

Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas

Lúcia Helena Cavastin Pulino
Universidade de Brasília

Resumo

Este artigo, inspirado em texto poético-filosófico de Walter Benjamin, propõe-se a tratar criticamente as narrativas sobre educação e crianças, num sentido amplo, envolvendo formas de relações em contextos educativos, expressas por palavras, práticas e afetos. Por meio de reflexões filosóficas relacionadas à perspectivas teóricas e metodológicas nos campos do desenvolvimento humano e da educação, problematiza-se a formação de educadores da infância. Criticam-se propostas de formação por se sustentarem em narrativas prescritivas de como deve ser o humano que não abrangem a sua complexidade e a singularidade das pessoas, nem tampouco aceitam a diferença como possibilidade do humano e não como desvio da normalidade. A partir dessa crítica, busca-se traçar uma proposta teórico-metodológica que possa superar as contradições apontadas e que se defina a partir de uma narrativa aberta a novas possibilidades de relações, ao conflito, ao desacordo, à diversidade da experiência humana. Que seja, enfim, uma metodologia de pesquisa e intervenção que possa dar espaço para uma narrativa gestada em “lugares de infância”, marcada pela pergunta, pelo não saber, pelo encontro com o outro, especialmente com a infância.

Palavras – chave: narrativas; educação; infância; metodologia

Narratives, childhood and education: reflections and perspectives

Abstract

This paper, inspired by Walter Benjamin's poetic-philosophical text, proposes a critical treatment of narratives on children and education, in a broad sense, involving forms of relations in educational contexts, expressed by words, practices and affections. Through philosophical reflections related to theoretical and methodological perspectives in the fields of human development and education, the formation of childhood educators is problematized. Proposals for formation are criticized for being based on prescriptive narratives of how human should be which do not cover their complexity and individuality and do not accept difference as a possibility of the human and not as a deviation from normality. From this critique, it is sought to draw up a theoretical-methodological proposal that can overcome the contradictions pointed out and that is defined from a narrative open to new possibilities of relations, to conflict, to disagreement, to the diversity of human experience. Finally, it is proposed a methodology of research and intervention that can give space to a narrative gestated in "places of childhood", marked by the question, by ignorance, by the encounter with the other, especially with the childhood.

Key - words: narratives; education; childhood; methodology

Narrativas, infancia y educación: reflexiones y perspectivas

Resumen

Este artículo, inspirado en texto poético-filosófico de Walter Benjamin, se propone tratar críticamente las narrativas sobre la educación y los niños, en un sentido amplio, envolviendo formas de relaciones en contextos educativos, expresadas por palabras, prácticas y afectos. Por medio de reflexiones filosóficas relacionadas a perspectivas teóricas y metodológicas en los campos del desarrollo humano y de la educación, se problematiza la formación de los educadores de la infancia. Se critican propuestas de formación por sostenerse en narrativas prescriptivas de cómo debe ser el humano que no abarca su complejidad y la singularidad de las personas, ni tampoco aceptan la diferencia como posibilidad de lo humano y no como desvío de la normalidad. A partir de esa crítica, se busca trazar una propuesta teórico-metodológica que pueda superar las contradicciones apuntadas y que se defina a partir de una narrativa abierta a nuevas posibilidades de relaciones, al conflicto, al desacuerdo, a la diversidad de la experiencia humana. Se propone, en fin, una metodología de investigación y intervención que pueda dar espacio para una narrativa gestada en "lugares de infancia", marcada por la pregunta, por el no saber, por el encuentro con el otro, especialmente con la infancia.

Palabras clave: narrativas; educación; infancia; metodología

Résumé

Cet article, inspiré du texte poétique-philosophique de Walter Benjamin, propose de traiter de façon critique les récits sur l'éducation et sur les enfants, au sens large, impliquant des formes de relations dans des contextes éducatifs, exprimés par des mots, des pratiques et des affections. Par des réflexions philosophiques liées aux perspectives théoriques et méthodologiques dans les domaines du développement humain et de l'éducation, la formation des éducateurs de la petite enfance est problématique. Les propositions de formation sont critiquées pour être basées sur des récits prescriptifs sur la façon dont les humains devraient être, qui ne couvrent pas leur complexité et leur individualité, et n'acceptent pas la différence comme une possibilité de l'humain et non comme une déviation de la normalité. De cette critique, on cherche à élaborer une proposition théorique-méthodologique qui puisse dépasser les contradictions relevées et qui se définit d'un récit ouvert à des nouvelles possibilités de relations, de conflits, de désaccords, à la diversité de l'expérience humaine. Que ce soit, enfin, une méthodologie de recherche et d'intervention qui puisse laisser place à un récit né dans des «lieux d'enfance», marqués par la question, par ne pas savoir, par la rencontre avec l'autre, surtout avec l'enfance.

