ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10725 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)
ISSN: 2595-7945
Eixo Temático 05 - Educação e Infância

EDUCAÇÃO E TEMPORALIDADE DAS INFÂNCIAS: ESTAR SENDO CRIANÇA NO MUNDO COMUM DA ESCOLA

Carina Ferreira dos Santos - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul
Márcia Vilma Murillo - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

Esta escrita apresenta um estudo estabelecido no grupo de pesquisa a partir da aproximação entre uma dissertação de mestrado em andamento que interroga a temporalidade do tempo de infância e uma tese de doutorado concluída que aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na ação pedagógica com crianças pequenas. Da interlocução entre nossas pesquisas, entre o ponto de partida da dissertação e o ponto de chegada da tese, emerge a intencionalidade de enfrentar a questão da temporalidade dos começos na ação educativa com crianças. Para aprofundar estudos que nos vinculam ao grupo de pesquisa buscamos argumentos que permitam colocar em debate o obstáculo pedagógico (BACHELARD, 1996) da ampla tendência de preparação do futuro como intencionalidade priorizada na educação das crianças. Como pensar suas infâncias sem submetê-las apenas ao tempo cronológico a ser superado pela idade?

Para tanto, aproximamos filosofia e pedagogia e assumimos um percurso metodológico desencadeado pelo convite à interrogação. A questão que nos desafia é compreender a infância como uma condição inacabada da existência humana a partir de uma abordagem filosófica na pesquisa educacional. Tal opção emerge da intencionalidade em não pontuar respostas ou explicações, mas apresentar uma questão a ser pensada a partir de um domínio por pensar. Neste estudo, desde um modo situado de percebê-lo, este domínio é circunscrito pela interrogação à temporalidade da experiência de infância. O que resistimos é a educação escolar de crianças voltada à preparação para o futuro ou para o mercado de trabalho ou para qualquer outra e não para a humana experiência de suas infâncias.

A interrogação filosófica coloca em questão o mundo para compreender que “sendo como é, ele poderia ser também de muitas outras maneiras” (KOHAN, 2019, p. 160). Podemos pensar e abordar a experiência da infância de muitas maneiras, desde diferentes campos disciplinares que dedicam estudos sobre ou com crianças e sobre ou com infâncias. Porém, nesta escrita, a compreensão de infância ocupa um lugar no tempo e no espaço diante

do exercício educacional de interrogá-la filosoficamente para acolhê-la de outra maneira. Outro modo que permita afirmar a relevância de considerar a alteridade entre os tempos da intensidade da vida e os tempos cronológicos que colocam as idades numa linha sequencial.

Para afirmar a infância no plural e resistir ao que parece ser a única possibilidade temporal de vivê-la – a infância é aquilo que vem após o nascimento e é substituída pela adolescência – estabelecemos uma conversa, pela escrita, tecida pelo interesse em aproximar autores que interrogam a experiência da temporalidade dos começos como ação inaugural de mundos e como chegada dos novos no espaço público do mundo comum. Aqui, a infância se torna uma condição existencial humana que habita todas as idades ao longo da vida. Pensar as infâncias de outros modos, na condição de *infância*, é destacar a experiência de abertura à experiência de começar-se de outros modos, reinventar a si próprio diante da disposição à abertura ao mundo. Interrogar é a ação que exercemos na intensidade do tempo de uma infância. Interrogamos para compreender de outras maneiras. O exercício educacional exige esta disponibilidade à interrogação como ação potente na convivência com a alteridade das crianças.

Nos campos disciplinares como a História e a Psicologia, que fixam a infância em uma determinada temporalidade cronológica, a criança é apresentada a partir de um viés linear e sequencial, pautando seus modos de conceber a criança sem percebê-la pelo que é enquanto está sendo, o que ela está sendo no presente instante (KOHAN, 2004). Da mesma forma, o campo da Pedagogia pauta seu modo de conceber e organizar o tempo da criança nos espaços escolares a partir da seriação por idade. Os começos da criança na escola são prioritariamente considerados como etapa preparatória para a etapa seguinte a partir da ideia fixa de preparação para o futuro. Uma ideia de acolhimento aos novos que chegam ao mundo sustentada pela lógica de previamente definir suas necessidades antes mesmo de serem vividas.

