

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA LAÍS DALCIN OTT

**PEDAGOGIA DO CUIDADO:
INFÂNCIA E DOCÊNCIA**

**CHAPECÓ
2024**

BRUNA LAÍS DALCIN OTT

**PEDAGOGIA DO CUIDADO:
INFÂNCIA E DOCÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Antonio Picoli

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Ott, Bruna Laís Dalcin
PEDAGOGIA DO CUIDADO:: INFÂNCIA E DOCÊNCIA / Bruna
Laís Dalcin Ott. -- 2024.
81 f.

Orientador: Doutor Bruno Antonio Picoli

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó,SC, 2024.

1. Pedagogia do Cuidado. 2. Formação de Professores.
3. Educação Infantil. 4. Educação Infantil do Campo. I.
Picoli, Bruno Antonio, orient. II. Universidade Federal
da Fronteira Sul. III. Título.

BRUNA LAÍS DALCIN OTT

**PEDAGOGIA DO CUIDADO:
INFÂNCIA E DOCÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 24/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Antonio Picoli – UFFS
Orientador

Prof. Dr. Federico José Alvez Cavanna – UNESPAR
Avaliador

Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS
Avaliadora

Eu dedico este trabalho a todas as crianças que permanecem vivas dentro de adultos teimosos que insistem em fazer do mundo um lugar de cuidado e, portanto, de amor.

AGRADECIMENTOS

O tempo do mestrado exigiu de mim um recolhimento, eu me abriguei em mim durante as madrugadas de leituras, escritas e também naquelas em que fiquei uma hora olhando para a tela do computador sem saber o que escrever. Eu me abriguei também no mundo, num novo mundo que explorei na Universidade, nas caronas, nas rodoviárias e encontrando as mais diversas pessoas. Não que eu nunca tivesse viajado ou estudado, mas foi um tempo diferente, um tempo de solitude, de um constante olhar para dentro e para fora, refazendo-me. Eu pude revisitar a minha infância, a minha maternidade e a minha docência, olhar com carinho para os meus papéis de cuidadora. Aprendi sobre o amor, sobre a atenção e sobre um outro tempo. Quis ser mais gentil e acolhedora. Mas nada disso seria possível sem o auxílio de muitas pessoas, eu jamais me senti desacompanhada. E eu as agradeço por isso:

Agradeço ao meu orientador, Professor Bruno, que não só me apresentou o cuidado teoricamente, mas através de atitudes e palavras de acolhimento. Que me provou que a academia pode ser um lugar de cuidado.

Agradeço a minha família, a todos e todas que cuidaram da Bruna menina, que me incentivaram brincar, desenhar e tomar banho de riacho.

As crianças da escola, que em suas relações cotidianas potencializaram as minhas escritas, as leituras faziam sentido na medida em que eu vivia a sala de aula.

Ao meu filho, Oliver, que me fez mais sensível e a querer um mundo melhor.

“A infância é devir, sem pacto, sem falta sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência; diferença não numérica; diferença em si mesma; Diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; vida em movimento; vida em experiência.” (KOHAN, 2015)

RESUMO

A Educação Infantil requer um olhar aguçado frente às singularidades de desafios vivenciados por este público específico. Neste sentido, esta pesquisa pretende compreender quais as formas de manifestações do cuidado e do descuido na atuação docente na educação infantil do campo. A metodologia utilizada é a pesquisa de campo etnográfica de natureza qualitativa através da abordagem fenomenológica buscando compreender os diferentes sentidos e significados que permeiam a Educação Infantil do Campo. A pesquisa acontece a partir da observação das relações entre os estudantes da escola, seus pares e os professores da escola. Neste sentido, a pesquisa contará com a análise etnográfica tendo como principal ferramenta a observação das relações que permeiam o espaço escolar. O referencial teórico utilizado na pesquisa terá como foco a compreensão e discussão de conceitos orientados pela seguinte questão: Quais as formas de manifestações do cuidado e do descuido na atuação docente na educação infantil do campo? E a partir desta pergunta discutimos a respeito da educação, escola, de infância e trabalho docente mobilizados por Arendt (2007), Kohan (2015), Benjamin (2009), Picoli (2021), Larrosa (2018), Biesta (2017) e Masschelein (2021), o cuidado e o descuido conduzidos por Boff (1999) e (2012), Arendt (2007), Larrosa (2018) e Masschelein (2021). O texto está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo abordamos o conceito da infância como uma condição filosófica, um modo de ser no mundo, para além do tempo cronológico, imprescindível para uma adultez responsável. No segundo capítulo discutimos o cuidado no âmbito escolar mobilizado através dos conceitos de acolhimento, atenção e responsabilidade. E por último, no terceiro capítulo os conceitos trabalhados nos capítulos anteriores serviram como impulso para refletirmos a respeito de uma pedagogia do cuidado. A partir deste estudo o que se supõe é que o acolhimento é essência do cuidado na escola. Esta pesquisa possibilita pensarmos caminhos para a formação de professores possibilitando uma práxis educativa sustentada no cuidado.

Palavras-chave: Pedagogia do Cuidado; Formação de Professores; Educação Infantil. Educação Infantil do Campo.

ABSTRACT

Early Childhood Education requires a keen eye towards the singularities of challenges experienced by this specific audience. In this sense, this research aims to understand the forms of manifestation of care and carelessness in teaching activities in rural early childhood education. The methodology used is ethnographic field research of a qualitative nature through a phenomenological approach, seeking to understand the different senses and meanings that permeate Rural Early Childhood Education. The research takes place based on the observation of relationships between school students, their peers and school teachers. In this sense, the research will rely on ethnographic analysis with the main tool being the observation of the relationships that permeate the school space. The theoretical framework used in the research will focus on understanding and discussing concepts guided by the following question: What are the forms of manifestation of care and carelessness in teaching activities in rural early childhood education? And from this question we discuss about education, school, childhood and teaching work mobilized by Arendt (2007), Kohan (2015), Benjamin (2009), Picoli (2021), Larrosa (2018), Biesta (2017) and Masschelein (2021), the care and carelessness conducted by Boff (1999) and (2012), Arendt (2007), Larrosa (2018) and Masschelein (2021). This reflection is organized in three chapters. In the first chapter, we address the concept of childhood as a philosophical condition, a way of being in the world, beyond chronological time, essential for responsible adulthood. In the second chapter, we discuss care in the school environment mobilized through the concepts of welcoming, attention and responsibility. And finally, in the third chapter, the concepts worked on in the previous chapters served as an impulse to reflect on a pedagogy of care. From this study, what is assumed is that welcoming is the essence of care at school. This research allows us to think about ways to train teachers, enabling an educational praxis based on care.

Keywords: Care Pedagogy; Teacher training; Early Childhood Education; Rural Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho 1	30
Figura 2 – Desenho 2.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. A CRIANÇA E AS INFÂNCIAS.....	20
2. O CUIDADO ESCOLAR: ACOLHER, ATENTAR E RESPONSABILIZAR-SE.....	39
3. PEDAGOGIA DO CUIDADO: O CUIDADO COMO O MUNDO E COM A CRIANÇA	60
4. POR UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO.....	74
REFERÊNCIAS.....	78

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce da ânsia de se pensar uma escola que respeite a pluralidade das infâncias e que oriente-as à humanidade e a responsabilidade pelo mundo. Quando nos desafiamos a pensar em uma escola que respeita e que instiga a humanidade e a responsabilidade, pensamos em uma escola que cuida. Entender a escola como um lugar que cuida parte da minha concepção ética e política deste espaço, mesmo assim, no decorrer da desta escrita serão discutidas outras concepções de escola, introduzidas como críticas. Nos capítulos futuros o cuidado e também o descuido da/na escola serão abordados como um cuidado público, que é e precisa ser diferente do cuidado que se manifesta em outros espaços “de cuidado” como a casa, a igreja e o ambulatório.

Neste sentido, a pergunta que move esta pesquisa é: Quais as formas de manifestação do cuidado e do descuido na atuação docente na educação infantil do campo? E a partir desta pergunta pretendo discutir a respeito dos conceitos de educação, escola, de infância e trabalho docente mobilizados por Arendt (2007), Kohan (2015), Benjamin (2009), Picoli (2021), Larrosa (2018), Biesta (2017) e Masschelein (2021) que serão conduzidos a partir da perspectiva do cuidado, conceito trabalhado por Boff (1999) e (2012), Arendt (2007), Larrosa (2018) e Masschelein (2021) como mobilizador do acolhimento na escola.

A obra “Investigar la educación desde la Educación” de Sebastián Plá (2022) me orienta enquanto pesquisadora na definição do meu referente empírico. O autor indica que uma pesquisa na escola parte sempre de um fenômeno educativo, que são os acontecimentos da escola: uma professora ou um professor que está dando uma aula, uma conversa entre estudantes no corredor, as famílias deixando as crianças no portão da escola. No momento em que o investigador que atua na escola define seu objeto e seu problema de pesquisa encontra nos fenômenos educativos caminhos possíveis para encontrar as respostas, e converte o fenômeno educativo em referente empírico. Plá (2022) indica que para converter o fenômeno educativo em referente empírico é preciso atentar para quatro elementos básicos: os sujeitos, os lugares, os saberes e a ação educativa.

Especificamente nesta pesquisa os fenômenos educativos investigados são as relações entre adultos (professores e funcionários) e crianças (estudantes), as relações entre as crianças sem a presença de adultos e os saberes mobilizados nas aulas (consciente e inconscientemente). Sendo assim, o referente empírico desta pesquisa se compõe pelas relações dos adultos e crianças (sujeitos) na escola (lugares), onde a partir destas relações serão observadas a maneira como os saberes são mobilizados numa perspectiva ética/moral (saberes) e por meio desses

elementos será possível discutir a respeito de como estas relações na escola se convertem na ação educativa, ou seja, como elas intervêm na subjetividade do outro, mesmo que inconscientemente.

Desenvolver uma pesquisa no cotidiano de uma escola de educação infantil do campo requer que eu, enquanto pesquisadora, assumo uma postura atenta aos mais singelos detalhes, pois estão nos olhares, nos gestos, nos sorrisos, no choro e na espontaneidade das expressões das crianças os dados importantes que fornecerão algumas percepções das dinâmicas que acontecem neste espaço. É claro que enquanto pesquisadora, em uma postura atenta, é preciso observar também as relações que envolvem os professores, os funcionários e toda a comunidade escolar, estas relações apresentam os sentidos e significados que aqueles sujeitos têm deste ambiente. Nesta pesquisa, não são discutidas relações entre adultos/adultos, o interesse principal serão as relações entre adulto/criança e criança/criança (compreendendo adultos como todos os profissionais que atuam na escola).

Esta pesquisa aconteceu em uma escola de educação infantil do campo localizada no noroeste do Rio Grande do Sul no período de 01/06/2022 até 23/12/2022. Os participantes envolvidos na pesquisa foram as crianças, os funcionários e os professores que atuavam neste período, na escola. O critério de seleção dos participantes da pesquisa foi (1) o de estar matriculado e (2) o de estar trabalhando efetivamente no quadro de professores e funcionários da escola. Todos os participantes da pesquisa receberam via agenda escolar¹, ou em mãos o (TCLE) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual estes e/ou seus responsáveis foram orientados a respeito dos procedimentos da investigação.

A pesquisa se desenvolveu através da observação da prática e das vivências cotidianas da escola e foram registrados em um diário de campo. Nele foram anotados as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais, reflexões e comentários observados no local pesquisado (Silveira; Córdova, 2009). Os dados produzidos foram analisados de modo a refletir quais as formas de manifestações do cuidado e do descuido na atuação docente na educação infantil do campo. Sendo assim, os resultados coletados foram analisados e socializados através da elaboração da dissertação de Mestrado.

¹ A Agenda Escolar é um instrumento de registro pedagógico, um meio de comunicação entre família e escola. Cada criança dispõe de uma agenda que carrega na mochila, nesta agenda são anotados recados e bilhetes. Em algumas escolas, também são anotados itens relacionados a rotina, como alimentação e trocas de fraldas, mas não é o caso da escola pesquisada.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e está na Plataforma Brasil registrado pelo número 56985522.7.0000.5564. A devolutiva da pesquisa será a entrega de uma versão do relatório final de dissertação para a escola e outro para a Rede Municipal de Ensino. A dissertação irá compor o Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Fronteira Sul. Na produção que vai a público, escola e rede municipal não serão nomeadas a fim de evitar possíveis riscos.

Estudar as relações que fazem a escola acontecer, compreendendo o acontecimento como algo novo (Picoli, 2021), é desenvolver um olhar acolhedor para o agora, pois é no agora, no momento da percepção que os acontecimentos se tornam nítidos, no segundo que se segue já são lembranças, embaçadas. O acontecimento do agora, se move para o “já foi” e é por isso que a percepção demanda dos atos da consciência (refletir, imaginar, comparar, julgar, expressar) para progredir na construção do conhecimento (Bicudo, 2020).

Podemos aqui utilizar o exemplo de uma criança que observa a maneira como a professora ou o professor organiza os livros em cima da mesa, ela percebe, leva a consciência (reflete, julga, compara, imagina) e se de alguma forma aquilo faz algum sentido, ela se move em direção a esta percepção e a partir deste conhecimento passa a organizar os livros da mesma forma sobre a mesa. Talvez as outras crianças da turma sequer percebem a maneira como a professora organiza o material, mas para esta criança específica a postura da professora produziu alguns afetos, deixou algumas marcas, se tornou experiência (Larrosa, 2002). A autoridade da professora ou do professor se manifesta nesta responsabilidade que ela tem com as crianças e com o mundo (Arendt, 2007), o cuidado e a atenção que a criança adquire com o material, o capricho e a organização atribuem autoridade aos livros e objetos, ou seja, a professora é a voz que lhe deu a autoridade e que fez com que a criança se ocupasse dela (Masschelein, 2021).

A reflexão provocada aqui é a respeito de três pontos: (1) o fato de que as crianças são sujeitos de experiências e por serem assim, (2) a postura da professora ou do professor tem importante relevância na formação humana dos estudantes e (3) a escola como lugar seguro que estabelece um duplo cuidado, pela criança e pelo mundo. As crianças são sujeitos da experiência por estarem sempre abertas para sua própria transformação (Larrosa, 2002). Disponíveis para o novo, acessíveis para os outros, para os relacionamentos e por isso são palcos do acontecimento. Estão sempre atentas a tudo que acontece ao seu redor. Elas não precisam ser ensinadas a testar o mundo, pois a curiosidade está em cada um de seus sentidos, elas tocam, cheiram, ouvem e observam as cenas, estão sempre interessadas, percebem os mais sutis detalhes. Para a criança cada dia tem o sentido de um novo dia, de um acontecimento, pois elas não estão preocupadas

em estabelecer um sentido universal ou um pensamento racional para as coisas, mas se interessam nas coisas por trás dos conceitos (Souza, 2016), ou seja, procuram estabelecer entre as mais diferentes coisas, novas e incoerentes relações, através do brincar experimentam o rosto que o mundo das coisas revela para elas e somente para elas (Benjamin, 2009).

Partindo deste entendimento de criança como sujeito de experiência, é possível refletir sobre a importância da postura dos professores como adultos de referência, que lhe apresentam as coisas do mundo e atribuem autoridade a elas e que lhe orientam nas atividades. Ou seja, a maneira como os docentes agem em relação às crianças e aos saberes mobilizados influenciam diretamente na formação delas, pois tudo lhes é percebido e de alguma forma passa por elas. É preciso então, que os professores assumam atitudes responsáveis tanto nas suas relações quanto nas suas escolhas, pois a sua forma de lidar com as situações e a relevância, profundidade e o tipo de abordagem dos temas trabalhados nas aulas serão suportes para a construção do conhecimento das crianças (Arendt, 2007).

O terceiro ponto trata-se da relação de duplo cuidado que a escola tem com a criança e com o mundo. De acordo Hannah Arendt (2007) a educação precisa assumir um caráter conservador, conservador no sentido de proteger a criança do mundo e o mundo da criança, isso porque a criança requer cuidado e atenção para que nada de destrutivo lhe aconteça e o mundo precisa ser protegido para que não seja destruído pelas novas gerações. Então a educação assume a responsabilidade pelo mundo na forma de autoridade e esta autoridade faz com que ele mereça atenção, respeito, olhar atento, estudo e permite que as crianças e jovens se debrucem sobre ele e assim seja possível pensar sobre o que é o mundo, quem faz parte dele e a importância de ter um mundo comum. A partir disso é possível refletir a respeito do mundo que tivemos, do que temos, e ter certeza do mundo que não queremos mais ter, afinal a única possibilidade de proteger o mundo da barbárie é estabelecer o que jamais queremos repetir (Picoli, 2021), então a verdadeira questão da escola é “impedir que o mundo se desfaça” (Larrosa, 2021, p.108) e ela faz isso através da relação de cuidado que estabelece com a criança e com o mundo.

A escola é um lugar de transição entre a casa (esfera privada) e a rua (esfera pública) em que a criança tem a segurança de aos poucos ser introduzida ao mundo (Arendt, 2007). O escolar é o único lugar onde a criança pode se tornar quem é de forma segura e livre de pressões que são comuns no âmbito da família, da socialização primária (igreja) e do próprio mundo (emprego, vida social, etc.), isso pode parecer um tanto radical, mas a proposta é pensar a escola como um lugar de suspensão.

A questão de suspensão implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro) mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola (Masschelein; Simons, 2021, p.36).

Neste sentido a escola é um lugar (tempo-espaço) livre dessas pressões mas elas (as pressões) aparecem aqui e ali. A escola cria uma proteção (um cuidado) assim, a criança pode ter tempo para se dedicar a descobrir as coisas do mundo que lhe são apresentadas, e a partir disso vai testando seu ser no mundo e descobrindo a si mesma, podendo sempre inserir algo novo no mundo (Arendt, 2007).

Levando em consideração estes três pontos, percebe-se a importância do trabalho decente no que diz respeito à formação da criança. A maneira como a professora ou o professor responde, como instiga os estudantes a responderem, como proporciona espaço para que eles respondam a determinado assunto, implica não somente na maneira como conduz suas aulas, mas na constituição da conduta da própria escola e na formação das crianças. É por essa responsabilidade que a professora e o professor têm, pela autoridade que eles dão às coisas e pela oportunidade de escuta e de voz que a escola dá aos jovens, que “é possível que eles venham ao mundo como seres únicos e individuais” (Biesta, 2017, p.49). Compreendendo a escola como um espaço de cuidado ou de descuido - com a criança e com o mundo -, o cuidado como uma atitude de responsabilização com o outro (Boff, 1999) e a responsabilidade como mobilizadora da autoridade, da escuta e da voz, esta pesquisa se volta para as relações escolares na educação infantil do campo a fim de compreender como se mobilizam as relações de cuidado (e descuido) neste espaço educativo.

“Importa no cuidar sanar feridas do passado e impedir futuras” (Boff, 2012, p.41). O cuidado como orientação à prática educativa pode contribuir com continuidade da vida, e possibilita conservação do mundo para as próximas gerações (Arendt, 2007). Vejamos, Adorno (1995) nos traz que a tarefa principal da educação é impedir que Auschwitz se repita, ou seja, que possamos ao menos resistir à barbárie visto que vivemos em um mundo onde a barbárie está em toda a parte: na violência contra negros, indígenas e mulheres, na fome, na falta de segurança, na não garantia de saúde e moradia para as pessoas. A barbárie é nada mais e nada menos do que descuido, de acordo com Boff (1999) “sem cuidado deixamos de ser humanos” (p.89). O cuidado está vinculado com o próprio modo-de-ser dos seres humanos, desde o nascimento estamos interligados pela dependência de nossos cuidadores, sem cuidado não sobrevivemos. Conforme vamos crescendo vamos recebendo a responsabilidade de nos tornarmos cuidadores, no entanto jamais perdemos a necessidade de sermos cuidados. Ao longo

da vida desempenhamos papéis que nos fazem cuidadores e outros em que somos cuidados. A responsabilidade de tornar-se um cuidador nada mais é que o zelo, a proteção, a atenção para o outro e o mundo. É sentir-se interligado com o outro, colocar-se junto a ele, oferecer-lhe abrigo. Cuidar é confiar no outro, e confiar é a essência da hospitalidade, acolher sem esperar resposta, começar por acolher, por confiar (Farias, 2018). Cuidar do mundo é sentir-se também interligado a ele, parte dele, é pensar como comunidade e ter responsabilidade ao habitar a Terra (Boff, 1999).

Pensar a respeito do cuidado como orientação à práxis educativa é pensar uma educação contra a barbárie - contra o descuido - é educar por meio do cuidado. E isso requer que esta atitude esteja presente em tudo, seja nos mais simples gestos como abaixar e olhar no olho da criança, ou em questões mais amplas como políticas de proteção à infância. O que quero dizer, é que o cuidado na escola não está inserido somente na postura da professora e do professor, mas também na organização das classes, no plano de aula, no currículo, no funcionamento da escola. “O cuidado é uma atitude de ocupação, responsabilização e envolvimento efetivo com o outro” (Boff, 1999, p.33). Ao considerar o cuidado e o descuido na escola, a autoridade e a responsabilidade da professora, a criança curiosa que experimenta o mundo, o mundo que temos e o que desejamos ter, que tipo de olhar se direciona para a educação infantil do campo? Que tipo de postura é desejável a professora/ professor da educação infantil do campo?