Mots - clés: *récits; éducation; enfance; méthodologie*

Introdução

Há um texto que tem inspirado, explícita ou implicitamente, nossas escritas sobre a criança, constituindo-se como motivador que nos coloca no que vem sendo denominado de “lugares de infância” (Kohan, 2004; Pulino 2011, 2012, 2016b).

Neste sentido, antes de falar nesses “lugares de infância”, citamos aqui o tal texto, que, novamente, serve como pré-texto (ou pretexto) para a escrita que ora iniciamos.

Criança desordeira. Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela já o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui representa-lhe uma única coleção. Na criança, esta paixão revela seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que nos antiquários, pesquisadores e bibliônimos continua a arder, porém com um aspecto turvado e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos

cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas, transcorrem-lhe anos, durante os quais seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada estável: acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo a acossa. Seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico. De lá, ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Por em ordem” significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as estrelas da manhã, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, os escudos. Há muito tempo que a criança ajuda no guarda-roupa da mãe, na biblioteca do pai – no próprio terreno, contudo, continua sendo o hóspede mais inseguro e irascível (Benjamin, 1984, pp. 79-80).

Nesse texto, “A criança desordeira”, Walter Benjamin (1984) nos apresenta sua compreensão da criança e da relação que o adulto tem com ela. Aqui, fazemos um exercício de reescrita compreensiva desse seu texto, usando por vezes os próprios termos do autor para narrar a saga da criança em seu processo de experienciar ou caçar o mundo.

Benjamin coloca-se como um autor narrador (Benjamin, 1985), explorando a potência da experiência da criança por meio de uma escrita empática que lhe permite habitar o universo dela e assumir a desordem que ela instaura em seu mundo como uma outra ordem, da qual ele compartilha.

Essa criança, nômade, desenha seu percurso por meio de sua investigação, como se espalhasse-se pelo mundo, escorrendo por entre pedras, flores, borboletas, farejando espíritos, a caçar de tudo que se oferece a ela, tudo o que atrai seu olhar apaixonado, aficionado. Experimentando o movimento das coisas que se lhe apresentam como em sonho, em plena possibilidade, compõe coleções, e as une numa grande coleção - a sua. Depois da caça, ela recolhe a presa para casa, agora imobilizada. Limpa-a, consolida-a, desenfeitiça-a e a coloca em suas gavetas, que se transformam em lugares propícios para acolher cada uma e todas as presas.

Benjamin nos fala do processo da criança, fazendo seu caminho ao caminhar, num acordo tácito com as coisas, onde seu desejo pousa, enfeitiçando o mundo e caçando-o. De como ela leva, do universo onírico para casa - o lugar que habita com os adultos - o que recolheu nos sonhos. E de como desenfeitiça as coisas do mundo, encaixando-as em coleções, tornando as gavetas apropriadas a seu acolhimento, arquivando o sonho por meio de uma lógica toda sua, renomeando cada presa, transformada nesse trajeto mundo-gaveta.

O autor nos narra o trabalho criativo da criança sobre o mundo, sua arte. Neste sentido, as gavetas das crianças precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. Entretanto, nem sempre nós, adultos, reconhecemos essa

necessidade e, plenos de poder adquirido pelas certezas científicas e a moralidade estabelecida, consideramos a criança “desordeira”, não a reconhecemos como um outro, em sua diferença, mas no que não se assemelha a nós, ou fora de nossa ordem. E arregaçamos as mangas, abraçamos nossas técnicas e vamos a campo descobrir como elas são, para melhor desconstruí-las e as forjar no caminho certo da maturidade, da normalidade, da uniformidade, da nossa própria maneira de conhecer o mundo.

