

ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO PELA INFÂNCIA

ETHICS, AESTHETICS AND POLITICS IN CHILDHOOD EDUCATION

Sílvia Sell Duarte Pillotto

Doutora em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina
Professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade da Região de Joinville
E-mail: pillotto0@gmail.com

Carla Clauber da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte e Educação da Universidade da Região de Joinville
E-mail: carlaclauber@hotmail.com

RESUMO

O artigo “Ética, estética e política na educação pela infância” tem o compromisso de levantar alguns pontos relevantes sobre uma educação pela infância. A ideia é iniciar com a reflexão do que entendemos por infâncias e os atravessamentos que permeiam a educação em seus aspectos éticos, estéticos e políticos. E nesse território quem é o professor que atua na educação pela infância? É um provocador de afetos? É um profissional que mobiliza a inserção das crianças em experiências sensíveis? Para que pudéssemos aprofundar tais questões, buscamos nos documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e Base Nacional Comum Curricular (2016), esse último ainda em trâmite – quais os principais pontos destacados no que se refere à educação pela infância e se nas suas orientações apontam para o encontro de uma educação pelo sensível. Também trouxemos para a discussão alguns autores que permeiam o olhar do professor e da criança, habitando ideias sobre ética, estética, política, experiência, sentidos, afeto e educação: Alves (2014), Cassirer (1997), Cabral e Nick (1999), Deleuze (2006), Deleuze e Guattari (2010), Duarte Jr. (2010; 2002), Estévez (2003), Hillal (1985), Kohan (2008), Larrosa (2013; 2004; 2002), Leontiev (2000), Masschelein e Simons (2015), Maldonato (2012), Meira e Pillotto (2010), Passos, Kastrup e Escóssia (2014), Rios (2010; 2011), Sawaia (1992), Skliar (2014; 2003), Ostrower (1986), Taille, Dantas e Oliveira (1992), Wallon (1989). Portanto, este artigo tem como desafio, para além da reflexão sobre a temática apresentada, mobilizar nossas práticas educativas para a infância, em um tempo/lugar de sensibilidades.

Palavras-chave: Educação. Infância. Ética/Estética/Política. Afetos. Sensibilidades.

ABSTRACT

The objective of the article “Ethics, aesthetics and politics in childhood education” is to raise some relevant points relating to childhood education. The idea is to start with the reflection of what we understand by childhood and crossings that permeate education in ethical, aesthetic and political aspects. And in this area, who is the teacher that acts in childhood education? Is it a provoker of affections? Is it a professional who mobilizes the insertion of children in sensitive experiences? Thus we could go deeper into these questions, seeking in official documents – Curricular Guidelines – Children’s education (2010) and National Base (2016), the latter is still in progress, of which the main points are highlighted in what refers to childhood education and in its guidelines point to the meeting of an education through sensitivity. Furthermore, we have brought to the discussion some authors who pervade the view of teacher and child, abiding ideas about ethics, aesthetics, politics, experience, senses, affections and education, such as: Alves (2014), Cassirer (1997), Cabral and Nick (1999), Deleuze (2006), Deleuze and Guattari (2010), Duarte Jr. (2010; 2002), Estévez (2003), Hillal (1985), Kohan (2008), Larrosa (2013; 2004; 2002), Leontiev (2000), Masschelein and Simons (2015), Maldonato (2012), Meira and Pillotto (2010), Passos, Kastrup and Escóssia (2014), Rios (2010; 2011), Sawaia (1992), Skliar (2014; 2003), Ostrower (1986), Taille, Dantas and Oliveira (1992), Wallon (1989). Therefore, in addition to reflecting on the theme presented, the challenge of this article is to mobilize our educational practices for children, in a time / place of sensitivities.

Keywords: Education. Childhood. Ethics/Aesthetics/Policy. Affections. Sensitivities.