Ainda que a pesquisa tenha se realizado em uma escola da educação infantil do campo, ela pretende contribuir de forma significativa para a educação para a(s) infância(s) vivenciadas nos mais diversos âmbitos da sociedade. De acordo com Sebastián Plá (2022) ao realizarmos uma pesquisa na escola é importante que se tenha em mente que nossa interpretação não é imutável e única, no processo de investigação no campo da educação é preciso compreender o conhecimento como um processo conjuntural, cultural, histórico e suscetível a múltiplas interpretações. De acordo com o autor, ao realizar uma pesquisa em educação, o investigador deve ter em mente as singularidades das relações que permeiam o espaço escolar e assumir uma postura questionadora frente aos fenômenos naturalizados que muitas vezes passam despercebidos e dão significado ao escolar.

Partindo disto encontramos em Plá (2022) a possibilidade de pensarmos a metodologia da pesquisa para além de selecionar as grandes teorias que muitas vezes podem engessar o processo de pesquisa, e construir uma proposta metodológica que articula as categorias, ou até mesmo criar novas, que se direcionam para o referente empírico e para o objeto da investigação, ou seja, que darão o suporte necessário para observar e explicar este objeto. O autor traz as "categorias analíticas intermediárias" (p.75) como um direcionamento para um referente e um

objeto e por isso é possível desenvolver uma estrutura teórica particular. Dentro das "categorias analíticas intermediárias" existem várias categorias, agrupadas em explicativas e prescritivas. Nesta pesquisa pretende-se descrever e explicar as características dos fenômenos estudados, portanto ela é explicativa. Partindo desta orientação, será utilizada a Fenomenologia enquanto postura (compreensão dos sentidos), a teoria crítica como forma de ensaio e de me colocar enquanto pesquisadora no processo.

No que diz respeito a Fenomenologia, ela oferece a orientação e suporte necessário para compreendermos as experiências vividas de forma integral, levando em consideração os diferentes sentidos percebidos, como o sentimento, as emoções, os gestos, sons, aromas e interações entre os sujeitos dando suporte e elucidando as discussões da pesquisa. Além de compreender como estes sentidos adquirem sentido (interconectados), bem como, como as pessoas constituem sentidos e como a pesquisadora atribui sentido ao que observa e reflete. As considerações, as interpretações e relevâncias podem adquirir diferentes destaques, conforme a finalidade do pesquisador (Bicudo, 2011). Através da postura Fenomenológica foi possível adentrar os espaços que constitui a escola infantil do campo e investigar os sentidos subjacentes das diferentes relações que permeiam esses espaços e desta maneira entender como o cuidado - e o descuido - se manifestam nestas relações.

O ensaio como forma, discutido por Adorno (1995) foi escolhido para esta pesquisa no sentido de que este gênero possibilita uma autonomia, é possível discorrer sobre os assuntos de maneira livre, sem se prender a eles, o ensaísta não almeja uma "construção fechada, dedutiva ou indutiva" (p.25), mas sim parte das significações e das relações que os conceitos têm entre si através da própria linguagem. O ensaio possibilita então flutuarmos pelos diversos conceitos que envolvem a pesquisa sem necessariamente ter uma ordem ou buscar por uma resposta final, mas conduz a mobilização dos temas no ritmo com que eles vão sendo convocados, relacionados e significados entre si. Neste sentido, são apresentadas em destaque no texto cenas da escola e das infâncias não somente como mobilizadores dos conceitos e discussões abordadas, mas também como forma de trazer realidade e vida para o texto.

No primeiro capítulo abordamos o conceito da infância como uma condição filosófica, um modo de ser no mundo, para além do tempo cronológico, imprescindível para uma adultez responsável. No segundo capítulo discutimos o cuidado no âmbito escolar mobilizado através dos conceitos de acolhimento, atenção e responsabilidade. E por último, no terceiro capítulo os conceitos trabalhados nos capítulos anteriores serviram como impulso para refletirmos a respeito de uma pedagogia do cuidado. Esta pesquisa não busca por verdades absolutas, mas sim alargar o debate sobre a educação para as infâncias, debate este que nos conduz a

(re)pensarmos a educação, a escola e o trabalho da professora enquanto responsáveis por crianças e por um mundo que anseiam por cuidado.

1 A CRIANÇA E AS INFÂNCIAS

Nesta escrita, abordarei a infância sob uma perspectiva filosófica. Kohan (2015) apresenta a infância como uma quase condição da filosofia, pois em sua pluralidade, é potência de imaginação, pensamento, curiosidade, de pergunta, é um exercício constante de acolher, experienciar e (re)pensar sobre si e sobre o mundo. Nesta perspectiva, a infância supera o tempo de criança (cronológico), sendo uma condição que pode nos acompanhar por toda a vida. O pensar da infância rompe com a obviedade, com a temporalidade e se desprende do que é esperado possibilitando que a novidade venha ao mundo. Nesta perspectiva, este capítulo aborda os conceitos de infância e criança na modernidade, em seguida, a infância do pensar através da mobilização dos conceitos de novidade, experiência e resposta, e por último, nos conduzimos a pensar a infância como condição filosófica imprescindível para uma adulez responsável.

O conceito de infância foi reelaborado com o passar do tempo. Considerar esta trajetória serve como impulso para a discussão sobre as infâncias dos dias de hoje. Atualmente, no Brasil, existem diversos esforços para a proteção e garantia da infância, como leis, políticas públicas, pesquisas e programas sociais. Apesar de insuficientes se pensarmos em âmbito de país, elas representam um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança, isso porque por muito tempo as infâncias foram invisibilizadas histórica, cívica e cientificamente (Sarmiento, 2007). A noção de crianças como sujeitos de direitos é uma construção histórica que necessita ser compreendida para que se possa refletir a respeito das questões que envolvem este público na atualidade (Kuhn JR; Mello, 2020).

Ao estudarmos a história da infância, uma das obras mais importantes é “História Social da Infância e da Família” de Philippe Ariès (1973) é resultado de seus estudos sobre a criança e a família no Antigo Regime da França. De acordo com ele, durante a Idade Média a infância correspondia a fase em que a criança era totalmente dependente de cuidados, assim ao adquirir alguma independência já era considerada um adulto em miniatura, ou seja, de acordo com a obra de Ariès, por muito tempo não existia uma separação nítida da infância e da adulez.

Desta maneira, não existia uma compreensão da necessidade de cuidar e proteger as crianças. As armas, jogos, os trabalhos e relações sociais não eram determinados de acordo com a idade. “Assim que a criança deixava o cueiro, ou seja a faixa de tecido enrolada em seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres da sua condição” (Ariès, 1986, p.69). Existia um sentimento de indiferença com a infância. Somente no século XVIII que houve uma mudança no sentimento da infância, a família começa a se organizar para atende-las melhor, as

crianças são representadas na arte e o estado tem um interesse em modelá-las. A partir daí as crianças começam a ocupar um lugar mais evidente tanto na família quanto fora dela (Ariés, 1986).

Os críticos de Ariés afirmam que a obra pode contribuir com a construção de uma concepção excludente de infância, pois “centra-se em fontes que constituem expressão privilegiada, praticamente exclusiva, da nobreza e da aristocracia do período estudado” (Klain, 2012, p.3387). Ou seja, o autor utiliza de recortes sociais da infância nobre e aristocrática pretendendo representar a criança em geral, desconsiderando as diversas outras infâncias existentes, como por exemplo, as trabalhadoras fabris. Contudo, é inegável o pioneirismo do trabalho de Ariés, principalmente por colocar a infância como objeto de pesquisa histórica (Kohan, 2015). A obra do autor foi frequentemente utilizada por diversas áreas das ciências humanas, existem trabalhos que sucederam o seu e trazem novos elementos a serem considerados nos estudos sobre a história da infância (Kuhlmann, Fernandes, 2012).

É preciso pensar a história da infância como a constituição de processos complexos, ela não pode se tratar da simples exposição de uma sucessão de fatos, mas sim compreender os diferentes movimentos das relações sociais que compõem os processos históricos. A história das infâncias vai se constituindo a partir dos diferentes significados atribuídos a elas em determinados contextos culturais, econômicos, demográficos e políticos (Kuhlmann, Fernandes, 2012). Não pretendo aqui discutir sobre a história das infâncias, mas tensionar o debate para superarmos a concepção de infância como única, burguesa, europeia e colonizadora que se disseminou no período colonial e vem se sustentando até hoje nas escritas, nas pesquisas, nos discursos e nas práticas. A colonização do mundo por países europeus contribuiu para a disseminação de uma concepção de infância europeia, como um estágio imperfeito e evolutivo e da vida adulta como perfeita e desenvolvida, que influenciou a criação de uma “necessidade” de controle e aperfeiçoamento das crianças sob um viés dominante.

As inter-relações entre o novo conceito de infância e a colonização de povos e continentes estrangeiros já haviam sido previamente estabelecidas nas ideias de filósofos liberais, como o inglês John Locke (1632-1704) e o francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). As ideias foram fundamentais para compreender a história da infância moderna. Em seu Ensaio sobre o entendimento humano (1690), Locke descreveu a criança como uma "tábula em branco" ou, em termos mais populares, "papel em branco" (Liebel, 2019, p. 99, tradução nossa).

Considerar a criança como uma “tabula rasa” contribuiu para uma educação modeladora, que pela escolarização consistia em impor às crianças o modo como elas deveriam se comportar, essa lógica se aplicava tanto aos abastados quanto a grupos subalternos e contribuiu para a degradação dos povos colonizados que foram considerados selvagens, inferiores e primitivos, assim como as crianças da época (Liebel, 2019). Isso quer dizer que as culturas, histórias, tradições e saberes das crianças e adultos das aldeias, das matas e dos rios foram oprimidos e considerados inapropriados. Um dos instrumentos principais de colonização foram as escolas missionárias, que tinham a educação como um processo civilizatório, que pretendia ir além do ler e escrever, de maneira que pudesse transmitir um determinado tipo de pensamento e moralidade, tendo o Cristianismo como orientação.

Desde a colonização da América e início da modernidade, as crianças e adolescentes latino-americanos foram moldados a partir do padrão europeu. Esses sujeitos eram integrantes de povos indígenas, que foram subjugados, escravizados, assassinados pelos colonizadores ou, então, fugiram para o interior do continente, assim perdendo espaço, população e interferindo profundamente em sua cultura e modo de vida (KUHN JR; MELLO, 2020, p.293).

Por muito tempo a história desses povos foi invisibilizada e desconsiderada, isso fez com que conseqüentemente a história dessas infâncias (e das infâncias de seus descendentes) também fossem. As tradições, as histórias, os tempos, a forma de falar, vestir e agir, as brincadeiras e jogos, o trabalho e as relações com a natureza, foram e vêm sendo violentamente atropelados por uma cultura que se diz “ideal”. Se todos esses aspectos que compõem as culturas das infâncias são invisibilizados por diversos setores da sociedade, as próprias crianças se tornam negligenciadas por eles. Esse processo consiste em uma colonização violenta das infâncias.

“Com o avanço da Era Moderna, o pensamento tornou-se um servo da ciência, do conhecimento organizado” (Arendt, 2022, p. 28), o interesse está apenas na cognição, no conhecimento, aprender para algo. Walter Benjamin (1987) denuncia estas transformações como o declínio da experiência, os seres humanos perderam o que parecia impossível: a capacidade de narrar, de trocar e de contar experiências. Se antes o artesão compartilhava suas experiências - não somente relacionadas ao trabalho - na sua oficina, para os aprendizes, agora o artesão está em uma fábrica realizando o trabalho repetitivo. As pessoas se tornaram eficientes

em acumular empregos e funções, mas perderam a capacidade de passear sob seus próprios pensamentos e refletir sobre as coisas e o mundo.

O desejo de maximizar a produção industrial já habita o inconsciente social, o sujeito do desempenho é rápido e produtivo (Han, 2017), ele é responsável pelo seu próprio desenvolvimento na vida profissional, pessoal e acadêmica, como se a motivação e a positividade fossem o suficiente para garantir o bom desempenho, como se fatores sociais, econômicos e culturais não influenciassem o acesso das pessoas a determinados lugares. A sociedade do desempenho produz depressivos e fracassados (Han, 2017) pois os sujeitos estão sempre em uma busca frenética pelo poder, nunca satisfeitos com o que já possuem. Vive entre a liberdade de ser o “senhor soberano de si” mas preso ao “excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração” (Han, 2017, p.30).

O sujeito do desempenho nada mais é que um adulto que teve a infância colonizada. A colonialidade é entendida aqui como a continuação do colonialismo por outros meios, uma outra manifestação da de colonialismo (Quijano, 2019). O colonialismo da infância é uma forma de descuido causado pela maneira como os adultos lidam com a infância, combatendo-a. Trata-se de um processo de homogeneização das infâncias, em que todas as crianças são tratadas da mesma forma como se não tivessem suas particularidades e como se esse período devesse ser combatido, ou seja, tornar-se adulto é o que realmente importa.

A escola que coloniza a infância se constitui em um dos principais lugares onde esse movimento de homogeneização, de colonização das infâncias ocorre, isso porque a organização do espaço, o currículo, as metodologias e as práticas buscam por um controle, por uma formação que acaba por desvalorizar a ancestralidade, as tradições e os costumes que a criança carrega consigo, podendo gerar nela uma série de impactos que interferem nas suas relações consigo (na construção da própria identidade, existe um conflito de valores) com a própria cultura (como o sentimento de despertencimento), nas relações de aprendizagem (por não ter vínculo com o que é ensinado), nas relações com os colegas (pode sofrer preconceito, justamente por falta de representatividade) e nas mais diversas relações que estabelece ao longo da vida.

Mais adiante discutiremos com mais profundidade a respeito da escola na construção de uma educação contra-hegemônica, o que cabe agora é nos afastarmos do conceito de infância sob um viés colonial (burguês, eurocêntrico, simplista e homogêneo) e da própria cultura de colonização da infância para pensarmos as crianças como sujeitos de direitos, vontades e vozes, que precisam de cuidado e orientação, e a infância como um modo de ser no mundo, um modo filosófico de ser que não se trata de um tempo cronológico, mas sim de “uma forma de tempo sensível”(Kohan, 2015, p.225), de estar atento às coisas do mundo e a si mesmo.

A margem de um pequeno córrego uma criança de cócoras olha atentamente para seus pés, ela mexe seus dedinhos e os observa, sente a textura das pedras sob eles (até que elas incomodam um pouco, mas não o suficiente para que a criança mude de posição). É outono, a água gélida corre e traz consigo pequenas folhas amareladas que grudam em seus tornozelos, a terra vem junto e para nas unhas. Quando a criança levanta seus olhos nota que o sol está se pondo, o tempo passou depressa, ela salta para a grama e se aligeira para casa.

No mesmo horário, há alguns quilômetros dali, outra criança, de mais ou menos uns 7 anos, já percebe, pela programação da TV que é quase hora de sua mãe chegar. Todas as quintas-feiras a tarde são assim, o irmão mais velho tem aula e ela precisa ficar sozinha em casa. De um lado uma pilha de brinquedos, livros, papéis e canetinhas, de outro a TV, não são suficientes para vencer o tédio da longa tarde. Ela passa e repassa os canais, nada ali lhe interessa, desenha um pouco, folheia os livros que já sabe de cor, olha para os quadros da parede, ela já os conhece em mínimos detalhes, os olhos correm para aquele que está torto há muito tempo, começa imaginar as formas que poderia corrigi-lo sem usar as mãos. Fica ali por alguns minutos, o pensamento é interrompido pelo som das chaves abrindo a porta, a mãe finalmente chegou.

As crianças são condicionadas, por diversos aspectos, como regionais, sociais, econômicos e históricos, ao tipo de infância que terão. Logo, discutir sobre infância de forma generalizada é tão impossível quanto abordar todos os seus tipos. As cenas acima são exemplos que nos conduzem a pensar em aspectos que as afastam e que as aproximam enquanto infâncias não tão distantes mas diferentes, singulares e irrepetíveis. Na obra “O Mundo de Sofia” de Gaarder (2012), o autor conta a história de Sofia, de 14 anos, que começa a refletir sobre questões existenciais através de uma troca de cartas com um professor. Em uma das cartas do professor para a menina ele escreve sobre a diferença entre os adultos e crianças na capacidade de se maravilhar com o mundo:

“Um coelho branco é retirado da cartola. Como é um coelho enorme, esse truque leva bilhões de anos para acontecer. Na ponta dos pelinhos nascem todas as crianças. E como elas se encantam com esse truque de mágica! Mas, à medida que envelhecem, elas vão se afundando lentamente para a base dos pelos do coelho. E por lá ficam. Tão

confortáveis que jamais irão subir de volta para a ponta dos pelos.” (Gaarder, 2012, p.31)

As crianças se envolvem e são envolvidas pelo mundo que as cerca, constantemente se encontram em silêncios profundos sustentados por uma espécie de contemplação de algo aparentemente simples e cotidiano, como por exemplo quando o olhar observa os próprios dedinhos dos pés em encontro com a água e a terra do córrego, ou quando os olhos revisitam os quadros da parede. Neste calar elas dão ouvidos ao mundo, ao mundo-velho proporcionam a atenção necessária existindo assim uma chance de renovação.

Talvez algo que possa unir todas, ou muitas infâncias, seja a possibilidade que as crianças têm de renovar o mundo (Arendt, 2007). Recém-chegadas, elas são seres em pleno desenvolvimento e formação que necessitam ser protegidas e orientadas quanto ao seu agir no mundo, e justamente por este motivo, estão abertas e têm a capacidade de se lançar ao mundo através de gestos que acolhem, que respondem, que atentam e que deixam as coisas do mundo falarem por si. E neste movimento de troca entre infância e mundo, a criança de coração aberto contempla as coisas do mundo e volta-se a si, encontrando sua forma e sua maneira própria (Larrosa, 2017).

Através dos estímulos que recebe do mundo a sua volta, a criança, vai se formando e se deformando, a que vive junto a natureza tem noção do tempo cronológico (ainda que inconscientemente) através da posição solar, a outra, reconhece pela programação da TV, ambas estão atentas ao seu redor e o que de alguma forma lhes toca, atribuem sentido acabam por incorporar no seu ser. A criança como um sujeito de experiência, está receptiva ao que lhe passa torna possível que algo lhe toque, justamente pelo fato de estarem abertas ao desconhecido (Larrosa, 2002). Elas não estão interessadas em conceitos universais, mas nas coisas por trás dos conceitos (Souza, 2016), ou seja, quando a criança observa o entardecer não está pensando especificamente no tempo cronológico, mas sim que o entardecer representa o momento de ir para casa.

É preciso considerar que o saber da experiência é pessoal, singular, subjetivo e está intimamente conectado com o sujeito em que encarna, está ligado à elaboração de um sentido para aquilo que lhe acontece. Ou seja, não se trata do que lhe passa, mas sim do que lhe toca. Duas pessoas podem ter vivenciado o mesmo acontecimento, porém cada uma atribui sentido ao que lhe acontece de acordo com a sua personalidade, sua sensibilidade, sua forma de estar-no-mundo (Larrosa, 2002). Na primeira cena, a criança de cócoras à margem do córrego

observa o modo como a água, a terra e as folhas passam por seus pés, ela está atenta a isso, ignorando o incômodo causado pelas pedrinhas que estão sob os pés. Logo, tudo o que ocorre ali lhe passa, o que lhe toca verdadeiramente não são as pedrinhas abaixo dos pés, mas sim a água, a terra e as folhas.

Uma análise superficial da segunda cena poderia dar a impressão de que a infância retratada é carente de experiências, mas pelo contrário, o saber da experiência se dá na maneira como o sujeito responde o que lhe acontece, o modo como ele atribui sentido ao acontecer do que lhe acontece (Larrosa, 2002). “O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência” (Benjamin, 1987, p.204). A reflexão de Benjamin ilustra a parte desta cena em que o tédio é fio condutor que proporciona um pensar para além. A criança que não sabe mais o que fazer, corre os olhos pelos quadros da parede e começa a fantasiar maneiras de ajustar o quadro torto sem usar as mãos. A criança entediada, enquanto sujeito da experiência que é, se possibilita visitar os quadros, e neste tempo que se dá para parar e dar atenção a alguma coisa do mundo acaba por criar algo, não necessariamente algo que tenha utilidade, mas algo novo para o mundo. Assim como o pássaro de sonho que está a pousar sobre os ovos da experiência, o tédio é um tempo tão liberto (ainda que chato), livre de afazeres, que proporciona ao sujeito um espaço para que algo inesperado possa acontecer. O tédio leva a uma crise de sentido e então é preciso encontrar outros sentidos, criar o novo (Souza, 2008). Sem crise de sentido não há novo, sem tédio não há crise de sentido.

Quem se entedia ao andar provavelmente na crise do tédio encontrará a possibilidade de se mover de uma forma completamente distinta, nova e irrepetível como uma dança (Han, 2017). O tédio é um tempo presente, vazio, que pode levar o espírito ao infinito. O sujeito que aquieta e se permite viver o momento do agora, atenta a si próprio, ao mundo, entrando em um estado de percepção que extrapola tudo que já fez antes. Os quadros na parede são os mesmos, mas a criança agora é diferente. Quem acolhe o tédio e permite a contemplação do presente possivelmente procurará fazer algo completamente novo.

Analisar estas cenas nos conduzem a pensar a infâncias a partir da mobilização de alguns conceitos principais: pensamento, experiência, novidade e alteridade. Partiremos então da compreensão da infância do pensar mobilizada por alguns autores como Kohan (2015), Arendt (2007), Benjamim (2009), Gaarder (2012) e Saint-Exupéry (1946).

A origem etimológica da palavra infância, proveniente do latim: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. [...]Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a

emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, mas, com maior frequência, em uma idade específica, diferenciada da adulta, na qual ainda não ingressou no mundo público (Pagni, 2012, p.39).