Esse é o sentido do que Benjamin chama de “por em ordem”; é como ele compreende a ação do adulto de destruir a obra da criança, a qual assume castanhas espinhosas como estrelas da manhã, papéis de estanho como minas de prata, blocos de madeira como ataúdes, cactos como árvores totêmicas e moedas de cobre como escudos. O autor complementa que a criança ajuda sua mãe e seu pai a porem em ordem o guarda-roupa e a biblioteca, isto é, age na lógica proposta pelos pais. Mas, quando a criança está em seu próprio “terreno”, age como se este não fosse seu, como o “hóspede mais inseguro e irascível.” Aqui, consideramos que Benjamin nos mostra a criança não como vítima, dominada pelo adulto, mas como alguém que, por sua diferença, apresenta resistência ao já estabelecido, que nos mostra as outras possibilidades estéticas de olhar o mundo, de se relacionar com as coisas e eventos com que se depara. Se nós adultos temos respostas prontas para as questões que o mundo nos apresenta, a criança nos coloca perguntas que não se resumem necessariamente àquelas que podem ser respondidas pelo adulto.

Nós, educadores que carregamos respostas sobre o mundo e dominamos o conhecimento científico, queremos levar a criança a conhecer essas respostas já construídas. Por sua vez, as crianças pequenas, que não olham o mundo através das lentes da ciência, aventuram-se, dentro e fora da escola, a conhecer o mundo, as coisas, as pessoas, a si mesmas. Dessa forma, a relação adulto-criança é pautada por dois estilos narrativos, cada um regido por uma lógica específica. No encontro desses dois mundos, contextualizados na cultura escolar, comumente a criança pergunta e o adulto responde. Entretanto, podem ocorrer desencontros, quando a criança faz uma pergunta que não é esperada pelo adulto e para a qual ele não tem resposta pronta.

Como podemos compreender esse processo?

Mediação educativa: reprodução ou transformação

O adulto conhece, estuda, pesquisa, tem formação científica e convive socialmente muito antes de se tornar educador de crianças. Acumula, durante seus muitos anos de vida, respostas aos problemas que aprendeu na família, na escola,

no ambiente de trabalho, nas relações sociais. Forma-se como educador, prepara-se para mediar o processo de entrada da criança no mundo, tanto na família como na escola. Carrega consigo um conjunto de ferramentas e estratégias que propiciam que seu trabalho atinja os objetivos a que se propõe, articulados às metas das instituições sociais em relação à introdução formal da criança na sociedade.

No encontro com a criança na escola, o educador, munido de suas ferramentas, prepara-se para mediar suas relações com o mundo e com as outras pessoas (Vigotski,¹ 1991). Diante da ação da criança, ele pode atuar de modo a promover seu aperfeiçoamento, propondo uma outra forma de agir, mais aceita socialmente. Assim, a criança pequena chora ao se separar dos pais na entrada da escola e o professor consola, dizendo a ela que a mamãe vai voltar, mostrando-lhe figuras interessantes, seus coleguinhas, ou brinquedos. Se a criança tira o brinquedo de outra, o/a educador/educadora faz a mediação da relação das duas, no sentido de garantir justiça, apresentando possibilidades outras de satisfazer aquela que tirou o objeto e aquela que chora porque ficou sem ele. Se uma bate na outra, o/a educador/a explica que não se deve fazer isso, que dói, e tenta resolver o conflito que desencadeou a agressão. Enfim, agindo conforme as regras da escola e seus conhecimentos, é esperado que o/a educador/a cumpra sua função de mediador/a, de representante da cultura ao mesmo tempo em que cuida do desenvolvimento afetivo-cognitivo e social de cada criança, a qual se constitui como pessoa no seio dessa cultura.

Responsável pela educação das crianças, o/a educador/a as introduz ao mundo do conhecimento formal, aceito historicamente e desenvolvido por gerações anteriores, o qual continua sendo construído por contemporâneos. Dessa forma, o que o educador responde, como ele reage à ações das crianças, as atividades que ele propõe aos alunos na sala de aula, tudo isso fundamenta-se em seus estudos, práticas e pesquisas realizados durante sua formação docente, desde a sua graduação, e que prolonga-se com sua formação em serviço e por meio de suas próprias experiências.