1 INICIANDO NOSSA CONVERSA

O artigo aqui apresentado busca compartilhar com o leitor algumas de nossas ideias e inquietudes referentes à educação pela infância e seus atravessamentos éticos, estéticos e políticos. É nesse território que vamos habitar com nossa escrita e nossa experiência, ora com a calma necessária para expor pensamentos, ora turbulenta por não saber ao certo quais caminhos permeiam esses mesmos pensamentos.

Nesse lugar que habita mais dúvidas do que certezas, acompanharam-nos alguns teóricos que travaram silenciosamente um diálogo entre o dito e o não dito, a verdade e a fantasia, a clareza conceitual e as subjetividades. Também estiveram presentes em nossa escrita alguns documentos oficiais, que prendem a nossa atenção ao apontar alguns pressupostos sobre educação e infância e de alguma forma se presentificam em nossas práticas educativas.

A escrita do presente artigo, portanto, constituiu um conjunto de ideias nossas, de outros autores e de documentos oficiais, que aos poucos se configuram em metáforas, a exemplo de um rio com suas águas calmas que em segundos se transformava em águas turbulentas. Talvez esse seja nosso maior desafio ao colocar na mesa tema de tão grande magnitude – uma educação pela infância.

E “na mesa” estão nossas mais densas formas de pensar a educação pela infância. Seria uma educação pelo sensível? Ou aquela que, para Alves (2014, p. 84), significa “aumentar as possibilidades de prazer e alegria”, em que “o destino da razão é servo do prazer e da alegria”?

Para nós a educação pelo sensível passa pela pele; pele que aconchega o corpo, mas que o despe ao entardecer, que desenha a superfície e ao mesmo tempo se esconde quando a noite chega. Educar os sentidos “é despertar neles possibilidades inventadas de prazer” (ALVES, 2014, p. 174).

É dessa educação que pretendemos falar. De uma educação que escala montanhas, em que o (a) professor(a) pode ser o alpinista. “O que ele deseja são os medos, os calafrios, os desafios da montanha” (ALVES, 2014, p. 30). Pode ser também o aprendiz, que “procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos” (DELEUZE, 2006, p. 160).

Organizamos o artigo na lógica do sensível e damos início abrindo espaço para conversar sobre *Infâncias: atravessamentos éticos, estéticos e políticos*. Nesse item suspendemos qualquer certeza e vamos em busca de um outro tempo... Tempo de espera... de infâncias.

Na sequência, outro item se fez urgência: *Documentos oficiais: habitam quais conceitos epistemológicos?* Aqui pensamentos se curvam diante do que é dado, mas sem deixar de ser rebelde. Renunciar ao conformismo é preciso para agitar as águas calmas de uma possível tranquilidade.

E então chegamos ao item *Professor: um provocador de afetos?* O que nos aguarda para esse momento é muito próximo do que acontece quando o (a) professor(a) pisa pela primeira vez em uma poça d’água, ouve uma cançãozinha que se repete sem parar: eu não sou você, nem sou o outro, nem aquele que você nunca imaginou.

Pé ante pé, pulamos em cada poça, cantando a canção que nos faz viver nossos muitos outros: eu não sou quem digo que sou, nem sou o outro que imagino, nem aquele que sobrou de mim... Despir de nossas peles nesse instante é permitir que os sonhos nos invadam alma adentro, sem medo de sonhar, para continuar compondo notas tristes e alegres de uma melodia ainda desconhecida – a educação pelos sentidos.

2 INFÂNCIAS: ATRAVESSAMENTOS ÉTICOS, ESTÉTICOS E POLÍTICOS

Infâncias e seus atravessamentos éticos, estéticos e políticos; infâncias e sua travessia em devires suspensos... Infâncias, o que podemos dizer sobre? Para Deleuze e Guattari (2010, p. 198), os tempos/lugares são formados por “blocos de infância, que são devires-criança do presente”. Portanto, as infâncias são singulares e estão atreladas às experiências que as afetam a partir do meio cultural e das pessoas que as cercam.

E quais nossas percepções sobre as infâncias na atualidade? Talvez a percebemos, como nos fala Kohan (2008, p. 41), “a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não incapacidade”.

