



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



VITOR JANEI NETO

**DE TOCAIA NA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA
ESCOLA TOCA DO FUTURO**

São Carlos - SP
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



VITOR JANEI NETO

**DE TOCAIA NA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA
ESCOLA TOCA DO FUTURO**

Trabalho de Dissertação de Mestrado
apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação para obtenção do título de
Mestre em Educação

Orientação: Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis

São Carlos - SP
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Vitor Janei Neto, realizada em 14/06/2017:

Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis
UFSCar

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
UFSCar

Profa. Dra. Sonia Maria Couto Buck
UFSCar

Profa. Dra. Andreia Aparecida Marin
UFTM

DEDICATÓRIA

Às crianças

AGRADECIMENTOS

Ao estimado professor e orientador, Nilson Fernandes Dinis, que soube acolher minhas angústias e desassossegos, compreender as temporalidades que me atravessavam e, permitir e o traçado deste percurso.

Às/aos professoras/es que fizeram parte da banca de qualificação e da banca de exame, Andreia Aparecida Marin, Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Ana Maria Ricci Molina e Sônia Maria Couto Buck, que se dispuseram a ler, contribuir e compor comigo esta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Aos/às professores/as da Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade, pelas inquietantes aulas que moveram meu pensamento.

À toda equipe do Instituto Toca, que me apoiou desde o começo na realização deste Curso de Pós-Graduação. Minha especial gratidão à Tatiane Floresti, que sempre apostou e confiou em meu trabalho e, Pedro Paulo Diniz, por acreditar que outro mundo é possível.

Às parceiras Mariana Breim, Ana Cláudia Rocha e Mônica Passarinho pelo apreço e compreensão que sempre tiveram por mim.

Aos meus pais, Vânia Samar Calixto dos Santos Janei e Vitor Roberto Janei, pelo apoio e carinho incondicionais.

À minha tia Vanilce Maria Calixto dos Santos, pois sempre acreditou em mim e nas minhas potencialidades.

À/aos querida/os irmã/os, Vanelize Janei, Varlei José Janei, Vildner Roberto Janei e Velquer Janei, por tantos momentos de alegria.

À Alessandra de Oliveira Ramos, companheira e esposa, sempre presente, seja nos momentos de peso ou de leveza.

Ao amigo Silvio Ricardo Munari, interlocutor querido, pelos anos de amizade, e as palavras de conforto e encorajamento.

Às/aos professoras/es Suely Rolnik, Peter Pál Pelbart, Luiz Orlandi e Denise Santanna, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por me fazerem respirar ares mais rarefeitos.

A todas/os profissionais e amigas/os que de alguma maneira contribuíram para minha prática docente: Romualdo Dias, Mayra Ozzetti, Adriana Zanchetta, Cynthia Capuano, Caroline Sousa, Maria do Carmo, Neusa César.

E, às crianças, que fazem com que eu me repense todos os dias.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos.

GILLES DELEUZE (1992, p. 218)

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte dele, até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer, de dentro do inferno, o que não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.

ÍTALO CALVINO (1990, p. 150)

RESUMO

O presente trabalho de dissertação de mestrado tem como objetivo analisar aspectos da proposta pedagógica da Toca do Futuro, escola de aplicação do Instituto Toca. O Instituto Toca é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve ações e pesquisas voltadas à educação para a sustentabilidade. A sede do Instituto Toca e a escola Toca do Futuro localizam-se na Fazenda da Toca, propriedade rural produtora de alimentos orgânicos, situada na cidade de Itirapina, interior do Estado de São Paulo.

Como estratégia metodológica, analisamos alguns tópicos da proposta pedagógica, como forma de delinear os modos de subjetivação que essa escola pretende engendrar. Por modos de subjetivação entendem-se as subjetividades, os modos de ser, os estilos de vida, as formas de existir que se produzem a partir de discursos, enunciados, leis, normas, instituições e práticas, vinculados às relações de saber e poder que atravessam os corpos. Entre os principais referenciais teóricos utilizados na pesquisa estão os estudos de Nietzsche, Spinoza, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Palavras-chave: Criança. Infância. Pedagogia. Educação Infantil

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

ABSTRACT

The present dissertation work aims to analyze aspects of the pedagogical proposal of the Toca do Futuro, school of application of the Toca Institute. Toca Institute is a non-profit organization that develops actions and research focused on sustainability education. The headquarters of the Toca Institute and the Toca do Futuro school are located at Fazenda da Toca, a rural property that produces organic food, located in the city of Itirapina, in the interior of the State of São Paulo.

As a methodological strategy, we analyze some topics of the pedagogical proposal, as a way of delineating the modes of subjectivation that this school intends to engender. By subjectivation modes are understood the subjectivities, the ways of being, the lifestyles, the forms of existence that are produced from discourses, statements, laws, norms, institutions and practices, linked to the relations of knowledge and power that They cross bodies. Among the main theoretical references used in the research are the studies of Nietzsche, Spinoza, Michel Foucault, Gilles Deleuze and Felix Guattari.

Keywords: Child. Childhood. Pedagogy. Child education.

SUMÁRIO

Sumário

INTRODUÇÃO.....	8
De tocaia na infância	8
De quando a Toca me tocou	8
Escrever contra, demolir ídolos, travar guerras de guerrilhas	9
O QUE É UMA CRIANÇA?.....	12
O lugar da infância na Antiguidade	16
A criança no ideário iluminista.....	18
Do peito de frango ou a infância moderna	24
Hylemorfismo ou a criança-tijolo	27
ECOSSISTEMA TOCA	32
Fazenda da Toca: da monocultura de laranja ao “viver orgânico”.....	32
De Núcleo Social da empresa à Instituto Toca.....	33
Toca do Futuro: de creche à escola	35
Um dia de professor na escola Toca do Futuro	40
A PROPOSTA EDUCACIONAL DA TOCA DO FUTURO	45
Documentos de identidade.....	45
Monstruosidades e o risco da hibridização.....	46
A filosofia da Toca do Futuro.....	49
O ideal de ser humano da Toca do Futuro.....	60
O sujeito consciente das questões ambientais	61
O Construtivismo e a pedagogia centrada-na-criança	65
A Natureza como lugar da liberdade	68
O “livre brincar”	72
Da “Pedagogia da Sensibilidade” às máquinas de registrar	76
O QUE PODE UMA CRIANÇA?	85
Do “que pode um corpo” ao que pode uma criança	86
A criança e o deserto	92
Resistências e reticências.....	106
CONCLUSÃO.....	117
Apesar de... Diante de.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO DA TOCA DO FUTURO.....	128
ANEXO B – PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA TOCA DO FUTURO	129

INTRODUÇÃO

Não há boa destruição sem amor.
GILLES DELEUZE (2006, p. 180)

De tocaia na infância

Na infância faço minha toca, minha casa, meu refúgio, meu lugar. Ela é meu abrigo, esconderijo. Meu lar. De tocaia na infância. Na infância, a tocaiar. Já tocaia, é armadilha, emboscada, encruzilhada. É arapuca armada na mata ou no meio da estrada. De longe, no lugar de quem faz a cilada, se vigia como um *voyeur* ou espião. Ou como um animal, que de orelha em pé, fica à espreita, à espera do menor movimento, de um cheiro, um ruído ou qualquer indicação. Quem fica de tocaia conhece cada passo da vítima. Tintim por tintim. Há nisso tudo uma espécie de atração. Como que por hipnose, a caça atrai o olhar do caçador. Ele não consegue olhar para mais nada. Não pensa em outra coisa a não ser nela. “Ela, ela, ela”. A presa vira alvo de fixação. Torna-se pura obsessão. Tudo gira em torno dela. O caçador sabe o que, como, quando, onde e por que ela faz o que faz. E num jogo de sedução, ele atrai a presa para sua armadilha. De tocaia, ele sabe que ali, mais hora ou menos hora, sua presa há de passar. E quando passar, se dará o tão esperado encontro. Caça e caçador, presa e predador, vítima e algoz não param de atrair-se. Ambos se atraem como imãs para um desfecho mortal. Flerte fatal. Atração e traição. Trair por amor. Ou por paixão. Mas aquele que prepara a emboscada não deixa de ser pego em sua própria armadilha. Também morre quem se atira. Ninguém sai ileso. Como uma marca em sua pele, uma cicatriz, a presença do inimigo continuará viva, pulsando no corpo do algoz. Aquele fatídico encontro ficará guardado para sempre em sua memória.

De quando a Toca me tocou

Era um desses crepúsculos púrpura-alaranjados típicos de outono. O casal de amigos me recebera em sua casa, em uma cidadezinha do interior, por alguns dias. Em uma conversa regada a café e pão francês, ouvi pela primeira vez a respeito de uma certa fazenda, pertencente a um certo empresário, onde havia uma escola para crianças.

Muito tempo depois, meu estimado Silvio Munari, veio me falar de uma escola, dentro de uma fazenda, em uma pequena cidade, onde as crianças ficavam “empoleiradas” nas

árvores e, dependuras em cordas e mangueiras de bombeiro. Já podia imaginar todas/os¹ aquelas/es pequeninas/os, encarapitadas/os nas copas e troncos, várias/os “baronesas/barões nas árvores”, como o personagem de Ítalo Calvino (1991), reinando lá em cima, brincando e caçoando daquela gente graúda que não tira os pés pesados do chão. “Bicho, a escola é a sua cara”, me repetia ele de quando em quando. Mas será que eu ainda tinha pés ligeiros o suficiente para isso?

Estava eu, naquela época, fascinado o bastante com a vida que levava na metrópole e sequer passava pela minha mente retornar ao interior e voltar a lecionar por lá. Mas a gente nunca sabe o que o destino nos guarda. Após quatro anos de núpcias com a grande cidade, eis que comecei a me enfastiar dela. Seus barulhos me ensurdeciam, o cheiro de excremento das ruas me enojava, o trânsito e as distâncias me aborreciam enormemente, o horizonte cerceado pelos prédios me entristecia, assim como a paisagem fria e cinzenta. O tempo gasto dentro de ônibus, trens, metrô era a meu ver um desperdício de vida sem tamanho. Toda aquela oferta de espetáculos, shows, cinemas, teatros, museus e exposições só despertava em mim o desejo de ficar em casa e dormir. Estava trespessado, saturado, cheio dos excessos da vida paulistana.

Caiu então em meu colo, a possibilidade de participar de um processo onde iriam selecionar alguns/as professores/as para a tal escola que ficava na fazenda. A primeira etapa foi uma prova escrita, com a extensão de cinco páginas. Mais parecia uma avaliação para o ingresso em uma universidade. Era preciso dissertar sobre sua concepção de brincante, alfabetização, criança, infância, relação com a Natureza. O passo seguinte foi uma entrevista com quatro pessoas ao mesmo tempo, o que, na época, achei um tanto intimidador. Por último precisei dar uma aula, ensinar às pessoas algo que sabia fazer bem.

No dia seguinte ao término do processo seletivo, meu telefone tocou. Recebi a notícia de que queriam me contratar. Resolvi então arriscar. Exonerei meu cargo público como professor e lancei-me rumo ao interior, com a ideia de que iria viver uma vida bucólica, mais lenta e devagar. Mas, percebi que havia entrado no olho do furacão. Eram precisos pés ainda mais ligeiros para poder acompanhar tamanha velocidade.

Escrever contra, demolir ídolos, travar guerras de guerrilhas

¹ Na tentativa de superar a predominância da forma masculina como signo genérico referente tanto a homens como mulheres, optamos por utilizar concomitantemente as formas feminina e masculina e sua igual alternância, conforme sugere Nilson Fernandes Dinis (DINIS, 2008, p. 487).

É preciso destacar aqui que habito um lugar paradoxal nesta pesquisa, pois ao mesmo tempo em que coloco em xeque algumas das ações e concepções desta instituição, eu também faço parte dela, e fui um dos responsáveis pela elaboração dos documentos que serão aqui analisados (Proposta pedagógica e Ficha de avaliação – Anexos A e B). Por isso, não há como afirmar uma neutralidade ou imparcialidade do pesquisador nesta investigação, já que estou imerso nestas práticas e discursos até o pescoço. Mas quem não está?

Pois bem, vejo este trabalho de pesquisa de várias maneiras e acho que elas se conversam. Em primeiro lugar, penso, assim como Eduardo Viveiros de Castro (2008, p.28), que a presente dissertação está marcada por um “escrever contra”, “contra” não no sentido polêmico ou crítico, mas contra como um “a partir de”, como figura que se desenha contra, isto é, sobre um fundo. Como uma pintura, um espelho ou o contra campo do cinema. Meu trabalho enquanto docente na Toca do Futuro é o ponto de partida deste trabalho de investigação. A minha prática docente, nesta escola, neste período é o fundo deste estudo. Meu mestrado só foi possível a partir disso e é sobre isso que a pesquisa se desenha.

Em segundo, gosto de pensar que, mesmo sendo pedagogo, exercito uma “Filosofia do Martelo”, tal como Nietzsche. Demolir bases, desmanchar fundamentos, desfazer alicerces sobre os quais a proposta educacional da Toca do Futuro se sustenta. Contudo, se eu o faço não é por traição, vingança, desilusão ou ressentimento, e sim porque creio que seja necessário derrubar os ídolos e destruir os ideais, as verdades, os dogmas, pois só assim será possível criar algo realmente novo, diferente, outro. Talvez desta forma a instituição possa se rever, reconsiderar seus discursos, ponderar suas práticas. Somente quando os ídolos e monumentos estiverem no chão é que será possível enxergar o horizonte.

A terceira maneira pela qual concebo este trabalho é partir da ideia de conversação de Gilles Deleuze (1996, p.7). Esta conversação nada tem a ver com falar ou comunicar algo, nem mesmo estabelecer um diálogo. Ela está mais ligada às negociações em meio a uma guerra. Mas que guerra é esta? É aquela que um pensador trava contra as “Potências”: as religiões, os Estados, o capitalismo, a ciência, o direito, a opinião, a mídia. Mas o pensamento, ou a filosofia como afirma Deleuze, não é uma potência, ainda mais dessas com “P” maiúsculo. Por isso, não é uma relação entre iguais, e sim, o enfrentamento de heterogêneos, que não pode se dar frontalmente, mas apenas como uma “guerra de guerrilha”, um embate sem batalhas. Mas,

Como as potências não se contentam em ser exteriores, mas também passam por cada um de nós, é cada um de nós que graças à filosofia, encontra-se

incessantemente em conversações e em guerrilhas consigo mesmo (DELEUZE, 1996, p.7).

Com isso quero afirmar que esta pesquisa nada tem a dizer ou a comunicar à Fazenda da Toca ou Instituto Toca. Ela está mais ligada a um embate que travo comigo mesmo, contra aquelas “Potências” que atravessam a mim e a todos nós. A cada palavra escrita, a cada caractere digitado, brigo com meus próprios pensamentos. Contesto, questiono, discordo, me oponho à minha própria prática enquanto professor.

Para isso, faz-se necessário uma certa solidão, solidão que não é aquela solitária, de isolamento de tudo e de todos, como nos quer fazer crer certa imagem do pensador solitário nas montanhas. Não. Esta solidão da qual falo, tem mais a ver com uma “solidão solidária”, pois ela só pode operar em associação, solidariedade, colaboração, cooperação com outros pensamentos, forças, multiplicidades, singularidades. Solidão é desgarramento, distanciamento em relação à gregariedade, ao senso comum, ao consenso, à opinião, ao “espírito de rebanho”. É preciso esvaziar-se de tudo aquilo que impede o pensamento de se mover e, conquistar em si um deserto, onde tribos nômades o atravessem. Por isso, se coloco em suspenso algumas práticas e discursos da escola Toca do Futuro, é porque acredito que seja preciso desvencilhar-se de certas gregariedades, criar uma espécie de silêncio e distância daquilo que faço, vejo, ouço e penso, para poder olhar e falar a partir de outros pontos de vista, experimentar outras perspectivas e, assim, reinventar-me, diferir de mim mesmo.

Ao fazer esta “anatomia” dos documentos da Toca do Futuro (Anexos A e B), pretendo “tornar visível” o como esta instituição vem se tornando o que é, como o jogo de forças e as relações de poder vêm se desdobrando e a constituindo. Não para mostrar o que ela é, revelar alguma identidade ou essência, mas o que nela pode diferir, o que nela tem a potência de ser diferente. Pensar no presente, contra o presente, a favor de um tempo que virá. Espero que isso, de alguma maneira, possa contribuir não só com a proposta pedagógica da escola Toca do Futuro, mas também com o atual cenário educacional.

O QUE É UMA CRIANÇA?

Os filósofos concebem os afetos com que nos debatemos como vícios em que os homens incorrem por culpa própria. Por esse motivo, costumam rir-se deles, chorá-los, censurá-los ou (os que querem parecer os mais santos) detestá-los. Creem, assim, fazer uma coisa divina e atingir o cume da sabedoria quando aprendem a louvar de múltiplos modos uma natureza humana que não existe em parte alguma e a fustigar com sentenças aquela que realmente existe. Com efeito, concebem os homens não como são, mas como gostariam que eles fossem.

BARUCH SPINOZA (2009b, p. 5)

O que é a verdade, portanto? Um batalhão de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam a efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas

FRIEDRICH NIETZSCHE (1999, p. 57)

Por onde começar? Começar é difícil. Mas é preciso dar o primeiro passo, iniciar a caminhada, inaugurar um novo percurso. Para isso é imprescindível algo que nos mova, nos impulse, nos faça partir, nos leve adiante. Diz-se na academia que para se fazer uma tese ou dissertação é necessária uma pergunta, uma questão, uma interrogação que traduza, materialize uma inquietação, um desassossego, e coloque nosso pensamento em movimento. Pois bem, começo este capítulo com uma simples pergunta: o que é uma criança?

A princípio ela pode parecer um pouco rudimentar, primária, até mesmo boba ou ingênua, mas conforme seguirmos o fio de Ariadne que o problema delineia, os caminhos se mostrarão tortuosos, ziguezagueantes e labirínticos e, a trama onde a ideia de criança se encontra enredada, cada vez mais emaranhada e complexa.

O que é uma criança? Ora, esta pergunta não é nova, ela já vem sendo feita, formulada e reformulada há séculos. Não sou nem o primeiro, nem o último a realizá-la. Muitos/as pensadoras/es como Platão, Aristóteles, Hobbes, Kant, Rousseau, Freud, Nietzsche esbarraram nela em algum momento, seja direta ou indiretamente, e muitas/os outras/os continuam a elaborá-la a fim de tentar respondê-la.

Obviamente não pretendo fazer aqui uma busca interminável por aquelas verdades que definem e determinam o que é uma criança. Até porque tal tarefa caberia àquelas pessoas que se interessam por questões da Metafísica e, possuem um gosto pelas essencialidades. Nem

mesmo tenho a intenção de retomar o pensamento dos autores citados acima e esgotar esse problema. Preferiria antes, pensar em outros termos, que estão ligados aos discursos que foram tecidos a respeito das crianças, aos modos como elas foram concebidas em diferentes contextos, tempos e espaços. Sendo assim, este capítulo parte da questão “O que é uma criança?”, não para respondê-la, mas para sair dela e vislumbrar outras possibilidades de proposição da mesma questão.

Dessa forma, tomarei aqui como ponto de partida, um desprezioso livro infantil, da premiada ilustradora italiana Beatrice Alemagna, cujo título é exatamente a nossa questão: “O que é uma criança?”. A artista inicia suas páginas por aquilo que, por vezes, nos parece mais óbvio, dizendo que

Uma criança é uma pessoa pequena. Ela só é pequena por pouco tempo, depois se torna grande. Cresce sem perceber. Devagarinho e em silêncio, seu corpo encomprida. Uma criança não é criança para sempre. Ela se transforma (ALEMAGNA, 2010).

A princípio, este texto de literatura infantil parece simples e singelo, mas ao nos determos nele com mais atenção, perceberemos que ele traz uma série de discursos que nos remete a uma certa representação do que é ser criança. Não escolhi esta obra à toa para pensarmos. Ela me foi apresentada por uma coordenadora pedagógica, em uma das primeiras reuniões de equipe da Escola Toca do Futuro. E creio que este fato pode fornecer algumas pistas de como esta instituição concebe a criança.

Seguindo o texto, temos que a criança é uma pessoa pequena. Esta afirmação sugere uma pessoalidade, uma humanidade, pelo menos embrionária, da criança. E ao identificá-la como humana, por consequência, define também o seu termo de exclusão, o que ela não é, sua inumanidade. Qual a categoria que se opõe ao humano nas sociedades ocidentais? A categoria animal.

Lembremos que a animalidade não é vista da mesma maneira em outras sociedades. Eduardo Viveiros de Castro nos chama a atenção para uma concepção diferente dessa dicotomia entre humano/a/animal e cultura/natureza entre os povos indígenas brasileiros. Segundo o autor (2008, p.33):

A proposição presente nos mitos indígenas é: os animais eram humanos e deixaram de sê-lo, a humanidade é o fundo comum da humanidade e da animalidade. Em nossa mitologia é o contrário: os humanos eram animais e “deixamos” de sê-lo, com a emergência da cultura etc. Para nós, a condição genérica é a animalidade: “todo mundo” é animal, só que alguns (seres, espécies) são mais animais que os outros: nós, os humanos, certamente somos os menos animais de todos; e “esse é o ponto”,

como se diz em inglês. Nas mitologias indígenas, muito ao contrário, todo mundo é humano, apenas alguns desses humanos são menos humanos que os outros. Vários animais são muito distantes dos humanos, mas são todos ou quase todos, na origem, humanos ou humanóides, antropomorfos ou, sobretudo, “antropológicos”, isto é, comunicam-se com (o) os humanos.

Desta maneira, o texto já traria em suas primeiras palavras uma distinção entre o que é humano e o que é animal, segundo a concepção ocidental. Pois, se uma criança é uma pessoa e, portanto, ser humano/a, ela não é um animal. Sendo assim, o escrito nos remete a uma divisão, uma cisão que dá origem aos binarismos humano/a/animal, cultura/natureza.

Porém, talvez também caiba fazer aqui uma analogia entre essa personalidade ou humanidade presente na criança e, a humanidade dos animais segundo o ponto de vista dos mitos indígenas. Se as crianças são pessoas pequenas, portanto humanas, elas já possuem uma humanidade, porém são menos humanas que os/as adultos/as. Somente os/as adultos/as são humanos de verdade do ponto de vista de uma sociedade adultocêntrica como a nossa. Desta forma, as crianças se comunicariam “com (o)” humanos, mas ainda não o são, pelo menos não por completo. Como nas mitologias indígenas, todo mundo é humano, mas apenas alguns desses humanos são menos humanos que os outros e, no nosso caso esses seres humanos inferiores ou menores são justamente as crianças.

Ao lermos que a criança cresce sem perceber, seu corpo encomprida e ela se transforma, nós compreendemos que a criança está em um processo de metamorfose, de transformação, mas tais variações e modificações possuem no texto uma finalidade, um ponto de chegada, que é ficar grande. Sendo assim, é possível concebermos essa transformação enquanto um processo de desenvolvimento, que implica um progresso com seus graus, etapas e fases para se alcançar uma meta.

A criança não será criança para sempre, ela se tornará grande e, por grande podemos concluir não só grande em tamanho, mas também gente grande, ou seja, adulto/a. Ficar grande, crescer, implica deixar de ser criança e tornar-se adulto/a. A partir disso, temos novamente outra divisão: adulta/o/criança, que estabelece uma relação hierárquica do primeiro sobre a segunda, onde a/o adulta/o é meta, objetivo, finalidade, modelo, forma, ideal que a criança deve atingir, alcançar, chegar.

Dito isto, é possível concluir que para a autora uma criança não é um animal, mas sim um/a humano/a. Porém, ainda não é adulta. Ela continuará nesta condição durante seu processo de desenvolvimento até se tornar grande e alcançar o estatuto de adulta/o, posição esta considerada superior à criança. Talvez a escritora nem pense nestes termos, mas seu livro

materializa, encarna, dá forma à aspectos de uma certa representação que temos das/os infantes.

A obra “O que é uma criança?” deve então ser compreendida como um artefato cultural. O livro de Beatrice Alemagna é um produto social, histórico, econômico, artístico e cultural que foi criado em um determinado contexto. Este contexto faz a autora conceber a criança a partir de um certo ponto de vista que é atravessado por diversos discursos, enunciados, práticas e representações sobre a infância.

Mas se esta forma criança, descrita pela ilustradora em seu livro, só pôde ser concebida a partir de um certo ponto de vista, que faz parte de um contexto, isto quer dizer que se mudarmos o contexto, o tempo e o espaço, então, as concepções de infância e criança podem variar, pois são efeito disso tudo. O que quero dizer é que a criança é concebida de diferentes maneiras, dependendo da época, do lugar e da cultura onde está imersa.

Pensando assim, talvez a nossa pergunta não nos ajude muito, pois ao nos interrogarmos o que é uma criança, nós nos deparamos com uma questão Metafísica. Que por sua vez, procura uma causa primeira, uma natureza primacial, pressupõe uma essência do ser, algo que seja imutável e universal em todas as crianças. Essa essência da criança, esse mínimo imutável que diz exatamente, lá no fundo o que ela é de verdade, se acha aonde? Até agora ninguém sabe o que ela é ou se existe, muito menos onde se encontra. Dizem que está para lá da vida, além da vida, nos confins da Metafísica. Mas o que ninguém diz, ou melhor, o que poucos dizem, é que a essência é uma invenção. Não passa de uma ficção, uma “mentirinha”. E isso nos atrapalha, nos deixa em um beco sem saída, porque não há essência, substância, unidade, identidade alguma a ser encontrada.

A partir da obra de Michel Foucault, compreendemos aqui que a criança, enquanto sujeito, faz parte de um emaranhado de relações de saberes e poderes que a constituem. Ela é produzida por uma trama de instituições, práticas e discursos, por um dispositivo. É possível concebermos a infância como um dispositivo, ou seja, uma rede heterogênea de elementos linguísticos e não linguísticos (discursos, instituições, leis, instituições, medidas de segurança, proposições filosóficas), que possui uma função estratégica concreta em uma relação de poder e, que se inscreve no corpo das crianças².

Ora, se a criança é construída, fabricada, forjada, criada, inventada, é preciso então refazer a pergunta “O que é uma criança?” e colocá-la em termos diferentes, pensar em outros

² Não nos deteremos aqui na definição do conceito de dispositivo. Para saber mais, recomendamos a leitura da entrevista de Michel Foucault (1979, p. 243-276) “Sobre a História da Sexualidade”, a conferência de Giorgio Agamben (2005) “O que é um dispositivo?”, e a tese de doutorado de Andrea Braga Moruzzi (2012), “A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância”.

modos. Nossa questão se relaciona mais com o funcionamento desta maquinaria composta por discursos, práticas e instituições que produz a criança, e menos com o que supostamente a criança é. O que nos importa aqui não é “o que”, mas antes, um “como”. Como a criança se tornou isto que ela é hoje?

Foucault nos fala que o papel do intelectual é o de forçar a rede de informações das instituições, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo de maneira que haja uma inversão do poder. (FOUCAULT, 1979, p. 76). Dito de outra forma, sendo a criança efeito, produto, resultado, então como emergiram e como funcionam as forças que constituíram essa forma, representação, imagem? Por que a criança é pensada desta forma e não de outra? Quem a concebeu dessa maneira e por quais razões? São estas questões que guiarão os próximos passos da nossa investigação.

O lugar da infância na Antiguidade

Na Grécia Antiga, não havia um substantivo para designar a infância. As/Os gregas/os utilizavam três palavras para nomear as crianças: *téknon* (dar à luz, parir), *país* (ligada à alimentação) e *neós* (relacionada a um radical de significação temporal, novo, agora). Elas/es recorriam a estes três campos semânticos, porém de nenhum deles derivou um substantivo abstrato para nomear a infância. Embora não tenham criado uma palavra para se referirem à infância em geral, as/os gregas/os produziram muitos discursos pedagógicos e filosóficos que explicitam ou supõem um conceito de infância e um lugar para ela. (KOHAN, 2008). E qual seria o lugar da criança na Antiguidade?

Em “A condição humana”, Hannah Arendt nos mostra como os/as antigos/as gregos/as realizavam uma distinção entre as esferas pública e privada. A esfera privada correspondia à vida familiar, ao lar e à satisfação das necessidades e carências, como a alimentação e a reprodução. Já a esfera pública dizia respeito à *polis*, ao mundo comum, ao espaço entre iguais, onde os cidadãos podiam exercer sua liberdade. A liberdade era uma condição para que os homens pudessem participar da vida pública e excluía qualquer modo de vida dedicado à sobrevivência – mulheres, escravas/os – e ao trabalho – artesãs/os e mercadoras/es. Eram excluídos/as da *polis* “todos aqueles que, involuntária ou voluntariamente, permanente ou temporariamente, já não podiam dispor em liberdade dos seus movimentos e ações” (ARENDDT, 2007).

Para Aristóteles, o principal defeito das crianças era o fato de elas serem pura paixão, perceberem tudo a partir das sensações e agirem movidas pelas emoções. Elas estavam excluídas da razão e, por isso, não podiam dominar, governar, imperar sobre seus atos. Como

a criança não era senhora de seus movimentos e ações, ela não gozava de liberdade, pertencia ao plano da necessidade e não podia participar da vida pública. Ao conceber a criança a partir da sua falta, da carência, da incapacidade, o pensador consagrou a exclusão da infância do mundo da *polis* (KOHAN, 2008) e, uma certa linhagem na história do pensamento que concebe a criança em sua negatividade.

Sendo assim, era-lhe reservada a esfera privada, o âmbito familiar, o lar, sendo concebida como um acessório, algo supérfluo, sem importância e valor, que os homens livres podiam prescindir. Ela era vista como um ser hierarquicamente inferior em relação ao adulto (KOHAN, 2003). Por essas razões, não era considerada um problema relevante para os cidadãos gregos discutirem.

Entretanto, por vezes, a infância era tida como uma questão pertinente caso se tratasse do futuro da *polis*. Na visão de Platão, a infância se enquadrava em uma análise educativa com intencionalidades políticas, ou seja, na criança materializavam-se os sonhos e ideais políticos que seriam alcançados por meio da educação (KOHAN, 2003). Para o filósofo, a educação era a principal estratégia para se chegar a sua utopia política e a um modelo de homem idealizado, eterno, imutável e transcendente.

Já para Aristóteles, discípulo de Platão, toda criança é uma criança em ato e, ao mesmo tempo, um/a adulto/a em potência, ou seja, ela é um ser incompleto, imperfeito, inacabado que só alcançará sua plenitude quando se tornar adulta. Deste modo, é vista sobretudo enquanto possibilidade, potencialidade que um dia se efetuará, carregando dentro de si o germe de um/a adulto/a e a esperança de um mundo melhor.

Até aqui notamos que na Grécia Antiga não havia um conceito geral que definisse a criança. O lugar que lhe era reservado pertencia ao âmbito familiar, na esfera privada, excluída da vida pública da *polis*. A criança só era considerada em relação a algo que não ela mesma e só tinha sentido em função de um tempo futuro. Ela era um meio para determinado fim. Seja com referência à adultez, na visão aristotélica, seja no tocante a uma utopia política e a um modelo de homem/mulher ideal, na visão platônica, a infância era vista como uma etapa a ser superada, passada, vencida, ultrapassada a fim de se alcançar uma meta, um objetivo, uma finalidade maior.

Neste sentido, a educação desempenhava papel fundamental, pois é ela que iria moldar, esculpir, entalhar, escavar na matéria criança a forma adulta almejada, sonhada, idealizada; sinônima de beleza, superioridade, completude, plenitude, perfeição. Veremos que tais ideias encontrarão ressonância em diferentes tempos e contextos, estando muito presentes ainda nos dias atuais.

A criança no ideário iluminista

As concepções acerca da infância formuladas pelas/os filósofas/os gregas/os reverberaram, séculos mais tarde, no ideário iluminista. Aqui ela ainda é concebida enquanto receptáculo das projeções das/os adultas/os. E, apesar de ser o símbolo de um futuro melhor, ela permanece valorizada pelo que ainda não é, ou seja, o que ela é e seu tempo presente continuam menosprezados, em prol de um ser idealizado que está por vir. Na visão dos pensadores das Luzes, a criança carrega a possibilidade evolutiva do ser humano, que um dia alcançará um bem-estar supostamente promovido pela Razão e a Ciência.

Jean Jacques Rousseau, em seu livro *Emílio ou da Educação*, realiza um delineamento da criança ao pormenorizar seus alcances, limites, características, especificidades e condições. Nesta obra, o filósofo constrói uma noção do que é a criança, cria um conceito a seu respeito e a torna propriamente um objeto de estudo. Lembremos que na Antiguidade a/o infante era vista/o como algo supérfluo e sem importância. E durante o Antigo Regime não havia uma distinção nítida entre ela/ele e a/o adulta/o, pois ambos exerciam praticamente as mesmas atividades (NARODOWSKI, 1993).