Interrogamos se somos capazes de acolher a infância pelo que ela já é no tempo de estar sendo, em presença, e não como um tempo cronológico a ser superado pela idade, uma vez que há marcado nestes campos científicos a interrupção de um tempo, decorrente a inserção de ações que ocorrem pela urgência da novidade. Para o filósofo Carlos Skliar (2018) é possível encontrar nas instituições escolares um modo que caracteriza a relação mantida com as infâncias, pautada na interrupção da infância. Interromper a infância significa compreendê-la apenas como tempo sequencial, como uma série de eventos ordenados e utilitários, assim como à perda da invenção, à morte do tempo da infância.

Skliar (2018, p. 253) afirma que “tudo o que era simultâneo, disjuntivo, caótico se torna sucessão, princípio e finalidade e, nessa interrupção da solidão e da ficção, varre-se a invenção, a intuição da liberdade, a suposição do ilimitado”, além de interromper o tempo de ensaio e experiência. Ainda sobre esta ruptura do tempo de infância, o autor acrescenta que “a língua afoga-se a si mesma em uma solidão diluída pela necessidade de nos tornarmos sérios.” (SKLIAR, 2018, p. 253). Podemos pensar que não há como habitar a experiência de

linguagem sem estar imerso na própria infância da linguagem que move corpos pela sua intensidade, no agora.

Como forma de atentarmos ao nem sempre visível na vida cotidiana das crianças, em especial na escola, destacamos aqui os obstáculos pedagógicos (BACHELARD, 1996) como propulsor deste olhar intencional das vulnerabilidades deste ser e estar com crianças. Para o filósofo, "obstáculo" não está relacionado à "ignorância", ou a um "não saber" que bastaria acessar ou recuperar, mas a um conhecimento positivo – seguro e indiscutível como crença ou fé pedagógica – que aponta sempre para modos de pensar. Aqui, para um pensamento pedagógico historicamente durável ou "conhecimento comum". A ideia de obstáculo está relacionada a tudo aquilo considerado como "natural"- ou "normalizado" pelo "sempre foi assim" - nesta relação pedagógica, a qual se torna durável na ação cotidiana da escola. É a partir de gestos, escolhas, paradigmas e "normalidades" pedagógicas, que acabamos modificando o curso da vida das crianças, pautados em escolhas educacionalmente convencionadas por ideias pré-concebidas.

Esta escrita interroga as tensões que ocorrem no cotidiano escolar como possibilidade de pensar a ação pedagógica para além do gesto que instrumentaliza e mensura a experiência educacional com crianças pequenas. A interrogação que propomos diz respeito à desconsideração pedagógica pela impossibilidade de previamente definir qual será a ação de uma criança diante das infinitas possibilidades de vir a ocorrer. Para Skliar (2016, p. 20), "quando dizemos algo sobre uma criança, a criança não está mais lá, é inapreensível e, por isso, podemos apenas mencionar o rastro de seu rastro em nós". Em outras palavras,

> A dor da infância ocorre no momento em que a intensidade do instante é interrompida e a tirania da sequência é forçada: aí o tempo se torna muito longo, estende-se ao tédio, à insignificância, torce-se para outra duração, da simples e pura cronologia, a da produtividade sem qualquer benefício ético ou estético (SKLIAR, 2016, p. 21).

Tal dor é semelhante a um gesto de incômodo e de indiferença, pois "quando encaixamos as crianças na infância, algo, muito, se perde, se evapora; mas quando retiramos as crianças da infância, algo também se perde, algo desaparece" (SKLIAR, 2016, p. 20). Podemos, então, interrogar com Kohan (2004) o que pode ou não uma criança.

> A pergunta interroga muitas formas da experiência: o que pode um corpo? O que pode uma criança? O que pode um pensamento? O que pode uma criança de 0 a 6 anos? Não o sabemos. Mesmo com toda nossa arrogância e petulância científicas, nunca o saberemos. E nesse não saber talvez encontremos um ponto de partida para outros poderes, para outras forças e potências da infância. Temos sabido tanto sobre a infância, temos discriminado tanto suas faces, temos projetado tanto seu futuro que, para fortalecer e dinamizar as forças infantis que habitam em todos os corpos, talvez seja propício deixar de saber, justamente... o que uma criança pode ou não pode. (KOHAN, 2004, s/p).

Assim que chega ao mundo, a criança nos apresenta sua presença em possibilidades infinitas de estar sendo em convivência. É acolhida nesta partilha de mundo de sentidos e significados e nos mostra, a cada novo dia, que sua condição é sempre enraizada no mistério. Educar crianças sempre é uma aposta educativa, pois nunca podemos ter a pretensão de prever a chegada. Um mistério a ser acolhido como responsabilidade educacional. Esta é a relevância de colocar em debate as concepções que os adultos carregam consigo acerca do ser criança e da infância projetada, idealizada pelos que aqui já estão, os quais acabam tentando "controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura" (ARENDT, 2003, p. 243).