Configura-se, assim, um processo que se desdobra desde os vários momentos da formação de professores, à formação das crianças. O formador de formadores forma o professor, que forma as crianças. Essa rede de formadores se prolonga, efetivamente, numa dimensão espaço-temporal, já que o professor fez sua formação inicial em sua juventude, lê livros de autores de outras épocas e outros lugares, faz cursos de aperfeiçoamento e especialização e continua pesquisando e estudando com base em seu trabalho em sala de aula com as crianças. Cada educador, portanto, forma-se de acordo com determinadas teorias e orientações teórico-práticas, de que ele se apropria à sua maneira, de forma autoral e original.

Todo esse processo complexo em que se enreda o educador, entretanto, pode levá-lo

1 A grafia -Vigotski - substituiu a antiga-Vygotsky - que, entretanto, aparece nas Referências Bibliográficas, respeitando-se a data de publicação (1991) do livro deste autor.

a subestimar sua participação na escolha e reconstrução de concepções, assumindo os princípios que orientam seu trabalho como sendo algo acima dele, algo consagrado, que adota e que pode criar nele a percepção de que tem à sua disposição um conjunto de certezas - uma coleção de respostas, de modelos e propostas de atuação, de ideias, formas de olhar a realidade - confirmado por uma comunidade de educadores, e que garante a legitimidade de seu papel social como autoridade educacional.

Esse tipo de formação, que implica na aceitação e no acúmulo das ideias de outros mais preparados, conduz o professor a se constituir como um repetidor, um consumidor de ideias, um transmissor de conhecimentos, numa prática educacional que Paulo Freire (1970, 2001) denomina de “bancária”, ou caracterizada pelo depósito de ideias nas mentes dos alunos, pelo professor.

Mas essa percepção muitas vezes dá lugar à dúvida, ao não saber, à insegurança, especialmente porque uma sala de aula é um espaço de relações entre pessoas com diferentes histórias de vida, práticas educacionais e familiares distintas, características pessoais específicas e processos relacionais diversos e, eventualmente imprevisíveis.

Considerando essa complexidade da dinâmica educacional e da sala de aula, podemos dizer que as certezas seriam, efetivamente, verdades provisórias que, como todo conhecimento humano, é um processo que deve ser contextualizado, é marcado por contradições, por transformações e efetiva-se nas relações entre pessoas que estão em desenvolvimento e mudanças e que são criativas.

Toda essa reflexão nos remete à questão: Essas considerações apresentadas negam a importância do processo de formação? Haveria um tipo de formação de professores que pudesse ajudá-los a trabalhar em condições não ideais, nem totalmente generalizáveis – já que essas, como vimos, são pouco representativas da concretude das relações humanas? Poderíamos conceber uma formação transformadora, como um processo de tornar-se professor que fosse marcado pela complexidade, pela singularidade e pelas contradições e limitações do humano, numa dimensão contextualizada, tanto no que se refere aos estudantes como aos professores?

Humanização e formação de educadores

Iniciamos este texto tomando emprestadas as palavras de Walter Benjamin, em “A criança desordeira”. A partir da leitura que fizemos desse autor, fomos levados a pensar a relação do adulto com a criança, considerada como desordeira, fora da ordem estabelecida quando organiza o mundo à sua maneira.

Abordamos a questão da formação que os educadores têm tido e ponderamos sobre o descompasso dessa formação em relação à sua prática cotidiana, considerando

que as certezas do professor nem sempre dão conta de compreender e lidar com as relações que as crianças mantêm com o mundo, com seus iguais. Situando nossas reflexões na figura do educador e na escola, apontamos aspectos da formação que podem estar atrelados às dificuldades dele.

Assim como Benjamin, pensamos na forma como o adulto concebe e trata a criança, que considera “desordeira”, por não agir de acordo com uma lógica prevista por ele, ao analisarmos a dificuldade do professor em lidar com a diferença, com os conflitos e o imprevisível, pudemos identificar uma formação que pauta-se num ideal de criança, não assumindo as relações entre as pessoas como contraditórias, não concebendo outras possibilidades de pensar ou agir que não aquelas previstas pela racionalidade científica e pela moral vigente.