O filósofo inaugura então um campo de estudos a partir do objeto criança, nomeando a infância, designando o que lhe pertence e traçando um modelo de educação sobre ela. E, ao desenhar os traços gerais da criança, ele o faz em relação à natureza. Em seu pensamento toda explicação sobre o “descobrimento” da infância desloca-se para o descobrimento de uma característica natural (NARODOWSKI, 1993).

Segundo o pensador suíço, a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas e a infância tem a sua ordem na vida humana. Esta existe por respeito a uma ordem natural: “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (ROUSSEAU, 1995). Para o autor, ela é, segundo a natureza, uma fase com características particulares e bem definidas que antecede a maioridade. Toda a trajetória da criança é atravessada pela capacidade de converter-se naturalmente em um/a adulto/a. Seu maior atributo é a educabilidade, ou seja, a predisposição à educação, a capacidade natural de ser formada.

Neste sentido, se a capacidade de aprendizagem da criança é algo natural, a ação educativa exercida sobre ela deve realizar-se de acordo com a sua natureza. Para Rousseau (1995), “a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias”. E tudo isso deve ser considerado no ato educativo. Sob este ponto de vista, uma boa educação seria aquela que não comprometeria o natural da criança, desenvolveria nela aquilo que ela já possui, considerando as peculiaridades da infância e sabendo detectar a criança dentro da

criança (NARODOWSKI, 1993). Com isso, Rousseau consolida um modelo pedagógico a partir da construção do conceito de “natureza” do racionalismo burguês.

Muito se enfatiza no pensamento rousseuniano a perspectiva de uma criança naturalmente boa, inocente e ingênua. Todavia, a descrição que ele faz da criança também possui uma série de definições de tendências negativas. Falta à criança de Rousseau o juízo, a consciência, a razão, a autonomia, e por isso ela é tida como carente, necessitada, incompleta, heterônoma, dependente, inconsciente, inferior, selvagem. Em suma, falta-lhe o mundo adulto do qual ela deve ser formada. E tudo isso justifica o cuidado, a proteção e a educação despendidos às crianças.

Essas duas facetas da criança delineadas durante o Iluminismo, por um lado um ser predisposto à aprendizagem, naturalmente apto à educação e, por outro, incivilizado, selvagem e inferior, são semelhantes às imagens das/os ameríndias/os, presentes nos discursos do descobrimento do Brasil e nas correspondências dos padres jesuítas do período quinhentista.

Da mesma forma que a criança era tida como embrião do adulto, os povos indígenas eram vistos como cristãos/os em potencial pelos clérigos portugueses (RAMINELLI, 1996, p. 43). Em diversos trechos podemos encontrar afirmações a respeito das inclinações favoráveis das/os indígenas para a conversão ao cristianismo. Já na carta sobre o achamento das terras tupiniquins, redigida por Pero Vaz de Caminha à El Rei Dom Manuel, encontra-se um excerto que alega essa pré-disposição das comunidades indígenas ao cristianismo.

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazera a Deus que com pouco trabalho seja assim! (CAMINHA, 1963).

E ao descrever as riquezas desta nova terra, não encontrando nem prata nem ouro, o escrivão reitera ao monarca que este deveria investir na conversão das/os indígenas.

Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. Contudo a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados como os de Entre-Douro-e-Minho, porque neste tempo d'agora assim os

achávamos como os de lá. Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem! Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar [...]. (ibidem).

O padre jesuíta Manuel da Nóbrega, em seu primeiro ano de permanência no Brasil, dizia que os povos indígenas eram como página em branco, crendo na maleabilidade e flexibilidade espiritual das/os gentis/os (RAMINELLI, 1996, p. 42). Para José de Anchieta, – baseado nos preceitos defendidos por Santo Agostinho, de que há uma origem comum da humanidade –, as comunidades indígenas eram aptas à catequese por lei da natureza, sobrando apenas aos religiosos fazer arder a chama da fé. Para ele, todos os seres humanos traziam consigo os germes do cristianismo. Os povos ameríndios eram naturalmente aptos à conversão.

A natureza do ameríndio fazia dele um cristão em potencial. Em seu coração, existia a semente da “verdadeira religião” plantada por Deus. Aos padres, caberia cultivar o grão e esperar o florescimento da fé. As erronias presentes entre as comunidades americanas seriam dissipadas e os nativos encontrariam o caminho do Céu (RAMINELLI, 1996, p. 41).

Em contrapartida, porém, há muitas passagens, mapas e ilustrações da época, que retratam as/os ameríndias/os como animais/os, perigosas/os, bestiais, incivilizadas/os, bárbaras/os e selvagens. “Seres sem Lei, sem Rei, sem Fé” (ibidem, p. 54). As/Os colonas/os, principalmente, ressaltavam os aspectos bárbaros e bestiais dos povos indígenas, para reforçar sua natureza servil e justificar sua escravidão.

As guerras, o canibalismo, a nudez, a poligamia, a feitiçaria, constituíram a outra faceta ou estereótipo do/a indígena enquanto bárbaro/a ou selvagem e, sustentou moralmente a conquista, a catequese, a guerra e a escravidão (ibidem, p. 55). Entre a/o cristã/o em potencial e a besta comedora de carne humana “a intervenção europeia realizou-se em nome da cruz e da espada” (ibidem).

Havia também um terceiro discurso a respeito dos povos nativos. Segundo Raminelli (ibidem, p.46), o protestante francês Jean de Léry concebia as/os ameríndias/os como o elo perdido entre o/a homem/mulher civilizado/a e a natureza. Ele contrapunha a educação natural das/os indígenas aos artificialismos da criação europeia e afirmava um antagonismo entre natureza e cultura. Léry compreendia a história como uma crescente degeneração do ser humano, via no selvagem a representação da infância e na/o cristã/o a decrepitude da humanidade.

Ronald Raminelli (ibidem, p. 47-50) ainda afirma que o novo conceito de mulher/homem selvagem esboçado por Jean de Léry, foi aperfeiçoado por Montaigne e ganharia corpo a partir do século XVIII, no pensamento de Jean Jacques Rousseau. Porém, o autor ressalta que a imagem dos povos indígenas de Léry possuía conotações colonialistas, servindo como arma contra as/os colonas/os e os/as católicos/as espanhóis/las. Montaigne, por sua vez, utiliza-se da ideia do huguenote como um simbolismo para criticar a hierarquia, a estilização e os costumes da vida francesa.

Porém, embora possa parecer que a imagem criada pelo protestante francês seja mais amena, ainda sim sua finalidade era converter as/os indígenas, criar uma comunidade pautada na obediência dos princípios cristãos. Tanto as/os católicas/os, quanto as/os calvinistas concebiam as/os nativas/os como cristã/os em potencial, um eufemismo para colonas/os-tuteladas/os em potencial. Ambos acreditavam que se os povos indígenas tivessem o conhecimento da escritura e o incremento da fé, isso apagaria os indícios de barbárie e preparariam as/os nativas/os para alcançar o reino dos céus. A diferença é que os padres jesuítas queriam trazer as/os ameríndias/os para o mesmo grau de evolução dos/as europeus/europeias civilizado/as, enquanto que Léry via presente nas/os tupinambás, valores como a sinceridade, a virtude e a harmonia, que constituíam a base para a conversão das almas perdidas (ibidem, p. 50).

Tanto aquela imagem que retrata as comunidades indígenas como selvagens, bestiais, bárbaras, quanto a que as concebe como um/a cristã/o em potencial, com sua capacidade natural para a conversão, são representações dos povos ameríndios que tem por função transmutar a diferença em diversidade como fórmula de assimilação e submissão do/a outro/a. O próprio termo “índio/a”, no singular, e não no plural, é uma estratégia de poder que se opera sobre o campo conceitual e linguístico, que tem por objetivo igualar os não iguais, abandonar a diferença e universalizar a multiplicidade de comunidades e experiências indígenas. Ele transforma os povos ameríndios em uma imagem abstrata, transcendente, única e universal.

A gente não quer ser tratado por esse apelido horrível que colocaram na gente, índio. A gente quer ser tratado pelos nossos nomes. Apelido só detona a gente. Só o nome diz o que a gente é. Eu ser Munduruku é diferente de ser índio. Índio é uma invenção total, é folclore puro. Agora, ser Munduruku, não. É ter toda uma série de saberes que me dá identidade (MUNDURUKU, 2014).

O mesmo acontece com a criança. A representação que se delineou sobre ela teve como finalidade apagar a diferença, enclausurar suas forças em uma determinada forma,

banalizar e naturalizar essa imagem como se ela sempre tivesse sido isso e, governá-la. Assim como certa concepção a respeito das comunidades indígenas foi inventada a partir dos discursos do descobrimento, correspondências de padres jesuítas, mapas, ilustrações, relatos de viagens e, serviu como fundamento para práticas de escravização, conquista, catequese, em suma, justificaram a dominação de milhares de povos ameríndios, o conceito de criança criada por Jean Jaques Rousseau alicerça as práticas de administração dos corpos infantis.

As ideias de Rousseau influenciariam muitas/os pensadoras/res contemporâneas/os e posteriores a ele, como o filósofo alemão Immanuel Kant. No artigo em que responde à questão “*Was ist Aufklärung?*”, Kant faz uma defesa do uso livre da razão, nos convocando a ousar e nos atrever a pensar. Para ele, o que caracteriza o Iluminismo é justamente a saída do/a homem/mulher das trevas, sombras, obscuridade, de sua condição de menoridade, por meio do esclarecimento que se dá no exercício do pensar. O que o pensador define como menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem, a falta de decisão, resolução e coragem para se servir de si mesmo.

Ora, esta não é precisamente a condição da criança? À criança falta tudo: razão, decisão, moral, regras. Assim como em Rousseau, aqui ela é vista como irracional, dependente, obediente, inferior e submissa. Podemos compreender então que para Kant, a menoridade está muito próxima da ideia de criança, sendo ambas equivalentes. Dessa forma, a criança, enquanto menoridade, representaria uma vida obscura, sem razão e heterônoma, o oposto da maioridade, o avesso das luzes, o contrário do esclarecimento.

Porém, o pensador alemão acreditava que tal situação poderia ser superada por meio da educação. Ao imergir a criança em processos de formação de uma condição autônoma, a influência da escola desenvolveria uma postura que garantiria a possibilidade do aprendizado da condição de se dar as próprias regras. Com a educação seria possível atingir a maioridade, a autonomia e a razão.

Observamos então, que até este ponto que o Iluminismo não rompe com nenhuma das representações criadas na Antiguidade em relação à criança e à infância. Pelo contrário, as/os pensadoras/es das Luzes ampliam e aprofundam tais imagens. Todavia, aqui, a criança começa a ter uma enorme importância, ela passa a ser vista, falada e pensada, tornando-se objeto de estudos. Elas/Eles reconstruíram a antiga noção de criança, a partir das necessidades de seu tempo presente, como fundamentação das práticas que desejavam impor. Quando Rousseau designa o que é próprio da infância, descrevendo sua extensão e limites, ele cria um campo de significados sobre a criança. E seu discurso ao mesmo tempo em que afirma o que ela “é”, sua essência, sua natureza, também produz uma naturalização de seus próprios

enunciados, pois toda sua representação de infância se remete a uma suposta e incontestável ideia de Natureza.

Dito de outra forma, o filósofo suíço cria uma noção universal de infância e a naturaliza, como se ela sempre tivesse sido deste jeito em todos os lugares. Além disso, ele nos faz crer que essa ideia foi revelada, descoberta por meio da Razão e da Ciência. Ao fazer isso, o pensador não nos deixa ver que a criança, enquanto conceito, é pura ficção, romance, um efeito de saberes e poderes e, que a noção de infância é uma construção, uma mentira bem embasada e argumentada, e não a manifestação de algo natural.

Em seu texto “Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral”, Friedrich Nietzsche (1999) afirma que todo conceito nasce por igualação do não-igual, ou seja, ele é formado por um arbitrário abandono da diferença, do que é distintivo e, assim, desperta uma representação, uma espécie de ideal primordial.

Além disso, o termo determinante “criança” precisa ser compreendido enquanto fruto de diversos processos de constituição de representações, que emergiram durante os séculos XVIII e XIX. Com a consolidação da sociedade burguesa, engendrou-se um novo modelo homem, um referencial do que era humano, um modelo de humanidade. E, ao estabelecer o que era o normal, a norma, caracterizou-se também o que era anormal, desviado, degenerado, mórbido, patológico. Houve um enorme esforço para caracterizar, qualificar aquilo que chamamos de “outro” (ABRAMOWICZ e MORUZZI, 2010, p. 11).

Esse “outro”, na sociedade ocidental, foi produzido a partir de uma referência que era estabelecida como normal, recebendo uma caracterização inferiorizada. Em nossa sociedade, o normal é o homem, adulto, branco, europeu, heterossexual, urbano, católico, rico ou de classe média. Tudo que não se assemelha a esse modelo de homem, é tido como diferença. A criança, então, é um “outro”, uma diferença, e sua constituição enquanto conceito, assim como das demais categorias consideradas como “outro”, tem a função de reduzir, comprimir os indeterminados em nomes, de sequestrar sua potência no campo das não-identidades e das indeterminações.

Neste sentido, podemos pensar que Rousseau, ao produzir o conceito de criança apaga a diferença entre elas, remove a singularidade e cria uma categoria geral, transcendental, ideal e abstrata, de onde emana todas as outras crianças e que se estabelece a partir de uma referência de humanidade que acaba por caracterizá-la enquanto um ser diferente, “outro” e inferior. Desta maneira, não somos mais capazes de falar de “uma” criança, singularizada, agora, só é possível falarmos a partir de certa ideia de criança, da representação que fazemos dela: “a” criança.

Posteriormente, veremos como as ideias de Rousseau ainda hoje ressoam entre as experiências educacionais e a própria proposta pedagógica da escola Toca do Futuro (Anexo B).

Do peito de frango ou a infância moderna

Minha mãe conta que em sua casa, quando ela era criança, toda vez que partiam e dividiam um frango nas refeições, sua mãe, minha avó, tirava o peito do frango, considerada a parte mais nobre e saborosa do animal, e o servia ao meu avô, o homem provedor da casa, e, em seguida, o restante era partilhado entre os demais. Porém, ela diz que hoje em dia está tudo diferente, o peito do frango não é mais destinado ao homem, mas às crianças. São elas que são servidas primeiro e que ficam com a melhor parte do animal. Justifica-se que necessitam mais desta parte do que o homem, pois são mais frágeis.

Há aqui nesta historieta o testemunho de uma mudança de perspectiva em relação à criança em nossa sociedade, um salto geracional, onde a primeira passa a ocupar um lugar central dentro da instituição familiar. Mas como isso se deu? Que operações foram realizadas para engendrar esta nova ideia de infância?

Na concepção de Philippe Ariès (1981), a infância é um produto histórico e social e não um dado geral. A partir de uma investigação iconográfica sobre a infância, o autor se deparou com diferentes imagens e representações da criança ao longo da história. Percebeu que na Antiguidade as/os infantes praticamente não existiam entre as esculturas e monumentos erguidos pelas/os gregas/os e romanas/os. Porém, ele viu que com o Renascimento, a criança começou a aparecer nas pinturas sacras, representada como um ser puro, ingênuo, cândido, inocente, angelical e, que a partir do século XVIII ela passou a ser representada de maneira diferente, com o corpo coberto, fechada em um ambiente familiar e rodeada por adultos/as.

Narodowski (1993) afirma que durante este último período ocorreu uma série de lentas transformações de atitudes, valores, sentimentos e relações no tocante à criança, fazendo surgir uma nova concepção de infância. Neste interim, produziu-se um primeiro movimento de recorte e segregação da criança em relação à sociedade para, num segundo momento, reinseri-la sob outra forma. Foi preciso identificar, caracterizar, pormenorizar, classificar, distinguir, discriminar a criança enquanto diferença para que ela pudesse ser percebida de outra maneira – trabalho este, que como vimos, foi empreendido com esmero por Rousseau. Engendrou-se sua separação, divisão, cisão, afastamento, distanciamento, destacamento de uma massa homogênea, onde ela e as/os adultas/os mal se diferenciavam em seus modos de

ser, para dar luz a um corpo infantil que precisava ser amado, cuidado, educado, socializado, compreendido, estudado e explicado.

Desta forma, a criança deixou de ocupar um lugar residual, marginal, periférico, secundário na vida comunitária e começou a ser percebida como alguém inacabado, carente, dependente e individualizado, que necessitava de resguardo e proteção. E para acolher este ser que precisa de amor, carinho, ternura e compaixão, nasceu a família. Para Ariès a instituição familiar moderna fundou-se em torno da criança. Se antes, no Antigo Regime, ela não era nem querida e nem odiada, porém inevitável, na Modernidade seu status passa da marginalidade social para o centro familiar.

Mas, se por um lado a criança é vista como carente, frágil e dependente, que precisa ser cuidada, amada e protegida pela família, por outro, ela é tida como irracional, heterônoma, amoral, despudorada, cabendo então à escola a tarefa de educá-la. Podemos entender então que estas duas instituições, família e escola, cada uma com seus limites, funções, características e responsabilidades, acabaram por constituir a infância moderna.

Que papel a escola desempenhou na produção da infância? Ora, sob o pretexto de formar as/os infantes e desenvolver sua capacidade de aprendizagem, ela operou uma separação, um afastamento, um alheamento entre a criança e a família e a converteu em aluna/o, um objeto de estudos e práticas. Na escola, sob tutela do/a professor/a, a criança é observada, estudada, analisada, controlada, limitada, monitorada a fim de instalar práticas sobre o corpo infantil e produzir saberes sobre a infância.

A Pedagogia surge justamente com a premissa de descobrir, investigar, explicar, dedicar-se às manifestações infantis na instituição escolar. A Pedagogia é uma analítica da infância em situação escolar. Ela encontra na infância seu argumento irrefutável para intervir na educação por meio dos estabelecimentos de ensino. A infância é o ponto de partida e ponto de chegada da Pedagogia (NARODOWSKI, 1993). Ponto de partida porque a Pedagogia só existe devido à infância, foi preciso criar uma ideia de infância, inventar seu conceito, gerar sua noção para que a Pedagogia pudesse atuar sobre ela. E ponto de chegada porque a Pedagogia produz essa infância.

Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta (SILVA, 2013).

Em as “Palavras e as coisas”, Michel Foucault (1999) nos mostra que os séculos XVIII e XIX assistiram ao nascimento das Ciências Humanas, onde o/a homem/mulher fez de si mesmo objeto de estudos, criou uma representação de si, um duplo. Há toda uma produção de saberes, enunciados, discursos sobre a/o doente, a/o louca/o, a criança, a/o prisioneira/o. Estes saberes por sua vez, estão ligados a uma série de instituições (hospital, manicômio, escola, prisão) que produzem práticas, procedimentos, estratégias em um jogo de poder, um campo de forças que pretende engendrar um determinado sujeito.

A infância tornou-se então um disputado campo de significados, projeções e preocupações teóricas que gerou um amplo leque de discursos e áreas do conhecimento, dentre elas: Pedagogia, Pediatria, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Educacional, Psicopedagogia, Psicologia da Criança, Psicanálise Infantil, Didática, Sociologia da Infância.

Todas elas reclamam para si a infância, fazem da criança seu objeto de estudos, avaliam, esquadrinham, classificam, definem normalidades e patologias, progressos e regressões, benefícios e prejuízos. Todas têm algo a dizer sobre a criança. A infância já está tão trespassada, saturada, impregnada, tão abarrotada de representações, imagens, discursos e significados, que já não é mais possível pensar a criança sem recorrer às categorias e conceitos produzidos sobre ela.

“Fazer da criança um pré-adulto, uma destinação à inscrição social normativa, eis o que não apenas a vida social em geral do Ocidente em especial, bem como as grandes teorias tentam nos impor” (KATZ, 1996).

As características infantis delineadas pelo discurso pedagógico nos fazem dizer o que dizemos, outorgam significado aos conceitos, categorizam, dotam o pensamento de instrumentos específicos (NARODOWSKI, 1993). Não conseguimos mais olhar para o gesto de uma criança sem interpretar o que ela está fazendo. Há sempre que elucidar sua ação valendo-se de uma explicação psicológica, pedagógica, psicanalítica, sociológica, psicopedagógica. Será que ainda existe um só comportamento infantil que escape a estes discursos?

Talvez este seja um dos grandes nós da Educação: esperar do/a outro/a que ele seja aquela forma ou representação que projetamos sobre ele/a. No final das contas, a Educação nada mais é que o passaporte do/a pedagogo/a para sua inserção em um futuro possível (NARODOWSKI, 1993). Será que a escola um dia se livrará disso? Seria possível uma educação que sustentasse a diferença e o estranhamento que a/o outra/o nos causa, ao invés de tentar produzir nela/e uma maneira de ser?

***Hylemorfismo* ou a criança-tijolo**

Eduardo Viveiros de Castro (2002, p. 184) utiliza um pequeno trecho do Sermão do Espírito Santo, de Antonio Vieira para pensar a inconstância da alma selvagem. Nele o sacerdote jesuíta faz uma distinção entre a alma das/os europeias/europeus e das/os indígenas brasileiras/os, a partir de uma de comparação entre a escultura do mármore e da murta.

Os que andastes pelo mundo, e entrastes em casas de prazer de príncipes, veríeis naqueles quadros e naquelas ruas dos jardins dois gêneros de estátuas muito diferentes, umas de mármore, outras de murta. A estátua de mármore custa muito a fazer, pela dureza e resistência da matéria; mas sempre conserva e sustenta a mesma figura; a estátua de murta é mais fácil de formar, pela facilidade com que se dobram os ramos, mas é necessário andar sempre reformando e trabalhando nela, para que se conserve. Se deixa o jardineiro de assistir, em quatro dias sai um ramo que lhe atravessa os olhos, sai outro que lhe descompõe as orelhas, saem dois que de cinco dedos lhe fazem sete, e o que pouco antes era homem, já é uma confusão verde de murtas. Eis aqui a diferença que há entre umas nações e outras na doutrina da fé. Há umas nações naturalmente duras, tenazes e constantes, as quais dificulosamente recebem a fé e deixam os erros de seus antepassados; resistem com as armas, duvidam com o entendimento, repugnam com a vontade, cerram-se, teimam, argumentam, replicam, dão grande trabalho até se renderem; mas, uma vez rendidas, uma vez que receberam a fé, ficam nelas firmes e constantes, como estátuas de mármore: não é necessário trabalhar mais com elas. Há outras nações, pelo contrário – e estas são as do Brasil – que recebem tudo o que lhes ensinam com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir; mas são estátuas de murta que, em levantando a mão e a tesoura o jardineiro, logo perdem a nova figura, e tornam à bruteza antiga e natural, e a ser mato como dantes eram. É necessário que assista sempre a estas estátuas o mestre delas: uma vez, que lhes corte o que vicejam os olhos, para que creiam o que não veem; outra vez, que lhes cerceie o que vicejam as orelhas, para que não deem ouvidos às fábulas de seus antepassados; outra vez, que lhes decepe o que vicejam os pés, para que se abstenham das ações e costumes bárbaros da gentildade. E só desta maneira, trabalhando sempre contra natureza do tronco e humo das raízes, se pode conservar nestas plantas rudes a forma não natural, e compostura dos ramos (VIEIRA APUD VIVEIROS DE CASTROS, 2002, p. 184).

Desde as/os pensadoras/es pré-socráticas/os a transformação das coisas é uma questão. Marilena Chauí (2002, p. 392) afirma que Aristóteles, ao coligir e comentar as opiniões das/os antigas/os filósofas/os a respeito do ser e da substância, ele primeiramente aponta a disparidade de posições das diferentes escolas filosóficas: para alguns/as o princípio substancial é um elemento material ou são vários elementos materiais; para outros/as, como os/as eleatas e os/as pitagóricos/as, o princípio substancial é imaterial; para os/as platônicos/as o princípio substancial é a pura forma inteligível, para as pessoas comuns, substância é a coisa concreta e o indivíduo. Porém, Aristóteles diz que ninguém e todos/as estão certos/as. Ninguém, porque cada um/a toma apenas um aspecto da realidade e o considera como se fosse a realidade inteira. Todos/as, porque matéria, forma e individualidade são princípios substanciais, desde que tomados conjuntamente.

Em Aristóteles a matéria é a causa material dos seres ou aquilo de que a coisa é feita (a matéria de uma mesa é a madeira ou o ferro; a de uma estátua o mármore, etc.). A forma é a causa formal dos seres (a mesa é a forma da madeira ou do ferro; a estátua, a forma do mármore ou do bronze) (CHAUÍ, 2002, p. 395). Ele concluiu que há em tudo o que existe um elemento cambiante e outro permanente. Cada ser surge, portanto, com a forma atual (o que esse ser é) e com a forma acabada ou completa potencialmente contida na matéria (o que esse ser poderá ou deverá ser) (CHAUÍ, 2002, p.397). Por exemplo, quando um/a artista esculpe uma estátua, o mármore utilizado é a matéria de que ela é feita e permanece. A estátua, por sua vez, é o elemento cambiante, pois dá concretude a uma transformação, ela carrega uma forma que é o modelo idealizado pelo/a artista. O ato do/a artista atualiza, dá forma a uma potência contida na matéria.

Tal doutrina, fundada por Aristóteles, ganhou o nome de *hylemorfismo*. Em grego, *hylé* significa matéria e *morphé* quer dizer forma. *Hylemorfismo* traduz-se então por forma e matéria. Tal maneira de pensar, própria do campo da escultura (esculpir, escavar, entalhar, lavrar, modelar, moldar, plasmar, dar forma), está na matriz do pensamento ocidental e percorreu quase toda a História da Filosofia. Nela a noção de indivíduo encobre a noção de ser. Há a imposição de uma forma dada a uma matéria inerte. É a ideia de corpo (matéria) e alma (forma) que nasceu com o platonismo, ganhou força com o cristianismo, prosseguiu com a filosofia escolástica e se perpetua até hoje.

Ora, como operações tão simples como esculpir uma pedra ou modelar um tijolo puderam ganhar tamanha amplitude no pensamento? E mais, não é justamente esta ideia a base de toda Educação? Formar a criança para a vida adulta? A criança vista como matéria, a Educação enquanto molde, o/a professor/a na qualidade de artista e a figura da/o adulta/o como forma idealizada a ser atingida.

Neste sentido, a Educação não é mais que uma operação que visa formar, moldar, esculpir, plasmar a matéria criança em uma forma ou modelo concebido de antemão por uma determinada corrente pedagógica. A escola, seja ela construtivista, crítica, escola novista, montessoriana, democrática, freireana ou de qualquer outra vertente, opera determinadas forças sobre a criança a fim de torná-la, num primeiro momento, aluno/a, estudante, educando/a, discente; e posteriormente, ao final do processo de formação, um/a adulto/a, cidadã/o, crítica/o, reflexiva/o, consciente. Um sujeito.

Porém, o filósofo francês Gilbert Simondon (2006) em sua obra *L'individuation à la lumière des notions de forme et information*, rompe com os princípios do *hylemorfismo* aristotélico ao afirmar um caráter positivo, ativo e potente da matéria. Ele dá um xeque-mate à

primazia da forma sobre a matéria e exerce uma mudança radical de perspectiva. O autor afirma que para existir um tijolo é preciso antes uma operação que estabeleça relação entre uma matéria determinada e uma forma determinada. Para dar forma exige-se construir o molde visando a mediação, o encontro, a relação. Muitas operações devem ser realizadas no molde e na massa para haver o encontro.

Não adianta sobrepor um molde qualquer sobre o monte de areia, alguma forma geométrica sobre uma matéria indefinida. Reclama-se uma massa determinada, preparada de certa maneira a fim de preencher todo o molde e assim engendrar N formas. É necessário aprontar a argila, limpar, cuidar, molhar para formar uma massa homogênea de grande plasticidade que possa encontrar qualquer forma. A matéria então incorpora todos os gestos daquele/a que a toca, ela carrega uma infinidade de formas e passa a ser concebida como energia potencial que atualiza, como virtualidade infinita de formas possíveis e, não mais algo inerte, fixo, inativo, estático, passivo.

O/A trabalhador/a tem que preparar a argila até que esta chegue ao ponto em que suas moléculas se comuniquem entre si, onde o movimento de cada uma afetará todas as outras. A argila atinge seu estado coloidal, molecular, elementar e, desta maneira, a matéria estabelece uma relação entre a escala microfísica das moléculas e a escala macrofísica do molde. Cada molécula vai interferir na forma que vier.

Com isso, Simondon afirma que a forma não vem de fora, ela está dentro da própria matéria. A qualidade da matéria é a fonte da forma. O autor consegue livrar-se de um molde extrínseco e trazer a forma para dentro da própria molecularidade da argila. A forma deixa de ser pensada apenas como contorno e passa a ser concebida mais como uma coesão interna, fruto de características coloidais da argila.

Forma e matéria são duas cadeias onde as pontas se juntam. Há um ponto de compatibilidade entre elas. O filósofo traz a gênese da forma para dentro da lógica da imanência. O encontro entre forma e matéria é o resultado último, mas imanente. É a forma do molde que se aplica à forma da matéria ou, dito de outro modo, é a força do molde que se sobrepõe à força da matéria. É um encontro de forças. “Toda forma é um composto de forças” (DELEUZE, 1996, p.145).

Mas neste encontro, será que é o molde que dá forma ou é a terra que se molda com aquele que a trabalha? Simondon afirma que a tomada de forma pertence mais à terra e ao trabalhador do que ao próprio molde. Neste sentido, quando há o encontro entre as forças da forma e da matéria, a força maior é a da matéria. A forma aqui é entendida mais como um

limite. Nesta concepção, a matéria deixa de ser concebida como algo inerte, morto, passivo e passa a ser um receptáculo de forças.

O pensamento de Gilbert Simondon traz outra compreensão para os processos de individuação e dá ao *hylemorfismo* outro caráter, tirando a matéria de sua passividade e inércia perante a forma. Tais contribuições nos permitem pensar a educação a partir de outras perspectivas, onde é possível conceber a criança não mais como carente, passiva, dependente, heterônoma, mas sim enquanto matéria ativa, potente, positiva, plástica, capaz de engendrar-se em N formas, transbordar as fôrmas, ultrapassar os moldes, vazar os modelos, os discursos e representações que os adultos querem sobrepôr a elas. É pensar a criança como depositária de forças, que exerce uma força sobre si mesma e, luta contra aquelas outras que incidem sobre seu corpo. Corpo-murta.

Seria exagero pensar que o conceito de infância não é também uma forma que se quer impor sobre a matéria-criança? Essa forma não estaria estrangulando as forças que lhe deram forma? Será que ela é sintônica às forças que contém? Não estaria caduca? A infância é a única forma possível? Como vimos, essa forma-infância não é dada, nem preexistente, mas foi produzida, criada, inventada, forjada. Ela não teria nenhuma razão de sobreviver se as forças que a constituíram entrassem em relação com novas forças. Sendo assim, que novas formas estão em vias de nascer a partir das forças que a matéria-criança exerce?

Se a infância é o ponto de partida e de chegada da Pedagogia, como produzir um saber que não reduza as potencialidades dessa matéria-criança? E, ainda, seria possível à escola operar nesta perspectiva postulada por Gilbert Simondon? Será que a escola é capaz de suportar a força dessa matéria-criança ativa, positiva, potente?

Em uma conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, intitulada “Os intelectuais e o poder” (DELEUZE, 2006, p. 267), Deleuze afirma que “se as crianças conseguissem que fossem ouvidos seus protestos em uma Escola Maternal, ou simplesmente suas questões, isso bastaria para ocasionar uma explosão no conjunto do sistema de ensino”.

Ora, o que assistimos no ano de 2015, há alguns meses, no Brasil, não é exatamente essa forma de escola sendo colocada em xeque pelos movimentos de ocupação dos secundaristas? Essas/es jovens de todo país têm nos mostrado que suas potências de invenção, desejo e criação não cabem mais neste modelo rudimentar de escola. Suas forças transbordam as fôrmas e moldes da arcaica instituição escolar e, reclamam uma escola que não vise apenas a produção de uma criança-tijolo, tal como a música *Another brick in the wall*, lançada em 1979, pela banda britânica *Pink Floyd*, postula: “Tudo é apenas um tijolo no muro. Todos são somente tijolos na parede”. Essas/es estudantes gritam por um pouco mais de possível, de

horizonte, de liberdade. É a força da criança-matéria contra a força da escola-molde, que quer alargar seus limites para engendrar outras formas de estar na vida.

ECOSSISTEMA TOCA

Fazenda da Toca: da monocultura de laranja ao “viver orgânico”

Em 2006, o empresário Abílio Diniz fundou a Península Participações, empresa que gere os ativos de propriedade da família Diniz por meio de veículos de investimento privados e líquidos. Dentre eles está a Fazenda da Toca, propriedade rural, de aproximadamente 2.300 hectares, localizada no município de Itirapina, interior do Estado de São Paulo, destinada ao seu lazer e entretenimento da família, e também, onde se produzia laranja de forma convencional³.

