



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

13530 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: EDUCAÇÃO E TEMPORALIDADE DOS COMEÇOS

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

Sandra Regina Simonis Richter - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: EDUCAÇÃO E TEMPORALIDADE DOS COMEÇOS

Resumo: A pesquisa, de cunho fenomenológico, aproxima educação e filosofia com o objetivo de interrogar o tempo de estar sendo em uma infância para refletir a temporalidade dos começos na ação educativa com crianças. A crescente tendência de tornar a educação previsível e sem riscos, produção eficaz de determinadas habilidades e competências, exige eliminar da ação educativa a processualidade do tempo e a imprevisibilidade do agir das crianças no mundo. Para resistir, a escrita ensaia possibilidades da experiência de compartilhar rodas filosóficas com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da rede pública de Pântano Grande/RS. Que outros tempos são possíveis habitar na educação de crianças? A filosofia como disponibilidade para pensar outros modos de estar sendo no mundo impulsiona uma escrita-ensaio em interlocução com Merleau-Ponty, Arendt, Agamben e Kohan. A distinção entre tempo cronológico e aiónico permite afirmar as crianças e as infâncias como enigmas inapreensíveis à objetividade científica e às projeções adultas em um tempo sequencial e cronometrado. O desafio educacional está em tensionar certezas para interrogar a alteridade do encontro com crianças e infâncias como experiência de linguagem na qual se é sendo em presença no instante dos começos que são inaugurados.

Palavras-chave: Crianças, Infâncias, Experiência, Educação

A escrita desta dissertação-ensaio¹ é tecida a partir da temática das infâncias e do fenômeno do tempo pensados a partir do campo da educação. Pensar uma educação comprometida com a temporalidade das infâncias requer um mergulho neste enigma que é a infância - os começos. O amplo objetivo é interrogar o tempo de estar sendo em uma infância para especificamente compreender a temporalidade dos começos na ação educativa com crianças. O objetivo educacional é compreender a infância como uma condição que desacomoda convicções por emergir como movimento de inquietação.

O que nos instiga pensar a relação entre o tempo de infância e a educação de crianças pequenas é a oportunidade de interrogar a instrumentalização na educação escolar de crianças, a qual prevê a aprendizagem por seriação ao conceder que o conhecimento científico é capaz de afirmar o que será uma criança e uma infância. É inquietante pensar o que dizemos sobre as crianças, com a previsibilidade que nossas certezas adultocêntricas nomeiam o que ela será.

Para Biesta (2017, p. 19-20), “o trabalho da escolarização é cada vez mais visto como a produção efetiva de ‘resultados de aprendizagem’ predefinidos em um pequeno número de disciplinas”. Cada ato educativo é singular e aberto ao imprevisto pelo risco de educar, porém, esse movimento está cada vez mais confrontado pela concretude das definições. Como pensar a experiência de estar sendo em uma infância quando a infância é objetificada pelo saber científico ou quando os adultos projetam uma infância a ser superada e concluída? Como pensar a temporalidade dos começos quando a ação educativa com crianças é compreendida apenas como planejamento estruturado pela lógica produtivista em um tempo sequencial e cronometrado? O sistema busca eliminar o risco, o enigma e a imprevisibilidade na educação, na tentativa de interromper com o tempo da ludicidade, da errância, para firmar que a “educação seja robusta, garantida e previsível, que seja livre de riscos” (BIESTA, 2017, p. 20).

É por esta noção generalizada em obter resultados e cristalizar saberes que a educação fragiliza a sua força. É pela tentativa de eliminar os riscos de coexistir no mundo que a educação insiste em prever resultados em um mundo que não podemos controlar efeitos, pois nem sempre são passíveis de serem submetidos a indicadores de êxito, e muito menos serem previstas suas consequências justamente pela experiência educacional de estar junto com outros não se restringir ao que acontece, mas sim, a experiência está atrelada ao que nos

acontece (LARROSA, 2014). Considero relevante interrogar práticas educativas engessadas no alcance de resultado para pensar outros modos de compartilhar a multiplicidade que há na experiência educacional.