Aqui, o pensamento de Paulo Freire nos ajuda a compreender o processo. Salienta nosso educador que conhecer e educar é transformar o mundo, no processo de humanização do aluno, introduzindo-o na cultura e promovendo seu contato com o conhecimento já produzido, não para consumi-lo e acumulá-lo passivamente, mas para transformá-lo. Assim, Freire fala de um professor que rejeita a função demandada pelo mercado, de agir como máquina de produção de conhecimento, a ser depositado no aluno. Esse professor, chamado por ele de libertador, mantém-se vivo por conseguir desvelar a manipulação ideológica que transforma o ser humano em máquina e o conhecimento em mercadoria, com valor determinado pelo mercado (Freire, 2001).

Em termos políticos, ele tem a clareza de que tanto o educador como o educando estão sendo desumanizados e, para promover a superação dessa condição, é preciso que assuma-se a história como possibilidade, e não como predeterminada. Dessa forma, o professor assume uma postura ética como agente responsável pela construção da história, pela transformação das relações humanas e do mundo, na medida em que contextualiza o conhecimento e o reconstrói, considerando cada um e todos os alunos, e a si mesmo e os outros educadores e membros da comunidade escolar, como sujeitos, pessoas envolvidas coletivamente no processo de cuidado e humanização mútua. (Pulino, 2010b)

Desordem e Humanização

Retomemos o texto de Benjamin que citamos no início deste artigo e tentemos relacioná-lo com o que dissemos, com Paulo Freire, sobre educação e formação de professores. Como podemos imaginar que o professor libertador freireano, ciente do papel humanizador da educação, poderia conceber e educar a criança “desordeira”?

Consideremos, inicialmente, o professor não libertador, formado na lógica “bancária”, que age, consciente ou inconscientemente, como uma máquina de

produção do conhecimento demandado pelo mercado e depositado por ele nos alunos. Estes, por sua vez, o acumulariam e dariam continuidade a essa cadeia produtivo-acumulativa. Nesse contexto, a criança desordeira não seria receptiva ao depósito desse tipo de conhecimento já pronto de que o professor é portador. Este teria, então, que colocar em ordem a percepção, o pensamento, o desejo, as ações, os sentimentos, a narrativa da criança, depositando nela o conhecimento transmitido por ele, apresentando-lhe a forma correta de perceber, classificar, ordenar os objetos “caçados” por ela. Esse professor agiria como se a criança estivesse errada, como se ela tivesse que negar sua forma de estar e conhecer o mundo para assumir a dele, considerada correta. O tipo de conhecimento que ela constrói, forjado pela imaginação, afetividade e subjetividade, não é demandado pelo mercado, já que não condiz com a forma objetiva consagrada pela racionalidade técnico-científica.

E nosso professor libertador? A julgar pela proposta de contextualização freirena, ele se voltaria para a criança em sua concretude, suas condições de desenvolvimento, contexto e história de vida, e se disporia a promover um encontro com ela. Sua proposta pedagógica se basearia na escuta da criança, na assunção de sua lógica, de sua “outra ordem”, na construção de um contexto lúdico em que ela traçaria o roteiro de uma brincadeira de faz de conta, expressando seu desejo, reabrindo as gavetas, apresentando as estrelas da manhã, os ataúdes, as minas de prata, os escudos, as árvores totêmicas. Ou mesmo transformando as castanhas, os blocos de madeira, o papel de estanho, as moedas de cobre, os cactos, em outros objetos e seres. Ele participaria com a criança da recriação de seu mundo, de sua narrativa e, quem sabe, de si mesma. Nesse encontro, o professor libertador poderia promover um diálogo entre o mundo da criança e aquele que ele quer compartilhar com ela.

Essa abordagem do professor libertador que, ao invés de corrigir, consertar, colocar em ordem a criança desordeira, acolhe-a como interlocutora, concebe a humanização como um processo que aceita outras organizações do mundo, assim como a diferença, que assume a história e o futuro não como algo já predeterminado, mas como possibilidade, a partir do encontro. Considera a criança não como um ser que ainda não está suficientemente desenvolvido (Andrade, 1998), que ainda não fala, como “*infans* (...)”.² Esse professor libertador assume a criança da perspectiva de suas possibilidades, como um ser que, sendo humano, por estar no início da vida, está no momento propício para se introduzir no mundo da fala, está em condições de desenvolver a linguagem (Agamben, 2005), por meio de relações mediadas pelo outro (Vigotski, 1991).

