

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSÉ AILTO VARGAS DA ROSA**

**Infância, experiência e racionalidade: um estudo no ambiente escolar**

**Vitória-ES  
2011**

JOSÉ AILTO VARGAS DA ROSA

Infância, experiência e racionalidade: um estudo no ambiente escolar

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa “História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais”. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vânia Carvalho de Araújo

VITÓRIA-ES  
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Rosa, José Aildo Vargas da, 1963-  
R788i Infância, experiência e racionalidade : um estudo no  
ambiente escolar / José Aildo Vargas da Rosa. – 2011.  
85 f. : il.

Orientadora: Vânia Carvalho de Araújo.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Infância. 2. Experiência. 3. Razão prática. 4. Filosofia. 5.  
Educação. I. Araújo, Vânia Carvalho de. II. Universidade Federal  
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

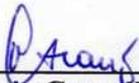
**JOSÉ AILTO VARGAS DA ROSA**

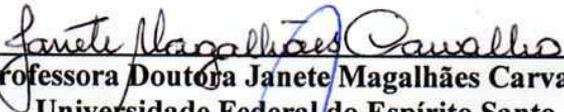
**INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E RACIONALIDADE:  
UM ESTUDO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo como  
requisito parcial para obtenção  
do Grau de Mestre em  
Educação.

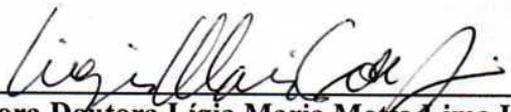
Aprovada em 07 de outubro de 2011

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

À minha esposa Cláudia, pela compreensão, por sempre me incentivar e confortar, por angustiar-se e alegrar-se junto comigo em todas as horas e, em especial nesse percurso.  
Por ter me escolhido.

Ao meu filho Arthur, por sua presença ensinante/aprendente e pela infância plena que desabrocha diariamente diante de mim.

Ao meu filho João Pedro, distância que angustia e ensina.

## **Agradecimentos**

Às crianças que participaram desta pesquisa com suas narrativas.

À instituição pesquisada e todos seus profissionais, em especial a professora Liviane.

À professora Teresinha Giacomini, pelo exemplo, incentivo e valiosas sugestões.

À minha orientadora Dr<sup>a</sup> Vânia Carvalho de Araújo por seus ensinamentos e competência de suas orientações, pela compreensão e paciência diante das adversidades.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Janete Magalhães Carvalho e Dr<sup>a</sup> Maria Elizabeth Barros de Barros pelas valiosas contribuições na qualificação e disponibilidade em aceitar o convite para a defesa.

À professora Dr<sup>a</sup> Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino pela disponibilidade em aceitar o convite para a defesa.

Aos meus pais (im memorian) e irmãos que me proporcionaram uma infância digna e feliz e sempre acreditaram em mim.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo uma investigação sobre as experiências geradas na relação criança-adulto em um ambiente escolar buscando compreender se nessa relação a infância pode ser geradora de novos sentidos para os diferentes sujeitos. Dedicamo-nos nesta investigação a estudar a infância em sua relação com a experiência e as racionalidades que permeiam essa relação. Essa opção decorre, em parte, de constatarmos que no mundo contemporâneo é comum nos depararmos diante de existências vazias de sentido, diante de saberes e práticas que pouco contribuem para dar algum sentido ético e estético à vida. A metodologia desta investigação foi de natureza qualitativa. A abordagem do tema teve caráter transdisciplinar, privilegiando, no entanto, a esfera da Filosofia e da Sociologia da Infância. Nos referenciais teóricos buscamos estudiosos que nos permitiram compreender a invenção da infância na modernidade pelo viés da filosofia, os que fazem a crítica da modernidade, e aqueles que compreendem a infância como uma categoria filosófica ou sociológica. Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Walter Kohan, Jorge Larrosa, Sarmiento, entre outros, foram nossos principais interlocutores. Dentre os resultados deste estudo, encontramos indícios de que é possível criar circunstâncias favoráveis à prática do saber da experiência, que, a nosso ver, pode restaurar algum sentido à existência do homem contemporâneo. Estes indícios os encontramos em certas relações criança-adulto, mesmo raras, que acontecem no ambiente da escola e que se tornam experiências. Não se trata de uma visão ingênua que pensa ser possível restaurar a experiência como a tínhamos no passado, nem tampouco substituir o saber científico e a razão instrumental pelo saber da experiência. Trata-se de criar condições favoráveis à coexistência desses saberes e à coexistência de diferentes racionalidades.

Palavras-chave: Infância. Experiência. Racionalidade. Filosofia.

## ABSTRACT

This study had as objective an investigation about the experiences generated in the child-adult relation in a school environment searching to understand if in this relation the childhood can be the generator of new meanings for the different subjects. We dedicated ourselves in this investigation to study childhood in its relation with the experience and the rationalities that permeate this relation. This option derives, in part, from verifying that in the contemporary world it is common that we fall across before meaningless existences, before knowledge and practices that contribute so little to give ethic and aesthetic sense to life. The methodology of this investigation had a qualitative nature. The approach of the theme had transdisciplinary character, privileging, and yet, the sphere of Philosophy and of Childhood Sociology. In the theoretical references we searched researchers who enabled us to understand the invention of childhood in the modernity through philosophy, the ones who produce the criticism of the modernity, and those ones who understand childhood as a philosophic or sociologic category. Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Walter Kohan, Jorge Larrosa, Sarmiento, among others, were our main interlocutors. Among the results of this study, we found evidences that it is possible to create favorable circumstances to the practice of the knowledge of experience. We found these evidences in certain child-adult relations, even rare, that take place in the school environment and that become experiences. It is neither a matter of an ingenuous view that thinks that it is possible to restore the experience like we had it in the past, nor to replace the scientific knowledge and the instrumental reason with the knowledge of experience. It is a matter of creating favorable conditions to the coexistence of this knowledge and to the coexistence of different rationalities.

Key words: Childhood. Experience. Rationality. Philosophy.

## **LISTA DE SIGLAS**

SEME – Secretaria Municipal de Educação.

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

ASG – Auxiliar de Serviços Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2 INFÂNCIA, RAZÃO E MODERNIDADE</b>	<b>15</b>
2.1 Sobre a modernidade	15
2.2 Sobre a questão da racionalidade	17
2.3 Sobre a infância no contexto da modernidade a partir da filosofia	21
2.4 Sobre a infância no contexto contemporâneo	28
<b>3 A EXPERIÊNCIA: DESTRUIÇÃO E RECONSTRUÇÃO</b>	<b>33</b>
3.1 A experiência em Walter Benjamin	33
3.2 A experiência em Giorgio Agamben	39
3.3 A reconstrução da experiência e a infância	41
<b>4 INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA: ANÁLISE DE SUAS POSSIBILIDADES EM UM AMBIENTE ESCOLAR</b>	<b>46</b>
4.1 O percurso metodológico	46
4.2 O campo e os sujeitos da pesquisa	48
4.3 Infância e experiência	56
4.4 Racionalidades possíveis para a infância/experiência	66
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>79</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Perigosa travessia, perigoso a-caminho, perigoso olhar-para-trás, perigoso arrepiar-se e parar. O que é grande no homem, é que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem, é que ele é um passar e um sucumbir (NIETZSCHE, 1987, p.183).

O tema ‘Infância, experiência e racionalidade’ foi escolhido ao final do primeiro período do mestrado e é fruto do amadurecimento, estudo, reflexões pessoais e do diálogo com professores e colegas. No entanto, o interesse pela temática de modo mais abrangente surgiu em 2006. Nessa época fui desafiado juntamente com outros professores de Filosofia e de Ciências Sociais a construir um projeto para inserir as disciplinas de Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do Município de Cariacica, Estado do Espírito Santo, denominado Projeto Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Desafios e Perspectivas.<sup>1</sup>

O trabalho que realizei em 2006 e 2007 nesse projeto com crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, bem como, a convivência com os profissionais e instituições responsáveis pela educação nesses níveis de ensino, provocou o desejo de compreender melhor o universo da infância. O desafio de levar a filosofia a esse contexto foi fundamental, na medida em que o projeto de Cariacica tem como um de seus princípios provocar a produção de sentidos por meio da filosofia como experiência do pensar. Isso exige do professor uma atitude de abertura para ouvir, observar e interagir com as crianças e adultos que agem no contexto escolar. Essa experiência aguçou meu interesse em realizar um trabalho

---

<sup>1</sup> O Projeto de Inserção da Filosofia e das Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Cariacica é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação. Apóia-se na LDB e na lei 4.505/2007 da Câmara Municipal de Cariacica - ES. O projeto é uma experiência pedagógica que visa inserir esses saberes no Currículo do município, sem, contudo, fazerem parte da grade curricular como disciplina. As Práticas de Filosofia e Ciências Sociais, como têm sido denominadas, são desenvolvidas por meio de projetos e/ou processos, tendo um caráter transversal. Os conteúdos são eleitos a partir dos problemas que surgem no contexto da escola em consonância com uma proposta curricular constituída por três grandes eixos temáticos: Identidade, Autonomia e Papel Social, os quais advêm dos saberes da Filosofia e das Ciências Sociais. Outra peculiaridade desta experiência pedagógica é que o trabalho não contempla apenas o segmento dos alunos, mas também pode realizar ações com as famílias, comunidade e demais segmentos da escola. As ações são realizadas através de oficinas, reuniões, grupos de estudo, palestras e aulas.

investigativo com as crianças em interação com os adultos, devido à complexidade instigadora dessa relação. Esse tem sido meu esforço desde então.

Outro fator provocador desse estudo também está ligado ao trabalho realizado no município de Cariacica, mas sob outro aspecto. O desafio de construir o projeto de inserção da Filosofia e das Ciências Sociais exigiu uma gama de leitura em áreas como a Filosofia, a Sociologia, a Educação, a Antropologia, e até mesmo as legislações que orientam a educação em nosso país. Mas, foram as leituras sobre a infância que fisgaram meu interesse, e, portanto, é dessa experiência que vem meus primeiros estudos sobre a infância, assim como a abordagem desse tema pela filosofia. Nesse sentido, o estudo dos trabalhos de filósofos e teóricos da educação que estudam o tema foi fundamental para me propor esse desafio.

O desafio estava posto, estudar a infância pelo viés da filosofia. Minha formação acadêmica é em Filosofia e portanto estou acostumado aos temas clássicos que são objeto da investigação filosófica. No entanto, enquanto professor dessa disciplina por longo tempo no Ensino Médio eu aprendi a desenvolver um olhar filosófico às coisas que muitas vezes não parecem objeto da Filosofia. É verdade que no contexto escolar nem sempre o que fazemos em uma aula de Filosofia é Filosofia, já que o currículo exige diversidade de assuntos e o interesse dos jovens é mais diverso ainda. Mas, por outro lado, muitas coisas que a princípio não é do domínio estritamente filosófico, num sentido clássico acadêmico, é possível se imprimir um olhar, uma atitude filosófica e, quando isso acontece nos libertamos das amarras do prescrito e filosofamos com os jovens.

Muitos estudos relevantes sobre a infância têm sido feitos nas últimas décadas. Pesquisadores renomados e comprometidos com o assunto vêm construindo um aporte teórico que tem contribuído tanto para a compreensão histórica e sócio-cultural do tema no ocidente, quanto apontando novos desafios para a pesquisa e fundamentalmente para a mudança de atitude diante da infância e das crianças.

Tais estudos têm demonstrado como a nossa cultura tratou (e ainda frequentemente tem tratado) a infância, no geral, vista como uma etapa da vida em que o ser humano é incompleto, “tabula rasa”, e que, portanto pode e deve ser “moldado”. Por outro lado, esses mesmos estudos apontam para a necessidade de uma compreensão da infância como uma categoria geracional – Sociologia da Infância – e como condição do próprio existir humano –

Filosofia. Nestas perspectivas a infância é vista como um existir de forma plena, e a criança um ser que é sendo com os outros. É essa perspectiva que orientou esse estudo. No entanto, a hipótese inicial levantada, é que no cotidiano da casa, da escola, na vida diária, ainda é a compreensão tradicional da cultura ocidental que prevalece.

Nossa investigação se concentra no campo dos estudos da infância orientando-se a partir de interfaces entre Educação, Filosofia e Ciências Sociais. Em muitos momentos privilegamos a análise do discurso filosófico porque acreditamos que este pode ampliar o âmbito das investigações sobre a infância, mas pensamos que os estudos das culturas infantis devem ter um caráter transdisciplinar. Além dos estudos bibliográficos recorreremos à pesquisa no contexto concreto de uma escola. Esta tem por finalidade investigar *in loco* as experiências geradas nas relações criança-adulto que se efetivam no chão da escola e como essas experiências são atravessadas pelas diferentes racionalidades.

Nesse trabalho tratamos o tema infância tomando como base duas categorias de análise: A categoria *experiência*, a fim de investigarmos os entrecruzamentos entre a experiência de mundo nas culturas infantis e adultas, buscando descobrir possibilidades de gestação de novos sentidos para a vida humana na medida em que compreendemos a infância enquanto condição da experiência humana. A outra categoria é a *racionalidade*, como um dos elementos que atravessam essa experiência de mundo.

Para desenvolver nossas reflexões nos apoiamos em filósofos que nos permitem compreender a invenção da infância na modernidade pelo viés da filosofia. Também recorreremos aos que fazem a crítica da modernidade, mas de alguma forma estão ligados a ela, tais como Walter Benjamin (1984, 1995), Hanna Arendt (2001), Giorgio Agamben (2005), e pesquisadores que estudam a infância como Sarmiento (2002, 2003), Kramer (1996, 1999, 2005), Kohan (2004, 2005, 2007), Larrosa (2002, 2004, 2008) entre outros.

Nossa questão de estudo é sobre, a partir da relação criança-adulto, a infância e a experiência como possibilidade do existir humano. Com essa temática queremos contribuir com as reflexões sobre o humano, para que quem sabe possamos pensá-lo, como diz a epígrafe de Nietzsche, não como um fim, mas como passagem, daí que sua existência seja feita na e pela experiência de uma vida autêntica.

Para justificar a relevância do tema situamos alguns aspectos que julgamos fundamentais serem pensados hoje em dia, os quais nós queremos abordar nesse estudo. A sociedade contemporânea precisa reconhecer a criança como sujeito que se constitui numa interdependência eu-outro-mundo; é um desafio hoje para a educação fazer com que o conhecimento teórico que se tem sobre a infância possa se fazer presente no contexto escolar como uma práxis que supere nossa incapacidade de produzir experiências com as crianças, lidar com seus anseios, diferenças, direitos e responsabilidades; e, por fim, escola e sociedade precisam colocar em questão o mundo que é dado à criança pela sociedade instituída, feita de violência, incapacidade para o diálogo, intolerância, preconceitos, falta de escuta e reconhecimento do outro.

Neste sentido, este trabalho tem por objetivo uma investigação sobre as experiências geradas na relação criança-adulto buscando compreender se nessa relação a infância pode ser geradora de novos sentidos para os diferentes sujeitos. Para tanto, tem como questões centrais de investigação: a) as experiências criança-adulto que acontecem em um ambiente escolar e se estas possibilitam novas interações do existir humano; b) se as experiências criança-adulto são fortalecedoras ou negadoras da criança e do adulto enquanto sujeitos; c) como se entrecruzam as diferentes racionalidades entre crianças e adultos.

Problematizando as questões cabe perguntar: Há experiência criança-adulto no ambiente da escola? Como a racionalidade atravessa as relações criança-adulto nesse contexto?

O presente estudo é desenvolvido em três seções: Na primeira seção buscamos caracterizar a modernidade e examinar como a criança se situa nesse contexto a partir da filosofia tendo como fonte o pensamento de Descartes, Locke, Rousseau, Kant e Benjamim. Além disso, examinar como a criança se situa no contexto contemporâneo em consequência dessa modernidade. Na segunda seção pretendemos tencionar o contexto da modernidade e contemporaneidade com a perda da ideia de experiência e a ruptura com o passado tendo como base teórica Benjamin, Arendt e Agamben. Na última seção iremos descrever, analisar e tratar os dados produzidos no campo a fim de gerar confrontações de elementos empíricos com os elementos teóricos, propiciando reflexões que aprofundem o tema estudado. Além disso, tratamos das questões metodológicas que adotamos para realizar nosso trabalho investigativo no campo empírico.

## 2 INFÂNCIA, RAZÃO E MODERNIDADE

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (RANCIÈRE, 2007, p. 23-24).

Vamos nos ocupar aqui em rastrear a infância no contexto da modernidade e, em consequência desta, como se situa na contemporaneidade tendo como categoria de análise a racionalidade. Não pretendemos fazer uma análise histórica percorrendo os inúmeros estudos sobre a infância desde a modernidade, mas examinar a partir da filosofia como a criança se situa nesse contexto. Nesta seção nossa base teórica gira em torno do pensamento dos seguintes autores: Descartes, Locke, Rousseau, Kant, Benjamim entre outros. Para realizar essa tarefa vamos também percorrer brevemente os conceitos e características principais da modernidade.

### 2.1 Sobre a modernidade

A modernidade é o período da cultura ocidental em que se consolida a ruptura com a visão de mundo medieval. Suas bases foram construídas a partir do humanismo renascentista o qual partia da premissa de que se deveria levar às últimas consequências a força da racionalidade e da natureza humanas afastando-se cada vez mais da revelação e graça divinas. Dois acontecimentos são considerados como marcas fundamentais da modernidade: no século XVII, com Galileu, o nascimento dos métodos experimentais da ciência; no século XVIII, com o iluminismo, a proclamação da razão como princípio originário da sociedade. Esses dois acontecimentos estão interligados no movimento intelectual conhecido como ilustração.

Enquanto a ilustração foi um movimento e um momento na história do ocidente, o iluminismo é uma construção conceitual que congrega um conjunto de idéias que surgiu no seio da Ilustração, com os filósofos enciclopedistas como Diderot, D'Alembert e Voltaire. A modernidade constrói, segundo Rouanet (1993), seu projeto civilizatório apoiando-se nos conceitos iluministas de universalidade, individualidade e autonomia.

A universalidade significa que ele visa todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia quer dizer que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material. (ROUANET, 1993, p. 9).