Rodas filosóficas: encontros com crianças e infâncias

Foram realizados seis encontros no mês de julho de 2022 com crianças estudantes do 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da rede pública no município de Pantano Grande/RS². Nomeio os encontros como rodas filosóficas devido a abordagem filosófica que constitui esta pesquisa, para pensar a filosofia como um modo de viver a ação educacional. Foi realizado um jogo filosófico, uma proposta dividida em 4 cartelas com perguntas que abordam temáticas como o tempo, infâncias, crianças e brincadeiras e a própria ação da pergunta. Uma proposta lúdica para compartilhar com as crianças, com objetivo de exercitar o pensamento com interrogações que tornam possíveis novas problematizações, ao invés de cair na redundância de responder.

A oportunidade de interrogar para potencializar algo novo ocorre pela possibilidade de inaugurar algo em nós, diferente da concepção de novo como algo que necessita ser ultrapassado constantemente. Nas rodas filosóficas com as crianças, o combinado não foi responder as perguntas, “não se tratava de revelar um saber”, mas sim pensar o que as perguntas nos dizem ou ainda pensar, talvez, em que outro tempo podemos habitar com as perguntas (LARROSA, 2014, p. 142).

O rigor da compreensão é alcançado como um meio, não um fim, como um estado de disposição que emerge pela curiosidade instaurada na possibilidade de perguntar e no compromisso com a educação de crianças pequenas (FREIRE; FAUNDEZ, 2019; KOHAN, 2021). É uma experiência intencional do pensamento a de investigar e descrever a relação entre temporalidade, crianças e infâncias a partir da interrogação filosófica pelo sentido daquilo que a mim aparece como fenômeno a ser interrogado. Para Merleau-Ponty (2018, p. 13), se faz necessário compreender o mundo para “buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização”. Esta escrita busca tornar pulsante a curiosidade na ação educacional, viver a pergunta, deixar-me afetar e ser atravessada pelas infâncias das experiências (KOHAN, 2021).

O que há para pensar no encontro com o outro aparece como um horizonte filosófico, uma condição infantil de estar no mundo. A possibilidade de começar algo novo, na condição “de alguém que é ele próprio um iniciador” representa a natureza dos começos, além de “a

cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo” (ARENDR, 2020, p. 220). Para Arendt (2016; 2020), os termos nascimento e natalidade têm em comum a condição inaugural, mas são distintos conceitualmente. O primeiro diz respeito ao ato biológico de nascer, e o segundo corresponde aos começos mundanos, o aparecimento revelador do humano, por trazer à tona sua existência no mundo. Iniciar algo no mundo significa o caminho contrário das convicções técnico-científicas que objetificam modos de estar no mundo.

Para Kohan (2015), a filosofia pode ser pensada como infância do pensamento e a infância como um estado que nos habita. A infância da experiência é uma ação que nos educa por um caminho ainda por ser vivido e compartilhado no mundo e com o mundo (AGAMBEN, 2005; MERLEAU-PONTY, 2014). Estar em linguagem como experiência que nos convida à reinvenção, à imprevisibilidade da ação educacional. Saber ler o mundo que habitamos é o que Agamben (2005) chamou de experiência de linguagem, uma condição infante de ter que entrar com outros em linguagem. A educação é a condição para mudar o mundo diante da possibilidade de manter viva e engajada a infância como uma condição da existência humana. A alteridade do encontro humano corresponde a este aparecimento não mensurado pelas idades, mas sim pela possibilidade de ser início no mundo. A natalidade é uma ação política de estar no mundo, imprevisível, justamente por não estar no alcance do progresso previsto pela cronologia (ARENDR, 2020).

Nesse sentido, ser criança é inapreensível às nossas teorizações, assim como o que podemos mencionar na alteridade da relação adulto-criança é o que em nós – adultos – ficou marcado pela passagem da criança em nossa experiência de vida. O que permanece é a possibilidade de habitar uma infância da experiência através da infância partilhada com outros que mantêm suas infâncias existentes (SKLIAR, 2018).

O esforço em tornar a educação previsível, garantida e sem riscos é uma maneira de negar a imprevisibilidade da experiência educacional. Para Biesta (2017, p. 162), uma educação sem riscos pode acontecer quando “a reprodução social se impõe, inserida nas ordens existentes de ser, fazer e pensar”, além de impossibilitar a infantil condição de lentificar o tempo da experiência, de fazer nascer outros modos de habitar o tempo na educação. O tempo linear instituído nas escolas corresponde a um planejamento que prepara a criança para um futuro enquanto esse mesmo tempo é antecipado, mantendo o tempo presente velado (KOHAN, 2021). Porém, podemos sustentar a ação de educar como um convite ao risco?