Como criança, na condição de infância, a criança abre-se para o mundo, para o outro, ensaiando suas possibilidades de simbolizar, de introduzir-se na cultura como agente, a seu modo. Na escola, acolhida como novidade, como um outro (Pulino, 2001), ela

2 “*infans* (...) termo formado pelo prefixo privativo *in-* e por *fari*, falar, daí seu sentido de ‘que não fala’, ou ‘incapaz de falar’ “ (Castello & Mársico, p. 53).

abre-se para o processo educativo, não passivamente, mas como sujeito ativo que, pela mediação cultural do professor, num processo de troca mútua com ele e com os colegas, ordena e reordena, nomeia e renomeia o mundo. Mesmo num processo de aprendizagem em que possa interiorizar o significado cultural do mundo e da linguagem, mantém uma abertura para novas possibilidades de compreensão, por meio de um processo de construção solidária, comprometida com o outro (Vigotski, 1991).

Por meio dessa relação, o mundo vai sendo recriado pelo encontro do universo infantil com o do adulto, em que se produz uma síntese de caráter ao mesmo tempo subjetivo e objetivo, pessoal e coletivo e que vai sendo simbolizada, internalizada, nomeada, povoando o pensamento e a linguagem da criança, em seu estado embrionário e, por isso mesmo, potente e frutífero. Da mesma forma, o mundo habitado pela criança, pela novidade da infância (Larrosa, 2000), vai sendo semeado de novas realidades e imagens, outros nomes e sentimentos, de novas ações, que tornam a experiência dos adultos menos rígida e mais flexível, criativa, aberta para a novidade, para a dúvida, para a ignorância, para a pergunta.

Ser desordeira, ou respeitar outra ordem, outra lógica, não afasta a criança do educador mas interroga-o, convocando-o para uma postura de escuta, numa postura de abertura para o diferente, colocando-o na condição de infância, de não saber, de poder recriar o mundo. Assim, se o educador introduz a criança no mundo da aprendizagem, do conhecimento, a criança o faz pensar, imaginar, admitir sua condição de não saber, que o abre para o resgate do pensamento, da busca criativa do saber, para uma praxis pautada na ética do cuidado de si e do outro (Pulino, 2010b).

Formação de professores: uma metodologia aberta à escuta e à novidade da infância

No contexto da pesquisa/intervenção e da formação de professores, como poderíamos construir uma metodologia que propiciasse um terreno fértil de criação de narrativas originais, de sentimentos inusitados, de mundos desconhecidos? Um lugar que ao mesmo tempo acolhesse a criança como alguém que inaugura sua participação no mundo e a sua própria constituição como ser singular?

Nesse sentido, a proximidade que temos tido com o estudo da infância e da educação da infância tem-nos inspirado a construir uma metodologia de formação docente que deixe de caracterizar-se por procedimentos que busquem encontrar uma verdade dotada de elementos 'dados', a serem colhidos pelo pesquisador, o qual busca conhecer o mundo como ele 'realmente é'. Ao invés disso, propomos que essa metodologia se pautar por uma nova estética capaz de tirar o adulto de sua condição de habitante de um mundo pronto, previsível, para deslocá-lo para um espaço/tempo

de criação, de novidade, em que ele se reconheça em sua condição de infância (Kohan, 2004; Pulino, 2011, 2012, 2016a, 2016b).

Essa metodologia nasceu de experiências com professores e alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, no contexto de práticas voltadas para o exercício de filosofar em escolas e comunidades. Os projetos Filosofia na Escola (Filoesco) e Espaço Aion (Pulino, 2007, 2010a) são os lugares de gestação dessa nova metodologia.

Filoesco foi um Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) criado na Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, em 1997, sob a coordenação do professor Dr. Walter Omar Kohan, que se voltou para a formação em Filosofia de professores das escolas públicas do Distrito Federal. O projeto teve vigência na UnB até 2011 e atualmente vem se desenvolvendo por meio da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação do DF – EAPE. O PEAC Espaço de reflexão, prática e divulgação em Filosofia, Artes e Humanidades: Espaço AION, foi criado em 2006 e vem sendo coordenado por nós, do Instituto de Psicologia, até os dias atuais. O Espaço AION se inspirou no Filoesco, expandindo suas ações para o filosofar em comunidades e na própria Universidade de Brasília.