A concepção de infância foi frequentemente relacionada com uma fase da vida humana, na qual a criança se distinguia do adulto, sendo excluída da vida social efetiva por ser considerada ingênua, imatura e incapaz, um ser sem condições de ter vontades próprias e conscientes. Por esse motivo as sociedades se preocuparam em desenvolver os mais diversos meios de “capacitar” as crianças para o mundo adulto, relacionando o adulto como alguém perfeito, bem preparado e acabado. A infância é considerada um período da vida que aos poucos precisa ser abandonada para que o sujeito possa ir incorporando as responsabilidades e posturas do mundo adulto. A partir de agora, nos conduzimos a recuperar o conceito de infância no seu sentido etimológico aliado à concepção de infância do pensar.

Kohan (2015) cita Lyotard (1997) como alguém que se preocupou em pensar a infância para além deste tempo cronológico que somente leva a adulez, trazendo a *infantia* como a diferença entre o que pode e não pode ser dito, “o indizível” não se trata de uma ausência de linguagem, mas uma condição dessa linguagem que ainda não sabe comunicar (Pagni, 2012), como algo não dito que anseia por dizer, por sentido. As crianças, por serem recém chegadas no mundo, estão a conhecer tudo que as cerca e por isso vivem a infância mais naturalmente, desejam conhecer o mundo e aprender a serem nele.

Refletir sobre as crianças é considerar a sua mundanidade, elas não apenas como os demais seres vivos estão no mundo, mas são do mundo (Arendt, 2022). Compartilhamos um mundo que nos é comum, porém que aparece diferente para cada sujeito. Todos os seres vivos que habitam a terra dispõem de sentidos que nos conduzem a perceber o mundo de determinadas formas, ou seja, “o nosso mundo é visível porque dispomos de visão, é audível porque dispomos de audição” (Arendt, 2022, p. 68), e assim por diante, perceberíamos o mundo diferente se tivéssemos o tamanho de uma girafa ou a audição de uma onça. Os cinco sentidos compostos pela audição, visão, olfato, paladar e tato se somam a um sexto que se trata da “sensação” de realidade e está relacionada ao nosso estar no mundo, a maneira como singularmente as coisas do mundo nos aparecem e nós aparecemos a elas (Arendt, 2022).

O sentimento de realidade acompanha as sensações e dá sentido a elas (Arendt, 2022), como quando uma professora da pré-escola de uma escola do campo monta seu cartaz do alfabeto escolhendo para a letra E a figura da enxada e não de um elefante. A criança já ouviu

falar de elefantes, quem sabe até já tenha visto um, mas a enxada é instrumento diário de trabalho dos seus pais, é familiar. Será muito mais significativo para ela associar a letra a algo que faça parte do seu cotidiano mesmo que esses conhecimentos sejam ampliados mais tarde. O processo de alfabetização, ainda que em período inicial, que é alicerçado na realidade do estudante, fará muito mais sentido.

No momento em que a professora coloca a figura de um enxada na parede da sala dá autoridade e importância a este objeto tão comum no cotidiano de crianças do campo e de certa maneira faz com que elas reflitam a respeito de si próprias. Esse movimento de reflexão sobre si e sobre o mundo que a cerca constrói seu eu subjetivo, a maneira como ela aparece e como o mundo aparece para ela. Essa concepção de que as crianças - ainda que recém-chegadas - são mundanas, ou seja, que considera a sua conexão com as realidades a sua volta, que compreende a subjetividade da sua realidade e que por ser nova no mundo tem a capacidade de fazer coisas novas nos conduz a refletir sobre a infância do pensar.

A concepção de infância como um modo filosófico de ser no mundo (Kohan, 2015), não se trata de um tempo cronológico, mas sim um estado de espírito. No entanto, é impossível falar de infância sem falar de criança, pois elas vivem a infância de modo natural e instintivo, enquanto nós adultos precisamos nos esforçar para de alguma forma nos reconectarmos com nossas crianças interiores.

O mais triste de tudo é que, na medida em que crescemos, vamos rapidamente perdendo a capacidade de nos maravilharmos com o mundo. E assim perdemos algo muito importante - e alguns filósofos tentam nos despertar para isso novamente. Pois algo dentro de nós diz que a vida é um grande enigma. Isso é uma coisa que vivenciamos muito antes de aprender a pensar sobre isso (Gaarder, 2012, p.30).

Independentemente da idade, a infância se trata de um modo de ser curioso que atenta ao mundo, que doa a ele tempo para parar e olhar, ouvir, tocar e cheirar e esse tempo de parar é uma possibilidade preciosa em que o sujeito pode romper com a obviedade da vida cotidiana, fazendo com que os acontecimentos se tornem experiências e o seu viver não se limite apenas a “vencer mais um dia”. A infância proporciona ao sujeito uma habilidade de começar por responder, porque o mundo está ali, como sempre esteve, o que muda é a resposta que o infante dá ao mundo, é a maneira como ele para e atenta a determinada coisa dando certa autoridade a ela.

Uma criança está sentada bem ao centro do saguão da escola, com panelas, colheres e potes brincando. Concentrada, ignora toda a correria e gritaria a sua volta. Uma colher na mão direita e a panela na mão esquerda ela mexe como se estivesse batendo bolo, repetidamente, ela mexe um pouco, e dá duas batidas com a colher na borda da panela. e volta a repetir o movimento.

As crianças têm a capacidade de olhar para as coisas do mundo e enxergar para além da sua utilidade, criam novas e incoerentes relações com os materiais e objetos e com isso fazem seu próprio mundo das coisas (Benjamin, 2009). Exploram tudo que lhes rodeia com um olhar inaugurador que não se detém apenas a função dos objetos, mas que proporciona inúmeras outras possibilidades. Uma panela, por exemplo, pode se tornar um banco ou um chapéu. Como ser mundana que é, a criança conforme vai crescendo vai conhecendo o mundo, os padrões e as rotinas, mas por ser nova também tem facilidade em se desprender dessas “normas”.

Ela brinca com as coisas e às vezes até interpreta como se fosse de fato um cozinheira, coloca na panela ingredientes invisíveis e prova seus sabores, toda essa mimética não tem um objetivo concreto, a criança apenas se relaciona com os objetos a disposição e dessa relação podem advir acontecimentos surpreendentes.

O tempo da criança não é o mesmo tempo do adulto, cinco minutos representa um tempo muito maior de vida para uma criança comparado com um adulto. Neste sentido, a percepção do tempo passa mais lentamente para a criança do que para o adulto (Arendt, 2022). Ainda pequenas elas não têm noção do tempo cronológico, não compreendem totalmente conceitos como o antes e o depois, o ontem, o hoje e o amanhã, o que faz com que elas se dediquem ao presente se relacionando com as coisas sem tantas expectativas e sem tempo estipulado. Apesar das crianças criarem seu próprio mundo (com seus tempos, prioridades, maneiras de pensar e agir), não significa que este realmente seja o mundo, mas apenas por experimentarem e criarem podem inserir o novo no mundo, elas os experienciam como algo admirável.

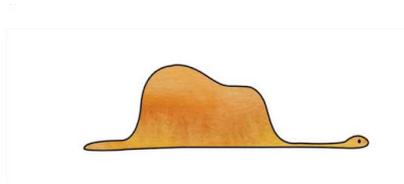
“Para as crianças, o mundo - tudo mais que existe aqui - é algo novo, que causa estranhamento.” (Gaarder, 2012, p.30) Já para os adultos tudo parece banal, pois não conseguem mais se encantar pelo mundo. “Todas as pessoas grandes já foram um dia crianças, mas poucas se lembram disso” (Saint- Exupéry, 1946, p.06). Com a chegada da adultez a infância é abandonada e junto com ela toda a capacidade do sujeito em se maravilhar com o mundo.

O adulto, como sujeito de desempenho, que está sempre em busca da melhor atuação, da maior produtividade e vive em um ritmo acelerado desempenhando diversas funções, por isso é consumido por um cansaço que o impede de se encontrar com o tédio, pois não existe energia nem para se entediar. Trata-se de um esgotamento que leva o sujeito a entrar em um estado de solidão que o impede de olhar para fora de si, e ao mesmo tempo, um cansaço extremo que o impede de olhar para dentro de si. Quando, raramente encontra o tédio, o sujeito adulto não deixa sequer ele entrar, já muda o foco encontra algo confortável onde possa ser somente o espectador (como as redes sociais ou os programas de televisão) e ali repousa (Han, 2017).

O tédio exige uma atenção profunda. Diferente do adulto, o infante tem energia e tempo, por isso, se opõem a este sentimento, quando se entedia, se irrita e dessa irritação com o tedioso pode surgir algo. O tédio torna-se um tempo de pensar que o move para um infinito de novas percepções. Esse tempo de pensar da infância é um tempo intermediário. Byung-Chul Han (2017) descreve o tempo intermediário concebido por Handke (1992) como um tempo lúdico, livre de trabalho, um tempo de paz em que o olhar cansado pode passear serenamente pelas coisas, sem pressa ou intencionalidade. E isso faz com que criatividade e o pensar para além do convencional sejam características muito comuns da infância.

Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número 1 era assim:

Figura 1 – Desenho 1

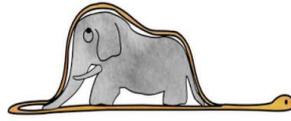


Fonte: Saint-Exupéry (1946).

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: "Por que é que um chapéu faria medo?"

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações. Meu desenho número 2 era assim:

Figura 2 – Desenho 2



Fonte: Saint-Exupéry (1946).

As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à Geografia, história, cálculo, gramática.

Na infância existe uma energia para a imaginação que proporciona ao sujeito essa forma não convencional de olhar para o mundo. Os adultos, com o olhar cansado, não entendem e subestimam a preciosidade dos pensares infantis, vão pouco a pouco desencorajando cada impulso criativo e inovador que não gere algo útil e rentável. Os pais desejam alfabetizar seus filhos o mais cedo possível, colocando-os em aulas de línguas, música e esportes. Não há espaço para fazer nada além das coisas já programadas. Tudo precisa ter uma intencionalidade, o desenho livre perdeu espaço para a caligrafia, os jardins são impecáveis pois os jogos de bolas e brincadeiras no quintal foram substituídos por uma agenda lotada de atividades. Os adultos concebem a infância como algo que precisa ser superado, e nos últimos tempos, têm feito isso de uma forma tão atroz que chega a ser desumana (Biesta, 2017).

As agendas lotadas, a preocupação excessiva com o desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho, a necessidade de garantir, que quando adultas, as crianças tenham bons resultados na Sociedade do Desempenho (Han, 2017) faz com que os próprios pais e educadores tornem suas crianças pequenos adultos. Não há mais tempo para desenhar jiboias e elefantes, é necessário se dedicar a geografia, história, cálculo e gramática. Por trás de um frequente discurso de que é preciso se preparar para o futuro, os adultos empenham-se na manutenção dessa sociedade como se ela fosse a ideal, dessa forma, as potências das infâncias do agora nos escapam vagarosamente e com elas as possibilidades de que coisas novas venham ao mundo.

Neste sentido, as crianças são empurradas para o mundo dos adultos, o seu pensar livre, suas ações são consideradas selvageria e por isso conforme crescem vão vestindo uma espécie de armadura contra sua própria natureza, talvez essa armadura seja a adultez. No conto “Um

relatório para a academia” de Kafka (1994) em que um macaco narra seu processo de humanização a partir da sua retirada da selva, ele é preso em uma minúscula jaula e maltratado, com medo e sem esperança acaba por aceitar as condições em que vive, não anseia nem pela própria liberdade, acolhe e desenvolve um carinho pelos homens que o maltratam. Decide então, abandonar seus instintos animais e começa a imitar os homens, assim ele tem a oportunidade de trabalhar no teatro de variedades o que percebe como uma conquista relevante, apesar de estar ciente de que teve que abandonar a sua própria essência: “essa realização teria sido impossível se eu tivesse querido me apegar com teimosia à minha origem e às lembranças de juventude” (Kafka, 1994, p.56). Posteriormente admite não conseguir nem suportar um animal da própria espécie, possivelmente carrega o desejo de humanizá-los também. O macaco se veste de uma armadura que o impede de mostrar o seu próprio ser para se adequar às exigências do mundo que o cerca, essa armadura faz com que ele se afaste da sua liberdade enquanto é tomado por uma espécie de conformismo.

Através dessa reflexão é possível relacionar o macaco com a criança que vai se tornando o adulto da Sociedade do Desempenho (Han, 2017), assim como o macaco ela é selvagem, livre de normas e morais, pouco a pouco precisa se modelar para agir como adulta no mundo. Influenciada pela educação que recebe, vai incorporando um desejo de se encaixar no mundo dos adultos, para que isso ocorra precisa abandonar a sua natureza, é ensinada a não questionar e não pensar em outras formas de ser e agir. Quando atinge a adultez, o sujeito já corrompido por esta espécie de adestramento, assim como o macaco, não suporta a impulsividade das crianças, mobilizando diversos esforços para que elas também abandonem essa maneira de ser.

Os adultos carregam consigo o que Walter Benjamin (2009) chama de "máscara do adulto” que se trata de um tipo de experiência, ou melhor, de discursos que frequentemente os adultos repetem, como por exemplo: “eu já vivi isso antes” e “eu já fui jovem um dia”, que afirmam o seu lugar de velho no mundo como se isso fosse algo superior, menosprezam as curiosidades e os instintos infantis como se de alguma forma a criança/jovem devesse abandonar a sua infância para poder se elevar, como se a juventude fosse um período inocente, insignificante e que a “verdadeira experiência estivesse por vir”. Como se a adultez não permitisse o devaneio, a utopia e o movimento em outra direção, como se tudo que fosse possível viver já tivesse acontecido ao adulto. Na adultez o tempo de viver está no limite, abarrotado de informações, de compromissos, de trabalho, de trânsito e de uma rotina tensa e infinita que impossibilita que o sujeito pense e contemple o mundo que o cerca.

“A gente só conhece bem as coisas que cativou. Os homens não tem mais tempo de conhecer coisa alguma.” (Saint-Exupéry, 1946, p.67) Esta frase da obra O Pequeno Príncipe é

dita pela Raposa ao menino em um diálogo sobre amizade, ela fala sobre a incapacidade dos adultos de conhecer as coisas. Conforme crescem os sujeitos perdem a sua capacidade de dar atenção às pessoas e as coisas, pois estão inertes em uma rotina repleta de compromissos, tarefas e prazos. Não existe mais tempo para doar-se, para a escuta e contemplação e, dessa forma, conhecem os outros e as coisas de maneira superficial. As relações são líquidas, passageiras, descartáveis. Cativar se torna impossível, pois cativar é criar laços e criar laços é dar atenção, o que exige tempo e serenidade. “Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que a fez tão importante” (Saint-Exupéry, 1946, p.70) ou seja, a atenção que o sujeito dá às coisas é o que as torna experiências.

O sujeito que aos poucos abandona seu tempo de criança e se “molda” adulto, acaba por vestir essa máscara que é “a lança que o adulto combate a sua própria infância” (Kohan, 2015, p.240). O adulto afirma que já vivenciou de tudo, usa e defende a máscara da experiência: “inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma” (Benjamin, 2009, p.21), sustenta o arrogante hábito de achar que a infância é um modo-de-ser selvagem que precisa ser combatido, extinguido. Ele afasta as crianças de seus instintos, da natureza, do místico, do faz-de-conta, menospreza seus saberes e sonhos.

Essa desconexão consigo, com o mundo, com a natureza, com a ancestralidade e com as outras pessoas afasta o sujeito do seu próprio eu, nada mais lhe toca, até a mais terrível das barbáries não lhe sensibiliza. Tudo ao seu redor simplesmente lhe passa, ele volta-se somente para a rotina e se conforma “o mundo é assim”, as frases clichês e o comportamento padrão, convencional protegem o sujeito da realidade, da exigência de atenção e de pensamento feita por tudo que nos acontece. Não seríamos capazes de responder a essa exigência a todo o tempo, isso nos levaria à exaustão (Arendt, 2022). No entanto, essa ausência de pensamento sustenta a barbárie que está posta não somente em territórios de guerras ou de extrema pobreza, mas no cotidiano, nas ações diárias que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais, econômicas e territoriais. E não se trata apenas das ações que contribuem, mas da omissão e da negligência frente à dor do outro na resistência a imaginar um outro mundo possível.

Neste sentido, será mesmo que para ser adulto é preciso abandonar o devaneio e a utopia? Será possível existir um adulto que assuma sua responsabilidade no mundo e mesmo assim esteja conectado com sua infância? Que tipo de adulto se tornará uma criança que vive uma experiência rica? Biesta (2018, p.28), nos ajuda a responder. Para ele,

Estar no mundo de um modo adulto, existir de um modo adulto – sem ser o centro do mundo –, pode ser parecido com uma resposta ao que está “fora”, que vem ao encontro, que desafia, que chama adiante. Tais encontros são sempre interrupções – nos modos de como se é, nos desejos, nos questionamentos sobre esses desejos, ou seja, se o que se deseja é desejável. Enfrentar essa questão, levantá-la, dar-lhe um lugar, respondê-la, é menos um assunto de aprendizagem e, talvez, mais um encontro com o ensino, com a experiência de ser ensinado, de ser abordado pelo que está fora de si mesmo e não construído por si.

Ser adulto é superar o egocentrismo e ter a capacidade de silenciar-se para ouvir o que o mundo tem a dizer. Talvez seja abrir uma porta de si e deixar que um pedacinho do mundo entre, oferecer a ele um lugar aconchegante para sentar e uma cama quente para dormir, como um gesto acolhedor que cede e que compreende. O adulto, como bom hospedeiro, se esforça para manter o equilíbrio entre fazer o hóspede se sentir bem e manter sua casa em bom estado, mas frequentemente existe uma certa instabilidade, porque esse pedacinho do mundo é um hóspede exigente que insiste em fazer reformas na morada. Além disso, este hóspede é tagarela, requer atenção e boa escuta, o hospedeiro nem sempre consegue agradar o pedacinho de mundo.

O adulto hospeda o mundo, mas também é um hóspede dele. O pedacinho do mundo que falo aqui, não se trata do mundo físico, mas sim de alguma coisa do mundo que chama a atenção e que o adulto deixa falar. Como quando para e observa uma pequena flor, a flor é o pedacinho de mundo que ele deixou entrar. Deixar o mundo entrar em si é dar atenção a ele, e como adulto, é reconhecer a responsabilidade em ser um bom hóspede. Talvez essa seja a diferença entre crianças e adultos, a criança dá atenção ao mundo, mas não age com responsabilidade por ele, ela não se preocupa se o hóspede tem o que comer ou se precisa de um copo de água, ela simplesmente está ali para ouvi-lo. Já o adulto, precisa se desprender das boas histórias que o pedacinho do mundo conta para atender às suas necessidades. O adulto reconhece que para sentir o perfume e ver a beleza da pequena flor ele precisa cuidá-la e mantê-la na terra, a criança provavelmente irá arrancá-la para tê-la.

Neste sentido, se tornar adulto não se trata de abandonar os devaneios, a criatividade, a imaginação e a curiosidade, mas sim se trata de ir pouco a pouco adquirindo responsabilidade pelo seu agir no mundo. É saber que às vezes é preciso abrir mão do desejo do eu para proteger o mundo, que é preciso abrir mão do desejo de ter a pequena flor para que ela sobreviva. A criança, conforme vai deixando de ser adulto, não precisa deixar de lado a atenção que dá ao mundo, a imaginação, os sonhos e a criatividade, mas sim, precisa aprender a ter responsabilidade por este mundo. Ser adulto é dar atenção e ter responsabilidade pelo mundo.

No entanto, para o adulto da Sociedade do Desempenho (Han, 2017), não existe tempo para a atenção, o pedacinho de mundo pode até bater na porta e falar coisas bonitas que entretém, mas ele não entra, não se tem o tempo para cuidá-lo. A pequena flor passa geralmente despercebida, como se o seu florescer não fosse um gigante acontecimento, como se ela sempre estivesse ali, caso o contrário, se alguém a perceber é bem possível que a arranque para colocá-la em um vaso até que morra precocemente. Este adulto não se vê como responsável, não dá atenção, só consegue ouvir a si próprio, os seus sentidos só servem aos seus desejos. Não ouve o clamor dos pobres, oprimidos e da natureza. Não se vê como parte de um todo, como mundano. Voltou-se a si, fechou suas portas tão bruscamente que nada mais entra, tudo somente passa. Se acostumou com o mundo, o tornando banal. Este se trata de um adulto etário, mas não de um adulto verdadeiro (BIESTA, 2018), pois ser adulto é ser responsável.

“Sofia se deu conta que os filósofos tinham razão. Os adultos davam o mundo por visto. Eles estavam irremediavelmente entregues ao cotidiano, girando em torno de si próprios como frangos assados no espeto.” (Gaarder, 2012, p.32) A jovem menina que começa a pensar sobre as coisas do mundo, se dá conta do quão egocêntricos os adultos se tornam. Neste ponto, nos direcionamos a pensar como podemos superar essa personificação do adulto egocêntrico, rígido, que não se permite experienciar para um adulto que responde e atenta ao mundo assumindo sua responsabilidade por ele. Esse adulto responsável e atencioso que cuida dos outros e do mundo é um sujeito que tem a capacidade de responder e abrigar em si pequenos pedaços de mundo.

