

GUSTAVO TANUS MARTINS

**VIDA, MORTE E ESCOLA:
POR UMA PEDAGOGIA DA FRAGILIDADE**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina – PPGE/UFSC.

Orientadora: Profa. Rosana Silva de Moura, Dra.

Co-orientadora: Profa. Lúcia Schneider Hardt, Dra.

Florianópolis - SC
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Gustavo Tanus

Vida, morte e escola : Por uma pedagogia da fragilidade / Gustavo Tanus Martins ; orientadora, Rosana Silva de Moura, coorientadora, Lúcia Schneider Hardt, 2019.
211 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Escola. 3. Formação humana. 4. Subjetividade. 5. Pedagogia da fragilidade. I. de Moura, Rosana Silva . II. Hardt, Lúcia Schneider. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Gustavo Tanus Martins

**VIDA, MORTE E ESCOLA: POR UMA PEDAGOGIA DA
FRAGILIDADE**

Esta Tese foi julgada para obtenção do Título de “Doutor em Educação”, e aprovada em sua forma pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 15 de fevereiro de 2019.

Dedico essa tese aos bebês que me tornaram, mesmo que por pouco tempo e, que mesmo sem nascerem, me deram, mais uma vez, uma lição da vida, mostrando que a vida e a morte estão mais próximas do que podemos imaginar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPQ por ter me possibilitado usufruir da bolsa de estudos por dois anos e oito meses.

Aos estudantes que passaram por minha vida de docente, com eles aprendi, pois sempre tratei todos como humanos e não apenas como alunos, eles foram a prova de que existem outras possibilidades de fazer a docência acontecer. Não há trocas profícuas com distanciamentos, não há aprendizado real com barreiras entre professor e estudante.

Agradeço a presença real e verdadeira daquelas pessoas que me acompanharam nesse caminho, para isso elejo duas pessoas específicas para representar tantas outras: Bruno Lima, um ouvido atento e com empatia como poucos e, Vilmar Martins pela sinceridade, proximidade, abertura e troca de confiança. Eu não tive irmãos, mas a vida sempre me presenteou com grandes amigos.

Também agradeço outros dois amigos muito presentes apesar de todas as distâncias: Diego Debali e Daniel Bezelga, são a prova de que para amizades verdadeiras, por mais clichê que possa parecer, não existe tempo nem espaço.

Agradeço meus mestres, todos, mas em especial aqueles que me acompanharam em minhas graduações, tanto na Naturologia, quanto na Pedagogia. Os momentos com cada um me afetaram para que eu me tornasse quem e como sou hoje, desde as trocas mais empática até as trocas menos afetuosas.

Agradeço minha família de sangue, a qual posso resumir em minha mãe: Haydee Tanus, exemplo de superação, força e potência, prova de que a vida nunca se resume a traços delicados e por vezes ela te corta, fere e machuca, mas sempre há possibilidade de reconstruirmos. Toda educação que tive até hoje devo a você.

Agradeço a pessoa que me fez leve e me deu vida e outras vidas: Eluana Frare, prova de que quando nossa alma está preparada e quando estamos bem conosco, só tendemos a atrair aquilo que nos faz bem. Você me deu sentido para muita coisa que havia sido perdida.

Finalmente agradeço a possibilidade de ter a morte tão presente em minha vida, perdi avô, padrasto, pai, amigos... E sigo perdendo e aprendendo que, não há motivos para sofrer quando vivemos

intensos e inteiros para aquilo que a vida nos oferece a morte torna-se apenas mais um poderoso encontro com aquilo que nos é estranho.

A morte é o que me mostra que sou pequeno, incompleto e imperfeito, ela é o estranho que sempre está ao meu lado e hoje, para mim, o estranho nada mais é do que algo especial que um dia pode se tornar comum.

RESUMO

A pesquisa desenvolve-se desde uma tentativa de interpretação de entrevistas realizadas com crianças de 7, 8 e 9 anos de idade, em uma escola pública da cidade de Florianópolis, para que se possa compreender o que elas sinalizam como morte e como vida. A partir daí, tivemos a pretensão de discorrer e pensar uma Escola Outra, que de alguma forma, possibilite a vida, possa se abrir para o não dito, o não saber, para aquilo que está ligado à fragilidade do ser humano e suas subjetividades. Nesse caminho foi fundamental a compreensão dos motivos pelos quais a morte é compreendida como tabu essencial percebermos que existem maneiras de refletir e estarmos próximos da morte e da finitude. A tese de uma Escola Outra, pensada a partir das entrevistas, é proposta através de experiências escolares que desautorizam a escola tradicional. Entre essas desautorizações, o “não saber” e também tudo aquilo que temos de fragilidades em nós: medos, angústias, vergonhas, tristezas. Nesse sentido, propomos pensar a Pedagogia da Fragilidade, necessária para que estes temas possam ser compreendidos no corpo da escola. O que defendemos aqui é que de alguma forma, esses temas possam fazer parte de uma Escola Outra, que permita as fragilidades e o não saber, bem como perceba a potência da filosofia da infância para a formação e autoformação. A questão que nos persegue: a escola possibilita ou interdita a vida?

Palavras Chaves: Escola, Formação Humana, Subjetividade, Pedagogia da Fragilidade

ABSTRACT

This research develops from an attempt to interpret interviews conducted with 7-, 8- and 9-year-old children in a public school in the city of Florianópolis/SC/Brazil, so that we can understand what they signify as death and as life. With that, we had the pretension of discussing and thinking about an Other School, that in some way, makes life possible, open to the unspoken, the non-knowing, to that which is linked to the fragility of the human being and his subjectivities. In this way, was central in understanding the reasons why death is understood as taboo and essential to realize that there are ways of reflecting and being close to death and finitude. The thesis of Other School, thought from the interviews, is proposed from school experiences that disavow the traditional school. Among these de-authorizations, the "not-knowing" and also all that we have fragilities in us: fears, anguishes, shame, sadness. In this sense, we propose to think the Pedagogy of Fragility, necessary so that these themes can be understood at the school. What we defend here is that somehow, these themes can be part of an Other School, which allows the weaknesses and not-knowing, as well as realize the power of the philosophy of childhood for formation and self-formation. The question that persecutes us: does the school make life possible or forbid it?

Keywords: School, Human Formation, Subjectivities, Pedagogy of Fragility

SUMÁRIO

1. BOAS VINDAS: A QUESTÃO CENTRAL	15
1.1 INTRODUÇÃO: DA PESQUISA COMO JUNÇÃO TEORIA E PRÁTICA	18
1.2 PESQUISA: TEORIA E PRÁTICA	20
1.3 ESCRITA, METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
1.4 A ESCOLA PESQUISADA.....	32
1.5 AS CRIANÇAS CONVIDADAS PARA CONVERSAR – INICIANDO APROXIMAÇÕES	33
1.5.1 Primeiras impressões	35
1.5.2 Não ser mais (tão) estranho	39
1.5.3 Devolução de TCLE	40
1.6 CONVERSAÇÃO – POSSIBILIDADES, OBSERVAÇÕES E ABERTURAS	42
2. LUGAR	51
2.1. A ESCOLA OU A POSSIBILIDADE DE UMA <i>ESCOLA OUTRA</i>	51
2.2. FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO – POSSIBILIDADES E REFLEXÕES	71
2.3. EDUCAR E FORMAR PARA A VIDA E PARA O MUNDO.....	76
3. PENSAR AS CRIANÇAS DA PESQUISA	81
3.1. INFÂNCIA(S) E CRIANÇA(S)	82
3.2. FILOSOFAR <i>DA</i> E <i>NA</i> INFÂNCIA	89
3.3. O OUTRO NA FORMAÇÃO – TRANSVALORAR COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA.....	96
4. PENSAR A MORTE	107
4.1. Morte e Tabu.....	107
4.2. “O POSSÍVEL SER-TODO DA PRESENÇA E O SER-PARA-A-MORTE”	117
4.2.1. “§46 – A aparente impossibilidade de se apreender e determinar, ontologicamente, o ser-todo inerente à presença”	119
4.2.2. “§47 – A possibilidade de se experimentar a morte dos outros e de se apreender toda a presença”	120
4.2.3. “§48 – O pendente, o fim e a totalidade”	122
4.2.4. “§ 49 – A determinação da análise existencial da morte frente a outras interpretações possíveis do fenômeno”	124

4.2.5. “§ 50 – Prelineamento da estrutura ontológico-existencial da morte”	126
4.2.6. “§ 51 – O ser-para-a-morte e a cotidianidade da presença”	127
4.2.7. “§ 52 – O ser-para-o-fim cotidiano e o pleno conceito existencial da morte”	128
4.2.8. “§ 53 – O projeto existencial de um ser-para-a-morte em sentido próprio”	130
4.3. IDEIAS DE MORTE – UM DEBATE SOBRE FILOSOFIA E PEDAGOGIA DA FINITUDE.....	131
4.4. FRAGILIDADE OU PEDAGOGIA DA FRAGILIDADE	135
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS - RETIRAR E CONVIDAR	141
REFERÊNCIAS.....	147
ANEXOS	159
ANEXO A - Conversa com Carlos Skliar - 19/04/2017 Buenos Aires	159
ANEXO – B Aula Pública Escola Itinerante – Carlos Skliar – 19/04/2017	167
ANEXO C – IGREJA DE ÉVORA	177
ANEXO D – QUADRO DE FRIDA KAHLO – <i>UNOS CUANTOS PIQUETITOS</i> OU UMAS FACADINHAS DE NADA (1935).....	177
APÊNDICES	179
APÊNDICE A – OFICIO PARA A ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA	179
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	180
APÊNDICE C – Folha de Rosto PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	183
APÊNDICE D – COMPROVANTE DE ENVIO	184
APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTANCIADO 1	185
APÊNDICE f – PARECER CONSUBSTANCIADO 2.....	189
APÊNDICE G – O QUE É A MORTE?	192

1. BOAS VINDAS: A QUESTÃO CENTRAL

vidAMORte. Assim finalizo minha dissertação e, dessa forma, inicio esse escrito, pois no amor existe fragilidade e essa fragilidade muito me interessa e será discutida ao longo desse texto.

Essa parte inicial cumpre um papel importante do texto, pois trata-se de apresentar a questão central que perpassa a tese: essa questão central está baseada na reflexão da escola interditar ou não a vida, o quanto ela trabalha as questões que são subjetivas para cada um, mais especificamente sobre a morte, ou ainda, esmiuçando mais, pensar a possibilidade de uma Escola Outra¹, tendo como elementos a filosofia e a Pedagogia da Fragilidade e como pano de fundo a morte, como forma de pensar essa outra forma de fazer escola, não deixando de lado e valorizando o que ela representa, mas também não esquecendo a *skholé* (tempo livre). Trata-se também de justificar um tipo de escrita, não para contemplar as regras acadêmicas de justificativa, mas principalmente em respeito a você, leitor, que começa a apreciar aqui algumas linhas daquilo que pretendo discutir.

Por certo, temos algumas expectativas com aquilo que fazemos/produzimos e espero com essa tese possibilitar novos olhares para o tema da morte e da finitude² no campo educacional, bem como pensar a fragilidade, constituída com a possibilidade da contribuição de uma posição *a priori* de um “não saber” e da discussão de temas subjetivos no campo educacional.

A leitura precisa e deve ser vista como algo prazeroso, como um universo novo que se abre, algo que não podemos viver em outro lugar a não ser naquilo que está escrito e isso não deve acontecer apenas com os romances, narrações, contos, histórias infantis, mas também deveria acontecer com os textos ditos mais

¹ O propósito de pensar uma Escola Outra está diretamente ligado com a possibilidade de mais uma vez pensar a formação por um outro viés, sendo este um tema recorrente e sempre frequente de discussões no campo da educação.

² A questão filosófica da finitude, incorporada à filosofia contemporânea desde Martin Heidegger, a partir de sua obra capital *Ser e tempo*, de 1927, será tratada no capítulo 5 da presente tese.

densos e duros. Consequentemente precisamos encontrar um meio termo no caminho da escrita para que ela possa ser tão prazerosa e agradável quanto o universo da leitura.

Desde a perspectiva de F. Nietzsche (1844 – 1900), a leitura se converte em exercício peculiar a um espírito livre, ou ainda, pode-se aqui dizer, que a intenção dessa escrita e, consequentemente, desta tese, “[...] para decirlo sin rodeos, me gusta el diário, el aforismo, el apunte y la nota. Me fascinan los preámblos, los excursus y los apêndices.”³ (MÉLICH, 2012, p. 13), me encanta aquilo que com lisura, provoca marcas.

A intenção neste prelúdio é a de localizar você, leitor, minimamente, na trajetória da pesquisa desde a historicidade do pesquisador no interior do campo educacional. Também acredito que esse trecho inicial possa servir como uma forma de mostrar como a vida me presenteia com pessoas que se tornam importantes e fundamentais para que meu leque de referências possa ser ampliado e, caso o leitor tenha interesse, tenha de antemão possibilidades de buscá-las.

Creo que es necesario perderle el miedo tanto a la idea que surge de repente, que no puede ser ni argumentada ni desarrollada em profundidad, como a su provisionalidad, porque nada de lo que hago puede superarla, porque la provisionalidad es uno de esos *ineludibles* de la condición humana. ⁴ (MÉLICH, 2012, p. 13-14)

Estar aberto ao mundo permite que eu possa evidenciar a solidão, a intimidade e transformar o silêncio em palavras, minhas palavras direcionadas para sua forma de compreensão, sem medo das interpretações, autorizando o provisório e, dessa forma, possibilitando algo mais duradouro.

³ “Para dizer sem rodeios, eu gosto do diário, do aforisma, o ponto e a nota. Me fascina os preâmbulos, as anedotas e os apêndices.” (tradução nossa)

⁴ “Creio que é necessário perder o medo tanto da ideia que surge de repente, que não pode ser nem argumentada, nem desenvolvida em profundidade, como a sua provisoriedade, porque nada do que faço pode superá-la, porque a provisoriedade é aquela que não se ilude da condição humana.” (Livre tradução nossa)

A introdução parece servir como certa base para as reflexões que serão realizadas posteriormente e conseqüentemente uma orientação para aquele que realiza a leitura de tal texto. A função de uma “Introdução” é justamente introduzir os pontos cardeais para orientar a condução da tese e da hipótese de pesquisa. Todavia, a academia já tem aceitado certa presença subjetiva no momento da “introdução”. Nesse sentido, me permito falar em primeira pessoa aqui. Não elaborei roteiro para escrever essas palavras. Tampouco pensei em colocar aqui algo de especial, mas alguns elementos que julgo serem importantes para a compreensão do resto do texto em questão, como uma descrição do sumário já apresentado inicialmente, mas agora mediante ideias que serão debatidas ao longo do texto.

Nessa tese de doutorado alguns pontos serão encontrados, entre eles ideias como infância, criança, filosofia, escola, fragilidade, subjetividade, vida, morte. São conceitos, historicamente erigidos, nos oferecendo condições de operarmos com a constelação maior que nos interessa no horizonte da filosofia da educação, que vem a ser: a formação humana. De alguma forma, esses conceitos estarão entrelaçados, mas não amarrados, pois a intenção não é determinar e/ou fechar ou ainda descobrir uma maneira ‘certa’, única, para utilizar-se deles. Sendo assim, já adiantamos: caso procure alguma receita específica para algum dos conceitos supracitados, essa leitura não é recomendada para você.

(Re)pensar a educação. Esse é o ponto central dessa tese, tal como se propõem suas pesquisas no contemporâneo. Pensar o palco de uma Escola Outra, tendo como elementos a filosofia da infância e a Pedagogia da Fragilidade, podendo contemplar questões subjetivas na educação e tendo – entre elas – a morte. Afinal: a escola possibilita ou interdita a vida quando pensa a morte?

1.1 INTRODUÇÃO: DA PESQUISA COMO JUNÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Explicitando o que será tratado temos como parte inicial a teoria e a prática da pesquisa. Iniciamos com a definição do tipo de pesquisa, bem como o embasamento teórico pautado na hermenêutica. Na sequência descreveremos os caminhos percorridos para aprovação do projeto no comitê de ética, bem como a descrição da escola em que a pesquisa foi realizada, Escola de Educação Básica José Simão Hess, além de contar a aproximação realizada com as crianças do segundo e terceiro ano, as quais foram foco das conversas⁵ realizadas. Realizaremos uma descrição da forma com que as conversas estavam pensadas e organizadas, também a discussão sobre pontos principais das conversas, buscando verificar se o tema da morte é ou não um tabu para as crianças e compreendendo o que elas entendem como “vida”, além de analisar como elas se sentem ao discutir tal tema e qual a recorrência desse tipo de discussão entre elas, os pais e/ou a escola. Todavia, lembremo-nos: todo compreender tem seu limite; não sendo mais criança, o pesquisador tem seu próprio limite na interpretação do lugar existencial que a criança ocupa. Para analisar tais conversas, utilizamos principalmente as contribuições de Concepció Poch e Olga Herrero.

No segundo capítulo trataremos do “Lugar”, no caso a escola, tendo como referencial teórico as pesquisas de Jan Masschelein sobre o tema, bem como contribuições de Michel Foucault, sobre pensar a escola e pensar a subjetividade, buscando compreender como ela poderia estar presente nos caminhos formativos e de autoformação. Também será discutido o tema da formação, considerando o aporte hermenêutico de H-G. Gadamer em *Verdade e Método*. Nesse ponto, retorno algumas questões da pesquisa de mestrado (MARTINS, 2015), além de ter apoio em textos dos professores Carlos Skliar e Walter Kohan. O terceiro ponto que será discutido é a ideia de educar para a vida ou educar para o mundo; para tanto, teremos como uma das bases

⁵ No capítulo 5 no item “5.5. Conversação – possibilidades de abertura”, que tratará da parte empírica da pesquisa apresentarei uma justificativa para usar o termo conversa ao invés de entrevista.

a conversa e reflexões realizadas com o professor Carlos Skliar, em Buenos Aires para, dessa forma, seguir na reflexão do papel da escola no processo formativo das crianças.

No terceiro capítulo, tratamos da questão do “Sujeito”, considerando a infância, ou infâncias. Aqui o leque de referências será mais amplo, pois busca-se a compreensão da filosofia como possível ligação entre crianças e infâncias, bem como apresentá-la com potencial filosófico. No próximo ponto faremos uma discussão sobre “o outro” e seu papel na relação formativa, tendo como referência Carlos Skliar, principalmente a obra: *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*, além das contribuições de Joan-Charles Mélich. Na sequência do capítulo, trataremos o conceito de “transvaloração”, encontrado no pensamento do filósofo Friedrich Nietzsche para pensar a força existente na infância como período de transvaloração.

No quarto capítulo trataremos da morte como “tabu” e um dos pontos centrais da tese, a saber, a morte – ela é apresentada na tese como um dos temas subjetivos que podem ser foco das discussões em sala de aula e conseqüentemente auxiliar na formação e autoformação das crianças, bem como do professor. No primeiro momento do capítulo trataremos para a discussão Sigmund Freud e a obra *Totem e tabu*, para que possamos entender os motivos para pensar a morte nessa direção. No segundo momento do capítulo trabalharemos com Martin Heidegger, mais especificamente os parágrafos de 46 a 53 do livro *Ser e Tempo* e compreendendo alguns conceitos, entre eles: morte dos outros, pendente, fim, findar, finar, ser-para-a-morte, ser-para-o-fim. Continuaremos com a ideia de uma Pedagogia da Finitude, bem como uma Filosofia da Finitude e as suas devidas importâncias, para tanto utilizaremos como base os autores: Joan-Charles Mélich e Fernando Bàrcena. Como ponto final desse capítulo discutiremos a ideia de “fragilidade”, ou melhor, a possibilidade da criação de um conceito, a saber, *Pedagogia da Fragilidade* e como poderia ser uma ideia central na educação contemporânea, considerando a questão da finitude do humano, da subjetividade e a ideia do não saber como potência no caminhar formativo.

No quinto e último capítulo tratamos de realizar um “findar” da escrita da tese, sugerindo algumas novas e possíveis reflexões, para outros e possíveis recomeços, pois todo fim pode ser um recomeçar. Ao final teremos anexos e apêndices, os quais são:

conversas, aula pública, formulários, pareceres do comitê de ética, livro infantil utilizado nas conversações com as crianças, entre outros documentos que foram significativos para a construção dessa tese.

A pergunta central que envolve toda a produção dessa tese é: a escola possibilita ou interdita a vida? E de que forma a morte – em sua forma subjetiva de acontecimento – pode ser um elemento fundamental nesse caminho de valorização da vida? Claro que essa não é a única pergunta que permeia toda a produção, ainda temos outras questões: “qual o motivo para não discutirmos sobre morte na infância?”; “Seria importante discutir sobre a morte com as crianças?”; “Quais as relações da escola, infância e a morte?”; “Qual o papel da escola na formação?”; “Temos espaço para pensar a subjetividade na educação?”; “Precisamos da escola, ou de uma “Escola Outra?””; “A filosofia tem importância nesse processo?”; “Criança filósofa?”; “Se consideramos esta possibilidade, como relacionar essa filosofia com as questões subjetivas presentes na vida?”; “Então, o que filosofia e infância podem fazer juntas numa filosofia da existência, ou da vida?”; “Em que medida pensar uma Pedagogia da Fragilidade pode ser importante à formação humana?”; “O não saber na escola, pode ser acolhido?”; “Até que ponto autorizar o não saber pode ser significativo para a formação?”.

Dessa forma buscamos pensar o palco de uma Escola Outra, tendo como orientação elementos de uma filosofia da infância e a Pedagogia da Fragilidade, refletindo com a morte, um elemento subjetivo, a possibilidade de potencializar a vida.

1.2 PESQUISA: TEORIA E PRÁTICA

Nossa tese “Vida, morte e escola: por uma Pedagogia da Fragilidade”, ancora-se numa junção entre teoria e prática; iniciaremos o capítulo explicando a metodologia e referencial teórico para a pesquisa, que foi baseado na fenomenologia hermenêutica.

No momento seguinte, descreveremos a escola na qual trabalhamos com conversas com as crianças. Relataremos também quais eram essas crianças e como aconteceram as primeiras aproximações antes da realização das conversas.

Dados os elementos empíricos refletiremos sobre possibilidades, observações e aberturas que pudemos ter com essas crianças que foram foco das conversas e conseqüentemente deram contribuições significativas para que pudéssemos pensar a importância de discutir uma Escola Outra, baseada em uma filosofia da infância que leva em conta uma Pedagogia da Fragilidade, a qual autoriza o não saber e permite-se falar de conceitos subjetivos, os quais estão presentes na vida, entre eles, a morte.

1.3 ESCRITA, METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Para o texto tornar-se acessível, penso em duas maneiras de conseguir: na forma de escrita e em segundo lugar, na forma metodológica adotada. Cabe lembrar que: “[...] a universidade, ao cultivar a pesquisa científica e ao transmitir uma formação científica, confere ao ser-aí a possibilidade de alcançar uma nova posição na totalidade do mundo” (HEIDEGGER, 2009, p. 8). Nesse sentido aquilo que é produzido na universidade, de certa forma, assume uma dívida social na totalidade do mundo e para o mundo.

Para Heidegger (2009) existe uma necessidade de pôr a filosofia em curso, de alguma forma reerguê-la, mas antes de qualquer coisa deve-se ter em mente que “[...] a filosofia está em nós e nos pertence; e, em verdade, no sentido de que já sempre filosofamos [...] Ser-aí como homem significa filosofar” (HEIDEGGER, 2009, p. 3-4). A filosofia tem uma questão prática, determinada em si mesma, uma vez que “se a equação filosofia = filosofar procede, então isso significa que a filosofia precisa ser determinada a partir de si mesma” (p. 17).

A pesquisa, aqui apresentada, tem um modelo qualitativo. Apesar de, em capítulos posteriores, discutirmos sobre conversas, as quais foram realizadas, não iremos abordar e tomar como base nenhuma quantidade específica, ou seja, a quantidade não será fator preponderante ao longo das discussões realizadas nessa tese, uma vez que teremos como base a compreensão do filosofar da filosofia (possível somente) como prática. Abordaremos as conversas realizadas com as crianças – um dos focos da pesquisa, além de professores, os quais faziam parte do contexto no momento em que conheci as turmas –, mas não como uma

forma ou necessidade de numerar e quantificar esses dados na pesquisa, eles servirão como *potencializadores* para discussões das ideias e questionamentos que faremos ao longo do texto.

De acordo com Madill; Gough (2008) existem mais de 32 métodos de coletas de dados qualitativos. A pesquisa qualitativa pode ser definida através de dois elementos:

- 1) Pela inclusão da subjetividade no próprio ato de investigar – tanto a do sujeito do pesquisador por um lado (como no caso da “pesquisa-participante” ou da pesquisa “heurística”), como a do sujeito pesquisado, pelo reconhecimento de sua alteridade (como no caso da pesquisa “empírico-fenomenológica”);
- 2) Por uma visão de abrangência do fenômeno pesquisado, realçando a sua circunscrição junto aos demais fenômenos – sociais, culturais, econômicos, quando for o caso (como na pesquisa “hermenêutica”, por exemplo). (HOLANDA, 2006, p. 364).

A hermenêutica é um conceito fundamental nesse trabalho, não apenas pelos autores que iremos trabalhar, mas pelo próprio formato utilizado para realizar as análises e interpretações das conversas que serão expostas posteriormente. Podemos traduzir o conceito como “Qualquer técnica de interpretação. Essa palavra [hermenêutica] é frequentemente utilizada para indicar a técnica de interpretação da Bíblia” (ABBAGNANO, 2007, p. 508) –, mas não apenas dela.

De acordo com a hermenêutica:

[...] é através do horizonte da experiência (que primeiramente parece nos dizer sobre nossos próprios estados interiores) e de seu “alargamento”, que se passa, a saber, sobre o mundo externo e sobre as demais pessoas, ou seja, parte-se de si-próprio para expandir o conhecimento. (HOLANDA, 2006, p. 367)

A ideia posta por Heidegger está relacionada com uma compreensão, não com a intenção de buscar algo absoluto. “Heidegger assume a expressão hermenêutica no sentido de

ontologia da compreensão” (STEIN, 2011, p. 187). De acordo com Stein (2001) existem quatro sentidos que a hermenêutica recebe em *Ser e Tempo*; ser uma analítica da existencialidade da existência e desse ponto emergem outros três:

[...] a explicitação enquanto reside na própria compreensão; a elaboração das condições de possibilidade de toda a análise ontológica, enquanto a analítica existencial descobre o sentido do ser e as estruturas básicas do ser-á, como horizonte para toda a pesquisa ontológica dos entes que não são ser-á; e, por fim, a metodologia das ciências históricas, enquanto a analítica existencial elabora ontologicamente a historicidade do ser-á como condição ôntica da possibilidade da história. (STEIN, 201, p. 188)

Sendo assim, a experiência e a interpretação estão diretamente ligadas. “A tarefa da interpretação pode por vezes ser a de tomar aquilo que parece morto e de mostrar a relação que tem com o presente [...]” (PALMER, 2006, p. 252). Morão (1990) ainda afirma que, os trabalhos do chamado “Círculo Hermenêutico”, fazem com que a hermenêutica se torne mais conhecida. Esse “Círculo Hermenêutico”, diz respeito ao processo de compreensão das ciências humanas e entre as diversas teorias hermenêuticas podemos encontrar autores como F. Schleiermacher, W. Dilthey, M. Heidegger, H-S. Gadamer e P. Ricoeur. “[...] a filosofia é essencialmente uma hermenêutica. É a arte de interpretar, primeiramente, o que há de mais cotidiano, o que cada um de nós já conhece de certo modo [...]” (STRASSER, 2010, p. 267).

Heidegger, ao pensar a hermenêutica, possibilita uma mudança naquilo que W. Dilthey ou E. Husserl já haviam pensado:

[...] ele [Heidegger] não ficou mais submetido às implicações epistemológicas, segundo as quais o retorno à vida (Dilthey), tal como a redução transcendental (o caminho de Husserl da auto-reflexão absolutamente radical), encontram seu fundamento metódico no fato de as vivências darem-se por si mesmas. Antes, tudo isso torna-se o objeto de

sua crítica. Sob o termo-chave de uma “hermenêutica da facticidade” Heidegger opõe à fenomenologia eidética de Husserl [...]. (GADAMER, 1997, p. 385-386)

Dessa forma, pensar na existência humana, pensar no ser-no-mundo, na ideia de estar lançado no mundo, isso está ligado aos fatos que nos cercam e nos afetam, e o texto pode ser um desses fatos. “Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto” (GADAMER, 1997, p. 405).

A hermenêutica tem como tarefa tornar acessível o ser-aí próprio em cada ocasião em seu caráter ontológico do ser-aí mesmo, de comunicá-lo, tem como tarefa aclarar essa alienação de si mesmo de que o ser-aí é atingido. Na hermenêutica configura-se ao ser-aí como uma possibilidade de vir a *compreender-se* e de ser essa compreensão. Tal compreensão, que se origina na interpretação [...]. (HEIDEGGER, 2013, p. 21)

Percebe-se que o conceito de *hermenêutica* tem uma vasta história e está diretamente ligado à filosofia, bem como o outro conceito aqui mencionado: fenomenologia. “Por fenomenologia entendemos uma filosofia que descreve e interpreta a existência humana, [...] o fenomenólogo parte de si mesmo, de uma análise e de uma descrição hermenêutica de sua própria existência [...]” (STRASSER, 2010, p. 307). Nesse sentido, “O método fenomenológico, enquanto coincide com o pensamento do ser, é somente possível no horizonte do círculo hermenêutico e isto diz, mais radicalmente, no círculo da finitude em que “não acontece ser sem o ser-aí”” (STEIN, 2001, p. 206).

Essa existência própria – como Strasser apresenta – está sempre em relação com outras existências, mas existe uma necessidade de partir de si. “A fenomenologia hermenêutica de Heidegger e a análise da historicidade da pré-sença buscavam uma renovação geral da questão do espírito ou uma superação das aporias do historicismo” (GADAMER, 1997, p. 391).

A “fenomenologia pura” é a “ciência básica” da filosofia por ela marcada. “Pura” significa: “fenomenologia transcendental”. “Transcendental” é a “subjetividade” do sujeito que conhece, age e valoriza. Ambos os títulos “subjetividade” e “transcendental” indicam que a fenomenologia se encaminhava, consciente e decididamente, na esteira da tradição da filosofia moderna [...]. (HEIDEGGER, 2009, p. 85)

Percebe-se a relação da fenomenologia com a hermenêutica: ambas estão ligadas a uma tradição da filosofia moderna, uma possibilidade de interpretar e colocar o filosofar em curso, além disso, a fenomenologia é: “[...] a ciência da consciência pura e como tal uma ciência de caráter *eidético*, para a qual se transfere o acalentado ideal husserliano⁶ da teoria pura, do conhecimento filosófico rigoroso, com o vigor de uma *próte epistême* (ciência primeira)” (NUNES, 2012, p. 51).

Quando falamos de interpretação, também falamos de história, nos lembra Palmer (2006) e ainda completa: “[...] se tentarmos fazer dela outra coisa acrescentando-lhe ou tirando-lhe algo, empobrecemos a interpretação e empobrecemo-nos a nós mesmos” (p. 254). Busco não fechar sobre mim o universo da ciência e não sou uma única parte no mundo. Merleau-Ponty traz palavras que podem contribuir com a discussão dessa pesquisa: “[...] eu não posso pensar-me como parte do mundo, como simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência” (2014, p. 3).

A fenomenologia nos serve como aporte para a pesquisa uma vez que ela “[...] não é outra coisa do que um *modo de investigar*, mais precisamente: falar de algo tal como esse algo se

⁶ Apenas para deixarmos um pouco mais clara a distinção entre e fenomenologia hermenêutica de Heidegger e a fenomenologia transcendental de Husserl. A primeira não pretende buscar uma ideia de sistema absoluto. “Ela desiste da possibilidade de se recuperar transcendentalmente o mundo vivido, porque a facticidade sempre é algo para trás, da qual nunca conseguiremos recuar, tendo de desistir da ideia de recuperar tudo num processo de redução.” (STEIN, 2011, p. 69). Ou seja, ela não pretende ser absoluta, nem quer recuperar a totalidade do mundo vivido.

mostra e apenas na medida em que se mostra” (HEIDEGGER, 2013, p. 79). Todo esse processo para conseguir não misturar o vivido com o pesquisado é árduo, pois o pesquisador em fenomenologia:

[...] inicia interrogando o fenômeno. Isto não exclui que ele tenha um pensar. Ao recusar os conceitos prévios, as teorias e as explicações a priori já existentes, o pesquisador não parte de um marco zero ou de um vazio. Ele tem um pré-reflexivo. O que precisa evitar é que a teoria influencie o seu interrogar pois, se isso ocorrer, já terá obtido respostas. O interrogar envolve necessariamente um pensar sobre aquilo que estou interrogando. O meu pré-reflexivo é o meu pensar. (BOEMER, 1994, p. 85)

Para Merleau-Ponty “a fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou como estilo; ela existe como movimento antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica” (2014, p. 2).

Apresento essa breve introdução para buscar justificativa com relação ao processo metodológico desta tese. Tal processo constituiu-se de forma intuitiva. A intuição aqui tem a conotação de uma intencionalidade, movimento este que possibilita que eu anteveja, a partir de um dado, um conteúdo ainda não dado como materialidade, como um retorno daquilo que já foi vivido e se instala na atualidade.

Deve-se compreender que:

A Fenomenologia sugere um movimento de ir e vir. Proporciona o entrelaçamento de ideias, pensamentos, estudos e conhecimentos que busquem constantemente o desvelamento daquilo que se apresenta da vivência, do real, do mundo vivido. A Fenomenologia propõe um constante recomeçar, induz uma problemática, está sempre em um estado de aspiração para se deixar praticar e reconhecer-se como estilo, como movimento. (ROJAS & BARUKI-FONSECA, 2009, p. 55).

Assim foi a construção dessa possibilidade metodológica, algo que foi acontecendo em seu próprio processo, indo e vindo. Inicialmente existia a intenção de realizar conversas com crianças e aos poucos construiu-se: onde? Como? Quando? De que forma? O que seria utilizado? Imagens? Como seriam feitas as gravações? Claro que parte disso havia sido pré-formulado, uma vez que o projeto necessitou passar por um comitê de ética, uma vez que lidamos nessa pesquisa com seres humanos⁷. Fato interessante de pensarmos, pois em uma pesquisa fenomenológica não necessariamente há um número exato de sujeitos pesquisados, pois o fundamental é elucidar a fala do investigado, “[...] inicia-se o principal momento da pesquisa fenomenológica: a hermenêutica. As categorias abertas serão interpretadas, efetuando-se um movimento de reflexão transcendental.” (ROJAS, BARUKI-FONSECA, SOUZA, 2010, p.5).

Foi um caminho, de certa forma, artesanal. Foi construído por partes – contudo essas partes parecem a todo o momento anunciar uma totalidade, já carregadas de um sentido, entre conversas nas orientações, outras com os colegas de disciplinas e em outros momentos – talvez as principais – em conversas comigo mesmo; e nesse momento parece entrar um pouco da questão intencional. Toda reflexão possível que dissertarei nessa tese, sobre a morte, infância, fragilidade, será sempre segundo a forma que elas me atravessam. Deixemos mais clara e embasada tal afirmação:

A fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já

⁷ Número do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – 1.453.658

está sempre lá, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço de reencontrar o contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico. É ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vividos” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 1, destaques meus)

Voltamos ao ponto anteriormente citado: o contato com meu tema de pesquisa não é algo superficial, mas sim algo que me afeta, atravessa e que acredito realmente ser importante sua discussão. Dessa forma, não seria muito esforço pensar em uma metodologia para algo “que já está sempre lá”, para aquilo que “é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vividos”, digo que não será esforço, pois o que pretendo é a “ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência”” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 1).

O que retomo aqui, não é a continuação de uma dissertação, mas um fenômeno, a morte; sendo este aquilo que aparece como objeto da minha experiência, de algo vivido. Desta maneira, o fenômeno da morte, seria o seu aparecimento mesmo, revelado à minha consciência. A partir disto, o que proponho como método é aquilo que sugere a fenomenologia: descrever como esse fenômeno se apresenta e pensar como ele pode aparecer no outro.

Pois se posso falar de "sonhos" e de "realidade", se posso interrogar-me sobre a distinção entre o imaginário e o real, e pôr em dúvida o "real", é porque essa distinção já está feita por mim antes da análise, é porque tenho uma experiência do real assim como do imaginário, e o problema é agora não o de investigar como o pensamento crítico pode se dar equivalentes secundários dessa distinção, mas o de explicitar nosso saber primordial do "real", o de descrever a percepção do mundo como aquilo que funda para sempre a nossa idéia da verdade. Portanto, não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer,

ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 13-14)

Existe a necessidade de atentar para três momentos importantes da investigação fenomenológica, como bem ressalta Rojas, Baruki-Fonseca, Souza (2010, p. 4): “o olhar atento para o mostrar-se do fenômeno, o descrever o fenômeno, o não se deixar levar pelas crenças pré-estabelecidas sobre a realidade do fenômeno.”

A fenomenologia constitui ao mesmo tempo uma introdução “lógica” às ciências humanas, na medida em que procura definir eideticamente seu objeto anteriormente a toda experimentação; e uma “retomada” filosófica dos resultados da experimentação, na medida em que procura retomar sua significação fundamental procedendo, sobretudo à análise crítica da aparelhagem mental utilizada. (LYOTARD, 1967, p. 52)

O primeiro passo é o questionamento do conhecimento, ou seja, a suspensão, a descrição do dado na sua pureza. Um segundo passo seria a “redução fenomenológica”, aquilo que os sentidos nos apresentam é mudado pela experiência. Ainda pensando com Strasser (2010) a fenomenologia não é uma ciência rigorosa, mas sim uma filosofia rigorosa, trata-se de colocar em questão o sentido do mundo e o sentido do ser-no-mundo, sempre partindo de uma experiência própria, dessa forma, fenomenologia é:

[...] estudo dos “fenômenos”, isto é, daquilo que surge à consciência, daquilo que é “dado”. Trata-se de explorar esse dado, “a própria coisa” que se percebe, na qual se pensa, da qual se fala, evitando forjar hipóteses, tanto sobre a relação que lugar o fenômeno com o ser do qual ele é fenômeno como sobre a relação que o liga ao Eu para quem ele é fenômeno. (LYOTARD, 1967, p. 9)

É claro que nessa forma de pesquisa e/ou pensar a pesquisa existem riscos, um deles é a necessidade de clareza, boa escrita, descrições sugestivas, para conseguir retratar o assunto trabalhado, ou seja, como o fenomenólogo “[...] não tem evidências originárias a exibir que se verifiquem por si mesmas, devem haurir sua força de persuasão de outras fontes.” (STRASSER, 2010, p. 329).

A “ciência “dos” fenômenos significa: aprender os objetos de tal maneira que se deve tratar de tudo que está em discussão, numa demonstração e procedimentos diretos” (HEIDEGGER, 2014, p. 74). O autor ainda nos alerta que tudo aquilo que se torna fenômeno, pode estar de alguma forma velado, sendo assim, a “[...] fenomenologia é necessária justamente porque, numa primeira aproximação e na maioria das vezes, os fenômenos *não* estão dados” (p. 75-76).

Compreendemos que através da hermenêutica, apoiada em uma fenomenologia, temos a possibilidade de desvelar algumas questões anteriormente veladas. Percebamos, portanto, algumas aproximações que nosso autor supracitado continua realizando:

Ontologia e fenomenologia não são duas disciplinas distintas da filosofia ao lado de outras. Ambas caracterizam a própria filosofia em seu objeto e em seu modo de tratar. A filosofia é uma ontologia fenomenológica e universal que parte da hermenêutica da presença, a qual, enquanto analítica da *existência*, amarra o fio de todo questionamento filosófico no lugar de onde ele *brot*a e para onde *retorna*. (HEIDEGGER, 2014, p. 78)

Nesse caminhar metodológico e de pesquisa, tem-se imbricado fenomenologia e hermenêutica, ou melhor, a Fenomenologia Hermenêutica que:

[...] almeja um pouco além: descobrir sentidos que não são imediatamente manifestos ao nosso intuir, analisar e descrever, devendo-se ir além do que é simples e diretamente dado. O que é dado é apenas uma pista para o que não é dado, ou não é explicitamente dado. Para que seja realmente fenomenologia, a

Fenomenologia Hermenêutica não deve se cingir à inferência construtiva, mas a um desvelar de sentidos ocultos. (MOREIRA 2002, p. 101)

Deve-se ter a compreensão que ao nos utilizarmos dessa Fenomenologia Hermenêutica, sempre teremos algo sendo desvelado, mas também haverá algo que permanece velado, por isso, busca-se principalmente uma descrição daquilo que será encontrado nas conversas e não necessariamente explicar algo.

Trata-se de “entrever valores, crenças, símbolos, saberes e fazeres, destituindo-se da atitude natural, em busca da essência, do Ser, das coisas, do próprio eu e do mundo” (ROJAS, BARUKI-FONSECA, SOUZA, 2010, p. 9). Dessa forma, para pensar as contribuições sobre a morte, com a morte e da morte – embasado em uma Pedagogia da Fragilidade, do não saber, daquilo que permanece velado – à educação, buscou-se conversar com crianças de 7, 8 e 9 anos para saber quais eram suas compreensões sobre morte e conseqüentemente vida. Todo o procedimento adotado e realizado será especificado no próximo subcapítulo.

Em nosso caso, temos a morte como experiência pré-estabelecida e através de sua análise, de questionamentos, conversas e principalmente entrando em uma fenomenologia ontológica, através de uma hermenêutica, buscaremos possibilidades de compreensão da questão e, conseqüentemente, relacionando possibilidades de sua aplicação em um universo maior, a saber: na escola, na infância, no processo de formação humana para a vida.

Percebemos, dessa forma, uma maneira de estar com o leitor, de poder afetá-lo através das facticidades, das interpretações das experiências vividas, sendo, também, elementos desses questionamentos, tornando a tese uma possibilidade de trabalho científico e ao mesmo tempo autobiográfico, que possa trabalhar conceitos dentro das normas acadêmicas, mas também ser criativo e possibilitar uma autodescoberta.