Como resultado desse projeto civilizatório (ROUANET, 1993), entre outras coisas, almeja-se: pelo universalismo, afirmar a igualdade entre todos os seres humanos pelo fato de todos serem portadores de uma estrutura passional idêntica e uma razão uniforme. Com isso seria possível construir princípios de validade universal baseados na razão e na observação afim de que todos os humanos chegassem à condição civilizada; pelo individualismo, além das obrigações os seres humanos passam a ter direitos e o principal deles é o direito à felicidade e à auto-realização; pela autonomia, atingir a liberdade intelectual, política e econômica. Sendo que autonomia intelectual significa libertar a razão de toda e qualquer tutela, superar o preconceito e elevar a humanidade, pelo pensar, da condição de menoridade à condição adulta. Então, torna-se fundamental a educação para superar o obscurantismo e, a ciência para se atingir a verdade suplantando de vez o dogma; autonomia política significa que o homem deve atingir a liberdade de ação no espaço público. Em sua corrente liberal, ação como garantia de proteção contra as arbitrariedades do Estado – Montesquieu, Voltaire. Ou, em sua corrente democrática, ação como participação no governo ou sendo o próprio governo – Rousseau; e finalmente, com a autonomia econômica buscava-se atingir a segurança material.

Segundo Rouanet (1993, p.18), entre os filósofos, apesar de reconhecerem que num estágio civilizado são inevitáveis as desigualdades, havia a convicção de que “a miséria material era um empecilho ao progresso moral e à constituição de uma ordem civil”, por isso era preciso garantir ao menos uma igualdade relativa. Entre os economistas em geral, havia a convicção de que a autonomia econômica se fazia de modo “individualista e antiestatizante”.

Desse modo, os conceitos de universalidade, individualidade e autonomia passam a fundamentar as mais diversas áreas da vida humana: intelectual, política, cultural, econômica.

Por fim, podemos inferir que no projeto civilizatório da modernidade todas as ações passam a ser consideradas e legitimadas a partir dos critérios da razão, seja a política, a economia ou a moral. Desenvolveu-se a confiança inabalável no poder emancipatório da razão que passa a iluminar os caminhos da humanidade rumo a sua maioridade, a seu pleno amadurecimento, superando a condição de menoridade vivida até então. Essencialmente na sustentação desse projeto moderno está a afirmação do conceito de sujeito que pela razão exerce sua autonomia e formula juízos universais (científicos) de realidade, éticos e políticos e tem como objetivo individual construir sua felicidade e auto-realização. Este sujeito reúne em si todas as condições para dar sentido ao mundo e se responsabilizar por ele.

Importante evidenciar que a modernidade não se resume aos conceitos de iluminismo e de experimentação científica, antes, ela é uma atitude indagadora do homem sobre si e sobre a natureza, um êthos, um modo de ser.

## **2.2 Sobre a questão da racionalidade**

Pensamos que antes de emprendermos nossas reflexões sobre a infância no contexto moderno e contemporâneo precisamos clarear um pouco como delimitamos o conceito de racionalidade em nossa investigação, já que a adotamos como categoria de análise.

Japiassú e Marcondes trazem três definições para racionalidade.

1. A racionalidade é a característica daquilo que é racional, que está de acordo com a razão Ex.: princípios racionais, decisão racional. *Oposto à irracional.*
2. Do ponto de vista epistemológico e antropológico, questiona-se a universalidade do conceito de racionalidade e os critérios segundo os quais se caracteriza um procedimento ou uma decisão como racionais.
3. Max Weber (*A ética protestante e o espírito do capitalismo*, 1904) distingue a ação racional valorativa (Wertrational) da ação racional instrumental (Zweckational). (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 233).

Examinando cada uma dessas definições podemos dizer que a primeira delimita a racionalidade ao âmbito da razão, isto é, só há racionalidade onde há razão, e esta é entendida de modo predominante como faculdade de julgar e como um princípio de explicação das realidades.

A segunda definição é mais um questionamento sobre os critérios para se definir quando um procedimento ou ação são racionais. Seriam sempre culturais, variáveis e relativos ou seriam próprios da razão humana? Ou ainda, são inatos ao homem ou ontológicos, isto é, pertencem à própria realidade?

Já a terceira definição Japiassú e Marcondes a tomam de Max Weber, este decompõe a razão em dois significados: a *ação racional valorativa* refere-se à ação que se realiza a partir de certos valores e que se autojustifica, por exemplo, ação e procedimentos que se fundamentam na cultura. A *ação racional instrumental* visa fins específicos, para isso procura se utilizar do cálculo e adequar os meios a estes fins, na concepção weberiana identifica-se com o capitalismo e o desenvolvimento da técnica e da sociedade industrial. Podemos entender nesta terceira definição e de acordo com Edgar Morin<sup>2</sup> (apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 233) que “a racionalidade é o estabelecimento de uma adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica”.

Percebemos que não é possível uma definição única do conceito de racionalidade. Porém, é possível identificar na modernidade uma perspectiva hegemônica para além da compreensão da racionalidade como uma característica do que é racional. Esta perspectiva é a racionalidade instrumental, isto é, a racionalidade como a expressão da capacidade do homem de ordenar a realidade a partir de fins e objetivos previamente calculados e idealizados. Deste modo, toda a ciência e a técnica se orientam para antecipar, para prever acontecimentos e prover as necessidades humanas. Entretanto, tais necessidades na maior parte das vezes são artificiais, no sentido de que são modelos de existência criados pela própria sociedade industrial e de consumo, esta determina diversos aspectos da vida, tais como o intelectual, o político, o moral, o econômico, o cultural.

A racionalidade instrumental ainda prevalece nas sociedades contemporâneas, mas a crítica a seus limites revelou que a ideia de racionalidade pode ser bem mais ampla.

Nossa pesquisa sobre a infância e a experiência evidencia em vários momentos que a racionalidade instrumental perpassa e fundamenta os mais diversos campos da existência humana, inclusive a noção de infância. Essa racionalidade subjaz desde a própria

---

<sup>2</sup> Morin, Edgar. Science avec conscience (Ciência com consciência). Paris: Fayard, 1982.

compreensão do que é a infância até todo aparato cultural, educacional, político e econômico que se cria em torno e para a infância. Por outro lado, essa mesma racionalidade impede o desenvolvimento de uma existência que leve em conta o aporte da experiência. Para os pensadores da teoria crítica (Benjamin, Habermas, Adorno e Horkheimer), por exemplo, a razão moderna serve aos interesses do cientificismo, do tecnicismo e da burocratização do pensamento e das ações. Nesse sentido a razão torna-se ao mesmo tempo cativa, porque a serviço da ciência, da tecnologia e de certos interesses econômicos e; dominante, porque edifica princípios de verdades hegemônicas e excludentes impondo um mundo distante da realidade vivida.

Assim, partimos da crítica a racionalidade cognitivo-instrumental para ir em direção a uma concepção de racionalidade mais ampla. Não se trata, no entanto, de negar a atividade e a importância da razão, mas de edificar outros princípios para a racionalidade. Um caminho seria contrapor à razão instrumental um pensamento que supere as relações objetivas entre o sujeito e o objeto de conhecimento e que considere as diferenças. Uma razão dialógica que possibilite o entendimento e a interação dos sujeitos falantes por meio de um compartilhamento de um universo simbólico. Estaríamos falando de uma racionalidade dialógica que poderia fundamentar-se no conceito de ação comunicativa de Habermas (1989).

Outro caminho para se ampliar a concepção de racionalidade considera que, além de superar a hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental e para além de uma racionalidade dialógica da ação comunicativa (HABERMAS, 1989), considera a necessidade da restauração de um universo que leve em conta a experiência como elemento constitutivo da existência. Nesta perspectiva é preciso edificar uma racionalidade que considere elementos como a descentralidade do sujeito, a singularidade das ações, as incertezas das escolhas, a construção de uma existência a partir da experiência eu-mundo-outro.

A experiência traz a concepção de um sujeito fundamentalmente descentralizado e constituindo-se numa abertura eu-mundo-outro. Esse sujeito é diferente do sujeito moderno (LARROSA, 2002) do conhecimento objetivo, da informação, da opinião, do querer, do poder, que tem pressa. O sujeito da experiência é travessia, acontecimento e ponto de chegada.

[...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA 2002, p. 19).

Que tipo de racionalidade se estabelece diante do sujeito e do saber da experiência? Pensamos na perspectiva da estética da existência que tem por fundamento os estudos foucaultianos. Esta perspectiva descentraliza o sujeito além de promover sua historização e singularização. Este sujeito colocado no espaço da experiência deixa de ser constituído a partir de teorias normativas, ele se estabelece como processo instituinte e forma constituída de maneira incompleta, nos contextos práticos cotidianos.

Uma estética da existência segundo Nascimento (2001, p. 3), tem como modelo a arte, “entendida como um conjunto aberto e variável de técnicas de construção e criação”. A ideia é “deslocar a arte do mero âmbito dos objetos ao da vida”, no sentido de dispor a cada indivíduo esse conjunto de técnicas para que ele mesmo produza sua própria vida e gerencie sua liberdade. Nas palavras de Foucault<sup>3</sup>.

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (Foucault apud NASCIMENTO, 2001, p. 3).

Transformar a vida em uma obra de arte implica numa escolha pessoal da própria forma de vida, no entanto, é importante enfatizar que esta escolha não está desvinculada do tecido social.

A proposta desenvolvida por Foucault está desligada de qualquer tipo de esteticismo fantasioso e inconseqüente: a escolha pessoal da própria forma de vida, que se situa na base da estética da existência, não se produz em um espaço vazio, mas no âmbito da experiência que gera um desenho no qual algumas escolhas são possíveis e outras não são. Não é uma escolha

---

<sup>3</sup> Foucault, M. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

totalmente deliberada que ignora os movimentos do tecido social. (NASCIMENTO, 2001, p.4).

Neste sentido a racionalidade da estética da existência privilegia a singularidade e as escolhas pessoais e convida o sujeito a criar um estilo de vida considerando o cuidado consigo mesmo, com o outro e com o mundo, capaz de analisar os limites impostos como universais e transgredi-los sempre que possível.

Assim, a partir dessas considerações e diante do investigado no ambiente da escola, consideramos que a perspectiva da estética da existência seja a melhor forma de encaminhar a questão se quisermos provocar rupturas nos modelos já constituídos e engessados pela racionalidade cognitivo-instrumental. Sabemos ser esta uma tarefa árdua e recheada de incertezas, tal como nos mostra o conhecimento da experiência. No entanto é preciso tomar os sujeitos que atuam na escola, sejam crianças, jovens ou adultos, como sujeitos históricos que se constituem na e pela experiência como território de passagem, travessia, seres inacabados e não como seres acabados, determinados por modelos pré-estabelecidos. Provocar a experiência no ambiente da escola é provocar espaços para que as pessoas tomem conta de si mesmas. Longe de uma perspectiva individualista, a estética da existência significa desenvolver, no âmbito epistemológico, um saber compartilhado, bem como no âmbito político, uma imersão nas relações de poder. Assim ao mudar seu modo de ser a pessoa invariavelmente também muda as relações consigo mesmo, com os outros e com a verdade.

### **2.3 Sobre a infância no contexto da modernidade a partir da filosofia**

Ariès (1981), com a obra “História social da criança e da família”, inaugura nos estudos históricos, uma linha de investigação que é a história da infância. Seu trabalho aponta duas ideias centrais: a primeira é a de que durante o período medieval nas sociedades europeias não havia a consciência de infância. Assim, as crianças ao nascer e por um curto período permaneciam junto às suas mães e logo passavam a conviver nos espaços do mundo adulto. A segunda ideia é a de que essa consciência da infância se fez durante um longo período, tendo o século XVII como o marco principal dessa mudança. Desenvolve-se uma atenção à criança no ambiente familiar que passa a ser fonte de distração e afetividade para o adulto. Seus estudos demonstram, dentre outras coisas, que a mudança da concepção de infância é fruto da

própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho e de como as crianças se inserem nessa sociedade.

Assim, enquanto na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo (no presente), na sociedade moderna capitalista burguesa passa a ser preparada para ser produtiva no futuro e com isso precisa, por exemplo, de cuidado e escolarização a fim de atender a esse modelo de racionalidade da modernidade. Faz-se necessário advertir, sem, contudo rejeitar as teses de Ariès, que essa é a perspectiva burguesa dominante, mas que as crianças pobres nunca deixaram de serem produtivas no presente, mesmo que em condições de exploração e até mesmo como parte de um processo de exclusão desse ideal burguês. É o que hoje se denomina trabalho infantil.

Essas teses de Ariès tornaram-se marco teórico referencial para os estudos posteriores sobre a infância nas mais diversas áreas de pesquisa. Por isso consideramos relevante fazer essa breve referência a esse autor.

Nesse ponto voltamos nosso olhar para a Filosofia. Entendemos que a Filosofia é marca fundamental da cultura ocidental, contudo verificamos que na história da filosofia a ideia de infância não despertou grande interesse para a pesquisa filosófica. No entanto não significa que ela esteve ausente do pensamento dos filósofos. Seja a partir de reflexões sobre a própria infância ou sobre a infância em geral, encontramos nos textos filosóficos, amplos materiais para a investigação do tema. Por exemplo, encontramos em alguns diálogos de Platão (Livro VII da República e nas Leis), reflexões sobre a infância relacionada à educação. Platão é considerado um dos precursores da pedagogia da essência, a qual considera a criança um adulto em potencial que deve ser educado para sua futura ocupação na vida adulta. Esta visão da infância contribuiu para a formação clássica e humanista da educação que não somente compara a criança ao adulto, mas a compara com um “modelo ideal de homem, [isso] justifica a intervenção arbitrária do adulto, que se sente na obrigação de corrigir a natureza corrompida” (GUIDO, 2005 p. 199).

No que tange a modernidade nossa intenção é percorrer textos de alguns filósofos consagrados para extrair deles contribuições para o estudo da infância. Iniciamos nosso percurso por Descartes, visto que é comumente considerado um dos pensadores fundadores da subjetividade moderna e seu pensamento é um dos pilares do racionalismo.

Podemos extrair a noção de infância em Descartes a partir de sua doutrina da distinção entre o corpo e a alma – *res extensa* (substância material, corpo) e *res cogitans* (substância espiritual, alma, pensamento).

[...] compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. De sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é. (DESCARTES, 1983, p. 47).

Para Descartes, a alma é infinitamente superior ao corpo por que nos permite encontrar um caminho claro e distinto para a verdade, superando as ilusões do mundo sensível. O pensar, além de sustentar seu próprio existir, possui absoluta independência em relação ao corpo no ato de conhecer. Essa distinção coloca a verdade como produto da subjetividade, do eu pensante. Em consequência exige do sujeito o uso pleno da razão para evitar os desvios da imaginação e dos sentidos que são fontes de erro e de desorientação do caminho reto para a verdade.

Nessa perspectiva racionalista cartesiana a infância não passa de um período histórico que os humanos têm de viver e que deve ser superado o mais breve possível. No discurso do método isso é apontado claramente:

E assim ainda, pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites, e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre, talvez nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam, se tivéssemos o uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela. (DESCARTES, 1983, p. 35).

Nessa passagem podemos extrair os seguintes elementos que indicam a condição da infância para Descartes. Primeiro, a oposição entre adulto e criança, que apesar de fazerem parte do mesmo mundo, aparecem como seres estranhos, separados por uma condição biológica em que um aparece como ser completo e outro incompleto. Segundo, a consideração de que a criança é governada por apetites, significando, de modo negativo, a predominância nesse ser das paixões, da imperfeição moral, da imaginação, do prazer, dos sentidos, da impetuosidade, da liberdade, da espontaneidade. Terceiro, a oposição entre o conhecimento adquirido da

tradição pelo processo educativo e aquele conquistado pela evidência de nossa razão revela a primazia desta e, de certo modo, despreza a condição histórica do sujeito cognoscente. Por fim, Descartes lamenta que o ser humano não tenha a posse da razão desde o nascimento, ou seja, considera a criança desprovida de qualquer racionalidade, considerando assim, esse período da vida, um prejuízo para o pleno desenvolvimento humano.

Assim, a infância em Descartes adquire um caráter de negatividade, visto que traz consigo elementos que caracterizam uma menoridade da razão e não condizem com o sujeito racional e maduro. “Na verdade, aquela noção de infância sinônimo de liberdade, espontaneidade e imaginação contrariavam em tudo a lógica do eu pensante, puramente racional” (PEREIRA, 2008, p.58). É um período em que apenas prevalece o sensível o qual encarcera a razão que precisa ser libertada.

Ao contrário de Descartes, o filósofo inglês John Locke, um dos principais representantes do empirismo, defendia em suas teorias que o conhecimento humano deriva da nossa experiência. Para ele, nossas mentes são em primeira instância tabulas rasas onde se gravam as impressões sensíveis internas e externas. Refutando o inatismo idealista, Locke (1997) desenvolve sua teoria do conhecimento em sua obra *Ensaio acerca do entendimento humano*, nela defende que todo nosso entendimento se origina das nossas experiências. “Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como ela será suprida? [...] De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso repondo, numa palavra: da experiência” (LOCKE, 1997, p. 57). Primeiro, por meio da sensação que é a apreensão dos objetos externos pelos sentidos, e em seguida, pela reflexão que é a operação interna da mente observando suas próprias operações.

Sobre a noção de infância em Locke inicialmente podemos contrapô-lo a Descartes. Enquanto partidário do inatismo, Descartes concebia a infância apenas como uma fase de espera em que a razão suficientemente amadurecida pudesse ter acesso às ideias inatas e aos princípios puramente racionais válidos. Já para Locke, a infância é a primeira fase da vida do homem no mundo em que aparece como um ser inicialmente desprovido de ideias, um papel em branco, uma tabula rasa, mas que imediatamente ao nascer passa a ser gradualmente provido de ideias simples através de seus sentidos em contato com os objetos do mundo. Por outro lado, as ideias de reflexão, aquelas que exigem que a mente volte-se para as suas próprias operações só aparecem bem mais tarde, na idade adulta, conforme evidencia nessa passagem:

Quando as crianças chegam ao mundo pela primeira vez, encontram-se rodeadas por uma infinidade de coisas novas, que, por constante solicitação de seus sentidos, orientam a mente constantemente para elas, avançando para observar de novo, e se deliciando com a variedade cambiante de objetos. São, assim, os primeiros anos usualmente empregados e entretidos em olhar para fora. A tarefa dos homens consiste em se familiarizarem com o que existe para ser encontrado externamente; e assim, crescendo com atenção constante para as sensações externas, raramente os homens fazem alguma reflexão considerável sobre o que ocorre com eles, até atingirem a idade adulta; e alguns jamais fazem tal reflexão (LOCKE, 1997, p. 60).

