. Uma verdade que só pertence a ele, ao seu contexto de vida. Segundo Bauman (2001, p. 78, grifos do autor):

O maior conselheiro é o que está ciente do fato de que aqueles que receberão os conselhos querem uma lição-objeto. Desde que a natureza dos problemas seja tal que eles possam ser enfrentados pelos indivíduos por conta própria e por esforços individuais, o que as pessoas em busca de conselhos precisam (ou acreditam precisar) é um *exemplo* de como outros homens e mulheres, diante de problemas semelhantes, se desincumbem deles. E elas precisam de exemplos por razões ainda mais essenciais: o número dos que se sentem “infelizes” é maior dos que conseguem indicar e identificar as causas de sua infelicidade.

Torna-se necessário refletir sobre estas formas de subjetivação, como algumas falas pertencentes ao senso comum, para que assim, os professores consigam sair do lugar de meros espectadores. Este livro surgiu da ideia de transformar uma palestra em livro, o que é visível no texto. É como se o leitor estivesse sentado em um auditório, imóvel, apenas recebendo as informações que estão sendo transmitidas.

É preciso levar em consideração que os leitores deste livro possuem múltiplas identidades e que não possuem as mesmas condições socioculturais e econômicas. Generalizando os indivíduos e as suas realidades, o autor acaba por tornar todos responsáveis, tirando a especificidade da escola. Como se qualquer pessoa, pudesse ocupar, a qualquer momento, o lugar de professor.

Interessa-nos, portanto, identificar o que as professoras participantes desta investigação pensam com relação aos títulos dos livros de autoajuda:

Achei o título deste livro fantástico: Pais Brilhantes! Dá ideia de professores fascinantes e do que o professor tem pra contribuir para a família (Professora 1).

Pedagogia do Amor! Só o nome eu já acho muito significativo e já diz muita coisa (Professora 2).

Os livros não são a única base, mas os títulos me cativam! (Professora 4)

Os títulos seduzem e envolvem o público leitor. É uma espécie de primeiro contato, de primeira aparência. Além dos títulos, outra estratégia editorial empregada por diversos autores e editores, são as chamadas *frases de impacto*, ou *frases de efeito*. Estas frases encontram-se destacadas em estilo **negrito** e/ou *itálico* ao longo de todo o texto, o que ressalta a valorização da intenção dessas frases pelo seu autor. Uma forma de conduzir a leitura. Vejamos alguns exemplos:

A leitura o surpreendeu. Por isso, ao amanhecer, ele me escreveu, dizendo: *“Aqui está a solução da educação no mundo. Se você só divulgar essas técnicas e não fizer mais nada na vida, já cumpriu sua missão existencial”* (CURY, 2003, p. 10, grifos do autor).

Bons professores falam com a voz, professores fascinantes falam com os olhos. Bons professores são didáticos, professores fascinantes vão além. (CURY, 2003, p. 64, grifos do autor).

Uma pessoa só comete suicídio quando seus sonhos se evaporam, sua esperança se dissipa. *Sem sonhos não há fôlego emocional. Sem esperança não há coragem para viver* (CURY, 2003, p. 102, grifos do autor).

Observe que em uma das frases do livro, o autor traz a ideia de uma solução para a educação no mundo. Ao fazer uso destas frases, o autor acaba por tentar causar euforia em seus leitores. Afinal, segundo o autor, existe uma solução para os problemas de educação do mundo! É como se o autor soubesse exatamente aquilo que o leitor quer/deseja ler/ouvir.

De acordo com o pensamento de Silva (2001, p. 41): *“Esses livros são imperativos, interpelativos; eles se dirigem diretamente a você, eles sabem quem você é; eles sabem quem você deve ser, o que você deve ser”*. As consequências do poder de subjetivação destas frases ainda não foram plenamente exploradas em estudos acadêmicos no Brasil. Porém, esta temática causa inquietação: os professores precisam ir além das leituras dos livros de autoajuda. É preciso sair do senso comum, das frases prontas, do que já sabemos, do que já foi dito etc.

Mas, por que ir além destas leituras, se o autor deste livro propõe uma solução para os problemas educacionais do mundo?

Acredito que seja preocupante o pensamento que nos leva a achar que existe uma única solução para os problemas educacionais, ainda mais, no que se refere ao mundo como um todo. Estes autores não costumam levar em consideração as

diferenças das instituições escolares, os diferentes tipos de alunos, os diferentes costumes e tradições de cada região do país, etc.

Entre as oito professoras entrevistadas, apenas uma, não realizou a leitura de livros de autoajuda direcionado para o público docente. Das oito professoras, quatro leram o livro *Pais brilhantes, professores fascinantes* (CURY, 2003).

Através dos depoimentos das professoras entrevistadas foi possível perceber que as indicações de livros no interior das espaços escolares são um dos fatores que despertam a curiosidade das professoras pelos livros de autoajuda. Cria-se um desejo, uma vontade em saber o que há de bom neste livro que “todos deveriam ler”.

Com base nos números deste estudo, observa-se que metade das professoras entrevistadas leram o livro *Pais brilhantes, professores fascinantes* (CURY, 2003) por diversos motivos. A ampla divulgação deste livro o tornou “popular” entre a classe docente, pois os próprios professores fazem a sua propaganda, o que costuma acontecer dentro da escola em horários de intervalo, de recreio e/ou em reuniões pedagógicas.