Esses conceitos, aqui apresentados, servirão como base para justificar a forma de escrita da tese, a análise das conversas que foram realizadas, bem como o capítulo que irá tratar das questões pessoais, as quais me levaram a elaborar esta tese.

1.4 A ESCOLA PESQUISADA

Os elementos empíricos desta tese foram colhidos a partir da incursão em uma escola municipal de educação básica da cidade de Florianópolis⁸. Tal incursão, realizada a partir da autorização do Comitê de Ética, tal como informamos anteriormente, constitui-se de momentos como: aproximações, primeiras impressões, participações em sala de aula, conversas com professoras e crianças.

Como aconteceu a vivência na escola?

A escola na qual aconteceram as aproximações foi criada em 9 de março de 1938; nessa data tinha o nome de Grupo Escolar Olívio Amorim e mantinha o curso Primário Complementar. Em 20 de dezembro de 1950, criou-se o Curso Normal Brigadeiro Silva Paes. Já em 1964, o Curso Normal transformou-se em Ginásio Normal, unindo o Grupo Escolar Olívio Amorim com o Ginásio Normal, surgindo, portanto, a Escola Básica Olívio Amorim.

Finalmente em 1975, a escola foi transferida da Praça Santos Dumont, bairro Trindade, para o endereço atual, passando a chamar Escola Integrada Simão Hess. Em 11 de julho de 1979, foi criado o Colégio Estadual Simão José Hess, oferecendo o 1º grau completo, e em 1980 o 2º grau foi implementado. Em 1984 criam-se o 2º grau as habilitações de Assistente Administrativo e Técnico em Processamento de Dados.

No ano de 2000 o nome passa a ser Escola de Educação Básica Simão José Hess, atendendo de Pré-Escola ao Ensino Médio. Em 2008, a escola deixa de atender Pré-Escola, ficando isso a cargo do município, passando a ter a grade escolar de 9 anos no ensino fundamental.

A escola funciona com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo na faixa etária de 6 a 20 anos, predominando de 10 a 14 anos, além de atender alunos da educação especial. A maioria reside no bairro da Trindade, tendo como perfil socioeconômico classes baixa, média/baixa e média.

⁸ Escola de Educação Básica Simão José Hess.

Escolhemos por apresentar esse contexto histórico para que, dessa forma, possamos saber qual o público que acabamos atingindo com as conversas. Não iremos aqui aprofundar em outros detalhes como: objetivos, objetivos específicos, parcerias, da escola, pois não temos como pretensão realizar uma análise valorativa, ou comparativa da escola, mas sim poder perceber as especificidades das crianças que estão inseridas nesse contexto, compreendendo que todas as informações obtidas nas conversas são parte de um grupo que tem uma localização e data específica e que em outros contextos outras análises poderiam ser verificadas.

1.5 AS CRIANÇAS CONVIDADAS PARA CONVERSAR – INICIANDO APROXIMAÇÕES

Dia 13 de abril de 2016.

Inicialmente havia tentado o envio de dois emails – em menos de uma semana – à coordenadora pedagógica da escola, mas não tive resposta; sendo assim, imaginei que ela poderia estar com grande demanda e decidi – sem aviso prévio – ir até a escola, para verificar a possibilidade de estar presente em sala com as crianças antes de realizar as conversas, pois não seria muito agradável realizar algumas questões filosóficas com crianças que mal me conheciam. Como não havia conseguido sucesso nos emails, acreditei não ser tão problemático ir até a escola para realizar tal investigação.

Não foi grande a surpresa quando cheguei à escola e percebi que o diretor estava em reunião, e após procurar a coordenadora pedagógica, ela também estava na reunião. Restava sentar e esperar. Fiquei ali mesmo perto da entrada, acompanhando a vida que pulsava na escola. Crianças chegando, crianças saindo. Crianças ansiosas por saber onde estaria o professor que lhes daria aula naquele momento. Outras querendo falar urgentemente com o diretor – que estava em reunião. Sempre o alvo das indagações era a mulher que estava à minha frente – uma espécie de recepcionista e inspetora. Ela me atendeu e avisou da reunião. Dava informações às crianças que perguntavam sobre seus professores. Abria o portão para aqueles que saíam de carro. Resolvia conflitos menores que aconteciam próximos a ela.

Esse primeiro instante no espaço da escola me proporcionou uma breve reflexão: dentro da escola pulsa vida e a vida de fora da escola mistura-se com a vida que existe ali dentro, como se fossem duas coisas diferentes, mas ao mesmo tempo misturadas, uma linha tênue que ao mesmo tempo em que separa esses dois mundos, possibilita que eles estejam conectados, afinal a vida não é cercada por muros, ela atravessa espaços, mesmo que não consigamos vê-la, possibilitando que as margens possam ser borradas. A vida escorre até por onde parece ser impenetrável.

Continuei a observar a polivalente funcionária da escola que estava na minha frente e tentava me imaginar como ela, sendo alguém tão requisitada para tarefas tão diversas, ao mesmo tempo imaginava o quanto de um “ser professor” – principalmente na necessidade de resolução de conflitos – não fazia parte dela, tentei ser ela por alguns segundos, me colocar no lugar dela, mas:

Qualquer tentativa de colocar-se na pele do outro comete uma heresia, pois se trata de uma sobreposição, uma usurpação, um sequestro, um ultraje, e não de uma contemplação, uma apreciação, uma disposição: como seria possível estar por dentro, adentrar-se e respirar numa idade que ainda não tenho ou já tive, um corpo que não percebo, um país que não habito, uma língua que não falo? Não existe modo de estar mais além do que somos: é ser e não estar? Quero dizer: se fecho os olhos, me encontro comigo, somente comigo, de novo e de novo. Quando fecho a boca, só encontro minhas poucas palavras. (SKLIAR, 2014, p. 145)

Definitivamente não conseguiria estar totalmente no lugar dela, pois ela é única, mas estar ali era uma tentativa de ser o mais próximo possível dela. Era isso o necessário para poder conversar com as crianças, precisaria estar o mais próximo possível delas antes da conversa, pois não seria mais tão estranho.

Demorou mais algum tempo, mas a reunião finalmente cessou. Depois de falar com o diretor, conversei com a coordenadora pedagógica que me apresentou as professoras do segundo e terceiro ano – grupos das crianças que eu pretendia conversar, de 7 e 8 anos, algumas de 9 ou talvez 10. Explico

brevemente quem sou e quando percebo estou indo para a sala com elas – as salas são no mesmo corredor, praticamente uma de frente para a outra.

Mais uma vez parece que sou movido por algo intuitivo. A intenção, quando cheguei à escola, era apenas ter uma permissão para estar ou não estar em sala com as professoras do segundo e terceiro ano, mas quando percebi já estava me encaminhando para a sala com elas e as crianças.

Entro na sala do segundo ano e a surpresa é evidente. Olhos atentos, buscando respostas para as dúvidas que eu não poderia saber quais eram, mas suspeitava: “quem seria aquela pessoa?”, “Será um novo professor?”, “O que ele quer conosco?”. Logo começo a falar para sanar a dúvida que parecia persistente nos olhos de cada criança. Não dou muitos detalhes sobre quem sou ou o que vou fazer, apenas digo meu nome, falo que estudo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e que gostaria de conversar com eles, mas antes disso era importante que eles pudessem me ver mais vezes para que quando fôssemos conversar individualmente, a conversa pudesse acontecer de forma mais tranquila.

Nesse momento já pude perceber que a imitação ainda parece estar presente nessa idade, pois quando disse que meu nome era “Gustavo”, prontamente um falou: “é o nome do meu primo” e no mesmo instante surgiram muitas outras crianças com o primo com o mesmo nome de “Gustavo”. O próprio Vygotsky (1984) fala da importância da imitação para a aprendizagem e isso não irá acabar quando a criança é bebê, isso seguirá por mais alguns anos.

Quando fui até a sala das crianças do terceiro ano o *script* foi praticamente o mesmo. Rostos desconfiados, dúvidas no ar, até que eu explicasse quem eu era e o motivo que me levava a estar em sala com eles.

1.5.1 Primeiras impressões

Dia 18 de abril de 2016.

Primeiro dia em sala com as crianças, dessa vez, pré-organizado com as professoras. Cheguei à escola um pouco antes das 7h30min. Fui até a sala dos professores, que já estava cheia. No caminho já havia encontrado a professora do segundo ano, ela

havia dito que as primeiras aulas seriam de educação física, portanto, decidi começar a observação pelas crianças do terceiro ano.

A escola pode ser vista como uma instituição que incorporou práticas considerando algumas crenças que merecem nossa atenção, por exemplo, quando bate o sinal, as crianças já ficam em fila aguardando as professoras passarem por elas e todas caminham juntas até a sala. Segundo Michel Foucault “[...] as disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturas, funcionais e hierárquicos” (2014, p. 145). A escola é um desses espaços disciplinadores.

Este momento da disciplina ainda seria o que se toma como o ‘segundo Foucault’. Todavia, cabe, ainda aqui, ressaltar que Foucault, de acordo com Veiga-Neto (2017), apresenta uma difícil sistematização e que a maior parte dos especialistas acaba por pensar em três fases, as quais são combinadas com critérios cronológicos – simplesmente levando em conta as datas das obras de Foucault – e metodológicos – pensando nos temas que são abordados. Essas três fases, ainda de acordo com o mesmo autor, são denominadas como “arqueologia, genealogia e ética” (p. 35). Essa divisão não é algo unânime entre os estudiosos e, por vezes, proporciona algumas controvérsias interpretativas, por exemplo, “[...] na terceira fase não há um método novo; a ética é um campo de problematizações que se vale um pouco da arqueologia e muito da genealogia [...]” (VEIGA-NETO, 2017, p.37).

Nesse sentido, ao pensar essa dificuldade de compreensão dos três Foucault, Veiga-Neto (2017), apropria-se da definição apresentada por Miguel Morey, dividida entre critérios ontológicos: ser-saber e como nos tornamos o que somos como sujeitos de conhecimento; ser-poder e como nos tornamos o que somos como sujeitos de ação e, finalmente, ser-consigo e como nos tornamos o que somos como sujeitos constituídos pela moral e realizando as divisões em cada uma dessas fases, através de suas obras. Mesmo apresentando as possíveis “divisões” existentes em Foucault, temos como alerta “[... não se pode perder de vista que uma preocupação maior em sistematizar ou periodizar um filósofo não sistemático [...] não faz muito sentido...” (VEIGA-NETO, 2017, p. 42). Mesmo podendo não fazer sentido, cabe aqui a ressalva das possíveis divisões existentes no filósofo, para que não

utilizemos as referências de maneira inoportuna, negando a compreensão de suas diversas fases de exposição do pensamento.

Ao chegar à sala me acomodei na última mesa ao fundo. Algumas crianças se lembraram de mim e me deram “oi”. A professora Priscila⁹ seguiu seus trabalhos normalmente – pelo menos eu acredito que tenham seguido normalmente, não sei exatamente o quanto minha presença pôde desconfortá-la. As crianças rapidamente ajeitaram-se nas cadeiras e colocaram os cadernos com atividades resolvidas nas carteiras.

Minha intenção principal ao estar na sala era que as crianças pudessem me compreender como uma figura comum e não alguém estranho em seu meio e, aos poucos, isso parecia estar acontecendo. Recebia alguns sorrisos, outros faziam sinal de positivo com a mão, outros permaneciam com olhares desconfiados.

Eu precisava principalmente saber a idade e os nomes das crianças, então decidi, no meio de uma das atividades da turma, com autorização da professora, passar de mesa em mesa para perguntar o nome de cada um e a idade. Buscava nesse curto período de tempo olhar nos olhos de cada criança, abaixava em suas mesas, dava bom dia e perguntava seu nome e depois sua idade, agradecia e sorria como uma forma de me despedir. Creio que deu certo a estratégia, pois no final alguns perguntavam se eu estaria ali depois do intervalo.

Durante o intervalo fiquei na sala dos professores e sai de lá na hora de voltar à sala, já com a professora Lucia¹⁰. O procedimento é um pouco diferente da entrada, pois como as crianças estão no pátio brincando, quando elas percebem que a professora está aproximando-se começam a formar uma fila, mesmo sem um comando específico; as crianças já sabiam o que deveria ser feito ao ouvir o sinal.

As instituições [...] sempre tiveram por função integrar e incluir os indivíduos em um conjunto específico de possíveis experiências,

⁹ Esse é realmente o nome da professora, que me relatou estar na escola desde fevereiro.

¹⁰ Esse é realmente o nome da professora, que me relatou estar na escola desde março.

comparando-os, diferenciando-os,
hierarquizando-os, homogeneizando-os,
distribuindo-os nas funções sociais
escalonadas, classificando-os de todo modo.
(CARVALHO, 2014, p. 106)

Ao chegar à sala tenho a mesma postura, vou em direção à última mesa e deixo claro que caso a professora precise de algo ela poderia me solicitar – de alguma forma era uma observação participante. As crianças parecem estar um pouco mais agitadas do que no grupo anterior, mas claro que diversos fatos podem estar relacionados: a idade, o fato de terem voltado do intervalo, de estarem anteriormente na aula de educação física.

Enquanto a professora organiza a sala eu aproveitei para realizar a mesma aproximação como havia feito antes com as crianças do terceiro ano. Vou de mesa em mesa perguntar o nome e a idade de cada um deles. Nesse meio tempo a professora começa a dizer que irá trabalhar contas de subtração com as crianças e passar alguns exercícios na lousa.

Dessa vez não fico por muito tempo parado em minha mesa, pois começo a perceber que algumas crianças estão com dificuldades e vou até elas para ajudar, enquanto a professora auxiliava outras crianças. Após ajudar uma das crianças, volto para minha mesa, mas não demora muito para outras crianças aproximarem-se de mim e pedir ajuda. Nesse instante percebo que aquilo que precisava já estava conseguindo obter. Estava criando vínculo com as crianças. Aos poucos, todas vão resolvendo as contas de subtração e quando percebo já está praticamente na hora do sinal.

Posso dizer que esse primeiro dia foi muito importante. Consegui dados significativos para me auxiliar nas próximas interações e também já consigo pensar o grupo de crianças, as quais eu poderia conversar, tanto no segundo quanto no terceiro ano.

Como nos diz Skliar (2014) o corpo do outro tem muito mais reflexo do que imaginamos. Posso constatar – mesmo não sendo o foco da minha pesquisa – que por vezes essa estratégia de estar na sala de aula pôde ser interessante para que as crianças pudessem me conhecer, mas também não sei o quanto acabei atrapalhando o trabalho das professoras. Não sei mensurar o quanto minha presença atrapalhou ou não o desenvolvimento das

atividades que elas já têm planejado. Essa questão é posta aqui para refletir, o quanto um processo de pesquisa educacional pode influenciar no contexto da atividade educacional. Ter e ser outro corpo naquele espaço deve ser tratado com muita delicadeza, leveza e responsabilidade e que, dessa forma, eu possa transparecer essa leveza às professoras, que conseqüentemente possam sentir-se tranquilas para realização do seu trabalho.

1.5.2 Não ser mais (tão) estranho

Dia 19 de abril de 2016.

Segundo dia em sala com as crianças. Antes de entrar em sala, decidi ficar na porta de entrada para descobrir se as crianças iriam me reconhecer e para minha surpresa, grande parte delas passava por mim e dava “bom dia professor”, ou “oi professor”. Foi um ótimo indício de que eu não era mais uma figura “estranha” para eles.

Inicialmente fui para a sala do terceiro ano e já havia combinado com a professora que iria distribuir os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do final da aula. Durante a aula tive o segundo indício de que eu já não era mais um estranho, pois duas crianças perguntaram até quando eu ficaria com eles; já havia de alguma forma certa expectativa para saber por quanto tempo eu estaria presente em sala e participando das aulas com eles.

Ao final da aula pedi espaço para falar sobre o documento que eles deveriam levar para casa e entregar aos pais ou responsáveis para assinarem, ou não - o TCLE. Após passar o recado ainda fui de mesa em mesa entregando o documento e reforçando a solicitação. No grupo do terceiro ano foram entregues 16 documentos.

Após o intervalo fui para o segundo ano e nesse caminho entre o pátio e a sala – um pouco antes do local onde as crianças fazem fila para esperar a professora – tive o terceiro indício de que não era um estranho. Duas crianças me abordaram com sorrisos no rosto, pegaram minha mão e uma delas disse:

- Você vai na nossa sala agora?
- Vou sim.

E a segunda criança, também com sorriso no rosto, disse:

- Que bom que você vai para a nossa sala!

Claro que não tive tanto tempo de contato com as crianças, mas senti que de alguma forma, consegui conquistar – mesmo que minimamente – um pouco da confiança deles.

No grupo do segundo ano distribuí os documentos logo no começo da aula. O procedimento foi o mesmo feito com as crianças do terceiro ano; recado coletivo e depois entrega do documento passando de mesa em mesa. Foram entregues um total de 17 documentos. Ou seja, tivemos um total de 33 TCLE distribuídos nas duas turmas.

1.5.3 Devolução de TCLE

Dia 20 de abril de 2016.

Foi o terceiro dia na escola, para que pudesse recolher os TCLE's entregues. Após chegar à escola vou primeiramente à sala das crianças do segundo ano – algo que não havia feito até então, pois nos dias anteriores sempre estava primeiro na sala do terceiro ano – o que foi de extrema importância, pois antes mesmo de recolher os termos de algumas crianças, uma mãe chegou com sua filha até a sala e logo perguntou olhando para mim:

- Você é o responsável pela pesquisa?

Respondi que era; na sequência ela começou a justificar-se:

- Eu não assinei, pois acredito que a pesquisa...

Interrompi a mãe que parecia agitada e fui com ela para fora da sala, então ela continuou:

- Eu não assinei, pois acredito que existe uma idade certa para falarmos sobre morte com as crianças.

Na tentativa de não contrariar, mas ao mesmo tempo solicitando espaço para explicar a pesquisa, conversei com a mãe. Disse que era um tema que vinha sendo desenvolvido desde o mestrado, tentei justificar que tentaríamos, justamente, desmistificar algumas questões referentes à morte, mas mesmo assim a mãe permaneceu irredutível dizendo:

- Então, eu não vou assinar, pois já decidi isso com meu marido em casa.

Agradei o retorno dela e ela desejou sorte em minha pesquisa. Pode-se pensar essa reação da mãe por diversos vieses, entretanto cito aqui um trecho que considero pertinente para tal análise:

Escapar da morte, encobrendo-a, domina, com tamanha teimosia, a cotidianidade que, na convergência, os “mais próximos” frequentemente ainda convencem quem “está à morte” de que ele haverá de escapar da morte e, assim, retornar à cotidianidade tranquila de seu mundo de ocupações. Essa “preocupação” significa inclusive a tentativa de “consolar” quem “está à morte”. Embora pretenda restituir-lhe a presença, não faz senão ajudar a velar-lhe ainda mais sua possibilidade de ser, mais própria e irremissível. (HEIDEGGER, 2014, p. 329)

Essa mãe estava de alguma forma, buscando encobrir a ideia da morte, quando na verdade ela estava apenas velando – ao invés de desvelar – algo que será, em algum momento, desvelado para essa criança. A morte é um tema tabu em nossa sociedade¹¹, por isso a reação da mãe é totalmente compreensível; mas o que deve ou não ser velado das crianças que estão em processo formativo?

Após a conversa com a mãe recolhi sete TCLE´s assinados e dois não assinados – entre eles o que a mãe havia conversado comigo e outro em que a criança justificou que a mãe havia dito que não queria que ela participasse. Oito crianças não trouxeram o TCLE de volta. Pude constatar também, que algumas crianças já sabiam o tema que estaria em discussão, ou por terem lido ou pelos pais terem comentado.

Com as crianças do terceiro ano tive a devolutiva de cinco TCLE´s assinados e duas crianças relatando que os pais não haviam deixado participar da pesquisa¹². Outras nove crianças esqueceram-se de trazer o TCLE para a escola. Sendo assim, no primeiro dia após a entrega dos TCLE´s, temos em mãos doze

¹¹ Posteriormente no capítulo 4, discutiremos sobre o livro *Totem e tabu*, no qual Sigmund Freud nos apresenta e explica o motivo pelo qual a morte é vista como um tabu em nossa sociedade.

¹² A não participação na pesquisa é um dado significativo. Claro que podemos imaginar diversos motivos para essa negativa, entre eles a ideia de não querer discutir sobre assuntos relacionados à morte ou até mesmo à vida.

crianças que estão autorizadas para que a pesquisa possa ser realizada.

No dia 25/04/2016 voltei até a escola para recolher mais alguns TCLE´s. No terceiro ano consegui três termos assinados e uma das crianças disse que os pais não deixariam realizar a pesquisa. No segundo ano foram dois termos recolhidos e ambos sem adesão dos pais para a realização da pesquisa e um deles com a mãe escrevendo “não autorizo”. Algumas crianças em ambas as salas não trouxeram o termo e outras duas disseram que perderam.

Nesse momento temos sete termos do segundo ano assinados e quatro negados e oito termos do terceiro ano assinados e três não assinados.

No dia 26/04/2016 volto para recolher mais dois termos no terceiro ano e mais um diz que a mãe não quis assinar. No segundo ano consigo mais um termo assinado. Total de oito termos no segundo ano e dez no terceiro ano. O primeiro dado que podemos ter relaciona-se a quantas devolutivas resultaram no total: 18 TCLE´s assinados, dizendo que os filhos (as) poderiam participar da pesquisa. Cabe também dizer que, mesmo após a autorização dos pais, as crianças foram questionadas se gostariam de participar da conversação.

1.6 CONVERSAÇÃO – POSSIBILIDADES, OBSERVAÇÕES E ABERTURAS

As conversas aconteceram nos dias 04 e 05 de maio de 2016. Seu formato foi semiestruturada, que de acordo com Triviños (2008), são questões pensadas para conseguir abordar o tema investigado. Ainda seguindo com Triviños, esse tipo de entrevista – que em nosso contexto chamamos de conversa – apoia-se em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema pesquisado “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (p. 142). Manzini (1990/1991, 2003) ressalta que a entrevista semiestruturada, tem seu foco pautado em um assunto, ao qual buscamos perguntas fundamentais, e que durante a entrevista surgirão questões relacionadas com o assunto discutido, mas sempre será de fundamental importância perguntas básicas para o desenvolvimento do trabalho. “O roteiro terá como

função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido” (MANZINI, 2003, p. 13).

Toda a conversa foi dividida em quatro partes. Inicialmente, busca-se aproximar pesquisador e a criança, fazendo questões para descontraí-la, por exemplo: “você já deu alguma entrevista?”, “Qual seu nome?”, “Qual sua idade?”, estas não têm relação direta com a pesquisa, mas serviram como uma forma de aproximação entre a criança e o pesquisador.

Na segunda parte – após ter lido o título do livro “O que é a morte?” – duas questões foram feitas às crianças: “o que é a morte?”, “Como é morrer?”. Após as respostas a história seguiu-se com a leitura da história infantil¹³.

A terceira parte consistiu em questionar o que a criança achou da história, bem como outras duas questões: “o que é a vida?”, “Como é estar vivo?”. Após as respostas dadas encaminhamos a conversa para a última parte.

Neste momento foram apresentadas duas imagens às crianças – imagens nos Anexos C e D, respectivamente –, a primeira delas trata-se da igreja de Évora, a qual encontra-se em Portugal, e a segunda imagem é um quadro de Frida Kahlo (*Unos Cuantos Piquetitos*¹⁴). Não foram feitas questões específicas, mas as crianças foram indagadas para comentar sobre as imagens.

Para que pudesse analisar as conversas realizadas foi feita a gravação com uma câmera e também algumas fotos com a máquina¹⁵. Foram um total de 18 conversas, sendo 13 meninos e 5 meninas. Dessas crianças, 8 tinham 7 anos, 8 com 8 anos, uma criança com 9 anos e outra com 10 anos. As conversas duraram em média 7 minutos e 30 segundos.

¹³ A História infantil em questão foi produzida pelo próprio autor desta tese, em uma disciplina de Literatura e Infância, pertencente à quinta fase do curso de Graduação em Pedagogia, com o título “O que é a morte”. A história encontra-se no ANEXO E.

¹⁴ “Umam facadinhas de nada”.

¹⁵ Para realizar a filmagem e as fotos, convidamos Davi Codes, na época professor substituto da UFSC na área de Infância e um grande amigo. A câmera filmadora foi: JVC CAMCORDER. Full HD. Modelo Nº GZ-E200BUB e a máquina fotográfica: NIKON digital câmera D3000. Lente Objetiva NIKON DX 18-55mm.

Aqui optamos por utilizar a palavra conversa e não entrevista, pois corroboramos com a ideia de Skliar (2017a), ao dizer:

A conversação está relacionada com as coisas importantes da vida, não com o escolar. O escolar entra nisso. Aprender a conversar sobre a vida, sobre a morte, o amor, a história, amizade, nesse patamar. O diálogo na educação tem sido utilizado como laboratório, pergunta, resposta, intervenção, comando [...]. Quando conversamos não conversamos para concordar. A conversa exige uma alteridade, pois deve haver um diferente.

Esta ideia exposta é de suma importância para aquilo que pretendemos com a tese, a saber, discutir a possibilidade das questões que envolvem a subjetividade – vida, morte, amor, felicidade, amizade – permearem o ambiente escolar com maior frequência e com mais naturalidade.

O principal intuito com tais conversas era conseguir observar se existia alguma dificuldade ou receio das crianças ao falar da morte e/ou da vida. Do total de crianças, apenas duas sabiam sobre o que iríamos conversar, uma devido aos pais que comentaram com ela, e a outra por ter lido o TCLE; entretanto, tanto as crianças que sabiam qual seria o tema discutido, quanto as outras que não sabiam sobre o que iríamos conversar, não se mostraram incomodadas em discutir tal tema.

Outro fator significativo para tal investigação, e para compreendermos a morte como um assunto tabu, foi a constatação de que nenhuma das crianças que conversamos relataram ter falado sobre morte em suas famílias ou na escola. Além de ser um assunto tabu, também podemos entender a morte como um velamento, ou aquilo que ainda não sabemos ao certo, mas também deixamos de falar ou discutir sobre tal assunto.

As questões: “o que é a vida?” e “o que é a morte?”, também renderam respostas que valem ser compartilhadas e podemos pensar algumas questões com relação a elas.

Para a primeira questão tivemos as seguintes respostas: “cérebro e coração”, “sobreviver”, “a vida é alegria...Amor”, “viver

é ser feliz”, “uma coisa boa”; além dessas respostas, outras crianças ficaram em silêncio sem saber ao certo o que responder.

A segunda questão: “o que é a morte?”, gerou mais dúvidas. A maioria das crianças respondeu: “é quando a gente morre”, uma das crianças disse que a morte “é uma coisa cruel com as pessoas”. Percebendo as dificuldades maiores em falar sobre a morte, surgia uma segunda pergunta: “como é morrer?”, nesse sentido outras respostas apareceram: “a gente vai pro céu”, “quando estiver muito velhinho”, “levar um tiro, se cortar, ficar sem “respiro””, “não faço ideia”, “ir pro céu”, “a gente morre atropelado, morre quando Deus quiser, quando leva tiro de outra pessoa”, “acho que a pessoa fica triste quando morre”, “ruim”, além de outras crianças que ficaram em silêncio sem saber muito bem o que ou como responder.

Pode-se observar nesse momento da conversa que as crianças parecem ter uma concepção melhor do que é ou daquilo que pode ser a vida, talvez por vivenciá-la, ou até mesmo por experiência melhor e com mais frequência e naturalidade do que vivenciam e experimentam a morte. Entretanto deve-se ter consciência de que:

La muerte es uno de los elementos constitutivos del fenómeno antropológico. Todas las culturas tienen una visión de la muerte que, a la postre, resulta decisiva para comprender su visión de la vida. Así pues, <vida> y <muerte> no son dos entidades contrapuestas, como suele entenderse, sino todo lo contrario: nuestra visión de la muerte y vice-versa¹⁶. (HERRERO; POCH, 2009, p. 15)

Isso significa que mesmo parecendo que elas tinham mais possibilidades de dizer sobre a vida, inevitavelmente elas também saberiam dizer sobre a morte; a única complexidade envolvida é a questão dessas crianças não terem como tema de discussão

¹⁶ A morte é um dos elementos constitutivos do fenômeno antropológico. Todas as culturas têm uma visão da morte que, afinal, resulta decisiva para compreender sua visão de vida. Assim, “vida” e “morte” não são duas entidades contrapostas, como geralmente entendemos, mas ao contrário: nossa visão de vida depende em grande medida de nossa visão de morte e vice-versa. (Livre tradução nossa)

recorrente a morte, pois como dito anteriormente, ela é tratada como tabu.

A todo o momento que eu questionava as crianças sobre vida, morte, ou quando, de alguma forma, elas sentiam-se questionadas, precisando dar alguma resposta específica, elas pareciam ficar de alguma forma um pouco mais tensas. Poderíamos aqui cogitar a possibilidade do ambiente escolar sempre, de alguma forma, exigir uma resposta “certa” da criança, sendo que em alguns outros momentos ela não tem essa resposta “certa” e “exata” para ser dada. Aqui poderíamos pensar a escola como um meio de exigir essas respostas, quando, por vezes o não saber pode ser muito mais eficiente para a formação.

Nesse sentido retoma-se a ideia de Pedagogia da Fragilidade¹⁷; no instante em que estamos frágeis, ao discutir um tema específico, ou até mesmo nesse desvelamento daquilo que não sabemos, acabamos tornando a relação de formação e troca com o outro muito mais significativa e marcante, de alguma forma.

Outra indagação que pode aqui ser pensada é: o quão potente é esse lugar de dúvida que compreende um “não sei!”?. Em que medida não saber sobre a morte nos permite – criança – viver com expansão a vida? O ser criança e não estar em alerta ou aprisionada no medo do morrer, ou mais, no medo do não saber definir um conceito/estado, dessa forma, “o que é...”, não se efetiva. “O que acho...” não adianta. Não se efetivar ou não adiantar, podemos inferir, acontece por todas as travas e moldes das instituições que cercam essa criança – escola, religião, família – entretanto não podemos deixar de lado que existe a grande chance de não se efetivar ou adiantar porque isso não é lugar que a criança habita. Não habita o lugar dos conceitos e das opiniões, da razão e da criação de sentidos, pois ela se ocupa de habitar o sensível, a experiência, o “entre”.

Aqui pode-se pensar na ideia de um “devir-criança”:

[...] um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade

¹⁷ A ideia de Pedagogia da Fragilidade será discutida com mais detalhes em um próximo capítulo.

cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo “sempre contemporâneo”. (KOHAN, 2004, p. 54)

Em alguma medida, deveríamos e poderíamos preservar mais a potência do não saber, do desconhecido, inesperado e inusitado. Esse poder de autorizar-se frágil e em fragilidade. Fragilidade desse ou daquele que realmente não tem certeza, ou não sabe. Daquele que não está possuído pelo tempo, mas possibilita estar presente no tempo. Fragilidade do não saber uma resposta, assim como também não sabemos muito sobre a morte.

“Em la escuela, lugar por excelencia lleno de vidas infantiles y juveniles, la muerte parece no tener lugar, nisiquiera para hablar de ella.¹⁸” (HERRERO; POCH, 2009, p. 25), mas será que essa não seria uma real possibilidade formativa? Escancarar a fragilidade, mostrar a morte e com isso acolher a vida? Falar de ima questão subjetiva desvelando, em alguma medida, o que ali se oculta: poderia ser esse um esforço de uma Escola Outra?



Figura 1 - Criança no momento de um questionamento. Foto: Davi Codes.

¹⁸ Na escola, lugar por excelência cheio de vidas infantis e juvenis, a morte parece não ter lugar, nem sequer para falar dela. (Livre tradução nossa)

No segundo momento, em que as imagens eram mostradas para as crianças, apenas uma delas não gostou de ver, nem de comentar sobre o quadro de Frida Kahlo e também não gostou de ver a igreja de Évora, mas as outras olharam com naturalidade e não tiveram problemas. De certa forma, as crianças parecem não corroborar com o tabu estabelecido perante a morte; pelo menos isso não foi observado nas conversações.

Pode-se perceber que existe uma questão religiosa significativa no contexto das crianças, visto que ao mostrar a igreja de Évora, tivemos os seguintes comentários: “assustante”, mas aqui tem Jesus”, “Deus criou a gente”, “aqui é Jesus, um monte de caveira e um monte de vela”, “Jesus morto”, “é Deus”, “isso aqui (apontando para a cruz) é Deus”. Esse não era um objeto de nossa pesquisa, entretanto o dado é significativo para pensarmos com quais crianças estamos lidando, educando e o quanto existe a influência de instituições como a igreja, por exemplo.

No segundo quadro as respostas foram variadas, a saber: “não é legal”, “a moça perdeu o sapato?”, “esse cara matou essa mulher”, “esse homem matou essa mulher”, “parece que o homem matou a mulher”, “feia”, “ele matou ela”, “uma pessoa morta”, “o homem matou ela”, “uma pessoa morreu”, “uma mulher morta e um homem matou com a faca”, “[...] eu acho estranho alguns homens que matam as mulheres sendo que elas nem fizeram nada. A mulher não tem culpa, porque se ela não quer mais ficar com o homem ele não pode matar ela.” Pode-se pensar aqui que apesar da imagem do quadro ser significativa e impactante, mesmo assim, as crianças aceitaram falar sobre elas.

Ao serem questionadas sobre qual imagem gostavam mais, apenas uma das 18 crianças escolheu a imagem do quadro de Frida Kahlo, todas as outras escolheram a imagem da igreja de Évora como a que mais gostou. As crianças permitem-se não temer, pois também não tem certezas sobre o que devem temer. Nesse ponto está a beleza de ser criança, descoberta, novidade, ser abertura, (nova) idade, (nova) possibilidade.

Alguns pontos estavam sendo investigados com as conversas, entre eles: “a morte é um assunto que permeia o universo das crianças, seja na escola ou em casa?”, “existe, por parte das crianças, algum medo ou negação ao falar sobre morte?”, “O que as crianças têm a dizer sobre a morte?”, “O que elas compreendem ou pensam sobre a vida?”.

A morte é vivenciada pelas crianças de uma forma excessivamente velada e totalmente indireta e interdita, nunca é posta e vista de forma direta. Pode-se analisar isso por nenhuma das crianças – quando questionadas – relatar que já havia conversado desse assunto com os pais ou na escola, “[...] niños y adolescentes contemplan el sufrimiento y la muerte televisivos y cinematográficos a grandes dosis. Pero ésta no es la muerte *real*, es una muerte *lejana* más fácil de digerir”¹⁹ (HERRERO; POCH, 2009, p. 19-20). Aquilo que elas observam de morte, com a mídia, por exemplo, de alguma forma também não deve ser discutida, nem contextualizada, nem em casa e menos ainda na escola e conseqüentemente o significado dessa morte é diferente. Como o próprio Heidegger (2014) apresenta: a morte do outro não é a minha morte, dessa forma, compreender e avaliar a morte ainda é um processo de distanciamento.

As conversas serviram como uma forma de certificar que o tabu da morte está muito mais ligado ao adulto do que necessariamente à criança. Nós como adultos temos uma dificuldade maior para lidar com a morte e nesse sentido podemos apresentar indícios para os motivos: já estamos mais próximos dela, já termos perdido pessoas queridas, temos medo de morrer. Todavia, “[...] desde la escuela podemos ofrecer una *pedagogía de la finitude*, que muestre a los niños y a los jóvenes una visión de la vida que contemple la muerte”²⁰ (HERRERO; POCH, 2009, p. 28). Isso não significaria negar a vida, mas apresentar mais um elemento presente nela: a morte.

Para complementar nossa investigação e também reafirmar as dificuldades que nós, adultos, temos em lidar com a morte, utilizo-me do depoimento de uma professora para Herrero e Poch (2009):

Cada vez estoy más convencida de que somos los adultos, y no los niños, quienes tenemos miedo de tratar este tema y somos también los adultos quienes no estamos

¹⁹ [...] crianças e adolescentes contemple o sofrimento e a morte televisiva de grandes doses. Mas está não é uma morte real, é uma morte distante, muito mais fácil de digerir. (Livre tradução nossa)

²⁰ [...] desde a escola podemos oferecer uma pedagogia da finitude, que mostra as crianças e aos jovens uma visão de vida que contempla a morte. (Livre tradução nossa)

preparados para afrontar estas situaciones. Por esa razón no podemos dar a los pequeños unos valores que tendrían que servir para hacerles fuertes ante las adversidades [...]. No sabemos poner límites en la educación de los niños, les acostumbramos a la idea de que lo pueden conseguir todo. [...] Muchos educadores admiten que, además de no saber cómo enfocarlo, no se ven con ánimos de llevar una clase con este tema.²¹ (p. 34–35).

Não se tem aqui a intenção de colocar a morte como um assunto simples ou fácil de ser tratado nas escolas, nem com os adultos, muito menos com as crianças – até mesmo porque o assunto precisaria ser conduzido por um adulto - o qual, como dito anteriormente, em nossa sociedade, trata o tema como um tabu. Entretanto, compreendemos que discutir sobre a morte pode ser um caminho significativo para a formação humana da criança em questão e até mesmo do adulto; a grande dificuldade enfrentada é: “[...] en la facultad no se nos explica qué debemos hacer en estos casos y em los cursos de orientación pedagógica no se contempla el tema de la muerte”²² (HERRERO; POCH, 2009, p. 36).

Não discutir e/ou falar sobre a morte pode ser uma escolha, porém, negá-la pode ser uma falha, pois sua presença é inevitável, ela chega a estar tão presente, em tantos momentos, que negar a morte chega próximo da ideia de negar a própria vida. Se tratarmos da vida na escola, quais assuntos a constitui? Não seria o tema da morte algo a constituir a vida, assim como alegria, tristeza, felicidades, amor, paixão?

²¹ Cada vez estou mais convencida de que somos os adultos, e não as crianças, que tem medo de tratar esse tema e são também os adultos que não estão preparados para enfrentar essa situação. Por essa razão não podemos dar aos pequenos uns valores que teriam que servir para fazê-los fortes diante das adversidades [...]. Não sabemos colocar limites na educação das crianças, os acostumamos a ideia de que podem conseguir tudo. [...] Muitos educadores admitem que, além de não saber como focar o assunto, não se tem ânimo de levar o tema para a sala de aula. (Livre tradução nossa)

²² [...] na facultade não se explica o que devemos fazer nesses casos e em outros cursos de orientação pedagógica não se contempla o tema da morte. (Livre tradução nossa)

2. LUGAR

Como apresentado anteriormente, neste trecho da tese trataremos do lugar, de onde pretendemos falar mais especificamente, trata-se da escola. Discutiremos a ideia de uma Escola Outra, a qual não tem o mesmo significado de outra escola, pois esta poderia ser qualquer outra escola. A Escola Outra é uma possibilidade de uma escola que possa contemplar tudo que hoje ela já oferece e ao mesmo tempo possibilitar e permitir discutir mais sobre assuntos subjetivos: vida, tristeza, felicidade, angústia, amor, morte.

Nesse capítulo também apresentaremos uma discussão que contempla a ideia de formação, educação e autoformação, as diferenças existentes entre os termos, bem como reflexões acerca daquilo que compreendemos ser de responsabilidade da escola.

Ao finalizar o segundo capítulo, traremos à tona uma discussão que possa contemplar uma possibilidade de educar e formar para o mundo e/ou para a vida. Como embasamento teremos as contribuições de uma reunião e uma aula pública ministrada pelo professor Carlos Skliar.

2.1. A ESCOLA OU A POSSIBILIDADE DE UMA *ESCOLA OUTRA*

Como dito anteriormente a ideia de pensar uma Escola Outra tem relação direta com a possibilidade de mais uma vez pensar a formação; dessa vez, não seria uma outra escola, mas uma Escola Outra, que de alguma forma pudesse rever os caminhos possíveis para a educação, tema por tantas vezes discutido e debatido por diversos autores.

Falar sobre escola não é algo supérfluo, pelo contrário, exige profundidade para sabermos o que estamos criticando, ou o que gostaríamos de elogiar. Nesse sentido, mesmo que passássemos toda a tese argumentando, defendendo ou criticando a escola, de certo não esgotaríamos tudo o que poderia ser trabalhado sobre o tema. São diversas questões que seriam responsáveis por tornar o assunto tão vasto. Poderíamos debater sobre: o surgimento da escola, “Para que serve a escola?”, “Quais são suas principais funções e responsabilidades?”, “O que caberia a escola ensinar e o que seria de responsabilidade da família?”,

“Existe ou não a necessidade de um currículo nacional de educação?”, “Qual deveria ser a autonomia das escolas em pensar seus currículos?”, “Existe apenas um tipo de escola?”, “Quais são os modelos de escola existentes?”, “O que determina o sucesso e o fracasso escolar?”, “De que forma podemos qualificar sucesso e fracasso escolar?”.

Não são poucas as questões que podem ser levantadas ao falar sobre esse “lugar” e suas formas de contribuir para nosso mundo.

Nesse aspecto,

As vivências do espaço escolar não fogem a isso. São espaços, marcados por histórias, códigos, regras, hierarquias, valores e perspectivas sociais, que fazem com que as paisagens escolares não sejam esvaziadas de sentidos. (FERRARINI, QUEIROZ, SALGADO, 2016, p.1027)

Entretanto, o que se quer destacar da palavra escola, bem como suas possíveis funções, são as contribuições na formação de cada sujeito para o mundo e a vida. Ela tem sido, igualmente, um espaço de disputa de poder.