Dessa concepção do intelecto humano deriva uma corrente de pensamento que chegou até nós, a qual compreende a infância como um “vir a ser”, um ser que deverá receber os signos de um mundo, signos de ordem moral, social, econômica, política e cultural. Segundo Duhart,

A representação da mente como tabula rasa pode ter condicionado um tipo de relação com a infância, concebida como receptáculo de impressões, como superfícies de impressões, na qual não se vê ou reconhece uma configuração particular de processos complexos e em grande medida imprevisíveis, que excedem o significante da reprodução. (DUHART, 2004, p. 179).

A noção de infância que deriva da concepção lockiana em geral leva às relações hierárquicas que impedem o encontro entre gerações e não permitem a mínima participação ativa devido à falta de espaço, já que às crianças cabe apenas a função de receptáculo do que é determinado pelo mundo adulto.

Outro pensador da modernidade que legou importante influência para a formação da ideia de infância foi Rousseau. Nele o reconhecimento da infância ganha contornos diferentes da concepção cartesiana. Esses contornos aparecem principalmente em duas obras: *O Contrato Social* em que desenvolve sua teoria sobre a origem e constituição do Estado, e *Emílio ou Da Educação* em que expõe sua teoria pedagógica. Para Rousseau, o homem nasce bom, participa de um estado primitivo de inocência, mas quando se insere na sociedade esta o corrompe e o torna mau. É preciso então reformar a sociedade de modo substancial, e o modo mais eficiente é por meio de uma nova educação para a juventude. Sustenta que essa educação deve ser fora da sociedade e o indivíduo integrado a ela somente quando tiver condições de não mais ser afetado pelos seus males. A educação deve seguir a seguinte ordem: primeiro educar as faculdades sensitivas só depois educar as faculdades da razão.

A infância em Rousseau (1995) é uma fase da vida humana em que a criança deve desenvolver-se junto à natureza, ser protegida dos riscos que ela possa correr e ser orientada. Essa orientação é o processo educativo que deve ter como base dois pilares: a *liberdade*, que se refere à moral e às relações sociais; e a *necessidade*, que se refere à dependência das coisas. Rousseau ajuda a superar a noção da criança como um adulto em miniatura e a noção de seu reconhecimento apenas no futuro. É marcante em sua pedagogia a noção de que a criança deve ser valorizada por si mesma tendo seu lugar como criança, no tempo presente, não há que dar prioridade nem ao passado nem ao futuro. Diferentemente de Descartes a infância em Rousseau ganha importância não sendo apenas um momento da vida que deve ser superado o mais rápido possível.

No entanto, ainda persiste a compreensão de que a criança não é dotada de racionalidade. Para Rousseau a fase da infância não comporta a razão, esta surgiria após os doze anos, em consequência, é na infância que o ser humano corre grande risco de cometer erros e vícios que pela ausência da razão dificilmente podem ser combatidos. Nesse caso, também se aproxima de Locke quando este afirma que a reflexão só aparecerá no homem na fase adulta.

Por fim, buscamos em Kant, um dos grandes filósofos do iluminismo, essa perspectiva filosófica da infância na modernidade. Na verdade o filósofo não aborda diretamente a temática em seus textos, no entanto ao tratar da questão da menoridade podemos depreender o que pensava sobre a infância, em especial em sua obra *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* (KANT, 1985). Essa compreensão também é possível em seu texto *Sobre a pedagogia* (KANT, 1999).

Sobre a questão da menoridade Kant a define como a incapacidade do ser humano em fazer uso de seu entendimento. Apesar de entender que essa incapacidade é a condição da criança, ele não a limita a ela. Para Kant “o homem é culpado dessa menoridade, se a causa dela não se encontra nessa falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (KANT, 1985, p.100). Na verdade o projeto de Kant se refere à necessidade do homem emancipar-se, tornar-se moralmente autônomo, plenamente esclarecido, atingir a sua maioridade pelo uso da razão, no entanto, o fato de tornar-se adulto não lhe assegura essa condição, é preciso atingi-la pela vontade e pelo esclarecimento. Lembramos que Locke também adverte que alguns homens nunca chegam a refletir sobre si mesmos.

É nesse sentido que Kant preconiza a necessidade da educação porque originalmente o homem não é nada, embora tenha a possibilidade de vir a ser múltiplas coisas. Ao contrário dos animais que ao nascer já são tudo que podem ser, o homem não consegue desenvolver sozinho suas potencialidades, ele necessita do outro para realizar-se plenamente como humano, e esse processo é feito pela educação.

Em sua compreensão da criança e a como educá-la, Kant se aproxima de Rousseau e é até mesmo influenciado por ele. Vamos a algumas aproximações: valorização da infância por si mesma; a criança deve ser cuidada e orientada; o instinto, a inclinação e o desejo presente nas crianças são espaços perigosos que propiciam os desvios por isso é preciso cuidar da disciplina; uma educação que ensine como uma criança deveria viver.

Por outro lado, se distancia de Rousseau quando se trata da concepção da natureza humana. Enquanto que para Rousseau o ser humano nasce bom, justo e só é corrompido pela sociedade, para Kant o ser humano é por natureza egoísta, mau e corrupto. E, por isto, necessita desenvolver uma consciência moral determinada pela razão para se aperfeiçoar. A civilidade só é atingida através da educação. Assim, podemos inferir que Kant (1985) apesar de reconhecer a criança em sua condição específica de criança a considera um ser em que impera os instintos, a animalidade e, portanto, desprovida de racionalidade. Precisa ser transformada pela educação a fim de atingir um estado de maioridade, que significa o uso pleno de suas capacidades racionais, tornando-se, pela autonomia moral um sujeito livre.

Concluindo, consideramos que a tradição filosófica ocidental se estruturou desde os gregos como busca da verdade por meio da razão. Essa ideia tem no iluminismo e, portanto, na modernidade, o seu momento culminante. Guido (2005) alerta que “o pensamento filosófico, de maneira geral, vê a infância como a idade demarcada pela indigência do pensamento abstrato. De outro lado, é característica da infância a robustez das sensações e o vigor da imaginação” (GUIDO, 2005, p. 198). Nessa perspectiva, a criança toma o lugar da falta da razão, da ausência da capacidade para a abstração filosófica, da impossibilidade da expressão da razão através da fala. Por isso, as concepções filosóficas sobre a infância nesse período tendem a ser negativas. A racionalidade na criança só existiria em potência e disso decorre o entendimento que é preciso propiciar as condições para que essa racionalidade aos poucos

tome o lugar da predominância das sensações e da imaginação. Daí o valor dado pela modernidade ao cuidado e à escolarização.

## **2.4 Sobre a infância no contexto contemporâneo**

O mundo contemporâneo tem se caracterizado por constantes rupturas com o projeto civilizatório da modernidade. Notadamente após a segunda metade do século XX filósofos e sociólogos de diferentes orientações de pensamento vêm fazendo a crítica à modernidade, os frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985), e Habermas (1989), Rouanet (1993), Sarmento (2002), Agamben (2005) entre outros, no entanto esse projeto ainda se faz presente.

Para alguns esse contexto contemporâneo contém elementos que permitem denominá-lo de pós-moderno ou, como outros preferem de segunda modernidade. De acordo Sarmento:

A segunda modernidade caracteriza-se por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais nomeadamente de inspiração religiosa, etc. (SARMENTO, 2002, p. 6)

Ainda de acordo com Sarmento, “essas rupturas são de âmbito, sentido e impacto desigual, mas todas contribuem para a instabilização de algumas ideias fundadoras do espírito da modernidade: a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais, a ideia do trabalho como base social” (SARMENTO, 2002, p. 6). Pensamos que independente da denominação o que se busca, através da crítica a esse projeto civilizatório, é fundar novos modos de convivência humana mais adequada ao mundo contemporâneo.

No que tange à infância, compreendemos que a modernidade produziu a sua invenção e a sua institucionalização, principalmente através da escola pública e a sua expansão como escola de massas, esta provoca a separação formal feita pelo Estado da criança do mundo adulto,

criando espaços próprios para ambos e impondo a família cuidados especiais à infância. De acordo com Sarmiento, esta situação vai se intensificar no contexto contemporâneo:

Estes fatores – a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção simbólica da infância – radicalizam-se no final do século XX, a ponto de potenciarem criticamente todos os seus efeitos. Assim a escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controle infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolvem-se exponencialmente, e a administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS) configuradoras de uma infância global, no plano normativo. (SARMENTO, 2002, p. 5).

Se a modernidade institucionalizou a infância, a contemporaneidade vai promover a sua reinstitucionalização. Sarmiento (2002) adverte que as consequências da ruptura que se processa na contemporaneidade têm implicações diretas no estatuto social da infância e nos diversos modos de ser criança. Essa reinstitucionalização da infância tem se dado pela “reentrada ou visibilização da criança na economia” - participa do processo de produção (trabalho infantil nos países periféricos e semiperiféricos), do *marketing* (crianças fazem as propagandas) e do consumo de produtos para crianças. Assim como os políticos que fazem da criança objeto de suas utopias políticas de mudança futura das sociedades, a indústria e o mercado veem na criança um consumidor no presente que, se subjetivamente moldado será um fiel consumidor também no futuro. Produtos que antes tinham como alvos apenas os adultos, hoje são produzidos em versões para atrair as crianças. Um exemplo é o telefone celular, hoje existem linhas de produção com motivos e cores voltados especialmente para o público infantil e infanto-juvenil. A ideia é criar o hábito, a necessidade superficial do objeto para torná-lo aos poucos um objeto imprescindível.

Além disso, num contexto em que são extremamente acentuadas as diferenças, a pluralidade, a diversidade, os múltiplos modos de ser, entra em choque a tendência de reinstitucionalização da infância com a crise das instâncias em que as crianças têm sido socialmente inseridas, em especial a escola e a família. A escola da segunda modernidade está mergulhada em profunda crise. De instância socializadora passa a ser palco de trocas e disputas étnicas e culturais diversificadas que muitas vezes não acontecem sem violência. Nesse contexto, em busca de solução, surge no campo educacional:

[...] a crença nas virtudes do mercado educacional para confrontar a crise nas escolas, através da liberalização e empresarização da ação educativa, marcha a par das correntes neo-consevadoras que preconizam o regresso a uma concepção de escola autoritária, seletiva e segregadora. Sendo dominantes estas correntes na edificação das políticas educativas, emergem em contracorrente as idéias da criança ao centro, da educação para a cidadania, e da participação educativa como referenciais da gestão da crise educacional. (SARMENTO, 2002, p. 8).

Nesse processo de reinstitucionalização da infância, Sarmiento ainda nos adverte que conceitos como os de cidadania e de autonomia podem adquirir sentidos diversos, tais como, respectivamente, disciplina social e subordinação às ciências legitimadoras dos novos modos de administração simbólica. O que está em jogo é a busca de sentido para a ação educativa na escola da segunda modernidade.

Quanto à família é um elemento importante desse processo de reinstitucionalização da infância, no entanto, passa por transformações que alteram sua estrutura tradicional nuclear. Hoje encontramos diversos arranjos familiares como o aumento da monoparentalidade, a maternidade e paternidade precoces, os avós exercendo as funções de pai e mãe, as famílias com poucos filhos ou sem descendentes nas classes mais abastadas e com muitos descendentes nas classes pobres, também a figura do padrasto e da madrasta é frequente devido às separações e novas tentativas de formação familiar.

Outro aspecto relevante que Sarmiento nos adverte é sobre uma crescente inversão da ocupação do espaço físico doméstico: os adultos devido ao desemprego, trabalho doméstico ou remoto, trabalho autônomo ou de prestação de serviço que são desempenhadas em casa tem ocupado mais esse espaço, enquanto que as crianças cada vez mais saem de casa para participarem de atividades diversas em espaços de regulação do tempo da criança sob a vigilância de adultos. Dependendo da classe social em creches, aulas de esportes, línguas, informática ou projetos que visem afastá-las do ócio, das ruas, da criminalidade.

Todas essas transformações ajudam a derrubar o mito de que a família é o espaço natural de proteção e promoção do desenvolvimento da criança, na verdade ela tanto pode ser o lugar do acolhimento quanto dos maus-tratos e da violência. Para Sarmiento (2002) “a transformação familiar convida a que a família seja pensada como instituição social, sendo como tal

construída e estruturada, e não como uma entidade natural, imune ao *pathos* da vida social” (SARMENTO, 2002, p.8).

Vemos nisso que Sarmiento chama de reinstitucionalização da infância um exemplo de continuidade e radicalização do projeto moderno na medida em que se potencializam determinadas concepções e procedimentos da modernidade. No caso da infância “o enclausuramento das crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial” (PEREIRA E SOUZA, 1998, p. 37). Ao mesmo tempo percebemos certas rupturas com a modernidade porque no contexto contemporâneo perdem-se as certezas e admitem-se constantes realinhamentos, transformações e novos arranjos estruturais.

Araújo (1996) em seu livro *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade*, faz uma crítica à visão que a sociedade capitalista burguesa tem da criança. Entre outras questões evidencia a alienação da natureza humana provocada pela divisão do trabalho e denuncia a produção de uma cultura negadora da infância pela sociedade capitalista. Aborda esta questão no capítulo III – “Ser ou não ser criança: eis a questão?” Interessa aqui um comentário em especial deste capítulo porque Araújo reflete sobre a concepção e imagem da criança e nos indica que estas dependem das formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, e de como se inserem nessa sociedade:

Crianças encontram-se dominadas por um discurso e uma prática diretamente proporcional aos mecanismos de uma sociedade que produz uma imagem para satisfazer os desejos capitalistas e fazer perpetuar a ideologia burguesa nas classes subalternas. Neste sentido, a criança é utilizada como objeto de discurso e de força no processo de inculcação ideológica. Como futuro do país é vista como produto de compra e venda no mercado publicitário e naquelas instâncias que transformam sua especificidade num projeto hegemônico de infância. (ARAÚJO, 1996 p. 75).

Seguindo os passos de Araújo, a imagem que se estabelece é da criança burguesa, saudável e consumista, este é o parâmetro. A sociedade de consumo agencia a criança e vai construindo sua subjetividade de modo que, enquanto crianças e ao se tornarem adultos atendam aos interesses da classe dominante enquanto sociedade de consumo. Quanto às crianças das classes que não correspondem a esse ideal “o trato diferenciado vai criando uma categoria de crianças que é lançada no inconsciente coletivo como uma afronta à imagem burguesa de

infância. O recurso utilizado para que esta categoria perca, então, sua força, é lançá-la à escola e ao mercado de trabalho como símbolo de remodelação da infância”. (ARAÚJO, 1996 p. 81).

No contexto contemporâneo das sociedades globalizadas ao mesmo tempo em que se criam, através de instituições, convenções e acordos internacionais, mecanismos de cuidado e proteção universais para as crianças, criam-se também com toda força mercados de consumo diversos e de produtos culturais voltados para a criança. A infância no contexto global capitalista é vista como um segmento do mercado altamente lucrativo, em consequência vai se transformando a própria criança e as relações que se estabelecem entre criança e adultos em mercadoria. Estamos diante de um processo de alienação em que se perde a capacidade do diálogo e troca-se esse “tempo e lugar” da alteridade pela satisfação de um desejo produzido pela posse de um produto. Perdemos a arte de trocar experiências e assim,

[...] os filhos já não se reconhecem como continuidade da história dos pais, tornam-se estranhos na própria casa. Descoberta pelo mercado, a criança vive o paradoxo de ser, ao mesmo tempo, consumidora e objeto de consumo. Sua face passa a ser rótulo até mesmo para produtos que não se destinam a ela. Transformada por nós, sem qualquer piedade ou indignação, em mercadoria de uma época, a criança contemporânea tem como destino flutuar erráticamente entre adultos que já não sabem o que fazer com ela. (PEREIRA E SOUZA, 1998, p. 38).

Vivemos uma ilusão de que cuidamos de nossas crianças quando as deixamos sob a responsabilidade de técnicos competentes, as preparamos para o mercado de trabalho, ocupamos seu tempo em atividades que vão prepará-las para seu futuro, satisfazemos seus desejos serializados pelo mercado consumidor. Na verdade o que fazemos é abandonar as crianças a si mesmas. Adquirem uma autonomia pela ausência do outro adulto. Por isso pensamos numa perspectiva de ampliação do conceito de razão em que possamos falar de racionalidades, no plural, e assim entrever a possibilidade do reconhecimento da existência de um modo de pensar a infância que pode fazer-se presente a partir de um contexto comunicativo construído intersubjetivamente e marcado pela alteridade.

### 3 A EXPERIÊNCIA: DESTRUIÇÃO E RECONSTRUÇÃO

Dom Quixote, o velho sujeito do conhecimento, foi enfeitado e pode apenas fazer experiência, sem jamais tê-la. Junto a ele, Sancho Pança, o velho sujeito da experiência, pode apenas ter experiência, sem jamais fazê-la (AGAMBEN, 2005, p. 33).

Trazemos agora o conceito de experiência. Pretendemos tencionar o contexto da modernidade e da contemporaneidade com a perda da ideia de experiência e a ruptura com o passado. Primeiramente vamos abordar a questão da perda da experiência tendo como base o pensamento de Walter Benjamin e Giorgio Agamben para em seguida tentar pensar, a partir desses autores, se ainda há possibilidades para sua possível reconstrução e em que sentido essa reconstrução passa por uma reconceitualização da infância.

#### 3.1 Experiência em Walter Benjamin

O conceito de experiência atravessa a filosofia benjaminiana, destacamos, dentre outros, os textos: *Experiência, Experiência e Pobreza, O Narrador e Sobre o conceito de história*<sup>4</sup>.