São as palavras que inauguram os começos na vida. É na educação, numa condição infantil de reaprender com os novos que chegam no mundo e de iniciar-se com eles a cada instante. Para Kohan (2019, p. 161), "a infância não é algo a ser educado, mas algo que educa." Nesta condição de sermos educados, em presença, em distintas infâncias, partilhamos a experiência educacional, sempre uma relação intersubjetiva, possibilitando a reinvenção dos começos mundanos. Um recomeçar desencadeado pela curiosidade que emerge da intensidade de habitar o tempo de infância, tornando possível a transformação de si mesmo. A infância mantém a vitalidade do ser humano movido pela curiosidade.

A infância é uma condição que atravessa a vida humana, presente em todas as idades, pensada para além do tempo cronológico, sendo necessário não apenas dedicar esforços para a sua formação, mas dedicar atenção ao modo como a infância aparece a partir da escuta e do cuidado para que a infância se mantenha vitalizada. "Para além da idade cronológica do sujeito falante, a infância tem uma força expressiva singular, qualquer que seja a idade do portador da palavra." (KOHAN, 2019, p. 170). Ao educar a infância se torna necessário estar sendo na própria infância, colocar-se à disposição diante da experiência educacional com crianças. Aprendemos algo estando, em presença, no tempo de infância. Aprendemos a estar em linguagem numa infância-menina.

Saber ler o mundo que habitamos é o que Giorgio Agamben (2005) chamou de experiência de linguagem. O filósofo italiano percebeu que a condição de infância corresponde à necessidade humana de ter que entrar com outros em linguagem, visto que nascemos sem linguagem. Os gestos, a fala, o olhar, não são inatos ao humano, precisam ser apropriados pela compreensão para serem incorporados e, consequentemente, operados no mundo. A linguagem pode ser pensada como lugar no qual se faz a experiência, que nos convida à reinvenção, à imprevisibilidade da ação no mundo. Agamben (2005) pensa a infância como uma condição existencial do ser humano. Somos infantes, tornamo-nos falantes.

O movimento de entrar em linguagem, realizada pelo humano, não elimina a infância por esta condição ser a oportunidade que nos convida à abertura para uma experiência de linguagem, para aprender novamente, como se fosse a primeira vez. Não somos totalmente falantes uma vez que a infância que nos habita se mantém no tempo presente. A experiência

dada pela singularidade do encontro com a pluralidade do mundo implica o acesso à linguagem, a qual está a todo momento acontecendo como um convite a algo novo, algo que inauguramos em linguagem. Aquilo que compreendemos como linguagem é algo que não está apenas em nós, exige a alteridade do outro, sejam quais forem os outros. Nesta compreensão, cada ser humano é capaz de inaugurar-se na experiência de linguagem com outros (AGAMBEN, 2005).

Acolher os novos que chegam no mundo é um compromisso geracional da educação, assim como compreender que neste acolhimento há a humana capacidade de começar algo novo, inaugural. Educamos e somos educados quando estamos disponíveis para a novidade, pela possibilidade de atualizar as infâncias que permanecem ao longo da vida em todos os adultos. A infância que permanece em nós pode ser atualizada por outras infâncias que atravessam nossa existência, independente da idade. Esta ação ocorre a partir da convivência que emerge da experiência educacional, da meninice que habitamos. Para Kohan (2019, p. 191), “a infância é viver o tempo juvenilmente, aberto aos mundos que uma pergunta abre, não importa os anos que se tenha”. Viver o tempo de infância numa condição menina que busca interrogar a si próprio a partir da possibilidade de perguntar-se.

Não nos detemos a saber o que é a infância, mas sim compreender o que pode uma infância em nós como educadores. Como nos movemos numa infância que permanece mesmo diante da passagem mensurada do tempo cronológico, mas que ainda assim não perde de vista a condição inaugural de habitar o mundo em qualquer idade e tempo. Paulo Freire, ao indagar a própria infância, permite que educadores e educadoras possam interrogar-se em presença da própria infância para que seja possível habitar numa condição de abertura de uma nova infância, novos começos. Para o educador, a meninice como condição existencial que desdobra a tradicional temporalidade sequencial instaura possibilidades, pensando a infância como uma força vital, uma revolução (KOHAN, 2019; 2018).