Conforme Valeirão:

Cabe salientar que o efeito do poder disciplinar não é o de se apropriar violentamente de um corpo para dele extrair energia, afeto, submissão e trabalho, mas é, sim, o de adestrá-lo, tornando-o corpo dócil e útil para o corpo social. (VALEIRÃO, 2010, p. 102)

A partir do momento que existe um “domínio” sobre o outro, uma tentativa de docilizar, uma instituição do poder – pode-se aqui pensar na relação professores/estudante – as questões relacionadas à subjetividade, e conseqüentemente ao cuidado de si, tornam-se mais dificultosas. O outro torna-se uma autoridade moral instituída, seja na ordem do militar, no religioso e até mesmo – em nosso caso – nas instituições de ensino. As relações de poder emergentes atuam sobre as subjetividades – claro que aqui não podemos ter isso como uma certeza absoluta –, mas, via de

regra, esse poder enfraquece as singularidades. O sujeito passa a ser apenas mais um. De acordo com Foucault (2014) a ideia é formar sujeitos governáveis, em qualquer estabelecimento. Uma vez que se busca sujeitos governáveis, a autonomia não seria contemplada.

Carvalho (2014) afirma ao pensar com Foucault que a crítica às instituições de Educação nos desperta uma angústia que não deve cessar, pois de um lado existe a escola voltada às artes de governo, por outro lado existe a crítica de não sermos governados como somos, nesse sentido, o “[...] efeito crítico e tais consequências jamais cessam de interpor-se nos domínios da Educação” (p. 117).

Entretanto, pensar a subjetividade está relacionado com uma sociedade moderna. “O que quero mostrar é que o problema geral dos gregos não era a *techné* de si [...] o problema se constituía em qual técnica devo utilizar para viver da melhor maneira possível” (FOUCAULT, 1995, p. 259). Para o filósofo a principal evolução na cultura antiga foi a possibilidade de cada vez mais pensar em uma *techné* de si, pois os gregos pensavam mais no cuidado da própria *polis*, no controle, a justa medida, o homem precisaria saber seus limites, existe uma necessidade do autogoverno. Não existe a busca de um eu, mas uma construção de si e da verdade através dos mestres. De acordo com Ferreira (2007), a máxima “Conhece-te a ti mesmo” não visa um conhecimento da nossa intimidade, entre os gregos existe certa interioridade, mas ainda não é algo individualizado, ancorado no eu. Ao pensarmos “[...] Em Alcebíades, de Platão, isto fica muito claro: você tem que cuidar de si porque você tem que governar a cidade. Mas cuidar de si, por causa própria, começa com os epicuristas [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 260). Nesse momento lidamos com um Foucault voltado para o cuidado de si, para a autocriação e não pensando, apenas, na ideia de vigiar e punir.

Podemos dizer que o sujeito se finaliza por determinados tipos de objetivos; donde a subjetividade se singularizará, como experiência, entre o intervalo da força a acionar um objetivo e o efeito real que esta ação produz sobre o próprio sujeito. (CARVALHO, 2007, p. 156)

O que pretendemos aqui dizer ao falarmos de subjetividade é pensar na interioridade individualizada, o que começa a acontecer a partir de uma ética cristã, momento em que começa a aparecer a base para uma constituição do cuidado de si, de acordo com Foucault (1995). É quando surge o homem santo, buscando Deus em seu verdadeiro eu, um mergulho na própria alma, saber distinguir bem do mal e, ao longo do tempo, essa forma religiosa propaga-se pela modernidade e adentra a própria cultura e os hábitos individuais. “Na passagem para o cuidado de si moderno há, pois, uma mudança de finalidade: não se busca mais uma purificação da alma para atingir Deus, mas uma pura afirmação de si” (FERREIRA, 2007, p. 16). Em que medida a escola autoriza essa possibilidade de ser e estar na vida?

Essa afirmação de si e cuidado de si pode ser compreendida como uma possibilidade de dar voz à subjetividade e conseqüentemente favorecer no caminho autoformativo. “[...] cuidado de si vai ser o momento do primeiro despertar” (FOUCAULT, 2004, p. 11). Ainda de acordo com o autor, esse cuidado de si deve ser cravado como um aghilhão na existência dos indivíduos, é um princípio de agitação e movimento, uma inquietude perante o curso da existência. O cuidado de si é um aproximar-se da subjetividade.

A questão da subjetividade, portanto, causa dificuldade científica, uma vez que ela necessita ser compreendida pela própria pessoa e também pelo outro, não existem formas de encaixá-la nas características daquilo que é científico – objetividade, racionalidade, sistematização, generalização, verificação e falibilidade.

Logo, temos em conta que

[...] uma maneira de fazer a história da subjetividade; porém, não mais através da separação entre loucos e não loucos, doentes e não doentes, delinquentes e não delinquentes, não mais através da constituição de campos de objetividade científica, dando lugar ao sujeito que vive, que fala e que trabalha. Mas através do empreendimento e das transformações, na nossa cultura, das “relações consigo mesmo”, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de

saber. (FOUCAULT, 1980–1981 *apud* CARVALHO, 2007, p. 42)

Ao mesmo tempo, as questões subjetivas parecem ser temas pertinentes e necessário para a formação, uma vez que é através dela que as conexões e aplicabilidades para a vida serão realizadas, ou seja, somente através do meu eu compreenderei o que é amor e, através dessa compreensão, vou praticá-lo, ou não, diante da vida. Assim será também com a felicidade, tristeza, paixão, a morte. Só posso compreender o que é a morte, através daquilo que eu sinto e vivencio com a morte²³. Através desse processo, constituem-se as individualidades. Carvalho (2014) alerta que a possibilidade de reinventar a escola diz respeito à ideia de “[...] consignar a ela musculatura cada vez mais avantajada, a fim de ampliar a própria reinventividade da forma como ela, a instituição, refunda a própria vida institucionalizada” (p. 110).

Visto por esse viés, como discutir questões subjetivas com as crianças? Como autorizar e falar sobre morte? Sobre vida? Como levar em conta cada singularidade presente em uma sala de aula? Ao contrário disso, a competitividade era alertada por Foucault (2014), ao falar dos colégios jesuítas: “[...] cada aluno entrava nesse duelo geral; ele assegurava, por seu lado, a vitória ou as derrotas de um campo; e os alunos determinavam um lugar que correspondia à função de cada um a seu valor de combatente no grupo unitário de sua decúria” (p. 143). Apesar de falar do colégio jesuíta do século XVIII, pode-se realizar uma alusão ao que encontramos hoje em nossas escolas.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões

²³ Discutiremos mais sobre essa perspectiva, no capítulo “Pensar a morte”.

tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (FOUCAULT, 2014, p. 144)

Por esse relato, pode-se perceber que em momento algum são levadas em conta individualidades, desejos ou vontades, a questão que fica é: hoje, no século XXI, temos mudanças significativas nessa forma de organização da sala de aula? Cada vez mais cedo, as crianças são colocadas em fileiras – isso foi comprovado na própria pesquisa que realizamos.

A partir desta perspectiva, “A escola tem enorme dificuldade para tomar as resistências singulares como elemento de crítica criativa aos seus domínios, às suas artes de governo e aos seus princípios de condução” (CARVALHO, 2014, p. 111). O autor segue dizendo que a escola acaba ignorando que não existe nada mais arrogante do que fazer a lei para os outros e, ao mesmo tempo, a crítica sempre denuncia limites entre a arte de não ser muito governado e não querer que essa governabilidade aconteça. Existe uma necessidade de equilíbrio entre a disciplina e a possibilidade da abertura para as questões individuais.

A escola tem essa formatação, para cada horário uma atividade estabelecida, desde a entrada até a saída. Sempre pensando nesse exercício de poder direcionado para qualquer espaço que possibilite o uso do controle: prisões, hospitais, escolas, como o próprio autor aponta, isso tem um motivo, afinal: “[...] corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 2014, p. 150). Ser cada vez mais eficiente. Estar pronto cada vez mais cedo. Ou seja, “No caso da Educação, trata-se de pensar a possibilidade de fraturar os focos de experiência que impedem outras derivações de saberes e de práticas que não sejam as já institucionalizadas” (CARVALHO, 2014, p. 112). O autor ainda defende a importância de um constante exercício de questionamento, dos limites impostos a cada sujeito, sobre o pensar, fazer, poder ser, questionar sobre a vida gerida e regulada, a verdade natural vista como verdade dada. Essas seriam formas de repensar a escola e suas formas de organização.

Assim Foucault entende o controle exercido nos espaços na forma de organizar os ambientes, e também ressalta a forma de controle através dos tempos/horários e espaços, que começam a ser instituídos com maior força no século XIX e até hoje podemos perceber o quanto esses fatores são determinantes nesses locais

que lidam com relações de poderes. A escola pode ser esse exemplo, afinal os horários são determinados para tudo, desde a entrada e saída, até o intervalo, tempo para a tarefa, momento para copiar ou para contar a história. A questão central aqui não está relacionada com a ideia de existirem tempos determinados, mas refletir em que momento pode-se pensar nas individualidades e nos tempos de cada criança, naquilo que não é regra e nem pode ser encaixado.

Carvalho (2014) relata que por vezes a atitude inapropriada de uma criança pode estar demonstrando o contexto não apenas dela, mas do grupo de crianças de toda a sala de aula, a partir do momento que existe a insubmissão da criança, percebe-se uma fragilidade institucional de estratégias de governabilidade. Em certa medida, pode ser significativo um olhar mais ampliado da escola com relação a essa criança que tem atitude reprovável, a criança que não encaixa, por vezes é mais fácil eliminar o diferente, “Mas talvez esteja em jogo a assunção de experiências contraditórias à de uma servidão do saber, do pensamento, das atitudes e das subjetividades” (CARVALHO, 2014, p. 113).

Entender a escola como um espaço de disputa de poder é um primeiro passo para tentar vislumbrar a possibilidade de Escola Outra, de um ambiente, onde possa existir a disciplina, mas sem necessariamente privar a liberdade e as individualidades. Locais nos quais fragilidades e subjetividades possam ter tanta importância quanto os horários e organização dos espaços, pois “[...] a escola atua como uma potente maquinaria na busca constante do enquadramento dos sujeitos [...] a escola começa a exigir que todos internalizem esse tempo que serve como medida comum para todos” (VALEIRÃO, 2010, p. 108). A Escola Outra surgiria enquanto:

[...] crítica e criação [...] como constituição de um campo de forças, a atuar como estratégias para não sermos governados totalmente; e a viabilizar, de fato, a reflexão indócil e a insubmissão voluntária, como formas de nos relacionar com o presente, sem descartar as consequências futuras, pois, assim, criticar é criar. (CARVALHO, 2014, p. 114)

Nesse sentido entende-se que:

[...] a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela cumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. (FOUCAULT, 2014, p. 164–165)

Ao pensar que estamos inseridos em uma sociedade, deve-se ressaltar que, de alguma forma, estamos determinados a cumprir algumas regras, somos determinados por uma moral e direcionados a pensar de acordo com alguns códigos de ética. Estar nesse contexto não nos impede de criticar. Como relata Carvalho (2014), a crítica é uma forma de nos engajarmos contra formas de governo que possibilitam espaço para que se mantenham os poderes institucionais e essas formas de governo seriam responsáveis por reduzir experiências possíveis a um conjunto de verdades determinadas. Sendo assim, ainda segundo o autor, esses aparelhos escolares têm dificuldades em lidar com a crítica, uma vez que esta “[...] faz descarrilhar as estratégias de controle totalizador aplicadas às potencialidades transformadoras que emanam das subjetividades que insistem em não querer ser governadas para tal e tal verdades” (CARVALHO, 2014, p. 116).

Seguimos com a provocação: “O que se pode derivar dos rótulos atribuídos aos sujeitos incorrigíveis dentro das práticas pedagógicas? [...] o que potencializam as opções curriculares?” (CARVALHO, 2014, p. 116). Essa questão está relacionada com a dupla divisão existente nas escolas: estrutura administrativa e pedagógica. Esta, de acordo com Veiga e Fonseca (2012), refere-se especificamente às questões de ensino e aprendizagem e ao currículo. Já a estrutura administrativa, ainda segundo as mesmas autoras, está relacionada com recursos humanos, espaço físico, financeiro, equipamentos, materiais didáticos, móveis. Já percebemos, de início, que não estamos tratando de poucos elementos.

Nesse ínterim a escola pulsa. Para auxiliar – ou não – nesse pulsar existe o currículo, lembrando que este, em alguns momentos, “[...] inibe, desestrutura, torna técnico o lugar da escola” (LIMA, 2010, p. 29).

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA; FONSECA, 2012, p. 26-27)

Estamos aqui trilhando um caminho dúbio, pois ao mesmo tempo em que existe “[...] uma temporalidade estritamente planejada. Nesse ambiente coletivo, as regras são impessoais, ou seja, válidas para todos de maneira indiferenciada.” (GUIGUE; BOULIN, 2016, p. 988); temos por outro lado as crianças, que apesar de estarem imersas nessa lógica cronológica e regrada “[...] subvertem cotidianamente a lógica de produção da escola centrada na idolatria do trabalho e da competitividade e criam nichos de ócio: brincam” (VASCONCELLOS, 2009, p. 87).

Claro que não podemos deixar de compreender o tempo como elemento significativo para que todo o processo possa ser desenvolvido. Ele é quem delimita e possibilita o acontecer da pulsação que envolve a escola. Pensando com Veiga e Fonseca (2012), esse tempo está relacionado em diversos movimentos: o calendário, dias letivos, feriados, datas de avaliação, períodos de reuniões, cursos, a saber, um tempo *chronos* – aqui estamos nos referindo ao tempo cronológico, esse que marcamos através dos números, horas, datas, meses, anos, passado, presente, futuro. Por vezes, a escola, que deveria ser lugar do ótimo ócio, do tempo livre, do brincar, da possibilidade de pensar uma pedagogia pobre “[...] generosa: dá tempo e espaço, o tempo e o espaço dá experiência” (LARROSA, 2014, p. 50), acaba perdendo esse lugar. Por vezes, esse estabelecimento de ensino acaba sendo um espaço de poder, da disciplina e concretude, pouco da abertura e

da subjetividade, da troca e do diálogo desenvolvido com as demandas que surgem.

Entretanto, o mais instigador dentro da escola é como essas estruturas, como essas possibilidades e impossibilidades conseguem comunicar-se. Pensando em tudo aquilo que existe de particularidades e diferenças, buscando uma direção para que o processo possa ser significativo para a criança e ao mesmo tempo, para o professor, “[...] mais precisamente nas relações onde se encontra em jogo a alteridade de adultos e crianças, crianças e crianças, crianças, espaços e tempos, podemos inevitavelmente afirmar que há, em princípio, um ambiente profícuo à alteridade” (LIMA, 2015, p. 99). Reconhecer o diferente faz-se necessário.

Conforme Dayrell (1996) a escola é também uma disputa de interesses, de um lado a organização do sistema escolar, que detém e define regras e possibilidades para o funcionamento de tal estrutura, no outro lado temos crianças, estudantes, professores, funcionários, que estão envolvidos com relações interpessoais – talvez a parte mais complexa e ao mesmo tempo mais instigante da pulsação escolar.

Temos, portanto, o currículo e sua tentativa disciplinar e por outro lado o encontro com o diferente, o pulsar escolar.

A escola que nasce sob a perspectiva do discurso moderno – e que se ocupa de formar, disciplinar, docilizar os sujeitos – trama, ao mesmo tempo, em sua organização, em sua interioridade, possibilidades de vida, projetos e sonhos. Ao considerar as relações de poder produzidas no interior da escola, as práticas de coabitação de diferentes grupos sociais que não se situam simetricamente, estamos assumindo que, nas irregularidades, nas bordas de uma *organização escolar*, reside um cotidiano intenso, borbulhante, no interior do qual assistimos a diferentes práticas culturais que (des)organizam e (des)territorializam a escola (LIMA, 2010, p. 28)

A escola vive esse entremeio: ser um espaço regrado, delimitado e restrito, no qual existem relações de poder, mas ao mesmo tempo lugar de descobertas, possibilidades do novo. O

lugar das normas e das transgressões. A escola então seria esse lugar onde habitam as diferenças,

[...] os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivos, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências [...] (DAYRELL, 1996, p.140)

Nesse ponto percebe-se a abertura de uma pulsação – a escola – permeada de diversas outras pulsações, ritmos, desejos, vontades – as crianças – como se o pulso da escola fosse o coração; e as crianças, professores, funcionários fossem tudo aquilo que completa esse corpo, o qual necessita trabalhar em certa medida de equilíbrio. Mas por vezes, o corpo fica doente, em outros momentos ele trabalha em seu funcionamento pleno e saudável. Saber lidar com as oscilações desse corpo parece ser necessário.

Compreendendo esses diferentes ritmos existentes no corpo da escola, nos apoiamos nas reflexões: “A escola não poderia ser um espaço de ampliação de experiências? [...] Quais espaços e momentos podem contribuir para que ele se situe em relação ao mundo em que vive?” (DAYRELL, 1996, p. 145). O espaço institucionalizado da escola permite a prática de uma alteridade? O quanto nós – como professores –, estamos dispostos a ter contato com o outro? Com o diferente? Estamos preparados para lidar com a criação, o diferente, a subjetividade, com aquilo que é mais particular em cada criança?

Duschatzy e Skliar (2011) nomeiam a alteridade como a possibilidade de dar visibilidade e invisibilidade, com o nomear e/ou deixar de nomear. Dessa forma, para fazer parte de uma diversidade cultural, ela deveria “[...] despir-se, des-racionalizar-se, des-sexualizar-se, despedir-se de suas marcas de identidade [...]” (p. 124). Essa alteridade não poderia, portanto, proibir a hibridez das identidades, nem desautorizar trocas, ela seria uma forma de reconstrução de possíveis laços de solidariedade social.

Normatizar, ou fixar uma norma, é uma forma de hierarquização das diferenças, pois através dessa normatização atribuem-se todas as características possíveis para uma única forma, avaliando todas as que restam como algo negativo, sendo

que “[...] o propósito das pressões pela assimilação era despojar os ‘outros’ de sua ‘alteridade’: torna-os indistinguíveis do resto do corpo da nação, digeri-los completamente e dissolver sua idiossincrasia no composto uniforme da identidade nacional” (BAUMAN, 2003, p. 85).

O que nos impede como professores de possibilitar, também, que a transgressão nos espaços escolares não seja algo “escondido”, “velado”, por exemplo, “o corredor do fundo se torna local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que “matam” aulas. [...] É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos” (DAYRELL, 1996, p. 147). E se esses espaços ditos “transgressores” fossem parte possível nesse processo de ensino/aprendizagem? E se existisse essa possibilidade de perceber o outro como diferente, de ver com alteridade? Não poderiam ser esses espaços ricos em possibilidades de aprender e vivenciar sobre o mundo de forma mais prazerosa? E o pior, quando esses espaços são autorizados – via de regra nos intervalos – o tempo é o limitador para esses momentos que parecem ser tão ricos de relações e possibilidades às crianças. “Interessante perceber, o valor que a escola tem, para elas, como espaço coletivo em que podem compartilhar e produzir culturas: estar junto com outras crianças” (FERRARINI, QUEIROZ, SALGADO, 2016, p. 1041).

“A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora” (VEIGA; FONSECA, 2012, p. 33). Por isso, mais uma vez torna-se fundamental compreender o funcionamento dessa instituição – a escola –, pois somente assim conseguiremos mobilizar mudanças e criar novas possibilidades. As mudanças do mundo podem começar dentro dos muros dessa escola e aos poucos espalharem-se para fora desses muros.

Enquanto não houver olhos para o funcionamento da escola, não teremos possibilidades de transformá-la em algo menos tedioso; além disso:

Há que se ressaltar que, não obstante todas as mudanças pelas quais o mundo passa, sobretudo no que tange à revolução midiática e comunicacional e ao impacto que isso representa na vida das pessoas, o universo educativo pouco se modifica, mantendo vivo o caráter regulador, que aprisiona o tempo e

cerceia múltiplas vivências dos espaços escolares. (FERRARINI, QUEIROZ, SALGADO, 2016, p. 1042)

Afinal, se perguntássemos às crianças: “você quer ou não ir à escola?”, creio que grande parte das respostas seria: “não queremos”. “[...] observar a sala de aula é constatar o óbvio, a “chatice” de uma rotina asfixiante, onde pouca coisa muda” (DAYRELL, 1996, p. 153). O quanto as crianças conseguem apreender com tanto tédio? Ou ainda: qual a qualidade daquilo que elas estão aprendendo? Por vezes, o próprio espaço da escola deveria ser pensado: “Há, nas crianças, o anseio por uma escola de fato sua, convidativa, participativa e alegre, não tediosa, limitadora e triste” (FERRARINI, QUEIROZ, SALGADO, 2016, p. 1043). Dentro dessa possibilidade de algo “convidativo”, poderíamos pensar, também, professores dispostos à prática da alteridade, da conversação, de topar o desafio de reconhecer os tempos das infâncias.

Segundo as palavras de Dayrell (1996, p. 160):

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas pode contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social.

Obviamente esse pensamento não surge do vazio, do nada. Esse pensamento como possibilidade e forma de fazer de outra forma, de subverter, surge ao pensarmos, como bem lembra Smolka (2002), nos diversos pensadores, entre eles, M. Montaigne, R. Descartes, J-J. Rousseau, S. Kierkegaard, I. Kant, Merleau-Ponty, que nos alertaram sobre as subjetividades. Uma vez que elas existem não temos mais a possibilidade de pensar na educação como uma forma (fórmula) única para ser aplicada. “Educar pode ser desnaturalizar. Mas pode ser também tornar eficaz a experiência individual” (SMOLKA, 2002, p. 109). Não há

forma de pensar a individualidade sem a valorização daquilo que é subjetivo.

Através dessa ideia citada anteriormente, parece fazer sentido o apontamento de que “a ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las” (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 15). Parece que a todo tempo estamos deixando de habitar aquilo que nos cerca e, por vezes, as próprias crianças não têm intenção de habitar alguns espaços e, em outros momentos, os próprios professores não querem habitar o espaço. “A tentativa em conhecer o bem pela ciência de fazer dele a experiência em um único sujeito, instaura a experiência científica como uma via certa, um *métodos*, ou seja, um caminho para o conhecimento” (LIMA, 2015, p. 99). Essa ciência não pode ser a impossibilidade de cultivarmos e vivenciarmos as experiências.

Conseguiremos ter uma experiência individual significativa no momento em que somos atravessados/afetados por algo, mas algo nos afeta apenas quando, depois de algum tempo, conseguimos habitá-lo. Torna-se, portanto, necessário habitarmos de alguma forma a escola e para que possa ser habitação ela não pode ser algo enfadonho e desgostoso. Precisamos estar abertos à alteridade. Falta-nos buscar alcançar as possíveis gostosuras proporcionadas pela escola e de alguma forma apresentar isso às crianças; em certa medida, até mesmo reconhecermos as gostosuras existentes na escola.

Podemos aqui fazer uma referência que parece ser fundamental para tais pensamentos, algo que não podemos perder do horizonte:

[...] em função da organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, destacamos que as ações desenvolvidas na educação infantil, pela ênfase na oralidade e em outras formas de expressão, por meio da participação ativa das crianças em atividades interativas e lúdicas, podem ser um bom caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem ao longo do ensino fundamental – a escola precisa ser séria, mas não precisa ser sisuda, como dizia Paulo Freire (GOULART, 2016, p. 95)

Mais uma vez faz sentido a ideia de que devemos habitar, junto com as crianças, esse espaço da escola. Somente dessa forma, podemos ser afetados e principalmente afetar essas crianças, mostrar que elas são parte desse todo da escola.

Ser criança é ir além, até mesmo daquilo que acreditamos ou estudamos sobre como ser criança. Como adultos, já processamos as lembranças de quando éramos crianças de forma interpretada, não somos mais as crianças que fomos, agora somos o adulto que relembra e interpreta a criança que foi e, conseqüentemente, as crianças as quais convive. Teremos, portanto, um olhar adultocêntrico com relação à infância e à criança.

Permanecer desconfiando, descobrindo, reinventando aquilo que já parece estar posto e estabelecido, certo e definido. “As crianças nos convidam – às vezes nos forçam – a nós, adultos, a nos tornarmos crianças. Teremos a coragem e o desprendimento necessário para isso?” (GALLO, 2010, p. 120). Depois de nos tornarmos adultos, seria possível voltar ao estado anterior? Seria possível desligar-se do lugar do intérprete? De que forma mais próxima poderíamos olhar as crianças? Ou ainda seguindo os questionamentos: “estamos atentos para esse convite de nos aproximarmos das crianças?”, “Percebemos que estamos sendo convocados?”, “Ou a possibilidade de sermos tocados pela infância não existe mais, de tal forma, que não temos mais possibilidade de nos tornarmos inacabados?”, “De darmos atenção ao outro?”.

Claro que se percebem algumas mudanças existentes na escola, afinal, “[...] mudanças têm sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade” (SKLIAR, 2003, p. 197). Não estamos menosprezando, em hipótese alguma, essas necessidades, mas “[...] voltamos a recriar um (velho) discurso técnico, racional, vazio, sem relação com o outro” (SKLIAR, 2003, p. 198). Pensando ainda com Skliar (2003), precisamos de mais “representações como olhares”, “metamorfose das identidades” e “vibração com o outro”²⁴.

Algumas perguntas acabam fazendo certo eco na cabeça nesse instante: “essa escola que temos hoje, forma quem, para

²⁴ Discutiremos mais a ideia “do outro” no próximo capítulo.

quê?”, “Essa escola forma?”, “É papel da escola formar?”, “Ela consegue dar conta disso que estamos pensando como criança?”. “Ela contempla características específicas de algo que conhecemos sobre infância?”, “Ela vive processos de alteridade?” “Conseguimos reconhecer que, por vezes, o que pode ser um tabu para nós, não necessariamente será para as crianças?”.

Em certos momentos as perguntas surgem não necessariamente para buscar respostas, mas sim para provocar e mais uma vez nos desestabilizar, deslocar e, dessa forma, nos retirar de um lugar de conforto e nos colocar em um lugar de conflitos, de desorientações, lugar em que, muitas vezes, não sabemos.

Existe uma dupla tarefa no processo educativo:

[...] a) a partir do incentivo à desorientação dos educandos em relação às certezas habituais e a um seu contínuo questionamento crítico pelos mesmos, b) ajudá-los a construir sua autonomia e autoestima. Educar significa, portanto, primeiro, levar o jovem a desajustar-se em relação à sua orientação anterior; para que ele, após, e também com o apoio e auxílio do educador, oriente-se a partir de seus próprios pontos cardeais ou, se quisermos dizer, por meio de uma metáfora [...] (FLICKINGER, 2014, p. 50)

Compreendemos que nessa direção:

[...] a escola é também o lugar da experiência, o lugar onde ensaiamos formas de estar-juntos-uns-dos-outros, lugar onde desejamos, onde trocamos afetos, onde arriscamos, onde nos surpreendemos. Trata-se, enfim, de tomar a escola como espaço em que vibra intensamente a vida. (LIMA, 2010, p. 33)

Sendo assim, a escola “acolhe todas as expressões de vida e reconhece que, no plano dessas diferenças, há uma multiplicidade de trocas, afetos, desejos e cuidado” (LIMA, 2010, p. 34). Entretanto, o que nós, como professores, estamos fazendo na escola? Alimentamos essas possibilidades ou simplesmente

seguimos algo que é imposto? Possibilitamos as trocas, afetos, desejos e cuidados, ou apenas seguimos um currículo? O que nos cabe fazer? O que nos resta fazer?

Porque acreditamos que as escolas não são apenas um lugar de empregabilidade, de informação e a opinião, mas, acima de tudo, talvez o único e talvez o último lugar onde muitos vão encontrar seu lugar no mundo e podem optar por ser e existir, e não apenas por ter ou não ter. (SKLIAR, 2017b).

Exercitamos uma “práxis interrogativa”²⁵: “¿es posible en la espacialidad molar y concêntrica de la escuela promover otras potencias de vida infantil, otros movimientos y líneas en ese territorio tan maltratado, descuidado y desconsiderado?”²⁶ (KOHAN, 2009, p. 30). Esse modelo de educação, que mais parece uma fábrica, pode ser alterado? “¿Puede ser la educación institucionalizada algo diferente de una fábrica y un auxiliar del reconocimiento? [...] ¿Es posible un acontecimiento, un devenir y otras potencias habiten la escuela?”²⁷ (KOHAN, 2009, p. 31). E ainda: “[...] educamos según el mito que podemos fabricar otros seres humanos que los que somos, seres mejores, más justos, más felices”²⁸(KOHAN, 2009, p. 31). Poderíamos pensar a escola fora de um espaço de disputa de poder?

²⁵ Corroborando com a ideia de Jorge Viesenteiner, em palestra proferida no Programa de Pós Graduação em Educação na UFSC (PPGE), intitulada “Formação como práxis autogenealógica em Nietzsche”, em 9 de Setembro de 2014. Esta pesquisa pode ser encontrada no texto: *Estrutura formal e semântica do argumento autogenealógico em Nietzsche*. (Dados completos podem ser encontrados nas referências).

²⁶ É possível na espacialidade molar e concêntrica da escola promover outras potencialidades da vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, negligenciado e imprudente? (Livre tradução nossa)

²⁷ Pode ser a instituição educacional algo diferente de uma fábrica e um assistente de reconhecimento? [...] É possível um acontecimento, um devir e outras potências habitarem a escola? (Livre tradução nossa)

²⁸ [...] educamos segundo o mito de que podemos fabricar outros seres humanos que somos, seres melhores, mais justos, mais felizes. (Livre tradução nossa)

Sempre estamos em busca da felicidade, do melhor, do justo, por vezes, erramos no detalhe do excesso, no detalhe de querer tanto em tão pouco tempo, na intenção de sermos e produzirmos o melhor, aquilo que, em alguns momentos, não está ao nosso alcance, mas teimamos, queremos ser os melhores e como se já não bastasse, queremos exigir o melhor do outro, quando, talvez, essa medida não seja a mesma sempre, quando nem sempre o outro quer a mesma coisa que nós pretendemos dar ou fazer, quando na verdade nos falta a alteridade, do que uma suposta completude, em certa medida, inalcançável.

Entretanto, e talvez mais fundamental, o que criticamos hoje realmente é aquilo que significa, ou deveria significar “escola”? Do latim *schola* e da palavra grega *skholé*: “tempo livre, descanso, adiantamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 25). Ou ainda:

A escola é, portanto, o parquinho da sociedade, é o espaço onde conhecimento e prática podem “ser libertados”. Eles são libertados de seu uso regular (em casa ou na sociedade) e oferecidos por si mesmos: conhecimento pelo conhecimento (objetivo do estudo), ou profissões pelas profissões (o que está relacionado com o exercitar). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 110).

Realmente criticamos um local que se dedica ao tempo livre, descanso, discussão? Temos algum ócio para, quem sabe, brincar na escola? Ou tudo isso que criticamos é qualquer outra coisa – um espaço onde as crianças passam o tempo, local de aprender a ler e escrever, ambiente de socialização – menos escola?

Em grande medida a escola acaba sendo o local de civilização da criança e conseqüentemente das infâncias, onde as paixões perdem espaço e a racionalidade torna-se fundamental.

É preciso libertar a criança da “infância”, quero dizer, dessa situação de controle estrito e, a pretexto de amadurecimento, dessa interiorização das coações e dos comportamentos embrutecedores, em relação aos adultos, que lhe são inculcados pela pedagogia [...]. (SCHÉRER, 2009, p. 35)

Vejamos que a escola não é um lugar no qual se deve fazer qualquer coisa, mas ao mesmo tempo, não pode ser esse espaço que cala, amordaça, interrompe a infância. A escola tem papel fundamental para a criança e não apenas nesse sentido que percebemos na escola hoje – ou naquilo que denominamos de escola –, que ao entrar no primeiro ano, não raramente, a criança escuta: “agora acabou a brincadeira”. Nela há possibilidade de “[...] deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás [...] deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 31 e 35).

Percebe-se; “A escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 45). Compreende-se, portanto, por esse viés, que a escola tem um lugar outro, uma possibilidade outra, ela não é e não deve ser família, sociedade, economia, cultura, mas estaria inserida em outra lógica, seria e estaria em uma brecha, na possibilidade de um não lugar. Há uma complexidade nesse raciocínio, pois desconstrói tudo aquilo que vivemos como sendo escola e ao mesmo tempo precisa-se lidar com essa criança, que vive algo que também não é linear e determinado, a saber, a infância. Momento de descobertas e de construções próprias – autoformação.

Deve-se compreender, como destaca Schérer (2009), que o processo de civilização se dá pelo processo de pedagogização. Fala-se de um domínio que atua para a civilidade, que se dá pelo investimento da repressão das paixões e organização delas, como uma bússola para mostrar a direção, como se houvesse algo correto.

Tentemos pensar mais além, busquemos outras possibilidades, “[...] elementos que “fazem” a escola – suspensão, profanação, o mundo, atenção, disciplina, técnica – estão conectados (ou, certamente, podem ser conectados) com a experiência da habilidade [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 69). Essa escola que possa ter pedagogia relacionada com “fazer o tempo livre uma realidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 97). A possibilidade de uma Escola Outra, de outra forma de ver e viver a realidade, repensando, também, as formas de formação existentes na escola.

Um espaço para que a infância possa, realmente, ser valorizada. “A escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é” (KOHAN, 2010, p. 131). Uma Escola Outra talvez possa ser possível quando, em alguma medida, esquecemos, pois, “toda ação exige esquecimento, assim como toda vida orgânica exige não somente luz, mas também a escuridão” (NIETZSCHE, 2015, p. 50). Esquecer aquilo que acreditamos ser a escola. Esquecermos das famílias. Esquecermos da política. Esquecermos. Essa é uma pista para pensarmos em uma escola que possa gerar, também, felicidade, sendo que:

Aquele que não sabe instalar-se no limiar do instante, esquecendo todo o passado, aquele que não sabe, como uma deusa da vitória, colocar-se de pé uma vez sequer, sem medo e sem vertigem, este não saberá jamais o que é a felicidade, e o que é ainda pior: ele jamais estará em condições de tornar os outros felizes. (NIETZSCHE, 2015, p. 50)

Instalar-se no instante em um mundo insistentemente cronológico e acelerado, enfrentar os medos e a vertigem provocados, muitas vezes, ao estarmos na escola e/ou na sala de aula, são necessidades para nos superarmos e encontrar um pouco mais de felicidade em tudo aquilo que realizamos. Pensar uma Escola Outra e não uma outra escola, pois está já teria certo vício, de que qualquer coisa diferente sirva, mas aquela – Escola Outra – seria a possibilidade de repensarmos uma forma de escola que nos possibilite outra forma de ser e estar na vida e para a vida.

Pensando em retomar a ideia de Foucault (2014) – anteriormente citado ao falar dos quatro tipos de individualidades dotadas de quatro características – pensemos como seriam essas individualidades e características nessa Escola Outra. Contemplaria quatro características: multicelular (pela possibilidade de trocas), orgânica (pela integração de atividades), temporal (pela otimização do tempo) e combinatória (pela união de forças). Utilizando-se de quatro técnicas: possibilita discussões subjetivas, cria possibilidades de ensino, autoriza a fragilidade e busca a autoformação.

2.2. FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO – POSSIBILIDADES E REFLEXÕES

Nesse momento iremos atentar para as possibilidades e diferenças existentes entre formação e educação, procurando estabelecer o nexos com o sentido da autoformação. Mais uma vez, como não poderia deixar de ser, permito-me entrar um pouco mais e mais uma vez nesse tema²⁹, pois dentro do campo educacional estamos o tempo todo discutindo formação.

Para o conteúdo da palavra “formação”, que nos é familiar, a primeira importante constatação é a de que o antigo conceito de uma “formação natural”, que se refere à aparência externa (a formação dos membros, uma figura bem formada), e sobretudo à configuração produzida pela natureza (p. ex., “formação de montanha”), foi naquela época quase inteiramente desvinculado do novo conceito. Formação integra agora, estreitamente, o conceito de cultura e designa, antes de tudo, especificamente, a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades. (GADAMER, 1997, p. 48)

Permito-me aqui, abrir um espaço para a reflexão: tudo o que vivenciamos é formativo? Existem questões ou acontecimentos que não favorecem para nossa formação? Qual seria a principal diferença existente entre educação e formação?

Para começar essa discussão lembro a pergunta de uma criança que disse: *se você pudesse voltar no tempo e ter deixado de fazer alguma coisa, o que você deixaria de fazer? O que você mudaria?* A pergunta parece ser simples, mas se a levamos ela para um lado mais filosófico – e no momento da resposta foi isso que eu fiz – pude chegar à conclusão que eu não deixaria de fazer nada que eu já fiz, nenhuma escolha, nenhum acontecimento,

²⁹ Parte de minha dissertação tratou da discussão entre educação e formação. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/128927/331119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

nada do que me fez feliz nem triste eu mudaria. Não pensei nessa resposta com a intenção de uma reflexão nietzscheana de um possível “eterno retorno” de viver uma vida plena e com intensidade, sem arrependimentos, mas apenas com a noção de que isso que sou hoje é a representação de tudo aquilo que vivi anteriormente e, conseqüentemente, eu não gostaria de mudar nada.

Seria o tempo cronológico algo que possibilite o aprender? Ou aprender distancia-se de um *chrónos*, por mais que toda a escola – principal referência de aprendizagem e conceito discutido na presente tese – funcione dessa forma? “No fundo, formação não pode ser meta, não pode ser, como tal, desejada, a não ser na temática refletida do educador” (GADAMER, 1997, p. 50).

A escola – como dito anteriormente – tem papel fundamental na formação das crianças, mas o que gostaria de deixar destacado aqui trata-se da necessidade de pensar para além de um educar, pois:

[...] é necessário que pensemos a educação no seu sentido filosófico, radical, extensivo ao *estar-no-mundo*. É nesse horizonte interpretativo do termo educação que poderemos visualizar o processo de formação vinculante de subjetividades e intersubjetividades que não se esgota nos limites de um contexto específico, mas existe na forma da interação social. (MOURA, 2007, p. 149)

Existe algo que está para além daquilo que a escola oferece, existem “subjetividades e intersubjetividades”, as quais necessitam ser pensadas como uma formação estendida, existe um limite, o qual não temos domínio, não podemos dar conta, não alcançamos, algo que se dá fora da formação escolar e a pergunta que nos persegue é:

Como deslocar esse sentido de formação humana orientada pelo ritmo estético do ensaio para o campo da educação que é marcadamente constituído antes pela ideia de formação escolar (ou seja, institucionalmente dada) para o sentido filosófico da formação

humana? (HARDT, MOURA, BARBOSA, 2014, p. 104)

Aprender sem pressa. Formar-se sem pressa. Distanciar-se da necessidade de um tempo delimitado pela lógica cronológica. A “[...] ideia de uma formação alargada, que acione experiências estéticas; que não deseja fazer surgir crentes, mas sujeitos capazes de pensar livre e criativamente” (HARDT, MOURA, BARBOSA, 2014, p. 91).

Não estamos aqui defendendo que tudo é formação, ou que qualquer coisa pode ser formação; a questão aqui é apresentar a formação humana que englobe “[...] um processo de educação mais ampliado, não apenas a educação da escola, familiar, moral, mas algo que seja realmente significativo para a vida do ser humano e seu processo complexo de desenvolvimento” (MARTINS, 2014, p. 30). Em alguns momentos o próprio trajeto, no caminho de casa até a escola, pode apresentar elementos que afetem diretamente a subjetividade do sujeito, assim como uma viagem, conhecer um museu, ir ao teatro, apreciar um bom livro, ou filme.

Nesse percurso é claro que existem mediações e o professor tem, nesse sentido, papel fundamental, mas assim como na educação dos filhos, nós apenas conseguimos chegar até um determinado ponto, pois muito será construído pela própria criança em suas relações; na escola esse limite também é apresentado. Por vezes, alguns professores servirão de inspiração e referência, podendo ter representatividade e importância para além do conteúdo básico ensinado. Sendo assim, analisando dessa forma, compreendendo algumas limitações:

Os processos formativos precisam “conservar” as experiências de aventura, uma espécie de viagem aberta, que não pode ser antecipada e que, mobilizadas pela sensibilidade, podem ser construídas como uma experiência estética. Aquele que ensina, ainda que empurre para a aventura aquele que aprende, “não pode querer dominá-lo, apoderar-se dele”. (HARDT, 2004, p.121-122)

Quantas vezes nos permitimos “conservar experiências” mobilizadas pela “sensibilidade”? Quantas vezes temos espaços

nas escolas para que possamos conservar algo que foi visto ou vivenciado? Em certa medida, a escola pode proporcionar a conservação das experiências no momento em que ela estivesse realmente apta para conservar, antes de tudo a possibilidade do ócio, de tempo livre, aquilo que é o real significado da palavra grega *skholé*, visto no item anterior. Ócio “[...] é por excelência o tempo que se passa ocupando-se consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 599).

Nesse sentido o “[...] ócio torna-se figura significativa para um constante formar-se: é a possibilidade desse deleite formativo, reflexivo sobre e para a vida [...]” (MARTINS, 2014, p. 34). Tornar a formação a possibilidade de um construir-se, de um olhar para si, é nesse momento que percebemos que algo escapa do professor, da escola, da família, algo é perdido e posteriormente achado por aquele que aprende, por esse ser em construção, por este que encontra-se em um caminhar formativo, por “[...] uma formação que tem em vista a preservação do autoformativo considerado aqui como experiência de si [...]” (HARDT, MOURA, BARBOSA, 2014, p. 104).

Um trabalho que costumo fazer nas escolas é perguntar: Que coisas realmente nos formaram? E depois disso escrevemos sobre aqueles gestos, aquelas vozes, aquelas atmosferas, as boas e as não tão boas, a humilhação a hipocrisia, tudo isso. Um caminho, um amigo. A pergunta que vem depois nesse trabalho, quando a gente planeja a formação de outros, não incluímos isso. O que te formou não fará parte da formação de outras pessoas!? Ou seja, isso faz da nossa profissão, uma profissão técnica que esquece o desejo de formação e vai mais para um campo de avaliação, de estratégia. (SKLIAR, 2017a).

Diante disto, podemos pensar a Hermenêutica como um lugar possível para pensar a Formação Humana, na medida em que passamos a “firmar condições do compreender a compreensão da compreensão” (NUNES, 2010, p. 271-272). Compreender com aquilo que nós já nos formamos, compreender através das experiências e assim possibilitar a formação. Nesse

caminhar hermenêutico, “O compreender não se dá quando alguém pretende deter já de antemão aquilo que quer lhe dizer, na medida em que afirma já o saber” (GADAMER, 2010, p. 7).