*Experiência*, de 1913, é um texto de sua juventude em que critica o modo de existência da sociedade burguesa vazio, vulgar e carente de espiritualidade. Faz uma crítica ao adulto que quer impor sua verdade aos mais jovens sem permitir que façam suas próprias descobertas. Nessas primeiras reflexões do jovem filósofo o termo experiência ganha certo sentido negativo, como ausência de sensibilidade. Instala-se o que ele chama de a experiência do filisteu, “a experiência se transformou no evangelho do filisteu porque ele jamais levanta os olhos para as coisas grandes e plenas de sentido; a experiência se torna para ele a mensagem da vulgaridade da vida”. (BENJAMIN, 1984 p.23). Critica o adulto que se contenta com um tipo de experiência baseada no absurdo e na brutalidade da vida. Aquele que se contenta com o erro e deixa-se arremessar pela vida e, com arrogância, desdenha a juventude que sonha em realizar coisas grandiosas, recheadas de sentido, pois essa outra experiência, da juventude,

---

<sup>4</sup> O texto *Experiência* se encontra em Benjamin, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984. Os textos *Experiência e Pobreza, O Narrador e, Sobre o conceito de história* se encontram em Benjamin, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

possui um conteúdo orientado pelo próprio espírito em que o erro encoraja a busca da verdade. “Somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e imaginação. Talvez ela possa ser dolorosa para aquele que a persegue, mas dificilmente ela o levará ao desespero”. (BENJAMIN, 1984 p.24).

Esse sentido negativo refere-se a um tipo de experiência da sociedade moderna que não reconhece o encontro entre gerações como fundamento para a construção do conhecimento. O que está em questão é justamente a falta de comunicação entre jovens e adultos. Estes usam a experiência como uma máscara “inexpressiva, impenetrável, sempre igual” e através dela, ao mesmo tempo em que desqualificam as experiências da juventude, sua capacidade criadora e utópica, tentam impor seu modelo de vida vazio, cinzento e homogêneo fundado na objetividade do conhecimento e do trabalho. A falta de comunicação entre idosos e jovens rompe os elos do presente com a tradição.

Em suas reflexões sobre a condição humana no mundo moderno Benjamin retoma a questão da experiência em seus textos da maturidade. Nesses textos o conceito ganha um sentido positivo como condição de encontro entre as gerações, como sensibilidade e conhecimento. Benjamin, por um lado, demonstra o empobrecimento da experiência no mundo capitalista moderno e, por outro, a necessidade de sua reconstrução.

O empobrecimento ou perda da experiência vem entrelaçado a outras três perdas ocorridas no mundo moderno: da tradição, da autoridade e da arte de narrar histórias, assim, vamos examiná-las a seguir.

Na perspectiva benjaminiana a *tradição* não é a expressão de um *continuum* histórico, não é um conteúdo fixado no passado e transmitido ao presente de modo linear. A *tradição* está inserida num fluxo de memória em que o conteúdo ao ser transmitido é rememorado e nessa rememoração esse conteúdo surge inserido no presente. “A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (BENJAMIM, 1994 p.211). O presente então é construído como processo de destruição e reconstituição da tradição. A base desse processo é a descontinuidade em que a experiência é reconstruída num novo horizonte de sentido. Hannah Arendt reforça essa perspectiva ao afirmar:

Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir. (ARENDRT, 2001, p. 130)

Arendt e Benjamin nos levam a compreender esse entrelaçamento entre passado e presente que abre as possibilidades da história e do ser humano no mundo. Podemos inferir que nesse entrelaçamento geram-se novas possibilidades de ressignificação do passado transformando o presente. Quando Arendt diz que “estamos ameaçados de esquecimento” se refere a perda da dimensão da memória que acarreta a privação da “dimensão de profundidade na existência humana”, dando lugar a uma existência rasa, vazia, vulgar, uma existência pobre de experiência tal qual a existência moderna e contemporânea.

A *autoridade*, por sua vez, é a capacidade de narrar histórias recheadas de um saber prático. “Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos”. (BENJAMIN, 1994, p. 114). O fundamento da autoridade está na capacidade de se viver experiências autênticas e incontestáveis comuns a todos. Para Arendt (2001) essa condição desapareceu no mundo moderno, acarretando o desaparecimento da autoridade. O desenvolvimento do mundo moderno veio acompanhado por uma crise constante da autoridade.

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (ARENDRT, 2001, p.128).

Temos então, a partir da modernidade, um mundo que deve ser edificado sem o fio condutor da tradição e da autoridade, um mundo em que a força do conhecimento gerado pela experiência deve ser substituída pelo conhecimento objetivo, técnico, especializado. A base desta atitude está no projeto do homem moderno de criar um novo modo de existir e conhecer

a realidade a partir de si mesmo, ao mesmo tempo em que se distancia de tudo que a tradição podia oferecer para se constituir esse existir e esse saber. A pobreza da experiência é consequência da atitude do homem moderno que em troca do atual, da crença no progresso contínuo rompe com a *tradição* provocando a perda da *autoridade*. Como diz Benjamin nessa passagem de *Experiência e pobreza*:

Tanto um pintor complexo como Paul Klee quanto um arquiteto programático como Loos rejeitam a imagem do homem tradicional, solene, nobre, adornado com todas as oferendas do passado, para dirigir-se ao contemporâneo nu, deitado como um recém nascido nas fraldas sujas de nossa época. (BENJAMIN, 1994, p.116).

É esta a imagem que ilustra a atitude moderna, os grandes criadores são “homens implacáveis que operam a partir de uma tabula rasa” (BENJAMIN, 1994, p.116), tais como Descartes que colocou tudo que aprendeu com a tradição em dúvida e baseou sua filosofia numa única certeza – penso logo existo. Juntamente com a busca da certeza e do domínio da natureza a atitude moderna de começar do princípio está presente nas artes, na filosofia, na ciência, na literatura, enfim, em toda a cultura. O aço duro e resistente e o vidro, material duro, liso, transparente, no qual nada se fixa refletem os tempos modernos, esses materiais “criaram espaços em que é difícil deixar rastros” (BENJAMIN, 1994, p.118). A percepção de si e do mundo mudou, frieza, sobriedade, aniquilamento do mistério, não deixar vestígios e libertar-se de toda a experiência, isolados, os homens “não aspiram a novas experiências”.

A dominação do homem e da natureza conta no mundo moderno com as novas tecnologias voltadas primordialmente para objetivos econômicos e políticos. Essas tecnologias sobrepondo-se ao homem não nos vinculam mais ao nosso grande patrimônio cultural e este se perde nas vivências individuais porque não são mais comunicáveis. A perda da experiência no mundo moderno está ligada a incapacidade de comunicar o que se vive. Em o “Narrador” Benjamin liga a pobreza da experiência à perda da capacidade de narrar. Dá-nos o exemplo da primeira grande guerra quando essas novas tecnologias foram aplicadas pelos soldados. “No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável”. (BENJAMIN, 1994, p. 198). As mudanças estruturais do mundo moderno baseadas na dominação, na objetividade, na certeza da verdade científica, na tecnologia como instrumento do fazer a serviço de interesses econômicos substituem a “Erfahrung” – experiência – pela “Erlebnis” - *experiência vivida* – que se produz como somatória de vivências particulares e subjetivas característica do

indivíduo solitário. Ao contrário, a experiência é fruto do convívio coletivo, do tempo lento que sedimenta, assenta e permite a transmissão do saber prático.

De acordo com Gagnebin, no prefácio à edição brasileira “*Obras escolhidas v.1, Magia e técnica, arte e política*”, Benjamin distingue três condições para a transmissão da experiência que não existem mais:

a) A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu. A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje em abismo porque as condições de vida mudam em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação. Enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil.

b) Esse caráter de comunidade entre vida e palavra apóia-se ele próprio na organização pré-capitalista do trabalho, em especial na atividade artesanal. [...] O ritmo do trabalho artesanal se inscreve em um tempo mais global, tempo onde ainda se tinha, justamente, tempo para contar.

c) A comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado.

O depauperamento da arte de contar parte, portanto, do mesmo declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem. (GAGNEBIN, 1994, p.10-11).

Temos então, que a perda da experiência é consequência de mudanças estruturais no modo de produção dos bens necessários à vida. Porém, de modo complexo, essas mudanças alteram o ritmo da vida e a perda da experiência vem entrelaçada com a perda da autoridade e o distanciamento da tradição, como já analisamos anteriormente, mas também com a perda da arte de contar (ou narrar histórias) como modo de transmissão de um saber.

A arte de narrar depende de uma interação entre o saber contar e o saber ouvir ou acolher a narração, é necessário um pertencimento, um vínculo social que integre narrador e ouvinte juntos na construção do novo, entrelaçando elementos do passado e do presente. Conforme Benjamin, o saber oferecido pelo relato foi substituído no mundo moderno primeiro pelo romance e depois pela informação. A origem do romance, que só se difundiu com a invenção da imprensa, “é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas

preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los”. (BENJAMIN, 1994 p. 201). Por seu lado, a informação é a forma de comunicação que vai decretar a quase extinção da narrativa, ela também é fruto da imprensa, um dos instrumentos mais importantes no processo de consolidação da burguesia. Enquanto a narrativa se caracteriza por ser aberta e não impõe o contexto psicológico deixando ao leitor ou ao ouvinte livre para interpretar a história, a informação se esforça por ser explicativa, imediata e compreensível em si mesma dispensando o trabalho da interpretação do ouvinte. Devora-se o produto pronto sem degustá-lo.

Para Jorge Larrosa:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, Revista Brasileira de Educação, 2002, nº 19, p. 22).

Larrosa separa o saber de experiência do saber da informação. Alerta que no mundo contemporâneo aos poucos se firma um discurso liberal democrático de que vivemos numa “sociedade de informação”. Muitas vezes essa expressão é tomada como sinônimo de “sociedade do conhecimento” ou “sociedade de aprendizagem”. Nesse sentido há uma tendência de compreender o conhecimento como algo dado pela informação e o ato de aprender como mero processo de adquirir e processar informação. Ao aceitar esse discurso sem crítica nos contentamos e até sentimos a necessidade de estarmos informados, saber coisas e opinar sobre elas. Para Larrosa a experiência torna-se algo impossível numa sociedade constituída desse modo.

A modernidade opera o “empobrecimento da experiência” quando impõe sua racionalidade instrumental que imprime uma aceleração do tempo. O tempo da grande indústria, o tempo da produção em série. Essa situação descarta o tempo da aprendizagem por meio das narrativas, onde o novo convivia com o velho proporcionando uma aprendizagem criadora de uma experiência recheada de sentido e imaginação.

Podemos inferir que a experiência na modernidade perde a sensibilidade e torna-se sobreposição de situações vividas, desprovida de sentido. A vida do adulto moderno orienta-se por um tempo linear, contínuo, veloz que imprime uma desvinculação da experiência, tornando-o cético, individualista, egoísta e arrogante. A experiência do adulto é uma máscara que esconde os dogmas da modernidade: a validade do conhecimento acumulado, a objetividade, a racionalidade instrumental, que possibilita a ele, por exemplo, impor sua vontade e descaracterizar a experiência da criança e da juventude.

A partir do pensamento de Benjamin e com apoio consistente de Gagnebin e Larrosa buscamos demonstrar o processo de empobrecimento da experiência no mundo moderno. Vamos aprofundar essa reflexão no próximo tópico tomando como base o pensamento do filósofo italiano Giorgio Agamben expresso na obra *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*.

### **3.2 Experiência em Giorgio Agamben**

Agamben nos indica que se a modernidade produziu um empobrecimento da experiência, a contemporaneidade está produzindo a “destruição da experiência”, ou seja, aquilo que Benjamin tinha diagnosticado já na década de 30, hoje se consolida.

Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; [...] nem os eternos momentos de promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atozes – entretanto nenhum deles se tornou experiência (AGAMBEN, 2005, p.22).

Essa destruição da experiência se deve às relações do nosso cotidiano, as quais, para Agamben, assim como o era para Benjamin e Arendt, são destituídas de autoridade. Para ele, a autoridade se funda na palavra, na narrativa e não no conhecimento objetivo. Em nossa sociedade a autoridade se legitima no inexperienciável. As experiências se efetuam fora do homem, o que conta é o conhecimento e o slogan substituiu a máxima e o provérbio. Nossa existência cotidiana se torna insuportável na medida em que nunca conseguimos traduzir nosso dia-a-dia em experiências.

Para exemplificar o que diz Agamben sobre a autoridade fundada no conhecimento objetivo, basta pensar no modo como as pessoas orientam suas vidas, fazem suas coisas, em seus comportamentos. Sempre com o auxílio da figura do especialista, desde aquilo que depende de tecnologias mais avançadas, o que é compreensível e razoável, até as coisas mais simples do cotidiano. Seja para orientar a economia doméstica, criar os filhos, cuidar do corpo ou para arrumar as roupas no armário. Há sempre um modo de fazer que seja determinado por um conhecimento tomado como o correto, o qual se origina fora do homem e, portanto, inexperienciável. Conhecimento esse que pertence ao especialista e, neste sentido, a figura contemporânea do “personal” é emblemática enquanto atividade profissional. Assim como o papel que a imprensa tomou para si, o de formar o cidadão saudável e politicamente correto, a última palavra é sempre a do cientista, técnico ou especialista em alguma coisa, a qual a imprensa se apoia para exercer o poder de formar o cidadão. Com isso cada vez mais se destitui a autoridade da experiência comum.

Frente a essa experiência comum, a ciência moderna opôs a experimentação. Enquanto a primeira é acaso, a segunda opera a passagem lógica das impressões sensíveis a exatas determinações quantitativas levando a tão sonhada previsão de futuras impressões. Agamben nos lembra, referindo-se aos “Ensaio” de Montaigne, que “a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade” (AGAMBEN, 2005, p. 26). Sua autoridade está na tradição vivida e lembrada coletivamente. A ciência moderna já em seu nascedouro desconfia da experiência e sua expropriação já está sugerida em seu projeto, - transforma a experiência em experimentação.

A experiência, baseada na autoridade, é substituída pela experimentação – o lugar, o método, o caminho do conhecimento – baseada no controle e na previsão, visando concretizar o ideal da certeza.

Percebemos então, que o mundo contemporâneo concretiza o projeto moderno de destruição do sujeito e do saber da experiência e em seu lugar se consolida o sujeito do conhecimento ou a consciência e seu ideal de objetividade e certeza. No entanto, lembremos que Benjamin preconizava a necessidade da reconstrução da experiência. Vejamos a seguir o que ele e Agamben nos oferecem para pensarmos sobre esse problema.

### **3.3 A reconstrução da experiência e a infância**

Ao constatar a destruição da experiência Agamben coloca a seguinte questão: “Seremos nós ainda capazes de experimentar e de transmitir experiências”? Primeiramente analisemos a contribuição de Benjamin para pensarmos essa questão, embora ele não a tenha colocado nesses termos, para em seguida nos determos nas reflexões de Agamben.

Encontramos em Benjamin, ao menos um esboço de uma reflexão sobre a necessidade de reconstrução da experiência por meio de formas “sintéticas” de experiência e de narratividade que só podem se constituir no interior de uma concepção de tempo descontínuo e de uma história aberta. Proust e Kafka são exemplos desse tipo de narrativa. De acordo com Gagnebin,

O golpe de gênio de Proust está em não ter escrito memórias, mas, justamente, uma busca, uma busca das analogias e das semelhanças entre o passado e o presente. Proust não reencontra o passado em si, mas a presença do passado no presente e o presente que já está lá, prefigurado no passado, ou seja, uma semelhança profunda, mais forte do que o tempo que passa e que se esvai sem que possamos segurá-lo. (GAGNEBIN, 1994, p. 15).

Já Kafka, considerado por Benjamin o maior narrador moderno, em sua obra instala-se na “ausência de memória e na deficiência de sentido”. Ao mesmo tempo em que personifica e assume a perda da experiência e a desagregação da tradição propicia, paradoxalmente, esperança e novas possibilidades de significações. “Kafka conta-nos com uma minúcia extrema, até mesmo com certo humor, ou seja, com uma dose de jovialidade, que não temos nenhuma mensagem definitiva para transmitir, que não existe mais uma totalidade de sentidos, mas somente trechos de histórias e de sonhos”. (GAGNEBIN, 1994, p.18).

Percebemos que ao considerar a obra desses autores Benjamin quer nos indicar que a velha experiência talvez não seja mais possível, mas que há a possibilidade de criarmos um novo tipo de experiência, uma experiência que fundamentalmente sustenta-se em uma mudança de concepção do tempo e da história. Podemos encontrar essa reflexão sobre o tempo e a história nas teses *Sobre o conceito de história*, em que critica as práticas da social-democracia determinadas por um conceito dogmático de progresso.

A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia de progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha. [...] A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’. Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de ‘agoras’, que ele fez explodir do continuum da história. (BENJAMIN, 1994, p. 229-230, teses 13 e 14).

Essa concepção em que o tempo é descontínuo e a história é aberta nos permite pensar que um fato torna-se fato histórico postumamente, basta que um acontecimento esteja ligado a ele mesmo separado por milênios. Assim, o passado não é mais uma imagem eterna, mas uma experiência que se entrelaça com o presente numa descontinuidade temporal.

Essas reflexões de Benjamin ajudam os pensadores contemporâneos a tentar encontrar um lugar para a experiência em nosso mundo. Giorgio Agamben propõe encontrar esse novo lugar para a experiência no que ele chama de “infância”.

Ao analisar o problema da experiência Agamben conclui que ao se colocar rigorosamente o problema da experiência encontra-se o problema da linguagem.

[...] é na linguagem que o sujeito tem a sua origem e o seu lugar próprio, e que apenas na linguagem e através da linguagem é possível configurar a percepção transcendental como um eu penso. [...] É ego aquele que diz ego. É este o fundamento da subjetividade que se determina através do estatuto lingüístico da pessoa... A linguagem é organizada de modo a permitir a cada locutor apropriar-se da inteira língua designando-se como *eu*. (AGAMBEN, 2005, p. 56).

Ao designar-se como eu, o sujeito anuncia sua singularidade numa instância exclusiva de discurso, isto é, o eu remete a uma realidade de discurso. Com isso Agamben sinaliza que o ser humano é um ser que se constitui na linguagem e pela linguagem. Para pronunciar um eu penso, um eu sou, o ser humano precisa estar instalado no universo da linguagem. A partir

dessa constatação Agamben busca o lugar em que estaria uma experiência primordial. Encontra-a na fratura que separa o humano e a linguagem, ou seja, no fato de o homem não ser desde o seu começo um sujeito falante. É aí que se situa a experiência originária, pura e ainda muda.

Uma experiência originária, portanto, longe de ser algo subjetivo, não poderia ser nada além daquilo que, no homem, está antes do sujeito, vale dizer, antes da linguagem: uma experiência muda, no sentido literal do termo, uma *in-fância* do homem, da qual a linguagem deveria, precisamente, assinalar o limite. (AGAMBEN, 2005, p. 58).