Na sala do Maternal, após o lanche, as crianças têm à sua disposição carrinhos, pecinhas, bonecas e panos. A professora senta-se no chão com um livro, logo as crianças vão chegando à sua volta, duas sentam em seu colo, uma escora-se no seu ombro e mais quatro em pé observam o livro, a professora vai contando a história, mostra os animais, imita-os, e questiona as crianças a respeito das cores, sons, tamanhos e formas

Quando a professora convida as crianças a olharem, imitarem e tocarem os animais do livro e faz com que eles não passem despercebidos por elas, os animais e o livro recebem autoridade e é na autoridade que se dá a experiência (Agamben, 2014) Não se trata apenas de conhecer algo, mas sim de dar atenção, de parar, observar e atribuir algum sentido para aquela coisa. A professora pode até ter alguma intencionalidade pedagógica por trás das perguntas e

da própria organização da sala, mas para a criança aquilo não tem uma recompensa, ela está ali simplesmente porque aquilo lhe cativou, logo, cativar não se trata apenas de atividades que transmitam satisfação para o sujeito, mas sim de situações que tenham autoridade o suficiente para criar laços. Talvez a tarefa mais difícil de um professor seja cativar, mostrar para o estudante a autoridade das coisas.

No trecho a seguir Larrosa (2021) nos faz refletir a respeito desse papel que o professor tem em convidar as crianças a responderem ao mundo, provocando-as a se interessarem por outras coisas que estão além do próprio desejo.

“O professor faz as crianças se sentarem nas escadas, em meio a um caminho de ciprestes, que conduz da capela à porta do cemitério e dá diretamente ao mar. Em seguida, impôs silêncio e três coisas. A primeira, que aquele era um lugar que merecia respeito e, portanto, ninguém poderia deixar nem sequer a menor pegada. A segunda, que aquele era um lugar silencioso e, portanto, ninguém podia quebrar esse silêncio a não ser para dizer alguma coisa que tivesse a ver estritamente com o cemitério. A terceira, que aquele era um lugar fora do tempo, um lugar no qual o tempo está suspenso e que, portanto, deveriam tratar de se desconectarem tanto das pressões do passado imediato como das urgências do futuro imediato. Vocês, disse ele às crianças, certamente vêm pensando nas suas coisas, mas isso não importa aqui, e vocês estão certamente desejamos que desçamos à praia para nos divertirmos e comermos, mas isso pouco importa aqui.” (2021, p.111)

O professor que chama a atenção dos estudantes para o cemitério não está preocupado com o fato das crianças estarem gostando ou não da atividade, pois a aula não se trata de um momento para acalantar o ego de cada um, mas sim para deixar os próprios desejos silenciados e dar ouvidos ao mundo, neste caso, ao cemitério. O professor convida os estudantes a se aprofundarem nesta experiência, visitar cemitério não significa somente passar por ele, mas sim, se conectar com suas formas e cores, com seus aromas e texturas, com sua história e toda a ancestralidade que existe ali. O professor que convida seus alunos a atentarem ao mundo é um professor que cuida, protege o mundo da criança e a criança do mundo (Arendt, 2007). Pois convida a criança a conhecer o mundo e a orienta a agir nele ética e responsabilmente possibilitando a segurança necessária tanto para a criança (orientando-a) quanto para o mundo (possibilitando que seja ouvido).

“Somente se reconhecemos a autoridade do texto podemos reconhecer a autoridade do mundo, que o mundo é que nos fala, o que nos dá a pensar, o que nos dá a ver. E que nossas palavras e nossos pensamentos e nossos projetos não são tanto propostas

para o mundo, mas sim respostas ao mundo. O importante (o que manda, o que tem autoridade) é o texto, o caminho, o mundo (e não nós mesmos). É muito difícil (quase impossível) criar uma atmosfera na aula na qual o protagonista não seja o aluno nem o professor, mas o texto (e através do texto, o mundo, o assunto, o que nos dá a falar, dá a pensar, aquilo que para o texto nos indica)." (LARROSA, 2019, P. 76)

Neste sentido, o sentido da aula não está somente na aprendizagem, mas na possibilidade das crianças pensarem em algo além de si, de maneira que se abrem para o mundo, dedicando atenção a ele. Quando o sujeito dedica atenção a alguma coisa do mundo atribui a ela autoridade e é através da autoridade que a experiência se dá. Nesta troca subjetiva entre sujeito que para, olha e ouve e as coisas que falam, quanto mais a coisa tem a "falar", mais cativado o sujeito está, ou seja, mais autoridade ele atribui a ela. Essa é a experiência (rica) pois deixa de lado o eu e se movimenta em direção a um outro assunto ou coisa.

Essa experiência subjetiva, que exige atenção e que deixa as coisas "falarem" está em declínio (Benjamin, 2009). Nos últimos tempos, a vida dos homens e mulheres tem se distanciado da verdadeira experiência, justamente por não dispor do tempo necessário para olhar o mundo com atenção. Ninguém e nada mais parecem dispor de autoridade o suficiente para garantir uma experiência. O professor não convida os alunos a ouvirem o mundo pois sua principal preocupação é vencer o conteúdo, cumprir com toda a demanda de exercícios, simulados e conteúdos a serem vencidos. Não pretendendo culpabilizar os professores, mas sim tensionar o debate a respeito do nosso trabalho em sala de aula em vista de ressaltar a importância de refletirmos a respeito de todas as pressões internas e externas que nos influenciam a este tipo de educação e o que se pretende a partir dela enquanto projeto de sociedade, seria a manutenção da Sociedade do Desempenho (Han, 2017)?

Não tenho a intenção de responder esta pergunta, mas de pensar o quanto a sala de aula se tornou um campo de batalha, onde o sujeito luta consigo para conquistar sempre a melhor nota, o melhor desempenho. Não se trata de conhecer outras coisas e pensar sobre elas, mas sim de um esforço constante para desenvolver o maior número de habilidades em menor tempo em prol de um avanço individual e de um suposto avanço social como resultado acumulativo dos avanços individuais. As aulas são fragmentadas, conteudistas, abarrotadas de atividades, não dão o tempo necessário para que as crianças pensem e reflitam sobre as coisas, tudo se trata de realizar o maior número de exercícios, ter uma boa nota e terminar o curso.

A criança que se transforma em aluno quando entra na escola, a condição de aluno é administrativa, o professor transforma o aluno em estudante quando é capaz de lhe chamar para pensar sobre o mundo (Larrosa, 2021). No entanto, quando isso não ocorre, a criança permanece

aluno, não experiencia, nada lhe toca, tudo lhe passa e assim, as crianças perdem a capacidade de dar atenção às coisas do mundo e se desconectam dele. Neste processo de ir pouco a pouco se fechando para o mundo, vão vestindo a máscara do adulto, como se não fosse mais possível o sonho e o devaneio, a vida vai ficando rígida, tudo precisa de um motivo ou uma finalidade, não há espaço para o tédio, para o pensamento em outra direção. Este é o descuido da infância que leva a uma adulez de cansaço, de fadiga e de desesperança.

Encontramos na educação um possível caminho de potencializar o pensar infantil para que a criança possa crescer e se tornar um adulto responsável e capaz de superar o óbvio, pensar e agir com respeito e amor ao mundo. A infância como um estado de espírito que pode permanecer na adulez como uma reconexão com a criança interior, como um exercício constante de parar, pensar, voltar-se para si e também descentrar-se de si para dar atenção a outras coisas, proporcionando algo novo e inesperado no mundo. A infância como uma abertura de si para o mundo que permite experimentar.

Essa (não) experiência é então, a morte da novidade, impede que coisas novas sejam criadas, pois recusa o sonho, o pensar, o tempo livre, o tédio, a ousadia e a criatividade. É a negação do impulso e da energia que o infante tem para o mundo e que o mundo precisa para ser salvo. Para Hannah Arendt (2007) e Larrosa (2021) as crianças representam a esperança da salvação do mundo, pois elas têm o potencial de criar e fazer coisas novas, jamais vistas. Talvez as crianças precisem de adultos encantados por si mesmos e pelo mundo, adultos que consigam parar e mergulhar na própria infância, encontrando o amor, a curiosidade pelos pequenos acontecimentos da vida. Sobretudo, essa infância precisa ser cuidada, é preciso mantê-la viva dentro de cada ser humano, para que tenhamos no mínimo novas possibilidades, novas tentativas, coisas novas no mundo. Sobre o cuidado trataremos no próximo capítulo.

2 O CUIDADO ESCOLAR: ACOLHER, ATENTAR E RESPONSABILIZAR-SE

Bem cedo pela manhã, se você chegar próximo a qualquer escola é possível ouvir um barulho, um burburinho que ecoa pela vizinhança e avisa: tem muitas crianças ali. As calçadas em frente à escola são movimentadas pelo passar de crianças e pais, o trânsito congestionado com o movimento dos ônibus escolares, tudo ali se condiciona a conduzir a entrada das crianças na escola, quando elas passam pelos portões se misturam com seus pais e tudo parece se transformar em uma grande confusão.

Mochilas, livros, gritarias, cochichos, correria, sorrisos, gargalhadas e até choros expressam toda a vida que existe ali. Talvez a escola seja o lugar mais bonito da cidade, justamente por acolher as crianças e toda a sua alegria de viver. Alegria de viver no sentido de que as crianças estão sempre desvendando, conhecendo, investigando tudo ao seu redor, elas sempre oferecem algo novo ao mundo, pois estão em constante pensar sobre ele e parar para pensar é viver.

A infância a qual nos referimos aqui supera o tempo cronológico, nasce com a criança mas pode perdurar a vida toda, como um modo-de-pensar que atenta ao mundo e ao outro, que rompe com a obviedade e que possibilita o novo. A escola é um esforço resultado do compromisso que os adultos assumem com as próximas gerações, com o futuro do mundo. Por isso considerar esses aspectos do tempo da infância e a própria concepção de infância abordados no capítulo anterior é indispensável ao discutirmos o propósito da escola.

Abordaremos a escola enquanto forma pedagógica, ou seja, a concepção de escola trazida neste texto não se trata da “instituição escola” mas de um arranjo social em que as pessoas são colocadas ao encontro de outras pessoas e do mundo de um modo próprio que proporciona a criação de vínculos entre os envolvidos. Masschelein e Simons (2021) nos trazem a escola como forma pedagógica a partir de cinco pontos:

(1) a operação de considerar cada um e cada uma como “aluno” e, portanto, não como filho ou filha; (2) a operação de suspender, isto é, colocar temporariamente fora de funcionamento/sem efeito o uso habitual das coisas; (3) a operação de “fazer” tempo livre, isto é, materializar o tempo para estudo e exercício; (4) a operação de tornar algo (saber e saber-fazer) público ao colocá-lo sobre a mesa, ao alcance da mão, em uma forma gramaticalizada, ou seja, a operação de tornar algo em “matéria escolar”, o que também quer dizer, de certo modo, em matéria pública; (5) a operação central de tornar atento ou de formar a atenção, que repousa sobre um duplo amor, um amor pelo mundo e um amor pela nova geração, e sobre as “práticas disciplinares” para tornar a atenção possível (p.32).

A escola é uma invenção (política) específica da polis grega que possibilitou que as classes menos favorecidas tivessem acesso ao tempo livre, o tempo não produtivo (Masschelein; Simons, 2023). Ainda que a escola grega fosse restrita aos cidadãos livres, nascidos na própria polis e de sexo masculino, ela representou uma quebra de paradigmas dos privilégios das elites e militares da Grécia Antiga (Masschelein; Simons, 2021).

O que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis) quanto da família (em grego: oikos). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser dita como a democratização do tempo livre (Masschelein; Simons, 2021, p.26).

O tempo e o espaço escolar proporcionam à criança uma segurança, essa segurança se dá quando ela retira temporariamente a criança da sociedade desigual. A escola transgrediu as “regras” da família e da sociedade, não está relacionada com a aprendizagem para o mundo do trabalho ou para a produtividade econômica, ela se separa da vida produtiva. É um tempo liberto, um espaço igualitário em que o jovem experimenta uma segurança que jamais terá em outro lugar, um tempo livre para conhecer o mundo e testá-lo da sua forma.

No entanto, a escola é frequentemente acusada de não oferecer uma educação voltada para o mundo real, a preocupação de quem profere estes discursos está limitada à aprendizagem bem como ao desenvolvimento/aprimoramento de habilidades e competências para a qualificação das pessoas para o mundo do trabalho. O foco somente na aprendizagem é uma forma de atacar a escola, desescolarizando-a, tornando-a facilmente substituível, pois sabemos que no mundo fora dela, na era digital, podemos ter acesso a muitas informações de forma mais confortável e até mesmo eficiente (Masschelein; Simons, 2021).

Para pensarmos em uma defesa do escolar, o foco precisa ser mudado, pois à escola cabe uma tarefa para além da aprendizagem (Biesta, 2017) e do desenvolvimento de habilidades, a tarefa de proporcionar a renovação do mundo pelos jovens através do conhecimento, da experiência, do tempo livre para o pensamento, o estudo e a prática e do convite para todos se reunirem em torno do comum. Defender a escola é resistir às pressões que avassalam seus currículos, práticas, metodologias e até mesmo seus prédios. É importante identificar, valorizar e potencializar os elementos que ainda estão preservados e que fazem a escola ser escola, tornando-a insubstituível.

A professora senta no chão, em círculo com os alunos, fala sobre as brincadeiras de antigamente: pega-pega, corda, amarelinha, queimada. As crianças conhecem as brincadeiras, mas nunca haviam parado pra pensar sobre elas, a professora questiona sobre os avós e pais, se eles brincavam também e como eles brincavam, fala sobre os materiais dos brinquedos e sobre as músicas. Em seguida entrega a cada criança uma pedra e os ensina o jogo “Escravos de Jó”, o jogo é coletivo, exige tempo, concentração e ritmo.

A cena acima ilustra muito bem a forma escolar, na turma não existe separação por raça, habilidades ou situação econômica, tem lugar para todos no círculo. É claro que essas questões não deixaram de existir e de incidir sobre as crianças, mas elas incidem de um modo diferente porque na escola é possível abordar essas questões de uma forma diferente com um adulto que cuida e que faz a aula para a turma toda, todos recebem a pedra, entram no jogo e, da sua maneira, jogam. Quem tem mais dificuldade rítmica recebe a mesma oportunidade de quem tem essas habilidades mais desenvolvidas, porque a preocupação não está em formar jogadores profissionais, mas sim em garantir que todos tenham acesso ao jogo, a experienciá-lo da sua forma. O jogo tem suas regras e limites todos devem respeitar, não importa a idade ou a altura. A professora conduz o jogo, não como uma juíza ou como uma treinadora, mas como alguém que orienta. Ela cuida dos jogadores e do jogo, para que o jogo ainda possa ser jogado e para que os jogadores o joguem.

São diversos pontos que está aula tenciona que poderíamos analisar aqui, mas o que pretendo é garantir sobre a escola enquanto espaço de ruptura, que emancipa. Não por entrar na vida e na casa de cada criança transformando-a (isso é impossível), mas por proporcionar um espaço seguro em condições físicas, materiais e emocionais que faça com que essas próprias condições sejam deixadas de lado. O que quero dizer aqui é que para termos uma escola igualitária é necessário que ela disponha de um ambiente seguro, limpo e bem equipado, bem como um cuidado com as condições físicas e emocionais das crianças, pois é impossível aquietar a si para conhecer o mundo quando a barriga dói de fome, quando não se tem as condições mínimas de saúde e segurança.

Não pretendo aqui atribuir a responsabilidade de suprir todas essas demandas à escola, mas provocar a pensarmos uma escola que seja aliada a saúde e a assistência social e que disponha de meios no seu espaço que proporcione aos estudantes essa segurança para vivenciar o tempo livre. Como já dito, não se trata de adentrar os lares e resolver os problemas do mundo, mas de que ao menos durante a sua estadia na escola a criança possa ser bem acolhida e cuidada

que ela não seja afetada pela fome e pelo frio que a impedem de prestar atenção nas coisas que a escola a provoca. A escola igualitária não se trata somente do ensino, mas também do ambiente. A segurança que a escola proporciona é conseguir aquietar as influências do mundo externo (sociedade e família) e deixar que a criança conheça e experiencie o mundo da sua maneira. Se o mundo externo é violento, perigoso e desigual é preciso que dentro do ambiente escolar exista um esforço para que isso não seja tão importante.

Não se trata de assistencialismo, de suprir com alguma ou outra carência das crianças com o intuito de mudar a realidade delas, mas sim de cumprir com o seu papel de escola, de ser fiel à forma escolar, garantir às crianças um espaço igualitário e seguro. A escola pode ser então, um “tempo e espaço onde os alunos podem deixar para lá todos os tipos de regras e expectativas” (Masschelein; Simons, 2021, p.35), ou seja, a forma escolar provoca a suspensão do peso destas regras, essa é a segurança da escola. No momento em que a escola oferece um espaço seguro, com boas condições para todos é possível colocar em suspensão, colocar de lado as regras que naturalizam determinados mecanismos da sociedade, como por exemplo o lugar de alguém nas classes sociais.

A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando assim uma brecha para o tempo linear. O tempo linear é o momento de causa e efeito: “Você é isso, então você tem de fazer aquilo”, “você pode fazer isso, então você entra aqui”, “você vai precisar disso mais tarde na vida, então essa é a escolha certa e aquela é a matéria apropriada”. Romper com esse tempo e essa lógica se resume a isso: a escola chama os jovens para o tempo presente [...] e os libera tanto da carga potencial do seu passado quanto da pressão potencial de um futuro pretendido planejado (ou já perdido) (Masschelein; Simons, 2021, .36).

O tempo livre é o tempo de exercício, de pensamento e de estudo. As pressões produtivistas de uso do tempo estão suspensas, assim como diversas outras pressões já citadas no texto (sociais, econômicas, culturais...), elas não são ignoradas ou destruídas, mas evitadas temporariamente, esse distanciamento faz com que a escola ofereça um tempo profano em que as coisas do mundo são desconectadas do seu uso regular (família e sociedade) e são postas sobre a mesa, abertas para o uso comum (Masschelein; Simons, 2023).

Neste sentido, oferece-se um tempo livre para que se possa olhar para as coisas do mundo de um forma fora do habitual, as coisas são trazidas a público para que todos possam ver e experienciá-las (Masschelein; Simons, 2021). O livro sai da prateleira da biblioteca, o poema sai do livro e vai para o quadro onde todos podem vê-lo, ele fica exposto. O mundo fica

exposto na sala de aula, porque sempre existe algo dele colocado sobre a mesa, disponível para o uso público.

Neste sentido, “fazer escola” é proporcionar um encontro entre seres humanos e mundo por meio da igualdade e liberdade de maneira que o mundo seja descoberto (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021). A escola é um lugar singular em que as coisas do mundo se transformam em matéria escolar, a criança se torna aluno e o adulto professor, nela coloca-se o mundo em jogo, é “um espaço onde existe um movimento dentro de um espaço de constrição” (Masschelein; Simons, 2023, p. 113). Ou seja, a escola é um espaço em que se permite suspender as regras da sociedade, no entanto ela mesma tem suas regras dadas pelas coisas do próprio mundo, como por exemplo quando um cálculo é colocado na lousa é retirado da sua função “produtiva” que exerce fora da escola, ele é oferecido para uso livre, se torna objeto de estudo, dedicação e exige atenção, nos convida a desvendá-lo e a usá-lo independente da sua utilidade (Masschelein; Simons, 2021).

A escola em sua forma pedagógica promete um duplo cuidado, pelo mundo e pelas novas gerações, as crianças (Arendt, 2007). Ela não está ali para atender os desejos de cada criança, para simplesmente passar alguma ou outra informação, para motivar ou para aperfeiçoar o que cada um sabe. Ela não está ali para suprir os interesses do mundo do trabalho ou do mercado. Mas sim, para possibilitar que as coisas do mundo sejam descobertas (e não apenas transmitidas) pelas novas gerações de maneira que elas possam se colocar em relação com este mundo, se interessar e cuidar dele para impedir que o mundo se desfaça descoberto (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021).

Para Hannah Arendt (2007) a única forma de salvação do mundo são as novas gerações, ou seja, a possibilidade de que novas coisas venham ao mundo, pois tudo que já foi feito não foi o suficiente para que o mundo caminhasse em direção oposta a destruição. O mundo precisa ser continuamente renovado, portanto não cabe a nós adultos ensinarmos as crianças a como viverem, mas sim sermos responsáveis por deixá-las seguras para viverem. Como no jogo, não se trata de jogarmos por elas, mas sim de ensinarmos as regras para que o jogo flua, para o bem comum de todos que jogam. O jogar em sua forma escolar não está (ou não deveria estar) focado em vencer ou perder, mas sim em todos aprenderem os limites, exercitarem os conflitos dos encontros com o outro e com o próprio jogo.

Sabemos que queremos um mundo menos desigual, mais acolhedor e bonito, porém, não podemos definir como ele será e não se trata de estabelecer metas, a tarefa da educação é causar um estranhamento (Arendt, 2007), questionar, sacudir e problematizar esse mundo (que já é velho) para que se possa deixar nascer um novo mundo, a salvação do mundo é um sonho

aberto (Kohan, 2019). A educação é o esforço da humanidade para assumir sua responsabilidade pelas novas gerações e pela continuidade do mundo (Arendt, 2007), a escola é o espaço-tempo criado para e dedicado exclusivamente a esta tarefa pois o fazer pedagógico é uma atitude “conservadora”. Conservadora no sentido que

a essência da atividade educacional, cuja a tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora (Arendt, 2007, p.242)

Ainda de acordo com Hannah Arendt (2007), a educação é quando os adultos “assumem a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (p. 233). Esse esforço se trata de um duplo cuidado, que ora cuida da criança e ora cuida do mundo. A criança precisa ser protegida pois é recém-chegada em um mundo velho, não consegue compreender as dinâmicas e os perigos que a cercam e por isso o mundo pode ser perigoso para ela. Já o mundo corre perigo se deixarmos as crianças agirem por conta própria, elas precisam aprender a cuidar do mundo e ter consciência da sua responsabilidade com ele.