Sendo assim, qual a posição da escola frente aos livros de autoajuda destinados aos professores? A literatura de autoajuda está ocupando um lugar na estante de livros dos professores e de muitas bibliotecas, e a escola necessita refletir sobre este lugar de destaque. Refletir não sobre o ato de ler livros de autoajuda, o que é pessoal e de livre escolha de cada professor, mas sim, a busca de soluções e estratégias educacionais em livros com este enfoque.

A escola pode ser pensada como um espaço social em permanente construção. Todos os dias, os alunos, pais, professores, diretores, funcionários e a comunidade estão interagindo e se construindo como sujeitos atuantes no processo educacional, transformando assim, saberes, vivências, histórias, valores, regras, comportamentos, pensamentos, entre outros. A escola é um lugar de circulação de conhecimentos, de interlocuções e de inter-relações. Relações humanas. Relações sociopolíticas. Relações profissionais. Relações pedagógicas. Relações estas que compõem o cenário escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, existe um enorme movimento que pretende modificar a escola. Inovação é a palavra-chave desta mudança. A escola que não se atualiza, perde em qualificação. A questão é: Como estamos buscando uma maior qualidade de ensino?

Envolvidos em uma “era da qualificação”, muitos gestores escolares possibilitam para os professores diferentes cursos de formação pedagógica como palestras, debates, congressos, seminários etc. Desta forma, cabe ao gestor, salientar para o grupo de professores: o porquê da escolha do tema e do palestrante, como também, quais os objetivos de determinado encontro. Nestes momentos, o gestor se posiciona como um provocador de questionamentos, possibilitando uma reflexão efetiva sobre o assunto abordado.

Uma reflexão me parece pertinente: O gestor pedagógico da sua escola busca conhecer o tipo de leituras que o grupo de professores costuma realizar quando necessita algum apoio pedagógico? A formação pedagógica encontra no diálogo um meio capaz de promover transformações junto aos professores, ressignificando suas práticas pedagógicas. Os encontros pedagógicos que abrem espaço para o confronto de ideias permitem aos professores o movimento do seu pensamento, possibilitando a construção de um norte teórico-pedagógico.

Como dito anteriormente, os livros de autoajuda fazem parte do cotidiano dos professoras que participaram desta investigação. Estes livros se caracterizam pelo seu caráter não científico, geralmente baseados em conceitos do senso comum, como os valores morais relacionados com o amor, o perdão e o respeito ao próximo. Seus autores, profundos conhecedores das frequentes reclamações docentes, narram em seus livros histórias dramáticas com soluções generalizadas e absolutamente perfeitas.

O pensamento que interroga as crenças da modernidade transforma o professor em um ser que faz circular o seu pensamento refletindo as questões educacionais e propondo problematizações sobre o contexto escolar atual. O conhecimento adquirido através de uma palestra ou de um livro deve ser compartilhado e refletido pelo grupo de professores para que

assim, este mesmo grupo não se sinta abandonado com os seus pensamentos, à mercê do descaso.

Será que os professores se sentem autorizados para escrever sobre as suas aprendizagens escolares? Por que, ao invés de livros de autoajuda, os professores não procuram autores professores? Onde estão os professores autores?

Atualmente, diversos são os escritos digitados ou redigidos pelos professores em uma escola no decorrer do ano, como avaliações, planos de aula, planos de trabalhos, resumos de entrevistas com pais, resumos de reuniões etc. Porém, pouco se escreve sobre as vivências significativas para os professores dentro da escola. O professor como autor. Considero interessante, perguntar ao professor: - *O que você é capaz de escrever?*

A tarefa de conduzir o movimento do pensamento não pode e nem deve ser encarada como fácil. Não existe aprendizagem sem esforço. A dúvida necessita estar em evidência neste contexto em que as certezas não mais existem da forma que acreditávamos que existissem.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui**. São Paulo, n. 114. Nov. 2001.

_____. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65. jan./apr. 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In.: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SIBILIA, Paula. **Do homo psico-lógico ao homo tecno-lógico**: a crise da interioridade. Disponível em: <http://www.eco.urfj.br/semiosfera/conteudo_mm_psibilia.htm>. Acesso em: 14 set. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In.: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Pedagogia e autoajuda: o que a sua autoestima tem a ver como poder? In.: Schmidt, Saraí (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** São Paulo: Gente, 2002.

WERNECK, Hamilton. **Como vencer na vida sendo professor, depende de você**. Petrópolis: Vozes, 1996.



UNIVATES

**MÚLTIPLAS INFÂNCIAS. INFÂNCIA COMO TEMPO
DE DEVIR OU COMO CONDIÇÃO DE EXPERIÊNCIA.
INFÂNCIA QUE INTERROMPE A HISTÓRIA, RESISTE
AOS MOVIMENTOS TOTALIZANTES, ESCAPA AOS
CONCEITOS GENERALIZANTES. EXPERIÊNCIA QUE
EXTRAI DA IDADE, DO CORPO, DA MEMÓRIA, OS
FLUXOS E AS POTÊNCIAS DE UMA VIDA INFANTIL.
POLÍTICA E GESTÃO, OUTROS TEMAS QUE NOS
DESAFIAM A PENSAR A EDUCAÇÃO.**

ISBN 978-85-8167-030-0



9 788581 670300