É por isso que cada indivíduo em particular já está sempre a caminho da formação e já sempre a ponto de suspender sua naturalidade, tão logo o mundo em que esteja crescendo seja um mundo formado humanamente no que diz respeito à linguagem e ao costume. (GADAMER, 1997, p. 54)

Todo formar está ligado, também, à autoformação, “[...] o que é verdade que *todo compreender acaba sendo um compreender-se* [...]. Nesse sentido vale para todos os casos que aquele que compreende se compreende, projeta-se a si mesmo rumo à possibilidade de si mesmo” (GADAMER, 1997, p. 394).

Aproximar formação de compreensão – consequentemente autoformação de autocompreensão – é também fortalecer a investigação aqui realizada através da hermenêutica fenomenológica, pois, seguindo com Gadamer, “[...] quem procura compreender está exposto a erros de opiniões prévias, as quais não se confirmam nas próprias coisas” (p. 402). Quando falamos de nós, estamos expostos, frágeis, abertos a interpretações e possíveis compreensões, mas, antes de tudo, devem estar distantes das opiniões prévias, ou ao menos não tê-las como arbitrárias. “A compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opiniões prévias, com as quais ela inicia, não são arbitrárias” (p. 403).

Experienciarmos-nos. Essa é a possibilidade de, talvez, tornar a educação, formação e a autoformação realmente significativas na escola e fora dela. Talvez possa ser a possibilidade de reconhecermos as minuciosas diferenças existentes entre esses conceitos e compreender que eles juntos são responsáveis por aquilo que nos constitui, independente do local em que essas experiências possam acontecer. Compreender que não dominamos tudo aquilo que envolve a formação do outro, mas que aquilo que fazemos pode afetá-lo profundamente. Ter em mente que toda formação é, inevitavelmente, uma autoformação, pode nos aliviar no sentido de entendermos que não conseguiremos ter total domínio sobre a forma de existência do

outro, sobre a maneira como ele levará e construirá sua própria vida. Seu ser e estar no mundo. Sua maneira de viver. Com firmeza, mas sem pressa. Com empenho, mas sem rigidez. Com regras, mas sem perder a sensibilidade para as experiências. Vida e mundo parecem misturar-se, mas a escola educa para a vida ou para o mundo? Pensamos nossa formação e autoformação para estarmos no mundo ou na vida? Essas serão as questões centrais do próximo capítulo.

2.3. EDUCAR E FORMAR PARA A VIDA E PARA O MUNDO

Mundo e vida seriam faces de uma mesma moeda? Ou poderíamos dizer que são moedas separadas? Ou ainda: deveriam ser faces de uma mesma moeda e, por alguma razão, não estão em uma mesma moeda? Essa ideia de separação entre uma possível formação para o mundo ou para a vida é inspirada, principalmente, em uma aula pública ministrada pelo professor Carlos Skliar³⁰, que questiona a serviço de que, e de quem, as escolas estão.

Nessa ocasião foram apresentadas três questões principais que pautaram a fala do professor Skliar, entre elas:

Como vamos sustentar se hoje o mundo, esse mundo, que até agora era um mundo para explorarmos e agora está convertido pelas políticas públicas e nacionais, apenas no mundo do emprego, apenas no mundo do mercado, apenas no mundo do trabalho e esse precioso mundo que teríamos em frente, foi reduzido, simplesmente um mundo utilitário e as crianças, os jovens, nós mesmos, não aprendemos a viver, mas apenas a ganhar a vida, que é muito diferente? (SKLIAR, 2017b)

³⁰ Essa aula pública aconteceu com o movimento da “Escola Itinerante em Buenos Aires”. Uma escola que foi montada pelos professores da rede pública em uma praça, em frente ao Congresso, em Buenos Aires. Todos os dias realizavam diversas atividades; no dia 19/04/2017, aconteceu uma aula com o professor Carlos Skliar. A aula foi gravada e transcrita e encontra-se no Anexo B dessa tese.

“Aprender a viver”, nos faz compreender que de alguma forma, alguém, alguma coisa, ou algum lugar, possa ser responsável por ensinar, de algum modo, possibilidades, ou formas para que possamos viver e, assim, estarmos no mundo. Pensando desse modo, temos apresentado duas formas de pensar a formação, voltada para o mundo, ou voltada para a vida, mas uma não está deslocada da outra. Mas dependendo das formas que teremos isso apresentado, iremos mudar nossas formas de viver o mundo.

[...] se vamos formar as crianças para que estejam nesse mundo do emprego, do trabalho, da tarefa, se vamos convertê-los em adultos tão rapidamente, a questão que devemos ter adiante é: cuidar da vida para que uma vida melhor mude o mundo e não que este mundo horroroso nos mude a vida. (SKLIAR, 2017b)

De fato, cada geração, cada momento histórico tem suas questões de debates, seus problemas para serem resolvidos, entretanto, estamos em um período em que as coisas se apresentam cada vez mais mecanizadas, em uma lógica de produção mais acentuada, a qual, por vezes, faz da própria criança uma possibilidade de, o mais rápido possível, torná-la alguém que possa produzir algo. Cada vez mais cedo elas estão expostas às provas e atividades avaliativas, cada vez mais cedo precisam estar na escola, cada vez mais cedo devem decidir o que querem ser quando *crescer*. Ou ainda: “O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (FOUCAULT, 2014, p. 16). A escola parece não mais apresentar castigos, entretanto, em certa medida, suspende direitos.

Consequentemente esse caminho parece apresentar-lhes um mundo. Não estamos aqui nos referindo ao “ser-aí-no-mundo”, como propõe Heidegger (2009) em *Introdução a Filosofia*, e também não iremos abordar a ideia de “mundanidade do mundo” expressa em Heidegger (2014) em *Ser e Tempo*, entretanto o que parece mais próximo dessa forma de pensar o mundo seria “[...] usado como um conceito ôntico, significando, assim, a totalidade dos entes que se podem simplesmente dar dentro do mundo”

(HEIDEGGER, 2014, p. 112). Um mundo que parece não pulsar, não ter uma vida real, mas sim uma vida de produção, uma vida que, por vezes, parece não ter vida nenhuma, parece apresentar-se morta antes mesmo de existir, antes mesmo de estar no mundo. Consequentemente, vida e mundo distanciam-se.

Esse mundo, pensando com Skliar, seria única e exclusivamente tudo aquilo que o faz funcionar, aquilo que o faz movimentar, uma vez que convivemos com uma sociedade ditada pelo capital, parece ser o mundo puramente material, puramente para o outro.

Existe uma necessidade de possibilitar também a desorientação.

[...] a pedagogia contemporânea ainda está longe de enxergar e atender às demandas de uma formação não reduzida à tarefa de profissionalizar o educando para integrá-lo o mais rápido possível ao mercado de trabalho. Fica cada vez mais claro que o atual sistema de formação precisa superar intimidações de uma racionalidade meramente instrumental e ampliar sua atuação para além dos espaços institucionalmente definidos como suas áreas consideradas legítimas. (FLICKINGER, 2011, p. 164)

Entretanto, se temos esse mundo que está relacionado com o excesso de produtividade, de empregados ou desempregados, de trabalho, um mundo da aceleração, do tempo curto, da rapidez e agilidade, um mundo que preza por converter tão rapidamente as crianças em adultos, um mundo, o qual por mais que discutamos sobre a importância do Ser, ainda estamos na lógica do Ter, um mundo com o qual a escola parece estar lidando tão bem e tendo grande sintonia, aonde cada vez menos se reflete, ou quando se reflete o tempo é acelerado e as reflexões acabam sendo aligeiradas, uma escola que cada vez valoriza menos o tempo livre, o ócio, o brincar por brincar, o ler pelo prazer de ler, o escrever não apenas para cumprir uma atividade; se tudo isso nos passa, onde podemos encontrar vida, ou melhor, onde podemos encontrar possibilidades de aprender, discutir, refletir sobre a vida?

Essa palavra curta que nos remete a diversas possibilidades e formas de compreensão. Não controlamos a vida e também não conseguimos controlar a morte, esta sendo parte fundamental daquela. Sendo assim, qual seria o controle que podemos ter? Temos controle? Por que em alguns momentos acreditamos necessitar desse controle? Por que estamos o tempo todo buscando algum sentido? Alguma resposta? Necessitando ter alguma certeza? Por que não pensar na vida, ao estarmos na escola? Sendo que por diversas vezes – mais comumente – valorizamos o mundo do trabalhar, do Ter e não do Ser?

“Sempre e por toda parte a vida conduz à reflexão sobre o que nela se apresenta, a reflexão conduz à dúvida, e a vida só pode resistir à dúvida levando o pensamento até a conquista de um saber válido” (DILTHEY *apud* GADAMER, 1997, p. 34). E o que é válido? O que seria realmente válido para nos apropriarmos na escola? O que seria válido para que pudéssemos apresentar para as nossas crianças?

Esquecemos que *não saber* também é uma possibilidade, uma possibilidade de vida e da vida, que em diversos momentos não é aceita pelo mundo. Disso trata uma Pedagogia da Fragilidade: “Life, in the sense of that which is always there to sustain and embrace spirit, culture and also the individual consciousness is the fundamental notion of life-philosophy in all its different varieties” (SCHNADELBACH, 1984, p. 142).³¹

Pensar o mundo e pensar a vida parecem ser questões distintas quando colocamos a escola nesse entremeio. Não significa que mundo é menos importante que a vida, ou vice-versa, a questão aqui é pensar o mundo para além de uma necessidade de Ter, é pensar esse mundo alimentando e sendo alimentado pela vida, pensar uma vida que tenha capacidade e possibilidade de mudar o mundo, de apresentar novas possibilidades. A ideia aqui é pensar uma formação que não esteja a serviço de alguma coisa, mas a serviço de alguém, de alcançar o Ser.

Partindo dessa ideia apresentada anteriormente por Skliar (2017a), perguntamo-nos: o que realmente nos forma? O que realmente apresentamos nas escolas? O que estamos fazendo

³¹ “Vida, no seu entendimento como aquilo que está aqui para sustentar e abraçar o espírito, a cultura e também a consciência individual, é a noção fundamental da filosofia da vida em todas as suas variações.” (Tradução: Bruno Pedroso Lima Silva).

aqui, nesse mundo? Qual o sentido de estarmos vivos? Estamos realmente vivos, ou apenas vivendo? Prossigo com os questionamentos: qual o sentido de realizarmos as tarefas que realizamos todos os dias? De acordarmos todos os dias? Qual é o nosso real propósito de vida?

Existe algum sentido em estarmos vivos? Nós, como professores, discutimos questões próximas a essas na sala de aula? As questões subjetivas que surgem através das nossas crianças, são levadas em conta, ou decidimos não lidar com isso por limitações que são do nosso mundo adulto? Talvez a pergunta mais pertinente, já que discutimos sempre sobre formação: *a escola interdita ou possibilita a vida?*

Essa última pergunta parece ser central nessa pesquisa que apresentamos, nesse caminhar que estamos realizando. Parece ser de suma importância a constante presença do outro. O outro que ensina, o outro que aprende, o outro diferente, o outro que não nos vê, o outro que estamos vendo, o outro. Dessa forma, o próximo capítulo tratará desse tema, ou desse conceito, sobre pensar o outro ao mesmo tempo em que não se é esse outro.

3. PENSAR AS CRIANÇAS DA PESQUISA

Tal como apresentamos inicialmente, na Introdução, nossa metodologia implica em uma tentativa de interpretação do humano. A hermenêutica filosófica contemporânea se caracteriza, fundamentalmente, pelo elemento da finitude e da provisoriedade na interpretação: toda interpretação tem seu próprio limite e é a partir desta característica dela que tentamos interpretar, sempre compreendendo e consciente de nossa limitação.

Neste capítulo trataremos do sujeito da pesquisa ou, melhor dizendo, trataremos de dois conceitos que estão presentes na pesquisa e, por vezes, parecem estar misturados, mas que aos poucos percebemos suas diferenças e limitações existentes para uma melhor compreensão: criança(s) e infância(s).

Além de tratarmos esses dois conceitos, buscaremos justificar o motivo pelo qual utilizamo-nos do conceito infância(s) no plural, bem como a possibilidade de pensar a filosofia como uma possível ponte que possa relacionar os conceitos crianças e infâncias.

No segundo momento deste mesmo capítulo, ainda apresentaremos o conceito “outro” e de que forma pensar no outro, estar com o outro, reconhecer o outro, em certa medida, possibilitar a alteridade, pode potencializar a formação humana.

No terceiro momento, iremos fazer uma aproximação entre o conceito nietzschiano de “transvaloração” e as possibilidades existentes nas infâncias; de que forma a ideia de transvalorar parece aproximar-se das características existentes nas infâncias? Como essa transvaloração pode estar presente nas escolas? Como a ideia de transvalorar e do outro podem aproximar-se? De que maneira podemos pensar a transvaloração como a possibilidade de formar para a vida?

A intenção principal será relacionar os conceitos supracitados, a saber, criança, infâncias, filosofia, o outro, transvaloração, como possibilidades para alimentar a ideia de uma Escola Outra, bem como pensar em uma formação humana para a vida, que possa valorizar as subjetividades, a vida e a morte.

3.1. INFÂNCIA(S) E CRIANÇA(S)

Estarei aqui conversando com um conceito, aliás, com dois: criança e infância. Em primeiro lugar, cabe pensar o que seria um conceito e já tomo as palavras de Deleuze e Guattari (2010, p. 23), para alertar: “não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto uma cifra”. Trata-se, antes de qualquer coisa, de decifrar o conceito, vislumbrar seus componentes.

Os conceitos não estão soltos na história, eles têm uma historicidade própria, estão relacionados com uma articulação, suposição. Isso quer dizer que um conceito nunca está, nem estará só³². Existe uma amarração entre a definição dos conceitos e sua historicidade, por isso, em alguns momentos, podemos ter certa confusão entre criança e infância, pois eles estão, de certa forma, ligados.

Entretanto, o que aqui pretendo assumir é um deslocamento conceitual que não arremesse a infância para a sua imagem mais óbvia, que é a criança e vice-versa. Não se trata propriamente de uma faixa etária, mesmo que seja elemento vigoroso na atribuição do sentido da infância e criança, mas do que ali acontece de diferença. Estamos envolvidos, portanto, por essa complexidade conceitual. Tanto a compreensão do que é infância, quanto do que é, ou quem é a criança.

Colocar-se à altura das crianças não parece ser tarefa simples, provoca-nos Montaigne (1996). Para o filósofo, colocar-se à altura contempla dois sentidos: estar na mesma altura física da criança, ou seja, nos deslocarmos de uma posição mais alta e ficarmos à altura delas; e um segundo sentido seria compreendermos essa criança em um movimento maior, que possa envolver empatia e alteridade; mas algumas questões nos provocam: quanto conseguimos fazer isso? Quanto conseguimos estar com as crianças? Habitar seu universo e perceber tal infância? Skliar (2017b) parece apresentar uma possível resposta:

³² No “conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que responderiam a outros problemas e supunham outros planos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 26).

[...] a infância dura a vida inteira e para isso há que apoiar espaços e tempos que ofereçam o que o mundo não oferece: tempo para brincar, tempo para cobrar, tempo para perguntar, tempo para narrar, tempo para debater, tempo para o silêncio, tempo para pensar, tempo para criar, tempo para aprender a viver, a amar, para abrir espaço para os outros e suspender por um instante a repetida e teimosa presença da morte. (SKLIAR, 2017b)

Não se trata aqui de um eterno ser criança para viver a infância, mas de um eterno viver e reconhecer a infância, para que não nos esqueçamos do que é criança. As crianças têm um poder demorado naquilo que pensam ou fazem e nós, por outro lado, como adultos, por vezes, corremos, aligeiramos, para algo que em alguns momentos mal sabemos o quê ou para quê. A questão é: não teriam as crianças algo para nos mostrar, algo que possamos aprender, ou, em alguma medida, rememorar? Ou reconhecer?

As crianças demoram, pois tudo está perto de uma suposta originalidade – pelo menos em sua vida – algo próximo a aquilo que, talvez, compreendamos como estado de paixão. A paixão é a fruição, ela é incontornável. As crianças, assim como a paixão, agudizam-se no desejo incontornável de agir no mundo sem interdição. Se querem correr, correm, se desejam chorar, choram e, assim, o estado de paixão não se conhece na interdição, a não ser quando pelo desejo de acabamento, quando aos poucos, a paixão é domada, tal como a criança civilizada. Mais uma vez podemos relacionar com a paixão. Aquela sensação nova, aquele instante que pode ser eterno para aquele que vive, mas rápido para quem está de fora, ou ainda termos a sensação de algo que passou rápido cronologicamente, mas foi de uma potência incrível, por sua intensidade. Surgem reflexos no corpo, que se tornam involuntários: coração que acelera, mãos que transpiram, pernas que ficam bambas e “borboletas no estômago”. Nesse sentido, paixão e infância transbordam, tal como um grito (KOHAN, 2009). É a nova descoberta, é a possibilidade de morar vivamente naquilo que é novo, na mão, no gesto, no outro. Pura afecção de encontrar-se no outro. Possibilidade dada que já é, segundo Kohan.

Crianças que aprenderam a solidão e a intimidade, depois, talvez, conseguirão desenvolver algo na vida, como se dissemos que sem solidão e sem intimidade é impossível a escrita e a leitura, a solidão para a leitura e a intimidade para a escrita. (SKLIAR, 2017a)

A solidão e a intimidade como possibilidade não apenas para escrever e ler, mas também para viver. Para possibilitar maior contato com aquilo que se é. Solidão e intimidade para estar na vida e disposto à vida. Solidão e intimidade, que, em alguns momentos, nós adultos tememos, mas que, em alguns instantes, as crianças nos apresentam com extrema leveza.

Nas observações realizadas na escola em que a pesquisa aconteceu, uma cena chama a atenção: na hora do intervalo, as crianças do segundo ano brincavam juntas, mas um dos meninos estava sentado em um banco, sozinho, brincando com algumas pedras e suas mãos, esse é o reflexo disso que dissemos anteriormente – a intimidade, solidão, estar consigo. Ele não está sozinho por ter brigado com alguém – pelo menos não foi observado isso –, ele fica ali, criando seu próprio universo, sua forma própria de brincar, na solidão e na intimidade, uma possibilidade de autoformar-se. Permitir esse momento de solidão, sem intervenções dos adultos, seria uma forma de autorizar a vida na escola?

Por vezes, acreditamos que o excesso de conhecimento e informação seja, ou possa ser, o melhor caminho para compreender a infância e a criança – conceitos que não são simples e carregados de historicidade – mas, por vezes, a luz que nos ajuda enxergar as coisas também pode nos cegar. Em certos momentos, é no escuro que existirão as possibilidades, como bem nos lembra Agamben (2009), as estrelas que vemos no céu hoje já não existem mais, enquanto o escuro no céu é a possibilidade das estrelas no amanhã. A escuridão tem sua beleza. A observação do acontecimento da infância nos faz perceber outras formas, que são importantes e significativas para a criança e que, por diversos motivos, vamos deixando de lado na vida adulta; por exemplo, o estarmos sozinhos. A ideia de autoformação também está relacionada com estarmos sós, uma vez que é *auto*, dependerá das nossas reflexões e experiências vividas.

Às vezes há conhecimento no desconhecido, ou ainda podemos pensar além:

[...] essa possibilidade – a insuficiência do conhecimento – que eu acho que o campo da educação ignora. Esse é um argumento bastante difícil, pois se o conhecimento é insuficiente, por que deveríamos, então, até mesmo nos preocupar em ensinar? (BRITZMANN, 2000, p. 74)

Esse pensamento vai ao encontro daquilo que Masschelein (2014), chama de pedagogia *pobre, generosa*, ela é responsável por dar tempo e espaço, que se tornam significativos para a experiência, ou seja, ela não está disposta a ser dona de qualquer conhecimento, ser vista como uma máxima a ser alcançada, ela não é controladora, nem mesmo supervisora, simplesmente “[...] convida a sair pelo mundo, a se expor, ou seja, a colocar-se em uma “posição” débil e incômoda, e fornecer recursos e apoio para fazê-lo” (p. 50).

Então, o que nos restaria nesse caminhar? Resta-nos duvidar, olhar com outros olhos, ou até mesmo desobedecer:

A fala, a leitura e a escrita procedem e advém de certo tipo de experiência de desobediência da linguagem. Se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem silêncio, nem mundo, nem vida [...] A linguagem que desobedece e é desobedecida: colocar-nos fora de nós mesmos, nessa existência desoladora, nessa brecha – sonora e silenciosa – que abre a possibilidade para a produção de um sentido (SKLIAR, 2014, p. 17)

Aqui se trata de desobedecer, compreendendo a seriedade de lidar com um conceito. Não é algo feito por teimosia, ou de qualquer jeito. Desobedecer torna-se, portanto, uma possível forma de “ser” próximo da criança e desse momento apaixonado e apaixonante, silencioso e íntimo, que é a infância. Dessa forma, talvez, estaríamos à altura da criança e próximos de nos recordar da infância. Um recordar para estar com. Esse deslocamento

exigiria destituir-se de um excesso de autoritarismo que permitiria habitar a infância, mesmo estando em outra posição, vivendo a “adultez”.

Na dobra desses deslocamentos, destacaria:

É preciso libertar a criança da “infância”, quero dizer, dessa situação de controle estrito e, a pretexto de amadurecimento, dessa interiorização das coações e dos comportamentos embrutecedores, em relação aos adultos, que lhe são inculcados pela pedagogia [...]. (SCHÉRER, 2009, p. 35)

Que a infância não seja apenas um período, mas uma forma de estar na vida. O que está sendo discutido aqui não é exclusivamente um conceito, ou definições do que significam crianças ou infâncias. É isso também, mas gostaríamos aqui de (re)pensar aquilo que estamos discutindo ao longo dessa tese, que não é apenas infância e o sujeito criança, mas ainda o que entendemos e/ou acreditamos ser o papel da escola. Para tanto, cabe pensar: qual seria o real lugar da criança na educação? Como permitir apaixonar-se, silenciar, Ser, *infantizar*, *criançar* na escola?

Segundo Schérer (2009, p. 31), “[...] a criança é um ser utópico precisamente pelo fato de estar confinada nesse lugar escolhido para ela e que é um *vazio*, um *não-lugar*”. E nós como professores – ou futuros professores – não estamos distantes dessa utopia:

[...] papel do professor não é menos utópico no sentido em que, por um lado, ele se coloca à distância, não deixando de pretender estar próximo, e, por outro, ele abandona, em atenção à criança, seu lugar entre os adultos, sem que por isso volte a ser criança, quer dizer, sem deixar de ser pedagogo. (SCHÉRER, 2009, p. 31)

Essa reflexão parece ser importante para mobilizar outras reflexões como professores. Na educação, sobretudo na educação das crianças, parece existir um lugar que nos pertence, no qual estamos instalados, mas ao contrário, como nos apresenta

Schérer (2009): deveríamos pensar em um lugar “vazio”, ao invés de um lugar “preenchido”, ocupado por um saber, por um conhecimento tido como verdadeiro? Qual o problema de ter um lugar vazio? Qual o problema de não saber?

Ter conhecimento científico parece ser fundamental, mas até que ponto? Até quando? Não se trata de exclusão daquilo que é científico, mas acreditamos ser possível colocar em xeque esse único elemento – conhecimento científico – para podermos compreender conceitos tão complexos, a saber, criança e infância; e de que formas ser e estar, no mundo e na vida, com esses conceitos?

A tradição pedagógica³³ nos faz buscar as respostas o tempo todo, e isso acaba prejudicando a abertura para outras possibilidades, para visitar novos horizontes e conseqüentemente (re)pensar um processo educacional e até mesmo formativo, para que possamos valorizar as subjetividades, aquilo que não cabe no científico, que é, por vezes, mais potente de vida e necessário para ela.

Para podermos compreender melhor essa questão, voltamos a ressaltar esse “*não lugar*” apresentado para a criança. Pensemos, portanto, o conceito de “devir-criança”, apresentado por Deleuze e retomado por Schérer (2009). Segundo Gilles Deleuze (1997, p. 193),

Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua

³³ Concepção pedagógica tradicional, de ter como base a leitura feita por Saviani (2005) “[...] a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização” (p. 31). O texto: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf Acesso em: 24 de novembro de 2016.

subordinação da infância a uma significação única, à verticalidade de uma única ereção.

Por um lado, temos, pelo inacabamento da infância, a possibilidade desse “devir-criança”. Entretanto, “[...] não existe devir-homem, o que significa que o homem não pode ser considerado num devir, limitando-se a ser [...]” (SCHÉRER, 2009, p. 207). Dessa forma, estaríamos, enquanto adultos (supostamente acabados), destituídos de um “devir”. O devir-homem (adulto) não existe nem como substantivo (pensando em um estado), nem mesmo como verbo (pensando de forma ativa). Caberia a nós – adultos – imaginarmos apenas um lugar, a própria infância e com isso, outros caminhos para a educação.

Voltar o olhar para si mesmo, repensar tudo o que nos foi pensado a partir da academia, a partir dos textos especializados, a partir dos discursos politicamente corretos, a partir das consciências acomodadas daqueles que se conhecem como parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiramente humano, é o que provoca a relação direta e aberta com aqueles que não fazem parte de todas essas certezas (SKLIAR, 2003, p.13).

Seria a possibilidade de poder estar com a infância ao longo da vida, ser e viver infância e não apenas em um período determinado, ou ter a nostalgia de um eterno retorno à infância. Desorganiza-se aqui essa possibilidade única, o ideal da razão, do verdadeiro, do normal. Cria-se uma possibilidade outra. Rompe-se aquilo que parece ser a regra preestabelecida. Abre-se outra possibilidade. Permite-se, portanto, falar do íntimo, do próprio, da vida, da morte. Autoriza-se, nesse sentido, a discussão daquilo que surge em sala de aula, das demandas apresentadas pelas próprias crianças.

3.2. FILOSOFAR DA E NA INFÂNCIA

Para iniciarmos as discussões:

La infancia es también infancias y la filosofía es, antes que otra cosa, filosofías. Los filósofos también nos ayudan a tener cuidado. Lo múltiplo no es lo plural, la diferencia no es la diversidad. En todo caso, la infancia y la filosofía son múltiples y viven de la diferencia o, para decirlo con palabras más del presente, de la diferencia de las diferencias.³⁴ (KOHAN, 2009, p.7)

Ao pensar com e para essa pluralidade, saímos de uma visão macro, para poder aproximar o foco, verificar os detalhes e poder perceber nuances que antes não eram observadas. Para tanto, não há receitas, o professor conhece sua própria realidade, o contexto de suas crianças, a realidades que os cerca, sendo assim, o professor acaba tornando-se aquele que melhor consegue pensar como gestar a possibilidade de formação.

O professor não deve estar “num papel em que se veja obrigado a fazer com que as crianças obedeçam aos valores sociais ou de incentivar um inconformismo irracional na área da educação moral, ou em qualquer outra área” (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1994, p. 214).

A Filosofia possibilita um pensar reflexivo sobre a formação humana e o fazer pedagógico. Nesse sentido, a Filosofia pode ser grande aliada das reflexões relacionadas à escola e à formação. Compreende-se que, através dela, possa existir uma “postura refletida” (FLICKINGER, 1998, p. 15) e, através dessa reflexão, o processo formativo e a concepção daquilo que compreendemos sobre a escola pode ser reavaliado e reinventado.

Busca-se refletir sobre as possibilidades de uma formação que tem como meta algo além dos resultados baseados em

³⁴ A infância é também infancias e a filosofia é, antes de mais nada, filosofias. Os filósofos também nos ajudam a ter cuidado. O múltiplo não é o plural, a diferença não é a diversidade. Em todo caso, a infância e a filosofia são múltiplas e vivem da diferença ou, para dizer com palavras mais do presente, da diferença das diferenças. (Livre tradução nossa).

números (notas), que possa contemplar a formação integral do ser humano, uma formação que ouse pensar sobre a vida e não apenas conteúdos de alfabetização e letramento, não apenas sobre o mundo do trabalho, do estar ou não estar empregado. Pensar para além de conteúdos fixos e determinados por documentos e buscar algo que possa ser mais amplo. Sair de um padrão já determinado e preestabelecido, os quais nos impedem de pensarmos outras possibilidades e acabam por repetir uma única forma.

Discute-se muito sobre os conteúdos trabalhados na escola, mas pouco se reflete sobre qual o real significado, ou melhor, qual o verdadeiro sentido que isso trará às crianças, quais os motivos de aprender aquilo que aprendemos. Será que realmente todo conteúdo trabalhado na escola é significativo para essas crianças? Quanto do conteúdo trabalhado com as crianças nas escolas realmente faz sentido para elas, em suas vidas? Claro que aqui não nos referimos ao esvaziamento de conteúdos na escola, uma vez que esses são base para a formação, mas o ponto central seria possibilitar uma maior reflexão perante as questões relacionadas à vida.

Busca-se pensar uma escola possível não apenas para a vida relacionada ao trabalho, ou aos conteúdos básicos, mas pensar as questões da escola de formas significativas para a formação dos seres humanos. Tais questões podem ser mais complexas ao pensarmos no campo da Educação Infantil, como nesse trabalho, com crianças de pouca idade.

Não se trata de pensar “como”, “de que forma” ou “por que” da educação, mas sim: qual finalidade esse caminho formativo tem para a criança?

A escola torna-se o lugar onde se discutem métodos, possibilidades, formas de aproximação de uma formação, linhas a serem seguidas, projetos político-pedagógicos, grades curriculares – em resumo, o que será ensinado, como se o processo educacional pudesse ser descrito e orientado por receitas. Esses documentos não deveriam ser vistos como regra a ser seguida, como se estivéssemos executando uma receita, devem servir para uma forma de ensino que possa auxiliar a formação da/para a vida.

Assim como buscamos nos distanciar da verdade e da objetividade – tão caras as

ciências – mesmo que abdicamos da prescrição de fórmulas ou determinismos, ainda assim objetivamos pensar e repensar algumas práticas, bem como provocar e produzir efeitos de sentido. (MARTINS; MARTINS, p. 14, 2014)

Entretanto, esse pensar e repensar é exigente, “[...] torna-se melhor ter respostas prontas, do que pensar e refletir sobre possibilidades” (MARTINS, 2014, p. 21), toma-se tempo, é necessário mais trabalho e disposição. A dificuldade é necessária para que possamos (re)fluir, (re)pensar, (re)estruturar, (re)organizar, (re)definir, (re)avaliar, (re)descobrir, (re)criar outra ideia de uma escola possível, que possa estar conectada com a Filosofia da Educação em busca de uma filosofia da infância, e essa podendo servir de possibilidade para (re)significar a formação das crianças, para uma nova descoberta de vivenciarmos constantemente as infâncias.

Ainda podemos pensar que “a escola é o lugar que deve tornar crível e desejável o conhecimento, a democracia e a mudança, mas sobretudo o gosto pela vida” (CORNELLI, 2005, p. 34). Partindo dessa necessidade reflexiva, desse gosto pela vida, o principal ponto da educação deveria – ou precisaria – ser aquele que apontasse para perguntas filosóficas como: *O que é formação? De que forma ela contribui para a vida dos seres humanos? Quais espaços seriam responsáveis por essa formação humana? Como a filosofia da educação pode auxiliar nesse caminho? O que seria essa filosofia da infância? Como seria o desenho dessa outra possibilidade de escola?*³⁵

Ao pensar dessa forma, parece existir um controle cada vez maior e mais precoce daquilo que deve ser trabalhado e acreditamos ser ideal. Loponte (2008) utiliza-se da ideia de que a infância está cada vez mais *pedagogizada, didatizada*, controlada, pela docência e pelas escolas. Podemos ainda com Fischer (2006) questionar, qual o motivo para querermos crianças-camelo³⁶,

³⁵ O itálico é colocado aqui, propositalmente, por serem questões significativas deste trabalho. As questões são pertinentes à ideia de práxis interrogativa, já citada anteriormente.

³⁶ Essa metáfora do camelo, leão e da criança, está no livro *Assim falou Zaratustra* de Friedrich Nietzsche, no capítulo *Das três metamorfoses*.

porque queremos ensiná-las a obedecer? Cumprir ordens? O que queremos que elas vejam? Por que queremos transformá-las em algo que faz sentido para nós, quando poderíamos potencializar aquilo que ela descobre como sentidos para si?

Os discursos educativos reproduzidos contemporaneamente estão em grande parte imbuídos de forte teor abstrato e metafísico, esta dependência do abstrato acaba refletindo em uma educação que visa domesticação e o adestramento. (MARTINS; MARTINS, 2014, p. 4)

Os debates e avanços no campo da educação nunca deixam de acontecer, mas é necessária uma constante reflexão do processo, que deve ser realizada entre o Estado, diretores e professores, buscando um caminho comum e adequado para que a criança, principal foco das discussões, possa ter seus direitos garantidos.

Um dos maiores problemas da educação atualmente é a falta de unidade da experiência educacional da criança. O que a criança encontra é uma série de apresentações especializadas sem conexão. Quando tem uma aula de linguagem após uma de matemática, a criança não é capaz de estabelecer nenhuma relação entre elas, e tampouco consegue ver relação entre a aula de linguagem e a de estudos sociais ou ciência naturais. (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1994, p. 49)

Existe a possibilidade de pensar a filosofia como uma ponte entre os conceitos trabalhados com as crianças, surgindo uma possível relação entre diferentes contextos de aulas, “a filosofia, portanto, é muito benéfica para as pessoas que procuram formular conceitos que possam efetivamente representar aspectos da sua experiência de vida” (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1994, p. 52).

A realidade educacional apresentada no Brasil não é exclusividade nossa, mas em âmbito mundial, uma vez que segue a lógica do sistema capitalista, focada no mercado de trabalho, conseqüentemente no espaço em que poucos ganham muito e

muitos ganham pouco e tudo depende de resultados. Apesar dos professores serem vistos como “pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação” (SILVA, 2007, p. 55), esse trabalho torna-se um tanto quanto árduo, pois:

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. (LARROSA, 2013, p. 46)

Essa formação é um processo, passando pelo individual e suas experiências, compreendendo as críticas, sabendo criticar, constituindo o ser humano – ou seja, um processo de cultivo e construção. É necessário compreender-se e, ao mesmo tempo, compreender o outro, um caminho que necessita ser contemplado, mas atualmente parecem haver exigências que não permitem esse deleite à formação e à autoformação, que, em certos instantes, têm acontecido sem o cuidado adequado. Em certa medida, não existe o tempo livre, o ler pelo gosto de ler, sem obrigação de fazer um resumo, ou uma resenha, o escrever pelo escrever, não para copiar um conteúdo. De certa forma, não existe espaço para a intimidade e a solidão, para o apaixonar-se conhecendo a vida e, conseqüentemente, conhecer a vida e apaixonar-se por ela.

O ambiente escolar deveria ser um reflexo de outro movimento:

A escola não pode ser um espaço enfadonho, pessimista, um lugar de transmissão de conteúdos mecanizados, em que os estudantes, educadores e famílias são impedidos de exercer sua criatividade, realização e responsabilidade. Pode e deve ser local para o desabrochar de novas posturas e novos projetos, sob a responsabilidade do diretor que, juntamente com a equipe escolar, desenvolve ações voltadas desde a conservação da estrutura escolar até a programas maiores e mais

amplios, com destaque para: conservação e criação de espaços físicos; parcerias entre comunidade, família e universidade; fortalecimento da escola como locus de formação continuada; realização de festas, encontros para estudos coletivos, palestras, atividade artísticas de dança, teatro, música, cinema e circo, entre outras. (LIMA, 2007, p. 123)

A formação estaria nessa mistura: cultura, arte, riso, seriedade, escola, família, solidão, intimidade, tempo livre, paixões. Parece ser uma união com diversos elementos que pretendem complementar-se, ou ainda, citando Hardt (2013, p. 775), a “formação implica esforço, um tanto de forma viva como um tanto de forma delirante, fugaz”. Talvez um ponto para a reflexão fosse nos perguntarmos: em quais momentos realmente estamos trabalhando – ou desenvolvendo – esse processo formativo? Quais outros ingredientes poderiam ser colocados nesse meio, em busca da harmonia entre todos? Ou será que realmente se precisa de harmonia para esse processo acontecer?

O ponto central dessa justificativa nos remete às seguintes perguntas: o que estamos ensinando às nossas crianças? De que forma poderíamos enriquecer esse processo de ensino e aprendizagem para que este possa ser significativo e dar sentido para as crianças? Como a Filosofia da Educação contribui nesse sentido? De que forma podemos ensinar a pensar e não apenas ensinar conteúdo?

Foucault (2000) nos chama a atenção para uma forma de pensar a filosofia, que é: “[...] o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diversamente, para fazer diversamente, para tornar-se diferente do que se é” (p. 143). Tendo em vista essa possibilidade de transformar e modificar, podemos pensar, paralelamente com Lipman, Sharp e Oscanyan (1994), que a filosofia contribuiria para uma perspectiva interdisciplinar, em busca de um pensar holístico sobre a experiência, e esse pensar seria multidimensional, crítico, criativo e cuidadoso.

A filosofia, portanto, passa a ser fundamental, ela acaba tendo a função de auxiliar nas reflexões sobre a vida. Os questionamentos da criança sobre conceitos comuns, centrais,

controversos e problemáticos podem ser adequadamente investigados e não respondidos com verdades absolutas. Para tanto existem quatro importantes condições que devem estar na sala de aula: “estabelecer um compromisso com a investigação filosófica; evitar a doutrinação; respeitar as opiniões dos alunos; evocar a confiança das crianças” (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1994, p. 120).

Para auxiliar no caminho em busca de respostas, torna-se essencial saber sobre o que estamos falando. A questão seria: Formar? Educar? Experimentar?

Enfim, formar, educar ou experimentar? Tudo ao mesmo tempo, numa época que não reconhece valor em nenhuma delas. Formar para não permanecer órfão de tradição; educar para não aceitar a tradição como um valor absoluto; experimentar para não permanecer na atitude negativa da crítica que isenta o indivíduo de criar um referencial quando nenhum referencial externo faz mais sentido. (WEBER, 2011, p. 247)

Weber nos faz refletir para aquilo que parece ser muito evidente em alguns momentos em nosso sistema educacional. O que realmente queremos na busca da formação de outra pessoa? Não deixá-la órfã e nem aceitar totalmente a tradição, mas mudar, pensar e refletir de forma que se busque uma nova “experimentação”, um novo sentido, algo que possa perpassar uma educação em busca de resultados, mas que possa ser significativo para a formação humana, assim “[...] a experiência da filosofia pode talvez, ajudar em uma educação sensível à novidade dos novos. Pode ser um espaço para um pensar múltiplo, indeterminado, imprevisto” (KOHAN, 2005, p. 233). Compreendendo que nosso mundo e nossas vidas estão em constante mudança, não somos seres acabados, mas estamos sempre em uma possibilidade de nos (re)formar.

A ideia chave seria: “[...] uma educação para a exceção e não para a massificação [...] educação exclusiva e não apenas inclusiva [...] gostaríamos de ver os mestres inventarem uma nova linguagem toda vez que adentrassem na sala de aula, longe do espontaneísmo vulgar” (MARTINS; MARTINS, 2014, p. 16).

Falar sobre ensinar a amar a vida parece ser algo distante, ou ainda excessivamente romântico, por vezes vago ou da ordem do impossível, mas lembremo-nos que o professor é “alguém que conduz alguém até a si mesmo. [...] mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria.” (LARROSA, 2013, p. 51). O professor é esse auxiliar da autodescoberta, ele “[...] puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é.” (LARROSA, 2013, p. 11).

O professor deve ser auto-retraído filosoficamente (sempre atento ao risco de fazer doutrinação inconscientemente) e, contudo, pedagogicamente forte (sempre promovendo o debate entre as crianças e as encorajando a seguir a investigação na direção que ele aponta). (LIPMAN, 1990, p. 207)

Isso é despertar a vida, isso é provocar, mas será que a escola, com todo seu processo moralizante, com suas disputas de poderes, e focada apenas no ensino dos conteúdos, não estaria impedindo essa possibilidade de “despertar a vida”? De pensar a vida? De proporcionar vida? Não seria a Filosofia uma possibilidade de mostrar o mundo, mas ao mesmo tempo auxiliar na contemplação da vida? De autorizar a fragilidade e a subjetividade?

3.3. O OUTRO NA FORMAÇÃO – TRANSVALORAR COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA

Aqui pretende-se discutir a ideia do outro e o conceito de transvaloração; e como os dois pontos podem estar diretamente relacionados com a formação humana e tudo aquilo que nos passa na escola e fora dela.

Contemplar a vida, contemplar a nós mesmos. Por vezes, saber de nós mesmos, conhecer nossas próprias demandas, compreender aquilo que acontece com nosso corpo, traduzir em palavras nossos sentimentos, parece ser uma longa caminhada, em alguns casos caminhadas de uma vida toda. Exige dedicação, determinação, reflexão, disposição e, além disso, ainda estarmos

em constante contato com o outro, o qual tem outras dedicações, outras determinações, outras reflexões, outras disposições, pois ele é em si mesmo, outro. Ele é diferente.

Cabe pensar o outro de outra forma, pois “Na educação, o outro como fonte de todo o mal assumiu diferentes versões, expressamente violentas ou sub-repticiamente excludentes [...]” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 126). O outro não deve ser visto apenas dessa maneira negativa, distorcida, fonte do mal e daquilo que não deve ser. Ele não deve funcionar como o “[...] depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais” (p. 124). O outro é apenas uma nova possibilidade de ser, diferente daquilo que já é.