A partir de 2009, o filho do empresário, Pedro Paulo Diniz e, na época, sua esposa, Tatiane Floresti, decidiram fixar residência na propriedade e torná-la uma empresa de alimentos orgânicos⁴. Ela produziu derivados de leite (manteiga, queijo frescal, iogurte e requeijão) até o ano de 2015. E, no início de 2017, os acionistas da Península Participações decidiram descontinuar a produção de molhos e sucos de fruta (goiaba, manga, laranja, tangerina e limão). A partir da metade deste ano, a Fazenda da Toca concentrará seus investimentos na produção agrícola orgânica (frutas e ovos), com o foco no fornecimento de matéria-prima para outras empresas.

A fim de realizar o processo de conversão da produção convencional para a orgânica, as/os idealizadoras/es do empreendimento pesquisaram diversos sistemas de produção “alternativos”, tais como: agroecologia, agrofloresta, agricultura biodinâmica (ligada à Antroposofia de Rudolf Steiner) e agricultura natural (ligado ao movimento Messiânico Mokiti Okada).

Para Richard Duley (2003), as diferenças entre as características técnicas, econômicas, sociais e ambientais de cada um desses sistemas produtivos derivam de como cada grupo em questão pensa a sua relação com a Natureza. Dito de outra forma, os modos de produção, sejam eles convencionais (agronegócio, *agrobusiness*, agroquímica, agricultura moderna, agricultura industrializada) ou “alternativos”, estão estreitamente ligados a um modo de estar na vida e um modo de pensar a vida.

É como afirma João Carlos Ávila, consultor da Associação Brasileira de Agricultura Biodinâmica, “Agricultura é a Cultura do lugar”. Para ele, a Agricultura não é simplesmente a

³ Agricultura convencional é caracterizada pelo cultivo de uma única espécie agrícola, o uso de máquinas e implementos no preparo das terras; utilização de adubos e fertilizantes como corretivo do solo; espécies híbridas, adaptadas ou modificadas para a produção e o emprego de fitossanitários no controle de pragas e doenças.

⁴ É considerado como agricultura orgânica, o modo de produção de alimentos que utiliza a compostagem orgânica como adubação; o manejo da vegetação nativa e cultivada como controle de luminosidade, temperatura, umidade, pluviosidade; o uso racional da água e a biodiversidade de espécies e sementes.

reprodução de um método ou a repetição de uma fórmula, mas toda uma relação entre clima, solo e as pessoas envolvidas no trabalho e seus saberes, que precisa ser levada em consideração.

É com base nesta reflexão que as/os empreendedoras/es do negócio concluíram que “não era suficiente plantar orgânico, mas viver orgânico”. Foi a partir deste pensamento que a empresa criou um Núcleo Social – que posteriormente se tornaria instituto – sob a coordenação de Tatiane Floresti. Tal setor surgiu com a função de criar nas/os funcionárias/os e moradoras/es da fazenda o desejo de uma “vida mais orgânica”.

Hoje, tanto a empresa Fazenda da Toca, quanto o Instituto Toca têm se pensado e se articulado enquanto um Ecossistema, desenvolvendo um trabalho integrado de educação, pesquisa e produção para a sustentabilidade. Há um enorme investimento em pesquisa aplicada tanto nas áreas produtivas – produção vegetal, animal, industrial e mercado varejista –, como nas áreas de desenvolvimento social, educação, saúde e cultura, visando a formação do ser integral⁵ e do pensamento sistêmico⁶.

Desta maneira, talvez seja possível pensar que a Fazenda da Toca não fabrica apenas alimentos orgânicos industrializados em larga escala, ela produz e veicula um estilo de vida, um modo de viver. Todo esse trabalho de pesquisa e investigação, seja no âmbito dos negócios ou das ações sociais, faz parte das estratégias de produção de um modo de existência “orgânico”. Tão importante quanto à fabricação do produto, a empresa tem a necessidade de inventar e disseminar uma subjetividade que se conecte, consuma este universo.

De Núcleo Social da empresa à Instituto Toca

As primeiras atividades do Núcleo Social da empresa incidiram na nutrição das/os moradoras/es da fazenda. Foram realizadas algumas oficinas e workshops sobre alimentação saudável, mas atingiram pouquíssimas pessoas, pois o tema abordado não despertou muito interesse. A segunda estratégia foi atuar junto às cozinheiras do restaurante – que atendia às/aos funcionárias/os da empresa e crianças que frequentavam a creche da propriedade –, no intuito de levantar e resgatar os saberes do lugar e, aos poucos, introduzir alimentos, receitas, técnicas e procedimentos mais “saudáveis”.

⁵ Criada por Ken Wilber (2008), a visão integral formula uma teoria da espiritualidade que combina os pensamentos ocidentais e orientais, legitima os princípios culturais e científicos da modernidade e da pós-modernidade e incorpora as ideias essenciais e o legado das grandes religiões, visando o desenvolvimento integral do ser. A noção de ser integral será discutida mais adiante na análise da proposta pedagógica da Escola Toca do Futuro.

⁶ Pensamento Sistêmico: nasceu a partir da observação do estado de inter-relação e interdependência dos fenômenos físicos, químicos, biológicos, sociais, econômicos e culturais, concebendo os organismos vivos e a natureza enquanto um sistema vivo dotado de inteligência (INSTITUTO TOCA, 2015, p. 63).

Ao realizar este trabalho, percebeu-se que era possível iniciar ações que envolvessem as/os moradoras/es e funcionárias/os por meio da creche e das crianças. O Núcleo Social da empresa passou então a intervir também na área da Educação e, aos poucos, ele começou a crescer e ampliar suas ações até obter, em 2012, sua própria representação jurídica, tornando-se uma associação sem fins lucrativos: Instituto Toca.

As ações do Instituto Toca são financiadas principalmente pelo empresário Pedro Paulo Diniz, enquanto pessoa física, e pelo Instituto Península, braço social da empresa Península Participações, empresa de investimentos da família Diniz.

A Educação continua sendo a principal área de atuação do Instituto Toca, envolvendo crianças, jovens e adultas/os. Dentre as ações desenvolvidas podemos destacar:

- Cursos, oficinas, palestras e workshops: oferecem ao público em geral aprofundamento em questões relacionadas à alfabetização ecológica⁷, ao desenvolvimento do ser integral e ao pensamento sistêmico.
- Vivências eco pedagógicas: visitas guiadas de escolas e/ou grupos particulares pela Fazenda da Toca. São oito roteiros estruturados que abordam temas específicos (meios produtivos, água, alimentação saudável, entre outros) a partir de uma perspectiva ecológica e sistêmica;
- Alfabetização ecológica: realizado com turmas de alunas/os da rede municipal de Itirapina, o trabalho partia de problemas complexos que tinham a possibilidade de gerar intervenções na realidade local. Para suas resoluções eram mobilizados diferentes conteúdos, competências emocionais, sociais e ecológicas das/os alunas/os;
- Sementes da Toca: programa de atividades oferecidas no contra turno escolar para 50 alunos de 7 a 16 anos que vivem na cidade de Itirapina. As/Os alunas/os frequentavam a escola regular no período da manhã e passavam o turno da tarde em oficinas (música, teatro, circo, marcenaria, alimentação saudável, meio ambiente), assembleias e propostas de empreendedorismo social, no intuito de aprender a cuidar de si, dos outros e do planeta⁸;

⁷ Alfabetização ecológica: termo criado pelo Ecoliteracy Institute (Centro de Alfabetização Ecológica), que visa o desenvolvimento da inteligência ecológica – pensar o mundo de forma sistêmica –, aprendendo com a natureza formas inteligentes de preservar a vida no planeta por meio da compreensão e aplicação dos princípios básicos da Ecologia (os conceitos de rede, ciclos, fluxo, diversidade, equilíbrio dinâmico, sistemas aninhados e interdependência).

⁸ No final de 2015, o programa “Sementes da Toca” foi encerrado. Seus profissionais foram designados para desenvolver um trabalho de formação de professores na rede municipal de Itirapina, utilizando a metodologia e os princípios formulados no programa anterior;

- Escola Toca do Futuro: escola regular de período integral, atende cerca de 40 crianças de 2 a 6 anos em uma única turma, visa a alfabetização ecológica e o desenvolvimento integral do ser em seus corpos físico, mental, espiritual e emocional⁹.

Toca do Futuro: de creche à escola

A creche Toca do Futuro foi inaugurada em 2008, pelo empresário Abílio Diniz e sua esposa, Geysel Diniz, com a finalidade de atender 20 crianças de 1 ano e meio a 7 anos, filhos de funcionárias/os que trabalhavam na propriedade, já que as/os adolescentes e jovens, que cuidavam de suas/seus irmãs/os mais novas/os, começaram a frequentar o “Projeto dos Salesianos”, na cidade de São Carlos. A creche possuía um fundo confessional e assistencialista, era seriada, apostilada e com uma perspectiva cuidadora, que seguia as orientações da coordenadora da escola “Mundinho Nosso”, do município de São Carlos, indicada ao casal pelo Padre Agnaldo.

A partir de 2009, com a decisão dos cônjuges Pedro Paulo Diniz e Tatiane Floresti de fixarem moradia na Fazenda e de torná-la uma empresa produtora de orgânicos, a família Diniz propôs à ex-esposa do empresário que assumisse a direção da creche¹⁰. E, com o processo de conversão da produção agrícola convencional para a orgânica houve um aumento na equipe de funcionários e, conseqüentemente, o crescimento da demanda de vagas na creche.

Por esses motivos, a creche passou por uma reestruturação. Tornou-se escola de Educação Infantil, atendendo 35 crianças, entre 2 e 6 anos, em uma única turma, em meio período e período integral. O prédio foi reformado, o uniforme modificado e as apostilas extintas. Foram realizadas alterações no cardápio da escola a fim de deixar a alimentação das crianças mais “saudável”. Tatiane Floresti contratou uma coordenadora pedagógica, de visão construtivista, que ficava em tempo integral na escola e chamou Alice Proença como assessora externa, a fim de realizar a formação dos/as professores/as. Esta, por sua vez, levou à Toca do Futuro diversas contribuições inspiradas na experiência de Educação Infantil de Reggio Emilia, da Itália.

No final de 2009, a gestora da escola conheceu por meio do vídeo “Toque de criança”, o trabalho com Educação Infantil realizado por Maria Amélia Pereira (Péo) na Casa Redonda,

⁹ Por se tratar de nosso objeto de estudo, dedicaremos mais atenção a esta ação desenvolvida pelo Instituto Toca ao longo da dissertação.

¹⁰ Tatiane Floresti é formada em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA, USP. Lecionou aulas de Teatro na Casa do Zezinho, organização não governamental localizada na Zona Sul de São Paulo. Nesta instituição também auxiliou “Tia Dag”, coordenadora da organização, a implementar a Educação Infantil.

localizada na Granja Viana, entre Cotia e Carapicuíba, Grande São Paulo e na OCA, situada na Aldeia de Carapicuíba. Por se tratar de uma concepção de Educação onde a Cultura da Infância e a relação da criança com a Natureza são extremamente valorizadas, Tatiane acreditou que o trabalho realizado nas duas instituições tinha muito a ver com o que ela buscava como proposta de Educação para o contexto da Fazenda da Toca.

Em 2010, inicia-se então um trabalho de assessoria externa junto à “Pé”, onde a educadora empreendia a formação dos/as professores/as, atuando na prática e propondo atividades e brincadeiras, elaborando reuniões e reflexões em cima de cenas observadas no dia a dia da escola, além de convidar a equipe para programas de estágio na Casa Redonda e a participar do curso de Educadores/as Brincantes no Instituto Brincante¹¹.

Nesta época, o papel de gestora do Núcleo Social da empresa exigiu de Tatiane Floresti demandas que a afastaram do cotidiano da escola, das atividades com as crianças e reuniões de equipe. Com isso, começaram desentendimentos e conflitos entre o corpo docente e a coordenação pedagógica, que exercia enorme controle nos planejamentos, atividades e relatórios. Houve também a contratação de professores/as especialistas nas áreas de Artes, Música e Corpo que desencadeou uma discussão sobre o papel destes/as profissionais e sua atuação na rotina da escola.

Paralelamente à escola, abre-se “Sementes da Toca”, com o intuito de oferecer aos jovens, filhas/os de funcionárias/os, a possibilidade de experimentar um “viver orgânico”, a partir de um trabalho com oficinas, focado nas áreas de Artes e Natureza, sob a assessoria da educadora Terezinha Fogaça de Almeida (Terê)¹².

Com a demissão da coordenadora pedagógica da escola, Terê assumiu temporariamente a tarefa de pensar com as/os professoras/es o planejamento das atividades. A reunião era realizada junto com a equipe que atendia as/os adolescentes, pois alguns/as profissionais desenvolviam atividades em ambas propostas.

Como Terezinha era contratada enquanto assessora e não estava o tempo todo presente nas propostas desenvolvidas, sentiu-se a necessidade de contratar um/a profissional que assumisse a coordenação do trabalho em tempo integral. Admitiu-se então uma coordenadora e uma secretária, porém a nova gestora ficou pouco mais de um ano e deixou o cargo pelo

¹¹ Instituto Brincante é um espaço de assimilação e recriação de manifestações artísticas da cultura brasileira – principalmente do Estado de Pernambuco (maracatu, maracatu rural, coco, baião, caboclinhos, cavalo marinho) – fundada pelo casal de artistas Antônio Nóbrega e Rosane de Almeida no bairro da Vila Madalena, cidade de São Paulo.

¹² Terezinha Fogaça de Almeida é fundadora e diretora da escola Ágora, instituição privada de ensino, com mais de 31 anos de existência, localizada no município de Cotia, Grande São Paulo. Nos anos 80, Terezinha, dividiu a coordenação da escola “Crescer” com Madalena Freire.

excesso de tarefas que executava nos âmbitos pedagógico e administrativo. Sem uma pessoa para ocupar esta função, as/os professoras/es ficaram seis meses em auto-gestão.

Em 2012, o Núcleo Social da empresa passa a ter uma representação jurídica própria, tornando-se Instituto Toca. No final deste mesmo ano, a organização contratou mais profissionais para a área administrativa e outras três pessoas para atuarem na coordenação e gestão: Mariana Breim, Ana Cláudia Rocha e Mônica Passarinho.

Ana Cláudia e Mariana foram professoras da Escola da Vila¹³ e atuaram na formação de professoras/es da rede municipal de São Caetano do Sul, região do ABC de São Paulo. Mariana Breim foi designada, em um primeiro momento, para dirigir o trabalho com as/os adolescentes e Ana Cláudia para dirigir a Toca do Futuro. Mônica Passarinho, fundadora e educadora do IPOEMA (Instituto de Permacultura: Organização, Eco vilas e Meio Ambiente)¹⁴, foi contratada para implantar, no currículo da escola e “Sementes da Toca”, atividades e conteúdos que abordassem a relação com a Natureza.

Com a fundação do Instituto Toca e a renovação da equipe gestora, uma série de mudanças foi implantada no funcionamento da escola. A Toca do Futuro passou a ser concebida como uma escola de aplicação, onde se construiria uma tecnologia educacional que pudesse ser disseminada e replicada – principalmente na rede pública de ensino – na perspectiva da formação integral e do pensamento sistêmico. Com isso, o papel do/a professor/a deixa de ser apenas o de docência, ele/a tem também uma função investigativa, exercendo uma prática pedagógica que relaciona a ação com a teoria e os eixos filosóficos da instituição. O/A professor/a investigador/a estuda, planeja, registra, avalia, documenta e replaneja¹⁵.

Para que essas ações pudessem ser realizadas, realizou-se uma redução da carga horária das/os professoras/es com as crianças, passando de 40 horas para 20 horas semanais. Desta forma, as/os docentes ficavam meio período com as/os discentes e, no contra turno participavam de reuniões de formação e realizavam as tarefas de investigação descritas acima. Com a remodelação da concepção de escola e do papel do/a professor/a, houve também aumento na remuneração dos/as professores/as, criação do plano de carreira docente, redução

¹³ Escola da Vila é uma instituição privada de ensino, fundada em 1980, na cidade de São Paulo. Durante décadas foi referência no Brasil, por se tratar de uma escola de abordagem construtivista.

¹⁴ IPOEMA - Associação sem fins lucrativos, localizado em Brasília, Distrito Federal, que trabalha com o planejamento de ambientes sustentáveis, bioconstruções, uso racional da água, energias renováveis, sistemas agroflorestais e produção alimentar ecológica.

¹⁵ Para saber mais a respeito das funções docentes, consultar a Proposta Pedagógica da Escola Toca do Futuro, Anexo B.

do número de crianças por adulto e abertura de processos seletivos para contratação de professores/as.

Em relação à estrutura física da escola houve uma remodelação da área envolvendo a criação de elementos e aplicação de princípios de Permacultura¹⁶. A ideia era intervir no espaço da escola para que esta se tornasse uma unidade demonstrativa de comunidade humana sustentável.

Sob a coordenação de Mônica Passarinho, os elementos permaculturais foram introduzidos na área e no currículo da escola, a fim de que a comunidade escolar (crianças, professores/as e familiares) tivesse uma relação maior com a Natureza a partir de sua implantação e manejo. Foram construídos uma composteira e um lago de peixes, de onde se extrai composto e matéria orgânica para nutrir outros elementos: viveiro de mudas, os canteiros agroflorestais e a espiral de ervas. Edificou-se também um grande banco em forma de lagarto e um banheiro seco utilizando bioconstrução. Além disso, a escola conta com um meliponário, um abrigo para abelhas solitárias e um galinheiro.

No que diz respeito ao funcionamento da escola, Ana Cláudia Rocha e Mônica Passarinho realizaram diversas modificações na organização dos tempos, espaços, fluxos e materiais. Implantaram uma rotina, definindo seus horários e momentos, remodelaram o espaço interno do prédio, reconfigurando o uso e a organização de móveis e salas; materiais foram descartados, reutilizados e reorganizados de maneira que ficassem mais visíveis e acessíveis às crianças.

Iniciou-se também a elaboração de diversos documentos institucionais. Os primeiros foram planilhas e tabelas de planejamento, onde a coordenação e as/os professoras/es produziam juntos em um documento da plataforma Google. No que diz respeito ao registro diário, cada professor/a inventou para si uma maneira de registrar as atividades desenvolvidas diariamente, seja em *blogs*, documentos digitais ou cadernos. Em seguida, foram criados dois instrumentos de avaliação das crianças. O primeiro era um relatório dissertativo individual e o segundo um documento com diversos tópicos retirados dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e outros concebidos pela equipe escolar. Tais tópicos eram avaliados em uma escala de um a cinco (Anexo A).

A equipe gestora da escola concebeu também os três eixos filosóficos que regem o trabalho pedagógico e que posteriormente serviria de base para a redação do Currículo e o Plano Político Pedagógico (Anexo B). São eles: natureza como mestra (alfabetização

¹⁶ Permacultura: Preocupa-se com ocupação humana do espaço de forma produtiva, sustentável e adequada às condições ambientais locais (IPOEMA, 2016).

ecológica e comunidade humana sustentável), formação do ser integral (aprendizagem que envolve a resiliência e os corpos físico, cognitivo, emocional e espiritual) e o respeito à cultura da infância (protagonismo da criança).

Com o crescimento da escola, a Toca do Futuro despertou o interesse de moradoras/es da região urbana de Itirapina – a dez quilômetros da propriedade rural. Alguns/as habitantes de Corumbataí, Rio Claro e São Carlos, cidades próximas à fazenda, também manifestaram o desejo de matricular suas/seus filhas/os na instituição. Desta forma, em 2013, a escola recebeu as/os primeiras/os alunas/os vindos da área urbana e de outras cidades, cujas/os familiares não possuíam vínculo empregatício com a empresa, deixando, assim, de atender somente filhas/os de moradoras/es e funcionárias/os da Fazenda da Toca.

Em 2014, Mariana Breim foi convidada a ocupar o cargo de diretora pedagógica da instituição, mas não se afastou da coordenação da proposta com as/os adolescentes. Já Ana Cláudia Rocha deixou a direção da escola, por não poder se dedicar exclusivamente à instituição, e tornou-se assessora, desempenhando a função de aprimorar com as/os professoras/es, os instrumentos de avaliação das crianças. Com isso, Mônica Passarinho começa a coordenar, sozinha, a escola. E, devido a um corte no quadro docente, as/os professoras/es passaram a atuar em trios, não mais em quartetos.

Em meados de 2014, a equipe gestora viajou para a cidade de Reggio Emília, na Itália, a fim de conhecer as práticas das instituições de Educação Infantil. Nas escolas de Reggio Emília há um/a profissional designado/a como “atelierista”, que além de ensinar Artes às crianças, realiza um trabalho de formação das/os professoras/es da escola nesta área do conhecimento. Inspirada nesta ideia, a equipe de diretoras e coordenadoras do Instituto Toca concebeu o cargo de “jardineirista”, cuja função seria ensinar crianças e formar professoras/es nas áreas de Agroecologia e Permacultura (Anexo B).

Até 2015, a escola atendia 35 crianças de 2 a 6 anos nos períodos matutino, vespertino e integral, em uma única turma de Educação Infantil, acompanhada por um trio de professoras/es por turno. No final do ano, Mônica Passarinho foi realocada no Instituto Toca, assumindo a área de Cursos, Eventos e Visitas (CEV), deixando a vaga de coordenadora pedagógica para Heloisa Magri¹⁷.

No começo de 2016, a escola passou novamente por reformas, melhorias e reorganizações. Espaço externo, sala de descanso, ateliê e refeitório foram ampliados.

¹⁷ Heloísa Vianna Magri de Lazzari foi professora na Escola da Vila, coordenadora pedagógica da Escola de Educação Infantil Criarte, na cidade São Paulo, formadora de professores na rede municipal de São Caetano e selecionadora do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10.

Secretaria, direção e administração transferidos, assim como o restaurante que servia à empresa. Tudo isso a fim de abrigar uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e atender um número maior de crianças, todas em tempo integral. O horário de aula que era das 7h às 17h passou a ser das 8h às 15h, sendo que as/os alunas/os que necessitam ficar mais tempo na escola, contam com o atendimento de um/a auxiliar das 7h às 8h e das 15h às 17h.

No segundo semestre de 2016, após se separar de Pedro Paulo Diniz, Tatiane Floresti decidiu deixar a direção do Instituto Toca. Em seu lugar, Mariana Breim assumiu o cargo de diretora da instituição.

Um dia de professor na escola Toca do Futuro

5h50. Soa o despertador. “Só mais dez minutinhos”, desejo eu, do meu mais profundo sono. Sou obrigado a me levantar. Me meto nas roupas. Desço as escadas cambaleando. Meu pai já está de pé, passando o café. Tomo um trago. Escovo os dentes. Me enfio no carro. Dirijo por trinta e cinco quilômetros mais ou menos. No caminho vou despertando. Dependendo da época do ano, nesse horário, ainda é noite. Não foram raras as vezes que vi o sol raiar em meu percurso para o trabalho. Após o trecho da rodovia, pego mais cinco ou seis quilômetros de estrada de terra, rodeado por eucaliptos. O cheiro de suas folhas invade o meu carro. Chego ao meu destino: a escola Toca do Futuro, na Fazenda da Toca. Os pássaros cantam a plenos pulmões. E eu, já estou quase acordado. Registro minha entrada no relógio ponto. São 6h50. Meu horário mesmo é às 7h, mas chego cinco ou dez minutos mais cedo para abrir a escola e receber as primeiras crianças que chegam. Mesmo assim, frequentemente dou de cara com algumas delas, três ou quatro, que já estavam me aguardando. Elas chegam antes de mim, vêm na mesma condução que leva seus familiares para a lida no campo. Abro a porta. As crianças entram comigo e vão para a sala de descanso, onde guardam as mochilas. Em seguida, umas escolhem um objeto da sala de brinquedos, outras montam algo com os caixotes na área da varanda, algumas observam o lago de peixes. Eu sigo de sala em sala, acendendo as lâmpadas, abrindo portas e janelas, organizando materiais e coisas fora do lugar.

Aos poucos, as outras crianças e professoras chegam. Passo então a organizar os “cantos” para começar o dia. Geralmente cada professor/a organiza uma ou duas propostas, que chamamos de “cantos”, com as quais as/os pequenas/os interagem durante o tempo que quiserem. No ateliê são oferecidos desenho, pintura, argila, colagem, modelagem. Na sala de brinquedos, geralmente são montadas propostas ligadas ao jogo simbólico, como: feiras, mercado, casinhas, pista de carrinhos, caixa de areia, fantasias. Mas, também, jogos de montar, empilhar, encaixar, quebra cabeças e cantos de livros. Na sala de descanso é ofertado

massagem, artesanato com miçangas, confecção de bonecas de pano, livros. No espaço externo, jardim frontal da casa, onde há uma pequena varanda, as crianças brincam de bola, pular corda, correr. As/Os professoras/es preparam circuitos com pneus, tábuas, caixotes, rampas ou instalações com tecidos, cordas, elásticos, canos de papelão ou PVC. Perto das 8h, recolhíamos e guardávamos tudo. O ateliê encerrava suas atividades, os brinquedos voltavam para as prateleiras, os caixotes e pneus para seus devidos lugares.

Era hora do café da manhã. Todos lavavam as mãos com o auxílio de uma das/os professoras/es, enquanto outra/o terminava de arrumar os cantos e, um/a terceiro/a, recebia as crianças na cozinha, onde o café já estava pronto e organizado pelo/a professor/a e alguns/as ajudantes pequeninas/os. Fazíamos um breve agradecimento e chamávamos, aos poucos, as crianças em pequenos grupos para se servirem, mesmo as menores. Depois que terminavam, colocavam talheres e utensílios na pia e se dirigiam com a cadeira para a sala de brinquedos, onde fazíamos uma grande roda.

A roda podia ser com todo mundo ou dividida em dois grupos: um com as crianças maiores, de 4 e 5 anos e, o outro com as menores, de 2 e 3 anos. Para iniciar este momento, cantávamos uma música de bom dia, boas-vindas ou alguma outra brincadeira com os nomes, o corpo ou as mãos. Em seguida, ouvíamos as crianças que queriam contar ou partilhar algo, escolhíamos a/o ajudante do dia, fazíamos o calendário, víamos a rotina.

Quando os projetos investigativos começavam, muitas vezes, usávamos esse tempo da roda para conversar a respeito do nosso tema de pesquisa. O projeto de investigação sempre parte de uma pergunta-problema: “De onde vem os alimentos?”, “O que os peixes comem?” ou “Que animais moram na fazenda?”. A gente lista as hipóteses das crianças, realiza testes, experimentos, traz especialistas para responder as dúvidas, pesquisa em livros, catálogos, internet, enciclopédias, envia bilhetes para casa, sai para pesquisas de campo. Tudo para tentar responder à pergunta-problema e outras questões que surgem durante o percurso de investigação. No dia a dia, esse momento dura no máximo trinta minutos, com as crianças maiores. Já com as menores, o tempo é menor, e a investigação acontece mais no sentido da experimentação de cores, cheiros, sabores, sensações. São propostas de exploração do entorno da escola e de elementos naturais: terra, água, barro, penas, serragem, folhas, cascas.

Passado esse tempo, é chegado o momento do quintal livre. O quintal é uma área de 1 hectare (10.000 m²), que envolve o prédio da escola. Nele as crianças sobem nas árvores, andam de bicicleta, brincam no tanque de areia, coletam flores, folhas e frutas; procuram pequenos bichos e insetos, perambulam pelo quintal, cavam, enterram, correm, rolam com o barril morro abaixo. As/Os professoras/es colocam algumas propostas neste espaço-tempo

como argila, desenho, pintura; cantos de livros; criam instalações com cordas, canos, pneus, tecidos entre as árvores; constroem cabanas; fazem circuitos para carrinhos ou bicicletas. As crianças também solicitam brinquedos, fantasias, instrumentos musicais, caixotes, tábuas e outros materiais para suas brincadeiras. Depois de uma hora, guardamos tudo e chamamos todas as crianças para lavarem as mãos e comerem uma fruta. Enquanto comem, um/a professor/a lê ou conta uma história.

Terminada a história, o momento seguinte poderia se dar de muitas maneiras: Duas vezes por semana fazíamos uma proposta de culinária com as crianças: sucos, saladas, sobremesas para o almoço. Nos outros dias, tínhamos as vivências com a natureza, onde fazíamos trilhas, passeios pela fazenda, coletávamos elementos naturais (pinhas, flores, frutos, sementes, cascas), plantávamos, colhíamos, cuidávamos dos canteiros ou jardins, alimentávamos os cavalos na cocheira, construíamos algum elemento permacultural. Também aproveitávamos este momento para dar continuidade aos projetos investigativos. Se isso acontecia, a roda não era dedicada à pesquisa. Por vezes, ficávamos de bobeira pelo quintal, brincando. Mas isso se tornou cada vez mais raro.

Chegava então o almoço. As crianças entravam, lavavam as mãos, sentavam nas cadeiras e viam algum livro, enquanto os/as professores/as dispunham e organizavam tudo para a refeição. Não que eles/elas chegassem a cozinhar, mas cortavam a carne, temperavam a salada, colocavam a mesa, o suco nos copos, sobremesa nas tigelas. Uma ou outra criança sempre ajudava. Por fim, agradecíamos, as crianças se serviam, comiam, escovavam o dente e se deitavam. Era o final do meu primeiro turno de trabalho. Faminto, batia o ponto, me dirigia ao restaurante, almoçava e aproveitava o resto da minha hora de almoço para dormir no carro.

Perto das 13h, o despertador tocava novamente. Saía do carro, escovava os dentes e lavava o rosto todo amassado. Batia o ponto. Começava o contra turno, meu segundo turno de trabalho. Esse período tomou diversos formatos e configurações, mudando muito durante os anos que trabalhei na escola, mesmo assim, vou tentar defini-lo em termos gerais.

Eu buscava reservar a primeira meia hora deste tempo para escrever a respeito das atividades desenvolvidas naquele dia. Criei um *blog*, onde registrava as propostas que realizava. Colocava ali minhas dúvidas, limitações, surpresas, intuições, o envolvimento das crianças com as propostas, seus desdobramentos. Também aproveitava este momento para baixar as fotos da máquina fotográfica em meu computador.

Um período do contra turno era usado para o planejamento semanal. Eu e a dupla de professores/as da manhã nos reuníamos e preenchíamos uma tabela no *Google Drive*, onde colocávamos quais cantos, histórias, temas da roda, passos do projeto investigativo, culinária

e vivências com a natureza teríamos. Por vezes, a coordenação participava desses encontros, principalmente para auxiliar no desenvolvimento do projeto investigativo e nas vivências com a natureza.

Outro período era dedicado à discussão de casos de crianças. O trio de professores/as conversava com a equipe “trans”¹⁸ a respeito daquelas crianças que, de alguma maneira, demandavam atenção. Por exemplo, alguma criança que batia muito, mordida, chorava demais, não comia ou comia bastante, não dormia ou dormia muito, faltava sempre, não controlava os esfíncteres, não se relacionava com outras crianças ou adultos. Nestes encontros, procurávamos definir estratégias para lidar com tais situações.

A equipe “trans” desenvolvia, também, um trabalho destinado aos/às professores/as, chamado “PAC” – Práticas de Autocuidado. Durante uma hora por semana, os docentes tinham uma sessão de meditação, respiração, alongamento, relaxamento ou automassagem.

Uma vez por mês havia uma reunião individual com a coordenação pedagógica. Era um encontro onde a equipe gestora dava um retorno do meu desempenho profissional (*Feedback*).

Mensalmente, também, era a reunião geral de equipe, onde todas as pessoas que trabalhavam no Instituto Toca, inclusive do setor administrativo, se juntavam. A reunião servia para dar informes gerais e importantes, discutir sobre a missão, metas, objetivos e estratégias de atuação da instituição.

Ainda no contra turno, tínhamos momentos de formação. Quando comecei a trabalhar na Toca do Futuro, uma vez por mês participávamos de um grupo de estudos. Nele, uma obra era escolhida pela equipe gestora e todo mundo tinha que ler, preferencialmente em casa ou em alguns momentos do contra turno, para conversar e discutir a respeito nos encontros seguintes. Durante um ano estudamos o trabalho “Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável”, de Fritjof Capra (2006).

Nos anos seguintes, a formação continuada dos/as professores/as passou a ser constituída por leituras de textos mais curtos e pontuais; tematização da prática docente, por meio de observação e filmagem; aulas expositivas elaboradas pela gestão sobre determinado tema, como: elementos permaculturais, roda de conversa, jogos matemáticos, literatura infantil.

¹⁸ Equipe “Trans”, inicialmente designada como Núcleo de Saúde, foi criada para atuar e lidar com questões relacionadas à saúde dos moradores e funcionários da Fazenda da Toca, concebendo-a não apenas em seus aspectos de remediação e medicalização, mas de forma global e integral. Devido à equipe ser pequena e a demanda demasiada complexa, ela focou sua área de atuação na escola Toca do Futuro e no projeto “Sementes da Toca”, atendendo suas crianças e familiares e, dando suporte aos docentes. A equipe conta com uma naturóloga, uma fisioterapeuta, especializada em saúde coletiva e, uma psicóloga.