É importante pensar a distinção entre tempo cronológico e tempo aiônico, por esta escrita estar atravessada pelo tempo de infância, começos que se inauguram pela força infantil: tempo aiônico (KOHAN, 2004). Para Kohan (2010, p. 132), “*aión* é o tempo da experiência e do acontecimento”. Na temporalidade de *aión* não há sucessão, nem finalidade, mas sim a intensidade da duração, tempo que dura no instante como experiência. A intensidade aiônica corresponde a temporalidade do devir-criança, justamente por não ser sucessiva, e sim durativa. De outro modo, há o tempo cronológico representado pela numeração sequencial do tempo. A compreensão a respeito do tempo aiônico coincide com a necessidade de interrogar modos de estar sendo no exercício educacional, a uniformização e os moldes propostos nas atividades pedagógicas, além da linearidade de um tempo que interrompe infâncias por meio da expectativa adultocêntrica, a qual espera por um tempo que ainda não foi, assim como projeta o que será (KOHAN, 2010).

Infância de uma escrita: o que permanece?

Assim como as crianças - as recém-chegadas no mundo, também adultos são tocados pela intensidade da temporalidade aiônica, que permite viver começos, afetos que duram pela transformação que conduz. Cada início é um nascimento que marca uma potente função na educação, na possibilidade de nos educar em cada palavra e gesto. Arendt (2016, p. 222) compreende que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. Receber e acolher os novos que chegam no mundo é um compromisso da educação. Permitir que as crianças e infâncias habitem no tempo e espaço mundano requer uma educação implicada eticamente com os novos, com os começos. Educamo-nos quando estamos abertos ao novo, inaugurando algo em nós que antes era desconhecido, começos que nos transformam radicalmente. Tal afirmação aponta a capacidade humana de começar algo no mundo como potente ação educativa escolar, tendo em vista que os começos na vida pública, para as crianças, iniciam na escola.

As rodas filosóficas realizadas com as crianças tiveram como intencionalidade a aproximação com a possibilidade de pensar outra relação com o tempo, de estar sendo numa infância como condição da experiência. Foi preciso ampliar os horizontes da temporalidade, deixar-me ser atravessada pela intensa duração de outro tempo, tempo de infância. É possível habitar no tempo de infância, estar sendo em outra temporalidade. Esta ação apenas foi possível na presença de outras crianças e suas infâncias, pela disponibilidade - minha e das crianças - em nos desprender das certezas e da linearidade para nos iniciar no território da infância. Por me fazer nascer em outras infâncias compreendi o cuidado na alteridade do

encontro humano como modo de me educar ao compartilhar a experiência mundana com crianças pequenas. Uma afirmação que convoca a educação escolar assumir o compromisso não apenas com as infâncias das crianças, como também com as infâncias dos adultos que nela habitam.

É preciso entrar no mundo – em linguagem – pela infância que permanece em nós. A “infância e linguagem parecem remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância” (AGAMBEN, 2005, p. 59). Nos encontros com as crianças sou tocada pela singularidade da experiência, pela infância da experiência que me conduz a outros modos de habitar o mundo. A experiência é o lugar onde eu posso tocar o limite de minha linguagem, um certo abismo que me convida ao não saber o que será uma criança.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 186 (Humanitas).
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BIESTA, Gert J. *El bello riesgo de educar*. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Ediciones SM, 2017.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 10 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.
- KOHAN, Walter (Org). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.
- KOHAN, Walter. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- KOHAN, Walter. Visões de filosofia: infância. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/abstract/?lang=pt>.
- LARROSA, Jorge. *Tremores*. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

RAMOS do Ó, Jorge; COSTA, Marisa. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul. dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6653>.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, mai./ago. 2018.

¹ Esta pesquisa-ensaio alterna a primeira pessoa do singular com a do plural por ter o fazer da escrita entrelaçado com outras escritas (RAMOS DO Ó; COSTA, 2007), com as quais dialogo com outros modos de pensar e interrogar.

² A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do Município de Pantano Grande/RS, a escola pública e as crianças e seus responsáveis aceitaram a iniciativa desta pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimentos Livre e Esclarecido.