A metodologia de formação docente, tanto inicial como continuada que vimos propondo, inspira-se na experiência com esses dois projetos, caracteriza-se por oficinas em grupo em que as reflexões e narrativas reflexivas são motivadas por textos de nossa cultura – letras de música, canções, poemas, ensaios, filmes, obras de artes visuais, objetos, cartazes, jogos, brinquedos – que denominamos pré-textos ou pretextos, no sentido de serem motes que inspiram e dinamizam a conversa do grupo.

Descrevemos aqui a metodologia das oficinas do Espaço AION: coordenado pelo formador de professores, num primeiro momento o grupo, depois de se apresentar, conversa livremente sobre um tema que surja no contexto da apresentação e, em seguida, assumido o tema, divide-se em grupos menores. Cada pequeno grupo recebe o pretexto e é demandado que seus membros elaborem duas ou três perguntas sobre o texto motivador. Em seguida, os grupos se unem novamente, e cada um apresenta, ao grupo maior, as perguntas que fez. Todas as perguntas são anotadas num quadro, pelo formador, que coordena a oficina. Ao final, leem-se as perguntas registradas e o grupo escolhe uma delas, para ser discutida por todos. O formador vai articulando as falas dos membros sobre a pergunta e as vai relacionando com as outras questões levantadas. Nesse processo, o grupo amplia o âmbito das perguntas, problematiza-as e vai construindo uma rede de sentidos que não se constituem como respostas fechadas às questões colocadas, mas como pistas que indicam possíveis caminhos narrativos que anunciam a diversidade e a complexidade de compreensão que aquele grupo construiu sobre o tema.

O processo de análise e discussão dessas narrativas construídas na oficina

como descrito acima é elaborado a partir do referencial teórico que sustenta o processo de formação, ou a pesquisa/intervenção. Os professores são convidados a revisitar criticamente o conhecimento construído no encontro.

Dessa maneira, a formação de professores que aqui propomos consiste numa experiência aberta ao novo, ao inusitado, ao diferente, ao complexo, às possibilidades – à infância. Acima de tudo, essa formação, que supõe o próprio professor e o grupo como sujeitos, agentes desse processo, é muito mais uma trans-formação, um processo político (Freire, 2003). Isso porque não buscamos conhecer o professor que lá está, pronto, por meio de sua narrativa já definida por ele *a priori*. Queremos oferecer a ele condições para poder criar a si mesmo e ao mundo, com os outros, pensar de modo eventualmente novo, abrir-se ao outro, ao diferente, à diversidade de ideias, imagens e ações dos outros. Queremos criar um espaço/tempo que permita-lhe compartilhar no grupo, como um narrador (Benjamin, 1985), sua própria narrativa, enraizada em sua experiência subjetiva, pessoal e profissional, construída na relação com os outros participantes.

Podemos, enfim, sintetizar essa metodologia que propomos como um “lugar de infância” (Kohan, 2004; Pulino, 2011, 2012, 2016b), em que o adulto educador pode se exercitar como um ser na condição de infância, aberto para o novo, para a escuta do outro (Pulino, 2016a). Assim como se cria um lugar de infância, experiencia-se, nessa metodologia, uma temporalidade diferente da cronológica, sujeita a medidas e a resultados predeterminados. Experiencia-se, sim, o tempo Aion, tal como definido por Heráclito, no Fragmento 52. Aí, Aion é definido como o tempo da eternidade, da intensidade, “o tempo da criança criando”. (Costa, 2002, p.109). Um tempo de imersão nesse espaço de infância, em que os participantes não são testados, nem buscam acertar a resposta a uma pergunta colocada, mas são inspirados a pensar, imaginar, expressar-se, afetiva e intelectualmente, na primeira pessoa do singular, como autores de suas próprias narrativas, construídas e exploradas coletivamente.

Considerações Finais

Com esse processo de formação de professores acreditamos que não só estamos considerando a criança, e o humano vivendo na condição de infância, como pessoas que criam a forma legítima de viver, ver e falar o mundo. Estamos, além disso, propondo que o educador adulto pode se (trans)formar por meio desse encontro, vivendo, ele mesmo, uma experiência no espaço/tempo da infância, na condição da infância, abrindo-se a outras possibilidades de pensar, de falar, de agir.