Kohan (2019; 2018) realça em seus textos a importante contribuição de Paulo Freire ao campo da educação, que arriscou perceber a infância como um sonho, uma curiosidade, assim como uma possibilidade de transformação no mundo. Em suas palavras, “a infância não é uma quantidade de tempo vivido, mas uma forma de se relacionar com o tempo, a qualquer idade” (KOHAN, 2019, p. 191). Nesta compreensão, a infância desprende-se dos campos dos saberes técnicos-científicos para ser pensada de outros modos no campo da educação. O exercício filosófico educacional afirma outra relação com a infância, que se dá pelo cuidado e pela escuta amorosa e sensível, com a intenção de não cair apenas na lógica cronológica que faz da infância uma determinada idade a ser superada e apagada.

Desta forma, compreendemos este acolhimento como compromisso ético no campo educacional. É responsabilidade dos adultos realizarem as escolhas e traçarem caminhos que permitam aos novos que chegam ao mundo experienciar e densificar sua condição de potência em ato, sendo quem são. Crianças.

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2003, p. 247).

Renovar o mundo comum é compreender, com Larrosa (2019), que o campo da educação exerce a função de receber e responder à chegada daqueles que nascem. Significa aceitar a responsabilidade de assumir o compromisso com as crianças pelo tempo de suas infâncias na vida pública da escola. Ou seja, assumir que "receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar" (LARROSA, 2019, p. 235). A educação é um espaço-tempo de infinitas possibilidades para que seja possível habitar a temporalidade dos começos na vida mundana.

Kohan (2019) defende que a infância-menina pode ser vivida em todas as idades ao longo da vida, independentemente do tempo cronológico, sendo a infância entendida como uma condição da existência humana por estar atrelada ao inacabamento. Não há como superar e naturalizar algo que emerge pela curiosidade, que exercita o pensamento através do encantamento. A grande revolução menina é se orgulhar "de estar sendo o que é" (KOHAN, 2019, p. 188), assim como exercer o ofício educacional com o olhar inaugural para uma criança por acompanhá-la como ela está sendo, no instante presente. É considerar que o mistério da infância implica tanto "abertura para o inusitado, intimidade com os segredos do mundo, disposição para ser de outra maneira" (KOHAN, 2019, p. 191) quanto um modo singular de viver o tempo.

Nesta escrita reflexiva reivindicamos a atenção às sutilezas da vida cotidiana das crianças na escola como emergência no campo de estudos da educação das infâncias. Para destacarmos a relevância de romper com a ideia quase hegemônica da ênfase nas ações que preparam crianças para um futuro ainda não vivenciado, apresentamos argumentos que propõem acolher a diversidade de tempos. Colocamos em discussão um tenso conflito pedagógico que diz respeito à intenção de compatibilizar a alteridade dos tempos para que adultos e crianças possam efetivamente estarem juntos em instituições educativas. Nesse sentido, não é negar o tempo cronológico, mas voltar a encontrar na infância o tempo da intensidade da vida. Manter a ideia de infância como etapa que vem após o nascimento, anterior à adolescência, apresenta como decorrência educacional a ideia de que quanto mais rápido é ultrapassada melhor será para os efeitos de uma vida em comunidade, para os efeitos de assumir papéis e responsabilidades. Romper, ou pelo menos problematizar, os obstáculos que habitam as crenças pedagógicas é afirmar, com Kohan (2019, p. 189), que a infância "realiza o sentido político de uma existência propriamente humana: sua vocação irrenunciável por ser mais, por afirmar o futuro como possível e não como determinado, seu permanente estar sendo em vez de ser de uma vez e para sempre". É, portanto, trazer à tona uma questão

antiga e sempre atual de considerar a linearidade cronológica como a lógica que impera nas relações educativas das crianças. O que há para ver além das idades seriadas na educação das crianças?

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Infância. Crianças. Temporalidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 186 (Humanitas).

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico - Plano da obra. In: **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 17- 28.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca:** uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: **ANPED 27ª Reunião**, 2004, Caxambu/MG. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/q6yRqYmN7nmgffpjrdTmJnb/?lang=pt#.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 6 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SKLIAR, Carlos. Niñez, infancia y literatura. **Revista Crítica**, Rosario, Año I, n. I, p. 19- 28, ago. 2016. Disponível em: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/114774.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 30, p. 245-260, 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30700.