Como no jogo, para viver e conviver no mundo comum é preciso seguir as regras, ao entrar no jogo o jogador precisa arcar com esta responsabilidade, se cada um jogar seguindo suas próprias regras o jogo é destruído. Não há jogo se os jogadores não assumirem o seu compromisso com as regras, neste sentido, não olhamos para o jogo como uma disputa ou competição, mas como uma forma escolar que provoca, que movimenta. O jogo é uma das maneiras que a escola mobiliza os encontros entre o mundo e as crianças, no sentido de oferecer tempo-espaço para que a criança seja gradativamente apresentada ao mundo e às suas dinâmicas e de poder testá-lo sem destruí-lo. Quando escrevo que a escola talvez seja o lugar mais bonito da cidade é justamente por proporcionar esse encontro entre mundo (pessoas, coisas, culturas...) e criança que preserva toda a potência de novidade que as crianças têm introduzindo-as nesse mundo velho que precisa ser salvo e só pode ser se renovado.

É preciso salientar que quando escrevo sobre a boniteza da escola não desconsidero todos os distúrbios que se manifestam ali, é um lugar de encontro entre criança e mundo. As crianças chegam até a escola trazendo consigo suas personalidades, costumes e histórias, isso não pode ser ignorado. Não porque a escola tenha que “resolver” estas questões ou porque tenha

que suprir com expectativas e necessidades individuais de cada uma, mas porque compreender como as questões sociais, econômicas e emocionais influenciam no comportamento das crianças é uma maneira de olhar para todo o caos da escola e não se sentir impotente ou se desesperar. O que quero dizer é que se a escola é um caos é porque ela reflete a sociedade em que vivemos e compreender as dinâmicas sociais é indispensável para olhar, viver e fazer a escola com esperança e sensatez.

Isso posto, podemos considerar a escola como um lugar de movimento que é influenciada pelo mundo e pela criança pois promove o encontro entre os dois e não pode se alienar a eles. E que também é campo de disputa entre mundo público e privado, mas jamais pode ceder a essas pressões, caso contrário deixa de ser escola, deixa de ser segura (Masschelein; Simons, 2021). A escola não é o que é para atender as necessidades da família ou do mundo do trabalho, o interesse dela está em cuidar do mundo e da criança e ser esse tempo-espço de encontro e potencial renovação.

A escola se renova permanentemente porque ela é feita de e para as pessoas novas que chegam ao mundo: as crianças. Os recém-chegados, como diz Hannah Arendt (2007), não estão prontos e acabados, estão em um estado de vir-a-ser, curiosos e atentos ao mundo estranho que lhes cerca. É neste ponto em que está a destruição, e ao mesmo tempo, a salvação do mundo. Pois a cada criança ou a cada geração que vem nova ao mundo existe a promessa de um futuro com um infinito de possibilidades que definirão os rumos do mundo.

Um equívoco aqui é achar que por esse motivo a responsabilidade da salvação do mundo está nas mãos das crianças. Sim, a esperança é que elas cresçam, jamais repitam as barbáries que destroem o mundo enquanto espaço habitável e compartilhado e façam coisas boas, mas a responsabilidade em proporcionar às novas gerações que elas possam crescer em segurança para se tornarem quem são é dos adultos, cabe a eles impedir que a barbárie que arruína este mundo perpetue e que o mal que já foi superado reviva. Não se trata de ensinar as crianças o que ou como elas devem agir no mundo, mas sim, apresentá-las ao mundo e as suas regras de maneira que elas possam crescer e se tornarem adultas responsáveis pelo seu agir, de maneira que elas criem um vínculo de amor e pertencimento com este mundo e que desejem a sua preservação (Arendt, 2007).

A barbárie não está somente nas guerras ou lugares de extrema pobreza, ela está bem perto de nós, inclusive dentro da escola.

“Quando ele (o menino) chegou estava só com uma manguinha, eu disse pra ele: - hoje não tem aula. Ele virou as costas e voltou pra casa na garoa, eu deixei, ele precisa aprender a avisar o pai, precisa ter responsabilidade para entregar os bilhetes.” Esse foi o discurso que ouvi ao chegar na sala dos professores em um dia gelado de junho, naquele dia não havia aula pois os professores teriam formação. O menino tem sete anos, frequentemente chega à escola com fome e com pouco agasalho, vive apenas com o pai que é usuário de drogas, a mãe o abandonara.

Todas as vezes que eu relembro essa cena, eu fico indignada com essa professora, com todas as outras que balançaram a cabeça em concordância e comigo que fiquei calada, que não questionei ou me opus. Fiquei pensando naquela criança e na nossa responsabilidade enquanto adultos de cuidá-la e orientá-la, no abandono que ela vive tanto da família quanto da escola. Essa é a barbárie. As pessoas não se sensibilizam com a dor do outro, frequentemente caem em discursos meritocráticos e se isso é terrível com adultos, é muito mais grave com crianças, pois ainda são crianças. Exige-se que a criança tenha responsabilidade, mas ninguém se responsabiliza por ela, que é uma criança. As novas gerações necessitam ser introduzidas aos poucos no mundo por não ter familiaridade com ele, é preciso cuidado para que essa relação que é nova se dê com o mundo como ele é.

A barbárie ocorre em acontecimentos cotidianos, em coisas aparentemente simples mas naturalizadas, que nos passam todos os dias e não nos sensibilizam: a violência, o racismo, o machismo, a miséria. A barbárie está na falta de cuidado com a criança que chega à escola com frio, na indiferença à súplica daquele que pede alimento. A barbárie não está em alguma carência do outro, mas na falta de responsabilização e de atenção que nós temos com o outro que sofre. As pessoas justificam indiferença e a falta de sensibilidade com o outro utilizando a mais terrível das frases como “não há o que ser feito, o mundo é assim” naturalizando a barbárie sua adesão a ela.

Essa desconexão com o outro que leva a barbárie é fruto dos mecanismos neoliberais em que a humanidade vive em uma busca frenética por sucesso e poder. Cada um é responsável pelo seu próprio sucesso e desenvolvimento (Han, 2017). Tudo se tornou disputa, o emprego que paga mais, o melhor carro, a casa maior, a festa mais espetacular, “trabalhe enquanto os outros dormem”. A individualidade está desvinculando as pessoas de suas próprias famílias, não há mais tempo para reunir-se, todo o tempo precisa ser bem utilizado, produzir algo nem que seja uma foto para as redes sociais.

O desvínculo objetifica as pessoas, através da negação dos fatores sociais, históricos e psíquicos que influenciam o lugar no mundo em que cada pessoa está (classe social, cultura, nível de escolaridade...), cada um é responsável por sua evolução espiritual, acadêmica, profissional, econômica, até mesmo uma criança de sete anos. Os seres humanos não somente se tornaram incapazes de se sensibilizar com a dor do outro como a provocam através da manutenção de uma sociedade violenta, capitalista, branca, patriarcal, machista, racista, que invisibiliza povos, culturas, tradições e histórias. Tudo está associado à produção, ao trabalho, ao lucro, somente o que é “útil” importa.

Essa lógica de exploração destrói a infância dos sujeitos através de uma educação com ênfase utilitária no desenvolvimento de habilidades, afasta as pessoas das outras desvinculando e influencia na relação do ser humano com a natureza. A vida na Terra está no limite, a devastação do solo, do ar, das águas, da flora e da fauna está em descontrole e colocam em risco a vida em todo o planeta (Boff, 2017). O descuido se manifesta nas mais variadas relações, se traduz em uma falta de responsabilidade com o outro, consigo e com a natureza, e está levando o Planeta todo para a destruição.

Em algum momento da transição do tempo de criança para a vida adulta o sujeito do desempenho abandona a capacidade de dar atenção ao mundo. Tornar-se adulto é atentar e se responsabilizar pelas pessoas e pelas coisas do mundo, é ser e sentir-se parte do mundo, por isso o ser humano tem se tornado apenas uma pessoa grande, que mata sua infância, se afasta da natureza e cria uma guerra consigo mesmo através da autoexploração que se dá na busca incansável pelo autodesenvolvimento em termos de sucesso. Ou seja, enquanto crianças, as pessoas aprendem que as vontades, curiosidades e modos-de-fazer da infância são fúteis e que precisam desenvolver múltiplas habilidades, são afastadas da natureza que recebe uma função instrumentalizada e por último, se tornam grandes, desvinculadas, mergulhadas em doenças psíquicas, por estarem sempre cobrando de si o melhor resultado (Han, 2017).

O Pequeno Príncipe (Saint-Exupéry, 1946) em uma conversa com o aviador conta sobre um sujeito de um outro planeta que é muito parecido com as pessoas grandes da Terra, ele não tem tempo de apreciar a natureza e de se dedicar a outra pessoa além de si, está somente envolvido com cálculos e vive a ilusão de achar que é só isso que importa. O Pequeno Príncipe diz que ele é um cogumelo e não um homem, justamente porque o desvinculo com as outras pessoas e com as coisas do mundo corrompe a própria humanidade.

- Conheço um planeta onde há um sujeito vermelho, quase roxo. Nunca cheirou uma flor. Nunca olhou uma estrela. Nunca amou ninguém. Nunca fez outra coisa senão contas. E o dia todo repete, como tu: “Eu sou um homem sério! Eu sou um homem sério!” E isso faz ele inchar-se de orgulho. Mas ele não é um homem; é um cogumelo!

Em nosso planeta, a Terra, também existe esse tipo de sujeito, mas eles não nascem assim, se tornam. A escola, quando não consegue cumprir seu papel de segurança, se torna uma fábrica de cogumelos. Ou seja, no momento em que a escola deixa as pressões mercadológicas adentrarem os currículos, práticas e metodologias, ela está contribuindo para a formação de pessoas grandes desconectadas da própria infância, do outro e da natureza, que agem de maneira óbvia preocupadas em manter o próprio conforto, superar o seu sucesso individual, que não se sensibilizam com a barbárie que assola o mundo. Não se tornam adultos pois ser adulto é assumir o compromisso com algo além de si.

A educação é a possibilidade de criarmos caminhos para que seja possível que as crianças se tornem adultos responsáveis. É neste sentido que Arendt (2007) aponta a educação como uma manifestação do compromissos dos adultos com a criança e também com o mundo:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda de 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 próprias mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para tarefa de renovar um mundo comum (p. 247).

Então, aos adultos cabe a tarefa de possibilitar às crianças uma educação equilibrada, que às permitam pensar, criar, divagar, compreender o seu lugar no mundo, mas também que seja possível que elas se dediquem a outras coisas além de si, que possam aprender a olhar e pensar sobre o mundo e sobre os outros. A educação precisa preparar as crianças a entrarem no mundo de uma forma adulta, ou seja, “uma forma que torna possível existir nesse mundo sem se posicionar no centro deste” (Biesta, 2018 p.8).

A educação é um tipo de cuidado que os seres humanos têm com o mundo e com as próximas gerações (Arendt, 2007). Leonardo Boff, em suas obras *Saber Cuidar* (1999) e *O Cuidado Necessário* (2017) aponta o cuidado como um caminho para que seja possível repensar as relações dos seres humanos com a vida na Terra. Segundo o autor, caminhamos velozmente

para a aniquilação do planeta, visto que a natureza não suporta mais ser “consumida” pelos seres humanos, ele aponta a urgência de tomarmos medidas de precaução e prevenção para que possamos criar novas relações dos seres humanos entre si e com o mundo, analisar e reelaborar o que já está sendo feito e mover todos os esforços para impedir novas catástrofes para que seja possível que as novas gerações venham ao mundo.

O cuidar e ser cuidado é uma condição que faz parte da própria humanidade. Não sobrevivemos sem cuidados. Se pensarmos na relação mãe e bebê, o bebê não sobrevive sem os cuidados e a mãe dá atenção às necessidades do bebê pois se sente responsável por ele. “O cuidado se torna uma exigência da vida, pois sem ele está não conseguiria se produzir e reproduzir” (Boff, 1999, p.43). O cuidado além de ter um caráter instintivo ligado aos processos ecológicos da vida, também é um propósito, ou seja, o ser humano deseja cuidar. O cuidado é zelo, amor e preocupação. Também é atenção, responsabilização e acolhimento (Boff, 1999) (conceitos que nos aprofundaremos mais adiante).

“Ele [o cuidado] representa uma relação amorosa, respeitosa e não agressiva para com a realidade e, por isso, não destrutiva. Ele pressupõe que os seres humanos são parte da natureza e membros da comunidade de bioética e cósmica com a responsabilidade de protegê-la, regenerá-la e dela cuidar. Mais que uma técnica é uma arte, um paradigma de um novo relacionamento para com a natureza, para com a Terra e com os seres humanos.” (Boff, 1999, p.21)

Boff (1999) aponta dois sentidos para o cuidado enquanto atitude, “a primeira designa o desvelo, a solicitude, a atenção, a diligência e o zelo” (p.28) dedicado a alguém ou alguma coisa, ao qual se tem, por qualquer motivo, responsabilidade. Expõe a importância do outro para si. A segunda atitude origina-se da primeira, exatamente por essa responsabilidade que cria um envolvimento afetivo, o cuidado pode se dar através da “preocupação, inquietação, perturbação e até o sobressalto pela pessoa amada” (p.29). Através das atitudes de cuidado somos chamados a presença, a estar presente para algo ou alguém, participamos das vitórias, conquistas, das lutas e riscos das pessoas que gostamos. O cuidado aqui, aparece na forma de atenção e responsabilização, como o adulto que educa e se dedica a cuidar da criança possibilitando que ela se desenvolva e seja capaz de agir no mundo. A educação nesse sentido, nada mais é que uma forma de cuidado que se estabelece através da responsabilidade que assumimos pelo mundo e pela criança (Arendt, 2009).

Ainda acrescento aqui a definição do conceito de cuidado trazido por Boff (1999) a partir de quatro pontos: (1) o cuidado como uma atitude amorosa com a realidade pessoal, social e ambiental; (2) o cuidado como preocupação e inquietação; (3) o cuidado como necessidade de cuidar e de ser cuidado; e (4) o cuidado como precaução e prevenção.

O cuidado como atitude amorosa pelas pessoas e pelas coisas do mundo nada mais é que um movimento de acolhimento, que estende a mão e que protege, que tem consciência da preciosidade do outro e que compreende o outro como diferente, se opõem à dominação e a exploração. Se dá através do olhar atento quanto às necessidades do outro, sem julgar acolhe, pois quem tem esse cuidado sabe da sua responsabilidade enquanto adulto.

O segundo ponto, se trata do desassossego quanto a pessoa ou coisa que se tem responsabilidade, é a mãe que espera pela chegada do filho em casa ou a professora que se preocupa com o aluno que ainda não está alfabetizado. Esse cuidado nos acompanha para toda a vida, é como se fosse responsabilidade nos chamando a presença, alertando. No entanto, é preciso saber dosar esse cuidado, caso contrário, se excessivo, ele pode adquirir um aspecto negativo, a superproteção. O cuidado se estabelece em uma dupla relação, que ora cuida da criança e ora cuida do mundo, portanto, muitas vezes é necessário que se opte por proteger o mundo, visto que os jovens ainda desconhecem como se dão as relações no mundo como ele é (Arendt, 2009)

Cuidar e ser cuidado parte da essência humana, é “exigido em praticamente todas as esferas da existência humana” (Boff, 2017, p.27), manifesta-se no cuidado com as novas gerações, com o corpo, com o intelecto e com o espírito, é uma atitude que é passada de geração para geração justamente para a sobrevivência da espécie. O ser humano não sobrevive sem cuidado, diferente de outras espécies, quando nasce necessita ser alimentado, aquecido, higienizado, caso contrário não sobreviveríamos a poucas horas de vida. De acordo com Boff (2017), somos ecodependentes, somos carentes e necessitamos de outras pessoas, de recursos da natureza e de cultura para sobrevivermos.

A prevenção e a precaução tem relação com as atitudes as quais nos damos conta que devem ser evitados por causa dos danos que podem causar, é quando medimos as consequências dos atos que podem ser benéficas ou maléficas, isso ocorre através de situações previstas (prevenção) ou quando não se sabe no que resultará certa atitude (precaução). O cuidado-prevenção e o cuidado-precaução são quando assumimos a nossa responsabilidade com o outro e com o mundo.

Todas essas formas de cuidado tornam a vida ora leve, radiante e feliz, ora sombria, preocupada e dramática. E como os sentidos se realizam e coexistem permanentemente, mesclando-se de forma inseparável, tornam a existência humana paradoxal e contraditória, mas sempre apetecível e de valor inestimável (Boff, 2017, p.37).

A atitude de cuidado está (ou deveria estar) inerente à postura de adulto, isso porque o cuidado implica na assunção da responsabilidade que se tem com o mundo e com a criança. Essa responsabilidade é anterior ao próprio ser, ela não pede licença ou dá escolha, ela está ali e pode ser assumida ou não. Assumir essa responsabilidade é legitimar o seu lugar de adulto, é usar o tempo na terra para tornar o mundo um lugar melhor, mais sustentável, fraterno, amoroso, igualitário e justo, para todos os que estão no mundo e para os que ainda virão (Picoli, Guilherme; Brito, 2021).

De qualquer forma, o cuidado não pode ser uma atitude desequilibrada, talvez seja o que esteja acontecendo com a humanidade, cada um cuida somente de si, dos próprios interesses e não se permite o mínimo de desconforto para agir em prol do outro ou do mundo. Estamos fazendo educação voltada para os interesses das crianças e do mercado, formando adultos, ou melhor, pessoas grandes que são individualistas, que estão preocupadas somente com o seu próprio sucesso, que são incapazes de experienciar o mundo e de conviver em comunidade. A inteligência emocional é frequentemente usada como uma armadura para justificar o egocentrismo, as pessoas estão tão focadas no seus próprios sentimentos e interesses de maneira tão profunda e cômoda que não conseguem acolher o outro e não conseguem contemplar as coisas do mundo.

É evidente que compreender os sentimentos e aprender lidar com eles é importante, mas não podemos nos alienar do que nos cerca, dos interesses em comum que possibilitam a continuidade da vida na Terra. É preciso equilíbrio, é preciso responsabilidade. Ou seja, o indivíduo tem seu lugar de fala, mas não quer dizer que tudo que ele fala será aceito, não se trata de autoexpressão, ele precisa responder e ser responsável pelo e por quem é outro (Biesta, 2017).

A escola, como já dito, é um lugar de suspensão não pode ceder aos interesses do mundo, da família ou do trabalho, mas também não pode ceder somente aos interesses da criança. Cuidar também implica em estabelecer limites para os desejos do eu (Biesta, 2018). É neste sentido que a educação é uma atitude de duplo cuidado, justamente por possibilitar o equilíbrio na relação entre mundo e criança (Arendt, 2009). A escola não pode ser confortável, ela precisa

ser segura, deve inquietar, movimentar, deixar pensar, proporcionar experiências que possibilitem às crianças um encontro com o outro, com o diferente.

Esse encontro da criança com o outro não deixa de ser um tipo de violência que a escola provoca, isto porque o aluno é chamado para fora de si, para conhecer coisas diferentes, ocupar o tempo de forma que não é habituado, experimentar espaços que são organizados para uso coletivo e lugares que nunca experienciou antes (lugares de fala, de escuta, de pensamento...). O encontro é desconfortável, é preciso se esforçar, essa é a violência da escola, um convite a assumir a responsabilidade ética que temos pelo outro e pelas coisas do mundo, é um convite para aquietar os próprios desejos. A educação é uma forma de violência uma vez que cria encontros difíceis e interfere na soberania das crianças, ou seja, o que ocorre nas relações educacionais influencia significativamente na vida dos estudantes (Biesta, 2017). A escola que proporciona uma educação focada somente no interesse individual, que não provoca encontros é uma escola que coisifica o outro e que forma pessoas desvinculadas preocupadas somente consigo.

A coisificação das pessoas é um mecanismo ardiloso e bem estruturado, que pressiona a escola a abandonar seu caráter escolar (seguro) e aderir às influências mercadológicas em prol da manutenção do sistema vigente que preza somente pelo capital. Na era da Sociedade do Desempenho (Han, 2017), a escola é usada como mecanismo de modelagem que transforma as pessoas em coisas (Gur Ze'ev, 2002). A educação modeladora tem como objetivo fazer o sujeito se afastar do outro que não esteja dentro dos padrões estabelecidos pelo próprio sistema, justamente para perpetuar as normas dessa sociedade.

Ela é tão perspicaz que o próprio sujeito é modelado para defendê-la e continuá-la, o sujeito modelado busca incansavelmente adequar-se aos padrões dominantes. Esse tipo de educação coloca o sujeito como “agente de si”, responsável pelo seu próprio sucesso e também pelo seu próprio fracasso (Han, 2017), como se os fatores sociais e econômicos não influenciassem o acesso e a permanência das pessoas em determinados lugares e espaços. Ele é educado para jamais parar, tudo o que faz precisa ter um lucro, uma finalidade ou desenvolver alguma habilidade. As pessoas vivem em um ritmo frenético de disputa com o outro e com o próprio ritmo, isso leva o sujeito a um esgotamento psíquico, que desencadeia não somente uma série de doenças como depressão, ansiedade e outros transtornos, mas também à um cansaço solitário, que isola, individualiza e que acaba com qualquer tipo de vínculo (Han, 2017).