Mais para o final de cada semestre, o contra turno era dedicado à avaliação das crianças. Ela era composta de um relatório e uma ficha individual. Cada professor/a ficava responsável pelo parecer de cinco ou seis crianças. Ele/ela as observava, redigia os relatos e preenchia a ficha de avaliação (Anexo A). Depois do retorno e o aval da equipe gestora, a/o docente se reunia com os/as familiares de cada criança que avaliou, para conversar e dar um parecer sobre ela.

Devo dizer ainda que o momento de contra turno também era utilizado para a preparação de aulas e, eventualmente, para a organização de espaços e materiais. Por fim, quando chegava às 17h, eu novamente batia o ponto e encerrava meu expediente. Era preciso ainda viajar mais algumas dezenas de quilômetros até chegar em casa.

A PROPOSTA EDUCACIONAL DA TOCA DO FUTURO

Documentos de identidade

O que quer um Currículo? O que deseja um Plano Pedagógico? Será que eles possuem alguma vontade? Ambos não seriam apenas documentos, folhas de papel arquivados ou engavetados em alguma sala de escritório ou pasta virtual? Não. Para nós, aqui, são mais do que isso, eles existem enquanto linguagem e ao concebê-los desta maneira, podemos identificar neles “significantes, significados, sons, imagens, conceitos, fala, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...” (CORAZZA, 2001, p. 9). Currículo e Plano pedagógico “falam”, comunicam, expressam, dizem, ou melhor, tornam as coisas dizíveis. Seus discursos fornecem uma maneira de formular o mundo, de interpretar o mundo e de atribuir-lhe sentidos (ibidem, p. 10).

Pois bem, se esses documentos falam, eles, por sua vez, também querem. Mas o que querem? Eles não sabem o que querem, ou pelo menos acham que sabem, mas não sabem, pois o que esses documentos dizem querer é apenas o efeito de outras falações. Quando falam, dizem mais do que querem e sempre dizem outra coisa, pois o sentido do que dizem está na linguagem de sua época e lugar, na qual estão enredados (ibidem, p.11).

Porém, um desejo comum atravessa tais documentos. Quando interrogados a respeito do que querem, Currículo e Proposta pedagógica respondem que desejam um “sujeito”. Eles possuem uma “vontade de sujeito” (ibidem, p. 15). Bem, se eles querem um sujeito, fica então a pergunta: que sujeito é este?

É esta questão que tentaremos responder nas páginas seguintes. O presente capítulo lança um olhar para o currículo e a proposta pedagógica da escola Toca do Futuro, a fim de recolher pistas, sinais, indícios, marcas em seus discursos e enunciados que nos permitam delinear que sujeito esta instituição pretende engendrar.

Em um currículo constam os diversos conteúdos, atitudes e valores que devem ser trabalhados por uma instituição, porém ele não versa somente a respeito dos saberes. Quando se seleciona o que entra em um determinado currículo, essa escolha não é aleatória, ela tem uma razão de ser, um sentido. A cada ideal ou modelo de ser humano corresponde um conjunto de conhecimentos, um tipo de currículo. Com isso, podemos compreender que o currículo não trata apenas de conhecimentos, mas ele tem a ver, sobretudo, com uma questão de identidade, ou dito em outros termos, com a produção de uma subjetividade (SILVA, 2013).

O currículo é lugar, espaço território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2013).

Para cada modo de vida que se quer engendrar, há um tipo de currículo correspondente. E, este ideal de ser humano, que se quer atingir, encontra-se desenhado na proposta pedagógica da escola. Nela estão presentes a visão de mundo, de criança, de família e de educador/a, os sonhos, as crenças, os valores, os princípios e eixos filosóficos que norteiam todo o trabalho de uma organização.

Currículo e proposta pedagógica encarnam, materializam, incorporam o desejo de outrem de produzir um determinado ser humano, indivíduo, sujeito. Eles não são documentos “neutros”, alheios aos discursos e jogos de forças que se configuram em cada tempo e espaço. Ambos fazem parte de certo regime de poder e verdade que pretende engendrar determinados modos, estilos, maneiras de estar na vida.

Na esteira de Sandra Corazza, considero que estes documentos se constituem enquanto “modo de subjetivação” e “prática subjetivadora”

Conceber o currículo como *modo de subjetivação* implica analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculados às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências. Investigar o currículo como *prática subjetivadora* exige isolar e reconceptualizar uma dimensão específica, derivada desses poderes e saberes, mas que não depende deles nem a eles se reduz: a dimensão da subjetividade (CORAZZA, 2001, p.57-58).

“Como”? Me pergunto. Como operam, como funcionam esses conhecimentos, linguagens, raciocínios, experiências, técnicas e práticas, neste regime de poder e saber, nesta instituição chamada Toca do Futuro?

O que está em jogo aqui é saber que sujeito se deseja produzir e os motivos pelos quais se produz este tipo de sujeito. Por que esse tipo de ser humano passou a ser desejável para a sociedade atual? Quais interesses fazem com que esse/a indivíduo/a seja concebido/a em detrimento de outros/as? Por que, no caso da Fazenda da Toca, privilegiar um modo de “viver orgânico” como identidade ou subjetividade? Por que isso é possível, neste momento, deste jeito? E mais, como a Toca do Futuro pretende produzir este modo de vida?

Monstruosidades e o risco da hibridização

De que matéria um documento como o Currículo ou a Proposta pedagógica é feito? Do que ele se constitui? Como é produzido, engendrado, forjado, fabricado? Um documento, enquanto linguagem, se faz por palavras. As palavras dotam o mundo de sentido, atribuem significado a ele. Por isso, não são quaisquer palavras que devem ser usadas. Há um árduo e minucioso trabalho de escolhê-las e selecioná-las, pois um único termo é capaz de mudar tudo e de fazer ver o mundo de outra forma.

Pois bem, se eleger esta ou aquela palavra já é difícil, imagine quão suada é a tarefa de compor com elas. As palavras não devem ficar simplesmente a esmo sobre a folha de papel. É preciso arrumá-las, arranjà-las, ajeitá-las, organizá-las, ordená-las. Desses arranjos e rearranjos surgem sentenças, orações, enunciados, discursos que dão concretude a certo pensamento. E pensar não é o exercício de um/a só, mas de muitos/as.

Ao contrário do que vários/as filósofos/as querem nos fazer crer, o pensamento não nasce de uma ascese, ou da solidão de um/a eremita que se exila no alto das montanhas para não se corromper. Ele surge antes por contágio, contaminação, viralização, afecto. O pensamento se faz no movimento de afetar e ser afetado. Quando pensamos, uma multidão de vozes, gritos, urros e sussurros ecoa em nós. E o pensamento toma corpo no ato da escrita. Escrever é materializar o imaterial, corporificar as ideias, dar concretude à abstração. Porém, como o nosso pensamento nunca é somente nosso, e sim de muitas/os outras/os, ao escrever encarnamos o pensamento de outrem. Com palavras, nós costuramos a nossa carne com a carne alheia em uma folha de papel. Fabricamos assim, corpos monstruosos. Monstruosidades.

Dessa maneira, podemos conceber, que um currículo ou uma proposta pedagógica, enquanto documentos que guardam uma escrita, são a materialização de múltiplas vozes, a encarnação de muitos pensamentos, a corporificação de profusas ideias e, portanto, a constituição de uma monstruosidade, hibridização, quimera, amálgama. Não há nada puro, autêntico, original, somente mistura, cruzamento, mestiçagem, confusão.

Com os documentos elaborados pela equipe da escola Toca do Futuro não poderia ser diferente. Eles não são em nada originais, geniais, extraordinários, puros. Talvez sua originalidade e genialidade residam na maneira singular de como as múltiplas vozes, ideias e influências são compostas. Boa parte dos documentos, princípios e diretrizes da Toca do Futuro foram constituídos a partir de outras influências: Reggio Emilia, Casa Redonda, Construtivismo, Alfabetização Ecológica, Permacultura, Teoria Integral. Sua proposta pedagógica abarca inspirações que vão desde as teorias e práticas “alternativas” acima citadas,

até os discursos “oficiais” dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mas, se uma escrita se constitui a partir da carne alheia, das ideias e pensamentos de outrem, que implicações isso traz para um currículo ou proposta pedagógica, já que cada elemento traz um modelo de educação, uma visão de criança e de mundo, um ideal de humano? A questão é que “diferentes pedagogias implicam diferentes aparatos, diferentes arranjos, diferentes noções de espaço e de tempo, diferentes regras de ordem, controle e regulação” (SILVA, 1993, p.7) E, nessa espécie de “liquidificador conceitual”, todas essas ideias entram em relações de composição e decomposição, ora combinam, ora se chocam, brigam ou disputam. “Os diferentes discursos regulativos das diferentes pedagogias fazem com que elas tenham diferentes exigências quanto às características com que o aprendiz chega à escola”. (SILVA, 1993, p.8). Cada abordagem reclama para si um tipo de sujeito.

Porém, a Toca do Futuro insiste em afirmar que a proposta pedagógica “não consiste, simplesmente, em mesclar teorias e conceitos diversos” e que sua dinâmica se dá em “constantes reflexões-vivências e vivências-reflexões” que geram significados e implicações para sua prática pedagógica (INSTITUTO TOCA, 2015, p. 5). Ora, por que ela tenta apagar as marcas de seu processo de hibridização, mestiçagem, alquimia linguística? Que razões a levam a empalidecer esse “mix” de inspirações pedagógicas? Como ela tenta esmaecer, por meio do discurso, essas contradições que estão implicadas na adoção de diferentes abordagens pedagógicas?

Talvez por ser uma instituição relativamente nova, sem um discurso próprio, que fosse capaz de dar suporte às suas experimentações e coerência às suas práticas, a Toca do Futuro se utilizou de diversas inspirações para criar seu discurso, mas ao mesmo tempo, precisou produzir algo que parecesse original, próprio, singular, autoral, e que não deixasse transparecer esses mesmos elementos que o constituem. A proposta pedagógica criada pela equipe da Toca do Futuro é como um pastiche.

Pastiche é o termo usado para nomear uma “obra composta de fragmentos de outras, não necessariamente do mesmo autor” (HOUAISS, 2001). Ela é constituída a partir da combinação de componentes presentes em criações artísticas de outros autores, podendo ser apresentada como algo novo e original, embora seja a compilação de elementos já conhecidos.

Etimologicamente o termo deriva do italiano *pasticcio*, e este, por sua vez, do latim vulgar *pasticium*, que significava, no século XVII, rascunho (HOUAISS, 2001). A partir de 1835, o termo também servia para designar uma obra teatral ou peça instrumental escrita com a colaboração de diversos compositores (ibidem). Na França, durante o século XVIII, o termo

converteu-se no galicismo pastiche, e foi adotado na área da literatura para denominar aquelas “obras em que o autor imita o estilo de outrem” (ibidem). Marcel Proust, por exemplo, publicou em 1919 a obra intitulada *Pastiches et Mélanges*, onde escreve a maneira de vários escritores do século XIX.

O termo também foi muito usado na música, para qualificar uma “ópera em que o compositor reuniu trechos de música de diferentes obras, trabalhando-as, ajustando-as a um novo esquema” (ibidem). No século XVIII, ele foi frequentemente utilizado em óperas por compositores como Handel, Muzio e Scevola. Estas composições eram formadas por trechos e excertos de obras de outros compositores, onde mantinha-se principalmente as árias e substituía-se o texto original por um novo.

Além de produzir um pastiche a partir de diferentes inspirações pedagógicas, a Toca do Futuro também recorre à adjetivação para dar um caráter de originalidade, singularidade e novidade às suas práticas. Talvez por uma influência da área de marketing da empresa “Fazenda da Toca”, a escola se utilize de tantos adjetivos para qualificar seu trabalho. O adjetivo constitui poder sobre aquilo que se fala, sua função é atribuir qualidades ao substantivo, descrevê-lo, caracterizá-lo, qualificá-lo. No discurso, o adjetivo tem a capacidade de produzir no outro uma sensação que não é sua, ele substitui o que o outro pode sentir, dita o que se deve experimentar.

A escola cria adjetivos para a narrativa que ela constrói sobre si mesma, qualificando o percurso que traça com expressões como “viver orgânico”, “práticas regenerativas”, “princípios ecológicos”. Ela realiza uma forte publicidade e propaganda de si mesma, cria slogans que simulam um lugar comum, disfarçam sua fragmentação, mascaram a precariedade e constroem uma imagem espetacular e vendável. É preciso divulgar, difundir, disseminar para o mundo o que se faz ali.

Todavia, ao adotar essas soluções para a criação de um currículo e uma proposta pedagógica, a Toca do Futuro não percebe que não basta acoplar abordagens pedagógicas diferentes, pois não se trata apenas de uma questão de “complementação”, e sim de questionar globalmente toda uma concepção de educação, de produção de subjetividades. Por isso, procurarei nas linhas seguintes, localizar algumas das contribuições de cada corrente pedagógica na constituição dos documentos desta instituição, pois acredito que ao percorrer cada abordagem, poderei desatar alguns nós deste emaranhado.

A filosofia da Toca do Futuro

A proposta pedagógica da escola Toca do Futuro (Anexo B) está estruturada em três eixos pedagógicos: Natureza como mestra (alfabetização ecológica e comunidade humana sustentável), Formação do ser integral (aprendizagem que envolve a resiliência e os corpos físico, cognitivo, emocional e espiritual) e o Respeito à Cultura da Infância (protagonismo da criança).

Natureza como mestra

O primeiro eixo baseia-se na obra do físico austríaco Fritjof Capra, principalmente no livro “Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável”, organizada por Michael K. Stone e Zenobia Barlow, ambos do *Center for Ecoliteracy* - Centro de Eco-Alfabetização, localizado em Berkeley, Califórnia, Estados Unidos. A instituição, fundada em 1995 por Capra, Barlow e outras/os, desenvolve trabalhos que visam formar sujeitos ecologicamente alfabetizados/as e cultivar uma educação para a sustentabilidade da vida.

Neste livro, Capra afirma que o termo sustentabilidade tem sido demasiadamente utilizado e, na maioria das vezes, mal-usado, por isso ele define como uma comunidade sustentável aquela “capaz de satisfazer as suas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras” (CAPRA, 2006, p.13). E para constituir comunidades sustentáveis, o pensador diz que é preciso seguir o modelo dos ecossistemas da natureza e os princípios organizacionais básicos da ecologia, que ele chama de linguagem da natureza. Além disso, o físico defende que a estrutura conceitual mais apropriada para se entender a ecologia hoje é a teoria dos sistemas vivos, pensar em termos de sistemas complexos (ibidem, p.47-48).

Na visão do autor (ibidem, p.49), a tradição científica baseia-se no pensamento linear, cadeias de causa e efeito, porém os sistemas vivos não são lineares, mas redes. Por isso, entender os princípios da ecologia passa necessariamente por uma mudança de mentalidade, é preciso uma nova maneira de ver o mundo e de pensar – em termos de relações, conexões e contexto. Essa forma de pensar contextual e sistêmica envolve várias mudanças de ponto de vista. Faço aqui um breve resumo dos tópicos descritos no texto:

- *Das partes para o todo.* Não tomar o todo pelas partes, o todo é maior que a soma delas, pois há propriedades que não se reduzem às partes, mas só existem no todo integrado.
- *Dos objetos para as relações.* Um ecossistema não é uma reunião de espécies, mas uma comunidade. As comunidades são caracterizadas por redes de relações. Na visão

sistêmica o que importa é a rede de relações, que por sua vez estão embutidas em redes maiores, e não o objeto em si.

- *Do conhecimento objetivo para o conhecimento contextual.* Explicar os eventos ou fatos em termos dos ambientes que os circundam, todo pensamento sistêmico é um pensamento ambiental.
- *Da quantidade para a qualidade.* No pensamento linear, quando algo funciona, conseguir mais disso sempre é melhor. Nos sistemas vivos maximizam-se, otimizam-se as variáveis. Não necessariamente uma quantidade maior é bom. A questão não é ser eficiente, mas sustentável.
- *Da estrutura para o processo.* Os sistemas se desenvolvem e evoluem. Assim, o entendimento das estruturas vivas está inextricavelmente ligado à renovação, mudança e transformação.
- *Dos conteúdos para os padrões.* Padrões são certas configurações nas relações que se repetem. A visão sistêmica preocupa-se menos com o que contém um sistema vivo e mais com os seus padrões.

A tese do físico austríaco é que podemos identificar conceitos essenciais que descrevem os padrões e os processos pelos quais a natureza sustenta a vida e, que a partir desses conceitos é possível criarmos comunidades sustentáveis (ibidem, p. 52)¹⁹. Sendo assim, uma pedagogia que visasse a sustentabilidade deveria facilitar o entendimento de como a natureza sustenta a vida, ou seja, o conhecimento bastante pormenorizado de como ela funciona. Um currículo deveria ensinar às crianças os princípios básicos da ecologia e, com eles um profundo respeito pela natureza viva, por meio de uma abordagem multidisciplinar baseada na experiência e na participação (ibidem, p. 14). Capra acredita que por meio de experiências nós tomamos consciência de que nós fazemos parte da teia da vida e, com o passar do tempo, a experiência ecológica na natureza nos proporciona um senso de pertencimento.

Outra grande influência na constituição desse primeiro eixo filosófico da proposta pedagógica da escola é a Permacultura. Ela foi criada pelos ecologistas Bill Mollison e David Holmgren, na Austrália, no final dos anos de 1970. Preocupados com a degradação do meio ambiente, os pesquisadores se propuseram a observar, estudar e compilar outras formas de

¹⁹ Fritjof Capra relaciona oito conceitos, ou o que ele chama também de princípios da ecologia, princípios da sustentabilidade, princípios da comunidade, fatos básicos da vida. São eles: redes, sistemas aninhados, interdependência, diversidade, ciclos, fluxos, desenvolvimento e equilíbrio dinâmico. Não irei detalhar aqui cada conceito, pois os mesmos se encontram na proposta pedagógica da escola Toca do Futuro, anexa a esta dissertação e, na referência acima citada.

ocupação humana na Terra. Eles iniciaram este trabalho a partir de um estudo dos meios de viver e se relacionar com a natureza das/os aborígenes australianas/os.

A palavra permacultura é a contração de dois termos em inglês *permanent* e *agriculture*, que significa literalmente “agricultura permanente”. O início da permacultura foi marcado principalmente pelo manejo da terra e da natureza. Os autores defendiam que sem uma base agrícola permanente, ou seja, um modo de produzir alimentos que não destruísse os ecossistemas, não seria possível uma sociedade permanente sustentável. Posteriormente, o conceito foi ampliado e atualizado para *permanent culture*, cultura permanente, por se tratar da relação do humano com o meio ambiente, seus modos de estar na vida e habitar o planeta.

Podemos compreender a permacultura como um conjunto de práticas que tem o objetivo de suprir as necessidades do ser humano a partir do uso sustentável dos recursos naturais (IPOEMA, 2016). Ela se preocupa com a ocupação humana do espaço de forma produtiva, sustentável e adequada às condições ambientais locais. A metodologia para a construção de sistemas sustentáveis pode ser denominada design permacultural.

O design permacultural, ao contrário de outras formas de ocupação e uso do espaço, – que alteram a realidade físico-ambiental em prol de seus objetivos – adapta os propósitos desejados ao meio ambiente e à dinâmica ecológica local. Sendo assim, a construção de cada elemento leva em consideração uma série de fatores do ambiente local, como: posicionamento e incidência do sol durante o dia, temperatura, clima, vento, barulho e ruídos, fontes hídricas, visibilidade, distância e a própria relação entre outros elementos.

A permacultura é utilizada no espaço da Toca do Futuro como uma maneira de oferecer formas de interação com o espaço de acordo com princípios ecológicos, permitindo que eles sejam vivenciados pelas crianças no cotidiano escolar. Talvez seja possível afirmar que na proposta pedagógica da escola, a permacultura é a dimensão prática, enquanto que a alfabetização ecológica é a dimensão teórica do eixo filosófico “Natureza como mestra”. É a partir da implementação e o manejo dos elementos permaculturais que a criança vivenciará os fatos básicos da vida, os princípios ecológicos listados por Fritjof Capra.

Porém, há um outro modelo de sustentabilidade que permeia a Fazenda da Toca, enquanto empresa, e que de alguma maneira, pode vir a influenciar direta ou indiretamente as ações e concepções da escola Toca do Futuro, embora não exista nenhuma menção explícita a ele na proposta pedagógica: o de desenvolvimento sustentável.

Esse paradigma baseia-se no tripé chamado *Triple Bottom Line* (a linha dos três pilares), criado em 1990, pelo britânico John Elkington, fundador da organização não-governamental *SustainAbility*. Segundo o modelo padrão de desenvolvimento sustentável,

uma empresa, governo ou instituição deve ser economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto.

A grande questão é que desenvolvimento e sustentabilidade obedecem a lógicas completamente distintas, sendo até mesmo contraditórias. “São lógicas que se auto-negam” (BOFF, 2012). No mundo dos negócios, o desenvolvimento de uma empresa representa crescimento e lucro, ele é linear, crescente, exploratório e privado. “O negócio é ganhar dinheiro, com o menor investimento possível, com a máxima rentabilidade possível, com a concorrência o mais forte possível e no menor tempo possível” (BOFF, 2012). Por outro lado, sustentabilidade tem a ver com sustentar a vida, representa a tendência dos ecossistemas ao equilíbrio dinâmico, à interdependência e à cooperação de todos com todos. Ela privilegia o coletivo, a cooperação e a co-evolução de todos interconectados (ibidem).

Eduardo Viveiros de Castro (2013) afirma que

As ideias de crescimento negativo, ou de objeção ao crescimento, ou a ética da suficiência são incompatíveis com a lógica do capital. O capitalismo depende do crescimento contínuo. A ideia de manter certo nível de equilíbrio em relação ao intercâmbio de energia com a natureza não se ajusta na matriz econômica do capitalismo.

Há uma contradição entre capitalismo e sustentabilidade. Leonardo Boff (2012) afirma que o modelo padrão de desenvolvimento sustentável é pura oratória, tudo é realizado desde que não se afetem os lucros. Para o autor, sustentabilidade é ou retórica, ou localizada, ou inexistente (ibidem).

O eixo filosófico “Natureza como mestra” da proposta pedagógica da escola Toca do Futuro, reclama para si um sujeito sustentável e alfabetizado ecologicamente. Será que esse modo de subjetivação que a escola Toca do Futuro chama de “viver orgânico”, passa pelo modelo de desenvolvimento sustentável de John Elkington, ou pelo conceito de sustentabilidade defendido por Fritjof Capra, Bill Mollinson, David Holmgren e tantas/os outras/os ambientalistas, ativistas, ecologistas? Ou, ainda que paradoxalmente, por ambos?

Formação do ser integral

O segundo eixo filosófico da proposta pedagógica da Toca do Futuro está alicerçado sobre os estudos da psicologia integral, criados pelo filósofo estado-unidense Ken Wilber. A equipe pedagógica da escola utilizou-se principalmente da obra “A visão integral: uma introdução à revolucionária Abordagem Integral da Vida, de Deus, do universo e de tudo mais” (WILBER, 2008).

Nela, o autor propõe tomar tudo o que as diversas culturas têm a dizer a respeito do potencial da humanidade, – sobre o desenvolvimento espiritual, psicológico e social –, e “encontrar as chaves imprescindíveis ao desenvolvimento humano”. Baseado em amplos estudos interculturais, ele sugere criar um mapa complexo e inclusivo, um mapa *integral* que abarque os melhores elementos de cada uma das grandes tradições do mundo (ibidem, p. 16).

O filósofo estado-unidense decompõe esse mapa em cinco fatores simples, “elementos essenciais ou chaves que destravam e impulsionam a evolução humana”, e diz que eles já estão acessíveis à nossa própria experiência, não sendo apenas conceitos teóricos. Tais elementos são: *quadrantes, níveis, linhas, estados e tipos*.

O autor afirma que ao aprender a localizar esses cinco elementos em sua percepção, a pessoa acelerará imensamente “seu próprio crescimento e desenvolvimento rumo a níveis mais elevados, mais amplos e profundos de ser, sem mencionar o nível mais elevado de excelência e realização no trabalho e na vida profissional” (ibidem, p. 17-18).

Ken Wilber qualifica o primeiro destes elementos, *estado*, como algo temporário, provisório, efêmero. Para que um estado passageiro adquira características permanentes é preciso uma prática contínua de contato com estados mais elevados. Desta maneira, um *estado* transitório alcançará o status de estágio.

Cada estágio representa um *nível* de organização ou um nível de complexidade, ele é uma etapa progressiva e permanente do curso evolutivo. “Os estágios representam as conquistas efetivas alcançadas em termos de crescimento e desenvolvimento” (ibidem, p. 30). Eles são avanços fundamentais na expansão dos potenciais mais elevados, profundos e amplos. Todas as pessoas se mostram em algum tipo de estágio ou nível de desenvolvimento, crescimento ou evolução. Os estágios se desenvolvem sequencialmente, com base nos precedentes de maneiras muito concretas (ibidem, p. 44)

Porém, há pessoas altamente desenvolvidas em certos aspectos e subdesenvolvidas em outros. Baseado nas ideias de Howard Gardner, Wilber (ibidem, p. 37) explica que isso acontece porque os seres humanos têm “inteligências múltiplas”. Isso faz com que necessitemos conhecer os nossos pontos fortes e fracos, para que possamos, com a prática, transformar os estados passageiros em estágios permanentes, e elevarmos nosso nível das *linhas* de desenvolvimento ou inteligências múltiplas. Através dos estágios ou níveis de desenvolvimento, as diversas linhas se expandem.

Para o filósofo, ser “desenvolvido integralmente” não é sobressair-se em todas as inteligências múltiplas, nem alcançar o nível máximo em todas elas, mas sim desenvolver um senso extremamente apurado de como você é, ter uma autoimagem que ajude a planejar seu

desenvolvimento futuro, saber reconhecer quais são seus pontos fortes e fracos. É ter consciência das suas linhas de desenvolvimento.

Parte da Visão Integral consiste em aprender a refinar consideravelmente esse conhecimento de sua topografia, para poder lidar mais seguramente com seus próprios pontos fortes e fracos, como também com os dos outros. (WILBER, 2008, p. 41).

O próximo componente do mapa integral é o tipo. Por *tipos*, Wilber entende aqueles aspectos que podem estar presentes em praticamente todos os estágios ou estados (ibidem, p. 45). O autor utiliza no livro o exemplo dos tipos feminino e masculino para analisar todos os outros elementos do mapa integral na linha do desenvolvimento moral. Mas, ele afirma que nem o masculino nem o feminino é superior ou melhor, são dois tipos equivalentes. E, que além dessa tipologia existem muitas outras que podem ser úteis quando tomadas como parte de um mapa integral. Cada uma delas tem sua utilidade para ajudar a nos entender e nos comunicar com os outros (ibidem, p. 50).

Para explicar o elemento dos *quadrantes* do mapa integral, o autor parte dos pronomes pessoais existentes “em todos os idiomas mais importantes” (ibidem, p. 66-67). Ele toma as perspectivas da primeira, segunda e terceira pessoas. A primeira pessoa refere-se à “pessoa que está falando” e inclui os pronomes eu, mim, me e meu (no singular) e nós, nos e nosso (no plural). O ponto de vista da segunda pessoa refere-se à “pessoa a quem se está falando”. A perspectiva da terceira pessoa refere-se à “pessoa ou coisa de quem ou da qual se está falando”. Tecnicamente, “nós” é a primeira pessoa do plural, “mas se você e eu estamos conversando, a sua segunda pessoa e a minha primeira pessoa fazem parte deste extraordinário nós” (idem).

Wilber reduz então a primeira, a segunda e a terceira pessoas a “eu”, “nós” e “isto” e as relaciona com o Belo, o Bom e o Verdadeiro, afirmando que eles são dimensões do nosso próprio ser a todo e qualquer momento, “dimensões muito reais da realidade à qual a linguagem se adaptou”.

A terceira pessoa (ou “isto”) refere-se à Verdade objetiva, que é mais bem investigada pela ciência. A segunda pessoa (ou “vocês/nós”) refere-se à Bondade, ou aos modos com os quais nós – aquele você e eu – nos tratamos e se o fazemos com decência, honestidade e respeito. Em outras palavras, a integridade básica. E a primeira pessoa refere-se ao “eu”, com o indivíduo e sua expressão própria, sua arte e estética, e com a Beleza que está nos olhos (ou no “eu”) de quem vê, ou do observador.

Portanto, as dimensões da experiência do “eu”, do “nós” e do “isto” referem-se, na realidade, à arte, à moral, e à ciência. Ou ao eu, à cultura e à natureza. Ou, ainda, ao Belo, ao Bom e ao Verdadeiro. (Por alguma razão, os filósofos sempre se referem a

eles na seguinte ordem: o Bom, o Verdadeiro, o Belo. Que ordem você prefere? Qualquer uma é válida) (WILBER, 2008, p. 67).

Com isso, Ken Wilber quer dizer que é possível observar qualquer evento do ponto de vista do “eu”, do “nós” e do “isto”. Para ele, uma conduta integral levará em consideração todas essas dimensões do ser e chegará a uma abordagem mais abrangente e eficiente. Essas dimensões são tão fundamentais, que o filósofo os denomina como os alicerces da abordagem integral. Ele divide essas dimensões em quatro quadrantes. Quatro por causa da subdivisão do “isto” em “isto” no singular e “istos” no plural.

Se traçarmos duas linhas de mesmo comprimento, uma linha vertical e uma linha horizontal, que se cruzam bem no centro, teremos um diagrama com quatro partes. Cada uma dessas partes é denominada de quadrante. Nos esquemas traçados pelo autor, o quadrante superior esquerdo mostra o “eu” (o interior do indivíduo), a porção superior direita refere-se ao “isto/ele” (o exterior do indivíduo), o quadrante inferior esquerdo pertence ao “nós” (o interior do coletivo) e a parte inferior direita corresponde aos “istos/eles” (exterior do coletivo). Os quatro quadrantes são as quatro perspectivas fundamentais da teoria integral, os quatro modos básicos de olhar para qualquer situação. Eles são o interior e o exterior do eu e do coletivo. Todos os quadrantes apresentam crescimento, desenvolvimento ou evolução (ibidem, p. 68).

Esse modelo integral proposto por Ken Wilber, com “todos os quadrantes, todos os níveis, todas as linhas, todos os estados e todos os tipos” envolve o cultivo do corpo, da mente e do espírito no eu, na cultura e na natureza (ibidem, p. 82). Na proposta pedagógica da Toca do Futuro (Anexo B) cada um destes quadrantes está relacionado com um corpo: corpo espiritual, corpo físico ou comportamental, corpo emocional ou interpessoal, corpo mental ou cognitivo. Por isso, é possível encontrar passagens que dissertam a respeito do desenvolvimento dos quatro corpos da criança.

Fico pensando por que uma escola precisaria conceber a criança a partir de quatro corpos. Será que um só não é suficiente? Qual a necessidade de esquadrihar esse corpo ou esse “ser” em quadrantes, linhas, níveis, estados e tipos? Qual o sentido de se cultivar o corpo, a mente e o espírito no eu, na cultura e na natureza, a partir de valores como o Belo, o Bom e o Verdadeiro? Como veremos posteriormente, estes são valores ideais, transcendentais e abstratos, que servem para julgar os seres segundo sua aproximação ou distanciamento de sua própria essência. Cada Ser deve estar o mais próximo possível de sua essência, que por sua vez emana de um Uno, tomado como Divino, Absoluto, Deus, Universo, entre outros nomes. Eu me pergunto: Qual é a utilidade, para uma escola, de se ter um mapa integral que mostre o

quanto as pessoas estão próximas ou distantes de sua essência? Ou em outras palavras, para que serve um mapa que nos diga o quão longe estamos da perfeição?

Respeito à cultura da infância

O terceiro pilar sobre o qual a proposta pedagógica da Toca do Futuro se sustenta, intitula-se “Respeito pela cultura da infância”. A proposta pedagógica da escola compreende a “cultura da infância” como

[...] padrões de respostas específicas de um período do desenvolvimento humano, quando na Infância as crianças dão início à criação de uma linguagem própria de comunicação com o mundo que lhe está a volta. Trata-se de uma cultura que define uma noção de tempo e espaço focados no aqui e agora, essencialmente distinto do mundo adulto, determinados por uma pulsão expansiva que se expressa através do corpo e se encontra diretamente relacionada às necessidades próprias ao desenvolvimento físico-psíquico das crianças (INSTITUTO TOCA, 2015, p. 26).

A maior inspiração na constituição deste eixo filosófico advém do trabalho desenvolvido por Maria Amélia Pereira (Péo), fundadora e diretora da escola Casa Redonda, situada na Granja Viana, Carapicuíba, Grande São Paulo.