No entanto uma experiência pura, anterior a linguagem é algo fantasioso porque não encontramos jamais o homem separado da linguagem e jamais o encontraremos no ato de sua invenção. Daí o fato da lingüística nunca conseguir chegar a um início cronológico da linguagem, a um momento anterior a linguagem. Infância e linguagem constituem-se mutuamente em “um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância”.

Diante dessa perspectiva a infância surge como uma possibilidade para o homem produzir experiência. O infante é aquele que não fala, mas que aprende a falar. Vamos recorrer aqui ao auxílio de Kohan (2005) que desenvolve um pouco mais a idéia da infância como uma condição da experiência humana a partir de Agamben. A reflexão parte da ideia de que infância e linguagem referem-se mutuamente, a infância ao mesmo tempo em que é carente de linguagem também é a sua condição. O ser humano não nasce falando, a linguagem não lhe é dada por natureza, é preciso aprender a falar. E nisso se funda sua historicidade. A infância também é a condição da experiência. “A experiência é a diferença entre o linguístico e o humano, entre o dado e o aprendido, o que temos e o que não temos ao nascer” (KOHAN, 2005, p.234). Nesta concepção infância e experiência passam a ser condição de possibilidade da existência humana, visto que é condição para se atingir o mundo da linguagem, mundo este que não cessa ao acendermos à condição de falantes porque estamos sempre sendo atravessados pela linguagem e isto só é possível se tivermos constantemente a experiência da infância.

Por que há infância (nascimento) a história humana não pode ser contínua, linear, natural. Que a história humana tenha a infância por pátria significa que dela se deriva, que dela se origina e que sem ela nada é. Sem infância (experiência) não há história humana, nem experiência, nem linguagem, nem

humanidade. Com infância (experiência) a história humana, a linguagem, e a humanidade são possíveis. Nesse registro, a infância deixou de ser um momento, uma etapa cronológica, e tornou-se uma condição de possibilidade da existência humana. Longe de ser uma fase a ser superada, torna-se uma situação a ser estabelecida, cuidada, alimentada. (KOHAN, 2005, p.235).

Kohan, em outro texto, faz referência à forma dominante da tradição ocidental de responder à questão: “O que é a infância? Ou, por que é importante educar a infância?”. Resume as respostas na fórmula, “[...] educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais” (KOHAN 2004, p. 52). Nesta concepção a infância é entendida de modo cronológico, como uma etapa de preparação para aquilo que a sociedade quer que a criança seja. Kohan contrapõe a essa visão, apoiado em Giorgio Agamben, a ideia de que a infância não é apenas uma etapa, mas uma condição da experiência humana. O ser criança se relaciona com o tempo. Mas, qual tempo? Em grego clássico há mais de uma palavra para referir-se ao tempo. *Chrónos* indica a continuidade de um tempo sucessivo, assim o tempo é a soma do passado, presente e futuro. É esta concepção de tempo que predominou no ocidente e que embasa a forma dominante de pensar a infância como uma etapa que deve ficar no passado e que pelo presente deve ser moldada para se assegurar o adulto do futuro. Por outro lado, em grego existe outra palavra, *Aión*, que indica a intensidade da vida humana, uma duração. Assim, “[...] o próprio da infância não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração” (KOHAN 2004, p. 55).

Podemos agora retomar a questão de Agamben que citamos no início dessa parte de nossos estudos: “Seremos nós ainda capazes de experimentar e de transmitir experiências”? Não desejamos formular uma resposta que pretenda constituir-se como uma verdade, mas penso que os autores que trouxemos nos dão indicativos para constituirmos um terreno mais sedimentado para continuarmos a pensar as possibilidades de uma teoria da experiência.

Destacamos alguns elementos referidos por esses autores que julgamos importantes para a reconstrução da experiência: expandir nossa noção de tempo de modo que possamos perceber a coexistência de dimensões temporais diferentes da dimensão cronológica, as quais também orientam a ação humana; a infância não é apenas uma etapa no desenvolvimento cronológico

do ser humano, mas é experiência enquanto condição para se atingir a linguagem e constituir a história, assim a infância passa a ser uma categoria ontológica na medida em que instaura a possibilidade do existir humano; a reconstrução da experiência é necessária e fundamental para se resgatar a “dimensão da profundidade da existência humana”; por fim, e em consequência desses próprios elementos, é necessário se instaurar uma nova racionalidade que leve em conta essa descontinuidade histórica e temporal reconhecendo-se na infância a representação plena dessa condição.

Os estudos de Kramer (1996, 1999) podem nos ajudar a pensar sobre o reconhecimento da infância como experiência humana e sobre essa nova racionalidade, que podemos dizer dialógica, quando nos indica que talvez possamos aprender a lidar com as crianças com a própria criança.

Filhas da guerra, do paraíso, da miséria ou da esperança, as crianças aprendem a encontrar sua voz, a pronunciá-la, ensinando-nos talvez que é mesmo possível fazer de outro modo, ir em outra direção, estabelecer elos onde a solidão, o isolamento, a opressão e a anulação das pessoas pareciam imperar. (KRAMER, 1999, p. 275).

Ao falar do mundo que oferecemos às crianças, da face do mundo que as encara, cita uma série de episódios e atitudes que revelam a face da barbárie, como assassinatos, destruição, opressão, crimes que se cometem contra crianças, jovens e adultos. Alerta que “as crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo da história, reinventando a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão. A falta de sentido”. (KRAMER, 1999, p. 276).

Precisamos compreender que as crianças produzem cultura e são produzidas por ela, que as crianças possuem um olhar sobre a ordem das coisas e que subvertem essa ordem. Comentando alguns filmes que tratam do tema da infância a partir do olhar da criança, Kramer nos mostra que esse olhar se faz de sensibilidade, humanização, ética, crítica, contestação, novidade, busca, descoberta, invenção, subversão da ordem estabelecida pelo mundo adulto e, alerta que “compreender o olhar da infância é importante para compreender a face do mundo que as encara” (KRAMER, 1999, p. 276). Com isso podemos inferir que, ao contrário do que muitas vezes se pensa, a criança não é um ser desprovido de racionalidade, de capacidade para compreender o mundo, mas o faz a seu modo e esse processo acontece em interdependência com o adulto.

## **4 INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA: ANÁLISE DE SUAS POSSIBILIDADES EM UM AMBIENTE ESCOLAR**

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio (LARROSA, 2004, p. 184).

Nesta seção tratamos do percurso que fizemos, desde as opções metodológicas, a descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa até os avanços e recuos no trajeto que percorremos durante nosso trabalho investigativo. Além disso, com base nos dados obtidos em campo e em nosso referencial teórico, vamos tentar responder as questões principais levantadas neste estudo: a) As experiências criança-adulto que acontecem em um ambiente escolar possibilitam novas interações do existir humano? b) Estas experiências criança-adulto são fortalecedoras ou negadoras da criança e do adulto enquanto sujeitos? c) como se entrecruzam as diferentes racionalidades entre crianças e adultos nesse ambiente? Procuramos trazer os principais elementos que apareceram em nossa pesquisa na EMEF Ferdinando Santório, examinando-os a luz das categorias racionalidade e experiência e dos autores com os quais buscamos dialogar até aqui.

### **4.1 O percurso metodológico**

Nossa pesquisa se situa no campo dos estudos da infância que tem se caracterizado por receber contribuições de diferentes áreas de conhecimento e, portanto diferentes enfoques teóricos. Buscamos abordar o objeto da pesquisa (um sujeito como o entendemos) numa perspectiva transdisciplinar privilegiando, no entanto, a esfera da Filosofia e da Sociologia da Infância. Nosso desafio foi pesquisar a infância a partir das relações criança-adulto no cotidiano de uma escola e confrontá-las com as categorias de análise experiência e racionalidade. Além de ouvir e ver esse cotidiano buscou-se refletir sobre pressupostos e implicações filosóficas presentes nessas interações.

A primeira dificuldade foi construir ferramentas metodológicas que permitissem investigações que incorporassem reflexões filosóficas e científicas. Nossa opção caminhou para uma metodologia que possibilitasse certa flexibilidade, certos desvios, sem engessamento, mas sem perder o rigor. Buscamos através das ferramentas metodológicas colher, rastrear os detalhes, os fragmentos, as singularidades nas experiências produzidas nas relações criança-adulto. Focalizamos um contexto empírico onde crianças e adultos agem e interagem entre si.

De acordo com Sarmiento (2003) nas Ciências Sociais há sempre uma interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento. “Assim, o conhecimento científico dos fatos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os atores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da ação e das representações da ação social” (SARMENTO, 2003, p.142). Por outro lado, um olhar filosófico além de promover constante atitude de estranhamento, busca articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos culturais, políticos e ideológicos que subjazem às condições da ação social.

Considerando a complexidade do ambiente escolar, investigar a relação criança-adulto requer a interação entre pesquisador e os atores sociais do contexto pesquisado, já que buscamos nos ater aos detalhes, às singularidades. Sendo assim, as metodologias de investigação que utilizamos em nossa pesquisa são as abordagens qualitativas e participantes.

Nossa abordagem qualitativa apesar de não ser uma pesquisa etnográfica, em seu sentido estrito, fez uso de contribuições da etnografia. Essas contribuições da etnografia se devem ao fato de que esta inflige um olhar aos aspectos socioculturais do contexto escolar investigado, “[...] a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação” (SARMENTO, 2003, p.153). Uma investigação do tipo etnográfica permite capturar justamente as dobras, as franjas, os símbolos desse cotidiano produzido e interpretado nele mesmo.

A pesquisa qualitativa por si mesma exige uma descrição e análise intensa, seja etnográfica ou outro tipo investigativo. Buscamos um modo de investigar que nos permitisse conhecer as interações e práticas entre crianças e adultos em um determinado ambiente escolar. Para isso, é preciso empregar esforços na “[...] construção de um olhar e de uma escuta sensível para captar e compreender crianças, adultos e suas interações” (KRAMER, BARBOSA, SILVA,

2005, p. 47). Esse modo de investigar está ligado aos métodos escolhidos para colher, analisar e tratar as informações. De acordo com nossas referências metodológicas os instrumentos que utilizamos nessa investigação são: *a observação participante realizada nos diversos espaços, situações e eventos com os registros no diário de campo e as entrevistas individuais e coletivas com crianças e adultos.*

Destacamos, por fim, outros elementos que orientaram nosso percurso investigativo. Kramer, Barbosa e Silva (2005, p.54-55) apresentam algumas diretrizes metodológicas para a pesquisa com crianças que consideramos importantes, das quais destacamos alguns elementos: Considerar o “ser criança” na pluralidade aponta para as diferentes formas de inserção da criança no mundo; a palavra é signo ideológico (conceito bakhtiniano de linguagem) e como tal adquire sentidos diversos, dependendo das histórias de quem fala de acordo com a história que a circunda; descrever densamente qual é o lugar de onde eu (pesquisador) falo e escuto e como explico esses lugares. E de qual lugar falam ou agem os sujeitos pesquisados, neste caso, adultos e crianças.

#### **4.2 O campo e os sujeitos da pesquisa**

Nosso campo de investigação é a escola pública da Rede Municipal de Ensino de Cariacica, EMEF Ferdinando Santório. Conhecemos a escola em 2007, época em que começamos a experiência piloto do Projeto de Inserção da Filosofia e Ciências Sociais (citado no início deste estudo) na rede pública de ensino do município. Naquela ocasião, apesar de não trabalhar na escola, eu coordenava o projeto e tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento dos primeiros passos da experiência nessa escola.

A escolha da EMEF Ferdinando Santório está ligada a esse conhecimento prévio da escola proporcionado por minha atuação no Projeto de Filosofia e Ciências Sociais. Neste sentido é importante falar um pouco sobre esse projeto e a relação existente deste com minha investigação sobre a infância, a experiência e a racionalidade. Temos a certeza que isso enriquecerá nosso conhecimento sobre o campo da pesquisa.

O Projeto de Inserção da Filosofia e Ciências Sociais surge dentro do contexto político-educacional da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica. A atual gestão abraça como aporte teórico para a construção de sua política educacional a Educação Cidadã, que tem

como princípios a emancipação intelectual, política, ética e emocional do sujeito (PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA, 2005). De modo mais específico, ao inserir Filosofia e Ciências Sociais no currículo a intenção da Secretaria Municipal de Educação é que estes saberes possam contribuir para o processo de reformulação de seu sistema de ensino.

A partir dessa política educacional, que vem sendo construída no município, abre-se a possibilidade, e por que não dizer, a necessidade de recorrer a saberes que por sua especificidade constituem condições fundamentais para se imprimir no meio educacional a busca por uma educação cidadã emancipatória. As Ciências Sociais, colocando em questão a relação entre indivíduo e sociedade e a Filosofia, entendendo o pensamento como um movimento que põe em jogo a experiência do pensar permite ao indivíduo uma compreensão profunda da sociedade, através da crítica, da reflexão, da criatividade e da curiosidade. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA, 2009, p. 6).

No entendimento da Secretaria de Educação, novos desafios à educação são impostos a todo o momento pelas complexas sociedades atuais, assim, se fazem necessários outros saberes voltados à análise e reflexão que vão além dos instrumentos tradicionais de cálculo, leitura e escrita. Neste sentido, Filosofia e Ciências Sociais podem contribuir para a emancipação do sujeito, para que se tornem autônomos e capazes de compreenderem a realidade e atuarem de modo comprometido com os rumos de sua existência e da sociedade.

Quanto à relação entre o Projeto de Inserção da Filosofia e das Ciências Sociais com a investigação que desenvolvemos na EMEF Ferdinando Santório traço algumas considerações importantes.

Inicialmente, como uma primeira aproximação é preciso mencionar que, como já dito no início deste estudo, foi durante a construção do Projeto de Inserção da Filosofia e das Ciências Sociais que iniciei meus estudos sobre a infância. Além disso, o trabalho desenvolvido possibilitou que obtivéssemos um conhecimento mais profundo da realidade educacional do município de Cariacica, bem como de cada escola, incluindo a EMEF Ferdinando Santório.

Do ponto de vista filosófico, a construção teórica do Projeto de Inserção da Filosofia e das Ciências Sociais toma como fundamento a perspectiva do conceito de “experiência do pensar”. Este conceito está na base dos estudos da Filosofia com Criança, principalmente na perspectiva estudada e desenvolvida por Walter Kohan, atualmente professor na Universidade

Estadual do Rio de Janeiro. Consideramos que este ponto é a principal aproximação entre o projeto e nossa investigação.

De modo breve podemos dizer que a experiência do pensar fundamenta-se na ideia de uma filosofia prática em que o importante não é o conhecer, mas pensar as diversas estruturas fundantes que envolvem a existência, tais como as estruturas da linguagem, simbólicas, políticas, sociais, éticas, etc. Pensar o pensar, pensar o sentir, pensar o agir. Neste sentido a filosofia enquanto experiência do pensar afasta-se da perspectiva da Filosofia essencialista, fundamentadora e explicativa.

Sobre a filosofia como experiência do pensar na escola, Kohan (2007) nos diz:

Creio que uma das principais forças ligada ao aporte da filosofia na escola consiste no seu poder de abrir o pensamento àquilo que ainda não foi pensado, àquilo que parece impensável. A experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado. [...] Claro que uma experiência de pensamento comporta uma série de 'dimensões' ou forças que a filosofia afirma, conotações que lhe dão um tom, traçados que lhe imprimem um ritmo: uma experiência de escuta atenta a outro pensamento, uma constante insatisfação frente ao que se sabe, uma abertura dinâmica diante daquilo que nós não somos ou não pensamos. A experiência não é algo que se possa antecipar, mas sim o são os princípios que a acompanham. (KOHAN, 2007, p. 21).

Deste modo, o projeto de Cariacica acredita que a filosofia pode imprimir desconstruções no modelo de educação vigente no ambiente da escola, bem como, provocar inovações no trato do trabalho educativo. A proposta de trabalhar com os vários segmentos envolvidos na escola, principalmente, aluno, família e comunidade, tem a intenção de provocar um arejamento para o currículo pensado e praticado e um desafio para a escola pensar seu papel na comunidade e na sociedade.

Quanto ao projeto na EMEF Ferdinando Santório observamos que teve boa receptividade e apoio alcançando bons resultados no primeiro ano (2007). No entanto, nos anos seguintes não obteve os mesmos resultados, sendo que, dentre os fatores que contribuíram para isso destacamos a constante troca dos profissionais responsável pelo projeto e, principalmente, certa resistência ao modo da inserção das práticas de Filosofia e Ciências Sociais no cotidiano da escola. A principal dificuldade do projeto hoje na EMEF Ferdinando Santório está em os professores e atuais gestores aceitarem a Filosofia e as Ciências Sociais fora da grade

curricular, ou seja, em espaços e tempos flexíveis e dinâmicos de acordo com as demandas que surjam. Esta postura observada denota a dificuldade da escola em ultrapassar as práticas predeterminadas e engessadas, como se vivesse um processo de aquartelamento.

Em nosso estudo também observamos esta postura da escola e apontamos em vários momentos a necessidade desta ser um espaço de investigação a partir do diálogo entre o mundo que está colocado como um valor em si e a criação de significados a partir da experiência dos sujeitos, dos lugares onde ele habita, dos acontecimentos que o atravessam. Pois, isso o incentiva a desenvolver o pensamento, o sentimento, enfim, suas capacidades para viver sua própria existência no mundo.

A partir dessa trajetória, construindo e atuando no projeto desde 2006 e analisando a realidade encontrada nas escolas em que experienciamos sua implementação, percebemos que além de iniciativas como esta, no campo da gestão político-pedagógica, é necessários estudos e pesquisas que levem a uma melhor compreensão da complexidade do campo educativo a fim de contribuir para melhorar a práxis educativa na rede. Dentre as diversas possibilidades de pesquisas, destacamos a carência de estudos sobre a infância, na medida em que, a maior parte da clientela da rede se compõe de crianças e pré-adolescentes.

Deste modo, pensamos que nossa pesquisa torna-se relevante e pode contribuir para uma compreensão atual da infância e, a partir dessa compreensão, estimular práticas educativas que promovam mudanças no trato com a criança a fim de reconhecê-la como sujeito da experiência que se constitui como tal na sua relação com o outro.