No entanto a criança que surge à nossa frente por vezes é repleta de entusiasmo, participe e atuante nos processos de ser/fazer/aprender. Construtora de identidades e sujeito de seu aprendizado, a criança vive intensamente o ser criança em suas infâncias, entendidas por Kohan (2008, p. 47) como “reino do faz de conta..., e se as coisas fossem de outro modo...? a forma única, e, a uma só vez, múltipla de todo acontecimento...”. Nesse reino não há verdades e mentiras; nesse reino instala-se a vontade, vontade de imaginar e criar situações que vão ao encontro de um mundo imagético e sensorial. Nesse reino a criança é livre para pensar, criando um mundo que permeia o real e a fantasia, o reino do acontecimento e das sensibilidades.

Segundo Larrosa (2013, p. 185), “uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios”. Mas como sabê-la? De verdade, “tentamos saber e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las” (LARROSA, 2004, p. 184).

É nesse lugar que pode prevalecer na educação a marca de uma normativa estética, ética e política, instaurada pelos legisladores, no intuito de fazer o melhor para assegurar o presente/futuro das crianças. Poderíamos dizer então que as infâncias são materialidades dos sonhos políticos e a educação é o veículo para realizá-los? E como falar disso tudo sem mergulharmos nas questões éticas? E quais os atravessamentos da ética na educação?

Para Rios (2010, p. 98), “a ética tem caráter reflexivo, não normativo,” está relacionada a uma atitude reflexiva sobre a vida e suas ações diante dela. Ainda conforme a autora, “é da natureza da ética a referência a um dever ser. Mas é também dessa natureza um esforço de transcender um plano restrito e circunstancial, numa perspectiva de totalidade”. Esse esforço não tira da ética sua dimensão social e histórica, busca apenas tornar mais preciso o significado (RIOS, 2010, p. 105).

Nessa linha de pensamento, não há ética nem transformação social, independentemente de afetos. Ambas estão relacionadas à nossa intersubjetividade corporal, ou seja, na capacidade de experimentar o mundo e de atuar sobre ele. Portanto, é necessário liberdade e criação na ação, pois as relações autoritárias e excludentes inibem significativamente a sensibilidade estética, reduzindo ou bloqueando os afetos (SAWAIA, 1992).

A ética pertence ao caráter e instaura-se em espaço de ambiguidade. Por isso, reconhece a fragilidade humana em contraponto com a busca contínua em construir normas que regulem e mantenham as relações/convivências humanas muito além da particularidade. Trata-se de um conjunto de normas que define e fixa o valor do que fazemos e dos sentidos e significados com os quais justificamos o que fazemos.

Entende-se a ética como ciência crítica de valores, em que o ser ético problematiza os valores da vida; vida esta compartilhada com a finalidade ao bem comum. Uma educação com fins éticos, portanto, constrói conhecimento e está atenta e preocupada com a humanização, extinguindo o individualismo. É uma educação que legitima a solidariedade e o viver junto.

E a estética relacionada a essa educação que prima pela ética e pela política? É a estética ancorada na sensibilidade. Sim, pois o ser humano é um ser simbólico. Nas palavras de Rios (2010, p. 98), “a racionalidade não está descolada da sensibilidade, mas ao contrário, está articulada a outras tantas capacidades, que influenciam na realidade com potência para transformá-la”. Assim, “a imaginação, a sensibilidade são elementos constituintes da humanidade do homem e não podem ser desconsideradas quando se fala na sua realização”. A relação do sujeito com o mundo “é sempre revestida de uma significação, de uma valorização” (RIOS, 2010, p. 30).

Também Cassirer (1997, p. 50) compreende que as linguagens, as artes, as religiões e os mitos fazem parte desse universo de subjetividades, uma vez que “são vários os fios que tecem a rede simbólica, a teia emaranhada da experiência humana. Todo o progresso humano no pensamento e na experiência aperfeiçoa e fortalece essa rede”.

Na teia de subjetividades e significações entre ética, estética e política na educação, o que podemos ensinar e aprender? Leontiev (2000, p. 132) nos fala sobre uma atitude dialógica para com a arte, uma possibilidade “de nos relacionarmos pessoalmente com esse mundo, de nos abirmos a ele e de nos enriquecermos com os significados aí descobertos”.