Estamos no campo da educação e parece não haver saída que não seja estarmos em constante relação com o outro, mas é fundamental compreender que toda a relação com o outro é também uma relação com nós mesmos. Cito um trecho para deixar claro aquilo que gostaria de expressar:

[...] quando o terapeuta³⁷ entra em si mesmo, não está apenas tornando disponível ao paciente³⁸ algo que já existe, mas está também auxiliando a ocorrência de novas experiências, baseadas em si mesmo e no paciente. Isto é, ele se torna não só alguém que responde e que dá *feedback*, mas também um participante artístico na criação de uma nova vida. Ele é mais que um catalisador que permanece imutável enquanto afeta a transformação química. O terapeuta muda; ele se torna mais aberto à amplitude de experiências que pode conhecer em primeira mão, descobrindo com o paciente como é envolver-se dos muitos modos abertos a eles. (POLSTER, 2001, p. 37-38)

Realizando essa analogia entre terapeuta e paciente, sendo professor e o outro, podemos compreender que nunca existirá apenas um lado afetado, a afetação será mútua. Estar em contato

³⁷ Aqui podemos reinterpretar a leitura e pensar a ideia de terapeuta como professor.

³⁸ Aqui podemos reinterpretar a leitura e pensar o paciente como o outro.

com o outro, ou com outros, é também a possibilidade de estar em contato consigo, pois “[...] Todos somos, em certa medida, outros” (SKLIAR, 2003, p. 23).

Assim a escola, mais uma vez, torna-se de fundamental importância. Nesse espaço, diversos outros encontram-se, por isso parece fundamental saber da existência do outro, parece fundamental compreender o outro “[...] porque sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos” (SKLIAR, 2003, p. 29).

Estar com o outro, praticar a possibilidade de misturar-se, e nessa mistura também encontrar um pouco de nós mesmos, das nossas vontades, desejos, medos, encontrar um pouco mais da nossa própria formação, de nossas subjetividades, alegrias, tristezas, possibilitar possibilidades através do outro e com o outro. Estar com o outro como uma forma de exercitar os outros lados de nós mesmos. Mas, em alguns momentos, pouco conseguimos tocá-lo, pouco conseguimos nos aproximar.

A impossibilidade de estar com o outro é o distanciamento daquilo que nos movimenta. O outro é a possibilidade de nos libertarmos de algo que mal conhecíamos. O outro é a possibilidade existente em uma possível impossibilidade. “O outro na educação foi sempre um outro que deveria ser anulado, apagado.” (SKLIAR, 2003, p. 27), justamente, pelo poder desestabilizador que tem enquanto inconsciente e, por vezes, inalcançável. Justamente pelas disputas de poder que existe na escola. Em certa medida, o outro não era mais visto como importante. Cabe ressaltar – como já dito – que todo processo de formação é, também, um processo de autoformação, mas isso não quer dizer que a presença do outro é desnecessária, apenas mostra que, na realidade, nós seremos fatores principais para a nossa própria formação.

Pensamos e interpretamos de forma singular e única, e também devemos compreender que o professor (o outro) nem sempre consegue acessar aquilo que é nosso, mas a presença do outro não pode se tornar dispensável – esse outro sendo o professor ou qualquer outra pessoa que esteja em nosso convívio. Nesse contato com o diferente, também temos a possibilidade de construção de um caminhar autoformativo.

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Ciberneticizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral. [...] sem o outro não seríamos nada. (SKLIAR, 2003, p. 29).

E quando o outro passa a ser uma criança? Nesse momento a discussão passa a ser menos palpável, pois na criança existe uma forma de comunicação diferente do adulto. A linguagem infantil é outra, a organização de pensamento, conceitos, sensações – principalmente em anos iniciais – é outra. Nunca sabemos exatamente como funcionam as categorizações, assimilações das crianças. Por mais que nos esforcemos para pensar ferramentas e metodologias para compreender esse outro, sempre será pela perspectiva de um adulto. Sempre o adulto – que já esqueceu como é ser criança – pensando a criança.

O que esquecemos nesse meio – de pensar a criança, sua forma de organização, sua linguagem, esse outro tão *diferente* – é que nós, ditos adultos, também nunca somos os mesmos, sempre somos um outro para o outro e até para nós mesmos. “Hoy son urgentes una filosofía y una pedagogía que se basen em la importancia del otro³⁹.” (MÈLICH, 1998, p. 35). Viver sozinho parece importante, mas evoluímos na troca com o outro, no traçado do outro, tateando o outro, assim como a criança também descobre o mundo arriscando-se, fazendo seu traçado, tateando o mundo. “Y con el olvido del otro irrumpe la *Barbarie* [...] “Dios” es un pseudoproblema; “el outro” es un pseudoproblema; “la muerte”

³⁹ Hoje são urgentes uma filosofia e uma pedagogia que se baseiem na importância do outro.

es un pseudoproblema [...] *Sin otro no hay ética y sin ética no hay otro*⁴⁰ (MÈLICH, 1998, p. 29-30).

Estar com o outro faz-se necessário. Todo esse discurso parece um tanto quanto clichê, mas isso acontece devido ao tipo de sociedade em que estamos inseridos – onde ter vale mais do que ser –, a forma de educação que somos direcionados – meritocracia, sempre buscando ser melhor que o outro –; dessa forma, parece que pensar no outro é algo inatingível. Nesse sentido peço espaço para buscar uma outra ideia: a transvaloração.

Parece ser lógico e banal, mas mesmo assim arrisco-me em dizer: somos únicos no mundo. Ser único faz com que precisemos, ao mesmo tempo, desse outro já mencionado. Seja o outro como pessoa, ou ainda, o outro como uma figura não material, o outro em forma de ideias e possibilidades postas em um papel. Desde que nascemos o outro se faz presente, aliás, precisamos do outro para estar nesse mundo, precisamos dele para estarmos na vida, precisamos dele para sermos vida.

Antes de qualquer conversa, parece ser necessário uma breve explicação do prefixo “trans”. Trata-se da ideia de “mudança, deslocamento para além de ou através de” (RIO DE JANEIRO, 2004, p. 727). Muito mais do que um conceito, “transvaloração” é uma proposta presente na filosofia nietzschiana.

Nietzsche, ao falar sobre a “transvaloração”, deixa claro que isso está estreitamente ligado à ideia de fugir de uma moral, ou ao menos duvidar dela:

A fórmula geral que se encontra na base de toda moral e religião é: “Faça isso e aquilo, não faça isso e aquilo – assim será feliz! Caso contrário...” Toda moral, toda religião é esse imperativo – eu o denomino o grande pecado original da razão, a *desrazão imortal*. Em minha boca essa fórmula se converte no seu oposto – *primeiro* exemplo de minha “transvaloração de todos os valores”: um ser

⁴⁰ E com o esquecimento do outro estoura a barbárie [...]. Deus é um pseudoproblema, o outro é um pseudoproblema, a morte é um pseudoproblema [...]. Sem o outro não há ética e sem ética não há o outro. (Livres tradução nossa)

que vingou, um “feliz”, *tem* de realiza certas ações e receia instintivamente outras, ele carrega a ordem que representa fisiologicamente para suas relações com as pessoas e as coisas. Numa fórmula: sua virtude é o *efeito* de sua felicidade... Vida longa, prole abundante, isso *não* é recompensa da virtude; a virtude mesma é, isto sim, essa desaceleração do metabolismo que, entre outras coisas, tem por consequência uma vida longa, uma prole abundante, em suma, o *comarismo*. (NIETZSCHE, 2006, p. 40)

Nesse trecho, Nietzsche deixa claro que não existiria um certo e um errado para ser feliz, ou pelo menos não deveríamos seguir um “imperativo” para tal caminho. Não existe, portanto, para o autor, uma fórmula para tanto. Mas, e o outro? Qual seria a relação do outro com a possibilidade de transvalorar?

Para a tarefa de uma *tresvaloração dos valores* eram necessárias talvez mais faculdades do que as que jamais coexistiram em um só indivíduo, sobretudo também antíteses de faculdades, sem as quais estas se poderiam obstruir, destruir. Hierarquia das faculdades, distância; a arte de separar sem incompatibilizar; nada misturar, nada “conciliar”; uma imensa multiplicidade, que no entanto é o contrário do caos – esta foi a precondição, a longa e secreta lavra e arte de meu instinto.(NIETZSCHE, 2006 p. 46)

Ao comentar sobre “mais faculdades do que as que jamais coexistiram em um só indivíduo”, o autor parece deixar claro que, para transvalorar, não seria para um único indivíduo, talvez possível para um “além do homem”. Em certa medida, poderíamos pensar que para tal tarefa poderia ser interessante o contato com o outro. Nietzsche pode ser um exemplo disso, pois por mais que tenha se isolado – como apresenta no próprio livro de Zarathustra – em algum momento esse homem volta, precisa ter contato com os “outros”.

O afetar e deixar-se afetar com/pelo outro. Algo que parece estar cada vez mais distante das nossas experiências. Até onde conseguimos possibilitar essa afetação nas escolas? Deixamos-nos afetar por nossos estudantes? Afetamos nossos estudantes? Conseguimos afetar as crianças? Ou ainda: nos deixamos afetar com as crianças?, Até que ponto, ou de que forma, estamos dispostos a afetar as crianças?, O quanto estamos preparados para estar com o outro?.

Uma transvaloração de todos os valores só é alcançada se uma tensão de novas necessidades, de novos necessitados se acha presente, daqueles que sofrem com a antiga valoração, sem chegar a ter consciência disso [...]. (NIETZSCHE, 2012, p. 311)

Aqui gostaríamos de buscar uma possível interpretação para aquilo que o autor coloca em palavras escritas – não com o intuito de dizer de forma equivocada aquilo que o autor escreveu, ou gostaria de dizer, mas sim com a intenção de esgotar a possibilidade interpretativa daquilo que foi dito, buscar espremer o filósofo e sua filosofia –, até onde for possível. Sendo assim, não estaríamos no momento de novas necessidades? Velhas formas de organização voltam à tona, por exemplo, separar países por um muro, que acontece com a nova presidência dos Estados Unidos da América.

Não seria um momento de, mais uma vez, buscar novas necessidades? Não seria o momento ideal para pensar o que acontece nas escolas durante o processo formativo? Estariam todos separados por um muro particular nas escolas?

A transvaloração de todos os valores poderia ser a janela, ou melhor, a entrada exata para pensarmos a formação. Será que durante a formação pensamos nos outros? Governantes que impedem a entrada de algumas pessoas em seu país⁴¹, ou ainda políticos que – não satisfeitos com o dinheiro que recebem – são julgados por um dos maiores roubos na história, incluindo nomes

⁴¹ Aqui estamos pensando mais uma vez nas medidas tomadas pelo novo governo, de Donald Trump, nos Estados Unidos da América.

de ex-presidentes, deputados, senadores, até mesmo juízes⁴², como poderíamos compreender que existe uma possibilidade de pensar no outro com tais acontecimentos?

Se esses breves exemplos não estão relacionados com novas necessidades e necessitados, não saberia dizer o que mais poderia ser uma necessidade em tal conjuntura. Não saberia dizer o que seria mais urgente para que possamos pensar no outro, também, como uma possibilidade formativa para a vida. “A transvaloração de todos os valores: [...] Não mais a formulação humilde “tudo é apenas subjetivo”, mas “também é obra nossa”, sejamos orgulhosos disso!” (NIETZSCHE, 2002, p. 207). Para que eu possa me orgulhar, não tenho como deixar de interessar-me e pensar em tais assuntos. Não existe possibilidade disso passar despercebido e parece-me ser o momento para que mudança, ou ao menos a possibilidade de voltarmos a pensar na escola e sobre a escola, com mais cuidado, com uma tentativa maior de pensar o outro.

Será que para tanto a escola também seria o lugar para transvalorar? Ou a transvaloração não cabe na escola?

Cabe dizer que a transvaloração para Nietzsche é um conceito que envolve outros, a saber: eterno retorno⁴³, vontade de

⁴² Aqui pensamos na operação “Lava Jato” que está em andamento no Brasil.

⁴³ Em diversos livros Nietzsche aborda o tema do eterno retorno, mas acredito que o trecho mais relevante e que contempla o que aqui estamos discutindo sobre formação e vida trata-se do parágrafo 341 no livro *A Gaia Ciência: “O maior dos pesos. – E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: “Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!”*. – Você não se prostraria e rangeria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Ou você já experimentou um instante imenso, no qual lhe responderia: “Você é um deus e jamais ouvi coisa tão divina!”. Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, “Você quer isso mais uma vez e por

potência; Rubira (2010) nos alerta que uma concepção não acontece sem a outra: “[...] A primeira referência a transvaloração surge nos póstumos de 1884, vinculada ao eterno retorno, e em uma segunda anotação [...] Nietzsche a interliga à vontade de potência [...]” (RUBIRA, 2010, p. 239). “Realizar uma “tentativa de transvaloração” a partir da vontade de potência, mas incluindo no projeto um livro dedicado ao eterno retorno, é um procedimento que marca também as anotações anteriores do filósofo” (p. 298).

Nietzsche (2006) nos apresenta:

[...] uma tresvaloração de todos os valores, esse ponto de interrogação tão negro, tão imenso, que arroja sombras sobre quem o coloca – uma tarefa assim, um tal destino, compele a sair ao sol a todo instante e sacudir de si uma seriedade pesada, que se tornou pesada em demasia. (p. 7)

Essa possibilidade de transvalorar, ou auxiliar nessa possível transvaloração, de acordo com Rubira (2010), não é destinada a qualquer pessoa, mas aos “filósofos do futuro”. Pois então, que sejamos esses tais filósofos do futuro, que possamos ser o outro a quem a criança terá o contato, e dessa forma, possibilitemos esse transvalorar. A defesa que fazemos aqui é que a infância possa ser uma possibilidade de transvalorar, ou seja, ela tem plena potência, apesar dessa vontade de potência ser desenvolvida ao longo de sua vida, restaria a nós – professores – possibilitar essa tentativa de transvalorar.

Quando Nietzsche, portanto, pensa na vontade de potência para realizar a tentativa da transvaloração de todos os valores, é porque ele entende que o critério para medir os valores é o aumento de potência, e não a sua conservação. (RUBIRA, 2010, p. 306)

incontáveis vezes?”, pesaria sobre os seus atos como o maior do pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não *desejar nada* além dessa última, eterna confirmação e chancela?” (NIETZSCHE, 2012, p. 205). Percebe-se que o trecho parte da possibilidade de uma vida que, tanto nos momentos bons, quanto nos momentos ruins, valeu ser vivida.

Trata-se aqui de pensar na potência da transvaloração ao estar com o outro. “Reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser diferente.” (GADAMER, 1997, p. 54), pois também é esse outro, como ainda nos alerta Gadamer, que não podemos abranger totalmente, sempre existirá algo velado, que irá desvelar-se ao conectar-se no outro, mas esse jogo de velamento e desvelamento permanece e, portanto, seguimos velando e desvelando o outro e nós mesmos.

Permitir-se estar no mundo é também permitir-se potencializar uma transvaloração, é permitir-se estar em contato com o outro, “[...] parece atraente, não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto [...]” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 137), possibilitar a prática da empatia e da alteridade; conseqüentemente, é possibilitar formar e, também, autoformar-se, constituindo-se e experienciando a vida e o mundo, sendo e estando na vida e no mundo.

4. PENSAR A MORTE

Neste capítulo elaboramos a ideia de morte como tabu. De que forma o tabu influenciaria em nossas discussões sobre o tema da morte? Para tanto teremos como base Sigmund Freud, com o livro *Totem e tabu* (2013), bem como Martin Heidegger, *Ser e Tempo* (2014).

No segundo momento, buscaremos as contribuições e conseqüentemente iremos aprofundar os parágrafos 46 ao 53, do livro *Ser e Tempo*, nos quais Martin Heidegger trata o tema da morte, não apenas a minha morte, mas a morte do outro, o ser para a morte, o findar e o finar, o pendente, fim e a totalidade, ser-para-a-morte.

Posteriormente, no terceiro momento deste mesmo capítulo, buscaremos discutir sobre a ideia de uma Filosofia da Finitude e uma Pedagogia da Finitude. Qual a importância de pensar a morte na educação? Quais contribuições a filosofia pode dar nesse sentido? De que forma pode-se lidar com um tema tabu no ambiente formativo?

Finalizaremos o capítulo tratando do conceito de fragilidade, ou mais especificamente, da ideia de uma Pedagogia da Fragilidade, ou ainda, de que forma estar frágeis ou “não saber” algo pode potencializar o processo formativo de cada pessoa? De que forma entrar em contato com aquilo que nos é mais íntimo e conseqüentemente frágil pode ser elemento importante na formação?

4.1. MORTE E TABU

Discutir sobre a morte ao longo do mestrado e no doutorado sempre causou estranhamento em outras pessoas. Não foram poucas às vezes nas quais falei sobre o tema da morte e as pessoas acharam estranho; devo dizer que realmente não é um assunto comum dentro das bases de pesquisa em educação⁴⁴.

⁴⁴ Por ocasião da pesquisa, em um levantamento feito no banco de dados do *Scientific Electronic Library Online* – Scielo – não encontramos trabalhos dentro da linha da educação que lidam com esse tema, ele acaba sendo muito recorrente na área específica da saúde.

Essa ausência de discussão sobre o tema da morte parece suscitar, pelo menos, três perguntas: 1) o tema é pouco vivenciado pela educação? 2) seria um tema significativo para a educação e a formação humana? 3) discutir sobre morte seria um tabu?

Desdobramos as perguntas em possibilidades de compreensão; dizer que a morte é pouco vivenciada na educação parece ser equivocado, pois é praticamente impossível passarmos os anos de escola sem que os avós, pais, o animal de estimação de alguém, ou até mesmo aquelas pessoas com as quais nós temos vínculos morram. Pode-se até pensar que discutir sobre a morte possa ser irrelevante para a formação humana, mas nesse ponto também não posso concordar, pois é o que busco justificar desde o meu mestrado e que continuo afirmando aqui na tese de doutorado.

Sendo assim, preferimos ficar com o terceiro ponto: discutir a perspectiva da morte como tabu em nossa sociedade. Segundo Freud:

O significado de “tabu” se divide, para nós, em duas direções opostas. Por um lado quer dizer “santo, consagrado”; por outro, “inquietante, perigoso, proibido, impuro”. O contrário de “tabu”, em polinésio, é *noa*, ou seja, “habitual”, acessível, reservado, exprime-se em proibições e restrições, essencialmente. A nossa expressão “temor sagrado” corresponde frequentemente ao sentido de “tabu” (FREUD, 2013, p. 12)

Pelo que se pode perceber logo de início, o tabu tem uma estreita relação com a proibição e o temor de algo, alguém ou alguma coisa não determinada. Ou ainda, “[...] tabu é o mais antigo código de leis não escritas da humanidade [...] tabus é mais antigo que os deuses e remonta a épocas anteriores a qualquer religião” (FREUD, 2013, p.13).

Para tentar deixar mais claro o significado da palavra, Freud busca a definição da *Encyclopaedia Britannica* que aqui apresentamos:

“*Taboo*”, da *Encyclopaedia Britannica*, assinado pelo antropólogo Northcote W. Thomas. “Propriamente falando, o tabu

abrange apenas: a) o caráter sagrado (ou impuro) de pessoas ou coisas, b) o tipo de proibição que resulta desse caráter, e c) a santidade (ou impureza) que resulta de uma violação da proibição”. (FREUD, 2013, p.13)

Nessa mesma definição, Freud (2013) apresenta objetos do tabu, como a proteção de pessoas importantes, chefes e sacerdotes, contra possíveis males; salvaguardar os fracos, por exemplo, mulheres, crianças, pessoas comuns, do *mana* – influência mágica – de chefes e sacerdotes; garantia contra interferência em atos vitais e importantes, por exemplo, casamento, nascimento, relação sexual; proteger seres humanos contra a irritação de deuses e espíritos, mas entre todas as definições a mais significativa para nossa discussão é: “[...] a prevenção contra os perigos ligados à manipulação ou contato com cadáveres [...]” (p. 14).

Nesse sentido, já temos uma leve percepção de que, em alguma medida, a morte está relacionada à ideia do tabu e, por vezes, pode não ser discutida em sala de aula devido a esse fator. Ainda temos algumas definições de tabu, as quais seriam temporárias. “Tabus temporários ligam-se a certos estados, como a menstruação e o parto, aos guerreiros antes e depois das expedições, às atividades de caça e pesca etc.” (FREUD, 2013, p. 15).

O que permanece intrigante é saber qual seria o problema de violar um tabu, ou descumprir essa regra estabelecida? Qual seria o sentido de algo ser um tabu e ao mesmo tempo não podermos falar sobre tal assunto?

Logo temos a resposta:

O mais singular é que quem chega a violar uma proibição dessas adquire ele mesmo a característica do que é proibido, como que assumindo toda a perigosa carga. Tal força é inerente a todos os que são algo especial, como reis, sacerdotes, recém-nascidos, a todas as condições excepcionais, como os estados físicos da menstruação, da puberdade, do nascimento, a tudo o que é inquietante, como a doença e a morte, e ao

que a eles se relaciona por força de contágio ou difusão. (FREUD, 2013, p. 16)

Interferir em um tabu tem suas consequências, que não parecem ser nada boas para o infrator. Outro ponto que podemos destacar seria a localização de onde partem essas discussões e definições; por mais que possa ser algo longe geograficamente, a influência quanto às formas que pensamos e agimos com relação aos tabus podem sim ser influenciadas: “Suspeitamos que o tabu dos selvagens polinésios não se acha tão longe de nós como pensávamos inicialmente, que as proibições morais e tradicionais a que obedecemos poderiam ser essencialmente aparentadas a esse tabu primitivo [...]” (FREUD, 2013, p. 17).

O tabu liga-se diretamente com o medo das consequências que existem ao quebrá-lo “[...] o conceito tabu abrange todos os costumes em que se exprime o temor ante certos objetos ligados às ideias de culto ou ante as ações que a elas se referem” (FREUD, 2013, p. 17). Ou seja, a forma de garantir que um tabu perdure está relacionada com o medo que é criado caso isso aconteça.

Além dos objetos relacionados ao tabu, Freud (2013) expõe três tipos de tabu: o primeiro estaria ligado aos animais, o segundo aos homens, e o terceiro parece ser o mais significativo para nós. “Os tabus de terceiro tipo, que recaem sobre árvores, plantas, casas, lugares, são variáveis, parecendo seguir apenas a regra de que está sujeito ao tabu aquilo que, por algum motivo, provoca temor ou é inquietante” (FREUD, 2013, p. 18). Digo que esse parece ser o mais significativo, pois a morte nos provoca certa apreensão e inquietamento, principalmente por não termos certeza de quando ela chegará e como isso acontecerá.

Da mesma forma, podemos pensar outras questões subjetivas, por exemplo, como vamos explicar o que é a vida? O que é paixão? Felicidade? Tristeza? Esses não são assuntos tabus, mas são temas que provocam certo inquietamento, principalmente por estarem relacionados com questões muito pessoais para cada pessoa e, talvez, essa discussão em sala de aula possa tornar-se algo difícil de lidarmos, ou como discutimos anteriormente, que simplesmente não tem motivo para ser debatido na escola.

Seguindo ainda nesse sentido de temer os tabus nos é apresentado que:

A crença, própria do tabu original, num poder demoníaco⁴⁵ que se acha oculto no objetivo e que, se este é tocado ou usado ilicitamente, vinga-se com o enfeitiçamento do infrator, nada é senão o medo objetivado. Este ainda não se ramificou nas duas formas que assume num estágio desenvolvido: a veneração e o horror. (FREUD, 2013, p. 20)

Freud (2013) faz uma estreita ligação entre a neurose e o tabu. “Como no tabu, a interdição principal e núcleo da neurose é a de contato [...] abrangendo o que designamos, em linguagem figurada, com a expressão “entrar em contato”” (FREUD, 2013, 22). Com essa afirmação pode-se perceber que o medo da neurose – o contato – é o mesmo medo existente no tabu – entrar em contato com aquilo que não deve ser tocado, falado, aquilo que não devemos tocar.

O tabu é algo que pode ser “transmitido” ao entrarmos em contato com ele, ou para deixar mais claro: “[...] sabemos que quem infringiu um tabu ao tocar em algo que é tabu torna-se ele próprio tabu e ninguém pode entrar em contato com ele” (FREUD, 2013, p. 22) e esse fato aconteceria por um único motivo, “[...] o fundamento do tabu é uma ação proibida, para a qual há um forte pendor no inconsciente” (p. 27). O fato de tornar a pessoa que entrou em contato com o tabu um outro tabu acontece exclusivamente por ela ter “[...] o perigoso atributo de tentar outros a seguir seu exemplo” (p. 27). Como o próprio autor diz, isso está ligado com uma gênese moral. Ou seja, é como se falar sobre a morte nos deixasse mais próximos dela, ou a atraísse.

⁴⁵ “O fato de os demônios sempre serem vistos como espíritos de gente há pouco falecida atesta, mais que qualquer outra coisa, a influência do luto na origem da crença em demônios. Cabe ao luto uma tarefa psíquica bastante específica, ele deve desprender dos mortos as recordações e expectativas dos que lhes sobrevivem. Uma vez realizado esse trabalho, a dor se atenua; com ela, o arrependimento a recriminação, e, portanto, também o medo dos demônios. Os mesmos espíritos que inicialmente eram temidos como demônios passam a ter o destino mais amigável de serem venerados como ancestrais e solicitados a prestar ajuda.” (FREUD, 2013, p. 64)

Em outro momento do livro Freud preocupa-se em falar sobre tabus relativos a três grupos diferentes: os inimigos, os chefes e o ponto que mais nos interessa, principalmente nessa discussão que estamos realizando: os mortos. Transcrevemos aqui uma parte longa, mas de fundamental importância para compreender a relação do tabu com a morte:

Entre os maori, todo aquele que tocava num cadáver ou participava do seu enterro era bastante impuro e quase cortado de qualquer relacionamento com os semelhantes, era boicotado, digamos. Não podia entrar em nenhuma casa, nem se aproximar de uma coisa ou pessoa, sem contaminá-las igualmente. Não lhe era permitido sequer tocar no alimento com suas mãos, pois a impureza as tornava inúteis. A comida era posta no chão à sua frente, e não lhe restava senão apanhá-la com os lábios e os dentes, como fosse possível, enquanto mantinha as mãos nas costas. Ocasionalmente permitia-se que outra pessoa o alimentasse, e ela então o fazia com o braço estendido, tendo cuidado para não tocar o infeliz, mas esta pessoa era então ela mesma sujeita a restrições, que eram pouco menos pesadas que as do indivíduo impuro. Em toda aldeia havia uma pessoa degradada, excluída da sociedade, que vivia miseravelmente de umas poucas esmolas. Apenas a este sujeito se permitia aproximar-se, à distância de um braço, daquele que havia cumprido o último dever para com um morto. E quando, passado o período de isolamento, o indivíduo conspurcado pelo cadáver podia novamente juntar-se aos companheiros, toda a louça que ele havia utilizado durante aquele tempo era destruída, e toda vestimenta de que tinha se servido era jogada fora. As observâncias de tabu após o contato físico com um morto são as mesmas em toda a Polinésia e Melanésia e em parte da África. (FREUD, 2013, p. 49)

Podemos cair no erro de pensar que isso era algo que acontecia apenas em locais distantes e, dessa forma, colocar apenas como questões afastadas, mas ainda podemos citar outros exemplos dados no próprio livro referentes às tribos norte-americanas, ilhas das Filipinas, Nova Guiné Britânica. Também podemos citar outros tabus com relação aos mortos, um deles ligado aos nomes, ou melhor, “[...] a proibição de pronunciar o *nome* do defunto.” (FREUD, 2013, p. 52). Esse costume é:

[...] encontrado não só entre os polinésios e australianos, que geralmente mostram os tabus em seu melhor estado de conservação, mas também [...] samoiedos, da Sibéria, e os todas, do sul da Índia, os mongóis, da Tartária, e os tuaregues, do Saara, os ainos, do Japão, e os akambas e nandis, da África Central; os tinguianos, da Filipinas, e os habitantes das ilhas Nicobar, de Madagascar e Bornéu. (FREUD, 2013, p. 53)

Podemos perceber proximidade maior ainda com relação ao tabu dos nomes com os guaiacurus, no Paraguai, onde “[...] o temor de pronunciar o nome que pertenceu a um morto chega ao ponto de se evitar a menção de tudo em que esse morto teve algum papel” (FREUD, 2013, p. 53). Isso também influencia diretamente em dificuldades de compreender vocabulários de alguns locais, pois muitos objetos, lugares e até animais mudavam de nome, dependendo do contato que o morto tinha com eles. Por outro lado, palavras surgem nos vocabulários por conta dessas mudanças e necessidades diferentes de lidar com os mortos.

O vivo não se sentia a salvo da perseguição do morto enquanto não havia uma extensão de água a separar os dois. Por isso as pessoas gostavam de enterrar os mortos em ilhas, ou levavam-nos para o outro lado de um rio; as expressões “aquém” e “além” surgem daí. (FREUD, 2013, p. 57)

Pensando sobre esse distanciamento do morto e a impossibilidade de alguns povos e tribos não quererem pronunciar o nome dos mortos, temos como uma questão interessante que “[...] o horror ante o cadáver não responde por todos os detalhes

dos preceitos tabu, e o luto não explica por que a menção do nome do morto é uma forte injúria para os que a ele sobrevivem” (FREUD, 2013, p. 55). O elemento que aparece aqui como certa forma de justificar o afastamento ao morto, é denominado de “[...] recriminações obsessivas –, imaginando se não teria sido responsável, devido a alguma imprevidência ou negligência, pela morte do ente querido” (FREUD, 2013, p. 58). A culpa surge como um dos pontos que poderia dar suporte para esse tabu. Aqui entramos em uma questão um pouco mais psicológica, mas fundamental para que possamos compreender a ideia do tabu:

Não é que o indivíduo enlutado realmente seja culpado da morte ou tenha incorrido em negligência, como afirma a recriação obsessiva; mas nele havia mesmo algo, um desejo inconsciente para ele próprio, que não ficaria insatisfeito com a morte e que a teria provocado, se tivesse poder para isso. É contra esse desejo inconsciente que reage a recriminação, após a morte da pessoa amada [...] o caso clássico, o paradigma da ambivalência dos afetos humanos. (FREUD, 2013, p. 58)

Isso tudo não significa que aquilo que percebemos sendo tabu hoje é exatamente igual ao tabu que veio sendo construído historicamente, pois “[...] antigamente o ódio satisfeito e a dolorosa afeição lutavam entre si, hoje se encontra a piedade, como se fora uma cicatriz, e exige que *“de mortuis nil nisi bene”* [dos mortos não se fale, a não ser bem]” (FREUD, 2013, p. 64). É porque o tabu seria algo tão rígido e difícil de ser vertido? A culpa tem papel fundamental nesse sentido, pois compreendemos o tabu como “[...] um mandamento da consciência, sua violação faz surgir um terrível sentimento de culpa, que tanto é evidente em si como de procedência desconhecida” (FREUD, 2013, p. 67). Mais uma vez uma questão moral relacionada com a ideia de tabu.

Como fechamento desse esclarecimento sobre o tabu, cabe ressaltar que ele “[...] não é uma neurose, e sim uma instituição social” (FREUD, 2013, p. 70), dessa forma, ou ainda como podemos verificar no seguinte texto: “[...] ele não é outra coisa, em sua natureza psicológica, senão o “imperativo categórico” de Kant, que tende a agir coercitivamente e rejeita qualquer motivação

consciente” (p. 6). Claro que não podemos generalizar e dizer que em todos os locais a morte é tratada dessa forma. Sabe-se que alguns países têm outra forma de lidar com essa questão.

Podemos perceber que falar sobre morte não é algo simples, pois envolve toda uma tradição e historicidade sobre o conceito e principalmente com questões relacionadas ao contato com o corpo do morto, entretanto a morte nos é presente todos os dias, em diversas situações e momentos, mesmo que a nossa morte seja diferente da morte do outro, mesmo que não sabemos ao certo o que é, ou melhor, como é morrer, ela está presente, mas ao mesmo tempo, esse não saber parece, em certa medida, nos distanciar dela. Pouco discutimos sobre os momentos de finitude que temos durante a vida e muito dessa negligência também pode estar associada à falta de lida com as questões mais subjetivas que deixamos de tratar no ambiente escolar.

Entretanto, esse nunca deixa de ser assunto significativo e provocador; falar sobre a finitude é algo presente não apenas na área da saúde, mas dentro da própria filosofia o tema é apresentado. Nesse sentido, pode-se perceber algumas aproximações entre autores que trabalham com perspectivas distintas, como em nosso caso Sigmund Freud e Martin Heidegger. Ambos apresentam ligações, seja pelos enfrentamentos e divergências teóricas⁴⁶, ou por possíveis aproximações, mas talvez o motivo:

[...] mais relevante é determinar se e até que ponto a metapsicologia freudiana e a ontologia fundamental de Heidegger, nos podem ainda ajudar a responder aos eternos e novos desafios da Esfinge: quem ou o que é esse ser tão profundamente marcado pela corporalidade, temporalidade e finitude? (MATTEO, 2003, p. 10)

⁴⁶ “Segundo Heidegger, a teoria freudiana é perpassada por um determinismo de origem metafísica e, conseqüentemente, será submetida a uma desconstrução parecida com a da metafísica [...]. A crítica à psicanálise, portanto, insere-se dentro de uma crítica à ciência e à técnica que, por sua vez, faz parte de um projeto mais amplo de desconstrução da própria metafísica, na ciência moderna, na metapsicologia freudiana podem ser reconduzidos a modos mais originários do ser do *Dasein*.” (MATTEO, 2003, p. 14).

Em *Ser e Tempo*, Martin Heidegger, trabalha com uma desconstrução da metafísica “[...] a desconstrução consiste em mostrar como os conceitos que se encontram na metafísica, na ciência moderna, na metapsicologia freudiana podem ser reconduzidos a modos mais originários do ser do *Dasein*” (MATTEO, 2003, p. 14). O ponto chave para compreendermos a relação entre Heidegger e Freud é que:

[...] o autor de *Ser e Tempo* não desenvolveu análises específicas para todas as possibilidades ônticas da existência humana refletidas pela psicanálise. Repensou, todavia, de um modo radical esta mesma existência à luz da questão do ser e do seu esquecimento. Toda a questão é de saber se a psicanálise, na perspectiva de um aprofundamento do diálogo com Heidegger, pode ignorar a analítica existencial no contexto da história do ser, e em medida a sua consideração a levaria a repensar os seus próprios fundamentos. (MORTIAUX, 2008, p. 227)

Veremos a seguir os parágrafos do livro *Ser e tempo* em que Martin Heidegger (2014) fala sobre o assunto da morte, mais especificamente os parágrafos de 46 a 53, e nos esclarece algumas questões relacionadas com a nossa morte e a morte do outro, diferenças entre o ser-para-a-morte e o ser-para-o-fim, assim como as distinções de conceitos como o findar e o finir. Vejamos, portanto, possíveis contribuições do texto heideggeriano à nossa pesquisa.

4.2. “O POSSÍVEL SER-TODO DA PRESENÇA E O SER-PARA-A-MORTE”⁴⁷

*Morte é a serraia do ser
No poema do mundo.
Morte abre para a tua e para a minha salvação
Junto ao peso que cai –
No cerne da elevação de uma quietude
Puramente para a estrela da terra.
Martin Heidegger.*

Cumpre, nesse momento, delimitar as reflexões feitas por Martin Heidegger em seu livro *Ser e Tempo*, mais especificamente os parágrafos 46 até 53, compreendendo que é o principal espaço onde o filósofo trata o tema da morte.

Heidegger busca a destruição da metafísica, ou, como ele refere no §6, “destruição da história da ontologia” (2005, p. 57) não vendo mais o ser como desde o elemento transcendental e é nesse ponto que entra a ideia da finitude. A partir de Heidegger, o ser é pensado temporalmente enquanto ser-aí; sua finitude o circunscreve. Por isso: “A questão do ser só receberá uma concretização verdadeira quando se fizer a destruição da tradição ontológica” (HEIDEGGER, 2014, p. 65). Nesse sentido, a questão da morte é fundamental em seu filosofar.

Segundo Stein, o fato é que, com Heidegger “A finitude do ser-aí impõe-se a partir da ambivalência de velamento e desvelamento” (2001, p. 294). Nessa possibilidade de abertura, nesse desvelamento apresentado por Heidegger, nessa forma de crítica a tradição que chegava até ele, através dessa negação de uma ontologia da presença tal como vinha se apresentando até então como transcendental como no caso o “*cogito sum*” de Descartes – certo sentido acaba sendo perdido, ao ter certeza de algo, perde-se possibilidade de outras descobertas, ou ainda, quando desvela-se algo, outro tanto será velado e fica latente a ideia de que: sempre haverá algo para ser desvelado, pois nunca se pode chegar a totalidade.

⁴⁷ *Ser e Tempo*, 2014, p. 309.

A elaboração dos fundamentos ontológicos implícitos no “*cogito sum*” constitui o ponto de parada na segunda estação a caminho de um retorno destruidor à história da ontologia. A interpretação comprova por que Descartes não só teve de omitir a questão do ser como também mostra por que se achou dispensado da questão sobre o sentido do ser do *cogito* por ter descoberto a sua “certeza” absoluta. (HEIDEGGER, 2014, p. 63)

O que ele designa como destruição da metafísica está diretamente relacionada com a finitude e a faticidade existente no homem, por isso sua pergunta sempre está relacionada ao ser, ou melhor: o que é o ser? Para que isso pudesse ser respondido, questões anteriores metafísicas deveriam ser superadas. Nessa direção de pensar o ser e ao mesmo tempo compreender a finitude e faticidade do homem compreende-se:

De acordo com a tendência positiva da destruição, deve-se perguntar de saída se, e até onde, no curso da história da ontologia, a interpretação de ser está tematicamente articulada com o fenômeno do tempo e se, e até onde, a problemática da temporalidade, aqui necessária, foi e podia ter sido elaborada em princípio. (HEIDEGGER, 2014, p. 61).

Logo, segundo Stein “O motivo fundamental, por que Heidegger se debruça sobre a finitude do homem na interrogação pelo ser, reside no fato de o ser, em toda a tradição, ter aparecido como vinculado ao tempo e de a temporalidade ser, justamente, o sentido só ser do ser-aí” (2001, p. 291). Compreendendo a importância de Heidegger para a história da filosofia e entendendo ele como um filósofo que está ligado com a finitude e faticidade presente no homem, buscamos extrair especificamente suas compreensões sobre a morte e a finitude.

4.2.1. “§46 – A aparente impossibilidade de se apreender e determinar, ontologicamente, o ser-todo inerente à presença”⁴⁸

Heidegger inicia o parágrafo §46 nos deixando uma possibilidade para refletirmos: o ser-do-ente pode tornar-se acessível em seu ser-todo? Logo podemos pensar a resposta: não! Sempre que algo se torna desvelado, algo manter-se-á em velamento. Dessa forma, nunca teremos acesso do ente ao ser-todo, pois sempre haverá algum velamento, algo que nos escapa. Este limite incorpora uma dimensão da própria finitude do compreender.

Tratando da fenomenologia com Heidegger, para esse parágrafo inicial, nos cabe apresentar uma distinção feita pelo filósofo entre ôntico e ontológico. O ôntico diz respeito ao ente, ao imanente, ao fenomênico (aquilo que aparece), àquilo que os sentidos nos mostram, o superficial que fundamenta o senso comum, àquilo que todo mundo vê. Já o ontológico diz respeito ao ser, ao que está velado, oculto e além do fenômeno. O ontológico pressupõe sair do comum e buscar enxergar o que nem todo mundo vê. “A razão da impossibilidade de se fazer a experiência ôntica da presença na totalidade de seu ser e, em consequência, de se lhe determinar ontologicamente todo o ser, não reside numa imperfeição da *faculdade de conhecer*” (HEIDEGGER, 2014, p. 310).

Ser-todo, portanto, significa a totalidade de toda a estrutura da pre-sença⁴⁹. A pre-sença estaria relacionada com o seu poder

⁴⁸ Optamos por manter aqui, o título de cada parágrafo que nos é dado em *Ser e tempo*, conforme a elaboração do autor. Informo também que, para não ficar repetitivo ao leitor, todos os destaques feitos nas citações, em itálico ou negrito, são do próprio Heidegger.

⁴⁹ O “pre” da palavra presença, tem o sentido de uma condição prévia que está sempre sendo – ser = “sença”. Ou ainda, “O que se conquistou e o que se busca na análise preparatória da presença? O que *achamos* foi a constituição fundamental desse ente tematizado, isto é, o ser-no-mundo, cujas estruturas essenciais estão centradas na abertura” (HEIDEGGER, 2014, p. 303). Nesse sentido, “A presença “é” o seu passado no modo de *seu ser*, o que significa, a grosso modo, que ela sempre “acontece” a partir de seu futuro” (HEIDEGGER, 2014, p. 58).

ser. “A falta de esperança [...] não retira a presença de suas possibilidades, sendo apenas um modo próprio de ser para essas possibilidades” (HEIDEGGER, 2014, p. 309), mas sempre existirá algo pendente, algo faltando na pre-sença, algo que ainda não se tornou real.

Temos, portanto, uma presente inconclusão, e uma não totalidade se apresenta: nada mais sendo do que uma pendência no poder ser, do tornar-se aquilo que ainda não somos. Por outro lado, retirar isso que é pendente, ou seja, deixar completo, seria aniquilar o seu ser, pois a pre-sença é o ente. Por este ângulo, segundo Heidegger:

Não será, então, a leitura da totalidade ontológica do ser da presença uma empresa impossível? [...] Teria a expressão “morte” um sentido biológico ou ontológico-existencial ou ainda um sentido delimitado de modo seguro e suficiente? Esgotaram-se, de fato, todas as possibilidades de a presença tornar-se acessível em sua totalidade? (HEIDEGGER, 2014, p. 310)

4.2.2. “§47 – A possibilidade de se experimentar a morte dos outros e de se apreender toda a presença”

Segundo as palavras do filósofo, “A morte dos outros, porém, torna-se tanto mais penetrante, pois o findar da presença é “objetivamente” acessível” (HEIDEGGER, 2014, p. 311). Na morte do outro isso torna-se possível, ou em certa medida mais penetrante, pois o findar da presença do outro é “objetivamente” acessível, é algo que posso comprovar por mim mesmo. Mas será que podemos realmente acessar o ser com a experiência da morte do outro? Ou ainda poderíamos pensar: será que acessar de alguma forma a morte do outro – que seja falando sobre o assunto – seria uma possibilidade de estarmos mais próximos do ser?