Convencidos de tal relevância e ciente de que teríamos de enfrentar muitas dificuldades além das já enfrentadas no campo teórico chegamos à EMEF Ferdinando Santório, localizada na Vila Capixaba entre os bairros Santa Cecília e Mucuri em meados de abril de 2010. Meu primeiro contato foi com o diretor e com a vice-diretora, a quem eu já conhecia. Fui muito bem recebido por ambos e tive a oportunidade de expor meu projeto de pesquisa de modo detalhado bem como solicitar o consentimento para levá-la adiante no ambiente da escola. Na hora do recreio apresentaram-me aos professores presentes inclusive à professora regente da classe que eu viria a pesquisar com as crianças. Nesse momento também tive a oportunidade de apresentar uma breve síntese do tema que trata minha pesquisa, bem como pedir o consentimento de todos para realizá-la. Neste mesmo dia conversei com a professora regente

da turma e traçamos junto um plano inicial de trabalho em que definimos os dias em que eu estaria na escola e principalmente minha apresentação às crianças.

Apesar de já conhecer parcialmente a escola e algumas pessoas que lá trabalhavam, neste primeiro momento senti-me como um estrangeiro que chega à habitação do outro e pede asilo em busca de hospitalidade. Este sentimento me acompanhou por algum tempo, seja ao entrar as primeiras vezes na sala das crianças ou visitar outro ambiente que ainda não estava habituado, ou ainda ao pensar sobre tais ambiente e suas possibilidades. Penso que esse estranhamento inicial ajudou-me a perceber o lugar de pesquisador que ora eu ocupava. No entanto, o processo de inserção no campo ocorreu com tranquilidade, pois tive ótima recepção por parte da administração, dos professores e demais trabalhadores. Já as crianças logo me integraram no grupo e todos queriam participar do “projeto do tio”. Também a elas solicitei o consentimento para realizar o estudo e para estar junto delas na sala e em outros ambientes da escola, além disso, expliquei a todos o tema, os motivos e como realizaria o estudo.

Minhas primeiras observações situaram-se no espaço físico. A escola dispõe de oito salas de aulas, secretaria, salas de direção, pedagogia, coordenação e professores, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, sala de recursos do programa “Mais Educação”, depósito para merenda, cozinha, dois banheiros para funcionários, dois banheiros para alunos e um pátio interno coberto. Este, uma parte é usada como refeitório e outra como quadra de esportes, assim como espaço para o recreio. A escola possui recursos de mídia completo (TV, som, data-show, computadores). As turmas de 1º a 3º ano tem em média 25 alunos, já as turmas de 4º e 5º ano tem em média 34 alunos. O corpo docente conta com diretor e vice-diretor, um pedagogo e um coordenador por turno, oito professores regentes por turno além de professores de Artes, Educação Física, Práticas de Filosofia e Ciências Sociais e Educação Inclusiva. Conta ainda com duas secretárias, três merendeiras, sete auxiliares de serviços gerais e vigias.

Enquanto estrangeiro observei a casa que me hospedava e passei a pensar sobre a utilidade e a função de cada cômodo, cada espaço e como deveria ocorrer a ocupação desses espaços. Ao pensar que aqueles são espaços destinados ao conhecimento, ao ensino, à aprendizagem de crianças e também espaços de trabalho de diversos profissionais, assim como espaço de brincadeiras, de riso, de choro, de lazer, de esportes, de dança e música, me senti um pouco angustiado, pois apesar de ser bem conservado e equipado com tecnologia de boa qualidade,

não pude deixar de sentir um certo ar de confinamento. Este sentimento me acompanhou por todo o período da pesquisa e está presente nas formulações e análises que faço no decorrer deste estudo.

Mas, aos poucos o sentimento de estrangeiridade foi diminuindo na mesma proporção que aumentava a hospitalidade, e ao final de pouco mais de seis meses, já me sentia bem ambientado, porém era hora de agradecer e partir. O período da pesquisa na escola foi de abril a outubro de 2010, além de algumas outras visitas sempre que se fez necessário.



Fotografia 1 – Frente da EMEF Ferdinando Santório

Falando um pouco mais sobre quem participou da pesquisa, os sujeitos da pesquisa são os alunos de primeiro e segundo ano, os respectivos professores; representantes do corpo técnico administrativo e demais funcionários. Quanto à escolha dos alunos de primeiro e segundo ano se deve a faixa etária que varia entre seis e sete anos. A intenção foi verificar as relações criança-adulto que se estabelecem com e pelas crianças na faixa etária de seis anos que chegam à escola trazendo suas experiências do ambiente familiar, de seu bairro e da Educação Infantil e nesse ambiente novo entram em contato com novas experiências e racionalidades. E

também as crianças que já estão na escola, na faixa etária de sete anos que já têm experiências acumuladas no espaço escolar, se utilizam das racionalidades desse ambiente, jogam o “jogo” da escola. E quanto aos adultos - professores, técnicos e funcionários -, como lidam com as racionalidades e novas experiências das crianças que chegam e com o desenvolvimento das experiências dos que já se encontram na escola. Nossa atenção está nas relações entre as crianças e os adultos dessa escola.



Fotografia 2 – EMEF Ferdinando Santório: crianças e professores no pátio da escola

Desenvolver um trabalho de pesquisa na escola é sempre um desafio. De modo breve vou compartilhar algumas dificuldades e satisfações pelas quais passei durante o desenvolvimento da pesquisa. Dentre as dificuldades encontradas destaco o processo de consentimento da família, pois muitos não assinaram o termo de consentimento. Este fato fez com que algumas crianças não pudessem participar das entrevistas. Outra dificuldade foi quanto às imagens, pois a escola solicitou que não tirássemos fotos individuais, então optamos por poucas imagens das crianças e sempre a certa distância e em grupos.

Além disso, a partir do momento que adentrei no campo de pesquisa, mesmo amparado por um referencial teórico-metodológico que considero consistente, surgiu uma questão que considero ter sido fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Como investigar a experiência? Como investigar a produção de experiência no contexto escolar. Mais que uma categoria de análise, a experiência em meu trabalho tem a força de um conceito filosófico. Nesse sentido, a escolha de pesquisar a infância a partir da relação criança-adulto se mostrou acertada na medida em que experiência só acontece no campo das relações.

No entanto, quando pensamos em experiência essa nos remete a algo que nos acontece de modo muito singular, como falar então de experiência “no contexto escolar” se essa expressão nos remete a universalização. Optamos, então, por pesquisar a experiência nas relações criança-adulto que acontecem no ambiente de uma escola, dessa escola, na qual realizo esta pesquisa, pois entendemos que em cada escola são produzidas diferentes experiências. E quando não há a produção de experiência as razões também passam pela singularidade de cada escola. No entanto, isso não significa dizer que os resultados aqui obtidos não possam ser universalizados, o que é singular é cada experiência, mas as consequências de sua produção ou não nas relações criança-adulto podem valer para uma análise da infância como geradora de novos sentidos para os diferentes sujeitos, se novas interações acontecem e fortalecem ou não os sujeitos envolvidos.

Diante disso, resolvida a questão do “contexto escolar” procurei, dentre as ferramentas da investigação à minha disposição, as que mais poderiam me ajudar a evidenciar a presença ou não de experiências nas relações criança-adulto dentro da escola. Dois foram os instrumentos mais usados: a observação participante, realizada nos diversos espaços e situações recheadas de conversas informais e as entrevistas individuais e coletivas. Especialmente com as crianças procuramos utilizar as entrevistas coletivas, pois, de acordo com Kramer,

[...] como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir; os problemas são apresentados com suavidade e tensão, o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face (KRAMER, 2003, p.64).

Nestas entrevistas coletivas com as crianças procurei, em determinados momentos, diante de um tema ou questão solicitar que fizessem desenhos e falassem sobre tais desenhos, falas estas que foram gravadas. Devido a muitos não dominar o texto escrito preferi buscar sua voz

nesse modo de expressão tentando assim alcançar os sentidos que atribuem às coisas, à vida e às circunstâncias que as rodeiam. Esse método suscitou bons diálogos com as crianças, pois, as narrativas, as ideias divergentes, além de contribuir para diminuir a timidez de alguns, possibilita que crianças falem e também escutem uns aos outros.

### **4.3 Infância e experiência**

Vamos pensar agora sobre duas das questões que retomamos no início deste capítulo: a) as experiências criança-adulto que acontecem em um ambiente escolar possibilitam novas interações do existir humano? b) Estas experiências criança-adulto são fortalecedoras ou negadoras da criança e do adulto enquanto sujeitos?

Nossa problematização inicial foi: Há experiência criança-adulto no ambiente da escola? Porém, fomos levados pela investigação em modificá-la para: Quando há experiência criança-adulto no ambiente da escola? Obviamente isso foi em decorrência da constatação de que tais experiências existem, pois, na escola as relações criança-adulto se sucedem em quantidade numerosa. No entanto, apenas algumas dessas relações se tornam experiências. Vamos então pensar porque isso acontece.

A começar pela própria noção do que seja experiência. Observamos nas atitudes e nas falas que as pessoas afirmam a importância de se ter e trocar experiência. No entanto, a noção de experiência que se depreende dessas falas e atitudes significa, por um lado, o domínio de certos conhecimentos e técnicas aprimorados ao longo do tempo, noção esta que deriva da ciência moderna que, conforme já registramos anteriormente, transformou a experiência em experimentação e a instrumentalizou. Experiência, neste sentido, é o domínio de metodologias, conteúdos, informações que permitam organizar e transmitir conhecimentos e valores determinados. Por outro lado a noção de experiência também aparece no sentido que enseja a crítica de Benjamin quando se refere à experiência do filisteu, ou seja, como simulacro de uma vida não vivida, mas que as pessoas proclamam já ter visto e vivido e, assim, tentam afirmar uma autoridade que não possuem. Não raro a experiência entendida desse modo passa a ser a máscara da derrota, da resignação, do consenso, que aparecem em afirmações do tipo: “eu já vi esse filme”; “esse daí não tem mais jeito, só Jesus”. Desse modo essas pessoas não permitem a outros proporem novas possibilidades, novos caminhos.

Protegidos nas trincheiras da repetição arvoram-se como únicos conhecedores da realidade, mas que, na verdade, só promovem a acomodação.

No ambiente escolar criança e adulto estão em contato permanente, mas em sua maioria essa relação ganha um formato hierárquico cuja sustentação está no exercício do poder institucionalizado do adulto sobre a criança. Esse poder está posto em toda a organização da escola, passando pelo currículo, pelas propostas pedagógicas, pela organização e disposição do ambiente. Tudo na escola está disposto de modo que ela realize as projeções das classes hegemônicas e cumpra uma das suas finalidades principal que é o controle social, isto é, uma instituição criada pela sociedade e sustentada pelo Estado para transmitir seus valores e projetar seu futuro. Haja vista que a educação, desde Platão até nossos dias, sempre fez parte do sonho de políticos e reformadores da sociedade.



Fotografia 3 – EMEF Ferdinando Santório: corredores e acesso ao piso superior

São exemplos dessa organização e disciplinarização da escola o controle rígido dos espaços, do trabalho e do tempo. Os horários diários, a carga horária anual e calendários precisam ser garantidos. É interessante observar que o peso que se dá em garantir a carga horária do aluno

também esconde uma preocupação com o controle do tempo e do trabalho do professor. A este, além da tarefa de pesquisar, planejar, ensinar e avaliar lhe é atribuído outras tarefas burocráticas e manuais como o preenchimento de uma infinidade de fichas ou diários em que números e informações se repetem, além de folhas e formulários solicitados pelas equipes pedagógicas, direção e Secretaria de Educação. Assim, além das crianças, se exerce também o controle sobre os adultos no ambiente da escola visando à eficácia das ações sociais atribuídas à escola pelas estruturas de poder. Diante do exposto, é possível entender as dificuldades do Projeto de Filosofia e Ciências Sociais, referido no início desta sessão, se inserir neste contexto, haja vista que se orienta justamente por uma quebra desses espaços e tempos pré-definidos. Enfim, observamos em nossos estudos que a organização e disciplinarização na escola ganha uma envergadura tal que burocratiza as ações fechando os espaços para a experiência.



Fotografia 4 – EMEF Ferdinando Santório: pátio interno coberto usado para recreação e aulas de Ed. Física

O espaço físico da escola que pesquisamos é bastante reduzido sendo que quase a totalidade das atividades é realizada em sala de aula e algumas no laboratório de informática, além do que, quase não existem áreas livres, apenas um pátio interno coberto que é usado tanto como refeitório quanto para a recreação e as aulas de Educação Física. Isso faz com que a escola

adote um sistema de revezamento na hora da merenda e da recreação, separando as turmas de primeiro e segundo ano das turmas de terceiro, quarto e quinto ano. Vimos que isso é absolutamente necessário, pois o espaço não comporta todos os alunos, além do que é uma maneira de se evitar ou pelo menos diminuir o risco de acidentes no momento em que as crianças brincam livremente. De certo modo, tais circunstâncias levam a um maior controle das crianças pelos adultos, inclusive no recreio, através de brincadeiras orientadas ou pela simples vigilância.



Fotografia 5 – EMEF Ferdinando Santório: pátio interno coberto também usado como refeitório

Por fim, o que constatamos é que estes são espaços físicos limitados que não atendem à variedade de necessidades e comportamentos típicos da faixa etária que a escola acolhe. Desse modo, durante todo o tempo é o mesmo, a repetição, que prevalece. Em outras palavras, o que afirmamos é que a arquitetura da escola é inadequada e limitadora.

Além do controle do trabalho e do tempo e as inadequações do espaço físico, os conteúdos precisam ser vencidos e a sociedade através de suas forças políticas, que exercem o poder de

comando, a todo o momento incumbe à escola de novas tarefas e conteúdos, sejam transversais, extracurriculares ou sob a forma de projetos variados. Os professores e alunos tem que se virar com essa quantidade enorme de informações que em sua maioria são “deletadas” das mentes dos estudantes, além do que, o que é ensinado pelos professores, muitas das vezes, ele mesmo não acredita, não pratica ou não acha prioritário em sua própria vida. Ou seja, a relação que se estabelece é de um conhecimento instrumentalizado que não pode ser traduzido em experiência.

Em nosso estudo, quando fizemos questões aos adultos e às crianças sobre o sentido da escola, sobre as relações entre crianças e adultos ou sobre a participação das crianças na escola, em geral, recebemos respostas lacônicas que repetem um discurso já “institucionalizado”. Eis alguns fragmentos desses discursos:

O adulto precisa saber orientar, dar segurança (professora).

A escola serve para as crianças aprenderem a ler e a escrever e assim terem domínio da sua cultura, da ciência, dos conhecimentos (Professora).

Acho que além de ensinar, a escola também tem a responsabilidade de educar esses meninos para a vida, serem responsáveis, mais educados, respeitar as pessoas (ASG).

Todo educador deveria saber ouvir e respeitar tais opiniões (professora referindo-se à participação das crianças).

A escola serve para a gente aprender, ler e escrever (aluna).

A gente vem na escola para fazer os dever que a tia dá (aluno).

Os adultos dizem que o sentido da escola está sempre ligado a transmissão do conhecimento e valores, já as crianças dizem que é para aprender o conteúdo, a respeitar e também para brincar. Os adultos dizem que as relações entre crianças e adultos devem ser de respeito, orientação e confiança e as crianças falam de uma relação de obediência em que as crianças devem obedecer aos adultos. Quanto à participação das crianças os adultos dizem que devem ouvir e respeitar as opiniões das crianças, já as crianças respondem que devem fazer os deveres.

Analisando essas respostas, parecem-nos discursos que traduzem comportamentos estigmatizados, os adultos pouco ou quase nunca param para refletir e questionar esses

conhecimentos e valores transmitidos e, quando o fazem, é dentro da mesma lógica predominante já estabelecida, limitando-se a uma opinião pessoal. Isso se reflete nas crianças que aos poucos vão se adequando e assimilando essa perspectiva hegemônica do conhecimento instrumentalizado e dos valores instituídos, sem questionamentos sobre sua razão de ser e historicamente não situados, aos poucos, vão deixando de questionar passando a repetir o que os adultos ensinam.

Quanto às relações entre crianças e adultos, apesar dos adultos falarem de relações de respeito, orientação e confiança, isso no dia a dia é traduzido de modo ambíguo, às vezes como coerção e hierarquia e às vezes como cuidado, atenção e carinho. Já no que diz respeito à participação das crianças, ouvir e respeitar suas opiniões não se traduz em considerá-las como válidas. Na verdade a participação das crianças nas discussões de problemas da escola é nula e, por outro lado, nem todos os adultos também participam, ou por omissão ou porque a velocidade e a carga de trabalho são grandes, ou ainda, porque não existem fóruns adequados para isso.

Não pretendemos aqui julgar este contexto como sendo o melhor ou o pior, se é certo ou errado, mas, se trata de evidenciar que essas condições não são propícias para a experiência.

Seguindo os passos de Larrosa (2002) e Agamben (2005), a quantidade de informações e eventos vividos não garante que algum se torne experiência, ao contrário impede seu exercício. Assim como, no dizer de Benjamin (1994), os soldados que retornavam da guerra não tinham nada para narrar, ou no dizer de Agamben (2005), o cotidiano do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência, nem no trabalho, nem no lazer, nem no tempo que fica no trânsito ou nas filas, também na escola alunos e professores não tem quase nada a narrar que seja traduzível em experiência. O cotidiano da escola marcado pela burocratização do tempo e dos espaços e por um saber que é restrito à adequação dos sujeitos a um fim já determinado, qual seja, redução ao empírico e restrição do pensamento ao científico ou ao tecnológico, não pode gerar experiências.

Assim, nesse ambiente da escola, na maior parte das vezes, apesar das pessoas estarem em contato permanente, isso não é suficiente para se gerar interações que fortaleçam tanto a criança quanto o adulto como sujeitos, capazes de reinventar ao menos parte de suas

existências, no sentido de se viver uma vida boa, mais autêntica. Para isso, essas relações nesse ambiente teriam que se tornarem experiências, no sentido de sermos atravessados, tocados, orientados mais pela lógica da paixão do que pela lógica da ação. Para Larrosa (2002), o sujeito da experiência é um território de passagem, pois a experiência sendo o que nos acontece é uma paixão, logo, o sujeito da experiência é passional.

No entanto, em que pese constatarmos que na maior parte das vezes o ambiente da escola não é propício à experiência, isso não representa a sua totalidade. E apesar dessa organização e disciplinarização que burocratiza, engessa e impede a experiência sabemos que quando pessoas se colocam em contato podem ocorrer interações que escapam ao que já está alinhado ou previamente projetado, são as “linhas de fuga”. São nessas circunstâncias que ocorrem as experiências.