Nunca satisfeitos, os sujeitos desejam sucesso e prazer inesgotáveis, trabalham horas e horas para comprar um bom sofá, mas não tem tempo para sentar-se nele porque estão trabalhando horas e horas para comprar outra coisa. Sentem-se esgotados e insuficientes por

não conseguem atingir as demandas impostas por si mesmos. A educação modeladora nada mais é que uma forma de colonização tão bem articulada em que o sujeito modelado consciente ou inconscientemente assume dois papéis: agressor e vítima. Diferente de outros tempos, essa relação não se dá somente entre sujeito e outro, na Sociedade do Desempenho isso ocorre também de forma individualizada. Ou seja, a pessoa se torna opressora de si, “o explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos” (Han, 2017, p.30). Essa educação não cuida, mas modela, faz com que o carrasco habite a cabeça do açoitado impossibilitando que exista tempo livre.

O sujeito desumanizado é mesmo que desumaniza, só é considerado humano aquele que se adapta às regras e padrões esperados, não há espaço para o diferente. O outro é absorvido e tem sua outridade, sua humanidade, portanto, negada. A barbárie está posta e naturalizada. A modelagem é realizada através de discursos hegemônicos, isso não ocorre somente na escola, mas nas mídias, nas falas de pessoas influentes e no próprio comportamento do sujeito modelado. Tudo é padronizado e idealizado, o trabalho e os estudos, os modos de agir e os corpos. De uma ou outra forma tudo vem adquirindo uma lógica produtivista. Não se trata de qualidade, necessidade ou de aprofundamento, mas sim de produzir/vender cada vez mais.

O que ocorre é que na escola desescolarizada, que cedeu às pressões mercadológicas, os adultos vêm treinando crianças a se saírem bem nas provas e simulados e deixam de lado a filosofia, a sociologia e as artes. Nós temos crianças de oito anos enclausuradas em frente às telas que chegam à escola e ficam enclausuradas em frente a apostilas. Não há tempo para o lúdico, não há tempo para o parquinho, não há tempo para a criação. É preciso ter foco, produzir e preencher a apostila. Elas não desenham o corpo humano, mas escrevem em letra cursiva desde muito cedo. Não contam histórias com detalhes, mas realizam simulados e passam as respostas para gabaritos. Raramente fazem trabalhos em grupos, aprendem sobre diversos conteúdos, mas não se aprofundam.

A educação não é somente a transmissão de conhecimento, habilidades e valores, mas diz respeito a individualidade, a subjetividade ou a personalidade dos estudantes, com sua “vinda ao mundo” como seres únicos e singulares. [...] Vir ao mundo não é algo que os indivíduos podem fazer sozinho (Biesta, 2017, p.47).

Essa educação (modeladora) mata tudo que é outro, perpetua um “estado de exceção” em que a vida está banalizada, rejeita-se e abandona-se tudo que é outro (Picoli, Guilherme;

Brito, 2021). A violência contra o outro e até mesmo contra o mundo é justificada historicamente em razão do progresso (Benjamin, 1994). Genocídios, a fome, a pobreza, a falta de condições básicas de vida são naturalizadas através de discursos meritocráticos, preconceituosos e conformistas. Ninguém se responsabiliza ou ao menos se sensibiliza pelo outro que lhe é diferente, é como se por ser diferente o sujeito perdesse sua humanidade, sua semelhança enquanto membro da espécie, o que não consegue se encaixar na expectativa hegemônica não é “digno” de certos espaços e condições. É como se a pessoa fosse um produto que não passa pelo setor de qualidade. Esta é a coisificação do outro.

A educação quando assume seu papel autêntico, possibilita que crianças e jovens se encontrem com o diferente, com o que há de diferente no mundo, no outro e até mesmo em si. Em oposição à educação modeladora, ela não combate a diversidade, mas sim mobiliza o sujeito a conhecer e experienciar o que lhe é estranho, justamente para estimular em si a criatividade para que coisas novas venham ao mundo. No momento em que a educação supera o viés modelador, ela proporciona um encontro de acolhimento, que atenta ao outro e que o sujeito não quer destruir o diferente transformando-o em mais de si, mas sim se coloca em relação com, atentando, preparado para lidar com as surpresas de um encontro ético e responsável com o que é diferente (Picoli, Guilherme; Brito, 2021).

É neste movimento de acolher, atentar e responsabilizar-se que o duplo cuidado da educação se manifesta, a educação que cuida do mundo e da criança nada mais é que um esforço infinito em direção a tudo que é novo e diferente que possibilita a criação de coisas novas no mundo. Quiçá este esforço seja nada menos que uma pedagogia, a pedagogia do cuidado, ou seja, “trata-se para a pedagogia, de conduzir os alunos ao saber, ao conhecimento e à competência” (Masschelein; Simons, 2023, p.34) de maneira que eles possam estabelecer um vínculo com o mundo e com as outras pessoas através de uma relação de cuidado que se manifesta tanto no cuidar como no ser cuidado.

Ela tinha visto aqueles animais muitas vezes. Ela conhecia alguns deles pelo nome. O gato e o cachorro, é claro - correm à solta na casa. Ela conhece as aves também. Podia distinguir um pardal de um canário-da-terra e um melro de um corvo. E, é claro, todos os animais da fazenda. Mas ela nunca pensou nisso duas vezes. É exatamente como era. Todo mundo da sua idade sabia essas coisas. Era senso comum. Até aquele momento. Uma aula com nada além de estampas. Sem fotos, sem filmes. Estampas bonitas que transformaram a sala de aula em um zoológico, só que sem as gaiolas e as barras. E a voz da professora que comandava a nossa atenção, porque ela deixava as estampas falarem. As aves tinham bico e o bico, uma forma, e a forma falava sobre a comida: comedores de insetos, comedores de sementes, comedores de peixes... Ela foi atraída para dentro do reino animal, tudo se tornou real. O que parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor. As aves começaram a falar de novo, e, de repente, ela

podia falar sobre elas de uma maneira nova. Que algumas aves migram e outras ficam quietas no lugar. que o quivi é um pássaro, uma ave não voadora da Nova Zelândia. Que as aves podem se extinguir. Ela foi apresentada ao dodó. E isso em uma sala de aula, com a porta fechada, sentada em sua carteira. Um mundo que ela não conhecia. Um mundo ao qual ela nunca tinha prestado muita atenção. Um mundo que apareceu do nada, invocado por estampas mágicas e uma voz encantadora. Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que tinha se revelado a ela o crescente interesse que ela descobriu em si mesma. Isso não importava. Caminhando para casa naquele dia, algo havia mudado. Ela havia mudado (Masschelein; Simons, 2023, p.44).

A cena acima ilustra muito bem o espaço escolar enquanto formativo, quando a professora coloca os pássaros em evidência na aula ela “convida todos a prestar atenção ao que diz respeito a todos, convida à atenção compartilhada para com o mundo comum, essa coisa que por não ter utilidade, tem valor por si mesma” (Cavanna; Picoli, 2022, p.41). É como se ela abrisse duas fendas, uma na criança e a outra no mundo. Primeiro ela traz o mundo para sala de aula e coloca-o “sobre a mesa”, está ali, público, para ser profanado, ela o descortina e convida que as crianças entrem e descubram pelos próprios passos o que existe adiante. E é esse movimento do caminhar junto e prestar a atenção (Cavanna; Picoli, 2022), que podemos chamar de formativo, em que a criança se coloca em relação com o mundo através dos próprios sentidos.

No entanto, ainda que o mundo esteja ali exposto, não é garantido que a criança irá se interessar por ele, certamente ela não ouvirá todos os chamados da professora. Talvez o maior desafio da professora nesta relação entre mundo e criança seja cativar a criança, chamar a atenção dela para o mundo. Abrir uma portinha na criança para que ela deixe o mundo entrar é possibilitar que ela seja cativada por alguma coisa do mundo. Não pelo desejo próprio, porque a coisa em si tenha que ser do interesse da criança, mas sim porque a coisa em si é importante para a humanidade, para a continuidade do mundo. A criança cativada aquietar os desejos próprios e dá atenção para algo além de si, ela supera o egocentrismo, se move em direção ao que é outro e se experimenta nele, sem julgamentos, sem pressa, ela experimenta o diferente e se refaz nele, se forma. Se forma adulta, responsável e vinculada com o mundo que a cativou.

As coisas do mundo, conforme vão sendo descobertas pela criança começam a se tornar reais, pois se tornam interessantes e parte da formação dos pequenos (Masschelein; Simons, 2021). Criança e mundo expostos um ao outro se fundem, se vinculam. É inevitável que criança e mundo se fundam, porque a criança que é nova e estranha ao mundo, conforme cresce, se forma com as influências e mecanismos da sua volta, o que muda é o vínculo que este sujeito vai estabelecer com este mundo. Ou seja, a maneira como a educação age influência na relação da criança com o que está a sua volta. O vínculo só é possível se a criança for cativada, se ela

for capaz de entender a importância do mundo e a sua responsabilidade nele. Uma educação que se apresenta como uma loja de conhecimentos é uma educação do desvínculo.

É neste sentido que

a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo (Masschelein; Simons, 2021, p.47).

A escola é um tempo e um lugar de atenção, onde se tem um cuidado especial com as coisas. O professor em sua aula faz com que as coisas do mundo comecem a falar, a aula é um momento mágico em que as coisas não recebem atenção por sua utilidade ou valor, mas sim porque se torna real, faz pensar, estudar e praticar (Masschelein; Simons, 2021). A questão é que não se trata do interesse individual ou de uma motivação específica, mas sim de algo que vem de fora e adentra estranhamente interessa e faz com que os sujeitos se dediquem e nessa relação transcendam a si próprios. A escola é um lugar de prestar a atenção junto, em que cada um tem a oportunidade de se relacionar com determinada coisa do mundo da sua maneira. Só a escola pode proporcionar este tempo.

A raposa em uma conversa com o Pequeno Príncipe (Saint-Exupéry, 1946) fala sobre como quando nos cativamos as coisas do mundo começam a ter um sentido diferente em nossas vidas.

- Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens se parecem também. Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. [...] E depois, olha! Vês lá longe os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo pra mim não vale nada. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas se tu tens cabelos dourados. Então será maravilhoso quando tiveres me cativado. O trigo, que é dourado, fará com que eu me lembre de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo (p.67).

A atenção pelo mundo desencadeia um interesse que supera a utilidade das coisas, se direcionando principalmente para o que elas são (Masschelein; Simons, 2021). Quem consegue se abrir para o mundo e dar atenção a ele consegue também vê-lo de outra forma, na fala da raposa o campo de trigo recebe outro sentido quando está relacionado com os cabelos do

príncipe, ainda que ela não coma pão (que é a utilidade do trigo), terá um amor pela plantação. Veja bem, por mais que na cena ela faz a relação entre a pessoa que a cativou de uma forma mais romântica, a intenção aqui é observar como ser cativada fez com que ela tivesse uma outra percepção do mundo. Ou seja, ela não está mais dando a atenção para o trigo a partir da premissa de que ela não gosta de pão, por ter sido cativada, ela olha para o trigo com um olhar curioso, que atenta, talvez um olhar infantil, assim como a menina passou a conhecer os pássaros de outras formas. A raposa ao dar atenção, cuida, doa algo muito precioso de si: o tempo.

O campo de trigo é distanciado do seu uso regular, torna-se real, parte do mundo da raposa e portanto, começa a produzir mudanças nela, “muda a maneira como a sua vida e o mundo realmente aparecem para ele [ela] e lhe permitem começar uma nova forma com o mundo” (Masschelein; Simons, 2021, p.51). Cativar, neste sentido, não se trata de gostar porque é confortável ou porque alimenta o próprio ego, mas sim de amar a tal ponto que seja possível se responsabilizar por e estar presente para. Amar a tal ponto que seja possível um abandono e uma entrega de si (Han, 2021).

O abandono de si para atentar reflete em uma atitude de cuidado, que se manifesta através da priorização do social sobre o individual (Boff, 1999), em que as atitudes dos seres humanos são em direção à melhoria da qualidade de vida de todos e tudo que é mundo. Não se trata de se condicionar a situações violentas ou de sofrimento em prol do outro, o abandono de si tem mais relação com a superação do narcisismo, do desejo de vivenciar a si-mesmo o tempo todo. O narcisista não tem tempo para experiências, ultrapassa os limites do outro, atropela qualquer manifestação do diferente. A atenção também se manifesta enquanto cuidado de si-mesmo, mas em uma relação de amor-próprio em que as fronteiras com o outro são contornadas, ou seja, o sujeito desenvolve a capacidade de olhar para si em uma relação de acolhimento e responsabilidade, mas reconhece seu lugar de outro no mundo e na experiência encontra com o outro (Han, 2021).

A escola enquanto espaço/tempo de suspensão e profanação proporcionar esta abertura do mundo, junto com a atenção são formas de comunização do mundo, são formas de tornar o mundo comum e colocá-lo nas mãos dos alunos para que eles possam experienciá-lo. Quando o mundo aparece e é visto, o próprio sujeito se coloca e co-existência, se vê como parte de um mundo comum que é compartilhável, não está ali para o seu autodesenvolvimento ou para aprender quem é, mas sim para ser capaz de “cuidar de si como sendo um cuidado sobre o que inter-essa” (Masschelein; Simons, 2023, p.166), para ser capaz de compreender que a sua responsabilidade com o mundo e com as outras pessoas perpassa os próprios desejos, ou seja, para poder aquietar os próprios desejos e cuidar das coisas importantes do mundo.

Era um dia frio de junho, naquele dia não havia aula pois os professores estavam em formação. Quando cheguei os colegas estavam conversando sobre uma criança de sete anos que havia ido à aula naquele dia, o menino constantemente chega à escola com fome e com pouco agasalho, vive apenas com o pai que é usuário de drogas, a mãe o abandonará. O discurso da professora foi o seguinte “quando ele (o menino) chegou estava só com uma mangueira, eu disse pra ele: - hoje não tem aula. Ele virou as costas e voltou pra casa na garoa, eu deixei, ele precisa aprender a avisar o pai, precisa ter responsabilidade para entregar os bilhetes.”

Eu repito o trecho acima porque cenas assim não estão distantes de qualquer um de nós. É preciso considerar e refletir a respeito do nosso descuido em relação às crianças, descuido esse que se manifesta através da nossa falta de atenção, ou seja, da distração, da não-presença e da falta de comprometimento (responsabilização) com os recém-chegados. O adulto que não é capaz de assumir a responsabilidade de cuidado com a criança não deveria ter crianças, e jamais poderia se encarregar de educá-las (Arendt, 2007).

Muitas crianças são abandonadas, largadas à própria sorte, responsabilizadas, enquanto deveriam ser protegidas e orientadas. Conforme crescem é evidente que têm de assumir responsabilidades e compromissos, no entanto elas precisam estar em segurança. Mesmo que o menino tivesse a incumbência de mostrar o bilhete para os pais, a escola deveria ser um lugar seguro, em que errar é permitido, em que ele receberia um alerta para ter mais cuidado, mas que jamais seria colocado em qualquer situação de perigo, porque “a escola é o lugar onde se pode repetir as coisas, onde se pode começar de novo, onde se pode voltar atrás” (Larrosa, 2019, p.126). A escola deveria acolhê-lo justamente por reconhecer a responsabilidade que tem com a criança, que é nova no mundo velho e desconhece as suas dinâmicas.

A escola, é então, um espaço/tempo em que os adultos se dedicam a cuidar do mundo e dos recém-chegados através da educação para que a vida dessas novas gerações possam se tornar melhor e talvez até mais humana (Biesta, 2017). A responsabilidade do professor, que é o adulto que educa na escola, se estabelece no duplo cuidar (criança e mundo) quando assume seu papel de representante do mundo-velho ao apresentar o que é importante e o que é (ou não é) desejável para que o mundo continue (Arendt, 2007). Também quando assume o compromisso de possibilitar que as crianças tenham segurança enquanto testam o mundo, segurança esta que é possível somente na escola. Neste sentido, no próximo capítulo nos

dedicaremos a refletir sobre as manifestações de cuidado e de descuido que acontecem na escola.

3 PEDAGOGIA DO CUIDADO: O CUIDADO COMO MUNDO E COM A CRIANÇA

Durante os capítulos um e dois nos dedicamos a abordar os conceitos de infância, educação, escola e responsabilidade do professor, para que agora, no terceiro capítulo possamos refletir a respeito de quais as manifestações do cuidado e do descuido na educação infantil do campo, considerando os conceitos discutidos e a partir da realidade observada em uma escola de educação infantil do campo de um pequeno município do noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Partindo da compreensão de que as crianças são sujeitos da experiência, garantimos uma infância que não se trata de um período de tempo, mas sim de um modo de ser. As crianças, por serem recém-chegadas estão em constante experienciar o mundo, elas desejam se relacionar com as coisas mas ainda desconhecem os limites destas relações, o que pode proporcionar prejuízos para elas ou para a coisa com que se relacionam, que é alguma coisa do mundo. Neste sentido, a educação é um empenho da humanidade para que os novos no mundo aprendam a estabelecer os limites dessas relações, sem prejudicar o seu potencial de trazer o novo para o mundo.

A escola como espaço/tempo dedicado à educação, possibilita que as crianças possam conhecer sobre esses limites de uma forma segura, sem as pressões do mundo, da família e da comunidade. Ou seja, a escola proporciona a oportunidade das crianças se relacionarem com as coisas do mundo de maneira própria sem se preocupar em atingir as expectativas externas (Masschelein; Simons, 2021). O trabalho do professor é convidar as crianças e jovens a atentarem às coisas que são importantes para o mundo refletindo sobre quais as maneiras de se relacionar com essas coisas que são desejáveis para que o mundo tenha continuidade. A responsabilidade do professor está em proporcionar ao jovem um lugar de fala, posicionamento e também de escuta e atenção em relação aos outros e ao mundo para que assim possa se desenvolver como um adulto que se reconhece como ser singular, mas também como outro em um mundo comum.

Esta pesquisa teve o objetivo de compreender as formas de manifestações do cuidado e do descuido na atuação docente na educação infantil do campo, a partir da pesquisa etnográfica, em que estive inserida, como pesquisadora, em uma escola de educação infantil do campo da rede municipal de ensino de uma cidade do noroeste do Rio Grande do Sul. A análise das cenas observadas nos auxiliam a compreender as relações de cuidado e descuido no ambiente escolar.

A menina entrou na sala quase não conseguindo dar conta de carregar a mochila e o casaco apenas com uma mão, a outra mão estava em formato de concha colada no corpo, próxima a barriga, ela parecia estar segurando algo importante, pois cada pouco afastava a mão do corpo para saber se estava tudo bem. Não demorou muito para que as outras crianças quisessem saber o que a menina segurava. “Profe, ela tem uma borboleta, ela trouxe de casa!”. A menina havia andado cerca de 20 km de ônibus com a borboleta nas mãos. A professora que estava distante do grupo apenas olhou para a colega e disse “ Pobre borboleta!” Em seguida, depois de muita pressão das próprias crianças, a menina libertou a borboleta, colocando-a para fora da janela da sala. Alguns disseram que a borboleta voou, outros que ela caiu no chão. Quando fui conferir alguns minutos depois, a borboleta não estava mais lá.

O modo de ser infantil pode ser um tanto desorganizado, elas, por serem recém chegadas em um mundo velho, não conhecem as dinâmicas das relações que aqui acontecem. Justamente por isso suas atitudes podem ser consideradas inadequadas, ou mesmo, selvagens. As crianças, não estão preocupadas com os acordos sociais em relação às atitudes e posturas que se espera que elas tenham em determinadas situações. Enquanto novas e curiosas, elas desejam conhecer o mundo e experienciam tudo que lhes passa. O bebe desconhece que não é desejável que coloque algo que recolheu do chão na boca, ele precisa ser ensinado.

A criança não está interessada no que as coisas são, ou no que elas representam, mas somente em entrar em contato com a coisa através dos seus sentidos. Não tem limites nas relações que estabelece, desconhece as normas do mundo, ou seja, o que é esperado de cada relação (Arendt, 2007). E isso pode ser um perigo tanto para a vida dela quanto para a continuidade do mundo. A criança quer o que quer, é o adulto que, frequentemente, precisa chamar a sua atenção para o que é desejável para o mundo sem acabar com a sua curiosidade.

É preciso que o adulto deixe que ela faça por si só, que ela pense e se posicione, que ela venha ao mundo da sua maneira (Biesta, 2017), no entanto, não pode abandonar a responsabilidade que tem com ela e com o mundo, precisa estar por perto para fazer olhar por outras perspectivas, porque vir ao mundo não se trata de autoexpressão, mas sim de responder e se responsabilizar pelo que/quem é outro (Biesta, 2017), de maneira que possam ir compreendendo os limites dos seus desejos em razão da proteção do mundo.

Podemos usar o exemplo da cena acima, a menina pode ser considerada uma representante dos recém-chegados, e a borboleta uma parte do mundo. A menina em algum

momento na sua casa, viu a borboleta e desejou pegá-la para si. Enquanto recém-chegada, que desconhece os limites das suas relações e deseja experimentar tudo à sua maneira. Capturou a borboleta para si, cumprindo apenas às próprias vontades, desconsiderou o que o ato causaria a vida da borboleta. E se ao invés de uma borboleta fosse uma abelha? É bem possível que a criança teria recebido uma dolorosa ferroadinha. E se os colegas não tivessem reivindicado a soltura da borboleta, o que seria do bichinho? É bem possível que ela não sobrevivesse enquanto prisioneira da menina, um pequeno mundo (e logo, uma parte importante do mundo) teria acabado.