Em seu livro que conta a trajetória da escola, “Casa Redonda: uma experiência em educação”, Péo relata que ao observar as brincadeiras tradicionais que ocorriam em várias ruas dos bairros em que caminhava, ela teve a descoberta da presença de uma linguagem universal das crianças (2013, p. 30). Para ela, o brincar é a “linguagem universal das crianças”, a língua com a qual a criança fala com e para o mundo, é por meio dele que ela se comunica e se expressa.

O brincar inclui dentro dele todas as linguagens de expressão e representação da relação da criança com seu entorno (ibidem, p. 48). Ele é uma linguagem do conhecimento, é por meio do brincar que a criança exercerá a imaginação, a sua capacidade inventiva de imagens internas, que se tornará uma ponte insubstituível para a construção do pensamento abstrato e racional (ibidem, p. 58).

Para a autora, tal linguagem tem uma história de mais de seis mil anos, e traz reminiscências de uma relação de interdependência entre o homem e a natureza presente no seu processo de desenvolvimento (ibidem, p. 30).

Segundo Maria Amélia,

O brincar nasce no corpo, e o corpo é natureza. A criança, antes de ser intelecto, é instinto, é sensação. Seus sentidos são portadores de uma sabedoria que ajuda a estruturar sua relação com o mundo. A criança evidencia a presença do pensamento

corporal e sensorial como formas de interagir com o mundo e conhece-lo. Nossos sentidos assimilam, produzem e são continentes de conhecimentos significativos da nossa existência (ibidem, p. 54).

Em sua concepção, o brincar é a porta de entrada do exercício de liberdade, o elo entre o mundo interno e externo, a integração entre os corpos físico, emocional, mental e espiritual, o conhecimento vinculador e integrador. Para ela, é essa ação que opera a unidade subjetiva, une corpo e alma, inconsciente e consciência.

A criança brincando nos reapresenta um sentido de unidade, em que corpo e alma estão juntos, em que cabeça e coração reagem em uníssono, podendo apontar qualidades da natureza humana que foram fragmentados na compulsão a qual estamos expostos, promovida por uma civilização que imprimiu ao *ter* uma supervalorização em relação ao *ser* (ibidem, p. 61).

E, para a Toca do Futuro, um aspecto importante da concepção de educação que Maria Amélia Pereira propõe, diz respeito ao espaço, ao lugar onde esse brincar ocorre, que é primordialmente a natureza. Para a educadora, “a natureza é o seu chão”. Ela concebe “a natureza como chão vital de aprendizagens significativas”.

A simples presença de um espaço de natureza é em si um sistema aberto, campo irradiador de experiências sensíveis que extrapolam qualquer programação curricular (ibidem, p. 47).

Sobre esse chão a criança se inicia no domínio dessa língua universal: o brincar. Essa língua pertence à cultura humana, e a natureza dotou a criança de uma maestria sem par do domínio dessa linguagem de conhecimento. Cada gesto do corpo em movimento – brincando – vai revelando o sentido humano de viver e conviver numa mesma casa – o planeta Terra (ibidem, p. 44).

Péo afirma que o espaço da Casa Redonda é pensado e cuidado com a compreensão de que ele é, em si mesmo, um ser que acolherá as crianças numa etapa de desenvolvimento na qual seus sentidos estão aflorados e seu corpo é sua fala. Para ela, nesta fase do processo de desenvolvimento, o mundo externo é o campo de experiência através do qual, a alma sensível vai se alimentando de elementos naturais: cores, cheiros, texturas, formas e sabores que nutrem o acervo de suas experiências de vida vivida (ibidem, p. 57).

No trecho em que discorre sobre a concepção pedagógica adotada pela Casa Redonda, sua fundadora diz que a palavra educação traz em sua derivação da raiz latina as palavras *educare* e *educere*. Segundo ela, o significado da educação como *educare* ocorre em um movimento de fora para dentro, concebendo o/a aprendiz como um objeto a ser ensinado. Já a

educação derivada do termo *educere*, traduz uma ação cujo movimento se dá de dentro para fora, do interior para o exterior.

Maria Amélia afirma que uma concepção educacional que enveredasse este segundo caminho, como a Casa Redonda, deveria buscar o ser que está encoberto e, que nesse movimento de extração, pressuponha a existência de algo ou alguma substância que precisa aflorar, aparecer, surgir, se manifestar (ibidem, p. 23), ou seja, em sua ideia de educação, Péo pressupõe uma naturalidade e uma espontaneidade que brotam de dentro da criança.

Ela compreende a educação enquanto um movimento de “deixar acontecer”, na qualidade de manifestação do impulso criativo contínuo, da vida que pulsa em cada ser vivo, como “o processo através do qual o impulso de vida presente na essência do humano entra em seu movimento singular e se manifesta” (ibidem, p. 30). E, o brincar é a via por onde essa vida pode se manifestar na criança, quando ela é deixada em paz.

A autora afirma que “temos de cuidar para, na medida do possível, não atrapalhar nem deformar a criança, valorizando o seu brincar, a sua alegria, o seu sim à vida, defendendo sua capacidade e seu modo próprio de entender o mundo” (ibidem, p. 57). Ora, esse ponto de vista não se assemelha um tanto àquele tipo de educação, defendido por Jean Jacques Rousseau, que deveria desenvolver na criança aquilo que ela já possui, considerar as peculiaridades da infância e não comprometer o que é natural dela?

Sarmento (2003) faz uma crítica a essa perspectiva por meio da qual a Casa Redonda e, por consequência, a Toca do Futuro compreendem a cultura da infância, que veem como essência e natural da criança os seus modos de estar e pensar a vida. Ele explica que o conceito de “culturas da infância” tem se constituído como um elemento distintivo de categoria geracional dentro da Sociologia da Infância e, por ele entende-se a “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos”.

Ao reconhecer que a infância é um “distintivo de categoria geracional”, o autor quer dizer que ela marca uma diferença geracional entre a criança e o adulto. Com isso, Sarmento acaba por afirmar que as “culturas da infância” são socialmente produzidas, historicamente constituídas, afastando-se assim de uma “concepção ontogênica das culturas infantis”, concepção esta que adota uma perspectiva que naturaliza os modos de percepção, representação e significação do mundo pelas crianças, baseado em teorias desenvolvimentistas da área da Psicologia.

Se o respeito pela Cultura da Infância é a aceitação do desabrochar da criança em seu processo natural e espontâneo, e a educação é buscar o ser encoberto, como quer afirmar

Maria Amélia Pereira, de que maneira compor tudo isso com o desenvolvimento de um ser integral e, com a produção de um ser consciente das questões ambientais, alfabetizado ecologicamente? Como combinar uma educação que “deixa acontecer”, com outra que contemple o desenvolvimento do ser integral e, ainda, ensine sem deformar a criança, os princípios e conceitos da natureza? Eis o grande desafio que coloca a si mesma a escola Toca do Futuro.

O ideal de ser humano da Toca do Futuro

Observamos, nos capítulos anteriores, que para as/os antigas/os gregas/os a criança não tinha lugar na *polis*, mas encarnava seus sonhos e ideais políticos, que no Iluminismo era concebida como carente, heterônoma, dependente, porém, simbolizava a possibilidade da evolução humana e, que durante a Modernidade criou-se uma ideia de infância separando a criança de uma massa homogênea, inserindo-a nas instituições familiar e escolar, para ser amada e educada. Notamos também que a infância se tornou um campo de significados disputado por diversas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, a proposta pedagógica da Escola Toca do Futuro não poderia ser muito diferente, pois é engendrada nestas circunstâncias. O que quero dizer é que as imagens, representações, discursos e enunciados que evocamos anteriormente sobre a criança, se tornaram quase que hegemônicos em nosso tecido social, é praticamente impossível pensar a criança, criar uma instituição que lide com a infância sem que estas sejam atravessadas por eles.

Ora, o próprio nome Toca do Futuro já nos remete à ideia de um tempo vindouro, porvir, póstero. Ao lermos ou ouvirmos este designativo, pensamos em uma escola que educa para o futuro, que suas ações estão voltadas para a posteridade. Porém, uma escola de crianças não deveria ser uma escola do futuro, e sim do presente, e levar em consideração o aqui e o agora, o instante em que a criança vive, o contemporâneo. O indígena Ailton Krenak (2016) afirma que nada pode ofender mais uma criança, do que perguntar a ela o que vai ser quando crescer. “Como se ela fosse receber um crachá de ‘ser’ só quando adulto. Isso é apagar o que ela já é”.

Como saber que tipo de educação deve ser feita hoje sem saber o que será o amanhã? Tal tarefa é mera especulação, hipótese, elucubração, suposição ou palpite. A Educação não passa de uma projeção de um ideal ou modelo de humanidade sobre a criança, “velhas utopias se sobrepondo a essas novas vidas” (ABRAMOWICZ, 2016). E qual é o ideal de ser humano a ser alcançado pela Toca do Futuro?

Nosso objetivo é personalizar a Educação através do olhar sensível, praticando uma Educação que possa criar uma geração de adultos inteiros, íntegros, felizes, capazes de criar e viver em comunidades sustentáveis, realizando diariamente escolhas genuínas para suas vidas e para o futuro do planeta (INSTITUTO TOCA, 2015, p.23).

Neste trecho da proposta pedagógica da escola, observamos nitidamente que o ideal de adulto a ser alcançado por ela, ou melhor, o sujeito que se pretende produzir é um ser integral, feliz, sustentável, soberano de si em suas escolhas com relação ao meio ambiente e, ao futuro do planeta. Bem, ninguém dirá que se opõe a este discurso, que não está preocupado/a com a vida na Terra, sua fauna, sua flora e a existência de bilhões de humanos ao redor do globo, ou ainda, que é contrário a uma educação que vise a felicidade das pessoas.

Todavia, depositar na criança a esperança de um mundo melhor em relação ao meio ambiente e à natureza não é um terrível fardo? As gerações vindouras já surgem com a obrigação de salvar o planeta e corrigir os erros que cometemos. Elas vêm ao mundo para pagar uma dívida que não é delas, um débito herdado que não se pode saldar nunca. Em suma, é como se nascessem com um pecado original. Porém não há salvador/a algum/a para redimi-las. E agora, quem poderá nos defender?²⁰

Sobre esse sujeito consciente, integral, sustentável, soberano de suas escolhas em relação ao planeta, pode recair um enorme sentimento de culpa. É preciso cuidar para que não haja uma responsabilização do indivíduo sobre as questões ambientais que se mostram difíceis, complexas e que devem ser enfrentadas coletivamente por diversas instituições e esferas da sociedade, por ações de cooperação e solidariedade.

O sujeito consciente das questões ambientais

Na proposta pedagógica da Toca do Futuro há todo um discurso que defende uma transformação na maneira de ver e se relacionar com o planeta. Ela sustenta que é preciso uma reconexão do ser humano com sua essência e a natureza, uma mudança do paradigma vigente para um paradigma sistêmico, onde não se vê somente as partes, mas supostamente se tem a visão do todo e das relações entre as partes. Porém, como se daria essa troca de paradigma?

Trata-se de um processo de despertar de consciência. Trata-se, substancialmente, de um processo de reconexão. Uma mudança da visão de mundo mecanicista para a visão de mundo orgânica e regenerativa (do egossistema para o ecossistema). (INSTITUTO TOCA, 2015, p.23).

²⁰ Alusão à frase do seriado de televisão mexicano “Chapolin Colorado”, criado, escrito e interpretado pelo ator mexicano Roberto Gómez Bolaños.

Essa reconexão do ser humano com a natureza é justamente o propósito, o objetivo maior, não só do trabalho da escola, mas de todas as ações do Instituto Toca.

Inspirar a reconexão do ser humano com sua essência, despertando e ampliando a consciência de sua relação com o todo para que a vida prospere no planeta (Ibidem, p. 7).

Pois bem, a reconexão do ser humano com sua essência e a natureza pressupõe uma desconexão, cisão, separação, divisão, como se o humano estivesse fora da natureza ou do planeta. Se nunca estivemos fora, como podemos estar separados? Nosso corpo é composto por células, moléculas, elementos químicos, etc. Não seria ele também natureza? Além disso, como seria essa reconexão, religação, reencontro com a natureza? Como podemos experimentar a materialidade do “todo”, da natureza, em nossa carnalidade?

Se nos detivermos um pouco nos trechos citados acima, perceberemos que ambos versam a respeito de um “despertar da consciência”. Me parece que a mudança para um paradigma sistêmico, a transformação da relação do ser humano com a natureza e sua reconexão com o todo, tão almejados pelo Instituto Toca, passam necessariamente por uma conscientização.

O processo de desenvolvimento é na verdade um processo de tomada de consciência e Brincar é para a criança o elo construtor da interação sensível entre o mundo interno e externo, experiência fundamental para o desenvolvimento da consciência. Entretanto, é preciso lembrar sempre de que o impulso sensível precede a consciência. Ele começa a trabalhar antes do racional e é nesta prioridade do impulso sensível que encontramos a chave de toda a história da liberdade humana. A criança como embrião do ser humano dá os primeiros passos em direção consciente a partir do universo sensível inerente à sua cultura onde o Brincar é a linguagem de conhecimento que afirma a capacidade criadora da nossa espécie (Ibidem, p. 27).

Vemos aqui, na concepção desta escola, que todo o processo de desenvolvimento da criança tem por finalidade despertar e ampliar nela sua consciência. Até mesmo o brincar, que realiza uma relação entre o mundo interno e externo, possui como objetivo fundamental a progressão desta capacidade. A criança é concebida como “embrião do ser humano”, um ser irracional, puramente sensível, em desenvolvimento, que a partir do brincar alcançará algo maior, uma meta superior: a consciência. Talvez não seja exagero afirmar que um dos objetivos desta instituição é o de produzir um sujeito consciente, ou dito de outro modo, cômico sobre as questões relacionadas à natureza.

Há neste documento uma forte ênfase na consciência, a crença de que é ela que vai permitir alguma possibilidade de mudança, de que fazer a criança conhecer os princípios que regem a natureza, compreender os conceitos ecológicos e, assim, pensar sistemicamente, a tornará um/a adulto/a que realizará escolhas “genuínas”, ou seja, verdadeiras, para sua vida e para o planeta, fazendo emergir “um novo contexto de humanidade”.

Somos herdeiras/os de uma tradição iluminista que vê na razão e na consciência o caminho para sua liberdade, sua saída da menoridade. O Instituto Toca, influenciado pelo pensamento sistêmico de Fritjof Capra, acredita que por meio da razão o ser humano descobriu os princípios ecológicos, o funcionamento “naturalmente natural da Natureza” e, ao ser consciente disso o indivíduo se libertará da relação mecanicista e exploratória com o planeta, voltando a se conectar com sua essência e a Natureza. A consciência seria então a panaceia para todos os problemas ambientais que temos enfrentado nos últimos anos.

Não é exagero dizer que a sobrevivência da humanidade vai depender da nossa capacidade, nas próximas décadas, de entender corretamente esses princípios da ecologia e da vida. A natureza demonstra que os sistemas sustentáveis são possíveis. O melhor da ciência moderna está nos ensinando a reconhecer os processos pelos quais esses sistemas se mantêm. Cabe a nós aprender a aplicar esses princípios e criar sistemas de educação pelos quais as gerações futuras poderão aprender os princípios e aprender a planejar sociedades que os respeitem e aperfeiçoem (CAPRA, 2006, p. 57).

Qual é a razão de as/os idealizadoras/es do Instituto Toca insistirem tanto na produção de uma consciência em relação às questões ambientais? Talvez, haja uma certa ingenuidade ao crer que uma conscientização mudará as atitudes. Ser cômico de algo não garante nada. Saber que o cigarro é cancerígeno ou que o uso do álcool destrói milhares de neurônios não assegura que as pessoas deixem de usar essas substâncias. Tais exemplos podem parecer esdrúxulos, mas o que quero dizer aqui é que ter consciência não basta para mudar as práticas.

Mesmo que a permacultura esteja presente no currículo como uma prática e que materialize os princípios ecológicos de Fritjof Capra, fazer com que a criança seja consciente, conhecedora, cômica, informada dos princípios teóricos do funcionamento da Natureza não quer dizer que ela aja em prol do planeta. Isso porque há outras “Potências” que também nos atravessam – as religiões, os Estados, as mídias, o mercado, o capitalismo, a ciência. Todas elas exercem forças sobre nós, produzindo maneiras de estar na vida que pouco ou nada preservam, conservam e sustentam o meio ambiente. Pois bem, se a consciência não garante a mudança das práticas, qual a sua utilidade então?

Na segunda dissertação de “Genealogia da Moral”, Friedrich Nietzsche investiga a pré-história da humanidade, o que ele nomeia de “bicho-homem”, ou seja, aquilo que o homem era antes de se tornar humano demasiado humano. O pensador alemão pesquisa como nos tornamos o que somos, o processo de produção desse homem vigente hoje.

No processo civilizatório desse “bicho-homem”, a fim de criar um humano capaz de lembrar, de fazer promessas, de ser confiável e responsável, fazia-se necessário que ele fosse consciente de suas ações e palavras, senhor de si, soberano. A consciência surgiu, então, como uma das capacidades que foi desenvolvida no “bicho-homem” para torná-lo esse ser confiável, responsável, reto, uniforme, igual entre iguais, constante, capaz de prometer e cumprir com a palavra empenhada.

Em *Gaia Ciência*, porém, o filósofo nos chama a atenção para a ridícula superestimação e má-compreensão que o homem dá à sua consciência (NIETZSCHE, 2001, p. 63) e, afirma que ela é algo prescindível, dispensável.

Pois poderíamos pensar, sentir, querer, recordar, poderíamos igualmente ‘agir’ em todo o sentido da palavra: e, não obstante, nada disso precisaria ‘entrar na consciência’ (como se diz figuradamente). A vida inteira seria possível sem que, por assim dizer, ela se olhasse no espelho: tal como, de fato, ainda hoje a parte preponderante da vida nos ocorre sem esse espelhamento – também da nossa vida pensante, sensível e querente, por mais ofensivo que isto soe para um filósofo mais velho (ibidem, p. 248).

Nietzsche então nos coloca uma pergunta semelhante àquela que fiz há pouco: “*Para que* então consciência, quando no essencial é *superflua*?”. O pensador alemão responde que “a consciência desenvolveu-se apenas sob a pressão da necessidade de comunicação” (ibidem). Para ele, o “bicho-homem”, o animal mais desamparado e ameaçado de todos, precisava de seus iguais, da ajuda e auxílio de outrem, e tinha que saber exprimir, expressar seu apuro e fazer-se compreensível. E, para isso tudo, necessitava de consciência, “saber” o que lhe faltava, “saber” o que se sentia, “saber” o que pensava.

Para o filósofo, a “consciência é, na realidade, apenas uma rede de ligação entre as pessoas” (ibidem, p. 248). “A consciência não faz parte da existência individual do ser humano, mas daquilo que nele é natureza comunitária e gregária” (ibidem, p. 249). Nietzsche afirma que todas as nossas ações individuais quando traduzidas para a consciência, não parecem mais sê-lo, elas voltam a fazer parte da perspectiva gregária. A consciência opera, então, uma espécie de corrução, falsificação, superficialização, generalização, vulgarização. “Tudo o que se torna consciente por isso mesmo torna-se raso, ralo, relativamente tolo, geral, signo, marca de rebanho” (ibidem, p. 250).

Podemos compreender então que para Nietzsche, a consciência é uma capacidade que foi engendrada no bicho-homem devido à sua necessidade de comunicação, o que levou à gregariedade, a formar tribos, clãs, grupos, associações, famílias, sociedades, partidos, sindicatos. Além disso, ela opera uma tradução das experiências individuais e pessoais para uma perspectiva gregária. A consciência faz do homem um ser soberano de si, de suas palavras e ações, livre para escolher, que diz sim a si mesmo, mas que por isso mesmo também é responsável, confiável, constante.

Longe de ser a solução para os problemas ambientais do planeta, a consciência sob a perspectiva nietzschiana é um grande perigo. Há, nesse sentido, um certo risco no “despertar da consciência” que o Instituto Toca se propõe a fazer: tornar-se uma má consciência de cunho ecológico e ambientalista, que exerce uma responsabilização e culpabilização sobre seus discípulos, como um juiz, um pastor ou um superego “verde”; e/ou uma gregariedade de consumidores de orgânicos.

O Construtivismo e a pedagogia centrada-na-criança

Tomaz Tadeu da Silva em seu artigo “Desconstruindo o construtivismo pedagógico”, nos lembra que tal abordagem tornou-se hegemônica, dominante, como uma onda avassaladora, seja nas faculdades de educação, encontros científicos, nos discursos oficiais e na prática educacional (1993, p.3). Sendo assim, não é curioso que haja pouca ou quase nenhuma referência explícita ao Construtivismo na proposta pedagógica da Toca do Futuro? Ainda mais se levarmos em consideração, o fato de que a maior parte das pessoas que passou por sua coordenação tinha formação e prática de longa data nesta abordagem.

Teria sido ela superada por alguma outra corrente educacional de vanguarda? Creio que não. Pelo contrário, acredito que o Construtivismo está tão entranhado e disseminado na educação brasileira que seus conceitos, argumentos e ideias nos parecem naturais. Talvez não seja exagero algum afirmar que tal corrente pedagógica se tornou senso comum nas escolas. Piaget, Vygotsky, Wallon, Lúria ou Emilia Ferreiro foram tão incorporados/as nos discursos educacionais que já nem encontramos menções a tais pensadores/as. Nós reproduzimos suas ideias sem nem nos darmos conta, como se eles/as falassem em nossa língua sem percebermos. O Construtivismo tornou-se tão predominante na cena educacional brasileira, que parece impossível pensar a criança sem recorrer às suas representações.

Desta maneira, ao iniciar a leitura da proposta pedagógica da Toca do Futuro não foi difícil encontrar, nas entrelinhas, diversas ideias que nos remetessem à abordagem construtivista: atividades, sujeito ativo, autonomia, construção do conhecimento,

aprendizagem significativa, fases, desenvolvimento, capacidade. Por isso, creio que a partir da proposta pedagógica e do currículo desta escola, seja possível analisarmos a íntima conexão entre o seu discurso e o conjunto de pressupostos sobre a aprendizagem e o ensino fundados no desenvolvimento da criança.

Como observamos nas seções anteriores, a partir do século XVIII surgiram as Ciências Humanas, que fizeram do indivíduo seu objeto de estudos. Pela primeira vez as crianças foram destacadas enquanto categoria para estudos científicos. A produção de uma ideia de criança foi necessária para torná-la objeto legítimo, tanto da ciência, quanto dos aparatos de normalização e administração da escola. Esses elementos forneceram a possibilidade de uma Ciência e de uma Pedagogia baseadas no modelo de um desenvolvimento que ocorria “naturalmente” e que podia ser observado, normalizado e regulado (WALKERDINE, 1998, p. 166).

Porém, assim como os conceitos de criança e infância, a ideia de desenvolvimento não é dada, natural, como uma suposta essência da criança, mas é, antes de mais nada, construída.

Como bem demonstrou Aries (1973), a própria noção de infância - e acrescentaríamos: também a de "desenvolvimento" - é histórica e, mais do que isto, está ligada à própria história da escola. Ou seja, não se pode pensar a infância e o desenvolvimento (humano, infantil) como noções "naturais", desligadas das condições históricas e das bases sociais de seu aparecimento (SILVA, 1993, p.6).

Em consonância com o a afirmação de Tomaz Tadeu da Silva, a autora Valerie Walkerdine argumenta que o elemento central da Psicologia do Desenvolvimento, “a criança em desenvolvimento”, é um objeto baseado na premissa da localização de certas capacidades no interior da “criança” e, portanto, no interior do domínio da Psicologia. Para a escritora, a disciplina em questão está fundamentada num conjunto de asserções de verdade que são historicamente específicas, não sendo a forma única ou necessária de compreender as crianças (1998, p. 144).

“Ninguém duvida de que as crianças mudam à medida que crescem” afirma Walkerdine (ibidem, p. 167). O problema é que o isolamento de padrões de crescimento a partir de padrões de desenvolvimento mental é tomado hoje como dado, verdadeiro e natural, impregnando as práticas pedagógicas com a noção de uma sequência padrão e normalizada de desenvolvimento da criança, tornando-se universal.

Sendo assim, podemos entender que a noção de desenvolvimento é produzida a partir de uma complexa trama de relações de poder-saber, engendrada tanto por fatos empíricos,

verdades científicas e discursos da Psicologia, quanto por procedimentos, técnicas e práticas da Pedagogia e da instituição escolar.

A Psicologia pesquisa o indivíduo. A Pedagogia diz respeito a como formar e controlar o indivíduo no contexto de uma rede institucional de relações sociais. A aplicação da Psicologia à Educação, à Pedagogia, necessita de um aparato pedagógico, de um aparato institucional, que torna a Pedagogia algo mais que a Psicologia e, ao mesmo tempo, diferente dela (SILVA, 1993, p.6).

A ideia de desenvolvimento natural infantil engendrado por fatos empíricos e verdades científicas da Psicologia viabilizou uma “Pedagogia centrada-na-criança”, ou seja, a Psicologia do Desenvolvimento proporcionou à Pedagogia um regime de verdade na qual ela pudesse se embasar, fundamentar, alicerçar todo um aparato de administração e governo do indivíduo. O desenvolvimento infantil justifica a observação, monitoramento, regulação, avaliação e classificação da criança em situação escolar, a fim de produzir um determinado indivíduo.

O trabalho empírico, incluindo o trabalho de Piaget sobre os estágios normalizados naturais de desenvolvimento, em direção à racionalidade científica, fornecia um conjunto de aparatos que tornavam possível o monitoramento do desenvolvimento individual e, portanto, a naturalização da própria pedagogia (WALKERDINE, 1998, p. 177).

Pois bem, se o desenvolvimento infantil é algo natural, como tenta nos fazer crer a Psicologia do Desenvolvimento, então que Educação é necessária para melhor desenvolver as capacidades das crianças? Ora, qual seria ela senão aquela “boa educação” rousseauiana, onde a ação pedagógica tem que preservar ao máximo o estado natural, original e perfeito do/a infante. A criança deve sofrer o mínimo de intervenção adulta, ela precisa de liberdade, pois só assim aflorará seu gesto espontâneo.

O princípio fundamental da pedagogia científica deve ser, na verdade, a liberdade da criança: essa liberdade permitirá um desenvolvimento das manifestações individuais, espontâneas, da natureza da criança. Se quisermos que surja uma nova e científica pedagogia a partir do estudo do indivíduo, esse estudo deve se preocupar com a observação de crianças livres (Montessori, 1912 p. 28 apud WALKERDINE, 1998, p. 171)

Ora, essa não é a mesma concepção de Educação que defende Maria Amélia Pereira, da Casa Redonda?

Contudo, podemos compreender a partir do enunciado de Montessori que essa liberdade não é total, mas antes uma liberdade observada, controlada, regulada e monitorada.

Tudo é calculado, medido, premeditado. Walkerdine declara que essa ênfase na liberdade individual da criança constituiu um novo ponto de partida, de onde emergiram as primeiras ideias de uma Pedagogia individualizada. Essa Pedagogia individualizada, por sua vez, dependia totalmente da observação e classificação do desenvolvimento normal e da ideia de aprendizagem espontânea (WALKERDINE, 1998, p. 178). Deste ponto de vista, a Pedagogia individualizada e centrada-na-criança não passa de um monitoramento incessante do desenvolvimento dito natural da criança.

A Natureza como lugar da liberdade

Como isso se relaciona com a proposta pedagógica da Toca do Futuro? Há diversas passagens do documento da escola que ressaltam a importância da liberdade à criança, de respeitar seu ritmo, seu tempo, suas escolhas.

O Instituto Toca aposta em uma educação na qual a liberdade de ser está diretamente ligada ao compromisso com a vida expressa em cada indivíduo, respeitando, assim, as fases da vida. Nesse caso, a infância (INSTITUTO TOCA, 2015, p. 13).

Na primeira infância, a criança precisa ter fisicamente liberdade para, mais tarde, nas fases mais difíceis da vida, cair e conseguir levantar-se com perseverança (ibidem, p. 39).

Como se vê a noção de liberdade expressa no documento traduz uma ideia de infância relacionada ao processo de desenvolvimento da criança, concebendo-a enquanto etapas, fases da vida. A infância é vista como um período exceção, um tempo mais “fácil” se comparada com as fases posteriores, onde a criança pode experimentar e exercer sua liberdade.

Além disso, a equipe gestora da Toca do Futuro considera que a Natureza é o ambiente ideal para o exercício da liberdade da criança. A Natureza é o lugar onde a criança se desenvolveria plenamente, teria sua individualidade respeitada, efetuar sua aprendizagem livre e alegre, descobriria seu corpo e faria nascer seu gesto espontâneo.

[...] compreender a necessidade de um espaço físico onde a natureza confirme sua presença como o chão sobre o qual cada criança poderá experimentar e explorar livremente seu corpo, descobrindo as diversas possibilidades do movimento espontâneo [...] (Ibidem p. 27).

A relação entre a criança e a Natureza é descrita na proposta pedagógica como algo vital aos pequenos, como se ela fosse inerente à infância, fazendo parte de sua essência, de seu ser.

O contato com a Natureza é considerado umas das necessidades básicas das crianças, assim como uma boa nutrição e um sono adequado (Ibidem, p. 43).

Se a Natureza é o lugar privilegiado para o exercício da infância, em que momentos as crianças teriam contato com ela? Quando iniciei como professor da escola Toca do Futuro, a consigna era de que fizéssemos o máximo possível das propostas na área externa, “fora”. Desde as atividades e brincadeiras até as refeições. Porém, aos poucos, conforme a rotina foi implementada, cada vez menos se estava do lado de “fora”.

Vamos ver o que nos dizem os documentos institucionais que servem de base para a nossa discussão. Na proposta pedagógica da escola estão contemplados dois momentos principais da rotina, onde as crianças estão em pleno contato com a Natureza: Vivências com a Natureza e Quintal livre.

As “Vivências com a Natureza” são baseadas na obra do naturalista estado-unidense Joseph Cornell. Em 1979, após anos de trabalho como educador naturalista, desenvolvendo diversas atividades e jogos que permitiam às pessoas ter suas “próprias experiências diretas com a natureza” (CORNELL, 2005, p. 22), Cornell lançou o livro “*Sharing Nature with Children*”²¹ que reunia um compilado de atividades criadas por ele. Tais atividades têm por objetivo proporcionar às pessoas uma experiência de “profundo sentimento de alegria, serenidade e pertencimento ao mundo natural” (CORNELL, 2005, p. 119).

Segundo o naturalista,

Cada um dos jogos cria uma situação ou uma experiência na qual a natureza é a educadora. Cada jogo é a língua mediante a qual a natureza fala, às vezes na linguagem do cientista, outras vezes na do artista ou do místico (ibidem, p. 20).

Parte dos jogos trabalha com os princípios dos sistemas ecológicos, fazendo com que as pessoas compreendam como a natureza funciona. Em outros jogos, elas sintonizam seus sentimentos com qualidades especiais da natureza (paz, beleza, energia, grandiosidade, mistério, maravilha). E, há também aqueles que são puro divertimento. Para o autor, essas vivências servem como “ponto de partida para conduzir as crianças a se relacionar com mais profundidade com o mundo natural” (ibidem, p. 23).

²¹ *Sharing Nature with Children* foi traduzido para o português em 1996, com o título “Brincar e aprender com a natureza”, Editoras Senac e Melhoramentos. Uma segunda edição mais completa de *Sharing Nature with Children* foi publicada em 1989 contendo cinquenta atividades e foi lançada no Brasil em 2005, com o título “Vivências com a natureza 1”, pela editora Aquariana.

Em um segundo volume do “*Sharing Nature with Children*”, Cornell organiza as vivências e jogos de forma serial a partir de certos princípios e o nomeia “aprendizado sequencial”, “porque descreve o modo de se utilizar as atividades de Vivências com a Natureza com um propósito que segue um fluxo, uma direção” (CORNELL, 2008, p. 26).

O “aprendizado sequencial” está dividido em quatro etapas, que resumi abaixo:

1. *Despertar o entusiasmo.* Sem entusiasmo não é possível ter uma experiência significativa com a natureza. É preciso um interesse crescente, intenso, calmo, sutil e alerta.
2. *Concentrar a atenção.* A aprendizagem depende de uma atenção concentrada. Se nossos pensamentos estão dispersos, nós não conseguimos ficar dinamicamente atentos para perceber. É preciso conduzir o entusiasmo para uma concentração tranquila.
3. *Experiência direta.* À medida que vamos concentrando nossa atenção, gradualmente nos tornamos mais conscientes daquilo que vemos, ouvimos, tocamos, cheiramos e recebemos por meio de nossa intuição. Assim, somos capazes de nos sintonizar mais sutilmente ao ritmo e fluxo da natureza que nos cerca.
4. *Compartilhar a inspiração.* A natureza é sempre inspiradora e é nossa mente inquieta que não nos permite percebê-la com mais frequência. O/a educador/a pode ajudar o grupo a aprofundar sua percepção contando histórias da natureza que elevem espiritualmente e inspirem. Ao compartilhar fortalecemos e trazemos à luz nossa própria experiência.