Por aproximação à pesquisa, pode-se pensar nas entrevistas realizadas com as crianças, as quais quando perguntadas sobre: “o que é a morte?” não sabiam muito bem o que, ou como responder, e posteriormente quando eram questionadas sobre alguma pessoa que havia morrido na família – e havia resposta positiva –, ou quando era mostrada a imagem do quadro de Frida Kahlo, ainda assim, a morte lhes parecia algo

distante, algo não próprio, uma experiência do outro e não delas, consequentemente, difícil de ser acessada.

Por instantes *post mortem*, o ser morto não deixa de ser no mundo no sentido corpóreo. Pois, com a morte do outro se dá “[...] alteração sofrida por um ente ao passar do modo de ser da presença (da vida) para o modo de não mais ser presença” (HEIDEGGER, 2014, p. 312). A questão é que mesmo a caracterização daquilo que ainda resta – no caso, o corpo – não esgota, não finda, não exclui, em sua totalidade, os dados fenomenais determinados pela presença do ente.

Também é nesse parágrafo que o filósofo nos mostra aquilo que ele irá denominar como o finado. Este é como um ente de ocupação dos funerais e no enterro, ou em qualquer outra cerimônia que possamos relacionar com tal evento, “[...] os que ficaram para trás são e estão com ele, no modo de uma preocupação reverencial [...] Nesse ser-com o morto, o finado *ele mesmo* não está mais de fato “por aí”” (HEIDEGGER, 2014, p. 312). O finado não é mais desse mundo, mas a relação dele com os que ficam é da ordem desse mundo.

No desvelamento da morte, surge a concepção da perda, que é experimentada pelos que ficam. Quando temos contato com o outro que morre não acessamos a perda ontológica como tal, pois quem iria acessar é aquele que morre e que ao mesmo tempo não saberemos através dele como seria tal experiência. Dessa forma, “não fazemos a experiência da morte dos outros. No máximo, estamos apenas “junto”” (HEIDEGGER, 2014, p. 313). Ou ainda, se pensarmos na discussão da morte como tabu, nem nesse nível de aproximação conseguimos chegar. Este ponto parece reforçar nossa tese de uma carência de abertura à dimensão de fragilidade do humano e que precisaria estar presente em uma escola outra, tal como elucidado no capítulo 2 e que retomaremos no capítulo seguinte.

Não conseguiremos ter acesso a um chegar-ao-fim através da morte do outro. Não existe um acesso nem ôntico nem ontológico, não se torna uma experiência para o ser vivente. “[...] acreditar poder colocar arbitrariamente no lugar da presença qualquer outra, de maneira que se teria acesso nos outros àquilo que, na própria presença, não se deixa experimentar” (HEIDEGGER, 2014, p. 313). Como poderíamos ser da não mais presença do outro? Para que possamos melhor compreender: “O ente que temos a tarefa de analisar somos nós mesmos. O ser

deste ente é sempre e cada vez *meu* [...] A presença se constitui pelo caráter de ser minha, segundo este ou aquele modo de ser” (HEIDEGGER, 2014, p. 85-86). Nesse sentido não posso ter acesso ao meu ser, muito menos cogitar a possibilidade de acesso ao ser do outro.

No mundo é indiscutível a possibilidade da substituição de uma presença por outra, pois isso pertence às possibilidades ontológicas da convivência no mundo. “Essa substituição, contudo, de acordo com seu sentido, é sempre substituição “em” ou “junto” a alguma coisa, ou seja, na ocupação de alguma coisa” (HEIDEGGER, 2014, p. 313). Dessa forma, no mundo uma presença pode e deve, dentro de certos limites, ser outra.

Substituir um chegar-ao-fim não tem possibilidade. “Ninguém pode retirar do outro a sua morte” (HEIDEGGER, 2014, p. 314). Pensemos como isso poderia ser complexo, pois sempre iríamos querer morrer no lugar de muitos que se foram; por exemplo quando surge a morte de um filho, algo que foge do ciclo natural da vida; mas pensando também por outro lado: esse seria o momento mais íntimo, singular, momento em que ninguém poderia interromper, o grande final, o nosso próprio e único final. Sendo assim: “Cada presença deve, ela mesma e cada vez, assumir a sua própria morte. Na medida em que “é”, a morte é, essencialmente e cada vez, minha” (HEIDEGGER, 2014, p. 314). A morte só pode ser minha. É a maior possibilidade ontológica que pode existir, é o ser próprio da presença. “No “findar” e no ser-todo da presença assim constituído, não se dá nenhuma possibilidade de substituição” (p. 314). Esse é o exato momento em que somos titulares, sem reservas, ou possibilidades de troca: não seria esse um momento de grande possibilidade de autoformação, dada a singularização que o acontecimento impõe?

4.2.3. “§48 – O pendente, o fim e a totalidade”

Ambas as caracterizações ontológicas – de fim e de totalidade – são, todavia, provisórias, tendo em vista o existencial⁵⁰ da possibilidade que marca todo o horizonte

⁵⁰ Heidegger (2014) aborda no § 4 a questão do existencial: “A análise da existencialidade não possui o caráter de uma compreensão existencial e sim de uma compreensão *existencial* (N5). Em sua possibilidade e

heideggeriano. Provisória, pois seria fundamental ter total compreensão do ser e do ente para tal discussão sobre fim e totalidade e, essa possibilidade de total compreensão, é inexistente. A compreensão de fim e totalidade “possibilita uma interpretação ontológica da morte [...] o que cabe é buscar na própria presença o sentido existencial de seu chegar-ao-fim e mostrar que este “findar” pode constituir *todo o ser* desse ente que *existe*” (HEIDEGGER, 2014, p. 316).

Heidegger, então, formula três teses sobre a morte, para o que foi discutido até o momento:

1. Enquanto a presença é, pertence-lhe um ainda-não, que ela será – o constantemente pendente.
2. O chegar-ao-fim do ente [...] possui o caráter de não-ser-mais-presença.
3. O chegar-ao-fim encerra em si um modo de ser absolutamente insubstituível para cada presença singular. (HEIDEGGER, 2014, p. 316)

Na presença, sempre haverá uma não totalidade que encontra seu fim com a morte. Heidegger diz que aquilo que está pendente ainda não está disponível e para explicar melhor dá o exemplo da dívida:

[...] liquidar a “dívida” no sentido de suprimir o que está pendente significa “entrar no haver”, isto é, amortizar sucessivamente o resto, com o que se preenche, por assim dizer, o vazio do ainda-não até que se “ajunte” a soma devida. Estar pendente significa, portanto: o que é copertinente ainda não está ajuntado [...] *O ente em que alguma coisa ainda está pendente tem o modo de ser do que está à mão.* (HEIDEGGER, 2014, p. 317)

necessidade, a tarefa de uma analítica existencial da presença já se acha prelineada na constituição ôntica da presença” (p. 48-49). Na nota 5 (N5) segue a explicação: “EXISTENCIAL = *EXISTENZIAL*. Existencial remete às estrutura que compõem o ser do homem a partir da existência em seus desdobramentos advindos da presença.” (HEIDEGGER, 2014, p. 563)

A presença existe no modo em que o seu ainda-não lhe pertence – trata-se de um velar e desvelar. Ou ainda, como retrata o filósofo de forma mais poética, com o exemplo da lua, quando lhe falta um quarto ainda está pendente, mas a lua como um todo está simplesmente dada. “O problema não diz respeito à apreensão do ainda-não, característico da presença, e sim a seu possível ser e não-ser” (HEIDEGGER, 2014, p. 318).

Ainda com exemplos da natureza, Heidegger pensa no fruto que não maduro caminha para seu amadurecimento. O ainda-não do amadurecimento indica o próprio fruto em seu modo específico de ser. “A soma incompleta é “indiferente” ao resto que falta e não está à mão” (HEIDEGGER, 2014, p. 318).

A morte torna-se um modo de ser assumido pela presença. Ou seja, a morte é a totalidade. “O esclarecimento existencial do ser-para-o-fim poderá fornecer a base suficiente para se delimitar o sentido possível em que se fala de uma totalidade da presença, desde que essa totalidade seja construída pela morte, entendida como fim” (HEIDEGGER, 2014, p. 320).

Estamos a todo instante buscando uma possível totalidade, que inevitavelmente só será alcançada no momento do fim, pois ele torna-se necessário e inevitável, somos frutos em processo de amadurecimento, somos sempre sendo aquilo que ainda-não-somos e esse processo é ainda mais forte e potente na criança, que está no caminho do descobrir o mundo e descobrir-se no mundo.

4.2.4. “§ 49 – A determinação da análise existencial da morte frente a outras interpretações possíveis do fenômeno”

Logo, na perspectiva de Heidegger, “no sentido mais amplo, a morte é o fenômeno da vida” (HEIDEGGER, 2014, p. 321), e além de ser um fenômeno da vida, não existem possibilidades de evitá-la, nem mesmo de transferi-la a outrem. A vida, nesse sentido passa a ser “[...] uma espécie de ser ao qual pertence um ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2014, p. 321).

No sentido biológico o ser pode significar mera vida, compreendendo-se a ideia de nascer, crescer, desenvolver, reproduzir e morrer, entretanto pensando em uma pesquisa de cunho filosófico da morte, tratando-a como uma problemática

ontológica, Heidegger nos propõe a seguinte questão: “como a essência da morte se determina a partir de uma essência ontológica da vida?” (HEIDEGGER, 2014, p. 322). Ou seja, também existe uma morte fisiológica da presença, mas essa mesma presença pode findar – sair-do-mundo – sem necessariamente morrer; seria a ideia de não estar realmente vivendo a vida, mas enquanto presença “não se pode simplesmente finir” (HEIDEGGER, 2014, p. 322) – morrer.

Com o horizonte de sua filosofia, a análise existencial da morte irá preceder questões psicológicas, biológicas ou teológicas dela, nesse momento não existe a possibilidade de ser mais nada, apenas ser-para-a-morte, “[...] a morte é um fenômeno da vida [...] *Morrer*, por sua vez, exprime o *modo de ser* em que a presença é para a sua morte.” (HEIDEGGER, 2014, p. 321–322). Pensando em uma caracterização dos estados e modo em que se deixa de viver, na psicologia do morrer existem mais soluções sobre a vida dos que morrem do que sobre o morrer propriamente. Sendo assim, interpretação do ser-para-o-fim “[...] não concebe nenhum posicionamento existencial frente à morte [...] a análise da morte permanece inteiramente nesse mundo” (HEIDEGGER, 2014, p. 323), pois não existe possibilidade de discutir um outro mundo.

A morte é uma possibilidade privilegiada da presença. Ora, se a presença nunca pode tornar-se acessível como algo simplesmente dado porque pertence à sua essência a possibilidade de ser de modo próprio, então é tanto menos lícito esperar que a estrutura ontológica da morte possa resultar de uma mera leitura. (HEIDEGGER, 2014, p. 323)

A presença nunca se torna possível totalmente, pois ela está relacionada com uma provisoriedade, conseqüentemente a morte também seria algo de dimensão inalcançável, ou provisória. A partir do momento que temos aproximação com os processos finitos ao longo da vida, mais próximo podemos estar de uma estrutura ontológica do ser-para-o-fim da presença e conseqüentemente da morte, mas nunca de forma fechada ou completa; entretanto falar sobre a finitude e a morte podem ser formas de tentar compreender parte desse processo, o qual

sempre será pessoal e intransferível. O autor volta a tratar dessa ideia de algo intransferível no parágrafo seguinte.

4.2.5. “§ 50 – Prelinamento da estrutura ontológico-existencial da morte”

No parágrafo 50, Heidegger nos mostra que deve-se interpretar “[...] o fenômeno da morte como ser-para-o-fim, a partir da constituição fundamental da presença” (HEIDEGGER, 2014, p. 324), somente dessa forma conseguimos clarear a ideia que na “própria presença e de acordo com a estrutura ontológica, o ser-para-o-fim possibilita o ser-todo da presença” (HEIDEGGER, 2014, p. 324).

A morte é a experiência de algo iminente; dito de outra forma, “A morte não é algo simplesmente ainda-não dado e nem o último pendente reduzido ao mínimo, mas, muito ao contrário, algo *impendente*⁵¹, iminente” (HEIDEGGER, 2014, p. 325). A morte é uma impendência, é a possibilidade de “poder não mais ser presença, [...] depende *plenamente* de seu poder-ser mais próprio [...] Desse modo, a morte desvela-se como a possibilidade mais própria, irremissível e insuperável” (HEIDEGGER, 2014, p. 327).

Não existe saber explícito ou teórico que indique que a presença se ache entregue à sua morte e que a morte pertença ao ser-no-mundo. É com a “[...] disposição da angústia que o estar-lançado na morte se desvela para a presença de modo original [...]” (HEIDEGGER, 2014, p. 326), angustiamos a possibilidade da morte e isso nos faz/torna presentes, mas ao mesmo tempo: angústia não é a morte e nem o medo de deixar de viver, ela é “[...] a abertura de que, como ser-lançado, a presença existe para seu fim” (HEIDEGGER, 2014, p. 327).

⁵¹ Nas notas explicativas, ao final do livro *Ser e tempo*, existe a seguinte definição: “IMPENDENTE = BEVORSTAND. Assim como *Ausstand* também na palavra *Bevorstand* o acento semântico recai sobre a preposição *bevor* que conota o sentido de iminente. A palavra portuguesa impendente exprime a experiência do que é iminente. Por conservar a mesma derivação de pendente traduziu-se *Bevorstand* por impendente” (HEIDEGGER, 2014, p. 578).

Nesse ponto torna-se necessário pensar com Heidegger a ideia de cura – *Sorge*⁵². “No tocante à sua possibilidade ontológica, o morrer funda-se na cura [...] cura designa, ontologicamente, a totalidade do todo estrutural da presença” (HEIDEGGER, 2014, p. 327). Pensar a cura como uma totalidade estrutural da presença, nos remete, também, à compreensão da presença na cotidianidade, aquilo que Heidegger trabalhará no parágrafo seguinte.

4.2.6. “§ 51 – O ser-para-a-morte e a cotidianidade da presença”

A partir do desconhecido a morte abre-se: “Desconhecidos “morrem” todo dia, toda hora” (HEIDEGGER, 2014, p. 328). A morte é algo que acontece dentro do mundo. As próprias crianças, com as quais conversei, tinham, de alguma forma, a morte em seu horizonte, seja por ter visto na televisão ou por saber sobre alguém próximo. De imediato não somos atingidos pela morte, isso acontece de forma impessoal e é através dessa impessoalidade que “[...] a presença cotidiana interpreta para si o seu ser-para-a-morte” (HEIDEGGER, 2014, p. 328).

Dessa forma, a morte atinge o impessoal. O impessoal é o ninguém. Isso torna a morte um elemento público. Agora, pessoas morrem. Ela é e não é para mim. Esse impessoal acaba nos tranquilizando da presença da morte. Sendo assim, ao mesmo tempo em que podemos nos angustiar com ela e por ela, também nos desresponsabilizamos dela.

No âmbito público, “pensar na morte” já é considerado um medo covarde, uma insegurança da presença e uma fuga sinistra do mundo. *O impessoal não permite a coragem de se assumir a angústia com a*

⁵² Nas notas explicativas de *Ser e Tempo*, encontra-se: “Quando se pretende remeter para o nível de estruturação da presença em qualquer relação, usa-se sempre o termo latino *cura*, pois indica a constituição ontológica. Quando, porém, se quer acentuar as realizações concretas do exercício da presença, ou seja, a sua dimensão ôntica utiliza-se a palavra cuidado e seus derivados” (HEIDEGGER, 2014, p. 565).

morte. [...] O impessoal ocupa-se em reverter essa angústia num medo frente a um acontecimento que advém. (HEIDEGGER, 2014, p. 330)

Não pensar a morte, estar alheio a ela, torna-se uma forma de amenizar a angústia e a inquietação. Entretanto, “Tentação, tranquilização e alienação caracterizam, porém, o modo de ser da *decadência*. Decadente, o ser-para-a-morte cotidiano é uma insistente *fuga dele mesmo*” (HEIDEGGER, 2014, p. 330). É como uma tentativa de fugir daquilo que nos é próprio, único e intransferível. É como fugir de nós mesmos, do que verdadeiramente nos pertence.

Através da morte do outro é que compreendemos estarmos vivos. A morte, portanto, caracteriza-se como a possibilidade mais extrema de sua existência. A presença que sempre tenta escapar pretende compreender ela mesma a sua morte. O ser-para-a-morte parte da ordem de algo impessoal, diferente da ideia do ser-para-o-fim. O ser-para-a-morte sempre será do outro, enquanto o ser-para-o-fim sempre será meu.

4.2.7. “§ 52 – O ser-para-o-fim cotidiano e o pleno conceito existencial da morte”

Nesse momento, Heidegger, nos fala um pouco sobre “verdade” e “certeza”. “Todavia, verdade (*alethéia*) significa descoberta do ser-aí. Toda descoberta funda-se, ontologicamente, na verdade mais originária, a saber, na abertura da presença” (HEIDEGGER, 2014, p. 332). Já a ideia de certeza, ou está fundada na verdade ou a ela pertence de forma originária, sendo assim, “[...] certeza significa, originalmente, um modo de ser da presença, ou seja, o estar-certo” (HEIDEGGER, 2014, p. 332).

Existe uma certeza sobre a chegada da morte, pois não se duvida de que um dia se irá morrer. Convicção seria um modo de certeza. A verdade e a certeza transformam-se de acordo com a tendência orientadora do próprio ente. Sempre dependerá daquilo que se mostra e daquilo que é mostrado. A presença cotidiana, na maior parte do tempo, encobre a possibilidade da morte, ou seja, “essa tendência fática de encobrimento confirma a seguinte tese: como fática, a presença está na não verdade” (HEIDEGGER,

2014, p. 333). Apesar de se saber e conhecer o ser-para-o-fim, a presença precisa ter certeza de seu poder-ser mais próprio e irremissível. No instante em que se faz a experiência apenas do morrer dos outros, “a morte é um inegável “fato da experiência”” (HEIDEGGER, 2014, p. 333).

Ela [a morte] permanece necessariamente aquém do maior grau de certeza, da certeza apodítica, alcançada em certas esferas do conhecimento teórico [...], ou seja, “a certeza *“meramente” empírica da ocorrência do deixar de viver nada decide sobre a certeza da morte*”. (HEIDEGGER, 2014, p. 333-334).

A morte é antes de tudo uma mera “autointerpretação do impessoal”, pois apesar de ter um contato com a morte do outro, esta ainda não lhe é acessível, “[...] ele testemunha aquilo que, numa primeira aproximação, ainda permanece acessível e passível de ocupação para a presença [...] A morte é transferida para “algum dia mais tarde”” (HEIDEGGER, 2014, p. 334). Isso possibilita a “autointerpretação do impessoal”. A verdade e a certeza não podem ser aplicadas na morte, pois ela é certa, porém indeterminada; ela é aparente – no ser-para-a-morte do outro – na sua impessoalidade. Ela é possível a todo instante, em qualquer circunstância, nunca conseguimos nos distanciar dela e ao mesmo tempo não existe forma de precisá-la. Aqui “[...] a morte é a possibilidade mais própria, irremissível, certa e, como tal, indeterminada e insuperável da presença. Enquanto fim da presença, a morte é e está em seu ser-para-o-fim” (HEIDEGGER, 2014, p. 335).

Como pode existir uma possibilidade acessível do ser-para-a-morte? Pode a presença manter-se em um ser-para-o-seu-fim no sentido próprio? “O ser-para-a-morte em sentido próprio significa uma possibilidade existenciária da presença” (HEIDEGGER, 2014, p. 335). Temos aqui uma dificuldade para que possamos nos localizar como esse ser-para-o-fim e não mais apenas um ser-para-a-morte.

4.2.8. “§ 53 – O projeto existencial de um ser-para-a-morte em sentido próprio”

Chegamos, portanto, ao último parágrafo dessa parte destinada ao “possível ser todo da presença e o ser-para-a-morte”. Já constatamos que, antes de qualquer coisa, o ser-para-a-morte é a possibilidade privilegiada da presença de forma própria. Antecipar-se ao fenômeno do morrer não significa tornar disponível algo real, ela deve ser “[...] *suportada como possibilidade*” (HEIDEGGER, 2014, p. 338). Eu posso pensar na minha morte, como eu quero morrer, como será meu velório, como serão os procedimentos, mas mesmo assim eu ainda posso apenas aumentar a possibilidade do possível, não posso determinar a faticidade, o acontecimento mesmo. Nesse sentido, “Quanto mais se compreender e desvelar essa possibilidade, tanto mais puramente a compreensão penetra na possibilidade como a possibilidade da impossibilidade da existência” (HEIDEGGER, 2014, p. 339).

Se, conforme Heidegger, “A morte é a possibilidade *mais própria* da presença [...] não apenas “pertence” de forma não indiferente à própria presença, como *reivindica* a presença enquanto *singular*” (HEIDEGGER, 2014, p. 340), então, a possibilidade da certeza da morte abre a presença como possibilidade de si mesma, do poder-ser próprio, insuperável, irremissível.

O antecipar não lhe permite, contudo, escapar da insuperabilidade enquanto ser-para-a-morte impróprio, *libertando-a*, ao contrário, *para* a insuperabilidade. A liberação antecipadora *para* a própria morte liberta do perder-se nas possibilidades ocasionais, permitindo assim compreender e escolher em sentido próprio as possibilidades fáticas que se antepõem às insuperáveis. [...] *o antecipar desvela para a presença a perdição no impessoalmente-si-mesmo e, embora não sustenta primariamente na preocupação das ocupações, a coloca diante da possibilidade de ser ela própria: mas isso na liberdade para a morte que, apaixonada, fática, certa de si mesma e desembaraçada das ilusões do*

impessoal, se angustia. (HEIDEGGER, 2014, p. 341-343)

Ter a consciência da morte é antes de tudo a possibilidade da certeza de um ente que está dentro do mundo. Ou seja, saber da existência do ser-para-a-morte é um estar para a vida, preparado para o ser-para-o-fim. A questão que fica é: o quanto pode ser apreendido desse ser propriamente dito e conseqüentemente desse ser-para-a-morte, que estaria ligado diretamente com essa possibilidade da presença?

Apesar do *Dasein* ainda seguir velado na criança, tratar do assunto, assim como tratar de outros assuntos que não recebem a mesma importância na escola – amor, felicidade, tristeza, alegria – torna-se uma possibilidade de acesso da criança a esses outros potentes elementos da formação; dessa forma, nos aproximaríamos de uma Pedagogia da Fragilidade.

4.3. IDEIAS DE MORTE – UM DEBATE SOBRE FILOSOFIA E PEDAGOGIA DA FINITUDE

Adentramos a questão filosófica da finitude no intuito de tentar mostrar as relações e caminhos possíveis e existentes entre possibilidades de discutir sobre uma Filosofia da Finitude, bem como uma Pedagogia da Finitude. Após as entrevistas que foram realizadas, percebe-se um distanciamento desse tema em relação ao contexto educacional das crianças. Muito desse distanciamento está relacionado com a concepção da morte como um tabu, a qual elaboramos anteriormente, mas também pode-se perceber que as crianças, diferente dos adultos, não se apropriam do tabu para falarem sobre a morte; por que não discuti-la, ou falar sobre ela, quando o tema for pertinente e necessário?

Como haveríamos de fugir daquilo que não pede licença para estar presente? Como discutimos no capítulo anterior, o ser-para-a-morte e o ser-para-o-fim são realidades presentes em nosso cotidiano, por mais que não tenhamos compreensão de tal presença. Assim é a morte, participa da vida e, por muitas vezes, não recebeu convite. Isso parece deixar tudo mais pesado, pois é incerto, imprevisível e conseqüentemente indeterminado, mas tudo pode mudar de acordo com a perspectiva que possamos ter,

sendo assim: “[...] *la finitud no es la muerte sino la vida*” (MÈLICH, 2012, p. 15).⁵³

Essa afirmação pressupõe outra forma de constituir a vida, de pensar a morte e filosofar a finitude. Mèlich (2012), à luz do filosofar heideggeriano, segue afirmando que na verdade apenas somos finitos, pois vivemos e o mundo que estamos nunca é de todo nosso, sempre pertence também ao outro. Nesse sentido, somos sempre de alguma forma herdeiros da vida. “La vida nunca es completamente nuestra, porque no podemos crearla a voluntad, porque siempre existimos em condición de herederos [...]” (MÈLICH, 2012, p. 16).⁵⁴

A grande questão aqui posta é o susto que o humano sente diante da possibilidade da interrupção da cotidianidade, na relação com a ideia do finar, isso até mesmo no simples fato de falar sobre o assunto. Ter a consciência de que a morte poderá chegar sem ser convidada e junto trará a finitude e, dessa união, morrer, seria desestabilizar aquilo que se entende como espaço, destruir a lógica do tempo, restando apenas o que poderíamos chamar de insustentável, ou seja, ter que aprender a lidar com aquilo nunca visto anteriormente, nunca experienciado como algo próprio, o desaparecer da própria presença. Pensar nisso é provocativo e inquietante.

“Somos finitos porque el nuestro es un mundo habitado por ausentes, porque la presencia plena es imposible, porque la presencia plena es la muerte ” (MÈLICH, 2012, p. 17).⁵⁵ Nesse sentido, a grande dificuldade não é ter o contato com a morte, mas sim com nós mesmos, uma vez que, a presença plena é a morte. Pensar na morte tem uma relação direta com pensarmos em nós mesmos, pensarmos na vida.

Chegar a essa ideia é a possibilidade de repensarmos o tratamento que daremos para a ideia de discutir sobre a morte. Uma vez que “[...] presencia total y la plenitud extrema no son

⁵³ [...] a finitude não é a morte, mas a vida... (Livre tradução nossa)

⁵⁴ A vida nunca é completamente nossa, porque não podemos criá-la à vontade, porque sempre existimos na condição de herdeiros [...] (Livre tradução nossa)

⁵⁵ Somos finitos porque o nosso é um mundo habitado por ausente, porque a presença plena é impossível, porque a presença plena é a morte. (Livre tradução nossa)

possibilidades humanas” (MÈLICH, 2012, p. 17).⁵⁶ A grande questão é: sempre estaremos em falta, pois ao sermos alguém, não seremos o outro, nesse sentido sempre existe aquilo que está velado e ao mesmo tempo o desvelamento. Como a criança que, correndo ao sol tentando fugir de sua própria sombra e sem sucesso de despistá-la, segue correndo, de repente ao dar um pulo no ar, a sombra parece afastar-se – desvelamento –, mas logo que toca o chão a sombra volta a perseguir-la – velamento.

Ao entrarmos nesse debate filosófico e pedagógico de pensar a morte, “[...] para una filosofía de la finitud la vida es una especie de trato con los acontecimientos” (MÈLICH, 2012, p. 19)⁵⁷, sendo assim, aprende-se com os acontecimentos, tanto de vida – que de certa forma nos limita, uma vez que sempre após um desvelamento existirá outro velamento – quanto de morte, que seria o instante possível da presença plena.

A questão posta aqui é que possamos compreender a finitude como parte de um trajeto estabelecido e existente entre vida e morte. A finitude não é apenas a morte enquanto finar, “[...] sino el *trajecto* que va desde el nacimiento hasta la muerte” (MÈLICH, 2012, p. 35)⁵⁸. Nesse sentido temos essa finitude como um limite da vida; das escolhas que fazemos, a morte seria uma das partes da finitude e não a finitude em si. Isso também não significa que não exista angústia ao pensar a finitude. Mesmo que possamos diferenciar a finitude e a morte, isso não torna as coisas mais leves.

“Sabemos de la muerte, pues ella nos habla en vida. A veces durante toda la vida. A veces sólo unos segundos antes de la muerte. A veces en el ritmo interrumpido de las quejas y los dolores” (SKLIAR, 2011, p. 276).⁵⁹ Pode ser isso que incomode tanto, ouvir por tantas vezes a morte falando para nós. Pode ser isso que nos faça ter medo e deixar esse assunto para depois.

⁵⁶ “[...] A presença total e a plenitude extrema não são possibilidades humanas. (Livre tradução nossa)

⁵⁷ “[...] para uma filosofia da finitude, a vida é uma espécie de lidar com acontecimentos.” (Livre tradução nossa)

⁵⁸ “[...] mas a jornada do nascimento à morte” (Livre tradução nossa)

⁵⁹ “Sabemos que a morte, pode nos falar em vida. Às vezes durante toda a vida. Às vezes somente alguns segundos antes da morte. Às vezes em ritmo ininterrupto das queixas e das dores.” (Livre tradução nossa)

Pode ser esse ouvir a morte, o tempo todo, que acabe nos afastando daquilo que teremos como certo em nossas vidas. Ou poderiam ser todos esses pontos fundamentais para que possamos estar presentes na vida.

Ao mesmo tempo seria muito difícil ensinar precisamente algo sobre a morte, pois ela é “[...] justamente, esa primeira vez. Ese instante donde no se aprende a comenzar, donde nadie nos enseña a morir. Y sin embargo, aprendemos” (BÁRCENA, 2012, p. 246).⁶⁰, mas a questão aqui é colocar o assunto em pauta, poder discuti-lo e tê-lo em cena.

Ainda com Bárcena:

[...] la finitud pensada como posibilidad de nuevos comienzos, porque ser finitos significa que nuestras posibilidades de nuevos inicios son infinitas [...] Es posible, entonces, tratar de pensar la muerte – el límite, el término – como figura pedagógicamente adecuada del acontecimiento em educación, y pertinente quizá hablar de una pedagogía de la muerte, procurando evitar toda suerte de banalidades; pues la disciplina de la muerte es, al mismo tiempo, el esfuerzo de la despedida, la cual también es horizonte que da sentido a la experiencia de la educación⁶¹. (BÁRCENA, 2012, p. 247)

Uma Filosofia da Finitude, tal como a postulamos aqui, bem como seu correlato, a Pedagogia da Finitude, nada mais é do que a possibilidade de falar sobre finitude e morte em contextos

⁶⁰ [...] justamente, essa primeira vez. Esse instante onde não se aprende a começar, onde nada nos ensina a morrer. Entretanto, aprendemos. (Livre tradução nossa)

⁶¹ [...] a finitude pensada como possibilidade de novos conhecimentos, porque ser finito significa que novas possibilidades de novos inícios são infinitas [...] É possível, então, tratar de pensar a morte – o limite, o término – como figura pedagogicamente adequada ao acontecimento educacional, e permite até falar de uma pedagogia da morte, procurando evitar toda a banalização; pois a disciplina da morte é, ao mesmo tempo, o esforço da despedida, a qual também é horizonte que dá sentido à experiência da educação. (Livre tradução nossa)

educacionais. Tentar, de alguma forma, deixar em aberto a real possibilidade de discutir sobre esse assunto que, como visto anteriormente, é tabu para a nossa cultura. Apesar de ser tabu, não é um assunto que deve ser velado o tempo todo, ele necessita de alguma forma, possíveis desvelamentos e entre eles encontram-se essas possibilidades de pensar a Filosofia e a Pedagogia com a Finitude. Através da discussão da finitude e da morte, podemos caminhar para temas ainda relacionados com uma subjetividade, temas que estão direcionados para uma discussão pensando na vida e sobre a vida.

4.4. FRAGILIDADE OU PEDAGOGIA DA FRAGILIDADE

Nesse momento buscaremos uma relação entre tudo que está sendo construído nessa tese, a saber: um pensar hermenêutico fenomenológico, relacionado com a empiria que realizamos naquela escola municipal, para que possamos pensar a possibilidade de uma Escola Outra, pautada, também, no não saber. Uma escola que possibilite levar em conta a subjetividade, que possa entender que falar de morte nada mais é do que valorizar e possibilitar vida, onde exista diferenças e estas possam ser reconhecidas como possibilidade de complementariedade. O momento em que conseguimos compreender o fenômeno e direcioná-lo para aquilo que ainda não era totalmente claro, mas mesmo assim já existia. Trata-se da ideia de fragilidade, ou melhor, a possibilidade de uma Pedagogia da Fragilidade.

Procurando o ineditismo de uma tese, o que propomos é um deslocamento dessa ideia de filosofia existencial da hermenêutica de Heidegger e como isso funciona na educação, sendo assim, uma Pedagogia da Fragilidade. Não se trata de uma tentativa de idealizar uma escola, uma vez que isso não seria possível e extremamente utópico para a capacidade de uma tese, mas existem formas para que possamos pensar essa Escola Outra. Orientado por esta virada do século XX que vai pensar a finitude, morte e angústia, temos na contemporaneidade uma subjetividade que está fragilizada. Vem daí um sujeito desestabilizado. Uma das causas para esse acontecimento seria a necessidade de certezas.

Não há espaço para o incerto, para o “talvez”, muito menos para o “não sei”; o que resta é apenas a certeza, principalmente ao tratarmos do ambiente escolar. Entretanto, pensar na certeza

é a possibilidade de deixarmos lacunas na formação, pois: e aquilo que não é exato e certo? Será que perdemos algo sendo incertos? Não seria esse um dos motivos de sempre velarmos a morte e termos ela como um tabu em nossa sociedade? A escola não poderia ser, também, esse lugar das incertezas e, dessa forma, ser nela possível falar e refletir sobre essas incertezas?

O que buscamos aqui provocar é a compreensão de que, no momento de fragilidade, no instante em que estamos mais vulneráveis – no instante em que nos abrimos para o subjetivo –, algumas possibilidades abrem-se, um novo horizonte aparece e deixamos fluir a dúvida mais sincera e a resposta mais verdadeira; isso não é necessariamente algo certo e preciso, mas uma possibilidade de desvelamento. Entretanto, essa forma de estar frágil talvez seja algo muito distante daquilo que percebemos em nossas escolas, ou melhor, na contemporaneidade.

Algunos pedagogos y filósofos de la educación afirman que hemos hecho, y hacemos, *pedagogía de la infinitud*. No integramos ni el fracaso ni el sufrimiento ni la muerte en nuestro proyectos educativos. Los niños y los jóvenes están poco preparados para todo lo que sea inevitable y doloroso, les cuesta mucho aceptar una negativa; se hace difícil negarse a lo que piden, a lo que quieren⁶². (HERRERO; POCH, 2009, p. 27)

Vivemos tempos de muitas informações, de grandes velocidades. Vivemos tempos do exato e preciso. Vivemos tempos em que não podemos estar frágeis e desprotegidos, abertos e escancarados. Precisamos estar fortes e seguros, fechados, muito bem fechados. Nossas casas precisam ser assim, nossos carros devem ter alarmes e travas, na escola precisamos dominar o conteúdo como professores e saber o conteúdo – o quanto antes – como estudantes, e isso está começando cada vez mais cedo.

⁶² Alguns pedagogos e filósofos da educação afirmam que temos feito, e fazemos, pedagogia da infinitude. Não integramos nem o fracasso nem o sofrimento da morte em nossos projetos educativos. As crianças e jovens estão pouco preparados para tudo aquilo que é inevitável ou doloroso, custa muito para eles aceitar uma negativa; se faz difícil negar-se aquilo que pedem, o que querem. (Livro tradução nossa)

Cada vez antes precisamos saber ler, saber escrever. Saber. Cada vez antes precisamos estar na escola, sermos sérios. Cada vez mais cedo a brincadeira deve acabar. Cada vez antes precisamos nos distanciar das nossas fragilidades.

Perdemos a grande possibilidade de evoluir e crescer na/com a fragilidade, pois é com ela que estamos à deriva; mas aqui estar à deriva é algo bom, pois é o momento em que teríamos mais espaço, mais liberdade e abertura para o novo, para as possibilidades. Como um barco à deriva no meio do mar, sem a necessidade de um destino exato para chegar, existem muitas possibilidades, existem diversos caminhos, ele parece estar fraco, mas ao mesmo tempo é o momento em que ele mais poderá fazer conquistas, desbravar locais que nunca foram vistos com atenção anteriormente, é o instante da criação, de uma nova ação, de novas produções.

Isso tudo só pode acontecer quando estamos frágeis, quando lidamos com algo que nos atinge em cheio e não sabemos muito bem lidar com a situação e nesse momento estamos entregues, abertos e escancarados, pois estamos frágeis. Sob este aspecto, a fragilidade deve ser entendida aqui como uma potência, uma força que irá proporcionar o movimento.

Filosoficamente falando quer dizer singular, o que, quando duas pessoas conseguem confessar suas fragilidades, chamamos isso um vínculo essencial. Um relato frágil. Não é contundente, é para dizer, isso sou eu. O relato de fragilidade parece ser uma base. Fernando Bárcena, trabalha que tudo que se aprende é a fragilidade, não que vamos aprender a morte, mas você se coloca em uma posição frágil para isso e um vínculo essencial é necessária a mútua fragilidade. (SKLIAR, 2017a)

O caminho formativo parece estar ligado nessa possibilidade de criar certo vínculo essencial, nem mais, nem menos, mas um vínculo, que possa ser essencial tanto para o professor quanto à criança. Pensando com nossas entrevistas, percebe-se que em alguns momentos – quando em pauta – o assunto sobre a morte desperta a curiosidade da criança, o pensar filosoficamente, “o que é a morte”, ou “como é morrer”, parece

aguçar a imaginação. Portanto, não seria um falar da morte apenas para tentar quebrar um tabu, não é apropriar-se da subjetividade do outro de forma interessada, mas de maneira que autorize uma abertura. Trata-se de uma abertura para apresentar uma fragilidade – de que somos finitos – e pensar filosoficamente sobre o tema.

A Pedagogia da Fragilidade seria uma forma de possibilitar esse não saber, de compreender que nossa formação pode ganhar potência ao nos depararmos com nosso lado mais oculto, aquele lado que não gostamos de mostrar para as pessoas, que sempre fica escondido e acaba aparecendo apenas para nós mesmos, em nossos momentos mais íntimos e solitários. Configura-se, enquanto uma aposta de mão dupla, onde tanto o estudante quanto o professor podem e devem mostrar-se frágeis e, ao mesmo tempo, estarem abertos às novas experiências que podem surgir, tanto no não saber quanto naquilo que já sabemos.

Desenha-se quando valorizamos o tempo como *kairós*, estamos disponíveis e entregues àquele instante oportuno e ao mesmo tempo abertos para a experiência do tempo *aión*. Tal pedagogia tem relação com a possibilidade de demonstrar aquilo que me afeta, aquilo que me fragiliza, aquilo que emociona, por mais que não saibamos ao certo o motivo pelo qual a emoção surge, mas estamos dispostos a dar vazão para isso que nos afeta, tornando esse afeto uma possibilidade formativa. Por isso, tem relação com a possibilidade de discutir sobre o subjetivo: Amor, Relacionamentos, Amizade, Família, Vida, Morte, Felicidades, Angústia, com a mesma importância que existe na discussão sobre: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História. Potencializa o momento da escola para discutir as questões que envolvem e que vivenciamos na vida. É poder experienciar uma escola que possibilita a vida em suas múltiplas formas de existência.

Ter em mente a ideia de uma Pedagogia da Fragilidade é uma forma de pensar a Escola Outra, onde existem sim avaliações, disciplina, regras, mas também existe espaço para compreender aquilo que a vida nos apresenta no dia a dia, seja algo bom ou algo que não me agrada. Tudo aquilo que a vida possa apresentar, também pode ser apresentado na escola e estar presente na formação humana em que a escola apostará.

A principal questão aqui apresentada está relacionada com permitir, dentro da escola, que a vida possa ser apresentada,

discutida e acolhida, independente da forma que ela apareça. Está relacionada com a possibilidade de nos perdemos para depois nos acharmos, isso tem íntima relação com as possibilidades da infância.

Algo que nos dejó paralizados y, durante un tiempo, tuvimos que estar ahí, en ese vacío, en un cierto silencio. Sea cual se la edad que tengamos, cuando algo nos pasa regresamos a una suerte de estado de infans: nos quedamos sin palabras que nos permitan nombrar lo que nos sucedió. Sentimos algo, pero no sabemos cómo llamarlo. Primero es sentir y luego pensar⁶³. (BÁRCENA, 2012, p. 47)

Primeiro sentir – deixar que possamos ser afetados, sem necessidade de saber a resposta certa, sem necessidade de ter certeza –, para depois pensar – achar a resposta, talvez pressupor uma certeza. Permitir, dessa forma, que a fragilidade existente na infância, também faça parte de nós, seja qual idade tivermos.

Para que possamos tomar posição é fundamental darmos espaço e de alguma forma permitir e acolher o não saber, como diz Bárcena (2012), “Quieren saber. Pero para querer saber hay que tomar posición, y este gesto no es sencillo. Para saber hay que darse cuenta de lo que se quiere y al mismo tiempo hay que sabe donde se sitúa nuestro no-saber”⁶⁴ (p. 50).

Nesse sentido, com a possibilidade de dar lugar para um “não saber” e, ao mesmo tempo, para a abertura de pensar o estado da infância como potente em sua fragilidade e esta, por sua vez, ser a impulsionadora dessa Escola Outra, temos a filosofia

⁶³ Algo que nos deixou paralisados e, durante um tempo, tivemos que estar ali, nesse vazio, em um certo silêncio. Seja qual for a idade que tenhamos, quando algo nos passa regressamos a um certo estado de infância: nós ficamos sem palavras que nos permitam nomear o que nos acontece. Sentimos algo, mas não sabemos como falarmos. Primeiro é sentir e logo pensar. (Livre tradução nossa)

⁶⁴ Querem saber. Mas para querer saber é necessário tomar uma posição, e este gesto não é fácil. Para saber deve dar-se conta que se quer ao mesmo tempo saber onde se situa nosso não saber. (Livre tradução nossa)

como fator possível para auxiliar, uma vez que, nas palavras de Deleuze e Guattari, “[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (2012, p. 8).