A atitude dos colegas em relação à borboleta foi um impulso infantil, não houve conversas paralelas ou acordos para falar com a menina, assim que a primeira criança denunciou a prisão da borboleta todas as outras se posicionaram em prol a libertação. De acordo com Arendt (2007) sem a presença dos adultos as crianças formam uma espécie de tirania, criam suas próprias regras e isso é destrutivo para o mundo. Mas se compreendermos a infância como uma ruptura radical com a repetição do mesmo, como não nomeado, como afirmação do não previsto, o radicalmente novo (Kohan, 2015), é impossível criar uma previsão de quais atitudes elas tomarão. Portanto, é também possível, como neste caso, que mesmo sem a presença dos adultos as crianças salvem algum mundo.

Aqui há um equívoco da autora em considerar somente a capacidade tirânica das crianças, nesta cena é possível perceber que as crianças já possuem alguma capacidade de se posicionar, de agir e de fazer algo pelo mundo. Elas também podem ter atitudes de cuidado, visto que estão desde que nasceram em relação com este mundo, ou seja, não são tábulas rasas. De qualquer forma, o adulto não pode deixar o mundo correr o risco de ser destruído pelos novos abandonando as novas gerações à sua própria sorte, a educação tem a ver com o modo que os velhos entregam o mundo aos novos para ser cuidado e protegido descoberto (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021).

Ou seja, a educação é um esforço da humanidade para proteger e cuidar do mundo e das novas gerações, para que os novos venham ao mundo de forma única e singular e que possam renová-lo. Porém, para que isso seja possível é preciso que exista um mundo, é impossível que eles venham ao mundo sozinhos, pois é no encontro com o outro que aparecemos no mundo, que o jovem aprende a se posicionar de forma responsável, isso quer dizer que, por vezes, deverá abdicar dos desejos próprios para responder de forma adequada, ou seja, de uma forma ética, que possibilite o bem comum (Biesta, 2017).

Os adultos assumem seu papel responsável quando estabelecem a relação de duplo cuidado entre criança e mundo, ambos não podem ser abandonados pelos grandes. A criança

precisa ser protegida de qualquer pressão que a impeça de ser criança, como falta de boas condições de vida, adultização ou até mesmo que ela seja responsável pelas suas próprias escolhas, por ser nova em um mundo velho, ela ainda não conhece as dinâmicas que envolvem as relações que se dão neste mundo, ou seja, ela ainda não tem capacidade de assumir a responsabilidade por si e pelo mundo. O mundo também não pode ser abandonado pelos adultos, se ignorado assim como a borboleta foi pela professora, é possível que ele seja destruído, pelo assédio dos novos que desvinculados, não saberão, ou descobrirão tarde demais, que o mundo é importante e que precisa ser cuidado.

Então, a educação é também, uma oportunidade de que as crianças venham ao mundo em segurança, e essa segurança só é possível dentro da escola, pois somente na escola os jovens estão livres das pressões externas (família e sociedade) para que venham ao mundo, para que possam conhecê-lo e testá-lo, experienciado e se relacionando com ele de maneira própria. A escola oferece um formato de tempo, espaço e matéria que possibilita que os estudantes transcendam a posição social a qual ocupam (Masschelein; Simons, 2021), portanto se torna um lugar de tempo liberto em que o mundo é colocado sobre a mesa, que as coisas do mundo começam a falar e que adquirem certa importância. As crianças vão se relacionando com o mundo, se expondo a ele de maneira própria e o mundo vai aparecendo para elas. A criança vai se expondo ao mundo, que se transforma em matéria, o que permite que a criança tenha a segurança de testá-lo sem destruí-lo.

Então, se refletirmos a respeito das manifestações do descuido da escola, elas se dão através da negligência em relação aos cuidados com o mundo e com a criança. O descuido é a falta de atenção, a não-presença, é a distração em relação a falta de comprometimento com aquilo que se faz (Larrosa, p. 2019). Podemos citar pelo menos quatro principais atitudes de descuido no ambiente escolar: (1) a escola excludente, (2) o protagonismo infantil, (3) a educação modeladora e, por último, (4) o professor domado.

Para compreender as quatro formas de descuido citadas acima recorreremos à mobilização de alguns conceitos trabalhados nos capítulos anteriores. As relações de descuido fazem com que a escola deixe de proporcionar segurança aos recém chegados, no ambiente escolar é imprescindível que a criança tenha as condições necessárias para que ela possa se dedicar ao estudo. A escola que exclui é uma escola que não garante as condições básicas de permanência para os estudantes.

Quando falamos de educação, neste caso nos voltamos à educação básica, sabemos que são necessários uma série de esforços que vão além de simplesmente proporcionar à criança uma vaga na escola, a escola que exclui nega essas condições básicas e com isso deixa de ser

escola, pois perde a sua segurança. A segurança da escola está justamente em tirar as pressões do mundo externo (família e sociedade) dos ombros das crianças para que elas possam se dedicar a conhecer e testar o mundo da sua forma. Essas pressões não são somente os desejos da família e da sociedade, mas também o posicionamento social que a criança ocupa, não é que isso deixe de existir, mas na escola recebe (ou deveria receber) outra importância. Na escola segura a classe social, o sobrenome, a profissão dos pais, a raça e a origem ficam suspensas, todos são seres humanos reunidos em volta de uma mesa para conhecer alguma coisa do mundo.

Se a criança vai para a escola com fome ou frio, se tem dificuldades para chegar até a escola ou se está doente, é muito mais difícil que consiga se dedicar ao estudo, a escola não é segura se ignora os estudantes. Para que a educação aconteça efetivamente é preciso que a criança chegue até a escola, que tenha condições de permanecer nas aulas, que esteja bem alimentada, vestida confortavelmente, em boas condições de saúde e que receba a oportunidade de fala e de posicionamento na aula. É por isso que a escola precisa oferecer uma boa merenda, um transporte de qualidade, uma sala de aula confortável e bem equipada. Ela deve estreitar relações com os órgãos da saúde, assistência social e conselho tutelar, não porque é sua responsabilidade arcar com todas essas demandas, mas porque a superação destes problemas faz com que as crianças (que são da escola) estejam em segurança, faz com que as novas gerações estejam cuidadas.

A exclusão da escola pode ser muito bárbara porque impossibilita que as pressões do mundo externo sejam aquietadas, perpetua a violência e a desigualdade existentes fora da escola, restringe a possibilidade da criança vir ao mundo da sua maneira e com isso a chance de que sua vida se torne melhor, mais harmoniosa e humana (Biesta, 2017). Não se trata de resolver os problemas de cada criança ou de atender seus desejos, mas sim de proporcionar um ambiente seguro e de igualdade na diferença.

É neste sentido que mobilizamos a segunda atitude de descuido presente na escola: o entendimento que a escola deve formar protagonistas. Como podemos, em uma sala de aula, desenvolver uma aula que dê conta de atender 20 protagonistas? Podemos tratar as crianças como protagonistas da sua própria história, como agentes de si, sem relativizarmos nossa responsabilidade? E mais, como será possível conviver em um mundo em que todos são protagonistas? Será mesmo que é desejável para o mundo que as crianças se tornem protagonistas?

O termo ‘protagonismo’ vem do latim “protos” - principal, primeiro, e de “agonistes” – lutador, competidor. E através deste termo podemos discutir a respeito de dois pontos principais (e talvez os mais perigosos) desta concepção de formação, o primeiro é de que a criança como

protagonista da sua própria história se torna agente de si, e portanto, responsável pelo seu próprio desempenho, a criança está desprotegida da voracidade do mundo. Os fatores sociais, econômicos e culturais são completamente ignorados, recebe o adesivo de estrela no caderno quem realizou a tarefa de casa, mas não se consideram as condições que cada criança tem em casa para que realize esta tarefa.

Todos precisam se adequar ao padrão, ao que se espera do comportamento de um protagonista, inclusive hoje o "padrão" é estar fora do padrão, ser empreendedor, pensar fora da caixa. Existe uma coletividade de competidores, de pessoas isoladas que disputam pelo melhor e mais evidente posto nas mais diversas esferas da vida. O sucesso ou fracasso são resultado de um comprometimento individual da criança, o adulto nega a responsabilidade que ele tem por ela e pelo seu desenvolvimento. Neste sentido, a educação modeladora aparece nas formas de inovação, empreendedorismo, modelando competidores, sujeitos do desempenho.

A educação, neste viés, está sujeita às forças do mercado (Biesta, 2017), “se torna uma mercadoria - uma coisa - a ser fornecida ou entregue pelo professor ou instituição” (Biesta, 2017, p.38). O aprendiz, enquanto cliente, precisa ter suas necessidades atendidas a todo o momento, tudo que acontece na escola, os objetivos e os conteúdos devem ser em benefício do seu próprio desenvolvimento e dê preferência que atenda suas expectativas individuais quanto ao que deseja aprender. O professor precisa atender as necessidades de cada estudante (do protagonista), que acaba deixando de lado os objetivos e conteúdos importantes como as questões sociais e interpessoais para dar conta de suprir tais necessidades.

Assim trataremos do segundo ponto: a escola ao invés de chamar a atenção para as coisas importantes do mundo e para o que é desejável para que se possa conviver neste mundo, acaba por desenvolver uma postura individualista nas crianças, pois como protagonistas eles terão que ser os melhores, os primeiros. Qualquer coisa que não contribua para o crescimento individual se torna descartável, logo, as pessoas são coisificadas e a natureza é apenas provedora de recursos. O mundo está desprotegido da voracidade das novas gerações.

Agora chegamos no terceiro tipo de descuido: a educação modeladora. Criança e mundo estão desprotegidos, a escola deixa de ser escola, perde seu caráter escolar. A escola se torna um campo de batalha e coloca os estudantes como competidores, a criança que leu mais livros recebe medalha, o texto em si não é importante, importante é a quantidade de textos lidos e a fluência com que se lê. Cria um ambiente de disputa e de competitividade, e portanto, não há tempo livre, todo o tempo da aula deve buscar desenvolver alguma habilidade, não há tempo para experimentar as coisas do mundo de maneira própria, o ensino foi deixado de lado e a principal preocupação é a aprendizagem.

A educação modeladora utiliza o discurso do protagonista para padronizar o comportamento das pessoas, aquele que não tirou o primeiro lugar não fez o suficiente. Tudo o que é diferente é menosprezado, considerado errado, inapropriado. O comportamento infantil é combatido e com ele qualquer possibilidade de que coisas novas venham ao mundo. E aí está o principal interesse da educação modeladora: a negação do outro, do diferente, do inesperado, tudo isso para a manutenção das desigualdades socioeconômicas e do poder nas mãos de poucos, ou seja, a perpetuação de normas e comportamentos que restauram este modelo de sociedade.

A educação modeladora não tem a igualdade como interesse e por isso não se preocupa em promover um ambiente equitativo, o objetivo da aula está em desenvolver o maior número de habilidades possíveis, o professor se torna uma espécie de aplicador de conteúdos, a qualidade do seu trabalho, da sua aula é mensurada através das notas de seus alunos nas avaliações externas (Picoli, 2020). É sob este viés que trazemos à discussão do professor domado, a última atitude de descuido que abordamos neste texto.

Domado é o professor que sofre com as tentativas da sociedade neoliberal de neutralizar e dominar sua relação de duplo amor (criança e mundo) que se dá através de pressões para que a escola atenda os interesses individuais dos alunos, da esfera doméstica e da sociedade (Masschelein; Simons, 2021). Este professor passa a ser um instrumento (muito importante) da teia astuta do mercado que usa a educação modeladora para orquestrar a colonização dos indivíduos (Biesta, 2017). O mercado compreende a relevância do professor na formação dos seres humanos e justamente por isso é que a precarização e a padronização do trabalho docente são planos bem articulados para assegurar que a educação permaneça servindo aos interesses dos grupos econômicos.

O professor domado sofre as tentativas de neutralização ou profissionalização da dupla relação de cuidado (criança e mundo) principalmente através da tentativa de transformar sua relação em obediência, como na era moderna, em que o professor se torna um agente do Estado, da religião ou da economia doméstica, ou como é mais frequente hoje em dia, em uma relação contratual, em que serve aos interesses do mercado se tornando flexível, autônomo, empreendedor, que precisa cumprir prazos, ser eficiente, apresentar resultados (Biesta, 2017). Muitas vezes isso ocorre, não de forma intencional pelo professor, mas em razão da precarização do trabalho e da naturalização de valores de mercado no campo da educação. Neste contexto, o que é ensinado na escola não está mais aberto, deve atender às demandas externas, o professor alinha os objetivos, conteúdos e até metodologias da sua aula para satisfazer estas expectativas. Estipula-se, controla-se o tempo, espera-se uma determinada reação e resultados

dos estudantes, que tenham um comportamento padronizado, ou seja, a aula é fechada e impede o novo. A relação de duplo cuidado que o professor estabelece com os alunos fica deturpada, transforma-se no que Masschelein e Simons (2021) chamam de amor privatizado ou autoindulgente, mas que nós podemos chamar de descuido. De acordo com os autores, a relação dupla se torna inapropriada das seguintes maneiras:

A primeira é uma absolutização do amor pelo mundo segundo a qual as coisas do mundo são transformadas em suas coisas e já não são trazidas para a mesa e liberadas para todos usarem. Tal professor bloqueia a nova geração porque a experimenta como uma ameaça. Tolerou ou (faz mau) uso da geração jovem para seus próprios fins e rejeita todas as formas de renovação. A segunda é a absolutização do amor pelas crianças onde estas são transformadas em suas crianças e a tarefa do ensino é deixada à margem. Tal professor não leva as crianças a sério e as priva da oportunidade de formação. Uma sufocante absolutização (Masschelein; Simons, 2021, p.134).

Não iremos nos deter a discutir a formação inicial de professores, mas é preciso pelo menos comentar que a constituição do professor tem início quando ainda é aluno e nos últimos anos, podemos assistir a precarização das licenciaturas, em especial nos cursos de educação à distância, que embasados em discursos de “acesso e permanência ao ensino superior” proporcionam uma formação rasa e com pouca qualidade aos futuros professores.

As aulas são conteudistas, padronizadas e exigem pouca participação, posicionamento e pensamento crítico dos estudantes. Esse modelo de educação superior também é um mecanismo da educação modeladora que forma professores distantes dos valores pedagógicos, possibilitando que ele se torne um agente do mercado. Mas também o professor é domado pela ideia de flexibilidade. O professor flexível está disponível ao máximo, a flexibilização exige o automonitoramento, autogestão, o professor ideal é multifunções e funciona como uma pequena empresa bem gerenciada (Masschelein; Simons, 2021).

Como resultado desta formação o professor se torna um agente do mercado, um prestador de serviços, que precisa estar sempre à disposição para provar sua competência (Biesta, 2017). Talvez este professor nada mais seja que um sujeito do desempenho (Han, 2017), cotidianamente pressionado a desempenhar sua função com excelência. Excelência determinada pelas normas do mercado, as quais também determinam as prioridades (conteúdos e objetivos) das práticas pedagógicas (Biesta, 2017).

O professor enquanto indivíduo modelado acaba por se tornar um modelador, compreende e defende a educação como mercadoria, o descuido da escola se materializa através

de discursos e práticas segregadoras, meritocráticas e individualizadoras que por consequência são excludentes e tornam impossível que a escola seja um lugar seguro, portanto a escola perde seu caráter escolar (Masschelein; Simons, 2021). Neste sentido, a formação de professores sob o viés neoliberal é uma articulação poderosa para a manutenção do próprio sistema, interditando o novo e, assim, descuidando dele e do mundo.

No entanto, ainda que seja impossível acabar com as pressões neoliberais que adentram os muros da escola, que coisifica as pessoas e destroem o mundo, podemos garantir uma pedagogia que resiste, uma pedagogia que se opõem, não uma pedagogia milagrosa ou de grande efeito, mas uma pedagogia que torna possível que as crianças venham ao mundo e com elas o potencial do novo, uma pedagogia do cuidado.

Compreendemos a pedagogia como

Um conjunto de saberes e estratégias que se concentram nos alunos como seus sujeitos/objetos e os tornam visíveis e tangíveis em termos de necessidades, talentos, interesses, caráter, etc. Trata-se, para a pedagogia, de conduzir os alunos ao saber, ao conhecimento e à competência (isto é, para onde tudo encontra lugar, explicação e resposta apropriados). A pedagogia coloca, em primeira e última instância, a identidade do aluno consigo mesmo. (Masschelein e Simons, 2023, p. 34)

A pedagogia convida a criança a olhar para fora de si, oferece uma visita guiada, um caminho a ser trilhado até o saber. E neste olhar para fora de si, nesta exposição a criança se coloca em relação com o mundo, se expõem, abre-se e responde a ele, ou seja, coloca-se no mundo, transforma a si, não é mais a mesma e oferece ao mundo a possibilidade de transformação. Não há garantia de que o que virá dela será bom para o mundo e é por isso que a pedagogia precisa chamar à atenção da criança para o que é importante para a continuidade do mundo, por isso que a pedagogia precisa estar alicerçada no cuidado, sobretudo no duplo cuidado.

As crianças estão reunidas em volta da mesa, elas têm cerca de três anos. A professora entrega desenhos para que elas pintem, pede para que eles usem muitas cores. O menino não quer fazer, ele levanta, a professora o chama algumas vezes, ele ignora. Ela dá atenção ao restante da turma, olha para mim e comenta: “ele não tem interesse”. Quando os outros terminam, ela coloca uma caixa de brinquedos no chão da sala para que a turma

brinque. Ela vai até o menino e o leva sentar, senta ao seu lado, lhe entrega o lápis e diz: “Aqui está seu desenho. Você gosta de azul? Vamos pintar de azul?”. Ele aceita e ali, sentado ao lado da professora, ele pinta.

Para delinear os possíveis caminhos de uma pedagogia do cuidado, iremos refletir a respeito de quatro atitudes principais de cuidado da educação enquanto duplo amor: (1) escola acolhedora (2) escola como tempo espaço liberto (para além da aprendizagem) (3) encontro com o outro e com o mundo (4) a responsabilidade do professor.

Crianças reunidas em volta de uma mesa, a convite da professora, se dedicam a pintar o desenho. Para alguns, o lápis ainda é estranho, o traço extrapola os limites da folha. Outros já conseguem garatujar. Independentemente da condição que estão, eles recebem o lápis. A professora chama a atenção para o desenho e para o lápis, o lápis é para pintar, aquilo é importante. Naquele momento nada mais importa. A atenção das crianças deve estar voltada para o lápis e o papel. Mas será possível alguém se concentrar no desenho se sentir frio ou fome? Será possível se dedicar à pintura se não estiver em um ambiente agradável?

Uma escola acolhedora é uma escola que cuida, que proporciona segurança para que as crianças se coloquem no mundo. A escola acolhedora, que cuida, é uma escola de igualdade, que “cria uma brecha no tempo linear” (Masschelein; Simons, 2021, p.36) em que as normas e pressões sociais, econômicas e culturais ficam temporariamente suspensas. Todas as influências do passado ou pressões do futuro ficam temporariamente suspensas. Elas são chamadas ao presente, elas dispõem de um tempo para se colocarem e relação com o mundo.

No entanto, a escola que acolhe não pode ignorar a sociedade ao qual está inserida, ela faz parte da comunidade, conhece seus estudantes, não está para atender as necessidades específicas de cada um, mas é organizada para que seja segura, para que qualquer violência externa não penetre seus muros. Se uma criança chega com fome na escola porque em casa não dispõe de boa alimentação, reconhecendo que a fome influenciará na sua relação com a matéria, a escola oferece o lanche e a livra dessa pressão. É evidente que são incontáveis as carências dos estudantes e que é impossível que a escola supra todas elas, no entanto é preciso haver esse esforço para que as crianças possam se parecer alunos (Masschelein; Simons, 2021) e estarem abertas para os encontros que somente a escola oferece.

A escola acolhedora chama o aluno à presença, pressões externas aquietadas, suspensas. Podemos pensar a escola acolhedora para mais além, porque é possível que as crianças se relacionem genuinamente com o que lhes é posto. Eles estão abertos para o encontro com o

diferente que há no mundo através de situações que possibilitem que ele crie novas perspectivas, ideias e conhecimentos, isso é posto não para que o aluno julgue como em um tribunal, mas sim para que seu olhar seja educado para prestar a atenção nas coisas. Estar atento permite a experiência, permite a abertura, que o olhar seja libertado de qualquer pressão pela autoridade do presente. O olhar liberto se desprende das expectativas, projeções, visões, opiniões e perspectivas que pertencem à criança, ou seja, liberta ela de submeter-se a um regime de verdade, faz com que ela se relacione abertamente sem expectativa de benefício (Masschelein; Simons, 2023). É possível então, olhar para o outro como um outro, se relacionar com a diferença, ouvir e falar, reconhecer, respeitar e valorizar a pluralidade que existe. A escola acolhedora ensina a acolher, ela cuida e ensina a cuidar.

A escola acolhedora é segura, liberta de pressões do mundo externo, e portanto as crianças podem utilizar o tempo de uma outra forma, de uma forma livre. A escola acolhedora é uma escola em que o tempo e o espaço são libertos os jovens são chamados a responderem, a colocarem-se no mundo como seres únicos e singulares (Biesta, 2017), chegamos então à segunda atitude de cuidado da educação: o convite a responder.