A função do professor poderia ser então encorajar as crianças a falar e deixar que se repitam oportunidades para partilhar o que veem? Se uma das finalidades da arte é contribuir para o refinamento da sensibilidade e a ampliação dos processos criativos e imagéticos, o professor por sua vez precisa estar contaminado por esse lugar repleto de possibilidades

sensíveis. Precisa, sobretudo, estar em suspensão com a criança para que possa “tornar algo importante, ou, em outras palavras, tirá-la da produção, libertando-a e retirando-a de seu contexto normal” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 32).

Nesse viés, a estética possibilita a apreensão da realidade pela sensibilidade, pois o conhecimento não somente resulta de uma ação intelectual, como também da imaginação, da emoção, da intuição – elementos fundamentais para a constituição de sujeitos críticos e criativos. Para Ostrower (1986, p. 39), “a sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo”. Ou ainda, de acordo com Estévez (2003, p. 73), “a mais efetiva forma de educar esteticamente ‘a criança’ só se consegue inserindo-a em um processo criativo”.

3 DOCUMENTOS OFICIAIS: HABITAM QUAIS CONCEITOS EPISTEMOLÓGICOS?

Com base nas questões envolvendo a educação pela infância atrelada à ética, estética e política, torna-se imprescindível estabelecer um diálogo com algumas políticas educacionais, especialmente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010b) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2016), documento ainda preliminar.

Tais documentos trazem em bojo conceitos que direta ou indiretamente afetam as práticas educativas apropriadas pelas instituições educacionais. Entretanto, ao assumir determinadas concepções em seus próprios documentos (propostas curriculares), não garantem que as práticas perpassem pelo viés da experiência sensível. Algumas vezes, a teoria posta nos documentos não alcança as práticas vigentes do contexto educacional.

De qualquer forma, os documentos podem servir de orientação aos gestores e professores, no sentido de contribuir para o (re)pensar suas práticas e o quanto estas implicam questões éticas, estéticas e políticas.

Três importantes princípios fazem parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – artigo 6, BRASIL, 2010b) e podem orientar o projeto político na educação infantil: o ético, que está relacionado à autonomia, à solidariedade, ao respeito às diferentes culturas, às singularidades e ao bem comum como um todo; a estética, que envolve a sensibilidade e os processos de criação, liberdade e ludicidade; e o político, no tocante à democracia e o direito à cidadania. No referido documento as práticas pedagógicas da educação pela infância sinalizam a importância de garantir às crianças experiências que as possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (BRASIL, 2010b, p. 26).

Portanto, ética e estética são entendidas como indissociáveis, possibilitando nesse lugar da educação “a experiência de potencialidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 69). Dito de outra forma, as crianças são tiradas de seu mundo e levadas a entrar em outro: de libertação pela estética. “Esse outro mundo pode ser acessível a todos e implica em (re) significação, tomada de algo que é singular, mas no processo de partilha torna-se coletivo – um pensar/fazer ética” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 39).

Essas questões são reiteradas quando o documento apresenta aspectos relevantes no que concerne às práticas pedagógicas e às relações de convívio e experiências do(a) professor(a) com as crianças e das crianças com outras crianças. É fundamental que as experiências das crianças com as linguagens artísticas sejam valorizadas, “fruindo manifestações culturais de sua comunidade e de outros lugares, desenvolvendo o respeito às diferentes culturas, às identidades e às singularidades” (BRASIL, 2016, p. 25).

Ao adentrarmos no universo da BNCC (BRASIL, 2016, p. 55), documento preliminar, identificamos alguns aspectos em comum com as DCNEI (BRASIL, 2010b) e também alguns pontos obscuros, que dificultam nossa compreensão do que o documento propõe, ou melhor, quais conceitos são apontados nos documentos sobre criança, ética, estética e política.

O documento da BNCC traz os campos de experiências, que constituem um arranjo curricular que se pensa ser adequado a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Esses campos “acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural” (BRASIL, 2015, p. 64).