Voltando ao texto que motivou nossas reflexões neste artigo, esse encontro

com a criança desordeira, com o outro, com outras vozes (Paulino, 2012) possibilita que nós, adultos educadores, saíamos de nossa ordem dada e aceita socialmente para, juntamente com a criança, criarmos um campo de relação mútua que busca uma reordenação, solidária, de um universo que não é nem o da criança nem o do adulto, mas o “nosso” mundo. Resgatamos, assim, o movimento do pensamento e da vida, de nosso próprio processo de tornarmo-nos sujeitos, numa cultura, num momento histórico, socializando-nos e humanizando-nos.

Referências

Agamben, G. (2005). *Infância e História: Destruição da experiência e origem da história*. H. Burigo, Trad.. Belo Horizonte: UFMG Editora.

Andrade, A.M. (1998). A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v.11 no. 1, pp. 163-174.

Benjamin, W. (1984). *A criança, o brinquedo, a educação*. M. V. Mazzari, Trad. São Paulo: Summus.

Benjamin, W. (1980) O narrador. In W. Benjamin, M. Horkheimer, T. Adorno, J. Habermas *Textos Escolhidos*. Traduções J. L. Grunnewald...et al. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores). Pp.57-74.

Castello, L.A. & Mársico, C.T. (2007) *Oculto nas palavras: Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte, M.G.: Autêntica.

Costa, A. (2002) *Heráclito: Fragmentos contextualizados*. R.J.: Difel.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. & Freire, A.M. (Org.) (2001). *Pedagogia dos Sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP Ed.

Freire, P. (2003). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 45a. ed.

Kohan, W. O. (org.)(2004). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Pulino, L.H.C.Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *EM ABERTO*, no.73, vol 18. 29-40.

Pulino, L. H. C. Z. (2007). Espaço Aion: A Filosofia como espaço de reflexão na comunidade. *Childhood & Philosophy*, v. 3, n. 5, jan./jun.

Pulino, L. H. C. Z. (2010a). Philoesco and Aion Space. In: Barbra McKenzie & Phil Fitzsimmons. (Org.). *Exploring interdisciplinary Trends in Creativity & Engagements*. 01ed.Oxford UK: The Interdisciplinary Press, v. 01, p. 177-184.

Pulino, L.H.C.Z. (2010b). Filosofia, Pedagogia e Psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si In W. Kohan (org.) *Devir-criança da Filosofia: Infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica., 2. pp 153-164.

Pulino, L.H.C.Z. (2011). Lugares de infância: A filosofia no cotidiano da Educação Infantil. In A.C.Pereira, (org.) *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*. Série Mesa Educadora para a primeira infância: Vol. III. pp 136-155. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.

Pulino, L.H.C.Z. (2012). Resistência e criação na formação de professores: Ouvindo

outras vozes. IN S. Gadelha e L. Pulino (orgs) *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea.pp.177-186.

Pulino, L. H. C. Z. (2016a). Tornar-se humano e os Direitos Humanos. In L. H. C. Z. Pulino, S.I. Soares, , C. B. da Costa, Longo, C. A., F. L. de Sousa (orgs) *Educação em e para os Direitos humanos*. Brasília: Paralelo 15. pp.125-160.

Pulino, L. H. C. Z. (2016b). Lugares de infância: tempos de encontro. In S. Barbatto & M.F. F. Cavaton (orgs). *Desenvolvimento humano e Educação: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental*. Aracaju, SE: EDUNIT. Pp.71-96.

Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al (orgs) J. Cipolla Neto L. S. Mena Barreto, S. C. Afeche,Trads,. São Paulo: Martins Fontes.

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino: É professora do Inst. de Psicologia da Universidade de Brasília. Possui graduação em Psicologia pela FFCL de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (USP), especialização em Psicodrama (Inst. Psicodrama Rib. Preto), especialização em Filosofia da Psicologia e da Psicanálise - Unicamp, Mestrado em Lógica e Filosofia da Ciência pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e Doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado na Université Paris 8 e na UERJ/Proped. luciahelena.pulino@gmail.com.