A educação exige confiança, ela acontece quando o aprendente está disposto a encontrar-se com o diferente, não há garantias do que ele pode encontrar enquanto conhece ou revisita as coisas que a escola lhe apresenta. Não é possível atender às suas expectativas e desejos. Não podemos prever o que irá advir da relação entre a criança e o desenho que pinta. Podemos imaginar que ela irá esfregar o lápis no papel, que poderá falar algo sobre a imagem, sobre as cores ou sobre o papel. Mas não sabemos quais as sensações e emoções que a atividade irá despertar nela, não há como saber para onde seus pensamentos irão enquanto cobre a figura e combina as cores.

E justamente por ser impossível antecipar a relação e a reação que cada um terá enquanto aluno que a aprendizagem é um risco, como nos escreve Biesta (2017, p. 45)

Não só existe o risco de que você não aprenda o que queria aprender. [...] Existe também o risco de que você aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia, ou que você nem teria imaginado que desejaria aprender. E existe o risco que você aprenda algo que preferiria não aprender - algo sobre si mesmo, por exemplo. Engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa mudá-lo. Isso significa que a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco.

Não há como negar o risco da educação e isto posto torna evidente a exigência de confiança que se requer de quem aprende. As relações que a escola mobiliza nem sempre são confortáveis e esperadas, requerem respostas, posicionamento, movimentação. Requerem uma abertura para o desconhecido, sair da posição de expectador e se colocar no mundo. Sem receita ou modo certo, apenas com uma voz que chama e que convida a colocar-se no mundo. Convida a aprender, não como uma tentativa de dominar, adquirir ou internalizar mas como uma forma de responder ao que é diferente, ao que nos desafia, nos irrita e perturba (Biesta, 2017).

À escola cabe propor situações em que os estudantes possam responder, ou seja, que existam situações que os indivíduos possam expressar suas ideias, opiniões, que possam expressar suas particularidades. E não somente isso, os professores, além de propor essas situações, precisam confrontar os estudantes, questioná-los sobre a posição frente a determinado assunto. Esses confrontos podem ser difíceis e delicados, requerem um esforço por parte do aluno. Neste sentido, a educação é um tipo de violência, que através dessas questões muitas vezes desagradáveis, possibilitam que os estudantes venham ao mundo, através da sua exposição, ou seja, através da maneira como eles se colocam enquanto respondem (Biesta, 2017). Esse movimento que exige resposta e posicionamento, pede exposição, inquieta quem eles são e o lugar que ocupa, acarreta em mudança. Nesse sentido, a educação é uma forma de violência transcendental a qual (Biesta, 2017) se refere, interfere na soberania do sujeito, através de encontros e questões difíceis que tiram o estudante do conforto, do papel de expectador para chamá-los a expor suas ideias e confrontá-las com outras, a encontrar com o que é diferente. Transcendental, como algo que precisa acontecer para que exista transformação, para que algo possa ser possível.

Portanto, a educação como um esforço para que os jovens venham ao mundo da sua forma exige encontros, não são encontros quaisquer, são encontros com coisas importantes do mundo, o que desejamos, enquanto humanidade que seja conservado. Isso implica na terceira atitude de cuidado que abordamos neste texto: o encontro com o outro e com o mundo. “Em resumo, a educação é antes de tudo transmissão de alguma coisa, e só é transmitido aquilo que consideramos digno de ser conservado” (Savater, 2012, p.138). Não como uma forma de conservar o que é velho, mas o que é importante, para que o mundo seja conservado, para que os jovens tenham um mundo para serem iniciados e para que seja preservado o que é novo e revolucionário em cada criança (Arendt, 2007).

A escola proporciona o tempo e espaço necessário para que exista essa conservação, para que as crianças se dediquem a pensar, dar atenção, experienciar as coisas do mundo de uma forma nova e irrepetível que é singular de cada um. A educação que cuida é a que conserva

a possibilidade do novo vir ao mundo, que não se preocupa com a formação de certo perfil de aluno, mas que sim possibilita que os jovens se desenvolvam como adultos responsáveis conhecendo o que é importante para que o mundo continue.

É responsabilidade da professora chamar a atenção das crianças para o desenho porque ele é importante, é uma oportunidade em que o estudante está liberto para se relacionar com a folha e o giz sem pressões. A professora solicita a atenção das crianças e depois repetidamente a do menino que se levantou, ela compreende que ele precisa de um cuidado especial. Ela atende o restante da turma e após, senta-se com ele não porque ele é mais ou menos importante que os outros colegas, mas porque o desenho é importante e merece a atenção de todos.

A responsabilidade do professor implica no duplo cuidado. Por amor ao mundo ele se dedica a chamar a atenção de todas as crianças para o mundo, para que elas aprendam a amá-lo e cuidá-lo. E por amor pelas crianças, ele as acompanha durante as atividades e experiências, não para dizer como fazê-las, mas para deixar que façam de forma segura. O professor, portanto, sob uma perspectiva pedagógica é aquele que convida a caminhar (a olhar para o mundo) e que conduz pelo percurso (que dá o apoio para a criança em sua estadia na escola) (Cubas; Rechia, 2020).

O professor convida a caminhar por outros mundos coletivamente, por meio de encontros e da atenção compartilhada, através de experiências que “buscam olhar para o mundo de forma compartilhada prestando atenção juntos” (Cavanna; Picolli, 2022, p.32). A aula, portanto, é uma jornada, uma viagem, um deslocamento para deixar a sua casa e ir até a escola, através de situações em que os estudantes possam ao mundo singularmente, como uma abertura no tempo e no espaço entre mundo público e privado que permite conhecer as coisas em comum entre as pessoas (Cavanna; Picolli, 2022).

Podemos chamar a aula de uma jornada mágica, o professor no seu falar-pedagógico (des)cobre mundos, dá voz às coisas, expõem de maneira que convida, que fascina, que cativa os estudantes, que curiosos se colocam em movimento para experienciar o caminho. Caminhar exige paciência, não é como correr. Passo a passo desvendam um caminho e neste trilhar é possível que sejam cativados pelo mundo, se vinculam e se sintam responsáveis pelo modo como agem nele. Como disse a Raposa ao Pequeno Príncipe: “Tu te torna eternamente responsável por aquilo que cativas” (Saint- Exupery, 1946, p.70).

Então, o que seriam das crianças e das outras borboletas do mundo se a professora tivesse feito da situação uma oportunidade para uma aula que falasse das borboletas. Se ela contasse para as crianças sobre as cores das suas asas, sobre como a borboleta é importante para a polinização das plantas, que existem milhares delas. Se ela ensinasse sobre o quão complexo

e maravilhoso é a metamorfose, que bela aula seria. Se ela falasse sobre como a lagarta, aquele bichinho estranho, se transforma. A borboleta receberia outro significado, a lagarta passaria a ser vista de outra maneira, a polinização e a metamorfose não seriam mais palavras tão difíceis. E a aula teria sido mágica porque possibilitaria às crianças experienciar, e a experiência é inerentemente transformadora do que somos (Kohan, 2015) e portanto, as crianças teriam sido transformadas.

É preciso elucidar que a presente reflexão não se trata de uma crítica ao trabalho de uma professora, pois conhecemos as pressões que envolvem o trabalho docente, no entanto é necessário que discutamos a respeito do que é desejável para o ensino, de como a matéria pulsa dentro da escola e não é necessário metodologias ricas ou materiais luxuosos, mas sim uma pedagogia do cuidado, um olhar cuidadoso, meticoloso, atento ao presente, de gestos que conhece o que é importante para o mundo e que deixa o mundo falar. Que chama a atenção dos estudantes para o que é importante para o mundo, e que requer disciplina e exercício. Nas próximas páginas dissertamos sobre a importância de uma pedagogia que cuida para que o mundo seja um lugar melhor.

4 POR UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO

A raposa disse ao Pequeno Príncipe

- Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que a fez tão importante (Saint- Exupery, 1946, p.70).

Em outra obra sua, A Terra dos Homens, Saint-Exupéry conta sobre uma conversa com um jardineiro, que dizia assim:

Você sabe, às vezes trabalhando com a enxada na mão eu suava, minha perna doia com reumatismo e eu praguejava contra aquela escravidão. Pois olha, hoje, hoje eu queria estar com a enxada na mão, trabalhando, trabalhando. Trabalhar com a enxada na mão hoje me parece uma coisa bonita. A gente se sente tão bem, tão livre quando está trabalhando na terra. E além disso, quem é que vai cuidar das minhas árvores agora? Ele deixava uma terra a cultivar, um planeta a cultivar, estava ligado pelo amor a todas as terras e a todas as árvores da terra (Saint- Exupery, 1964, p.36).

Podemos comparar este jardineiro com um adulto que é responsável pelo jardim, que é o mundo. Ele dedicou a vida àquele jardim, dedicou-lhe a coisa mais preciosa de uma vida: o tempo. Ainda que sua perna doesse ou que o cansaço lhe tomasse os braços, ele continuava a lidar naquela terra e com aquelas plantas. Talvez o desejo dele fosse descansar a beira de um lago ou passar a tarde conversando com seus amigos, mas era dele a responsabilidade com aquele jardim. É bem possível que o jardim nem sempre tenha sido importante para ele, em algum momento, alguém ou alguma coisa fez com que ele criasse algum laço com o jardim. E agora, a sua responsabilidade e seu amor pelas plantas e pela terra é tão grande, que no leito de sua morte se preocupa com a continuidade do seu jardim: “quem irá cuidar das minhas árvores agora?”

Quando eu era criança vi muitas vezes a minha avó ajoelhada no chão trabalhando a terra, ela ia trabalhando e tagarelando sobre as plantas, sobre a própria infância e sobre a vida, ia também delegando pequenas tarefas a mim e aos meus dois irmãos, como a de colocar as sementinhas em pequenos buracos na terra e depois cobri-las. Ela tinha um grande e belo jardim, sabia o nome das plantas e as propriedades medicinais, sabia o período de poda, quais

precisam de sol, quais precisam de sombra, as plantas que precisavam ser cobertas quando a geada chegasse e a quantidade de água que cada uma precisava.

Jardim para mim parecia coisa de adulto, eu não entendia todas aquelas informações, não conseguia distinguir uma laranja de uma bergamota sem sentir o cheiro. Eu nunca havia cultivado nada, até que na escola eu coloquei um feijão no algodão, foi na primeira série, eu sabia que as plantas eram importantes, sabia porque a minha avó tinha ensinado, algumas são para comer, outras para beber o chá, outras apenas para embelezar. Mas eu não conhecia o processo de germinação e a importância do sol, dos polinizadores e do solo, coisas as quais aprendi na escola.

E mais que isso, na escola, eu estava sozinha com o meu pote, a professora falava sobre o feijão e nos passava as instruções, mas era eu quem tinha de fazer todo o processo, não como uma jardineira, mas como uma aluna. Não sei se pus muita ou pouca água, talvez fosse uma semente estragada, mas meu feijão não germinou. Eu fiquei triste. Depois, quando maior, eu me lembro de carregar um pote com uma bela mudinha de feijão para casa, acredito que tenha sido na terceira ou quarta série. A escola deu uma nova chance para que o meu feijão germinasse. A partir dali, eu tinha comigo três coisas: um exemplo de um jardim que eu considerava perfeito, a possibilidade de plantar algo e dar certo e a possibilidade de não dar certo. Na adolescência eu não quis ter um jardim. Até que um dia, não sei bem o porquê, eu comprei uma violeta e comecei meu próprio jardim, que morreu algumas vezes, mas que hoje colore a minha casa. Eu continuei o mundo da minha avó, da minha própria forma eu cultivo as mudas que recolhi no jardim dela. Eu convido meu filho para mexer na terra e falo para ele o pouco que sei sobre as flores.

Tanto eu, como minha avó e o jardineiro desejamos a mesma coisa, a continuidade dos jardins assim como todos os adultos responsáveis desejam a continuidade do mundo, por isso, nos preocupamos com o jardim que iremos deixar e quem serão os próximos jardineiros, é uma relação de duplo cuidado, de duplo amor, é a relação educativa. A educação é o esforço da humanidade pela continuidade do mundo, pela vida e desenvolvimento das crianças (Arendt, 2007). São as crianças que irão continuar o mundo, elas se tornarão adultas e a forma como irão agir impactará em como o mundo será. É preciso que tenha um mundo para que elas cheguem e se desenvolvam em segurança, são necessários os mais diversos cuidados na educação destes novos para que eles consigam se vincular com o mundo e perceber o que é importante para a humanidade e para toda a vida na terra.

A educação tem esta tarefa, mostrar para os jovens que existe um mundo comum ao qual fazemos parte, que nosso agir impacta na forma como esse mundo acontece e que como

adultos temos a responsabilidade em nos esforçarmos para que este mundo sobreviva e seja um lugar mais sustentável, amoroso, justo e igualitário (Picoli, Guilherme; Brito, 2021). Mas como vimos nos capítulos anteriores, as pressões neoliberais acabam por deturpar o sentido da educação, usando as escolas como máquinas modeladoras que fazem com que as pessoas se tornem agentes de manutenção das regras e padrões que já percebemos que não servem mais, que destroem o mundo em vista da acumulação de riquezas nas mãos de poucos.

Em contraposição às práticas modeladoras utilizadas nas escolas e confundidas com educação, nos propomos a pensar os caminhos para uma educação de duplo cuidado, ou seja, uma educação que ama incondicionalmente todas as crianças, de tal maneira que compreende a infância como uma forma filosófica de experimentar o mundo, que acolhe as suas diferenças e reconhece a importância da subjetividade, das singularidades, de todo o potencial de novo que emerge de cada ser, e portanto, jamais segrega ou classifica. Também uma educação que ama o mundo de maneira que possibilita que as coisas do mundo comecem a falar, e não somente isso, possibilita que elas sejam ouvidas, que recebam atenção, que se tornem importantes e que sejam amadas pelos novos. Para que essa educação seja possível precisamos nos apoiar em uma pedagogia, aqui propomos uma pedagogia do cuidado, ou seja, um conjunto de saberes e estratégias que conduzem o aluno ao saber, ao conhecimento e a competência (Masschelein; Simons, 2023), de maneira que os estudantes tenham segurança e oportunidades para se colocarem no mundo a sua maneira.

Nos capítulos anteriores dissertamos sobre concepções de educação, escola e trabalho docente que tornam possível uma pedagogia que cuida. A pedagogia do cuidado, antes de qualquer coisa, é fundamentada na postura e no fazer do pedagogo. Ela só é possível pelo pedagogo. É através da voz do professor que a criança passa a olhar para as coisas do mundo, é ele quem vai chamar a atenção dela para o que é importante no mundo. É a voz do professor que vai pedir silêncio quando ele for necessário e que também, convidará a criança a experimentar a sua voz, através da fala que se posiciona, que declama ou até mesmo que canta.

Neste sentido, a concepção que o professor tem do que é infância, do que é mundo, do que é escola, do que é educação é que vai definir a sua postura pedagógica, a forma como conduz a sua aula e ao que ele dá mais importância. Por isso, garantir uma pedagogia do cuidado requer a definição não de conceitos fechados sobre esses temas, mas de alguns apontamentos sobre o que consideramos a essência de cada um deles. A pedagogia do cuidado só é possível a partir de uma postura acolhedora em dois sentidos, que se deixa e que convida a cativar. Cativar significa criar laços (Saint- Exupery, 1946), é aquietar os próprios desejos e dar atenção, estar presente para aquilo que importa. A professora acolhe os alunos, as coisas do

mundo e faz a sua aula, ela está cativada pelo potencial de novo das crianças e também pelo mundo, que por amar transforma em matéria. Por meio desta postura duplamente amorosa ela chama os alunos para olharem para o mundo, cativando a atenção deles para o que é importante.

A pedagogia do cuidado se trata de um esforço em conduzir o estudante até o saber enquanto cativado pelo mundo de maneira que possam estabelecer atitudes cuidadosas que se manifestam através da atenção, do respeito e da responsabilidade. Ela permite que as crianças venham ao mundo da sua forma, com segurança. Ela não é uma pedagogia milagrosa, não carece que a aula se transforme em um show ou um treino, o professor não se torna comediante, ator ou treinador. A pedagogia do cuidado é a pedagogia da simplicidade, da postura, da fala e do gesto. Na forma como minuciosamente a professora das séries iniciais observa o traçado das letras das crianças ou ouve cada um dos vinte alunos lerem o mesmo texto. Está na fila, que exige da criança a paciência de às vezes ser o último mesmo querendo estar na frente. Está na voz que conta uma história ou que explica um cálculo.

É uma pedagogia que chama a atenção, que torna importante o mundo e cada vida que habita esse planeta, e por isso, não só cuida mas também solicita cuidado. A pedagogia do cuidado possibilita que as crianças se coloquem no mundo da sua forma (ao invés de modelar), e na medida em que está criança se torna adulta, não é pressionada a abandonar sua criatividade, o pensar livre e a ludicidade, ela vai sendo cativada pelo mundo e reconhecendo sua responsabilidade por ele, ela se vincula ao mundo, se sente parte e responsável por ele, ama o mundo e age para que ele seja um lugar mais justo e amoroso. Somente assim, através da ação dos que amam o mundo é que será possível que ele sobreviva.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEM, Giorgio. **Infância e História: Destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectivas, 2007.
- ARENDT, Hannah. **A vida do Espírito**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 2022.
- ARIÉS, Phillip. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, RS: Guanabara, 1986.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: *Mágia e Técnica, Arte e Política, Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. Editora Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**, SP, Ed. 34, 2009.
- BICUDO, Maria. **A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise**. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. 1ªed.São Paulo: Editora Cortez, 2011, v. , p. 41-74.
- BIESTA, Gert. **O dever de resistir**. Educação. Porto Alegre, RS. V.41, n1, p.21-29, jan.-abr. 2018.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para o futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BOFF, Leonardo. **O saber cuidar: Ética do humano – Compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BOFF, Leonardp. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes; 2012.
- FARIAS, André. **Poéticas da Hospitalidade**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018.
- CAVANNA, Federico José Alvez. PICOLI, Bruno Antônio. A Atenção Compartilhada para o mundo em comum. Campo Mourão: **Revista NUPEM**. v. 14, n. 33, p. 30 - 42, 2022.
- GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2012.
- GUR-ZE'EV, I. É possível uma educação crítica no ciberespaço? **Comunicações**, Piracicaba, v. 9, n. 1, 72-98, jun. 2002. DOI: <https://dx.doi.org/10.15600/2238121X/comunicacoes.v9n1p72-98>
- HAN, Byung- Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes; 2017.

HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos: Em busca de um outro tempo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

KAFKA, Franz. **Um relatório para uma academia**. In: Um médico Rural. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1994. 57-69

KLAIN, Lígia R. **Cadê a criança do áries que estava aqui? A fábrica comeu...** Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 31 jul. – 03 ago. 2012. Anais Eletrônicos: ISBN 978-85-7745-551-5

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e Filosofia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

KUHLMANN JR. Moysés, FERNANDES, Fabiana S. **Infância: construção social e histórica**. In: Vaz, Alexandre F. MOMM, Caroline M. (Orgs.). Educação Infantil e Sociedade. Nova Petrópolis, RS: Editora Nova Harmonia, 2012. 22-38

KUHN JR. Norberto; MELLO, Bárbara B. **A noção de infância e adolescência: inflexões decoloniais sobre os direitos de crianças e adolescentes na América Latina**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais –RBHCS. Vol. 12Nº 24, Jul.-Dez. 2020

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Carolina (orgs). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge. **Impedir que o mundo se desfaça**. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Carolina (orgs). Elogio do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Pp. 81-116

LARROSA, Jorge. **P de Professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas, mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, 2002.

LIEBEL, Manfred. **Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial**. Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia, Vol. III, N°2, Jul.-Dic. 2019, DOI: <http://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.134>

MASSCHELEIN, Jan. **Fazer escola: a voz e a via do professor**. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Carolina (orgs). Elogio do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Pp. 25-45

MASSCHELEIN, Jan; SIMON, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMON, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

PAGNI, Pedro A. **Da infância-criança à in-fância do pensar na relação pedagógica.** In: Vaz, Alexandre F. MOMM, Caroline M. (Orgs.). Educação Infantil e Sociedade. Nova Petrópolis, RS: Editora Nova Harmonia, 2012. 39-56.

PICOLI, Bruno Antonio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever éticoestético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 5, . p. 01 - 23, 2020.

PICOLI, Bruno Antonio. **Contraeducação Histórica: a Diagonal do Agora e a Utopia Negativa.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021.

PICOLI, Bruno Antonio. GUILHERME, Alexandre Anselmo. BRITO, Renato de Oliveira. **Fraternidade, Responsabilidade E Educação: A Ética De Levinas Como Base Para Uma Pedagogia Do Cuidado.** In: SÍVERES, Luiz. LUCENA, José Ivaldo Araújo (Org.) Diálogo na perspectiva da fraternidade. Caxias do Sul, RS: Educus, 2021.

PLÁ, Sebastián. **Investigar la educación desde lá educación.** Ciudad del Mexico: Morata, 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder.** Buenos Ayres: Del Signo, 2019.

SAINT-EXUPÉRY. Antoine. **O Pequeno Príncipe.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira Participações, 1946.

SARMENTO, Manuel J. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: SARMENTO, Manuel J. VASCONCELLOS, Vera M. (Orgs). Infância (in)visível. Junqueira e Marin Editores,

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto (Org.). 2009. **A pesquisa científica: Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da Ufrg. 120 p. Disponível em: . Acesso em: 10 de abril de 2022.

SOUZA, Ricardo Timm. **Ética como fundamento II.** Caxias do Sul, RS: 2016

SOUZA, Ricardo Timm de. **Sobre a construção do sentido: o pensar e o agir entre a vida e a filosofia.** São Paulo: Perspectiva, 2008.