O campo de experiências está atrelado ao eu, ao outro e a nós. O documento ressalta que na interação com o outro as crianças, em suas primeiras experiências pessoais e coletivas e nas práticas sociais, seja na instituição, na família ou em outros espaços, vão tateando o mundo e a si mesmas. É assim que potencializam suas sensações, expressões, emoções e pensamentos (BRASIL, 2016, p. 68).

Com relação aos princípios estéticos a BNCC afirma que no projeto pedagógico das unidades de educação infantil devam ter voz aspectos relativos à sensibilidade, criação, ludicidade e liberdade de expressão por meio das diferentes manifestações artísticas e culturais.

Também correspondem aos campos de experiência para a infância as mais variadas linguagens, a exemplo:

[...] a verbal, a corporal, a musical, a visual, etc. As linguagens de grande complexidade e constituidoras de subjetividade humana são instrumentos de expressão, de representação, de interação, de comunicação, de pensamento, de apreciação estética, de construção de conhecimentos, além de se configurarem também como um campo de conhecimentos (BRASIL, 2016, p. 21).

Na leitura dos dois documentos (DCNEI e BNCC) percebemos que a BNCC introduz os princípios estéticos das DCNEI e que ambos têm como objetivo orientar os projetos pedagógicos das unidades de educação infantil. Os dois destacam em seus conceitos a sensibilidade, a criação, a ludicidade e a liberdade de expressão. No entanto as DCNEI, ao tratar dessas questões, deixam mais explícito o lugar em que está falando, apresentando conceitos claros e articulados com a ideia de criança e infâncias.

A BNCC, em alguns momentos, perde-se no determinismo dos objetivos, classificando-os por idade, não levando em conta que crianças de 0 a 5 anos e 11 meses podem também construir vínculos afetivos e aprenderem com crianças de outras idades. Nesses encontros são constituídos processos, interação e aprendizagem, mobilizando sensações e sentidos.

Por outro lado, embora em alguns momentos os documentos não apresentem a clareza conceitual e metodológica desejada, não podemos desconsiderar sua relevância para guiar propostas educativas, especialmente em lugares desprovidos de propostas curriculares. Vale ainda considerar que a construção de tais documentos está articulada às políticas públicas, que em alguma medida apontam as fragilidades na educação para a infância.

4 PROFESSOR: UM PROVOCADOR DE AFETOS?

O que entendemos por afeto e afetividade na educação para a infância e quais implicações desses termos no lugar da infância? Podemos dizer que o termo afeto é qualquer tipo de sentimento e emoção relacionado a um complexo de ideias; e afetividade significa não apenas os afetos, mas sobretudo os sentimentos de agrado ou desagrado nas relações das pessoas com as pessoas, situações ou objetos (CABRAL; NICK, 1999).

Portanto, podemos entender a afetividade como uma energia que move a ação; com a razão identificamos variados sentimentos, como raiva, medo, desejo, alegria etc. Nessa relação, não há conflito entre afetividade e razão; ambas se completam, pois não há sentimentos sem o pensamento, e o pensamento leva a sentimentos que não existem por si só (TAILLE; DANTAS; OLIVEIRA, 1992).

E no processo educativo, como o afeto, a afetividade e a razão se (entre)laçam? Taille, Dantas e Oliveira (1992) apontam para a relevância desses três elementos para as ações que se manifestam expressivamente: sonora, corporal, escrita, plástica, visual, entre outras. Essas formas de expressão mobilizam os processos simbólicos da criança e suas construções cognitivas, sensíveis e de pensamento. Por meio dessas manifestações expressivas é possível ao (à) professor(a) identificar situações e ações da criança que em uma única forma de expressão e/ou comunicação não seriam perceptíveis (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Para Wallon (1989), mesmo que a afetividade e a inteligência tenham funções diferentes e sejam interdependentes em seu desenvolvimento, elas se completam em uma dinâmica de interação e interlocução. É a afetividade que está presente nas primeiras reações do bebê com as pessoas, as quais mediam sua relação com o mundo físico. Nesse momento, emoções e vínculos afetivos são imprescindíveis para que o bebê interaja com os outros e com o meio social.