Enquanto professor da escola Toca do Futuro, pude experimentar esses jogos e atividades no formato de “aprendizado sequencial” em algumas reuniões de formação da equipe docente, organizados pela então coordenadora Mônica Passarinho. E, por vezes, replicamos algumas dessas vivências com as crianças, porém não me recordo de tê-las realizado na sequência proposta por Cornell e sim, pontual e aleatoriamente.

Ainda no volume I do livro *Vivências com a Natureza*, Joseph Cornell sugere cinco regras básicas para que um/a educador/a possa ser eficiente na natureza (CORNELL, 2005, p. 26-29):

1. *Ensine menos e compartilhe mais.* Além de descrever às crianças os simples fatos da natureza, é preciso contar-lhes o que sente quando está diante deles, sua admiração e respeito. “Somente quando compartilhamos nossos mais profundos

pensamentos e sentimentos é que transmitimos aos outros – e os inspiramos – o nosso amor e respeito pela terra”.

2. *Seja receptivo.* Receptividade significa ouvir e estar atento. Cada pergunta, cada comentário, cada exclamação é uma oportunidade para a comunicação. Amplie o interesse delas a partir da própria curiosidade que demonstrarem. Fique alerta ao que se passa na natureza naquele momento. Quase sempre há algo emocionante ou interessante acontecendo.
3. *Concentre a atenção da criança.* Envolve cada uma das crianças o mais que puder, formulando perguntas e indicando aspectos e sons interessantes. Descubra algo que lhes desperte o interesse, que as conduza a uma observação apurada.
4. *Observe e sinta primeiro, fale depois.* As crianças raramente esquecem uma experiência direta. Elas passarão a compreender muito mais os elementos que as rodeiam unindo-se a eles, do que por meio de explicações de terceiros.
5. *Um clima de alegria deve prevalecer durante a experiência.* As crianças estão mais prontas para aprender quando há uma atmosfera de alegria e entusiasmo.

Após essa breve explanação a respeito das “Vivências com a Natureza”, retomemos o tema da rotina da escola. A rotina também contempla momentos de vivências e experiências mais “livres”, sem que as/os professoras/es proponham jogos e brincadeiras com a Natureza.

Além dessas vivências, também fazem parte da rotina experiências ao ar livre, que envolvem passeios, trilhas na mata, expedições no rio, em um formato mais livre, onde cada criança pode realizar suas próprias descobertas (ibidem, p.55).

Vemos que em ambos os momentos há a intervenção de um/a professor/a. Em nenhum deles se está completamente “livre”, se isso for possível. No primeiro momento é o/a professor/a que propõe as vivências com a Natureza, ele/a que planeja e desenvolve os jogos e experiências. Já no segundo momento, apesar de as crianças realizarem trilhas, expedições e passeio, elas quase nunca estão sozinhas, há um/a professor/a presente, observando, vigiando, mediando, intervindo, acompanhando os pequenos grupos que se formam.

Porém, há ainda na proposta pedagógica o momento do “Quintal Livre”, eleito como a ocasião do puro exercício da infância.

É no quintal livre que emerge o potencial das manifestações mais espontâneas das crianças. Além disso, é um espaço de contato diário com a natureza como “chão vital de aprendizagens significativas”.

Neste momento [quintal livre] as crianças exercitam o livre brincar, como essência de sua infância (ibidem, p. 47).

Da mesma maneira que a Casa Redonda, a escola Toca do Futuro concebe a Natureza enquanto “chão vital de aprendizagens significativas”. A instituição a compreende como o espaço educador primordial. Tal ideia parece muito próxima de um pressuposto construtivista, no qual basta haver um ambiente favorável para as aprendizagens que o desenvolvimento da criança ocorrerá naturalmente. “Tudo o que é necessário, pois, é que à criança sejam dadas as condições para uma atividade espontânea” (WALKERDINE, 1998, p. 178).

Podemos concluir então nesta seção que, para a Toca do Futuro, tudo o que é preciso para a criança é que ela esteja livre, leve e solta no meio da Natureza, imersa nesse “chão vital de aprendizagens significativas”, pois só assim entrará em contato com sua essência, com o que ela é e, simplesmente ser.

O “livre brincar”

A liberdade inerente ao Brincar efetiva o desenvolvimento da autonomia na medida em que a criança busca realizar, representar e apresentar as suas pulsões criativas, elaborando através dos seus gestos o mundo como ela vê, como ela toca, como ela sente, como ela o organiza e o expressa sensivelmente. O exercício da afetividade, todos os dinamismos que acontecem nos relacionamentos humanos são iniciados e vivenciados através das brincadeiras. As parcerias, as reciprocidades, a construção dos laços afetivos que fazem parte do desenvolvimento pessoal e social ocorrem naturalmente como o tecido que subjaz em todo o universo da Cultura Infantil. A criança brinca porque se desenvolve e se desenvolve porque brinca (INSTITUTO TOCA, 2015, p. 28).

O brincar como essência da infância. O brincar como ação inerente à criança. É no e pelo brincar que a criança se desenvolve, conquista a autonomia, realiza suas pulsões, cria, inventa, relaciona a realidade e a imaginação, exercita a afetividade, cria vínculos. O brincar é a chave de todo o desenvolvimento da criança: desenvolvimento psíquico, cognitivo, afetivo, social. “A criança brinca porque se desenvolve e se desenvolve porque brinca”. Vemos com o excerto acima que a proposta pedagógica da escola Toca do Futuro dá uma grande ênfase ao brincar, elegendo-o até mesmo como a ação fundamental da criança, como se ela fosse a própria essência da infância. O destaque em relação à brincadeira aparece em outros pontos do documento que só corroboram a ideia do brincar como algo elementar, essencial, natural, inato, intrínseco à criança.

Por exemplo, na seção que trata a respeito do “quintal livre”, encontramos uma citação de Maria Amélia Pereira, fundadora da Casa Redonda, utilizada como epígrafe, que afirma

que “o Brincar nasce no corpo, e o corpo é natureza”. A partir desta frase é possível pensarmos que, se o brincar nasce no corpo e o corpo é natureza, logo o brincar é natural.

Para a Toca do Futuro o brincar é considerado como a linguagem primordial da criança. Ele é visto como algo natural e universal à infância.

Crer na Cultura da Infância significa dizer que nossa proposta pedagógica tem como ponto de partida a percepção da própria criança. Significa proporcionar um ambiente que considera a espontaneidade e a naturalidade de como a consciência infantil se constrói e faz emergir valores saudáveis e profundos. Desta forma, partimos do princípio de que o brincar é a linguagem desse momento de vida e que compreender a criança enquanto sujeito é favorecer sua autonomia (Ibidem, 2015, p.26).

[...] outro ponto de acordo da equipe era que, nesta escola, o respeito à Cultura da Infância e o entendimento do brincar como linguagem própria da infância deveriam ser respeitados e praticados (ibidem, p. 8).

Também podemos identificar, em alguns trechos, certa influência da Psicanálise de Winnicott e Melaine Klein no discurso da escola. Por exemplo, quando a proposta pedagógica afirma que “[...] Brincar é a linguagem de conhecimento que afirma a capacidade criadora da nossa espécie”, tal assertiva relaciona-se com livro “O brincar e a realidade” (1975), de Donald Winnicott, que defende que no brincar a criança e o adulto fruem da liberdade de criação e, que o brincar é essencial porque é nele que a/o paciente manifesta sua criatividade.

Ainda para Winnicott (1975), o brincar tem lugar e tempo, mas ele não é nem dentro e nem fora. O brincar está num espaço potencial, que no começo fica entre o bebê e a mãe e depois se estabelece entre o mundo interno e a realidade externa. A brincadeira é um interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. Tal maneira de conceber a brincadeira condiz com a ideia de brincar presente na proposta pedagógica da escola a seguir:

O processo de desenvolvimento é na verdade um processo de tomada de consciência e Brincar é para a criança o elo construtor da interação sensível entre o mundo interno e externo, experiência fundamental para o desenvolvimento da consciência (INSTITUTO TOCA, 2015, p. 27).

Além disso, o autor estabelece uma linha evolutiva do Brincar, onde o bebê experimenta, primeiramente, os Fenômenos Transicionais, em seguida, passa para o Brincar, depois para um Brincar Compartilhado, até chegar às Experiências Culturais. Tal influência pode ser percebida no trecho abaixo:

O Brincar na infância, para além de seu papel essencial como criador de vínculos (como está presente em sua própria raiz etimológica, do latim *Vincro-Vinculare*), amplia sua tarefa de linguagem integradora e socializante quando observamos que enquanto brinca a criança, individualmente ou em grupo, vai tecendo os fios das várias áreas expressivas de uma forma espontânea, prazerosa e não linear, ampliando a cada dia o campo de exploração do seu entorno, construindo sua maneira própria de estar no mundo, sua identidade (ibidem, p. 27).

Porém, o brincar é um importante objeto de estudos na complexa trama de relações de poder-saber onde a criança se encontra. Ele já foi e continua sendo tema de inúmeras pesquisas seja na Sociologia, Antropologia, Psicanálise, Psicologia do Desenvolvimento, entre outras áreas. Com isso, quero afirmar que assim como a criança, a infância e o desenvolvimento, o brincar também é uma ficção, uma invenção, uma produção e não algo dado, natural, universal.

Valerie Walkerdine argumenta que para a Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia centrada-na-criança, *to play*, – que em português pode ser traduzido tanto por jogar quanto brincar –, tornou-se um local crucial para a observação e normalização da criança e foi introduzido como um dispositivo pedagógico. (WALKERDINE, 2005, p. 181).

Mesmo no brincar ela é vigiada, limitada, cerceada ao máximo a fim de monitorar seu desenvolvimento. A brincadeira só tem sentido se estiver relacionada ao desenvolvimento da criança. A função de uma pedagogia assim não é outra senão a de classificar, observar e monitorar as sequências de desenvolvimento. “É a observação, o monitoramento e, acima de tudo, a normalização da sequência e dos efeitos do desenvolvimento que se tornam o dispositivo pedagógico central” (ibidem, p. 182).

O jogo não é apenas um índice do caráter da criança, ele é também uma indicação da normalidade de seu desenvolvimento e de sua saúde mental e emocional. Toda professora de creche deveria continuamente vigiar suas crianças no jogo e fazer algum registro disso. Ela deveria também fazer um estudo tão completo quanto possível do próprio jogo, pois isso lhe permitirá interpretar e avaliar suas observações e lhe dar alguma compreensão de cada criança e do tipo de ajuda e orientação que ela precisa. Isso lhe ajudará a compreender quando e como é preciso intervir e quando é preciso deixá-la sozinha. Isso também a guiará em sua escolha dos materiais e dos brinquedos que sejam mais úteis para cada fase particular de crescimento (DE LISSA, 1939, p. 191 *apud* WALKERDINE, 2005, p. 191).

Neste contexto, o brincar aparentemente livre, criativo e espontâneo é um “prato cheio” para psicólogas/os e pedagogas/os, pois oferece um lugar privilegiado de observação e monitoramento que sustenta técnicas e práticas de governo, regulação e administração da criança. O ócio, a liberdade e a espontaneidade, ao contrário do que se imagina, são

regulados, controlados, medidos. No próprio planejamento há um tempo e espaço designados para não se fazer nada.

Walkerdine (2005, p. 149) ao examinar o Projeto *Nuffield* de Matemática, *I do and I understand*, compara duas figuras: a primeira representa uma sala de aula convencional e a segunda, a mesma sala rearranjada para uma aprendizagem ativa. Nesta última, ela observa que há uma área da sala de aula sem destinação, um ambiente reservado para “o súbito e imprevisível interesse que exige espaço”, ou seja, o imprevisível já está previsto, o gesto espontâneo já é esperado, o espaço para que algo novo possa surgir já está dado.

A autora afirma que essa reconfiguração do espaço só pode ser compreendida a partir dos termos que tornaram isso possível: fazer, atividade, desenvolvimento, experiências, conceitos individuais, estruturas mentais (ibidem). A criança já não precisa ficar o dia todo trancafiada, confinada, dentro de uma sala de aula, sentada em sua carteira, olhando a nuca alheia, a lousa e o/a professor/a, pois está sempre entretida, ocupada em alguma atividade.

O “quintal livre” é um exemplo disto, um lugar e período demarcados, onde a criança tem a permissão de “fazer o que quiser” – dentro de certos limites, obviamente. Ela passa de um espaço para outro, de uma proposta a outra, circula pelos ambientes, utiliza os materiais que estão à sua disposição, interage com as instalações, por fim, está sempre a fazer algo.

No livro *Conversações*, há um artigo *post-scriptum* que Gilles Deleuze escreve sobre as sociedades de controle (1996, p. 219). O filósofo afirma que Michel Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX e que elas atingiram seu apogeu no século XX. Para Deleuze, as sociedades disciplinares procedem à organização dos grandes meios de confinamento. Nelas, “o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis”. Porém, o autor afirma que a partir da Segunda Guerra mundial novas forças, que se instalavam lentamente, se precipitaram e deixamos de ser sociedades disciplinares. Houve uma crise generalizada de todos os meios de confinamento, todas as instituições disciplinares, prisão, hospital, fábrica, escola, família. As sociedades disciplinares passaram então a ser substituídas pelas sociedades de controle.

Deleuze diz que nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar em cada meio de confinamento, enquanto que nas sociedades de controle nunca se termina nada. Nelas o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua (ibidem, p. 224). Nas sociedades de controle o poder funciona mais pelo controle ao livre do que por meio de espaços fechados. Ao invés do encarceramento e o confinamento, nas sociedades de controle há uma liberdade absoluta e um controle absoluto.

Dentre as muitas aulas que assisti, ministradas pelo professor e filósofo Peter Pál Pelbart, lembro-me de uma em que ele fez uma analogia para explicar a diferença entre as sociedades disciplinares e as sociedades de controle. Peter comparava as sociedades disciplinares a uma gaiola, onde se prendia um pássaro e deixava-o lá confinado, para ouvir o seu canto. Já as sociedades de controle, por sua vez, ele as relacionou com a praça da Villaboim²², onde as pessoas colocam frutas, verduras e grãos para as aves. Os pássaros não já não mais ficam presos, eles passeiam e cantam livremente pelo parque. A pequena jaula não se faz mais tão necessária, a gaiola deu lugar a uma prisão a céu aberto.

Talvez não seja exagero afirmar que na Toca do Futuro, a sala de aula cedeu lugar ao grande quintal. Do confinamento em sala, passamos ao controle e monitoramento a céu aberto. Se a/o menina/o quer brincar na sala grande com os brinquedos ela/e não pode, pois é hora do quintal e todas/os estão na área externa. O/a professor/a não permite porque não conseguirá ver os dois ambientes ao mesmo tempo e controlar todas as crianças. No máximo ele/a propõe à/ao menina/o trazer os objetos desejados para fora. As crianças nunca podem ficar sozinhas, sem um/a adulto/a. O/a professor/a fecha portas e portões para evitar o trânsito entre o dentro e o fora. Vigia os banheiros. Circula pelos corredores. Perambula pelo quintal. Aonde tem criança, tem um/a professor/a. Se há alguma proposta de atividade, lá está ela/e mediando. Se as crianças encontram algum esconderijo onde possam ficar sozinhas, logo aparece um/a professor/a com seus pés sorrateiros e orelhas compridas, a fim de escutar o que se passa. Se as/os meninas/os estão concentradas/os ou entretidas/os com algo, lá está o/a professor/a observando, seja de longe, de perto ou escondido/a atrás de uma moita ou de uma árvore, para depois aproveitar aquilo que ele/a viu e pedagogizar, transformar em relatório ou em uma nova atividade. Nunca se está em paz. Só o que resta à criança é resistir à sua maneira: mudar de assunto, trocar de brincadeira, denunciar a/o intrusa/o, inventar novos refúgios, molhar a/o espiã/o que se aproxima. Enfim, criar estratégias que despistem o olhar e os ouvidos abelhudos que insistem em tudo ver e ouvir.

Da “Pedagogia da Sensibilidade” às máquinas de registrar

As instituições escolares, em maior ou menor grau, seja lá quais forem suas orientações ou modelos pedagógicos, se utilizam de diversas técnicas, práticas e procedimentos de monitoramento, vigilância, regulação, governo, administração, observação e normalização sobre as crianças.

²² Praça localizada no bairro de Higienópolis, zona central da cidade de São Paulo. Trata-se de um dos principais pontos do bairro, possuindo uma praça arborizada e cercada por pontos comerciais, como restaurantes e livrarias.

Todavia, a fim de que essas técnicas possam se efetuar sobre a criança, é preciso produzir uma certa maneira de ser, pensar, ver, ouvir e sentir. É forçoso fabricar um corpo que empregue tais mecanismos de governo: o corpo docente. Para isso, é necessário todo um conjunto de aparatos de treinamento do/a professor/a, que vai desde sua instrução inicial na licenciatura, a formação em serviço, o monitoramento e normalização das/os próprias/os professoras/es (orientação e inspeção), a pesquisa educacional, até os livros didáticos, e assim por diante (WALKERDINE, 2005, p. 193).

O que pretendemos nesta seção é investigar como a Toca do Futuro pensa a produção do/a seu/sua professor/a. Como essas técnicas, práticas e procedimentos são incorporados por ele/a. De que maneira os discursos, concepções e propósitos da instituição produzem o modo de ser do/a docente.

Primeiro, é preciso destacar que o plano pedagógico da Toca do Futuro (Anexo B) não a concebe como uma escola qualquer, seus membros a entendem como uma escola de aplicação, um local que desenvolve pesquisas e investigações na área da Educação e, onde essa produção intelectual pode ser aplicada, praticada, utilizada, empregada. Por essas razões, a função do/a professor/a na Toca do Futuro não se restringe apenas à docência, ele/a desempenha um papel de pesquisador/a-investigador/a, relacionando sua prática pedagógica com as teorias que orientam as ações desta instituição. Todo seu trabalho enquanto professor/a – planejar, registrar, avaliar, documentar e replanejar – deve se submeter aos propósitos, discursos, enunciados, fundamentos, eixos filosóficos e concepções da Toca do Futuro.

Com a concepção da escola como uma escola de aplicação, o papel do professor passa a ser para além da docência. O professor tem o papel investigador. Exercendo uma prática pedagógica reflexiva, que conecta a ação com a teoria, mapeia todas as conexões visíveis aos fatos observados, reflete em relação aos eixos filosóficos e ao propósito do Instituto e, desta forma, replaneja as ações, desenvolvendo o olhar sensível. Sendo assim, o professor investigador estuda, planeja, registra, avalia, documenta e replaneja (INSTITUTO TOCA, 2015, p. 13).

Para que tais ações sejam possíveis, a escola Toca do Futuro disponibiliza ao/à professor/a um período do dia no qual ele/a pode se dedicar às suas funções de pesquisador/a e investigador/a. Este momento é convencionalmente chamado de “Contra Turno”. A equipe gestora considera que o período de contra turno seja uma grande conquista para seus/suas professores/as, pois eles/as podem se dedicar a tais tarefas de forma remunerada. Se compararmos com outras escolas, de fato, é necessário celebrar, pois inúmeras/os docentes,

muitas vezes, são obrigadas/os a realizar suas tarefas de registro, avaliação e reflexão em casa, fora do horário de serviço.

Para garantir o processo de documentação, o professor-pesquisador tem um momento no dia que convencionamos chamar de “contra turno”. É um momento garantido na jornada diária, no qual ele pode atuar sem a presença das crianças. O espaço do contra turno tem o intuito de garantir o processo de documentação e de formação continuada, proporcionando um ambiente de pesquisa. São atividades deste momento o registro, o planejamento das aulas e seu preparo, as tematizações, o processo constante de avaliação reflexiva e descritiva das ações, os estudos de formação continuada, círculos de *coaching*, reunião geral de equipe e reunião individual do professor com a coordenação (ibidem, p. 59).

Porém, o contra turno é como uma “faca de dois gumes”, pois ele também se configura enquanto mecanismo de produção do/a professor/a, tempo-espaço em que a instituição opera a administração e o governo do corpo docente. A partir desta maquinaria – constituída por formação continuada, grupos de estudo, círculos de *coaching*, reuniões gerais de equipe, tematizações, avaliação reflexiva, registro e planejamento – a organização, ao mesmo tempo em que orienta, também monitora, regula e inspeciona as práticas e discursos das/os professoras/es.

Sendo assim, estes mecanismos produzem na/o docente uma maneira de ser, de ver, de falar, de agir e de se posicionar em relação às crianças. Eles estabelecem parâmetros do que é ou não permitido, classificam seu desempenho, normalizam, normatizam, moralizam as ações docentes definindo o que é “bom” e “mau”.

O que é um/a “bom/a professor/a” aos olhos da Toca do Futuro? É óbvio que um/a “bom/a professor/a” é aquele/a que melhor segue os códigos, as normas, as leis, os princípios, a moral de uma organização. Aquele/a que “veste a camisa” de alguma entidade. Contudo, como a Toca do Futuro o vê?

O professor é coadjuvante, atuando nos bastidores, seja disponibilizando estrategicamente determinados materiais que potencializam o brincar, seja exercitando o olhar, a escuta e o registro, no intuito de captar e perceber as singularidades dos processos de cada uma das crianças (Ibidem p. 47).

[...] o protagonismo da infância é da criança e o tempo é um conteúdo da infância, onde o professor é um mediador sensível (Ibidem, p. 8).

[...]. É ter como princípio as múltiplas linguagens das crianças como caminhos para realizar seu protagonismo, entendendo o papel do professor como mediador destas linguagens (Ibidem, p. 27).

A partir dos excertos acima podemos inferir que para a Toca do Futuro a criança é a grande protagonista da cena escolar. Mesmo nos documentos oficiais dos ministérios de Educação ou as propostas pedagógicas das escolas há a afirmação de um protagonismo infantil ou juvenil, porém essa maneira de ver a criança não é suficiente, pois se ela é a atriz principal, quem a dirige? Quem dá as ordens e comandos? Há uma relação hierárquica que se preserva nessa concepção de protagonismo, isso porque a criança é autorizada a atuar, a/o adulta/o concede o papel principal a ela, enquanto ela/e age de outro lugar. O/a professor/a opera nos bastidores, em segundo plano. Seria o/a diretor/a? Coadjuvante? Contrarregra? Figurinista? Cenógrafo/a? Com certeza não é um mero/a figurante.

Na Toca do Futuro ele/a é visto/a como um/a mediador/a que conhece as múltiplas linguagens da criança, o brincar, o tempo da infância, disponibilizando determinados materiais a fim de potencializar a brincadeira. Todavia, ele/a não pode ser um/a mediador/a qualquer, pois a organização entende que o/a professor/a deve ser um/a “mediador/a sensível”, ou seja, ele/a necessita desenvolver uma certa “sensibilidade” para intervir com as crianças.

Que sensibilidade é esta?

Fala-se muito na Toca do Futuro a respeito de uma “Pedagogia da sensibilidade”, do exercício de um “olhar sensível” e de uma “escuta sensível”. Mas o que viria a ser isto? Não há uma definição a respeito deste assunto nos documentos da escola, nem mesmo existe um consenso entre os membros da instituição sobre ele.

Entretanto, para Sandra Corazza

Os “olhos” que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus “olhares” – sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras (CORAZZA, 2001, p. 22).

Neste sentido, o “olhar sensível” do/a professor/a não é apenas um nome bonito ou um substantivo, mas é antes de tudo exercício, prática, técnica que se efetua em relações de poder-saber. Por essa razão, tal “sensibilidade” do/a professor/a não é nem de longe algo romântico, apaixonado, devaneador ou puro, mas, sobretudo, implicado, comprometido, interessado. O olhar do/a professor/a sobre a/o aluna/o age como instrumento de governo, administração, controle, e aliado à linguagem, também produz saberes, discursos, enunciados

a seu respeito, constituindo, assim, determinadas identidades, subjetividades, maneiras de estar na vida, modos de ser.

É justamente isso o que encontramos no excerto abaixo a respeito do papel do/a professor/a da Toca do Futuro.

Cabe ao professor desenvolver sua capacidade de atenção e observação constante, aprimorando no seu contato diário com as crianças o olhar e a escuta sensível, descobrindo-se como um aprendiz da Cultura da Infância e reconhecendo-se enquanto adulto como referência significativa para a criança construir sua própria identidade (INSTITUTO TOCA, 2015, p. 27).

Corazza (2001, p. 40) afirma que a técnica da observação é considerada um dos mais importantes instrumentos para identificação e descrição seja da realidade física e natural, quanto da realidade social e cultural. A autora afirma que a observação foi erigida como central pelo paradigma positivista da Ciência e, que sua legitimação está embasada na crença de que existem tais realidades, com seus múltiplos elementos, esperando para serem descobertos e reconhecidos. Tudo isso está relacionado com a ideia de que a linguagem humana nada mais é que um instrumento que expressa e representa as coisas existentes, e delas afirma, elabora categorias, classifica-as e as discrimina em suas verdadeiras substâncias.

Desta forma, podemos conceber a observação e a linguagem, enquanto produtores de determinados saberes, discursos e enunciados. Utilizando o vocabulário foucaultiano, talvez pudéssemos nos expressar em termos de “visibilidade” e “dizibilidade”, ou seja, em como tornar algo visível e dizível.

Em uma instituição escolar, observação e linguagem se relacionam, se associam, se conectam, se agenciam, a fim de criar uma verdade sobre a criança ou aluna/o e, produzir um certo modo de subjetividade. E qual seria o procedimento que materializa a relação entre elas na escola? A documentação. Porque nela está reunido tudo aquilo que se vê e que se fala da criança em situação escolar.

Na escola Toca do Futuro a documentação a respeito da criança começa com uma reunião de anamnese entre a família, a coordenação pedagógica e a direção. A cada final de semestre, o/a professor/a avalia as crianças a partir de dois instrumentos de avaliação: ficha de avaliação (Anexo A) e relatório individual.

O primeiro consiste em um documento com alguns tópicos, concebidos pela equipe escolar sobre o processo de aprendizagem da criança e, diversos outros, retirados dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A criança é analisada a partir

destes tópicos pelo/a professor/a, que atribui valor a cada um deles dentro de uma escala de um a cinco.

O segundo constitui-se por um relatório dissertativo da criança. Nele o/a professor/a faz uma descrição de cenas, episódios, aspectos e características da criança em uma linguagem mais “poética”, menos técnica, mas que, de preferência, esteja relacionada aos eixos filosóficos da escola.

Tal orientação se assemelha muito às diretrizes presentes nos Pareceres Descritivos examinados por Sandra Corazza, onde

Em algumas escolas, o conteúdo do que aparece escrito nos Pareceres Descritivos fica exclusivamente a critério da professora de classe. Em outras, a coordenação pedagógica fornece orientações gerais sobre a sua elaboração, apontando a necessidade de que os pareceres estejam em consonância com os objetivos e conteúdos mínimos estabelecidos no plano de ensino, ou com aqueles efetivamente trabalhados em aula (CORAZZA, 2001, p. 26).

Todavia, o processo de registrar e documentar, ao mesmo tempo em que é constituído pela observação e a fala do/a professor/a, também fabrica um olhar, uma certa maneira de ver, forja um determinado ponto de vista, dá visibilidade às coisas e, constitui um modo de falar, um jeito de expressar, um estilo de escrita que concede dizibilidade às coisas.

Desse modo, a utilização dos Pareceres Descritivos – alegadamente um mero instrumento de expressão/comunicação dos resultados da avaliação – provoca modificações concretas no tipo e na forma de avaliação escolar, e não somente “expressa” ou “comunica” os resultados obtidos por outros mecanismos. Em sua materialidade funcional, os pareceres não somente expressam e comunicam, mas ativamente produzem meios e instrumentos avaliativos, exercícios de regulação, procedimentos de objetificação e subjetivação dos/as infantis (Ibidem, p.26).

O processo de documentação está intimamente ligado a um regime de verdade e de poder que opera na instituição a fim de produzir um determinado modo de vida.

Ter uma ampla variedade de documentação (registros escritos, fotográficos, vídeos, portfólios, discussão de casos) produzida durante a experiência vivida, torna visível o percurso metodológico que está sendo construído, bem como os percursos individuais de cada criança, permitindo observar o inesperado. A documentação cria a oportunidade de documentar, refletir sobre a prática e replanejar, em um movimento cíclico e contínuo. Assim, a pedagogia da sensibilidade pode ser mais uma das abordagens que caracteriza a nossa proposta. Deste ponto de vista, a documentação é uma das estratégias para desenvolver o olhar sensível e a escuta ativa. Por isso é tão valioso saber observar. [...] A documentação gera a capacidade de olhar com novos olhos. E ver de uma maneira nova é uma possibilidade que se inicia quando interrompemos o modo habitual de pensar e perceber (INSTITUTO TOCA, 2015, p. 58).

É possível perceber nitidamente, neste trecho do plano pedagógico da Toca do Futuro, que o processo de documentação, além de tornar visível, dar visibilidade ao percurso individual de cada criança, gera a capacidade de “olhar com novos olhos”, de ver de uma maneira nova, ou seja, ele cria um determinado ponto de vista de onde o/a professor/a vê. O movimento cíclico e contínuo de documentar, refletir e replanejar constitui uma estratégia de produção da “sensibilidade” do/a professor/a. Sensibilidade esta que se desenvolve quando ele/a relaciona, associa, liga, confronta, conecta sua prática pedagógica com os princípios da organização.

Sendo assim, a constituição dessa “sensibilidade” no/a professor/a nada mais é do que a criação de uma certa escuta e um olhar, que estão intimamente relacionados ao discurso institucional. O trecho, aqui já citado, da proposta pedagógica, a respeito do papel do professor exemplifica isso.

Com a concepção da escola como uma escola de aplicação, o papel do professor passa a ser para além da docência. O professor tem o papel investigador. Exercendo uma prática pedagógica reflexiva, que conecta a ação com a teoria, mapeia todas as conexões visíveis aos fatos observados, reflete em relação aos eixos filosóficos e ao propósito do Instituto e, desta forma, replaneja as ações, desenvolvendo o olhar sensível (Ibidem, p13).

Há então um treinamento do/a professor/a, a constituição de uma certa “sensibilidade”, a criação de um corpo docilizado e docente, a produção de uma maneira de ver e ouvir a criança que estão diretamente relacionados às concepções de aluna/o, infância, desenvolvimento, mundo, cultura, natureza e sociedade da instituição. O olhar e a escuta “sensíveis” são aprimoramentos das capacidades de atenção e observação do/a professor/a relacionados a um regime de verdade e de poder.

Produz-se uma “sensibilidade institucionalizada”: “Olhar biônico” e “escuta surda”. “Escuta surda” que Ana Keckert descreve como uma

Escuta moral, prescritora de modos de vida, julgadora de práticas, deixando-se conduzir por valores instituídos sem a correspondente indagação destes mesmos valores. Mantém-se, portanto, capturada no plano das formas constituídas. A escuta surda seria, então, aquela que reduz o sujeito a uma suposta identidade, não percebendo que a subjetividade não se reduz a um “eu”, não porta uma essência, pois quando nos conduzimos por essas noções tomamos os desvios, as variações, o que difere, como erros e perturbações a serem corrigidos e controlados, como desequilíbrio a ser contido (HECKERT, 2007).

A “escuta surda” seleciona, despreza, descarta, silencia ou acolhe, abriga, considera, privilegia de acordo com valores, regras, morais, leis instituídas. O que o/a professor/a ouve,

escuta, percebe da criança, já está estabelecido previamente por um conjunto de princípios e normas.

A função da/o docente se resume à protocolar, coletar evidências e sinais, e interpretar tudo segundo um determinado regime de poder e de verdade. “Falar por”, “falar de”, e, “em nome de”, ao invés de se relacionar com o/a outro/a, de entrar em um movimento de afetar e ser afetado pelo/a outro/a.

Sandra Corazza (2001, p. 35) ao analisar fichas de registros, relatórios e pareceres descritivos notou que entre o material recolhido há uma regularidade da formação discursiva pedagógica, ou seja, que existem algumas diferenças entre os formatos, porém, vários aspectos persistem, continuam, permanecem.

O primeiro deles diz respeito à operação realizada. O discurso que justifica a ação de documentar é a de que as/os professoras/es devem observar as crianças, pois assim poderão descrevê-las melhor, “preferencialmente registrando ‘tudo’ o que ‘veem’, sem deixar nada de fora”. Dizer e escrever suas características, preferências, sentimentos, ações e reações, expectativas, sonhos, ideais, desejos, relações.