Autorizando a abertura para a Pedagogia da Fragilidade, a qual tem o “não saber” como resposta possível, bem como tudo aquilo que é significativo à vida – angústia, felicidade, amor, dor, tristeza, morte – existe a força da possibilidade para que possamos concretizar uma Escola Outra. Escola no sentido de pensar aquilo que já pensa e da forma que pensa e Outra para que possa permitir essas doses de fragilidade, de não saberes, de vida e subjetividade. O pensar filosófico junto à criança ganha força para que essa possibilidade possa ser concretizada; chance de estar desvelando e velando; sabendo e não sabendo; e nesse movimento de idas e vindas, dar abertura para a formação e, conseqüentemente, à autoformação, permitindo a não interdição da vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS - RETIRAR E CONVIDAR

Chegamos, por assim dizer, ao ponto final da tese.

Mesmo aqui me pergunto: chegamos ao final? Creio que essa é apenas mais uma etapa da vida acadêmica e formativa; a formação nunca cessa, o título é apenas algo simbólico para um período debruçado sobre algo de fundamental importância e, conseqüentemente, continuidade das discussões mais profundas e melhores elaboradas. O campo da educação sempre mereceu destaque, mas principalmente vindo dos iguais, pois não são todos que percebem a necessidade de formarmos professoras e professores, não há mudanças sem educação, não há consciência sem conhecimento, não há futuro sem formação humana e parece, a meu ver, que estamos carecendo de mudança, escassos de consciência e cada vez mais distantes de sermos humanos.

Intolerância, falta de respeito e violência sempre fizeram parte da vida humana, em alguns momentos mais, em outros menos, as polarizações e divisões fazem parte da história, mas o fato é que, por mais que tenhamos evoluções nesse sentido, em algum momento as direções tornam-se outras e surgimos com novos desafios. Estes devem ser fonte de força, bravura e vontade de enfrentamento, pois como professores não devemos desistir das mudanças, da consciência e da formação humana, seguimos nos apoiando com força, mas ao mesmo tempo com leveza, com punhos cerrados, mas com afeto no coração, compreendendo as derrotas, mas sempre dispostos a buscar outra vitória e mais nova possibilidade.

Ao final dessa tese não vou propor mais nada novo ou discutir outros conceitos, mas posso concluir, em primeiro lugar, que discutir sobre subjetividade na escola não é algo simples, ainda mais na sociedade em que estamos inseridos – cada vez mais imediatista – e na escola atual – cada vez mais visando a necessidade de inserir o estudante no mercado de trabalho. Tratando-se do tema central – morte – compreende-se que a dificuldade principal para tal discussão é o tabu, que parece não pertencer ao universo das crianças.

Da mesma forma que dar espaço à subjetividade na escola não é simples para lidarmos, estar na academia não é algo fácil, pelo contrário, é difícil e, por vezes, doloroso, mas de extremo

prazer, pois nas trocas com o diferente, no contato com o outro, na possibilidade da empatia e da alteridade, é que conseguimos nos constituir. Estes espaços são onde formamos e nos autoformamos, seja no barulho ou no silêncio – pois independente do quanto possamos parecer barulhentos por fora, podemos silenciar por dentro e o contrário também é possível; existe, também, uma questão subjetiva nesse entremeio, nas formas de aprender, nos caminhos que nos levam à autoformação.

Os temas que foram aqui tratados, não podem, em hipótese alguma, serem encerrados, ou concluídos. Todos os conceitos debatidos, desde a metodologia da pesquisa – hermenêutica, fenomenologia –, até os conceitos ao longo da tese – criança, infância, morte, escola, subjetividade, filosofia, fragilidade – não podem, não devem e não são conclusivos. Aqui, nesse momento, o único ponto que será encerrado é, especificamente, a discussão possibilitada por essa tese – pelo menos no que diz respeito a essa produção escrita.

As formas de produzir e estruturar um texto, uma forma de escrever, são extremamente pessoais. Demandam a organização de pensamentos complexos, que compreendem de onde surgem, mas não sabem muito bem ao certo para qual direção irão caminhar – muitas coisas nos passam, sempre –, mas o trabalho acadêmico, ou melhor, o trabalho de escrita acadêmica, necessita dessa organização.

Com essa tese tivemos a pretensão de discorrer e pensar uma Escola Outra, que de alguma forma, possibilitasse a vida, pudesse se abrir para o não dito, o não saber, para aquilo que está ligado a fragilidade do ser humano e suas subjetividades. Uma escola que possa, antes de qualquer coisa, pulsar a vida que está fora de seus muros e permitir a fragilidade. A questão ainda segue nos perseguindo: a escola possibilita ou interdita a vida?

Talvez não exista uma única forma de pensar essa resposta, pois muito dependerá do trabalho exercido por cada professor, mas confesso acreditar que, por diversos momentos, a escola tende a interditar a vida, não como uma negligência, mas por achar que aquilo que está sendo trabalhado seria suficiente para possibilitar a vida. Fato é: na escola, o tempo todo, um pouco de nós morre e outro tanto nasce. A escola tem essa possibilidade de findar e ao mesmo tempo abrir-se, mas é necessário cuidado e atenção para compreender esse ir e vir presente na escola.

O tema da morte esteve comigo desde o mestrado – para ser mais exato, comecei a estudar sobre o tema cinco anos antes, mas academicamente, desde o mestrado – o foco principal, sempre foi pensar a importância da discussão e de possibilitá-la em sala de aula, mas ao mesmo tempo, isso sempre esteve relacionado com a ideia da escola ser esse espaço que possa discutir sobre assuntos da vida e não exclusivamente as disciplinas que são obrigatórias para esse ambiente e, conseqüentemente, ter foco na ideia de formação e autoformação.

Depois de realizar uma discussão teórica no mestrado sobre a morte como elemento de formação humana para a vida, acreditamos ser necessário no doutorado saber um pouco mais: se a morte e a vida são questões trabalhadas na escola e ainda o que faria com que esse tema não fosse discutido. Ao longo das entrevistas realizadas com as crianças, pudemos perceber que para elas não existe problema em falar sobre morte ou discutir sobre a vida; na verdade as barreiras acabam sendo do adulto.

Nesse caminho Sigmund Freud foi fundamental para a compreensão dos motivos pelos quais a morte é compreendida como tabu e Heidegger essencial para percebermos que existem maneiras de refletir e estarmos próximos da morte e da finitude, afinal a morte do outro nunca será a minha própria morte, mas é a possibilidade de um contato mais próximo com ela.

Também foi ao longo da produção e nas trocas realizadas – em Buenos Aires, com o professor Carlos Skliar e no Rio de Janeiro, com o professor Walter Kohan –, que pudemos perceber a escola podendo desautorizar muitas coisas e, por vezes, interditando a vida. Entre essas desautorizações, podemos pensar o “não saber” e também tudo aquilo que temos de fragilidades em nós: medos, angústias, vergonhas, tristezas. Nesse sentido, pensar a Pedagogia da Fragilidade tornou-se fundamental e necessário para que os temas pudessem ser compreendidos no corpo da escola.

A tese tem o poder de, em alguma medida, potencializar e canalizar, tanto o silêncio quanto o barulho, de reformular o já sabido e de produzir aquilo que não sabemos. Nesse trabalho acadêmico pode-se compreender a força existente no não saber, pois é ele que possibilita a busca e a criação, tão caras à filosofia, tão presente nas crianças e tão possível nas diversas possibilidades de infâncias.

A expectativa que surge ao final desse trabalho é que possamos ver a escola de maneira mais detalhada e profunda, pensá-la como um espaço de ampliação e não de redução. De tempo livre e não apenas de tempos ocupados. Compreender que existem mais conceitos, ideias e subjetividades para serem discutidas, do que nós realmente achamos que exista. A escola é uma grande possibilidade de espaço formativo, mas também é o local possível para aberturas, autorizando o frágil, estando presente na vida e na morte.

Pensar a morte como o conceito subjetivo a ser trabalhado no decorrer dessa tese – afinal poderia discutir qualquer outro conceito subjetivo – têm dois motivos. O primeiro está relacionado com esse tema me acompanhar desde antes do mestrado, ou seja, a morte me ecoa, me toca, não apenas academicamente e teoricamente, como também física e pessoalmente, seja nas perdas de amigos ou familiares, ou nos processos finitos diários, ou nas quase perdas que passei – e cada vez mais percebo o quanto passo por esses processos. O segundo motivo relaciona-se com a ideia de não existir tema mais intimidador, misterioso e intrigante do que a morte.

Todos sabemos que, um dia, dela beberemos, mas ao mesmo tempo negamos; não existe feito mais impactante na vida do que receber a notícia da morte de alguma pessoa querida, ou o fim de algo que era muito desejado e/ou prazeroso. Onde estará aquilo que até ontem era presente? Como pode tudo acabar de forma tão rápida e brutal? Como essas mudanças acontecem de formas tão inevitáveis? Mistérios proporcionados pela morte e a finitude. Sem percebermos somos, dia após dia, embalados pela morte e, claro, não existe uma forma para definirmos: “o que é a morte?” “Como é morrer?” Muito menos: “o que é a vida?” Ou “como é viver?” Bem como não há forma de fechar a definição relacionada ao amor, felicidade, paixão, tristeza, pois sempre haverá uma forma nova de pensar cada um desses conceitos.

O que defendemos aqui é que de alguma forma, esses temas possam fazer parte de uma Escola Outra, a qual permita as fragilidades e o não saber, bem como perceba a potência da filosofia da infância para a formação e autoformação e que, dessa forma, possamos estar mais abertos, preparados e integrados com a vida e possibilitados de viver com mais potência o mundo, afinal de contras existe grande diferença entre estar vivo e estar realmente vivendo.

Finalizar a tese é a possibilidade de novas descobertas e outras maneiras de fazer aquilo que já estávamos acostumados a realizar sempre de uma mesma maneira. Autorizar a fragilidade e o não saber, através da filosofia, é uma dessas novas maneiras de realizar a escola, principalmente nas infâncias, esse momento tão singular de criação e descobertas. Nesse sentido, para você que chegou até aqui, que possa ter servido para novas e possíveis reflexões relacionadas com a forma de perceber a educação/formação, a morte, as crianças, as infâncias, suas fragilidades, sua forma de ser professora(or) e, principalmente, sua forma de ser e estar na vida.

Compreende-se, portanto, a importância de ter a escola como suporte para a autoformação e conseqüente autoconhecimento, para que eu possa me entender como pessoa e isso auxilie para me entender futuramente como filho, mãe, pai, cidadão, ser-no-mundo. Essa é a possibilidade de sustentar a vida no planeta, é uma chance de compreender, também, nossa relação com o outro. Esse encadeamento de ideias nos faz refletir o que queremos com a vida, o que importa para a minha vida? Qual é o propósito para que eu esteja vivo? Perceba, em nossa perspectiva a formação é de fundamental importância, para que possamos pensar não apenas a nossa vida, mas ao mesmo tempo as direções que pretendemos dar ao mundo e para o mundo. Tendo a filosofia como propulsora de tal equação, bem como as subjetividades como abertura de compreensões e a criança como primeira forma de abertura para o mundo e a vida. Não há receitas prontas, mas ao mesmo tempo existem ingredientes possíveis para essa composição acontecer.

Essa conclusão também serve para que possamos nos colocar, mas ao mesmo tempo sinto que muito já foi posto ao longo da tese, então cabe aqui o espaço para a retirada; portanto retire-me aqui.

Retiro as interpretações que por algum motivo foram indevidas.

- ... vontade de abandonar esse trabalho.
- ... formas fechadas e únicas de fazer a educação acontecer.
- ... necessidade do saber.
- ... rigidez da certeza.
- ... perguntas que não foram pertinentes.
- ... contemplação do velho.

... dureza das respostas.
... exposição sem necessidade.
... falsa alegria.
... vida não vivida.
... morte que foi negada.
... paixões que foram apagadas.
... amor que não foi alimentado.
... dores que não foram autorizadas.
... falta de espaço para o que é frágil.
Retiro a negação da infância!

E convido você a realizar novas interpretações.

... escrever novos trabalhos.
... pensar outras formas de educação.
... autorizar o não saber.
... não ter certeza.
... fazer perguntas impertinentes.
... contemplar o novo.
... leveza das respostas.
... não se expor.
... alegrias reais.
... viver a vida.
... aceitar as mortes.
... autorizar apaixonar-se.
... alimentar o seu amor.
... sentir as dores.
... dar espaço para aquilo que é frágil.

Convido você a permitir-se infantilizar-se!

Posso até ser ingênuo, mas ainda acredito que podemos e devemos aprender muito com as crianças, mas muitos ainda não compreendem o poder que existe nesses seres de pouca idade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARENDT, H. HEIDEGGER, M. **Hannah Arendt-Martin Heidegger: correspondência 1925/1975**. Org. Ursula Ludz; Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

BÁRCENA, F. **El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012. (Educación: otros lenguajes). Directores de la colección: Jorge Larrosa, Carlos Skliar.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRITZMANN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BOEMER, M. R.A **Condução de Estudos Segundo a Metodologia de Investigação Fenomenológica**. Revista Latino-Americana de Enfermagem (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 2, n.1, p. 83-94, 1994.

CARVALHO, A. F. de. **História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault**. 2007. 242 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo**. Pro-Posições (Unicamp), v. 25, p. 103-120, 2014.

CASANOVA, M. A. **Compreendendo Heidegger**. Trad. Marco Antonio Casanova. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHAUÍ, M. **Experiência do Pensamento**: Ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo. Martins Fontes, 2002.

CORNELLI, G. A ética de uma Universidade felizmente à deriva: os elásticos dos sem-terra e as paredes da Universidade. In: KOHAN, Walter. (Org.). **Ensino de Filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autentica, 2005. p. 23-28.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas**: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 119-138.

FLICKINGER, H.-G. Para que filosofia da educação?: 11 teses. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun. 1998.

_____. Herança e futuro do conceito de formação (Bildung). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 151-170, 2011.

_____. Na contramão das atuais correntes pedagógicas. *In* **Caderno de Pesquisa**: Pensamento Educacional. Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado e Doutorado em Educação. Curitiba: UTP, 2006. V. 9, n.22, maio/ago. 2014.

FISCHER, R. M. B. Infância, mídia e experiência. In: GURSKI, R.; DALPIAZ, S.; VERDI, M. S. (Orgs.). **Cenas da vida atual**. A família, a escola e a clínica. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. p. 27-40.

FERRARINI, A. R. K.; QUEIROZ, F. R. O.; SALGADO, R. G. **Infância e Escola: tempos e espaços de crianças**. Educação e Realidade, v. 41, p. 1027-1048, 2016.

FERREIRA, A. A. L. O múltiplo surgimento da psicologia. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. **História da Psicologia: Rumos e Percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed, 2007.

FOUCAULT, M. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Archivio Foucault**. Vol. 3. Estetica dell'u2019esistenza, ética, política. A cura di Alessandro Pandolfi. Milano, Feltrinelli, 1994. Tradução portuguesa de Selvino José Assmann. Fpolis, setembro de 2000.

_____. **A Hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; trad. Raquel Ramalhe. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREUD, S. **Totem e tabu: algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e a dos neuróticos**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GADAMER, H.-G. Extensão e limites da obra de Wilhelm Dilthey. In: FRUCHON, Pierre. (Org.). **O problema da consciência histórica**. Tradução Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 27-38.

_____. GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Hermenêutica da obra de arte**. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: ed. Martins Fontes, 2010.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: maio.2016

GUIGUE, M.; BOULIN, A. **O internato escolar: limites e paradoxos de uma instituição total**. Educação e Realidade, v.41, p. 985-1003, 2016.

HARDT, L. S. **Os fios que tecem a docência**. Porto Alegre. UFRGS, 2004.

_____. Entre as manobras da mão e do espírito: o assombro da formação humana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 769-788, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 22 de novembro de 2013.

HARDT, L.; MOURA, R. S.; BARBOSA, H. As várias faces estéticas na formação humana: o fecundo universo da filosofia da educação. **Conjecturas: Filosofia e Educação (UCS)**, v.19, p. 89-108, 2014.

HEIDEGGER, M. **Introdução à filosofia**. Trad. Marco Antonio Casanova. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Meu caminho para a fenomenologia**. Trad. Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Ontologia:** (hermenêutica da faticidade). 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Ser e Tempo.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2014.

HERRERO, O.; POCH, C. **La muerte y el duelo en el contexto educativo:** Reflexiones, testimonios y actividades. Barcelona: Paidós, 2003.

HOLANDA, A. F. **Questões sobre Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Fenomenológica.** Análise Psicológica, v. 3, p. 363-372, 2006.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. **10 lições sobre Heidegger.** Petrópolis: Vozes, 2015.

KOHAN, W. O. **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Uma Educação da filosofia através da infância. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Ensino de Filosofia:** perspectivas. Belo Horizonte: Autentica, 2005. p. 233-242.

_____. **Infancia y filosofía.** Colección Pergunto, dialogo, aprendo. México: Editorial Progreso. 2009.

_____. **Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano.** In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

_____. Ponhamo-nos a caminho. In: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Rio Grande do Sul: Liber Livro, 2007.

LIMA, P. de M. Cartografias, tempos e espaços da escola: linhas e fluxos de um (outro) desejo. In: MIGUEL, D. S.; LIMA, P. M. (Org.) **Violências em (com) textos: olhares**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2010.

_____. **Infância (s), Alteridade e Norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, p. 94-106, 2015.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1990.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 112-122, 2008.

LYOTARD, J. F. **A fenomenologia**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

MADILL, A. GOUGH, B. **Qualitative research and its place in psychological Science**. Psychological Methods, v. 13 (3), 254-271, 2008.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs.). **Colóquio sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. 4 ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.

MARTINS, G. T. **A morte no processo de formação humana para a vida.** Florianópolis, 2014.

MARTINS, G. T. MARTINS, V. **Educação uma Corda sobre o Abismo.** In: X ANPED Sul ? Reunião Científica da ANPED, 2014, Florianópolis. Trabalhos Completos. Florianópolis: UDESC, 2014. v. I.

MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATTEO, V. Di. **Heidegger e Freud:** clareira e cegueira?. Princípios (UFRN), Natal (RGN), v. 10, n.n.13-14, p. 9-21, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **M. O olho e o espírito.** São Paulo: Casac Naify, 2015. 192 p.

MÈLICH, J. C. **Totalitarismo y fecundidad:** La filosofía frente a Auschwitz. Barcelona: Anthropos, 1998.

MÈLICH, J. C.. **Filosofía de la finitud.** Barcelona: Herder, 2012.

MONTAIGNE, M. de. Os Ensaio: livro I. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultura, 1996. 511 p.

MORÃO, J. (1990). *In* Logos. **Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia.** Lisboa: Editorial Verbo.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORTIAUX, Dominique. **A Morte e a Origem. Em torno de Freud e de Heidegger.** *Nat. hum.*, Jun 2008 vol.11, no.1, p.209-224.

MOURA, R. S. de. **A experiência do ‘tempo do agora’, educação e reconhecimento social.** Porto Alegre, UFRGS, 2007.

NIETZSCHE. **Escritos sobre educação.** Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

_____, F. W. **Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com um martelo.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

_____, F. W. **Ecce Homo.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

_____. **Vontade de Potência.** Tradução: Antonio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Escala. 2010. 1 v.

_____, F. W. **Fragmentos póstumos 1887 – 1889:** v. VII. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro-RJ. Forense Universitária, 2011.

_____, F. W. **A gaia ciência.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.

_____, F. W. **Escritos sobre história.** Tradução: Noéli Correia de Melo. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

NUNES, B. **Ensaio Filosófico.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Passagem para o poético: filosofia e poesia em Heidegger.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PALMER, R. E. **Hermenêutica.** Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2006.

POLSTER, E.; POLSTER, M. **Gestalt-terapia integrada.** São Paulo: Summus, 2001.

RIO DE JANEIRO. INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA E BANCO DE DADOS DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ROJAS, J.; BARUKI-FONSECA, R. **A fenomenologia na prática educativa: uma leitura da arte no desenho infantil como linguagem**. In: RIGOTTI, P. R. (org.) UNIARTE: textos escolhidos. Dourados, MS: UNIGRAN, 2009. p. 55-73.

ROJAS, J. S.; BARUKI-FONSECA, R.; SOUZA, Rosana Sandri Eleutério. **Fenomenologia e rigor na pesquisa educacional: A experiência da UFMS**. In: IV SIPEQ – Seminário Internacional de Pesquisa Qualitativa. 2010, Rio Claro SP. Anais IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Pesquisa Qualitativa: Rigor em Questão. Rio Claro SP: UNESP, 2010. v. 01.

RUBIRA, Luís Eduardo Xavier. **Nietzsche: do eterno retorno do mesmo à transvaloração de todos os valores**. 2008. 239 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. Projeto 20 anos do HISTED BR. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005.

(Encontro). Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 24 de Nov. 2016.

SCHNADELBACH, H. Life. In: _____. **Philosophy in Germany, 1831-1933**. Cambridge University Press, 1984, p. 109-130.

SCHÉRER, R. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-81.

SKELTON, Tracey. Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. **Children's Geographies**, [s.l.], v. 6, n. 1, p.21-36, fev. 2008. Informa UK Limited.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? São Paulo: DP&A, 2003.

_____. **Desobedecer a linguagem**: Educar. São Paulo: Autêntica, 2014.

_____. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado**: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

SKLIAR, C. Conversa realizada com Gustavo Tanus Martins, Patrícia de Moraes Lima e Manuela Ferreira. Buenos Aires, 12 abr. 2017a. [A fala do professor Carlos Skliar encontra-se transcrita no Apêndice “A” desta tese].

SKLIAR, C. Aula Pública. Buenos Aires, 19 abr. 2017b. [A fala do professor Carlos Skliar encontra-se transcrita no Apêndice “B” desta tese].

SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. *In*: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JUNIOR, M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

STEIN, E. **Compreensão e finitude**: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. **Pensar e Errar**: um ajuste com Heidegger. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

STRASSER, S. **Fenomenologia e ciência do homem**. Trad. de Teófilo Alves Galvão; Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VALEIRÃO, K. **Foucault na educação**. Pelotas: Ed. Da UFPel, 2010, p. 132.

VASCONCELLOS, Tânia de. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (Org.). **O Jeito de Que Nós Crianças Pensamos Sobre Certas Coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. p. 83-95.

VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 9. Ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 160.

VIESENTEINER, J. L. **Estrutura formal e semântica do argumento autogenealógico**. Cadernos de Filosofia Alemã, v. 20, p. 105-119, 2015.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WEBER, J. F. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

ANEXOS

ANEXO A - CONVERSA COM CARLOS SKLIAR - 19/04/2017 BUENOS AIRES

O relato da origem tem infinitas possibilidades e o conceito da infância fica pendurado entre muitas coisas, uma delas seria a felicidade e infelicidade, não são oposições, mas ao mesmo tempo. Outra seria aquele tempo sobre o qual a gente sempre precisa voltar, o adulto é sempre o ser infeliz, que a única possibilidade que tem é voltar a infância, mas a literatura, quando trata disso, a partir por exemplo da Virginia Wolf, quem melhor trabalhou o retorno a infância na sua memória, nos escritos autobiográficos, ela marca a impossibilidade de voltar para trás, que ela daria tudo para voltar e ouvir novamente a avó e a literatura parte dessa impossibilidade e impotência e que a vida adulta é infeliz por definição. Ela, portanto, junto com outros autores abrem a possibilidade de pensar se a infância é um lugar de origem ou de chegada. Quando se abre essa possibilidade as coisas ficam um pouco distintas, é o encontro da infância com a velhice e toda a literatura do século XVIII e parte do XIX não tem pais, tem avós, então acha-se um ponto de contato e formação entre infância e velhice que não acontece entre pais e filhos, sendo que essa relação tem sido moralizadora e entre avós volta a ser literário, talvez narrativo, pois a figura mítica do avô na literatura seria muito melhor do que a figura dele na vida real, afastado, alienado, enfim a literatura faz com que as verdadeiras lembranças da infância está nos avós, na literatura Russa, por exemplo, é impressionante que não tem pais nem mães, vai direto, quem cuida do filho, que está aí, quem tem essa relação, são os avós, por isso que falo a muito tempo da “avoealização”.

Conversando com caciques indígenas de várias partes, entre eles um do Brasil, Daniel, um dos mais conhecidos, que já se formou ele diz “os pais não educam”, os pais habilitam ou não habilitam e quem educa é o ancião, sempre, e essa figura é ou do avô fisicamente, ou da biblioteca, diz ele. Eles chamam uma quinta geração de adultos de biblioteca na tribo deles, o que quer dizer que essa figura em todo o processo educativo que foi tão afastada, ela cumpre também com uma hipótese filosófica do Peter

Sloterdijk, o alemão, quando ele diz que a grande metáfora, a triste e grande metáfora da nossa civilização ocidental tem sido, começar entendendo a transmissão do mundo com o fato dos mais experimentados porque eles tinham o relato da vida e do mundo, quer dizer, não só te contavam o mundo, mas a experiência que tecia o mundo, eles no mundo, para não ficar tão inalcançável, chegando nesse momento a ter como figura principal da transmissão o *coaching* ele faz um “riso” e em seguida diz, não dá para rir, é muito séria essa transformação da figura da transmissão que hoje está sendo a mais importante, você contrata um *coaching* para resolver cada coisa.

Ele analisa a figura de todas as figuras dos maestros e isso vai ao encontro do que estamos falando, de uma perda lamentável de uma transmissão impossível, o professor voltado mais a figura do pai e da mãe, porque inclusive entre as escolhas das famílias, foi criado um vínculo, ao meu modo de ver, inapropriado que é de proximidade ou de continuidade, que não tem nada a ver, pois se a escola é um corte na família e eu começa no mundo real e verdadeiro se é que você vai na escola pública e tem essa pluralidade, se você vai de encontro ao semelhante não tem nada disso.

Eu quero ler a literatura, não quero compreender. Hoje se faz pesquisa em leituras, ou uma leitura conveniente de apenas pegar e cortar eu não sei qual o destino da pesquisa eu estou apenas lendo, vou me dedicar dois anos com a leitura de novela, só sublinhando sem conceitos, mas com percepções tudo que aparece de infância só para multiplicar as imagens da infância. Existe um limite, mas não é uma questão da literatura como cânone literário, eu quero uma literatura contemporânea, eu vou pegar Vitor Hugo com seus relatos sobre aquela criança que andava pelo bosque e amanheceu encantada com o mundo, mas na medida em que o mundo escurecia ela ficava com medo, essa metáfora do mundo que amanhecia com tanta luz e acaba, qual seria o limite da bibliografia? Não sei. Eu tenho já 150 livros utilizados, desses 150 livros tem 25 posições de infância que não são nacionais, pois como leitor eu não faço essa diferença, eu posso ler o Kafka, por exemplo, e achar uma posição anti-cerimonial da infância e eu posso pegar Manoel de Barros, se for o caso poético e imaginar o poético como infância, mas eu também posso pegar o Peter Frank o austríaco e ver o quanto a infância é o aumento da percepção e assim eu posso continuar, ou tem por

exemplo o sul africano J.M. Coetzee, prêmio Nobel 2003, que diz, não tem nenhum dicionário da infância que a gente possa dizer a infância é.... Por exemplo, diz ele, eu odiei ser infância, eu queria que isso acabasse, em muitas imagens de infância o que aparece é uma contra infância e o prazer de sair da infância, como esse tempo em que nada acontece, onde tudo tem que ser espera, onde nada é completo, tudo é precário, sendo assim, você pode idealizar.

As pedagogias têm 4, 5 origens teóricas, a partir de Piaget vou dizer alguma coisa foi criado um tipo de trabalho, a partir dos Bruner, a partir dos Freire, mas todos tem uma origem, um conceito de infância fixado e tudo que eu quero fazer é tirar essa primeira parte, olha não tem infância, temos infâncias e o significado de infâncias, ainda pensando que se trata de um tempo mítico não da criança, mas se trata de uma relação, uma experiência particular com o tempo, ele pode ser interpretado e tem uma ficção sobre a infância muito mais interessante do que a infância real da pedagogia, por exemplo, hoje tem toda uma ideia da infância como sujeito de direito, que você não vai achar em nenhuma novela como imagem mais importante da lembrança do sujeito na sua vida.

Finalmente eu sei que achei uma coisa superinteressante que é toda uma linha literária que pensa o ir para a infância como o verdadeiro amadurecimento. Quer dizer, que corta a ideia de voltar para a infância na posição melancólica: tem lembranças quando a gente era livre e feliz, brincava, tinha tempo livre, já nunca mais, temos que voltar.... Não pode voltar. E aparece sobre tudo na Europa mais oriental, uma biblioteca mais Hungara, vem por esse lado um cara chamado Bruno Schutz, que tem um livro chamado *Amadurecer para a infância* e ele diz, eu nasci na primeira guerra, evidentemente não tive uma infância nem feliz, nem que eu queira lembrar, condições horrorosas, meus pais foram massacrados, campos de concentração, então na minha vida eu tive que ir para infância, não tive que voltar. O que ele chama de infância é achar para frente, nas formas mais artísticas da produção humana, essas formas que se atribuem a infância já sendo adulto e dá o exemplo de muitos escritores, pintores, diretores de teatro, cinematógrafos, que fizeram esse caminho, por exemplo, Picasso, tantos outros que foram na procura de uma infância que não tiveram e que o verdadeiro desafio da infância seria reconstruí-la para frente e não voltar para trás, pois voltar deixa uma civilização

infeliz e melancólica e para frente leva a uma sociedade ser sempre mais jovem, a ilusão da juventude, que sempre está no meio do caminho entre a infância e o adulto nunca deixa de ser isso.

O que eu pensava fazer com isso, por enquanto são retirar fragmentos, já tenho 800 páginas, é um mundo e tentar organizar esses fragmentos a partir de uma longa descrição que não é uma categoria, mas que seria uma descrição onde cabe esse fragmento.

Por exemplo: “Vir ao mundo, nascer, crescer, o ingênuo e indefinição, o branco, a luz, o natural o selvagem, a domesticação.” Tudo isso é o título de uma grande quantidade de fragmentos, que fazem referência e ao mesmo tempo diz, que vir ao mundo significa isso.

Ou por exemplo, “a separação entre escrever e ler”, que a gente coloca junto nas instituições educativas, na literatura aparece totalmente separado. Ler é uma forma de achar o mundo e escrever é uma forma de se sujeitar ao mundo. Cria uma atmosfera totalmente distinta, toda vez que alguém, conta, lembra, relata, uma criança escrevendo na literatura é esforço, trabalho, escola é exercício, violência, pressão, isso depois fia libertado mais pra frente na vida, mas no início a escrita, nesses fragmentos literários aparece como um grande problema, que liga a infância ao trabalho, ter que escrever, mas ler aparece praticamente como o contrário, graças a leitura eu sai ao mundo, deixei de acreditar no que diziam meus pais e no que dizia a escola, parece que como o ideário humanista da escola é ler e escrever, ainda que inclusive estiveram juntas até pouco tempo e a literatura separa completamente. O relato biográfico da escrita é uma tortura, vocês podem encontrar outros exemplos, mas o peso que tem a maioria dos relatos é esse. Me dá a sensação que quando os escritores lembram da leitura, lembram com muito carinho, dessas noites que embaixo do cobertor, com uma lanterna, como se a gente devesse separar essas ideias na Pedagogia, como se fosse uma literaturização da Pedagogia, ai você diz o que se lembra da leitura não se lembra da escrita, talvez a escrita venha depois, se chegar, mas a leitura é o que parece fundamental na vida pessoal dos escritores, graças a leitura, graças ao ver ler, graças as bibliotecas, o gesto da leitura é muito mais importante do que a escrita, ainda que eles são escritores, isso que é o curioso. Era muito tortuoso o fato de escrever e o prazer vinha, ainda que na

passagem de uma leitura grupal, social, coletiva na infância, a uma solitária na juventude, ainda assim, ler sempre foi o momento muito celebrado, muito bem retratado na literatura, bom Proust é um exemplo maravilhoso, ele que é da burguesia francesa, ele que acabou sendo um grande escritor, lembra da infância como leitor não como escritor, ele achava que o momento que tinha que descer do quarto para comer com os outros eram horrorosos e a única coisa que ele queria era voltar para o quarto e ler. Não é só a partir dele, existe um iugoslavo, em que dizer que o único momento em que eu podia deixar de ouvir a guerra, era encontrar um cantinho para ler, não era para escrever, era para ler.

Da última vez que fizemos uma pesquisa para saber o que leem os acadêmicos aqui em nosso país, quase nenhum estava lendo literatura. O que fazemos na escola é sempre um pedido de leitura e um pedido de escrita na escola. Não dizemos vamos ler.... Na academia talvez, mais ainda.

Trabalhamos muito em que consiste esse pedido de ler e escrever. Era impossível esperar que os alunos dominassem a leitura e escrita por eles próprios, pois estávamos pedindo a escrita como resposta e não como forma de pensar, ponto de partida, expressão, brincar. E as outras duas coisas que chamaram atenção é que esses relatos de leitura não vão dizer o quanto aprenderam sobre o mundo em termos de informação ou de conceptualização, mas tem relação com um fundo de solidão e de intimidade. Crianças que aprenderam a solidão e a intimidade, depois, talvez, conseguirão desenvolver algo na vida, como se dissemos que sem solidão e sem intimidade é impossível a escrita e a leitura, a solidão para a leitura e a intimidade para a escrita. Clarice Lispector é o exemplo da escrita íntima, tudo que sai dela é o íntimo, uma voz está falando todo tempo e aí seria como uma voz infantil, quase filosófico de uma voz que fala e que só o adulto é capaz de enganar. Uma criança dificilmente engana, porque escuta essa voz, essa voz é Sócrates, o *Daimon*, essa voz que nunca diz o que fazer bem, mas que diz o que não fazer.

Um trabalho que costumo fazer nas escolas é perguntar: Que coisas realmente nos formaram? E depois disso escrevemos sobre aqueles gestos, aquelas vozes, aquelas atmosferas, as boas e as não tão boas, a humilhação a hipocrisia, tudo isso. Um caminho, um amigo. A pergunta que vem depois nesse trabalho, quando a gente planeja a formação de outros, não incluímos isso. O que te formou não fará parte da formação de outras pessoas!?

Ou seja, isso faz da nossa profissão, uma profissão técnica que esquece o desejo de formação e vai mais para um campo de avaliação, de estratégia.

Trabalhamos muito com professores de literatura, falando o seguinte: me fale da sua atmosfera de leitura, se ainda leem. Criação de atmosfera como condição de qualquer tarefa de leitura. Leitura sem atmosfera não existe. Por isso, que quando escritores criam isso na escrita, criam toda uma atmosfera. A criação da atmosfera já é a entrada para a leitura. Tem um livro famoso no México que chama *Gesto de leitura* que são só fotografias, tomadas nas ruas, nas casas, nas escolas, sobre essa atmosfera que revela que não precisa nada para ler, o formato não é o problema, agora, o que é pedagógico nisso é o que segue depois do gesto solitário e íntimo, o que faz a Pedagogia? Conversa sobre o efeito da leitura, não sobre a leitura. Isso é o pedagógico para mim, o momento que você conversa sobre um efeito. É o que diz Maschellein, a língua da educação não trata sobre objetos, mas sobre assuntos, não é sobre a garrafa, mas sim a sua relação com a garrafa.

Quando a gente procura uma argumentação lógica do porquê literatura? Pensamos em “para nada”, no sentido mais lindo da expressão, para perder tempo e também relacionar a escola de um tempo para perder. A escola como esse espaço para perder tempo e fazer coisas inúteis, desenhar, brincar, pensar, ler, escrever. Agora, todos os anos tem uma entrevista que se faz em todas as revistas de literatura, perguntando para que literatura? A que eu mais gostei é do diretor da academia de letras da França e no discurso em que ele tem que tomar posse a pergunta é essa: para que serve a literatura? E a primeira página era assim: para nada. A primeira página vazia e a partir daí começa o discurso. Como eu preciso apresentar um discurso e tenho que falar, o para quê e o porquê são duas coisas completamente diferentes. O para quê já é capitalista, o porquê já seria uma forma filosófica. Então ele responde, existe no mínimo três coisas: não conheço outra forma para que minha linguagem não fique infectada de poder, em que as palavras são as palavras, que não é você, sou eu. Qualquer vínculo narrativo, onde a ficção possa mais importante do que a realidade. Não conheço outra forma de viver outras vidas, eu não posso me colocar no seu lugar, mas não posso estar onde você esteve, mas a literatura permite. E não conheço outra forma de

sair da minha vida convencional, pois somos todos donos de vidas convencionais, do que ler literatura.

Sair do poder, viver outras vidas e sair da vida convencional. Essa ressonância no campo Pedagógico é fantástica, vamos utilizar uma linguagem que não tenha relação com o poder, vamos tentar fazer uma pedagogia da alteridade e vamos tentar multiplicar nossa potência de vida, que não seja o que o destino tem preparado para mim ou que a natureza tem preparado para mim e isso para muitas crianças é uma possibilidade fantásticas, os miseráveis, os deficientes isso é incrível.

Tem um escritor sueco, texto *Mataram uma criança*, ele recria o relato de uma criança que vai ser atropelada daqui 8 minutos e faz um relato impressionante, incrível, sobre uma criança que vai ser assassinada sobre um carro e conta toda a felicidade de todos os personagens que estão nesse relato até o momento da batida e aí acaba tudo, depois é tarde demais. Mas uma frase no início diz: “a inventar-se começa logo. Depois na maioria dos casos te arrebatam o habito de inventar, a arte de ser inventor consiste, pois, em não permitir que a vida, as pessoas ou o dinheiro te arrebatem, entre outras coisas o habito de inventar.” Ele considera a infância como o local da invenção, não da felicidade e essa invenção depois é tirada pela vida, outras pessoas, ou dinheiro. Outra vez aparece essa ideia da necessidade de inventar para estar na infância. Hoje vivemos muito da realidade, pouco na ficção e existe a necessidade dela. A escola precisava de matérias de ficção.

Eu entendo que tenha se separado de o mundo da terra, quando falamos do mundo, falamos de um mundo sem terra, mas o natural para o humano é criar artifícios, o problema é não conhecer o original da cópia, para cuidá-lo.

Maria Zambrano falava da condição infra-humana em 1967, a partir de duas coisas: quando todo o conhecimento se torna lucrativo, o humano deixa de conhecer por conhecer e quando todo desenvolvimento é entendido como tecnologia. Isso é uma condição infra-humana, estamos nessa condição agora. Mas o capitalismo é estranho, pois afeta algumas partes do planeta e em outra causa efeito, mas não afeta, então o que acontece, não é uniforme, tem povos que esse conhecimento não se tornou lucrativo, ou que o desenvolvimento não foi só tecnológico. Tivemos um último governo quase o mais progressista da história

e tudo era consumo, ela acreditava que as pessoas sem propriedade, sem carro, sem televisão, se comprassem criaria um ciclo virtuoso, só que o desenvolvimento foi mais tecnologia, mais tecnologia para a televisão, então hipercapitalismo associado a uma ideia de distribuição. As crianças entraram na escola e exigiram tecnologia, não era o ministério que distribuiu isso, mas a criança acredita-se como nativa digital, culturalmente falando e não naturalmente falando.

Tudo depende do que chamamos de professor se ele é uma figura de semelhança ou de alteridade. O critério foi criar figuras de semelhança. Eu não utilizo os mesmos recursos, sou de outra época, uma figura de alteridade. Ampliar o mundo, dar uma visão outra, que não seja, atual, moderna, ultima, progressiva, mas isso é o nosso problema, não deles. Se o professor vai com youtube, facebook, instagram, twitter, ele não tem nada para transmitir e eu continuo pensando a figura do professor é alteridade. Tudo que eu lembro de um bom professor é aquele que me mostrou outra coisa, o que me disse não, que me mostrou outra coisa.

Não precisa assemelhar, precisamos de conversação. O professor perde, aqui até calculamos quanto tempo perde um professor de segundo grau para dar aula, ou seja, não houve conversa. Alteridade não quer dizer distanciamento, é uma figura de aproximação e distanciamento ao mesmo tempo, agora me aproximo e também me afasto, agora venho perto, agora saio. O professor é conversador, mais do que o diálogo, ele traz, entra, escuta uma conversação. A conversação está relacionada com as coisas importantes da vida, não com o escolar. O escolar entra nisso. Aprender a conversar sobre a vida, sobre a morte, o amor, a história, amizade, nesse patamar. O dialogo na educação tem sido utilizado como laboratório, pergunta, resposta, intervenção, comando. Texto do Jorge *Uma língua para conversação*. Quando conversamos não conversamos para concordar. A conversa exige uma alteridade, pois deve haver um diferente.

O bom professor é aquele que sabe sobre o que fala, ou aquele que toma a palavra e sabe o que dizer. O bom professor é aquele que conta algo de uma maneira que você não sabe. A literatura também é uma conversação de aula.

Me ligo na infância porque estou envelhecendo. Porque estou fazendo essa escolha da literatura a nível pessoal, me faz encontrar uma infância perdida ou nunca achada. A educação é sempre biográfica.

Meus avós eram ucranianos e foi descoberto um diário da Helena, minha avó materna. Ela escreveu em diário em castelhano para aprender um idioma e sempre falava do imediato, da vida. Cinquenta anos depois isso aparece contando quem éramos nós. Também morreu meu pai no final do ano passado e a orfandade você sente muito.

Tem uma palavra que está no meio disso tudo: fragilidade.

Para aprender, conversar, humana, para viver porque morremos, diante da morte, diante do amor. E essa palavra parece estar pouco explorado, pois é considerada vulnerabilidade, debilidade. Filosoficamente falando quer dizer singular, o que, quando duas pessoas conseguem confessar suas fragilidades, chamamos isso um vínculo essencial. Um relato frágil. Não é contundente, é para dizer, isso sou eu. O relato de fragilidade parece ser uma base.

Fernando Bárcena, trabalha que tudo que se aprende é a fragilidade, não que vamos aprender a morte, mas você se coloca em uma posição frágil para isso e um vínculo essencial é necessária a mútua fragilidade. Nada do que se fala serve! Nada!

Deleuze tem um parágrafo que fala da fragilidade como o encanto individual. Alguém é encantador porque revelou sua fragilidade. Por que que eu gosto da Patrícia? Porque ela chorou hoje, não porque ela é linda, não porque não sei o que, não porque ela é professora da universidade, é nesse momento que cria um vínculo essencial que talvez não tinha antes, talvez sim, eu não digo que não.... Depois as pessoas lembram muito mais como foi falada uma coisa, do que o que se falou, não porque isso seja uma técnica, não tem relação com uma técnica, mas o tom, a mão, como aconteceu alguma coisa e não o que aconteceu. O Como é o lembrado. E cria-se um vínculo essencial.