No entanto as emoções e os vínculos afetivos se dão também nas relações entre corpo/espço, objeto/corpo/espço, bem como pelo movimento e suas interações. É nessas relações que está contido o cognitivo. Ou seja, cada criança elabora suas próprias relações, diferenciando pouco a pouco o imagético do real, na medida em que vai aprendendo a lidar com os conflitos entre imaginação e realidade.

O primeiro – da imaginação – destaca elementos como fantasia, ilusões, sonhos e desejos. O segundo – do real – é envolvido por códigos, símbolos e valores. O confronto entre esses dois universos e o movimento criativo para resolução de problemas geram também o desenvolvimento cognitivo e o pensamento.

O (A) professor(a) pode ser um(a) provocador(a) de afetos quando respeita a voz e o silêncio da criança, quando desenvolve sua escuta, seu olhar, seu tocar, buscando alternativas para o diálogo verbal e não verbal. Pode ser um(a) provocador(a) de afetos quando aprende a perceber os sintomas do seu corpo em relação a outros corpos, quando compreende a emissão dos sinais vindos de outro corpo e de outros olhares (MEIRA; PILLOTTO, 2010). É quando a experiência se instala ou se instaura. É quando pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar significa

parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

O (A) professor(a) de afetos é assim... um ser aberto às nuances da vida. Aquele que acolhe e recolhe fragmentos de verdades e de ilusões. Um ser em construção, inacabado, sempre pronto a aprender e também a desconstruir o aprendido para buscar outros sentidos e significados.

Na educação pela infância o(a) professor(a) que provoca afetos é também aquele que se deixa tocar pelo outro-criança. Como nos fala Hillal (1985, p. 18), “a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades”.

Ainda nessa perspectiva Masschelein e Simons (2015, p.78-80) nos lembram que, além da importância do conhecimento e da metodologia, o amor, o cuidado e a presença dão expressão à maestria do professor: “é precisamente a maestria e o engajamento interessado do professor magistral [...] que permite[m] inspirar e envolver os alunos”. O professor amoroso nunca renuncia a seu amor, antes acredita que deve ser dado a todos, repetida e incessantemente, a oportunidade de se engajar na matéria que ele ama.

Nas práticas educativas com as crianças estão em jogo as relações de afeto, aquilo que nos torna corpo latente, que ao mesmo tempo em que absorve transborda sentidos, invadindo outros corpos e outros tempos sentidos.

5 (IN)CONCLUSÕES

Para finalizar o tempo que nos resta aqui, lembramos de um fragmento dito por Clarice Lispector que nos toca profundamente: “Sabe o que eu quero de verdade?! Jamais perder a sensibilidade, mesmo que às vezes ela arranhe um pouco a alma. Porque sem ela não poderia sentir a mim mesma...”¹.

Temos pensado muito sobre quais efeitos são perceptíveis no lugar chamado escola. Serão os métodos os responsáveis pelas mudanças? A filosofia adotada pela escola? Os documentos que a guiam? Ou será o desejo, que move teias sensíveis nesse(a) professor(a) que trafega em zonas obscuras do saber e do amor?

Provavelmente é a sensibilidade que mobiliza encontros e desencontros, presenças e ausências, borbulhinhos e pleno silêncio. É no lugar da escola e da educação que o tempo transgride e encena a trajetória de muitas vidas, que

que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 184).

Nessa perspectiva, compreendemos que em uma educação pela infância a percepção e a sensibilidade se tornam fundamentais para que as crianças possam melhor experienciar e compreender a realidade social e cultural.