O segundo aspecto fala de um dos fundamentos da Pedagogia Moderna: a necessidade de “conhecer” o outro: esquadrihar, categorizar, classificar, expor, identificar, descrever, caracterizar, narrar, contar minuciosamente. Ações que, como vimos anteriormente, não são mais do que produzir, representar e fixar a identidade da criança enquanto aluna/o e infantil para poder e saber educá-la/o.

O terceiro tem a ver com a posição e o papel do/a professor/a como aquele/a profissional que anota, registra, escreve seguindo diretrizes, consignas, propósitos e orientações de um código e uma moral sempre presentes. Aquilo que o/a professor/a observa, escuta e registra já está estabelecido de antemão. Isso porque a seleção do que seria observado, ouvido e registrado já foi definida anteriormente em função de seu contexto, de suas práticas e ideais culturais vigentes.

O quarto ponto é sobre o endereçamento dos pareceres, relatórios, notas e fichas de registro produzidos no âmbito escolar, cujas/os destinatárias/os são, em primeiro lugar, as/os adultas/os – professoras/es, coordenadoras/es, diretoras/es, supervisoras/es e familiares – e, em seguida a própria criança. Criança que “aí se deve reconhecer, ver sua verdade representada, identificar-se consigo mesma, reencontrar seu si-mesma”.

Por último, o conteúdo dos aspectos observados constitui uma “ontologia-escolar” que “produz uma essência do infantil-escolar, um universal e genérico sujeito”, dotando-o

justamente daquelas habilidades, atitudes e condutas que supostamente estavam sendo apenas observadas, para depois serem simplesmente descritas.

Os registros, documentos, relatórios, pareceres que as/os professoras/es elaboram a partir da observação e da escuta, geram certa ideia da criança, exercendo assim um poder sobre ela. Ao redigirem seus relatórios, as/os docentes colocam a criança em um constante processo de visibilidade, produção, normalização até que ela interiorize, se reconheça, se veja na representação que dela foi criada.

Em sua suposta busca por uma “Pedagogia da sensibilidade”, a escola Toca do Futuro reconfigura o olhar e a escuta de seu/sua professor/a para aquilo que a instituição quer fazer ver, ouvir e dizer. A/O docente se torna um mecanismo, ou melhor, uma máquina, uma “máquina de registrar”. O “gesto espontâneo”, testemunho de uma suposta “essência” da criança, que se efetua no ato de brincar em meio à Natureza, não pode, de maneira alguma, passar despercebido pelo olhar biônico-panóptico do/a professor/a, que está à espreita, capturando os mínimos detalhes. Seu olhar “sensível” é uma mirada guiada, orientada, treinada, mediada, produzida. Como o cabresto de um animal que só pode enxergar dentro daqueles limites. Ou o olhar do navegante que nada pode ver, a não ser aquilo que tanta almeja: terra firme. Sua escuta “ativa” ou “sensível” não passa de uma “escuta surda”, que escuta sem ouvir. Seus olhos e ouvidos captam em cada gesto, em cada movimento, em cada ato da criança algo que de antemão já esperavam encontrar. O/A professor/a só está lá para confirmar o que já sabia, aquelas hipóteses que previamente foram traçadas, segundo um determinado regime de poder e de verdade, que não é mais senão aquilo que a instituição diz e pratica.

O QUE PODE UMA CRIANÇA?

No início deste trabalho, elegi uma simples questão como ponto de partida: “O que é uma criança?”. O termo “o que é” refere-se à Metafísica, campo de estudo da Filosofia, que investiga “o Ser enquanto Ser”, ou seja, os princípios, os fundamentos e as causas de todos os seres. Nesse tipo de indagação, procura-se as causas, as causas das causas, as causas das causas das causas, e assim sucessivamente, até chegar a um suposto mínimo imutável, uma essência ou uma causa primeira que, por sua vez, não passam de algo abstrato, idealizado e transcendente: o ser divino, a realidade primeira e suprema, a essência deífica. Em suma, a essência de todos os seres advém de uma causa primeira ideal, transcendental, abstrata que pode adotar diferentes nomes: o Bom, o Belo, o Divino, o Verdadeiro, o Uno, o Absoluto, a Natureza, Deus.

Porém, Deleuze afirma que

[...] todo nosso pensamento é mais modelado pelo verbo ser, pelo É. A filosofia está entulhada de discussões sobre o juízo de atribuição (o céu é azul) e o juízo de existência (Deus é), suas reduções possíveis ou sua irredutibilidade. Mas trata-se sempre do verbo ser (DELEUZE, 1996, p. 60).

Desta maneira, ao me deparar com este caminho, quis fugir e traçar outra rota. Inspirado na primeira obra que li de Friedrich Nietzsche, “Ecce Homo: como alguém se torna o que é” (1995), utilizei como estrela-guia aquelas questões que se remetem a um “como”. “Como” não no sentido de compreender o porquê, a razão, o motivo, e sim, enquanto expressão de modo, de que maneira. “Como a criança se tornou aquilo que ela é hoje?”, “De que modo se constituiu essa ideia de infância que permeia o presente?” “De que maneira se moldou essa forma criança que atravessa o pensamento pedagógico contemporâneo?”.

No caminho que percorri, quis pensar no “como funciona” essa maquinaria – composta por discursos, práticas e instituições – que produz a criança. Para delimitar o estudo, encaminhei a investigação na direção de uma “anatomia” dos documentos da escola Toca do Futuro (Anexos A e B). Ao dissecar, analisar, examinar o currículo e a proposta pedagógica desta instituição, eu pretendia ver como esses documentos foram constituídos, de que matéria eles eram feitos, que elementos os compunham e como eles se relacionavam entre si. Tal como um mestre relojoeiro, minha vontade era conhecer as peças desta máquina e observar o funcionamento de seu mecanismo.

Mas não posso esconder que durante o processo, percebi que um certo pesar tomou conta da escrita. Talvez eu tenha observado aspectos nesses documentos que não me

alegraram. Senti uma espécie de clausura, como se as paredes e o teto que me abrigam, começassem a me apertar. É como que um nó na garganta que sufoca a gente. Fiquei me perguntando se não haveria então uma brecha, uma fresta ou um pequeno furo, por onde a gente pudesse ter pelo menos uma lufada de ar, um respiro. Será que nada escapa?

O que pode uma criança, diante da terrível maquinaria escola-professor/a-atividade-avaliação-relatório, que produz e perpetua o conceito de criança na qualidade de aluno/a ou estudante, que é vista como menor, imoral, irracional, heterônoma, carente, dependente, inferior e necessitada? O que pode perante essa infância-dispositivo e a fabricação da criança-tijolo que querem se impor sobre ela?

É justamente esta questão “O que pode uma criança?” que norteará a escrita deste último capítulo. A questão da potência é importante porque a criança não é somente criança. A criança é ela e mais as infinitas possibilidades dela mesma. Em contraposição à ideia de essência e, resistindo aos discursos e práticas que incidem sobre o corpo da criança, quero concentrar minhas forças naquilo que resiste, escapa. Naquilo que apesar da escola, ainda pulsa.

Do “que pode um corpo” ao que pode uma criança

Prelúdio

Era hora do recreio. As crianças ziguezagueavam por todo o pátio, corriam, pulavam, davam "olé". Mas no meio de tantas/os alunas/os, duas menininhas me chamaram a atenção. Elas estavam em um corredor e brincavam com as pernas, erguendo-as, esticando-as, alongando-as, “plantando bananeiras”. Depois, ficavam de costas para a parede e colocavam as palmas das mãos contra o azulejo frio, desciam assim até o chão envergando as costas como um bambu.

Por vezes caíam e davam risada. E até mesmo quando uma delas dava com a bunda no chão, elas olhavam para mim e ríamos. As gargalhadas pareciam um convite e tive vontade de brincar com elas.

Vendo essas duas garotas lembrei-me que adorava tais brincadeiras e que fazia muitas travessuras com meu corpo, a ponto de deixar muitos adultos de “cabelo em pé”. E não tardou muito para uma das auxiliares de serviços gerais ficar assustada e dar uma bronca nelas.

Mais tarde, ao chegar em casa, percebi que mal conseguia agarrar meu pé. Pareceu-me tão mais fácil quando eu observava aquelas duas meninas, e que eu me lembre, não enfrentava

*dificuldade alguma para fazer movimentos assim. O que será que aconteceu com meu corpo?*²³



A pergunta “O que pode uma criança?” deriva de um grito filosófico que Gilles Deleuze atribuiu à Spinoza: “O que pode o corpo?”. Ora, essa é uma questão muito interessante, pois pessoa alguma sabe de antemão o que o corpo pode.

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer (SPINOZA, 2009a, p.101).

Mas, como saber então o que o corpo pode?

Para responder a esta questão teremos que recuar um pouco. Em sua obra, *Ética*, o filósofo holandês, Benedictus de Spinoza, propôs uma mudança radical na hierarquia ontológica que se perpetuava na tradição filosófica, desde a teoria metafísica do pensador neoplatônico Plotino.

Para Plotino, há o Uno – fonte de tudo, que produz todas as coisas –, de onde emana o Ser – alma ou a substância – que se desdobra nos Entes – nas coisas, na Matéria. Nessa organização ontológica proposta por Plotino, há uma classificação entre o Uno, o Ser e os Entes, segundo graus de subordinação, onde o Uno está acima de tudo, além do Ser e dos Entes.

Esta hierarquia entre o Uno, o Ser e os Entes, estabelece um ponto a partir do qual emerge um sistema de juízo de valor. Surge daí um tribunal da razão, um bem e um mal, uma moral. Julga-se os seres segundo sua aproximação ou distanciamento de sua própria essência. Cada Ente deve estar o mais próximo possível de sua essência, do Ser, que por sua vez emana de um Uno, tomado como Divino, Bom, Belo e Verdadeiro. Se seguirmos a máxima de Platão de que a/o mulher/homem se define por sua essência, temos por consequência, um julgamento de valores, uma avaliação onde cada um/a é qualificado/a a partir de uma ideia que se faz de

²³ A referida cena não se passa no cotidiano da escola Toca do Futuro. Ela aconteceu durante minha experiência de docência no Ensino Fundamental, na escola municipal “Jardim das Palmeiras - CAIC”, no município de Rio Claro, no ano de 2007.

homem/mulher, de um ideal de humanidade, de um valor abstrato e transcendental de perfeição criado pelos próprios homens, que serve para julgá-los/as.

O que Spinoza sugere é muito diferente. Para ele, há o Ser – que pode ser compreendido enquanto Substância, Natureza, Deus, Absoluto – e os Modos. Os Modos são inflexões do próprio Ser. Não há distinção entre os Modos e o Ser. Porém, eles não são propriamente iguais, mas equivalentes do ponto de vista ontológico. É como o mar e suas ondas. Os Modos são como as ondas do Ser, são Modos de Ser, maneiras de ser, estilos de vida, formas de existir. Cada um de nós é um Modo de Ser.

E ao contrário da metafísica de Plotino, não existe uma relação hierárquica entre o Ser e os Modos, pois Um é o Outro. É uma relação de imanência. Também não há hierarquia entre os Modos de Ser. Cada Modo se difere em seu grau de potência. Todos valem a mesma coisa, uma vez que todos vão tão longe quanto sua potência. Cada um é “perfeito” segundo sua própria potência, não há um valor ideal, abstrato, transcendente que regula uma maneira de existir. Os Modos de Ser não são referidos a um valor, nós somos medidos por aquilo que podemos. “O que podes em virtude de sua potência?”. É uma questão Ética, diferentemente da Moral, com base na ontologia plotiniana, onde cada Ente é julgado pela realização de sua essência por meio de valores transcendentais: “o que deves em virtude de sua essência?”.

É aqui que chegamos à questão da potência. A potência não é um valor transcendente, mas sim imanente, ela é intrínseca aos Modos. Para Spinoza cada Modo corresponde a um grau de potência singular da Potência infinitamente infinita da Substância, ou seja, cada grau de potência é uma intensidade na sua relação com o Ser, ou, uma intensidade do Ser. É o divino em mim. “Eu sou uma potência. Eu tenho uma potência”.

Potência é poder que se tem ou que se é. A potência é uma força e não um poço de competências, capacidades, virtudes; tampouco um reservatório de possibilidades. Ela é diferente do potencial, pois não é algo que será, que pode vir a acontecer no futuro. Spinoza abominaria esta noção de potência enquanto potencial, porque ela se aproxima muito da ideia de esperança, que para ele é um afeto triste. A esperança delega ao futuro algo que poderia estar no presente. É como se jogasse alguma coisa para frente, depositasse num ponto longínquo uma força. E isso é se privar de uma força, do uso dessa força no presente. Ao invés disso, a potência se efetua aqui mesmo no presente, ela só existe em ato, em exercício. Não há potência separada de sua efetuação.

Toda potência é ato, ativa, e em ato. A identidade da potência e do ato explica-se pelo seguinte: toda potência é inseparável de um poder de ser afetado, e esse poder

de ser afetado encontra-se constante e necessariamente preenchido por afecções que o efetuam (DELEUZE, 2002, p. 103).

Estamos incessantemente efetuando a nossa potência. Isso porque a própria potência é uma relação entre quantidades intensivas que variam no movimento de afetar e ser afetado. Ela é uma passagem, uma variação entre movimentos de expansão e de diminuição. Então, para saber o que pode o corpo, é preciso experimentar, pois o que ele pode, sua potência, depende também dos seus agenciamentos, encontros, composições. Um corpo pode tanto quanto ele tem de potência. Em suma, um Modo corresponde a um grau de potência, que tem seu poder de afetar e ser afetado que lhe pertence e é preenchido por certas afecções.

Porém, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, esse preenchimento nada tem a ver com uma necessidade ou carência. A potência não aspira nada que não tenha. Ela não é movida por algo que lhe falta. Mas é, antes, propulsada por uma espécie de excesso próprio, transbordamento. É algo mais próximo da ordem da expansão, e não da compensação ou preenchimento. Não é vontade de ter algo que não se tem, mas de se expandir para além de sua esfera. Então, o que quer a potência?

É neste ponto que a ideia de potência se liga ao conceito nietzschiano de “Vontade de poder” ou “Vontade de potência”. A vontade de potência não quer dominar, conquistar, comandar, como muitos pensam. Longe disso, a potência quer aquilo que ela pode, isto é, quer se expandir, dilatar, alargar, ampliar, aumentar.

Um aspecto importante a ser considerado é que a “Vontade de potência” não pertence a um Eu, um indivíduo, um sujeito, um Ego, pois ela atravessa os seres e os excede, transborda, extravasa, é da ordem do impessoal.

A vontade de potência deseja elevar-se. Elevar-se pode parecer, à primeira vista, que é atingir um ideal, mas aqui ele possui o significado de intensificar a existência a ponto de ela dar o seu máximo. Mas o que é o seu máximo não temos a mínima ideia, não há um modelo prévio, uma forma dada, um objetivo a se chegar. Se houvesse, a experiência estaria anulada desde o início. Como a vontade de potência não se submete a um ideal e, não tem uma forma prévia para atingir no futuro, ela se vale da força de invenção no presente.

Tanto para Spinoza, quanto para Nietzsche, o problema está em elevar a potência à sua enésima potência, ou seja, maximizar a vida, alargar os horizontes, expandir o campo de possíveis. A questão que eles colocam a nós e a si mesmos é: como efetuar a própria potência para que ela aumente? Ou ainda, dito de outro modo, como se livrar de tudo aquilo que trava a minha potência de vida? São questões de cunho Ético, que não possuem valores

transcendentes e abstratos para avaliar ou julgar uma vida. A própria vida é o critério, o que conta é o aumento ou a diminuição de sua potência.

Agora voltemos à questão que tange a respeito da criança. A criança não para de nos surpreender, de nos deixar de queixo caído, de nos questionar e de nos encher de porquês. Não cessa de abalar nossas certezas, de rir da nossa cara, de colocar nossas normas, valores, regras, morais, condutas e códigos em xeque. “O que pode uma criança?”. Ora, assim como não sabemos de antemão o que o corpo pode, também desconhecemos o que pode uma criança.

Do ponto de vista da Ética spinozista, não há hierarquias entre o Ser e os Modos, nem entre os Modos de Ser. Sendo assim, uma criança, enquanto um Modo de Ser, uma maneira de estar na vida, corresponde a um grau de potência. Nesses termos, ela pode o mesmo que um/a adulto/a, nem mais e nem menos. A criança pode tanto quanto ela tem de potência. Todos valem o mesmo, pois o direito de cada um vai tão longe quanto vai sua potência. Ninguém tem o direito ou a competência de legislar sobre o outro, pois os Modos de Ser se equivalem diante o direito natural, embora possuam diferentes potências.

Os Modos de Ser se diferenciam em seus graus de potência, ou seja, o quanto estão próximos ou separados de sua potência. Spinoza cria uma espécie de Etologia, um estudo comparativo dos diferentes Modos de Ser, para avaliar suas condutas e comportamentos em relação à sua potência. Cada Modo de Ser é capaz de ser avaliado e medido dentro de uma escala quantitativa de potência. Como cada potência é uma variação de forças intensivas que aumenta e diminui, um Modo pode ser tomado pela sua quantidade intensiva, pela sua intensidade de Ser.

Nietzsche inventa uma tipologia e uma topologia das maneiras de existência. Aqueles/as que estão mais próximos/as da sua potência de vida são nomeados/as como fortes, livres, nobres, afirmativos/as, ativos/as, potentes, alegres e leves. Do outro lado, aqueles/as que estão mais distantes daquilo que podem são classificados/as como fracos/as, escravos/as, negativos/as, reativos/as, impotentes, tristes e pesados/as.

Mas se todos os Modos de Ser se equivalem, com que direito o/a adulto/a legisla sobre a criança? Quem ou o que lhe outorga esse direito? O que legitima seu poder de governar sobre a criança? Talvez um dos maiores problemas é que, nós adultos, já não temos mais condições de exercer certa liberdade que a criança goza, de um grau de potência que não se submete, ou pelo menos parece ser menos submisso, às regras, condutas, comportamentos, códigos, valores, posturas, gregariedades, história, memória, passado. Para a criança não há certo ou errado, bem e mal; nem ontem ou amanhã, há somente o instante.

E como lidamos com a frustração, o malogro, o desgosto que essa impossibilidade gera em nós? Ressentimento, ódio, vingança. A/O adulta/o inveja a criança, cobiça sua força, seu vigor, sua alegria. Quantas vezes nós mesmos não ouvimos e reproduzimos aquelas frases nostálgicas e enfadonhas, como: “Ah, como era bom ser criança, não ter preocupações, obrigações, ter que trabalhar, pagar contas”. Ser adulto/a é carregar um fardo terrível, suportar o peso que a história, a memória, as palavras, as regras, os valores, as ideias, as dores, as frustrações e as interdições exercem sobre nossos ombros.

É óbvio que nem todas/os as/os adultas/os lidam com isso da mesma maneira. Qualquer universalização corre o risco de ser abusiva, arbitrária, pois é apenas um ponto de vista. Porém, o que pretendo ressaltar aqui, é que essa ideia de criança que nós temos hoje, foi fruto de um sentimento de impotência da/o adulta/o, não passa de um ato de vingança, puro ressentimento.

A/O adulta/o está quase o tempo todo tentando domar, domesticar, subjugar, docilizar, controlar, dominar, reprimir as forças da criança. Para isso, desenvolveu diversas técnicas e estratégias de poder que governam seu corpo, administram seu tempo, controlam seu espaço, gerenciam sua alimentação, sexualidade, ações, entretenimentos. Produziu diferentes saberes e discursos que avaliam, esquadrinham, classificam, definem normalidades e patologias, progressos e regressões, benefícios e prejuízos. O/a adulto/a precisou inventar uma forma que enclausurasse as forças da criança. Movido pelo ressentimento, o/a adulto/a afirmou a si mesmo como alguém racional, autônomo, independente, superior e, a criança, por sua vez, como aquele ser irracional, heterônomo, dependente, inferior, irresponsável, sem juízo, carente.

E no âmbito da Educação não param de surgir “melhoradores da humanidade”, aquelas pessoas que querem fazer o bem a esses seres “pobres e fracos”, adultos/as altruístas e bem-intencionados/as que desejam ajudar, mas que acabam por perpetuar o governo e ampliar a rede de discursos que recai sobre a criança.

Mas como falar da criança sem se colocar como um/a representante ou porta-voz dela, sem cair no lugar de “melhorador/a da humanidade”? Como criar um discurso que não prenda ou capture ainda mais a criança, um discurso que não queira agarrar o/a outro/a?

É essa questão que nos coloca Roland Barthes (2004) em sua Aula. “Sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar”. O pensador francês nos indaga de que maneira é possível engendrar um discurso que não pretenda colonizar, subjugar, dominar o/a outro/a – que no nosso caso é a criança. As palavras

nos traem. As palavras não sabem o que dizem. Faz-se necessário destronar, desautorizar, desacreditar as palavras. Matar a gramática. Dilacerar a linguagem.

Todo o problema gira em torno de liberar a potência da criança. Essa forma caduca e historicamente produzida deve ser reinventada de tal maneira que possa articular suas forças. É preciso quebrar com a representação. Há infinitas maneiras de ser criança, e nós só conhecemos uma. Faz-se necessário conceber outro conceito de criança. O que proponho na seção seguinte é esboçarmos um conceito de criança que possa rearticular suas forças de maneira que elas engendrem N formas. Um conceito de criança que libere sua potência e sustente seu movimento de expansão, ao invés de represá-los.

A criança e o deserto

Os limites que minha faculdade de pensar me impõe já são estreitos o bastante, mas a região que aqui teria de ser percorrida é o infinito.
FRANZ KAFKA (2002)

Para Gilles Deleuze, há uma “imagem do pensamento”, anterior ao próprio pensamento, que limita o nosso ato de pensar. Segundo ele, “vivemos numa certa imagem do pensamento, ou seja, antes de pensar, temos uma vaga ideia do que significa pensar, dos meios e dos fins” (DELEUZE, 2006, p. 180). Essa imagem do pensamento, predominante em nossas faculdades do pensar, se tornou um centro gravitacional que captura o conjunto de possíveis em torno de si. Ela instaura certa geografia, determina as direções do pensamento, configura suas operações, seus movimentos e modalidades, cria uma atmosfera prévia que define os sentidos do pensamento.

[...] Por imagem do pensamento não entendo o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismos, orientações: o que significa pensar, e “orientar-se no pensamento”. [...] A imagem do pensamento é como que o pressuposto da filosofia, precede esta; desta vez não se trata de uma compreensão não filosófica, mas sim de uma compreensão pré-filosófica (DELEUZE, 1996, p. 185).

Uma “imagem do pensamento” que impera em nossa faculdade do pensar está relacionada com a figura do/a pensador/a. O/a pensador/a pode ter muitos nomes: sábio/a, guru, anciã/o, oráculo, intelectual. Ele/a é tido/a como um/a amigo/a e defensor/a da verdade, que se lançou em algum momento da vida, rumo ao desconhecido, deixando tudo e todos/as para trás, a fim de procurar o saber, buscar o conhecimento em algum lugar longínquo e

inacessível. E, em um determinado momento, a verdade surgiu para ele/a, sob a forma de descoberta ou revelação, o que lhe permite contemplar o Bom, o Belo e o Verdadeiro.

Há outra “imagem do pensamento” ligada à figura do intelectual, predominante em nosso pensar, que retrata seu trabalho à maneira dos/as arquitetos/as, ou seja, desenhar, projetar, fundamentar, edificar um pensamento. Nessa perspectiva, o ofício do/a pensador/a consistiria em buscar fundamentos, causas, motivos, princípios, prolegômenos. Fundar, construir, instaurar, erigir premissas, teorias, conjecturas, hipóteses, regras, leis, normas, doutrinas. Representar o mundo adequadamente, estabelecendo as regras e fórmulas do que é válido e inválido, legítimo e ilegítimo, seu método e os modos de verificação.

Porém, para Deleuze, o/a pensador/a não é aquele/a que está no cume da montanha conversando com Deus, em um suposto ponto privilegiado de onde se pode apreender toda a realidade. Não há uma perspectiva global, total, única que pode dar conta do cosmos. “A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica” (FOUCAULT, 1979, p. 71). O/a pensador/a não está acima do mundo, refletindo “sobre” ele, mas no meio dele. É preciso retirar da/o filósofa/o o direito à reflexão “sobre”, pois ela/e não é reflexiva/o (DELEUZE, 1996, p.152).

Na concepção de Gilles Deleuze, o pensamento não diz respeito à contemplação, reflexão, representação ou verdade. Pensar não tem por tarefa refletir, fundar, representar, julgar algo, procurar fundamentos, edificar teorias, buscar a verdade. Nada disso! Pensar diz mais respeito às forças do que as formas. O pensamento é como uma antena que capta a miríade de forças do mundo e não a contemplação das formas ideais platônicas. O pensamento nada tem a ver com a verdade, pois ela foi inventada, e não descoberta. Pensar é inventar, criar sentidos, valores, possibilidades de vida. O que importa não é se um pensamento é verdadeiro ou falso, mas antes que tipo de vida ele suscita e sustenta. Se ele não serve para a vida, não serve para nada.

Só faz sentido pensar se for para criar uma saída. O pensamento acontece a partir de uma necessidade. Ninguém pensa naturalmente, ou porque é gostoso pensar. “Só se pensa porque se é forçado”. Pensamos quando algo nos afeta, nos força, a partir de uma violência, uma intrusão. “A criação se faz em gargalos de estrangulamento”.

Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível (DELEUZE, 1996, p.167).

O pensamento está tão subjugado por essas imagens dogmáticas que comandam o próprio pensamento e o exercício de pensar, que é preciso se desvencilhar delas. Estamos empapuçados de verdades que prejudicam a vida, trespassados de pensamentos que nos impedem de experimentar, saturados de ideias que querem nos agarrar por todos os lados, abarrotados de palavras de ordem que insistem em nos plugar, nos conectar, nos ligar à clãs, partidos, facções, religiões, escolas, doutrinas, grupelhos.

Que outros acontecimentos podem advir ao pensamento sem essas imagens cristalizadas? Que devires são possíveis quando o pensamento não está preso a um sujeito e um objeto? Que espaço de pensamento é preciso para que outros acontecimentos sejam possíveis e não só permitidos? Como colocar o pensamento em relação direta com o fora, a exterioridade, a intensidade, a multiplicidade?

Na tentativa de desfazer essas imagens do pensamento que nos amarram, livrar o ato de pensar das formas e modelos que nos prendem, nos sufocam, nos aprisionam; desobstruir o espaço mental de esquadrinhamentos, estriamentos, coordenadas e referências; denunciar tudo aquilo que produz a baixeza do pensamento e liberar o ato de pensar e a vida, Gilles Deleuze dizia que era interessante almejarmos um “pensamento sem imagem”.

E o que viria a ser um “pensamento sem imagem”? É o exercício do pensar que não se submete a uma imagem do que é pensar ou do que deve ser o pensamento. É o pensamento sem uma imagem prévia do que significa pensar. Ora, sem todas aquelas imagens autoritárias que subjugam o pensamento, o que fica é um “pensamento sem imagem”, ou seja, abre-se a possibilidade de o pensamento embarcar em um movimento de criação e experimentação. “Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE, 1996, p. 132).

Deleuze tinha a necessidade de produzir uma “imagem do pensamento” que se contrapusesse àquelas imagens dogmáticas presentes no próprio pensamento. Um contra pensamento do pensamento. Era preciso criar outra paisagem, outra geografia, mudar as regras do jogo, traçar outro plano, para que se abrissem novas possibilidades tanto para o pensamento, quanto para a vida.

E que outra imagem do pensamento é essa?

Segundo David Lapoujade, professor da Sorbonne, ex-aluno e amigo pessoal de Gilles Deleuze, “a imagem deleuziana é a do deserto, de uma terra ou de uma ilha deserta. Nele a imagem do deserto volta constantemente” (LAPOUJADE, 2015, p. 292). Ora, o deserto nada mais é que uma imagem que se coloca contra as imagens dogmáticas predominantes no pensamento e, que talvez mais se aproxime de um “pensamento sem imagem”.

O deserto é um plano, ou melhor, “o plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 52). Um plano é um recorte no caos, mas nem por isso ele é reto. E, por caos entende-se um turbilhão de velocidades infinitas e não algo desorganizado, como comumente é pensado.

Define-se o caos menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência. É uma velocidade infinita de nascimento e esvanecimento (Ibidem, p. 153).

Um plano é uma secção do caos, das profundezas, do que está para além dos fundamentos. “É uma espécie de corte, uma secção do sem-fundo destinada a acolher no plano tudo o que dele provém, e não a mergulhar tudo nas profundezas” (LAPOUJADE, 2015, p. 37). Um plano age como um crivo, um filtro, uma seleção que acolhe as velocidades infinitas do caos. Um plano precisa, antes de mais nada, ter certa consistência. Consistência para abrigar e acolher os fluxos que percorrem o plano.

O caos não é um estado inerte ou estacionário, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência. O problema da filosofia é de adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha [...] (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 59).

O deserto é como o plano de imanência da filosofia, o plano de composição das artes, o plano de referências das ciências. O deserto é plano de intensidade, espaço liso, superfície, platô, tabuleiro de *go*, tela do cinema ou da pintura. O deserto é solo, terra, território.

Mas por que o deserto?

É que o deserto é vazio, é a terra que vem antes ou depois do homem, uma terra esvaziada dos homens que a povoam. O deserto é a terra sem pressuposto, que só pressupõe a si mesma, e nada mais. (LAPOUJADE, 2015, p. 292).

Talvez não haja imagem mais solitária que a do deserto, a não ser a da ilha deserta. Despovoado, desabitado, o deserto é uma espécie de vazio. Nele não há nem centro, nem periferia. Não há ponto de origem, nem de destinação. Seu horizonte é móvel. Sempre se está no meio do deserto e deste ponto pode-se seguir em N direções. O deserto é um vórtice vertiginoso que tudo arrasta com ele.

Vê-se o que significa de direito o deserto. Ele procede de uma rigorosa redução na qual o aspecto crítico consiste em esvaziar a terra dos homens, a despovoá-la, a “curetar” o inconsciente de seu triângulo familiar humano, a limpar a teia de todos os clichês que a atravancam, a esvaziar a matéria dos corpos organizados, a esvaziar a linguagem, das palavras articuladas para “levar lentamente, progressivamente, a língua para o deserto” (LAPOUJADE, 2015, p. 304)

Mas quem ou o que habita o deserto? Quem povoa esse espaço? O deserto é o espaço do nômade. Tribos, bandos, matilhas, tuaregues e caravanas o atravessam. Fluxos aí se agenciam. Máquinas de guerra, conceitos, afectos, funções, pastilhas ou grãos do jogo de *go*, imagens-tempo-movimento o habitam.

Personagem conceitual de Deleuze e Guattari, o nômade deixa, desfaz um território, desterritorializa. Não é que não tenha um território, seu território é o próprio deserto. Ele vai de um ponto a outro e não ignora os outros pontos, mas estes, por sua vez, estão subordinados ao trajeto. Todo ponto é uma alternância. Os pontos são para ele alternâncias num trajeto. O que importa é o trajeto, o movimento, e não aonde se vai chegar. O nômade faz desvios, desvios dos desvios, ora para, ora fica e deixa tudo para trás. A vida do nômade é um *intermezzo* (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 50).

O nômade é imprevisível, indomável, incontável, podendo surgir em qualquer lugar. E, ao contrário do sedentário, que distribui o espaço, reparte-o em blocos para dele se apossar, produzindo e habitando um espaço estriado, o nômade se distribui no espaço que ele vai abandonar, produzindo um espaço liso.

O nômade aparece ali, na terra, sempre que se forma um espaço liso que corrói e tende a crescer em todas as direções. O nômade habita esses lugares, permanece nesses lugares, e ele próprio os faz crescer, no sentido em que se constata que o nômade cria o deserto tanto quanto é criado por ele. Ele é o vetor de desterritorialização. Acrescenta deserto ao deserto, a estepe à estepe, por uma série de operações locais cuja orientação e direção não param de variar (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 53).

Nesse sentido, ele se assemelha às máquinas de guerra, “que não seriam definidas de modo algum pela guerra, mas por uma certa maneira de ocupar, de preencher o espaço-tempo, ou de inventar novos espaços-tempos” (DELEUZE, 1996, p. 212) ou às peças do jogo de *go*²⁴.

No *go* trata-se de distribuir-se num espaço aberto, ocupar o espaço, preservar a possibilidade de surgir em qualquer ponto: o movimento já não vai de um ponto a outro, mas torna-se perpétuo, sem alvo nem destino, sem partida nem chegada (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 14).

²⁴ Em Mil Platôs, Deleuze e Guattari comparam a máquina de guerra ao aparelho de Estado, segundo a teoria dos jogos, confrontando o *go* e o xadrez do ponto de vista das peças, das relações entre as peças e do espaço concernido. Para saber mais: DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.13 e 14.

O nômade não é só aquele que foge, mas que faz fugir um mundo, propaga em torno de si um espaço liso, faz o deserto se ampliar, deserta. Mais do que viver no deserto, o nômade é aquele que traz dentro de si um deserto, constitui ele mesmo um vetor de desterritorialização.