Em nossa pesquisa podemos apreender alguns desses momentos. Como em uma situação em que conversava com a professora da turma e perguntei a ela se em sua relação com as crianças estas proporcionavam algum saber a ela enquanto adulta e como isso acontecia. Sua resposta imediata foi:

Eu aprendo quando escuto com atenção as narrativas das crianças sobre suas experiências cotidianas e sobre o que dizem a respeito de certos assuntos, mesmo quando colocam a imaginação no que falam (professora da turma).

Esta fala da professora poderia ser apenas um discurso bem articulado distante de sua prática. No entanto, a observação que realizamos em diversos momentos de interação entre a referida professora e as crianças nos permite dizer que em certas circunstâncias essa aproximação realmente ocorria, apesar de constatarmos que esses momentos são um tanto raros, em função do que já aludimos acima a respeito da organização e disciplinarização do ambiente da escola.

Em outra conversa, desta vez com a monitora de informática, esta disse:

Os professores e nós todos, poderiam sentar e conversar com eles – as crianças – abordar assuntos necessários e escutá-los.

Temos nessas duas situações alguns elementos constituintes daquilo que entendemos e apresentamos até aqui como circunstâncias propícias à experiência: escutar com atenção, narrativa e imaginação.

Como já vimos em Benjamin (1994) para que haja experiência se faz necessário que narrador e ouvinte estejam em sintonia, que o relato seja comum aos dois ou que proporcione um encontro entre gerações. Nesse caso o que é comunicado pela criança não é apenas uma informação ou um conhecimento burocraticamente elaborado por um saber majoritário, mas, faz parte de seu cotidiano que de certo modo, dentro de uma perspectiva mais ampla, não é totalmente estranho à professora, mas também não é vivido por ela do mesmo modo que é vivido pela criança. Assim se estabelece a cumplicidade da narração e da escuta atenta. A criança transmite seu cotidiano transmutado pela sua imaginação, a qual se configura como a lógica de uma narrativa de experiência. Por outro lado, quando a professora diz que aprende ao escutar com atenção as narrativas das crianças não se refere a qualquer história, mas, a histórias que ouve das crianças nas quais estas estão envolvidas existencialmente e emocionalmente, são questões que para as crianças e para os adultos, no caso a professora, é de ordem afetiva, ética, antropológica. Faço essa afirmação, pois ao indagar a professora que tipos de narrativas eram essas, ela disse que são questões ligadas a abandono, violência, carência afetiva, ou mesmo a situações que trazem dúvidas, alegria e felicidade para as crianças.

Outros adultos da escola também afirmaram que aprendem com as crianças:

É o modo como se relacionam, pois algumas vezes elas nos dão exemplos de vida, por exemplo, com sua capacidade de enfrentar situações ruins e ainda brincar (monitora de informática).

Eles têm uma relação de honestidade (ASG).

Já as crianças além das afirmações usuais de que os adultos ensinam várias coisas que elas, enquanto crianças, ainda não sabem, dizem ainda que:

Aprendo quando a professora brinca, canta ou conta histórias por que é mais legal (aluna).

Em outra situação apresentamos a palavra “adulto” e pedimos para desenharem algo a partir daquela palavra, uma das crianças desenhou um casal passeando em um jardim, ao falar sobre o desenho disse:

É a tia (professora) e o marido dela, eles estão felizes, são adultos felizes (aluna).

Questionada por que achava isso, nos disse que a tia sempre contava coisas boas que acontecia com ela.

Pois bem, que tipo de aprendizado é esse a que crianças e adultos se referem? Um aprendizado que envolve exemplos de vida, tempo para escutar, atenção, imaginação, brincadeira, histórias narradas, conteúdos éticos, antropológicos, existenciais, retirados das vidas que se envolvem e interagem. Aprendizado que ocorre em outros tempos e lugares do próprio ambiente escolar ou pela transgressão dos tempos e lugares instituídos burocraticamente pelas políticas majoritárias que impunham a lógica do ensino aprendizagem instrumentalizados pelo conhecimento científico e tecnológico. Pensamos que esse tipo de aprendizado traz as características de uma experiência. Por isso são tão raros no ambiente da escola.

Agamben (2005) afirma que “todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer” (AGAMBEN, 2005, p.21). Mas, diante desta constatação propõe procurar um novo lugar para a experiência, em um ponto de fratura entre o humano e a linguagem, no que ele chama de “infância”. É preciso ter essas afirmações em mente ao se tentar encontrar experiências no cotidiano do ambiente de uma escola.

Pensamos que as falas de adultos e crianças que trouxemos acima traduzem relações que trazem as características de uma experiência porque nos revela uma ruptura, uma quebra da estrutura pré-configurada das relações criança-adulto no ambiente escolar. Acreditamos que essa ruptura só é possível no momento em que crianças e adultos se apresentam como ‘infantes’ que são. Infantes no sentido daquele que está numa situação de infância e, esta, entendida como uma condição do humano que se situa num tempo que não é o cronológico, e num lugar entre o dado e o aprendido, entre o humano e a linguagem. Para Agamben, “[...] a natureza do homem é cindida de modo original, porque a infância nela introduz a descontinuidade e a diferença entre língua e discurso”. (AGAMBEN, 2005, p.64).

É preciso lembrar que para Agamben (2002) a *in-fância* é ao mesmo tempo ausência e busca de linguagem. Ao refletir sobre o conceito de infância em Agamben, Kohan afirma:

O conceito de infância proposto por Agamben tem um duplo impacto na forma dominante de pensar a infância. Por um lado, ela deixa de estar necessariamente associada a crianças, e a sua visão concomitante como seres humanos pequenos, frágeis, tímidos. Por outro lado, ela passa a ser condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar sua idade. (KOHAN, 2005, p. 246).

Portanto, é nesse sentido de infância, que afirmamos acima que ocorre experiência no ambiente da escola quando crianças e adultos manifestam-se como infantes. Tanto no sentido temporal, pois transgridem o tempo cronologicamente instituído e se colocam num tempo descontínuo, de intensidade, de acontecimento, quanto no sentido do lugar lógico, pois rompem com as ações previamente instituídas e abrem espaços para outros conteúdos, colocando-se numa lógica da paixão. Isto é, aquele em que o sujeito espera, recebe, pára, dá lugar à paciência para escutar e aprender. É colocar-se contrário a uma lógica insaciável de informação, de velocidade, do saber científico. Ou como diz Kohan:

Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele que, como Heráclito, Sócrates, Rancière e Deleuze, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que 'há que pensar'. É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. (KOHAN, 2005, p. 246-247).

Ao entendermos que infância e linguagem referem-se mutuamente uma à outra e são condição da passagem da língua para o discurso e, assim, fundam a historicidade humana, percebemos que nessa perspectiva a infância ganha um papel fundamental, o de quebrar o que está posto e abrir possibilidades para novos nascimentos. A infância como experiência que possibilita fundar a condição histórica do homem torna-se infância afirmativa, deixa de ser sinônimo de incapacidade e ausência e passa a significar força e presença.

Assim, considerando os exemplos trazidos do campo empírico que pesquisamos e as análises que buscamos fazer no decorrer deste capítulo, acreditamos que respondemos positivamente às questões que nos propusemos responder até aqui. Pensamos que podemos inferir que no ambiente da escola relações criança-adulto que se constituem como experiências são bastante raras, mas, elas acontecem. E, quando acontecem, tanto possibilitam novas interações do

existir humano, quanto são fortalecedoras de crianças e adultos como sujeitos. Portanto, enquanto sujeito da experiência criam sentido para suas existências.

#### **4.4 Racionalidades possíveis para a infância e para a experiência**

Nesta última parte vamos refletir sobre as possíveis racionalidades propícias à infância e à experiência que podem ocorrer no ambiente da escola. Nossa reflexão tem como ponto de partida uma questão que nos propusemos no início deste estudo e nos instigou bastante. Como se entrecruzam as diferentes racionalidades entre crianças e adultos no ambiente da escola?

Trazendo elementos do campo empírico e examinando-os à luz de nossos referenciais teóricos, vamos discorrer sobre as formas de racionalidade que organizam o fazer pedagógico e o pensar a infância no ambiente da escola. Em seguida vamos pensar sobre outras formas de racionalidade que levem em conta a alteridade, a infância e o saber da experiência.

Sobre a racionalidade presente na escola já evidenciamos no decorrer desse estudo que se traduz como racionalidade instrumental, fruto da mentalidade técnico científica da modernidade. Não se trata simplesmente de condenar a racionalidade e o projeto da modernidade, mas como bem evidenciaram Benjamin (1994) e Agamben (2005), trata-se de lembrar os custos desse projeto. Ao reduzir a experiência ao empírico e restringir o pensamento ao conhecimento científico e a tecnologia o projeto da modernidade gerou o empobrecimento da experiência. Assim, mergulhado num vazio existencial o indivíduo silencia, pois perdeu a capacidade de narrar, de contar histórias, de transmitir experiências.

Vamos tentar evidenciar um pouco mais como esse pensamento modela à práxis pedagógica e o pensar a infância no ambiente da escola. De acordo com Pagni (2010),

A constituição dos saberes e das práticas escolares, desde a modernidade, se apoiou nessa restrição da experiência ao empírico, desenvolvida pelas ciências modernas, assim como se legitimou em discurso de verdade, o qual se fundamenta na figura do sujeito, no pensamento supostamente identificante e na racionalidade instrumental, convertendo a práxis educativa em uma tecnologia, dentre as tantas existentes, no presente. Por conseguinte, limitada à mera aplicação dos saberes à prática educacional, na atualidade, essa arte-técnica parece deixar de se relacionar com a existência humana e com a formação do homem, para tornar-se uma operação de ajustamento de meios a fins dados, desenvolvida pelo educador, objetivando oferecer aos

seus destinatários habilidades e competências, que os conforme ao existente. (PAGNI, 2010, p. 22-23).

As consequências disso no ambiente da escola é a interdição do pensar (PAGNI, 2010) tanto do adulto, em especial o educador, quanto da criança. As existências e subjetividades tornam-se desnecessárias, visto que, já está definido um modo de operar os saberes e as práticas para atingirem a conformação ao já estabelecido. Essa interdição do pensar e certo mecanismo nas ações dos sujeitos geram uma perda de sentido para os educadores e adultos que agem no ambiente da escola, mas também para as crianças que interagem nesse ambiente e são os principais receptores desses saberes e práticas.

Para ilustrar essa interdição do pensar e esse mecanismo no agir que levam a uma perda de sentido trazemos a seguir dois exemplos que colhemos em nosso campo empírico.

Ao observarmos e indagarmos as crianças no ambiente da escola se verificou o modo mecânico como as crianças respondem a questões do tipo: O que é escola? Para que serve a escola? Como devem se comportar na escola? Invariavelmente as respostas são aquelas já dadas e repetidas constantemente pelos adultos:

É para aprender o que o professor ensina (aluna).

Não pode fazer bagunça, não pode conversar e não pode brigar (aluno).

A gente não pode correr porque pode cair e machucar, bater um no outro (aluno).

Não pode trazer brinquedos porque dá confusão e a gente não estuda (aluna).

Enfim, é fácil observar que o “não” prevalece nas respostas a esse tipo de questão. Em nossa análise essas respostas e comportamentos revelam que predomina no ambiente da escola a ideia da formação do aluno num sentido de doutrinação, assim se pensa que devem ser “educados” para o trânsito, para a cidadania, para a emancipação, para a sexualidade, para o mercado de trabalho, para não usarem drogas, etc. Deste modo conteúdos e valores são transmitidos com o sentido de ajustar as crianças a fins previamente dados pelos adultos, inibindo-se a criação, a imaginação, a construção coletiva de saberes e valores a partir das experiências de cada um, interditando assim a possibilidade da experiência do pensar.

O outro exemplo advém da fala de uma professora a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Desde a época deste estatuto os jovens não podem mais trabalhar. Aí eles vão vender droga, quem consegue ficar sem trabalhar? Vai vender droga (comentário de uma professora na sala dos professores).

Importante evidenciar que essa opinião foi partilhada por outros educadores presentes naquele momento. Percebe-se uma forte influencia de um discurso que circula no meio social e político, muitas vezes potencializado por parte dos meios de comunicação que culpa as crianças e jovens pelas mazelas sociais, bem como, todos que de algum modo participam desse processo.

Não vamos nos ater ao valor de verdade desse discurso, o que nos interessa é evidenciar o fato de educadores assumirem mecanicamente esse discurso para posicionarem-se diante de uma questão importante. Demonstra-se certa incapacidade de perceber-se como sujeito histórico e social que é tocado pelos acontecimentos e mudanças na sociedade e que os carrega na memória tornando-se capaz de pensá-los. Mais uma vez, a nosso ver, evidencia-se o comportamento mecânico e a interdição da experiência do pensar. Como consequência gera-se uma incapacidade de se deixar atravessar pela diversidade de possibilidades que a existência oferece e uma incapacidade de compartilhar essa diversidade porque é preciso se assentar numa verdade, a qual se defende e se transmite de modo totalizante às crianças.

Pagni (2010) ao falar da arte pedagógica na modernidade associada aos ideais da razão instrumental alerta para o distanciamento entre os saberes transmitidos e a vida:

A racionalidade instrumental ou técnica, em que o ensino se apóia e aos quais os processos de aprendizado se adéquam, no desenvolvimento da arte pedagógica, na modernidade, colaborou para minimizar ao máximo as qualidades artísticas da práxis educativa, afastando os saberes e as práticas escolares das possíveis relações com sua dimensão estética e de sua implicação com a vida. Ao se limitar à operação de ajuste de meios aos fins dados, em vistas da eficiência da transmissão do que é ensinado e da objetividade de sua apreensão cognitiva, pelos destinatários dessa arte, essa racionalidade exclui da elaboração dos saberes e práticas escolares, pressuposta pela sua organização e planejamento, a experiência e a vida às quais está associada. (PAGNI, 2010, p. 25).

De certo modo podemos dizer que no ambiente da escola, assim como na sociedade mais ampla, apesar de todos terem opinião sobre tudo, a maioria vive em silêncio, pois as opiniões apenas afirmam a mesma lógica da racionalidade instrumental. Prevalece o vazio existencial provocado pela falta de sentido, já que nada nos acontece. O que rompe o silêncio é o pensar e, este precisa ser provocado por algum tipo de acontecimento.

Pensamos que a infância e a experiência podem contribuir para diminuir essa falta de sentido, para desencadear o pensar, para restituir um pouco de autenticidade à vida tanto no ambiente da escola como em outras esferas da sociedade. Estamos falando da construção de racionalidades que levem em conta a alteridade, a infância e o saber da experiência. Vamos refletir sobre estas possibilidades e suas implicações.

Uma racionalidade que leve em conta o saber da experiência significa pensar nossa existência a partir dos acontecimentos, do que nos acontece, significa pensar a partir do padecer. Implica em uma mudança de atitude que interrompa a voluptuosidade da continuidade, implica em pensar, sentir, olhar, escutar de outro modo, descontínuo, pacientemente, sem pressa, deixar-se orientar pela paixão. “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. (LARROSA, 2002, p. 27).

Em que implica uma atitude desse tipo no ambiente da escola? Nossa pesquisa nos mostrou que no ambiente da escola imperam certas atitudes, tais como, a tendência à pedagogização, isto é, tudo passa a ser ensinável, busca-se desesperadamente encontrar explicações plausíveis para todo acontecimento. Observamos que os adultos que atuam na escola sejam professores ou demais profissionais sentem-se impelidos a transformar todo acontecimento em conhecimento útil ou em regra moral, quase sempre uma interdição. Não se suporta o que escapa à regularidade, à estabilidade, à lógica do discurso conformador. Pois a pedagogização nada mais é que impor a verdade das coisas conforme aponta Larrosa (2002), ao contrário o acontecimento que rompe a estabilidade e a regularidade provoca o pensar pela busca do sentido ou da falta de sentido, esse é o saber da experiência.

Esta tendência à pedagogização e intolerância ao que escapa à lógica do discurso conformador se deve ao fato de que o saber e as práticas escolares estão circunscritas à hegemonia do pensamento científico e tecnológico que aspira sempre ser objetivo, universal e infinito para o

qual conhecimento se traduz em controle, utilidade, informação. Ao contrário do saber da experiência que, segundo Larrosa (2002),

[...] trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2002, p. 27).

Entrelaçado ao saber da experiência emerge a infância como acontecimento que provoca a descontinuidade, irrompe como força que nos atravessa e nos impõe novos começos.

O acontecimento se configura como algo da ordem do não regulável, não controlável, não previsto que se presentifica de modo singular provocando o pensar da experiência. O acontecimento é radical, arrebatador e mesmo situado historicamente num tempo passado, o acontecimento se atualiza no pensar com a força de não permitir que o sujeito permaneça o mesmo. Por exemplo, “a chacina da candelária” como ficou registrada pela mídia e aconteceu no Rio de Janeiro em 23 de julho de 1993. Na ocasião seis crianças e dois adultos sem teto foram assassinados por policiais militares enquanto dormiam na rua próxima a Igreja da Candelária.

Pagni (2010) se apropria dos conceitos de infância e de acontecimento “como condições e possibilidades do pensar na práxis educativa, que restitui a dignidade da experiência e de suas linguagens entre os saberes e práticas escolares”. Nesse sentido propõe que,

[...] a infância e o acontecimento do pensar possam ser vistos de outra maneira pelos saberes e práticas escolares, pressupondo que, de um lado, a infância não seja apenas concebida como um objeto a ser governado, tampouco como um sujeito a governar o mundo, a partir da arte pedagógica na qual se converteu a práxis educativa, em seu desenvolvimento moderno; de outro, o acontecimento do pensar nessa práxis não seja inadvertidamente

subordinado à racionalidade instrumental do planejamento e à atual pragmática do ensino que, em busca de enquadrá-lo e de convertê-lo em mera operação do pensamento e da enunciação discursiva, o descaracterizam e o despotencializam, extraindo daí a sua força viva e criadora. (PAGNI, 2010, p. 31).

Uma racionalidade que leve em conta a infância como acontecimento constitui-se na descontinuidade e na experiência. A infância em si, simboliza o não dito, não-nomeado, a possibilidade de algo acontecer de outro ou de múltiplos modos. Para Kohan, “Infância, de contínuo nascer, ela é a possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido”. (KOHAN, 2005, p. 252). Cabe esclarecer que o significado da palavra novo não é no sentido da busca infindável pela novidade fruto do saber científico e tecnológico, mas no sentido de novas possibilidades de existir, de inventar-se.