Nesse viés está o encontro ético e estético de cada sujeito e seus novos modos de significar, ver, sentir, entender e criar formas visuais, corporais e sonoras. Então, vem a grande indagação: É possível construir relações de afeto sem a presença da ética, da estética e da política? Possivelmente não, pois é na estética relacional que os problemas dos afetos permitem ser observados e orientados, uma vez que o pensamento estético se produz na interface da arte

com a vida. Faz-se educação com afeto, ética, estética e política, articulados às diversas áreas de conhecimento e às múltiplas possibilidades de perceber e sentir o contexto em que estamos inseridos como protagonistas na construção de muitas histórias.

No contexto educacional ocorrem articulações entre arte e afeto, nas quais a ética consiste em dar valor a situações decorrentes de modos de pensar, sentir e agir; trata-se de um arregimentar forças e formas de ação que permitem fazer da vida uma prática criadora de autoria de si mesmo.

Podemos, com base nessas questões, pensar na política da narrativa como uma posição que assumimos em relação a nós mesmos e ao mundo que nos cerca. Criamos uma forma de expressão do que acontece e do que nos surpreende na trama sem fim da vida. Portanto, o conhecimento que exprimimos sobre nós mesmos e esse mundo real e imagético não se resume apenas a um problema teórico, mas sobretudo a um problema político (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014).

São caminhos que escolhemos enquanto professor(a) que provoca afetos. Caminhos nem sempre límpidos e transparentes, e sim caminhos que vamos descobrindo na própria caminhada. Aprender e ensinar pelo sensível são as pedrinhas que cintilam nossa caminhada, não como dor ou sorte, mas como tudo! Skliar (2014, p. 154) afirma que esse ensinar pode ser o mesmo que “mostrar a árvore que ainda não existe, a trajetória invisível de um som até sua inesperada palavra, a rebelião de uma ideia e suas cinzas, o momento em que a chuva é posterior a sua pronúncia”.

Esses são jeitos que nos constituem como professores(as) que somos. “São estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro [...]. Há nisso uma ética, há também um estilo de vida, de nenhum modo algo pessoal, mas a invenção de uma existência” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 26).

A invenção de uma existência, como afirmam os autores, não é uma ação que acontece ao acaso; precisa ser encontrada e, como uma pedra bruta, lapidada, além disso deve ser cativada, cuidada e (re)significada.

No entanto por vezes nos desviamos do caminho, preferindo, como nos alerta Skliar (2003, p. 15), “mudar a educação – e mudá-la sempre – antes de perguntar-nos pela pergunta; preferimos ocupar-nos mais do ideal, como normal, que do grotesco, como humano. Preferimos fazer metástase educativa a cada momento”.

Sim, porque todo acontecimento traz consigo a estranheza, essa derradeira e escudeira senhora de águas turbulentas. Não sabemos ao certo quais sentimentos nos tomam por esse sentimento, mas é certo que nos envolvem por completo, suspendendo-nos de nós mesmos. É preciso então coragem, que afeta a potência do agir e do pensar, suscitando outros modos de sermos afetados pelo acontecimento.

Na educação pela infância e pelo sensível, o (a) professor(a) provocador(a) de afetos oportuniza às crianças um outro tempo sem impor-lhes o determinado. Planeja encontros de sensibilidades, colocando a conversa como ponto de movimento de ideias e sentimentos. Interrompe o já dado, abrindo brechas para outros sentires e devires.

E como bem coloca Skliar (2014, p. 16-17):

Desobedecem-na as crianças, os velhos, as mulheres, os artistas, os filósofos. Desobedecem-na a conversa, a leitura, a escrita, a inscrição nas paredes irregulares, os presos, os dementes, os autistas, os bêbados, os que escrevem poemas, os que preferem não fazê-los, desobedecem-na os gogos, os jogos, as incógnitas e as madrugadas. Desobedecem-na o tempo sereno, a calma despojada, as paixões, os sons sem palavras. Desobedecem-na o instante que o desconhecido continua sendo um jogo de adivinhação irremediável, o momento em que uma mão se estica a outra mão, a hora em que um gesto se rebela contra a infâmia.