Há o poema de um poeta mexicano que diz, de pequeno eu ouvia uma voz que me falava “vive, vive! Era a morte”.

ANEXO – B AULA PÚBLICA ESCOLA ITINERANTE – CARLOS SKLIAR – 19/04/2017

Boa tarde, boa noite. Não sei se me escutam bem? Obrigado. Em primeiro lugar quero agradecer profundamente que tenham vindo, que estejam aqui, que nesse tempo possamos compartilhar algumas ideias, nessa mescla de protestos, marchas, que somos todos educadores, somos todos cineastas, somos

todos fragmentos de uma situação muito complicada e muito problemática. Eu quero começa contando algumas mensagens muito esperançadoras que recebi durante o dia de hoje, quando contei nas redes sociais que viria aqui e estaria nesse lugar, neste horário, mensagens muito belas de todas as partes do país, mensagens sem nomes, que queria compartilhar com vocês como ponto de partida do que quero comentar hoje aqui. Por exemplo: “está indo dar aula aos extorcionadores”. Por exemplo: “enquanto isso continua, o país fica improdutivo”. Por exemplo: “que fazem lá, ou aqui, e não nas escolas”? Por exemplo: “Por que não devolvem o dinheiro roubado pelos sindicatos e distribuem aos pobres professores”? Por exemplo: “com professores assim, eu vou educar meu filho em casa”. Estas são algumas mensagens recebidas, desse aparato midiático, anônimo, violento, que depois nos acusam e, parece que temos que nos defender como as vítimas de seus assassinos, como as mulheres tem que se defender da violência machista, como tanta gente tem que justificar o que pensa como pensa e o que sente como sente.

Eu estou hoje aqui para compartilhar com vocês três perguntas, três questões, que me incomodam, que me perturbam, mas sobretudo são perguntas para compartilhar e não deixar em silêncio. Vou confiar essas perguntas para vocês, entregar para vocês e tratar depois, pouco a pouco, caso o tempo nos permita, tentar responde-las, para discutir um pouco o sentido que pode ter, frente ao mundo de hoje, a vida que temos que viver, essas escolas públicas que queremos, que desejamos, que protegemos e melhores condições materiais e simbólicas e não de forma precária, nem econômica nem intelectualmente e, as três perguntas são:

Primeiro: como vamos sustentar, como vamos defender, essa frase às vezes crucial e muitas vezes banal, a propósito de que é importante educar? De que sem educação não somos nada? Que não existe futuro? Como vamos defender e sustentar que a educação é essencial, se basicamente nos deixam sozinhos para responder essa pergunta? Se basicamente pedem e exigem que as escolas sejam o único lugar para ter uma pergunta que deveria ser sustentada por todo mundo, em cada momento na vida cotidiana? E essa é minha primeira pergunta, como fazemos para sustentar a ideia de que a educação é essencial se na verdade estamos em uma solidão que não desejamos, que não queremos, mas que o mundo acaba nos deixando sozinhos, para que

somente dentro das escolas, possamos resolver as grandes questões que a humanidade não quer resolver, ou que o mundo não quer resolver? Por isso, me dá a impressão que se não respondermos essa pergunta, vamos nos converter nessa espécie de naufrago, que em uma ilha paradisíaca, queremos sustentar uma ideia de educação que nada está sustentando.

Minha segunda pergunta será: como sustentamos, como suportamos essa ideia tão antiga, mas não anacrônica, de que educar sempre significou sair ao mundo, fazer uma travessia pelo mundo e nesse mundo aprender a difícil arte de viver? Como vamos sustentar essa ideia de realizar uma viagem, de poder sair explorar e conhecer o mundo, para que possamos aprender uma vida diferente, que não depende dos modos em que nascemos, para poder ter outra vida, outro destino, outra possibilidade, que não seja apenas aquela dada pela natureza? Como vamos sustentar se hoje o mundo, esse mundo, que até agora era um mundo para explorarmos e agora está convertido pelas políticas públicas e nacionais, apenas no mundo do emprego, apenas no mundo do mercado, apenas no mundo do trabalho e esse precioso mundo que tínhamos em frente, foi reduzido, simplesmente um mundo utilitário e as crianças, os jovens, nós mesmos, não aprendemos a viver, mas apenas a ganhar a vida, que é muito diferente? Como vamos sustentar essa ideia se hoje, entre o mundo e a vida, existe um abismo tão imenso, tão enorme que nos pedem que cuidemos da vida, mas que cuidemos não nesse mundo, mas em outro mundo e hoje se planta uma ideia estranha do ponto de vista educativo que é: se vamos formar as crianças para que estejam nesse mundo do emprego, do trabalho, da tarefa, se vamos convertê-los em adultos tão rapidamente, a questão que devemos ter adiante é: cuidar da vida para que uma vida melhor mude o mundo e não que este mundo horrível nos mude a vida. E existe aqui uma fratura, algo que nós temos que pensar: se educar significa sair ao mundo e aprender a viver, pois devemos aprender a viver e sair ao mundo, pois caso contrário este mundo de hoje, o mundo que nos exigem que ensinemos na escola, que já não é uma escola do futuro, é uma escola do presente, essa escola que estão criando vidas desajustadas.

Por último, entre as três perguntas, penso ser a pergunta fundamental: que é isso nossa figura? A figura do professor, da professora? Que será isso desse lugar essencial, central, esse centro de gravidade, sem o qual não tínhamos memória, não

teríamos biografia e, hoje está convertido, segundo aos organismos internacionais, apenas uma figura de controle, de regulação, que nos pedem a todo tempo correr, porque as crianças já sabem tudo que sabem e só estamos ali para saber se as informações estão corretas ou incorretas. Essa discussão a propósito de recuperar esse centro de gravidade, de devolver esse centro, esse peso é o que nos corresponde.

Sendo assim o que trago aqui hoje são essas três perguntas: primeiro como sustentar a frase de que educar é essencial? Como fazemos para sustentar a ideia de educar para o mundo e educar para a vida? O que seria isso e o que teremos que fazer com a figura do professor?

Vamos dar algumas voltas com esse maravilhoso cheiro de choripan que chega aqui.

(Aplausos)

Primeiro lugar, disse que estamos sozinhos, ou somos deixados sozinhos na tarefa de educar, todos abrem a boca dizendo que educação é fundamental, que educação é essencial e, entretanto, os poderes publicitários, os poderes midiáticos, os poderes televisivos em geral, criam uma imagem infame e intratável do que seria a educação. Somos deixados sozinhos e esse estar sozinho nos faz sermos responsáveis e carregarmos nossas espadas com palavras sagradas que parecem estar em desuso e somos nós, educadores, os únicos que parecem ter que pronunciar: democracia, igualdade, equidade, inclusão, direitos humanos, e, entretanto, essas palavras não anunciadas em algumas notícias, que não ensinam sobre essas palavras. Para nós essas palavras devem durar toda a vida e devem ser sustentadas toda a vida. Como fazemos para sustentar essa ideia de que a educação é essencial se o mundo que abandonado as escolas, para que somente as escolas tenham que sustentar essa ideia de educação? E o que eu quero dizer é que se de verdade queremos uma humanidade melhor, se queremos um mundo e uma vida melhor, educar é essencial, sobretudo, porque se não o mundo ficará dividido entre aqueles que nascem com boa sorte e aqueles que nascem com azar, e os que nascem com azar, só tem a escola pública, só tem o público da escola, como possibilidade de mudar seu destino, não existe outro lugar no mundo de hoje, as escolas são o último e o último lugar para uma enorme população que chamamos de desejados, mas tem sido danificados e quebrados pelo efeito das políticas de exclusão e,

hoje, somente o lugar da escola pública pode ajudar a ter outro destino que não seja a maldita natureza desalinhada, porque educar não é natural, é um gesto político, um gesto ético, não é técnico, não é jurídico, se trata da ética educativa.

Se as escolas não tiverem milhares de meninos e meninas que nasceram com a imagem dos danos e puderem quebrar, não teriam nenhum lugar onde conhecer outras vidas, não teriam a possibilidade de escutar outras linguagens que não sejam as suas, não teriam a possibilidade de conhecer outros mundos que não fossem os seus, esse é o caráter essencial do público da escola, não da escola pública por que sim; do público da escola, que é o contrário do secreto, do sigiloso, do privado, ao contrário do privado é o público e o público que dizer: o mundo sobre a mesa, expor a todos e para todos o mundo alto e longo que tocam.

(Aplausos)

Obrigado!

Não é tão mal considerar que somos sozinhos, não é tão mal pensar que estamos sozinhos, porque a solidão vai criar um pensamento de solidariedade que nunca antes ocorreu, ou talvez como só ocorreu a tantos anos aqui dentro nesse mesmo lugar. Se estamos sozinhos, essa solidão deve nos fazer murmurar, ruminar, pensar, tomar decisões, vamos sustentar a ideia de que educar é essencial, para que a infância possa ser infância todo o tempo que for possível. Vamos pensar a educação como algo essencial para que a infância não seja convertida imediatamente em um adulto descuidado e vamos considerar a educação essencial para que as crianças ao entrarem no público, mantenham o desejo imenso de jogar, de pensar, de ler e escrever e não sintam, quatro horas depois, que estão cheios de trabalho, cheios de tarefas, porque o que importa aqui é sustentar uma ideia de infância para que não passemos toda a vida, tentando recuperar atmosfera que foi perdida e o objetivo da educação é, ao meu humilde entender, que a infância possa ir adiante, não que seja um recordar, mas que a infância seja infância toda a vida. Me lembro das palavras de um grande educador quando disse “não é ter que voltar a infância, temos que ir até ela, temos que crescer com a infância, temos que maturar a infância”.

(Aplausos)

Dois grandes pensadores da época têm dito, que este, esse tempo, essa é a época da aceleração, tem dito, tem pensado que o mundo moderno, mundo contemporâneo, o mundo das grandes

idades, não é outra coisa do que nos colocar como hamsters ramisters dentro das rodas, todo nervoso por girar sobre si mesmos, sem ir para nenhuma parte, enjaulados, correndo e girando para nenhum lugar e sem poder nos mudar de lugar. Temos pressa para termos mais pressa, temos dinheiro somente para termos mais dinheiro e essa aceleração do tempo está seduzindo a escola, para que a escola se pareça cada vez mais ao mercado do capital. Essa escola como aceleração do tempo, nos pede a todo tempo, que aprendemos, que trabalhemos, que formemos as crianças como futuros tecnocratas, que formemos para um futuro emprego e desemprego, mas não pensam como formarão os futuros poetas, os futuros romancistas, os futuros atores, os futuros cineastas, os futuros filósofos. Toda a escola cai, ou pode cair nessa teia de aranha, a qual vale mais o produto, vale mais a produtividade de consumo, a hipertecnologia, essa escola já existe, já vi, é uma escola onde cada criança segue o currículo no tablete e o professor está sentado encostado para ver se tem algo para fazer, quando a criança vai criando seu auto-curriúlo. Essa escola eu já vi, é a escola dos filhos daqueles que se formaram, geralmente em instituições privadas, das quais não sabemos nada, ou sabemos muito pouco como pensam a educação, mas logo teremos o problema de que esses regressados das escolas privadas são os que acabam governando-nos e, ao nos governar, fazem do público um objeto privado.

(Aplausos)

Obrigado!

Tenhamos cuidado em considerar, simplesmente, que o privado e o público sejam uma diferença de capacidade de aquisição, ou de capacidade de consumo, tenhamos cuidado, porque se formam sujeitos completamente distintos. Quando digo a escola de hoje, ela poderia ser toda contrária com relação a aceleração do tempo, poderia detê-lo, poderíamos fazer que as escolas fossem espaços liberados do consumo, liberados da produtividade, liberados do jogo do trabalho e que essas escolas se transformem nos únicos e últimos, também, lugares sem tensão, lugares de pausa, lugares sem urgência, lugares, se me permitem a expressão, sem nenhum proveito, lugares, se me permitem a expressão, inúteis, ao sistema capitalista. Inúteis! Devemos criar horas de inutilidade, onde não fazem nada. Onde

não ganhamos nada, onde o que passa, passa no tempo e não apenas o tempo que passa.

Encerro com a última pergunta, encerro e se me permitem, gostaria de compartilhar com vocês, uma leitura de duas páginas...

(Muitos barulhos de buzinas e pequena pausa)

A terceira questão: o que fazemos com essa figura do professor? O que fazemos com essa figura de professora? Inclusive hoje haviam professores que me diziam: lugar de professor é na escola e tem que ficar lá dentro. Como se dentro fosse uma pena capital, como se devêssemos ficar excluídos nas instituições. Eu acredito que temos passado por um longo período que os professores têm que ser um sujeito próximo, um sujeito amigo, um sujeito que se aproxima do aluno, um sujeito para apoiar-se, um sujeito afetivo. Deixe dizer, que acredito que o que as crianças pedem hoje é outra coisa, acredito que as crianças pedem hoje uma figura de professores diferentes, algo que pudéssemos chamar de professores com alteridade, professores como diferença, professores como aqueles que marcam uma distância, professores que, quando autorizado a tomar a palavra, ele tem algo para dizer. Por que me vem esta ideia? Porque não há muito tempo, as avaliações internacionais, as que servem para financiar os países, se perguntaram aos jovens: o que significava ter um bom professor? A pergunta de sempre, a pergunta da história, a pergunta dos gregos, a pergunta das tribos indígenas: o que significa ser um bom professor? E os jovens e as crianças, respondiam que a última coisa que esperavam de um bom professor: é que superem o que eles já sabiam, que superam novas tecnologias, por exemplo, agimos todos em formarmo-nos nas novas tecnologias, acreditando que um bom professor era aquele que fazia exatamente as mesmas coisas...

(Pausa por causa das buzinas)

E o que apareceu com maior ênfase, a resposta mais repetida, pela maioria das crianças e dos jovens: era que um bom professor é aquele que quando toma a palavra tem algo para dizer e isso que tem para dizer é algo que alguns não sabem, que não entendem, algo como a figura de um avô, se me permitem a expressão, a figura de uma avó, se me permitem a expressão, que no seu contar contos, que em seu contar histórias, que utilizavam a narração como linguagem privilegiada, abrem o mundo e abrem a vida, sem condições morais, sem imperativos morais, eu acredito que temos que *avoelizar* a educação dos professores.

Também creio que temos que *netizar* as crianças e temos que *avoelizar-nos*, temos que nos colocar em uma condição não moral, mas ética e contar o relato do mundo e contar o relato da vida. Chegamos mais ou menos ao fim, dizendo que vamos sustentar a ideia de educação, porque existem meninos e meninas cuja a única e última oportunidade é o público da escola. Vamos ter que separar esse mundo horroroso para que não infectem nossas escolas, lugares de formação para aprender a viver e digo que temos que recuperar esse caráter de alteridade que nos marcam como professores, não o caráter de semelhança, mas o caráter de diferenças.

(Aplausos)

Quero compartilhar com vocês algo que escrevi pensam sobre hoje, sobre esse momento. Simplesmente me digam se me escutam bem com esse tom de voz e me coloco a ler e quando terminar, terminei.

Estamos aqui, porque não há melhor lugar para estar: em um espaço público, ao ar livre, no meio das luzes que dividem o dia da noite, dentro e fora da escola itinerante, que se move, que se mexe, como um feitiço que talvez faz com que outros possam aderir à ideia de que a educação precisa balançar do sono de um tempo ficou fora de si, urgente e vil.

Estamos aqui, porque não há outro lugar para estar: as bombas caem, a miséria ocupa toda a largura dos nossos olhos, às crianças e querem nos transformar em adultos infelizes o mais rapidamente possível, e se não estivéssemos aqui talvez a alma se resseque e se suja com a conformidade dos ombros encolhidos e os espasmos que suscita o poder ter feito mais, outra coisa, que só nos habituarmos a o inabitável, que se esconder no pueril anonimato daqueles que supõem que "isto não tem a ver comigo".

Estamos aqui, porque este é o nosso lugar, o que fizemos com o corpo, com o pensamento, com a ação, com a memória, com sangue, com expressões faciais e com a linguagem. Porque este lugar nos fez ser quem somos e porque desistir de ser quem somos nos transforma em seres inanimados sem nome e sem linha do tempo. Porque este lugar nos deu caminhos possíveis, destinos a escolher além da boa ou a má sorte com a que nos tocou nascer, e porque acreditamos que a infância dura a vida inteira e para isso há que apoiar espaços e tempos que ofereçam o que o mundo não oferece: tempo para brincar, tempo para cobrar, tempo para perguntar, tempo para narrar, tempo para

debater, tempo para o silêncio, tempo para pensar, tempo para criar, tempo para aprender a viver, a amar, para abrir espaço para os outros e suspender por um instante a repetida e teimosa presença da morte.

Estamos aqui, porque o mundo que sufoca e mata o tempo, o mundo do consumo e da produtividade, o mundo da aceleração, do vertigens, da violência e do esquecimento, nos coloca a necessidade premente de imaginar outro mundo, para que não sejamos julgados por apenas o que nos falta ou pelo que nos sobra, para que não sejamos como os hamsters enjaulados que dão voltas com pressa na roda do nada, todo nervoso por girar sobre si mesmos, sem ir para nenhuma parte.

Estamos aqui, porque queremos outras escolas públicas e porque defendemos o público das escolas, contra a ideia sigilosa, secreta, escura, daqueles que fazem pactos privados na sua educação, nas costas da imensa comunidade de diferenças de humano, e que depois nos governam e ficam com o público, como se fossem suas propriedades privadas.

Estamos aqui, porque se trata do material e também do simbólico, indissociavelmente unidos em um gesto de hospitalidade para com os outros e de emancipação dos corpos e das inteligências, para que ninguém fique livrado à sua própria sorte, acima de tudo a má sorte.

Estamos aqui porque não queremos nunca mais que haja seres danificados e quebrados pelas recorrentes políticas de desigualdade, pelas mentiras do curto prazo, para que as escolas não sejam mecanismos de escravização de crianças e crianças em seu caminho em direção a um mundo regido apenas pelo emprego e o desemprego. Porque acreditamos que as escolas não são apenas um lugar de empregabilidade, de informação e a opinião, mas, acima de tudo, talvez o único e talvez o último lugar onde muitos vão encontrar seu lugar no mundo e podem optar por ser e existir, e não apenas por ter ou não ter.

Estamos aqui porque somos uma multidão solitária em um mundo cruel que o tempo berra a importância da educação e não há outra coisa que nos deixar sozinhos e a sós na tarefa de educar, enquanto retiram-se às escuras e espreitar a criar rachaduras midiáticas para vender mais informações e a tecer uma forma mais rápida e cruéis de fazer dinheiro e mais dinheiro.

Estamos aqui, para que ninguém fuja da responsabilidade do educar, para que todos lembremos daquilo que os professores

e as professoras deram-nos sem nos pedir nada em troca, para criar um mundo melhor, mais fundo, menos arteiro, no que as vítimas não devem pedir perdão por ter sido violentadas, assassinadas, para que ao fim e ao cabo, a justiça fraterna reine na terra, a tirar o véu da falsidade do privilégio jurídico.

Estamos aqui para que a infância possa ser infância. Para parar por um instante o tempo voraz. Para que mais tarde nos lembremos que somos o que temos feito com o que nos foi dado, e poder dar tudo aquilo que os outros ainda não podem por si mesmos.

Para que a vida não seja apenas a transferência de comando, na hora dos noticiários, o barulho dos que tomam a palavra sem não ter nada a dizer. Para que outros façam um mundo mais belo, ainda sem nós. Para que não se instale essa condição degradante, segundo a qual todo o conhecimento tem que ser lucrativo e todo progresso deva ser tecnologicamente feita para a vida humana.

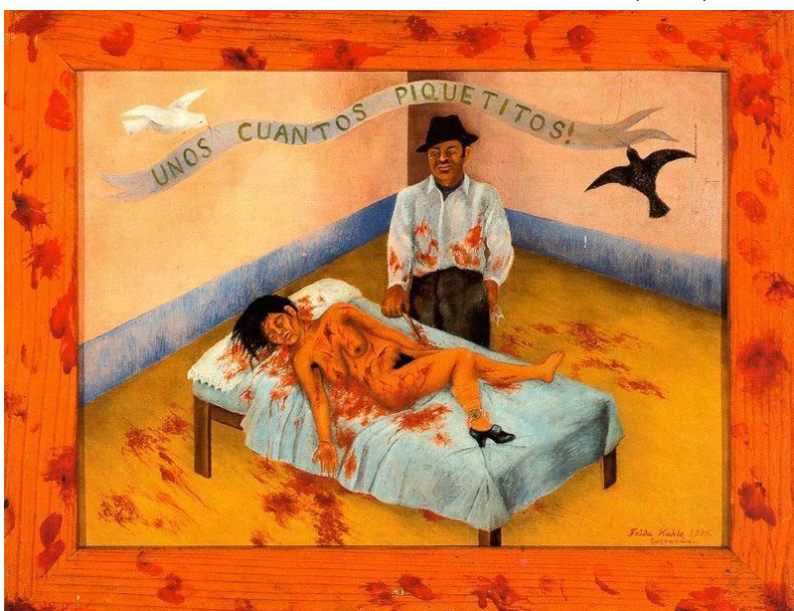
Para comemorar que estamos aqui, porque não há melhor lugar para estar, porque não há outro lugar para estar.

Para celebrar o que está por vir.

Muito Obrigado!

(Aplausos)

ANEXO C – IGREJA DE ÉVORA

ANEXO D – QUADRO DE FRIDA KAHLO – *UNOS CUANTOS PIQUETITOS* OU UMAS FACADINHAS DE NADA (1935)

APÊNDICES

APÊNDICE A – OFÍCIO PARA A ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS
SUPERVISÃO DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
Rua das Carmélias, 345 – 9º andar - Kobrasol – Fone (48) 3665-6610

Ofício nº 007/SPPE/GAB/2016

São José, 28 de janeiro de 2016.

Sr(a) Gestor(a),

Cumprimentando-a cordialmente, vimos por meio deste, **autorizar** a realização do projeto de pesquisa intitulado “A escola como meio de transvaloração dos valores: buscando a vida e superando a visão pré-existente de morte” na Unidade Escolar EEB Simão José Hess, localizada no município de Florianópolis/SC. O projeto será executado pelo Doutorando **Gustavo Tanus Martins** e orientado pela **Professora Dra Rosana Silva de Moura** – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Atenciosamente,

Selma David Lemos

Supervisora de Políticas e Planejamento Educacional

Dagmar Patrícia Fava Pacher

Coordenadora Regional da Grande Florianópolis/SED

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: ____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: ____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____

Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem a intenção de realizar um convite, para que seu filho (a), possa participar de uma pesquisa que tem a ideia de refletir sobre a vida e as compreensões sobre morte.

Eu, _____, declaro,

para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: “A escola como meio de transvaloração dos valores: buscando a vida e superando a visão pré-existente de morte”. O projeto de pesquisa será conduzido por Gustavo Tanus Martins, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Filosofia da Educação, orientado pela Prof (a). Dr (a) Rosana Silva de Moura, pertencente ao quadro docente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Educação – UFSC – Campus Florianópolis. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Tese, observando os princípios éticos da pesquisa científica, baseado nos preceitos da resolução CNS/MS nº 466, de 12 dezembro de 2012, seguindo procedimentos de sigilo e discrição após a entrevista. Ainda receberei uma via desse TCLE, sendo que outra ficará com o pesquisador.

Apresenta-se como justificativa que ao aprofundar um pouco mais a ideia de educação, a Filosofia da Educação mostra-se um campo capaz de contribuir para esta tarefa reflexiva. Ao pensarmos em vida, torna-se inevitável não falar sobre a morte, pois por mais que exista receio, ela fará parte desse ciclo, porém, o que as crianças pensam sobre vida e morte?

Temos como objetivo desse trabalho avaliar quais são as concepções de vida e morte das crianças. Pretende-se ler uma história infantil à criança e entrevistar individualmente cada uma, além de apresentar duas imagens para saber quais reações a criança apresentará, realizando a filmagem da leitura, entrevista e visualização das imagens, tendo a possibilidade de um roteiro aberto para questionar o que a criança entende como vida e o que ela entende como morte. Todo o processo não irá demorar mais do que quinze minutos. Toda a transcrição da entrevista não será nominal e o vídeo



da entrevista não será utilizado publicamente para fins comerciais, a intenção de gravar o vídeo é poder perceber as reações corporais e faciais das crianças quando estiverem respondendo.

Compreende-se que a criança possa sentir-se desconfortável em algum momento com as perguntas, por lembrar de algum fato em sua vida, será dado todo suporte necessário para a criança, lembrando que a qualquer momento a criança pode desistir da entrevista, bem como recusar-se a responder as questões. Cabe também ressaltar que podem existir benefícios nessa breve reflexão feita com elas, pois seria uma outra forma de pensar sobre a vida e a morte.

Ressaltamos que, caso exista necessidade de eventuais despesas por parte dos entrevistados, esses serão ressarcidos e caso qualquer participante se sinta prejudicado de alguma forma, esse terá total direito de pedir indenização.

Autorizo a pesquisa, pois fui esclarecido sobre os propósitos dela, os procedimentos que serão utilizados, riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a participação do meu filho (a) no momento que achar necessário.

Florianópolis, de _____ de _____.

Assinatura do responsável

Assinatura da criança participante

(assinatura)

Pesquisador Responsável
Gustavo Tanus Martins
Endereço: Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n, Florianópolis, CEP – 88040-900
Tel: (48) 37219336
E-mail: gunaturologia@gmail.com

(assinatura)

Orientador
Prof. (*) Dr. (*) Rosana Silva de Moura
Endereço: Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n, Florianópolis, CEP – 88040-900
Tel: (48) 37219336
E-mail: rosanasilvademoura@gmail.com

**Contatos:**

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC – Campus de Florianópolis.
Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Florianópolis, CEP – 88040-400
Telefone: (48) 37216094
Email: cep.propesq@contato.ufsc.br

Professora Orientadora: Rosana Moura da Silva – Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós Graduação em Educação – UFSC – Campus de Florianópolis.
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n, Florianópolis, CEP – 88040-900
Telefone: (48) 37219336
Email: rosanasilvademoura@gmail.com

Pesquisador: Gustavo Tanus Martins – Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós Graduação em Educação – UFSC – Campus de Florianópolis.
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n, Florianópolis, CEP – 88040-900
Telefone: (48) 37219336
Email: gunaturologia@gmail.com

APÊNDICE C – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A escola como meio de transvaloração dos valores: buscando a vida e superando a visão pré-existente de morte.		2. Número de Participantes da Pesquisa: 20	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Rosana Silva de Moura			
6. CPF: 398.110.690-34		7. Endereço (Rua, n.º): ALMIRANTE LAMEGO 1416 CENTRO FLORIANOPOLIS SANTA CATARINA 88016600	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (48) 9630-0024	11. Email: rosanasilvademoura@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>27 / 08 / 2015</u> <u>Rosana Silva de Moura</u> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Santa Catarina		13. CNPJ: 83.899.526/0001-82	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (48) 3721-9206		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>IONE RIBEIRO VALLE</u> CPF: <u>295.837</u></p> <p>Cargo/Função: <u>COORDENADORA DO PPGE</u></p> <p>Data: <u>27 / 08 / 2015</u> <u>Prof. Ione Ribeiro Valle</u> Coordenadora do PPGE Portaria n. 174/GRD/2015</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE D – COMPROVANTE DE ENVIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A escola como meio de transvaloração dos valores: buscando a vida e superando a visão pré-existente de morte.

Pesquisador: Rosana Silva de Moura

Versão: 2

CAAE: 50174515.8.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 105808/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTANCIADO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A escola como meio de transvaloração dos valores: buscando a vida e superando a visão pré-existente de morte.

Pesquisador: Rosana Silva de Moura

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50174515.8.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.340.283

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa do Programa de Pós graduação em educação da UFSC que pretende "investigar dentro das escolas o que as crianças entendem por vida e como elas lidam com o processo de morte, percebendo de que forma a consciência sobre esta pode auxiliar na formação humana daquela e verificando como a escola consegue realizar o paralelo entre aquilo que ensina e a vida pratica das crianças." Serão entrevistadas crianças de 5 a 10 de idade do ensino fundamental e os professores das mesmas. Os pesquisadores pretendem gravar em imagens as entrevistas das crianças.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender como a reflexão filosófica, através do professor, principalmente sobre as concepções de vida e morte podem auxiliar na formação humana.

Objetivo Secundário:

- Avaliar quais são as concepções de vida e morte das crianças
- Investigar as possíveis fases enfrentadas pelas crianças relacionadas à morte
- Analisar de que forma as reflexões de vida são desenvolvidas com as crianças

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.340.283

- Compreender como o professor pode auxiliar na reflexão sobre a formação humana

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores, os benefícios são: colaborar com estudos que tratem da infância e oportunizem maiores conhecimentos e reflexões a respeito dela. Assim, esta pesquisa justifica-se porque pretende possibilitar uma nova abordagem sobre o significado da vida e consequentemente da morte. Os Riscos: "relembrar acontecimentos ou experiências vividas durante a sua infância que lhe provoquem emoções. Se isso ocorrer, o entrevistado poderá interromper a entrevista imediatamente, se assim preferir. Ele terá a plena liberdade de transferi-la para outro dia ou desistir definitivamente, sem penalização alguma."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa encontra-se minimamente descrita em seu projeto original anexado na plataforma. Apresenta a autorização da Escola Simão Hess como local no qual os dados serão coletados, mas não apresenta autorização por parte da secretaria municipal de educação de Florianópolis. Igualmente há a apresentação de um TCLE apenas para os pais das crianças, mas sem possibilidade de a criança maior de seis anos apresentar o seu assentimento. Afirma que os professores também serão participantes mas não apresentam TCLE para os mesmos. Os pesquisadores não incluíram que tipo de questionamentos será feito às crianças e professores envolvidos na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sobre o TCLE: o mesmo se encontra no formato de um Termo pós-consentimento. Não há espaço para o assentimento da criança maior de seis anos e há trechos na linguagem que podem dificultar o entendimento dos participantes. Não há um TCLE para os professores, uma vez que afirmam que os mesmos também serão participantes do estudo.

Recomendações:

Rever a Resolução 466/2012 no que se refere a forma de elaboração do consentimento livre e esclarecido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusão: pendente

Solicita-se aos pesquisadores que informem em carta resposta às pendências e incluam na plataforma a resolução das seguintes situações:

- anuência e ciência da secretaria municipal de educação sobre a natureza da pesquisa e a escola no qual será realizada;

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.340.283

- revisão do TCLE para os pais em linguagem que a torne compreensível para os adultos responsáveis pela criança e para a própria criança, com espaço para que as maiores de seis anos possam manifestar o seu assentimento quanto a realização do estudo. Deixar claro no TCLE de que haverá gravação de imagens e explicitar o destino e o cuidado com estas, em especial durante a publicização dos resultados.
 - incluir TCLE para os professores se estes efetivamente forem participantes do estudo.
 - se houver um roteiro de perguntas que serão realizados durante a entrevista solicita-se a inclusão do mesmo a fim de ponderar os cuidados éticos no conteúdo dessas.
- Para a revisão do TCLE sugerimos a leitura do documento disponível no site:
- <http://cep.ufsc.br/submissao-de-novos-projetos/cadastro-de-uma-nova-pesquisa/>
 - item: Orientações para evitar que seu projeto fique em pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_579953.pdf	16/10/2015 17:14:01		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.jpg	16/10/2015 17:11:34	Rosana Silva de Moura	Aceito
Folha de Rosto	20150828105328223.pdf	28/08/2015 10:20:35	Rosana Silva de Moura	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	27/08/2015 10:55:45	Rosana Silva de Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOUTORADO.doc	27/08/2015 10:53:19	Rosana Silva de Moura	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.340.283

FLORIANOPOLIS, 26 de Novembro de 2015

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A escola como meio de transvaloração dos valores: buscando a vida e superando a visão pré-existente de morte.

Pesquisador: Rosana Silva de Moura

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50174515.8.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.453.658

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta às pendências do projeto de pesquisa do Programa de Pós graduação em educação da UFSC que pretende "investigar dentro das escolas o que as crianças entendem por vida e como elas lidam com o processo de morte, percebendo de que forma a consciência sobre esta pode auxiliar na formação humana daquela e verificando como a escola consegue realizar o paralelo entre aquilo que ensina e a vida prática das crianças." Serão entrevistadas crianças de 5 a 10 de idade do ensino fundamental e os professores das mesmas. Os pesquisadores pretendem gravar em imagens as entrevistas das crianças.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender como a reflexão filosófica, através do professor, principalmente sobre as concepções de vida e morte podem auxiliar na formação humana.

Objetivo Secundário:

- Avaliar quais são as concepções de vida e morte das crianças
- Investigar as possíveis fases enfrentadas pelas crianças relacionadas à morte
- Analisar de que forma as reflexões de vida são desenvolvidas com as crianças
- Compreender como o professor pode auxiliar na reflexão sobre a formação humana

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.453.658

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores, os benefícios são: colaborar com estudos que tratem da infância e oportunizem maiores conhecimentos e reflexões a respeito dela. Assim, esta pesquisa justifica-se porque pretende possibilitar uma nova abordagem sobre o significado da vida e consequentemente da morte. Os Riscos: "relembrar acontecimentos ou experiências vividas durante a sua infância que lhe provoquem emoções. Se isso ocorrer, o entrevistado poderá interromper a entrevista imediatamente, se assim preferir. Ele terá a plena liberdade de transferi-la para outro dia ou desistir definitivamente, sem penalização alguma."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

os pesquisadores enviaram carta de resposta às pendências de acordo com as orientações da Resolução 466/2012 e com as orientações contidas em parecer anterior. Anexaram o TCLE reajustado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE readequado.

Recomendações:

Inserir o número da sala do CEP UFSC no endereço do TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

conclusão: aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_579953.pdf	15/02/2016 14:51:33		Aceito
Outros	Oficio_Projeto.pdf	29/01/2016 12:34:38	Rosana Silva de Moura	Aceito
Outros	Carta.docx	29/01/2016 12:33:53	Rosana Silva de Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOUTORADO_revisado.doc	29/01/2016 12:31:35	Rosana Silva de Moura	Aceito
Declaração de	Declaracao.jpg	16/10/2015	Rosana Silva de	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.483.658

Instituição e Infraestrutura	Declaracao.jpg	17:11:34	Moura	Aceito
Folha de Rosto	20150828105328223.pdf	28/08/2015 10:20:35	Rosana Silva de Moura	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	27/08/2015 10:55:45	Rosana Silva de Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOUTORADO.doc	27/08/2015 10:53:19	Rosana Silva de Moura	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 16 de Março de 2016

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE G – O QUE É A MORTE?

O que é a morte?

Gustavo Tanus Martins



Ilustrações: Juan Carlos Debali

*Editora J&G
Florianópolis, 2014*

Ficha Catalográfica:

M379q MARTINS, Gustavo Tanus
O que é a morte? / Gustavo Tanus Martins, ilustrações:
Juan Carlos Debali . – Florianópolis : J&G, 2014.
10 p. : il. color.

1. Literatura infantil. 2. Morte. I. Martins, Gustavo
Tanus. II. Debali, Juan Carlos. III. Título.

CDU: 087.5

*Muitos pensam sobre a morte,
eu sou amiga dela.*



~ 1 ~

*Um dia perguntei para minha mãe
- O que é a morte?*





- A morte... É...
Humm... Ahhhk... A
morte...

- Você não sabe
não é verdade
mamãe?

- Ninguém sabe o
que é a morte não é
mesmo?



- *Filha, na verdade, desde que você nasceu à morte já lhe apareceu!*



- *Como assim mamãe?*

- Senta aqui comigo e preste atenção, uma história vou contar para a sua imaginação aguçar!



Quando nascemos, nós também morremos.
Sempre que o corpo cresce, algumas
células envelhecem!

Prefiro pensar que tenho sorte, espero
nunca ter que ouvir uma pergunta sobre a
morte.

Tentamos proteger nossos filhos daquilo que
pode ser negativo e para mim, positivo é
estar vivo.

Um dia seu vovô morreu.



Outro dia pode ser sua vovó. Qualquer hora pode até ser eu. E tenho certeza que muitos ficarão com dó.

As pessoas preferem esconder a morte das crianças. Tentam, dessa forma, alimentar uma esperança. Como se uma vida sem sofrimento existisse. E isso não fui eu quem disse.

Muitos não têm ideia que o seu jeito de pensar é diferente. Tentam proteger escondendo a possibilidade de a criança ver: A morte é algo existente e todos dela um dia iremos beber.

Na verdade, não sei se devo esperá-la crescer... Para a verdade poder revelar. Da morte, amiga você deve ser, pois todos nós para ela iremos caminhar.



Com tudo isto não quero te assustar. Para que você não tenha motivos para chorar,

apenas uma rima vou fazer, e dessa forma
você possa bem viver!

Uma interessante sabedoria vou lhe passar:

Antes da vida não sei
onde você estava.

Depois da morte não
sei para onde irá.

Apenas posso dizer que
entre vida e morte,
amor é o que há!



VidaAMORTE

PÓS TEXTO – RITUAL FINAL

Cada vez mais acredito na necessidade dos rituais para todo e qualquer tipo de passagem. Cada vez mais confio na importância de uma cerimônia para que possamos finalizar um ciclo. Cada vez mais torna-se fundamental, para mim, vivenciar simbologias para iniciarmos um novo ciclo.

Após praticamente ter concluído minha escrita da tese descobri que era o momento para tal ritual. Decidi visitar o México, não em qualquer data, não em qualquer região. Fui especificamente na data em que é comemorado o dia dos mortos. Cheguei um pouco antes e fui embora mais de uma semana depois.

Além de visitar a Cidade do México e outras cidades, visitei Patzcuaro, uma ilha em que existe uma grande celebração no dia dos mortos. Como é conhecido, no México o dia dos mortos tem uma conotação diferente da que temos aqui no Brasil. Por lá, mesmo aqueles que não acreditam em reencarnação, confiam que seus entes queridos voltam no dia dos mortos para visitar a família. No dia 1 de novembro a celebração é para as crianças e no dia 2 para os adultos. Para que esse retorno aconteça, é necessário que o altar seja montado e neste tenham as comidas e bebidas prediletas do falecido, bem como sua foto e as flores para que possam indicar o caminho.

Todos os familiares – inclusive as crianças –, de forma muito resiliente, fazem o altar em suas casas e também nos túmulos dos entes falecidos. Existe uma verdadeira comemoração, afinal aquelas pessoas, que eles sempre amaram, voltam nesse dia.

Todas as cidades e cemitérios ficam muito coloridos e enfeitados. Não é raro ver pessoas pelas ruas com os rostos pintados, representando caveiras; adultos, crianças, idosos, todos participam e vivenciam a tradição do dia dos mortos.

A Catrina – figura característica da caveira – integra o repertório da cultura popular mediante a linguagem satírica de José Guadalupe Posada e a tradição de Diego Rivera, quem acabou incorporando-a ao famoso mural *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central* (1947). A morte e conseqüentemente a Catrina representa uma condição essencialmente democrática, uma vez que o esqueleto suprime

todas as condições de distinção entre raça, gênero ou classe social.

O ponto mais significativo para que possamos pensar trata-se de discutir sobre a criança e a infância. Não eram raros os momentos em que era possível ver crianças de um lado para o outro, brincando entre si, todos pintados de caveiras – o que, por vezes, em nossa cultura, pode parecer assustador. Também, por diversos momentos, era possível ver as crianças nos cemitérios, ajudando a lavar e enfeitar os túmulos, outra prática que em nosso país poderia ser visto como algo assustador.

No México a criança cresce com a compreensão de que, na verdade, todos nós somos iguais, pois ninguém é nada além de ossos. Claro que existem diversas formas de trabalharmos isso com as crianças; não seria necessário falar sobre a morte para que possibilitemos uma formação que compreenda a igualdade entre as pessoas, mas fato é, ao discutir-se sobre a morte, ou compreendê-la como parte da vida e não como algo assustador, pode-se ter mais uma ferramenta à formação humana.

Estar em outro país, vivenciar outra cultura, compreender outras infâncias é uma possibilidade única de ampliar o leque de alternativas para o trabalho de professor. Nessa visita íntima à outra cultura, podemos nos abrir para novas reflexões e, principalmente, nos autorizarmos a sair da zona de conforto e buscar aprofundar a educação e a formação com discussões que, anteriormente, não nos pertencia.

A realidade que vivemos e acreditamos é apenas uma forma de viver e ver aquilo que julgamos ser real, mas nossas capacidades e possibilidades são ilimitadas. O ser humano tem grande capacidade de adaptação e a formação é fundamental para saber onde as suas potencialidades serão destinadas.

Discutir sobre a morte, bem como outros temas que são subjetivos, é um desafio, mas o desafio maior é pensar a aplicabilidade desses temas no contexto da sala de aula; ao mesmo tempo, quando os desafios são superados, o sucesso surge em dobro. Acredito na formação que supere aquilo que é determinado e que consiga caminhar com sua forma própria, ou seja, a estrutura dada em conjunto, por aquele que educa e por aquele que é educado.

Que possamos viver mais experiências fora do nosso meio.
Que possamos dar voz àquilo que foge da regra.

Que possamos permitir uma formação mais subjetiva.

Que possamos autorizar a fragilidade na formação.

Que possamos autorizar a vida na escola.

Que possamos ter tempo para formar e seguirmos em processo de autoformação. Muita coisa acontece para além do nosso meio, que possamos autorizar e estarmos autorizados para vivenciarmos essas experiências outras.



Figura 2 - Crianças caracterizadas brincando. Foto: Arquivo pessoal



Figura 3 - Altar dentro de uma casa na Cidade do México.
Foto: Arquivo pessoal



Figura 4 - Cemitério sendo enfeitado por famílias. Foto: Arquivo pessoal



Figura 5 - Cemitério enfeitado recebendo visitas. Foto: Arquivo pessoal



Figura 6 - Altar no cemitério. Foto: Arquivo pessoal