No ambiente da escola que pesquisamos tivemos a oportunidade de observar diversos momentos dessa força da infância que impõe novos começos e rompe com a inércia repetitiva do mesmo. Apesar das crianças receberem na maior parte do tempo uma educação para conformá-las ao já previsto, na sala de aula foi possível observar várias situações em que se criaram espaços de encontros que romperam com essa repetição. Quando a professora estimulava a participação deixando que as crianças externassem seus pensamentos, em algumas atividades manuais ou quando alguém contava alguma história, observamos que surgiam uma multiplicidade de interpretações, argumentos e soluções. Isso acontecia numa aparente confusão. Alguém que chegasse naquele momento imbuído do espírito da ordem, do prescrito, da verdade, acharia tudo uma bagunça ou julgaria que a professora não tinha o domínio da classe. Mas, era justamente nessas circunstâncias em que, a nosso ver, a professora deixava-se conduzir pela espontaneidade, com tranquilidade, como uma infante desaparecia no meio daquele breve “caos” para retomar mais adiante o fio da meada. Nesses momentos é que surgiam as conclusões interessantes e muitas vezes engraçadas para o problema em questão. Momento em que o pensar entra em movimento, juntos, adulto e crianças, realizam a experiência do pensar, pois o mais fundamental não é saber o que algo é, mas pensá-lo, rastrear seu sentido ou sua falta de sentido.

Uma racionalidade que leve em conta a infância e o saber da experiência pode construir espaços de encontro, como o narrado acima, para novas formas de ser e de fazer, encontro para novos inícios como nos indica Kohan (2007).

Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto. Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de *aión*, e não somente de *chrónos*. (KOHAN, 2007, p. 97-98).

Uma racionalidade que leva em conta a infância e o saber da experiência norteia-se por relações de alteridade. Pensemos em um ambiente escolar em que diante das diferenças que surgem nas relações com o outro algumas pessoas impõem ‘sua verdade’ porque entendem que não há o que conversar em tais situações: ‘algumas coisas não se discute’; ‘tenho minha opinião e o outro está errado’. Ou ‘aceitam tacitamente a verdade’ apresentada pelo outro, pois o outro sabe mais e você deve estar errado.

Agora pensemos em outro ambiente escolar que privilegia o diálogo sobre tais diferenças para compreender o que o outro diz ou faz. As pessoas se dispõem a fazer outro movimento que não seja a simples rejeição ou a simples aceitação, mas o movimento de colocar-se no lugar do outro para analisar outras possibilidades daquilo que o outro diz ou faz. Não se trata de viver a experiência do outro, pois já vimos que a experiência de um acontecimento é radicalmente singular, mas sim de fazer um exercício de aproximação que pode abrir outras possibilidades para nossa sensibilidade e faculdades de entendimento. Também não se trata de buscar o consenso, mas de entender que pode haver mais de uma saída, ou de que verdades diferentes coexistem em um mesmo ambiente.

Pensamos que este segundo ambiente é território propício para erigir-se uma racionalidade que leva em conta a alteridade, a infância e a experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a escrita destas últimas linhas com a finalidade de fechar este exercício dissertativo fruto de nossa pesquisa, me vem à memória um turbilhão de imagens, sons e pensamentos que povoaram meus dias, meses e anos durante este percurso. São imagens, sons e pensamentos familiares vindos do meu lar, dos colegas e professores do mestrado, do trabalho, das crianças e adultos que propiciaram a construção deste estudo. São pensamentos, argumentos, ideias dos autores com os quais tentei dialogar, pensamentos meus que foram se estruturando nesse processo. Pensamentos articulados a partir de tantos autores, atores, problemas e circunstâncias que em certos momentos não sei mais se sou eu que penso se é os outros que pensam ou se esse pensar está para além de mim e dos outros.

O sentimento que expressa o que tem sido esse percurso, é de um aprendizado árduo e profícuo e de um desejo de que os resultados e as ideias aqui discutidas contribuam para o aprofundamento das reflexões sobre o tema que nos debruçamos.

Então, para fechar esse momento e nos prepararmos para outros em que as pesquisas e as reflexões devem continuar, façamos algumas considerações.

O universo da pesquisa com criança é ao mesmo tempo fascinante e desafiador, pois exige do pesquisador que ele habite um mundo de probabilidades, territórios e temporalidade para as quais parece que nunca estará preparado, pois precisa habitar um tempo criança, precisa se desvencilhar de *chrónos* e deixar-se habitar por *aión*. Benjamin de modo maravilhoso nos leva a esse tempo criança da intensidade em um breve texto, “Criança petiscando”.

Na fresta do guarda-comida entreaberto penetra sua mão, como um amante através da noite. Quando então, na escuridão, ela se sente em casa, tateia em busca de açúcar ou amêndoas, de uvas passas ou frutas em conserva. E assim como o amante, antes de beijá-la, abraça sua amada, assim o tato tem com eles um encontro marcado, antes que a boca prove sua doçura. [...] Grata e selvagem, como uma moça que foi raptada da casa dos pais, a compota de morango se dá a saborear aqui sem pãezinhos e, por assim dizer, sobre o livre céu de Deus, e até mesmo a manteiga responde com ternura à ousadia de seu conquistador, que penetrou de assalto em seu quarto de donzela. A mão, *Dom Juan* juvenil, logo penetrou em todas as celas e aposentos, deixando para trás camadas que escorrem e massas que fluem: donzelice que se renova sem queixa (BENJAMIN, 1995, p.38)

Consideramos para além dos resultados obtidos neste trabalho, que pesquisas que tomam como foco crianças e adultos em relação podem trazer resultados importantíssimos, pois criança e adulto constroem suas existências mutuamente. As experiências acontecem na relação eu-outro-mundo. Esse foco contribui também para reforçar tanto a criança quanto o adulto como sujeitos de direito e de experiência.

Dedicamo-nos nesta investigação a estudar a infância em sua relação com a experiência e as racionalidades que permeiam essa relação. Essa opção decorre em parte de constatarmos que no mundo contemporâneo estamos diante de existências vazias de sentido, diante de saberes e práticas que pouco contribuem para dar algum sentido ético e estético à vida (BENJAMIN, 1984, 1994), (AGAMBEN, 2005), (LARROSA, 2002). E, se nos voltamos para o universo da escola foi porque entendemos que crianças e adultos dedicam muito tempo de suas vidas a ela e que esta tem importância preponderante nos modos de se viver a vida. Também porque acreditamos que o ambiente da escola pode ser propício à experiência e a novas compreensões para a infância.

Entendemos que encontramos indícios de que é possível criar circunstâncias favoráveis à prática do saber da experiência, o qual, a nosso ver pode restaurar algum sentido à existência do homem contemporâneo.

Esses indícios os encontramos em certas relações criança-adulto, mesmo raras, que acontecem no ambiente da escola e que se tornam experiências. Tais como, as narrativas das crianças sobre como acontece a sua vida cotidiana, as narrativas dos professores de como sentem e pensam certos acontecimentos, os momentos das brincadeiras entre adultos e crianças ou destas com seus pares que, de certo modo, restauram memórias e engendram novos significados. Também os momentos em que adultos e crianças sentam e conversam enquanto sujeitos que buscam um saber que não é apenas acúmulo de informações ou doutrinação. Não se trata de uma visão ingênua que pensa ser possível restaurar a experiência como a tínhamos no passado, nem tampouco substituir o saber científico e a razão instrumental pelo saber da experiência. Trata-se de criar condições favoráveis à coexistência desses saberes e à coexistência de diferentes racionalidades.

Nesse contexto a infância surge como categoria filosófica fundamental, pois a infância como a figura do começo, do nascimento, do inesperado, da possibilidade da linguagem, torna-se

condição da experiência humana. Para KOHAN (2005) tal concepção da infância traz implicações para a educação de nosso tempo dando sentido a ela, pois pode estar voltada para a restauração da infância e para a criação de situações propícias à experiência.

Assim, estaríamos muito distantes de uma educação que “prepara as crianças para o futuro” ou “para o mercado de trabalho” ou “para a democracia” ou para qualquer outra coisa que não seja a própria infância, entendida como experiência da diversidade, da novidade, do inesperado. Uma tal educação permite viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Se há algo a se preparar por meio da educação, é a não deixar a infância, a experiência. (KOHAN, 2005 p.247-248).

Portanto, um ambiente escolar que pense a criança como ela se apresenta em sua atualidade, como um ser que se faz na relação eu-outro-mundo, ou seja, se faz existente na relação com seus pares, com o adulto e com o mundo. Pensar um ambiente cuja racionalidade leve em conta o saber da experiência e a infância são um desafio para a educação no mundo contemporâneo ou para aqueles que acreditam que a vida deve e pode ser vivida com dignidade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARAÚJO, V. C. de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: Edufes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ética e estética tecendo um olhar a partir da criança**. Cadernos de Pesquisa. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 10, n. 19. Vitória: PPGE, 2005. p.107-120.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única**. Obras escolhidas II. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas v. 1. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Os Pensadores, 3ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DUHART, O. G. De tabulas rasas a sujeitos encarnados. In: KOHAN, W. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.176-184.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: \_\_\_\_\_. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

\_\_\_\_\_. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas v. 1. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.p. 7 – 19.

GUIDO, H. A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista. In: KOHAN, W. (org.). **Ensino de Filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.195-211.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Infância**. Entre educação e filosofia. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

\_\_\_\_\_. Uma educação da filosofia através da infância. In: KOHAN, W. (org.). **Ensino de Filosofia** – perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 233-242.

\_\_\_\_\_. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M. J. e GOUVEIA, M. C. S. de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 40-61.

KRAMER, S; BARBOSA, S. N. F.; SILVA, J. P. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva, Florianópolis, v.23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER S. e LEITE M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. (orgs.) Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER. S. et al. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 269-280.

\_\_\_\_\_. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. ; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 57-76.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. de Alfredo Veiga – Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação nº 19, Jan.Fev.Mar. de 2002. P.20-28. Disponível em: <[http://www.amped.org.br/rbe/numeros\\_rbe/revbrased19.htm](http://www.amped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased19.htm)>.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. De Anoar Alex. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

NASCIMENTO, W. F. do, **Nos rastros de Foucault: ética e subjetividade.** Home Page Espaço Michel Foucault, 2001. Disponível em <http://filoesco.unb.br/foucault/art01.pdf>.

NIETZSCHE, F.W. **Assim falou Zaratustra.** Obras incompletas/F. Nietzsche. Seleção de textos de Gerárd Lebrun; trad. Rubens R. T. Filho. Vol. I coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PAGNI, P. A. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In PAGNI, P.A. e GELAMO, R. P. (orgs.) **Experiência, educação e contemporaneidade.** Marília, SP: Poiesis Editora. UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2010. p.15-33. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/home/Publicacoes/poiesis.pdf>>.

PEREIRA, V. A. **Infância e sujeito no contexto do pensamento pós-metafísico.** Tese de Doutorado. Orientador: HERMANN, N.M.A. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. URL: <http://hdl.handle.net/10183/13277>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA/ES. **Plano de Melhoramento da Educação em Cariacica 2005-2008.** Cariacica, 2005. mimeo.

\_\_\_\_\_. **Documento para consolidação das práticas de filosofia e ciências sociais na educação infantil e no ensino fundamental: desafios e perspectivas.** Cariacica, 2009. mimeo.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROUANET, S. P. **Mal-estar na modernidade: ensaios.** São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

ROUSSEAU, J. J. **Contrato social.** Trad. Lourdes Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

\_\_\_\_\_. **Emílio ou Da Educação.** Trad. Roberto L. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p.137-179.

\_\_\_\_\_. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Instituto de estudos da criança. Portugal: Universidade do Minho, 2002. Disponível em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/encruzilhadas.pdf)>.

SOUZA, S. J. ; PEREIRA, R. M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER S. e LEITE, M. I. P. (orgs.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papyrus, 1998. Série Prática Pedagógica.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos **profissionais (sujeitos da pesquisa)** da EMEF Ferdinando Santório, unidade do Sistema Municipal de Ensino de Cariacica – ES, o projeto de pesquisa **“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E RACIONALIDADE: UM ESTUDO NO AMBIENTE ESCOLAR”**, de autoria do mestrando José Aildo Vargas da Rosa, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem por objetivo uma investigação sobre as experiências geradas na relação criança-adulto no contexto escolar buscando compreender se nessa relação à infância pode ser geradora de novos sentidos para a vida humana.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a observação participante em diferentes espaços e tempos com gravações de voz, fotografias e registros em diário de campo. Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação das crianças na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes dos sujeitos da pesquisa serão mantidos em sigilo, caso seja necessário serão usados nomes fictícios. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Cariacica - ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2010.

Diretor: \_\_\_\_\_ Vice diretora: \_\_\_\_\_

Professor(as): \_\_\_\_\_

Outros profissionais: \_\_\_\_\_

PESQUISADOR: José Aildo Vargas da Rosa – Cel.(27) 81458505/ ailtovargas@hotmail.com

ORIENTADORA: Dra. Vânia Carvalho de Araújo

## APÊNDICE B - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO II

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos **pais/responsáveis das crianças/sujeitos da turma** ..... da EMEF Ferdinando Santório, unidade do Sistema Municipal de Ensino de Cariacica – ES , o projeto de pesquisa **“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E RACIONALIDADE: UM ESTUDO NO AMBIENTE ESCOLAR”**, de autoria do **mestrando José Aildo Vargas da Rosa**, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem por objetivo uma investigação sobre as experiências geradas na relação criança-adulto no contexto escolar buscando compreender se nessa relação à infância pode ser geradora de novos sentidos para a vida humana.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a observação participante em diferentes espaços e tempos com gravações de voz, fotografias e registros em diário de campo. Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação das crianças na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes das crianças serão mantidos em sigilo, caso seja necessário será usado nomes fictícios. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_, da EMEF Ferdinando Santório autorizo sua participação no projeto de pesquisa **“INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E RACIONALIDADE: UM ESTUDO NO AMBIENTE ESCOLAR”** de autoria do **mestrando José Aildo Vargas da Rosa** - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

### 1 A instituição

#### *a) Dados Gerais*

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Histórico: \_\_\_\_\_

A comunidade: \_\_\_\_\_

Bairros de origem da clientela: \_\_\_\_\_

#### *b) Aspecto físico:*

Número de salas de aula: \_\_\_\_\_

Condições das salas de aula: \_\_\_\_\_

Possui biblioteca? \_\_\_\_\_ Condições de funcionamento: \_\_\_\_\_

Possui sala ambiente? \_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

Possui sala de professores, sala de direção, coordenação, orientação pedagógica, secretaria?

\_\_\_\_\_

Possui refeitório? \_\_\_\_\_ Condições de funcionamento: \_\_\_\_\_

Possui área livre? Quadra de esportes? Como são utilizadas? \_\_\_\_\_

#### *c) Organização das turmas*

Média de alunos por turma: \_\_\_\_\_

Número de alunos por turno: Matutino: \_\_\_\_\_ Vespertino: \_\_\_\_\_

Número de turmas por turno: Matutino: \_\_\_\_\_ Vespertino: \_\_\_\_\_

Organização das turmas no Vespertino (turno pesquisado)

1º ano: \_\_\_\_\_

2º ano: \_\_\_\_\_

3º ano: \_\_\_\_\_

4º ano: \_\_\_\_\_

5º ano: \_\_\_\_\_

#### *d) Recursos humanos*

Número de professores por turno: Matutino: \_\_\_\_\_ Vespertino: \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

Pedagogo(a): \_\_\_\_\_

Coordenador(a): \_\_\_\_\_

Secretário (a): \_\_\_\_\_

Auxiliar de Serviço Geral (ASG): \_\_\_\_\_

Merendeiras: \_\_\_\_\_

Vigilantes: \_\_\_\_\_

Diretor (a): \_\_\_\_\_

Vice-Diretor (a): \_\_\_\_\_

**e) Recursos materiais**

Tipo de material pedagógico existente na escola: \_\_\_\_\_

Recursos audiovisuais: \_\_\_\_\_

**2 Documentos**

Projeto Político Pedagógico

Proposta pedagógica

Livro de ocorrências

Outros documentos (fluxo escolar, plano de ação, projetos da escola etc.)

**3 As crianças atendidas**

Quem são as crianças?

De onde vieram?

Qual o contexto social em que vivem?

**4 A observação-participante: os sujeitos e suas relações (algumas questões)**

Como a criança é retratada nos documentos oficiais da escola?

Como são normatizados os comportamentos das crianças no ambiente escolar?

Qual é a concepção de criança encontrada nos documentos oficiais da escola? Explícita e implicitamente.

Qual é a concepção de ser humano subjacente à concepção de educação presente nos documentos da escola?

Como é a relação das crianças com seus pares nos diferentes ambientes da escola? A relação é horizontal? É vertical?

Que tipo de reprodução das relações dos adultos é possível observar entre as crianças?

Como é a relação entre crianças e adultos nos diferentes ambientes da escola?

Que tipo de relação as crianças estabelecem entre si que se diferencia, se contrapõe, burla o mundo adulto?

Há reinvenção ou somente reprodução nas relações?

Como a criança percebe / entende as atitudes dos adultos? Como o adulto percebe / entende as atitudes das crianças?

O que as crianças pensam do ambiente escolar?

O que as crianças pensam e falam sobre si mesmas? O que os adultos pensam e falam sobre si mesmos?

O que as crianças pensam e falam sobre as relações com os adultos?

O que os adultos pensam e falam sobre as relações com as crianças?

O que as crianças pensam e falam sobre vida, mundo, felicidade, tristeza, prazer, amor, ódio, desprezo, amizade, preconceito, aceitação, tolerância, intolerância, bem e mal, riqueza e pobreza? O que os adultos pensam sobre isso? O que adultos e crianças conversam entre si sobre isso? Como conversam?

Quais são os discursos proferidos pelos professores, pedagogos, coordenadores, diretor e demais adultos da escola em relação a comportamento, disciplina, autonomia, conhecimento, experiências das crianças?

Quando nas relações de aprendizagem há informação, introjeção de conhecimento ou experiência (geração de sentido)? Nos diversos ambiente da escola e entre os diversos grupos.

Quando as relações entre crianças e adultos proporcionam a geração da experiência?