O tempo da escola pode ser um outro tempo para além do relógio, que determina muitas vezes nossas ações. Um tempo feito de surpresas, de espera, de gestos e emoções. Pode ser um tempo em que, como nos fala Maldonato (2012, p. 65), as artes, a poesia, a literatura, o cinema, a dança, o teatro “nos lembrem sempre que vivemos um universo simbólico, no qual a metáfora e o mito assumem muitas vezes um papel fundamental no desenvolvimento de nossas convicções sobre o que realmente conta na vida”.

E o que seria o tempo na educação pela infância e beirando as sensibilidades se não o tempo/essência? Tempo de ser, tempo de brincar com as ideias, de encontrar lugares secretos, objetos interessantes, lugares desconhecidos. Brincar por lugares reais e de fantasia, lugares de experiências sensíveis. É “sair do tempo, caminhar rumo ao mundo das ideias” (MALDONATO, 2012, p. 117). É assim que vamos criando e dando forma às coisas, que inventamos o mundo. “Aprender a viver num mundo sem fundamentos é inventá-lo ao viver” (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 110).

E como as linguagens/expressões da arte invadem esse mundo sensível de experiências? Duarte Jr. (2002, p. 113) afirma que, “na atividade artística, a criança organiza suas experiências e se compreende, ela está *criando um sentido para sua vida*, a partir de seu meio e dos materiais de que dispõe”.

Pensamos que esse é o caminho. Mas e o (a) professor(a) provocador(a) de afetos, como fica nesse jogo de sentidos? Para Meira e Pillotto (2010, p. 123), o (a) professor(a) é também um(a) propositador(a) de eventos e a escola “é um lugar de confiança em que afetos podem ser trocados e aplicados numa forma de ação e relação”.

Chegando ao final de nossa reflexão, mas sem chegar ao cais, podemos dizer que as questões da educação pela infância permeiam a ética, a estética e a política como uma ação de

escolha e decisória de cada um de nós. Se nosso mergulho for em mar de experiências sensíveis, certamente encontraremos pares e lugares que também foram envolvidos na trama das sensibilidades.

Quem sabe tais trajetórias possam dizer que pele é essa que trazemos e que tempo é esse da educação pela infância. Como nos provoca Maldonado (2012, p. 11), “é possível subverter o mundo, movendo-nos contra aquilo que permanece estático, imóvel, ignorando indefinidamente quaisquer anseios por mudança”. Ou ainda, como nos lembra Duarte Jr. (2010, p. 127), uma dimensão próxima à intuição, “que transcende os limites do pensamento e seus caminhos simbólicos, um processo que se vale de todas as informações possíveis captadas do mundo por meio do corpo como um todo...”.

NOTA

¹ Disponível em <<https://pensador.uol.com.br/frase/NjA3NTEz>>.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Variações sobre o prazer**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2014.

BRASIL. **Base nacional comum curricular** – documento preliminar. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4/2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010b.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário técnico de psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1999.

CASSIRER, E. **Antropologia filosófica** – um ensaio sobre o homem. Tradução de Vicente Felix de Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 3. ed. Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: 34, 2010.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (dos) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

ESTÉVEZ, P. R. **A educação estética: experiências na escola cubana.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

HILLAL, J. **Relação professor-aluno: formação do homem consciente.** São Paulo: Paulinas, 1985.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.** Campinas: Papyrus, 1999.

_____; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. 2. imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEONTIEV, D. A. Funções da arte e educação estética *In*: FRÓIS, J. P. (Coord.). **Educação estética e artística – abordagens transdisciplinares.** Tradução de Maria Emília Castel-Branco. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 127-145.

MALDONATO, M. **Passagem do tempo.** Tradução de Roberta Barni. São Paulo: SESC-SP, 2012.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Tradução de Cristina Antunes. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Educação: experiência e sentido).

MEIRA, M.; PILLOTTO, S. S. D. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

OSTROWER, F. **Universos da arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2014.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ética e competência.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, v. 7).

SAWAIA, B. B. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito *In*: TAILLE, Y. de L.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

SKLIAR, C. B. **Desobedecer a linguagem**: o educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TAILLE, Y. de L.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ZANELLA, A. V.; DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K. (Orgs.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. (Cadernos CED, v. 11).