Deleuze afirma que é preciso criar, conquistar, ter em si um deserto, estar suficientemente desobstruído para que nele possam passar múltiplas tribos. Mas como preservar essa abertura em si? É preciso um desprendimento em relação a uma gregriedade, descolar do espírito de rebanho, de certo consenso, bom senso, senso comum, do que é evidente e óbvio para todos. É imprescindível o direito à hesitação, diferença, gagueira, balbucio, estranheza, contrassenso, desajuste, desatrelamento.

Há um despojamento indispensável para experimentar certas coisas, bem como é necessário preservar as condições dessa experimentação. E o deserto é essa condição. “Estranhamente, tudo começa por uma espécie de despovoamento, uma espécie de redução propriamente deleuziana” (LAPOUJADE, 2015, p. 292). É preciso “despovoar para repovoar de outro modo”. Desterritorializar.

Aqui, o que significa desterritorializar? Desterritorializar não quer dizer deixar a terra ocupada pelos homens, mas ao contrário, *arrancar dos homens a terra*, das percepções e das afecções humanas como tantas territorialidades, e devolvê-la ao seu movimento e à sua imobilidade próprios – abri-la ao cosmos. Num outro nível, não é esse o próprio sentido da máquina de guerra nômade: destruir os Estados, arrancar a terra dos Estados que querem englobá-la para a devolver a si mesma? Tal movimento de desterritorialização despovo a terra, esvazia-a dos homens que a ocupam e a estriam. Mas ao mesmo tempo que a terra se esvazia, ela se repovo de outro modo que não com homens, *com tudo o que há de não humano no homem e fora do homem*, as inumeráveis populações minoritárias de direito, as massas moleculares que suscitam os devires da desterritorialização absoluta. Não é que se leva sua terra consigo, longe do mundo dos homens. Pelo contrário, só chegamos ao deserto – entre os homens – se nos desfizemos de nossa própria humanidade, se nos arrancarmos de nós mesmos seguindo os vetores de desterritorialização da nova terra (LAPOUJADE, 2015, p. 294).

Tem que se desterritorializar para criar uma nova terra, uma terra que propicie novos tipos de povoamento. É necessário engendrar uma superfície onde os fluxos possam deslizar e se agenciar. “É preciso ‘limpar o terreno’ constantemente, livrá-lo do que recorta o mundo em sujeito/objeto, vivo/inanimado, humano/animal, consciente/inconsciente. Só assim é possível traçar linhas erráticas, estabelecer lugares” (PELBÁRT, 2013, p.261). “É preciso tudo destruir para recomeçar de outro modo, sem fundação; é preciso tudo recomeçar no deserto, a partir do deserto, tudo repovoar” (LAPOUJADE, 2015, p. 304).

Porém, não se trata aqui de conceber a criança como um deserto, mas de pensar a/o infante a partir dele. Quando penso “a criança”, algo fica martelando minha cabeça, me dizendo: isso não existe. Existe cada criança, uma criança, singular. Mas como pensar cada criança sem apagar a diferença entre ela e as outras crianças, sem fazer dela uma coisa, um objeto, uma transcendência, uma cristalização, uma representação universalizante, totalizante, globalizante? Como conceber a criança em sua intensidade, multiplicidade e exterioridade?

Quanto de lágrima e de sangue não foram derramados nesse processo de invisibilização das singularidades e da diferença das crianças? Desde a Antiguidade as crianças sofrem operações de exclusão, rejeição, desprezo e supressão como estratégias de dominação. Banimento da vida pública na *polis* grega. Mortes em massa durante a Idade Média. Separação e reinserção como partes do processo de institucionalização na Modernidade. A criança não é considerada humana, pelo menos não plenamente até ela atingir a maioridade. Enquanto for criança, ela está destituída de humanidade. A criança é vista como algo que atrapalha, perturba, estorva os/as adultos/as. Um bicho, um animal, um selvagem, uma “criança”. Foi preciso produzir uma criança enquanto não-humana para que ela fosse dominada, domesticada, controlada, reprimida.

Mas quem é humano, ou melhor, o que é o humano? O humano nada mais é que um conceito que foi produzido a partir de uma perspectiva, criado por uma certa vida, um tipo de vida que privilegiou certos aspectos em detrimento de outros. Para que o conceito de humano pudesse existir, impôs-se a todos violentamente um modelo de homem e, obviamente, muitas vidas tiveram que ficar de fora. Para que haja o humano é preciso que exista o não-humano, o inumano. Por isso, houve e ainda há um enorme derramamento de sangue, já que certas vidas não são dignas de serem humanas.

“Humano é o nome de uma espécie, sendo a espécie justamente aquilo que desapareceu para que o homem, tal como ele se toma, pudesse aparecer (PELBÁRT, 2013, p.263). O homem é um tipo de vida, criado historicamente, mas foi tomado como universal. Universal é aquilo que perdeu a marca de sua produção, sua origem e, que passou a ser considerado algo supramundano, transcendente. A categoria de humano é uma produção histórica de longo prazo, que não tem nada de universal a não ser a universalidade que ele pretende sustentar por pura presunção. Esse homem, esse humano, essa humanidade são apenas uma configuração, mas há muitas outras. Que possíveis podem surgir se arrebentarmos com o imperativo deste humano? Quantas vidas potentes habitam a marginalidade da humanidade? Mulheres, crianças, índios, negros, loucos, doentes, animais, cosmos, transexuais, gays, lésbicas, pobres, entre tantas outras.

Será que a ideia que temos de criança, essa criança destituída de humanidade que precisa se civilizar e se tornar humana, nos ajuda a pensar esses seres pequenos, que insistem em nos questionar, nos tirar do sério e colocar em xeque nosso status de um ser adulto, autônomo, crítico, reflexivo, racional, independente, completo, superior? Seria a infância um bom conceito para pensar a criança?

É preciso realizar uma tresvaloração dos valores. Afirmar, positivar, valorar a criança enquanto um ser alegre, leve, nobre. Pensar as/os infantes não a partir da falta, da negatividade, mas sim de sua potência, do excesso, do transbordamento, do que lhes sobra. Quanto há de positivo nessas dimensões animal e selvagem da criança, aspectos que ficaram à margem da humanidade.

Seria possível olhar para ela sem as lentes das Ciências Humanas que tudo explicam e interpretam? Não seria uma contradição utilizar-se das Ciências Humanas para olhar aquilo que é produzido como não-humano? Fico me perguntando como seria olhar uma criança como se fosse a primeira vez. Como seria olhar para uma criança sem expectativas, sem um modelo prévio, sem uma forma pré-estabelecida ou finalidade a ser alcançada?

Em seu artigo “Sobre a Psicoterapia”, Sigmund Freud (1989) retoma duas fórmulas cunhadas por Leonardo da Vinci para resumir as Artes: *per via de porre* e *per via de levare*. Segundo Freud, para da Vinci a pintura trabalha *per via de porre*, depositando partículas coloridas sobre a tela incolor. A escultura, por sua vez, funciona *per via de levare*, pois “retira da pedra tudo o que encobre a superfície da estátua nela contida”. Para o psicanalista, a técnica da sugestão ou hipnose assemelha-se à pintura porque deposita algo, a sugestão, e espera que ela seja forte o suficiente para impedir a expressão da ideia patogênica. A terapia analítica, pelo contrário, “não pretende acrescentar nem introduzir nada de novo, mas antes tirar, trazer algo para fora [...]”.

Ora, o que vemos nessa diferenciação entre a técnica da hipnose e a terapia analítica, assentada sobre a fórmula de Leonardo da Vinci, onde a escultura aparece soberana em relação à pintura, não seria uma influência ou mesmo a prevalência de um certo *hylemorphismo* aristotélico no pensamento de Freud? Vemos que para o pai da Psicanálise já há uma forma ou modelo preexistente na matéria, quando ele afirma que tudo o que o/a artista precisa fazer é “retirar a pedra que encobre a superfície da estátua nela contida”.

O problema não está na desobstrução da superfície, até porque, se pensarmos com Deleuze e Guattari, é necessário criar um espaço liso para que os fluxos possam se agenciar. A questão é a forma pré-concebida, o modelo preexistente, a meta já traçada, o ponto de chegada já estabelecido.

Vimos no primeiro capítulo que essa forma de pensar própria da escultura está na matriz do pensamento ocidental e, que ela pouco nos ajuda a pensar a criança, pois a concebe como uma matéria inerte a espera de uma fôrma que a molde e lhe dê forma. Como seria então pensar a criança não a partir da escultura, da fórmula *per via de levare*, mas sim tomando como ponto de partida a pintura, *per via de porre*?

Em *Lógica da Sensação* (2007), Gilles Deleuze afirma que um dos procedimentos utilizados pelo artista Francis Bacon em suas obras, era o de escovar a tela em branco antes de iniciar a pintura. Era preciso varrer a tela das camadas invisíveis da História da Arte, livrar-se de todos os clichês e de toda e qualquer representação, para inaugurar um gesto novo. Era necessário produzir uma tela em branco, um certo vazio, remover o peso imperativo do passado para que fosse possível inventar algo no presente. A pintura tem que tirar a figura da figuração e da representação, para se tornar figura de sensação.

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo esvaçar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga visão. Quando Fontana corta a tela colorida com um traço de navalha, não é a cor que ele fende dessa maneira, pelo contrário, ele nos faz ver o fundo de cor pura, através da fenda. A arte luta efetivamente com o caos, mas para fazer surgir nela uma visão que o ilumina por um instante, uma Sensação (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.262).

Fico me questionando se existiria a possibilidade de tirar a criança da representação. Seria possível engendrar um conceito onde a criança fosse sensação e não apenas figuração e representação? Como “limpar a tela” da infância, livrar-se dos clichês e representações, para aí sim, pensarmos uma criança? Ou melhor, deixar que a criança fale por si só? Como varrer essa tela, remover o passado e os discursos sobre as/os infantis para que elas/es inaugurem um gesto novo, para que algo seja possível no presente? Como fazer para quebrar com essa representação de criança que a esmaga e sufoca suas forças, esse clichê que nos impede de ver suas potências, essas mentiras ditas e repetidas mil vezes que teimam em ser verdade, essa moeda gasta que perdeu a efigie? É possível demolir com essa ideia de criança-tijolo, alicerces sobre o qual a instituição Escola se edifica, e deixar que o vento sopra sua poeira para longe, para o deserto? De que jeito poderíamos arrastar tudo para o deserto, tirar o chão sobre o qual esse conceito dogmático de criança está fundamentado?

Talvez seja um pouco ingênuo da minha parte, mas creio que a partir de outro conceito de criança seja possível que a Escola e a Pedagogia se reconfigurem. Isso porque a infância é o ponto de partida e de chegada da Pedagogia e a Escola age sobre o corpo infantil a partir de

um certo conceito de infância. Então, pode ser que se inventarmos um conceito outro de criança, as práticas e saberes que nasçam a partir dela, sejam diferentes.

O modo como vemos a criança guia nossa maneira de agir em sua presença. Diante disso, é muito importante produzir outras perspectivas. Segundo Lapoujade “as lutas políticas valem pelas imagens que produzem, os novos tipos psicossociais que inventam e os possíveis que liberam por essa via” (2015, p. 305). Por essa razão, creio que seja necessário criar uma espécie de contra conceito, uma contra criança ou uma contra infância que, ao invés de representar ou criar uma imagem dogmática que contemple a forma criança, esteja sintonizado e antenado com suas forças. Um conceito é um modo de sondar, captar, cavar uma possibilidade de vida. “O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 46).

Porém, para a criação deste novo conceito de criança, é preciso, antes, pensar a partir de um outro plano, superfície, platô, uma nova terra, pois “é a imagem do pensamento que guia a criação dos conceitos. Ela é como um grito, ao passo que os conceitos são cantos” (DELEUZE, 1996, p. 186). Se pretendemos criar um outro conceito de criança ou de infância, um conceito imanente, é necessária outra imagem do pensamento, pois sobre o terreno da imagem dogmática do pensamento, só o que podem surgir daí são clichês que nos invadem, transcendências que nos corrigem, representações que nos aprisionam, pilares e torres que estriam o horizonte (LAPOUJADE, 2015, p. 304). Seria então possível pensar a criança a partir de um pensamento sem imagem? Como o deserto, enquanto plano de imanência, pode nos ajudar a pensar um novo conceito de infância?

Quando tudo é tragado pelo deserto, esse lugar despovoado, esvaziado de afecções e percepções humanas, sem sujeitos e objetos, vazio de clichês, representações e linguagem, “não se concebe mais os corpos a partir da representação que se faz deles nem do vivido que temos deles; são produzidos a partir dos perceptos e dos afectos de que nos tornamos capazes” (ibidem). O que isso quer dizer? Que no deserto não cabem representações, idealizações, transcendências. Aqui não há representação porque não tem representante, nem representado, nenhum porta-voz, ninguém para se colocar no “lugar de”. Não há um sujeito pensante que se debruça sobre seu objeto de estudo. Não existe nem sujeito, nem objeto, somente fluxos que nos atravessam, encontros entre corpos. No deserto produz-se na imanência, “diante de”, a partir dos afectos e perceptos que outrem produz em nós quando nos abrimos para o movimento de afetar e ser afetado, para o devir. Não se fala “para” as crianças, nem com vistas a elas ou no lugar delas. É impossível colocar-se no lugar do outro, sentir o que ele

sente ou pensar como ele pensa. Só pode acontecer algo, se estivermos “diante de”, perante, frente à frente, na presença de outrem, somente deste modo posso me tornar outro.

Artaud dizia: escrever para os analfabetos – falar para os afásicos, pensar para os acéfalos. Mas o que significa “para”? Não é “com vistas a...”. Nem mesmo “em lugar de...”. É “diante”. É uma questão de devir. O pensador não é acéfalo, afásico ou analfabeto, mas se torna. Torna-se índio, não pára de se tornar, talvez “para que” o índio, que é índio, se torne ele mesmo outra coisa e possa escapar de sua agonia. Pensamos e escrevemos para os animais. Tornamo-nos animal, para que o animal também se torne outra coisa. A agonia de um rato ou a execução de um bezerro permanecem presente no pensamento, não por piedade, mas como a zona de troca entre o homem e o animal, em que algo de um passa ao outro. É a relação constitutiva da filosofia com a não-filosofia. O devir é sempre duplo, e é este duplo devir que constitui um povo por vir e a nova terra (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 141).

Nesse sentido, criar um conceito de infância só pode ser realizado “diante de”, na presença de uma criança, a partir do encontro com ela. Mas não é que eu vou sair da minha casa e vê-la em algum lugar, sentar, pensar e escrever. É preciso “abrir o corpo”, estar aberto ou suficientemente desobstruído para que o encontro se dê, para que algo possa acontecer, para que eu possa me afetar de tal maneira que meus modos de estar e pensar a vida tornem-se outros com outrem.

Outrem não é um ser que encontro num mundo já ordenado; pelo contrário, é o que permite organizar o mundo, dar-lhe uma extensão e uma exterioridade sem a qual ele não teria. É ele que estrutura minha percepção do mundo (LAPOUJADE, 2015, p. 293).

Outrem não é apenas o outro, é uma estrutura perceptiva que nos garante uma benevolência do mundo e das coisas, de suas possibilidades, transições amigáveis, suavidade das contiguidades e, assim, faz com que as coisas se inclinem umas em direção às outras, torna sabido o não sabido, orienta meu desejo para um objeto. No interior dessa estrutura, cada outro é um mundo possível, no sentido em que remete a um mundo que ele expressa e envolve, e que me cabe, eventualmente, decifrar, desdobrar [...] (PELBÁRT, 2013, p.272).

É preciso recomeçar de outro modo, repovoar o deserto. Mas, como a criança pode repovoar o deserto? Como o nômade, personagem conceitual de Deleuze e Guattari, pode nos ajudar a pensar a criança? A função do nômade, enquanto um personagem conceitual, é a de explorar uma possibilidade, sem por isso transformar-se num herói ou numa idealização. O problema é quando instauramos um modelo, subordinarmos o processo a uma finalidade.

Fico reticente em fazer uma aproximação entre o nômade e a criança, pois tenho medo de romantizar a criança, ou seja, que isso se transforme em uma idealização ou representação. Mesmo porque, falo aqui de um lugar de não saber, do limite entre o que sei e o que não sei.

Sigo uma intuição e creio que esse achegamento entre o nômade e a criança é muito potente e, pode nos trazer muitas pistas para inventar um outro conceito de criança. Eu ainda não sei muito bem que criança viria a ser esta, ou crianças, no plural, em sua multiplicidade, mas tenho certo de que esta ideia de criança que habita nosso pensamento, não me serve mais, não me ajuda a pensar. Por isso, resolvi pensar o nomadismo da criança a partir de cenas que testemunhei durante minha carreira docente.

Na Toca do Futuro, durante os primeiros meses de aula, notava que as crianças, principalmente as mais novas, deambulavam o tempo todo pelo quintal. Elas vagavam, sem origem e sem destino, apenas andavam pelo espaço por horas. Ora paravam, viam algo que lhes interessava e, em seguida, punham-se a divagar novamente. Tal como o nômade, as crianças iam de um ponto a outro, alternavam de um ponto a outro e delineavam, assim, um trajeto. Elas passam muito tempo explorando o meio. “A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (DELEUZE, 1997, p. 73).

Para Deleuze (ibidem), um meio é feito de qualidades substâncias, potências e acontecimentos, por exemplo, “a rua e suas matérias, como os paralelepípedos, seus barulhos, como o grito dos mercadores, seus animais, como os cavalos atrelados, seus dramas (um cavalo escorrega, um cavalo cai, um cavalo apanha...)”.

Essas crianças arrastavam para quintal todo tipo de objeto: lápis, papel, boneca, carrinhos, panos, instrumentos, fantasias, etc. e, num dado momento, simplesmente largavam aquilo no meio do caminho. As/Os professoras/es passavam dias à fio atrás dessas/es pequenas/os, recolhendo tudo que levavam para fora. É que o desejo se agencia a certos elementos que favorecem uma certa trajetória. As crianças levam para o quintal as coisas mais disparatadas como um modo de povoá-lo, de conectar o real e o imaginário em um percurso. Elas misturam coisas que pertencem a territórios distintos, produzem conjugações inusitadas, conectam coisas que não são conectáveis segundo os códigos vigentes.

O próprio da libido é impregnar a história e a geografia, organizar formações de mundos e constelações de universos, derivar os continentes, povoá-los com raças, tribos e nações. Qual ser amado não envolve paisagens, continentes e populações mais ou menos conhecidos, mas mais ou menos imaginários? (DELEUZE, 1997, p. 74).

É curioso que, ao longo de um ano letivo, eu percebi que os diferentes espaços do quintal sofriam fluxos de migração. Em determinada época, por exemplo, era possível ver dezenas de crianças no tanque de areia, ou nas cordas e tecidos amarrados nas árvores ou

então dependurados na cerca. Mas dias depois, aquilo ficava vazio, já não se via ninguém por lá. Durante semanas ou meses, criança alguma chegava perto. E de repente, sem algum motivo aparente, as crianças voltavam a habitar aquele espaço, surgindo do nada. Do mesmo jeito que o nômade, a criança é imprevisível, indomável, incontrolável, podendo surgir em qualquer lugar.

Quando íamos para o quintal, eu via que logo as crianças se espalhavam pelo espaço, como sementes de um dente de leão que fora soprado pelo vento. Assim como os nômades, elas se distribuíam no espaço, um espaço que elas logo iriam abandonar. Mesmo que iniciassem alguma construção ou intervenção, dedicando dias naquela tarefa, elas logo largavam. Muitas vezes, vi as crianças fazendo uma barraca ou erguendo um castelo de areia e logo que terminavam, brincavam por um tempo e, em seguida, destruíam tudo, deixando aquilo para trás.

Para o nômade, ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É que a terra se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade aí encontra um território. A terra deixa de ser terra, e tende a tornar-se simples solo ou suporte” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 53).

Como já foi sublinhado anteriormente, mais do que habitar o deserto, o nômade é um vetor de desterritorialização, é aquele que deserta, ou seja, que carrega dentro de si um deserto e o propaga, fazendo fugir um mundo. Ora, desertar não é algo que a criança vive fazendo? Quando uma criança faz algo que supostamente não deveria, como bater em alguém, por exemplo, e vamos conversar com ela a respeito, muitas delas tentam fugir, saem correndo ou desconversam, ou ainda não olham diretamente para você. Seus olhos parecem querer escapar daquela situação. Há também aquele momento onde o/a professor/a está tratando de um tema e, simplesmente uma criança ouve uma palavra e a associa com algo totalmente descabido e estapafúrdio, pelo menos aos olhos da/o adulta/o. Ela faz fugir a conversa, o assunto se esvai, as crianças embarcam nessa linha de fuga e o/a professor/a tenta retornar ao ponto em que estava, às vezes sem sucesso.

Tudo isso me fez tentar lembrar de algum momento da minha carreira docente, onde eu experimentei, mesmo que por apenas poucos instantes, a vertigem de ser arrastado pelas crianças para o deserto e ter todas minhas certezas e verdades soprados pelo vento. Eu poderia narrar uma ou outra cena, mas me surge fortemente uma situação que se repetiu diversas vezes, em diferentes contextos, nesses anos atuando como professor. O que me vem à tona é a lembrança daqueles momentos que antecedem o início de uma aula, quando se está

aproximando-se da sala de aula, a poucos passos da porta, e você se depara com aquele bando de crianças à sua espera, te aguardando, te fitando com aquele olhar de interrogação, à espreita, ou, quando se está naquela sala vazia e ouve o sinal tocar, e em seguida, os passos, os gritos e o burburinho daquela multidão de crianças que se aproxima a cada segundo. Um frio corre pela espinha, dá um nó na barriga e a gente se pergunta: E agora, o que eu faço?

Tudo se apaga, se esvai, evapora. O chão sob nossos pés desaparece. É como se o tempo congelasse por um átimo e nesse curto período de tempo a gente experimentasse não ter mais certeza de nada, esquecer o planejamento, não lembrar do histórico desta ou daquela criança e nem do que fará a seguir, ter nossas ideias do que é escola, educação, criança porfirizadas, nossa autoridade de professor/a e posição de um ser adulto, autônomo, crítico, reflexivo, racional, independente, completo e superior dissolvidas no ar. Somos tomados de assalto por uma sensação de extrema solidão. Se está no meio do deserto. E é aí, nesse flagrante de tempo, que a criança nos faz um convite. Mas que convite é esse?

Há uma cena do filme *Matrix*²⁵, onde *Neo* visita uma mulher que denominam de Oráculo. Antes de encontrá-la, o protagonista aguarda em uma sala onde há diversas crianças. Uma delas chama a sua atenção, por entortar colheres apenas com seu olhar. O menino entrega a colher à *Neo* e diz para não tentar entortar a colher, pois é impossível. O pequeno o aconselha a tentar ver a verdade. Que verdade? Que a colher não existe. E que se fizer desta maneira, verá que não é a colher que entorta, mas ele mesmo. O personagem passa então a encarar a colher, aos poucos, tomba a cabeça para o lado e, o objeto entorta para o mesmo sentido, como se seguisse o olhar de *Neo*.

Assim como o personagem do filme, somos convidados pela criança a ver o mundo a partir de outro ponto e vista. A colher não existe, só o que existe é uma maneira de ver, a verdade é produzida a partir de uma perspectiva. Quando estamos diante da criança, ela nos convoca a produzir um outro olhar, a reestruturar nossa percepção, organizar o mundo de outra maneira, dar-lhe uma extensão e uma exterioridade diferente. A criança provoca em nós uma torsão: somos capazes de experimentar o impossível.

²⁵ *Matrix*. Direção: Lana Wachowski e Lilly Wachowski. Warner Bros., 1999. 1 DVD (136 min), Color. Título original: *The Matrix*.

Resistências e reticências

Não tenho a intenção de educar ninguém, só a intenção de criar as circunstâncias favoráveis para que se saiam bem e para que vivam.

FERNAND DELIGNY (2012)

Cena 1

Estávamos no começo do verão, próximos ao término do ano letivo. Era preciso recolher cenas do cotidiano das crianças para redigir os relatórios finais. Há dias eu estava observando uma menina para escrever algo a seu respeito, mas não tinha obtido sucesso ainda. Naquela manhã resolvi me empenhar com afinco para ver se conseguia algo interessante para escrever. Fui para o quintal e fiquei com a câmera na mão olhando-a de longe.

A menina chegou perto de uma grande bacia de água e ficou ali um tempo, encarando-a. Queria entrar, mas algo a detinha. O que será que a impedia de entrar? Seria a temperatura? Medo de água? Esperava alguém para entrar com ela? Estaria tomando coragem?

Depois de uns minutos, se despiu. Ficou de calcinha. Começou a entrar pela pontinha do dedão do pé. Pude ver que assim que encostou na água ela sentiu frio. Um frio desses que arrepiava a gente até o último fio de cabelo. Então criou coragem e entrou de uma vez. Era visível sua alegria de estar ali, brincando e tomando banho sob os raios de sol da manhã. Não tardou muito, um menino chegou e a avistou dentro da água. Mais do que depressa, tirou a roupa, ficou só de cueca e entrou. Dentro d'água, os dois riam, brincavam, conversavam um monte.

Eu fiquei quietinho, olhando tudo de longe. Mas a curiosidade me consumia por dentro. Queria chegar mais perto, ouvir o que eles estavam falando. Afinal, essa era a minha chance de captar uma cena instigante para o meu relatório semestral. Fui chegando aos poucos, de orelha em pé, tentando apreender o que diziam. Mas não fui bem-vindo, me trataram como um intruso. A menina e o menino pegaram os patinhos de borracha que estavam ali e encheram de água para jogar em mim. Eu corria, mas era tarde demais, a menina havia declarado guerra contra mim. Quando me dei conta, estava sob jatos d'água de inúmeras crianças. Do nada surgiu uma multidão delas, que antes vagava dispersa pelo quintal, mas que por contágio, insurgiu contra o intruso com seus patos de borracha. Tive que sair de lá às pressas, todo ensopado e morrendo de curiosidade.

Cena 2

Além da graça que lhe é peculiar, a menina é dotada de grande astúcia e ardil. Sabe escapar como ninguém do olhar curioso de um adulto. Se há algum por perto, ela espertamente disfarça o que está por fazer e passa a sussurrar no ouvido das crianças que estão por perto, chega até a mudar de lugar a fim de despistar as pessoas crescidas. Como daquela vez em que regia uma orquestra de treze crianças. Os/as adultos/as queriam de todo jeito assistir ao que faziam, mas a pequena insistia que ainda não estava pronto, que era apenas um ensaio. Mas eu acho que o que ela queria dizer mesmo é que aquilo não era para gente grande e sim para gente miúda, brincadeira de criança. Claro que eles/as a ignoraram e permaneceram ali. Então, furtivamente ela foi de criança em criança cochichar, dizer em seus ouvidos que era preciso mudar de lugar e fugir daquelas pessoas abelhudas. Seu sutil estratagema até surtiu efeito, mas não tardou para que aquelas/es bisbilhoteiras/os intrometidas/os voltassem. Será que elas/es não tinham entendido que não eram bem-vindas/os? Por que as/os adultas/os têm que querer controlar, fiscalizar, inspecionar, regular e monitorar tanto tudo o que as crianças fazem? Será que não se pode ter um pouco de sossego? Um pouquinho de tempo e espaço sem adultas/os que digam o que, como e quando fazer? Mas ao invés de brigar ou se irritar, a menina, perspicazmente, encontrou um meio de ludibriar aqueles/as enxeridos/as. Desta vez, ela segredou aos ouvidos dos pequeninos que rumassem para um esconderijo, onde os olhos curiosos dos/as grandes não pudessem vê-los. E quando todos/as se dirigiram para o local, a menina mirou aquela gente crescida, sorriu um sorriso travesso e deu a despedida com um ar zombeteiro e triunfante, pois, afinal, havia se livrado deles/as.

Cena 3

Passava do meio da tarde. Devia ser outono. Sei disso porque as folhas do caquizeiro já haviam caído, e não fazia tanto frio. Estava eu perambulando pelo quintal, não me recordo por qual motivo. Talvez quisesse espairecer, desanuviar a cabeça. Ou então ver se conseguia obter alguma inspiração para realizar o trabalho. As crianças estavam entretidas em uma proposta com as/os professoras/es do período da tarde. A maioria estava no tanque de areia e uns poucos meninos lançavam aviões de papel pelo ar. Foi aí que um menino me chamou a atenção. Ele jogava pedras e gravetos em direção ao pé de caqui. Logo vi que tentava retirar seu aviãozinho do enrosco em que se metera por dentre os galhos. Como não podia alcançar o tal objeto, atirava insistentemente contra ele. Resolvi então ajudar o pobre menino a recolher seu avião. Segui em direção ao caquizeiro e escalei seu tronco. Em poucos segundos, estava de volta ao chão, com o avião nas mãos e entregando-o ao pequeno. Parti todo orgulhoso por ter ajudado o garoto. Tãmanha foi minha surpresa ao ver que, assim que

saí dali ele enroscou o avião novamente nos galhos daquela árvore e voltou a atirar pedras e gravetos em sua direção. Fiquei estarelecido. Talvez ele não quisesse seu avião de volta, pode ser que desejasse apenas atirar objetos contra o efêmero brinquedo para derrubá-lo. Pode parecer óbvio para alguns/as, mas eu não tinha compreendido sua ação naquele momento. Percebi então que tinha sido pretensioso demais, que me achara o melhor professor do mundo por ter, supostamente, ajudado aquele menino, mas o que eu tinha realmente feito era atrapalhado, interferido em seu brincar. Fiquei pensando nesta cena durante dias. O que deveria ter feito naquele momento ou a partir dele? Será que eu tinha que perseguir seu interesse e ter enchido a árvore de aviõezinhos para o pequeno retirá-lo? Ou ter disponibilizado uma série de objetos para atirar contra o avião, como arco e flecha, catapultas e estilingues? Tudo isso? Nada disso?



Como as crianças resistem? De que modo elas se defendem das estratégias de dominação que lhe são impostas? De que maneira lutam contra as técnicas de controle, administração e governo de seus corpos? De que jeito elas se opõem às expectativas, modelos, padrões, clichês, representações, imagens, ideias que imperam sobre elas?

Sabe-se que as crianças não estão organizadas em um sindicato, partido ou associação, para fazerem ouvir seus protestos, defenderem seus interesses, reivindicarem seus direitos. Pelo menos não na Toca do Futuro e, em geral, embora haja exceções²⁶. Da mesma maneira, elas não formam nenhum exército, tropa ou milícia de resistência, ainda que muitas sejam recrutadas pelo tráfico ou grupos armados mundo afora.

Em ambas estratégias há uma certa relação com o Estado, regida por todo um conjunto de códigos, regras, instituições, hierarquias e comandos que as crianças prescindem. O modo como elas resistem é alheio aos carros de som, passeatas, cartazes, votações, eleições de representantes ou aos códigos de honra e de conduta, à hierarquia, patentes, ordens e disciplina.

²⁶ Fundado em 2000, o sindicato União das Crianças e Adolescentes Trabalhadores da Bolívia (Unastbo), foi criado por crianças trabalhadoras que reivindicavam que seus direitos fossem respeitados. Em 2014, o sindicato conseguiu que a Assembleia Nacional aprovasse uma reforma do Estatuto da Criança e do Adolescente do país, para reduzir a idade mínima de trabalho para dez anos em casos excepcionais. Fonte: Lorena Arroyo, BBC Mundo. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/07/140707_crianças_sindicato_bolivia. Acesso em: 05/04/2017.

Resistir não é apenas bater de frente com o inimigo, confrontar-se, chocar-se, opor-se. O embate, seja ele físico ou político, é apenas uma entre muitas estratégias que pode ser adotada. Há muitas maneiras de resistir. Nas três cenas descritas acima encontramos diferentes estratégias que as crianças adotaram para resistir à escola, à instituição, aos códigos, ao professor, ao currículo, e que não necessariamente passam pelo embate ou confronto.

Na primeira cena, ainda que aparentemente o professor tenha sido confrontado pelas crianças e, expulso por elas sob jatos d'água atirados com patinhos de borracha, não foi necessariamente uma guerra. Uma guerra geralmente é normatizada, codificada. Há um frente, uma retaguarda, batalhas. As tropas obedecem a uma sequência, às ordens de um comandante. O episódio em questão assemelha-se mais ao ataque de um bando, que luta sem obedecer às regras, do que propriamente uma guerra. É uma guerra de guerrilha.

Existe entre a criança e o/a adulto/a uma assimetria enorme. Em meio a eles/as não há uma relação de igualdade, mas sim de heterogeneidade. Por essa razão, não cabe à criança empreender uma guerra contra o/a adulto/a. Não é um embate entre iguais, por isso, de forma alguma, a criança realiza uma luta frontal: afrontar, enfrentar, confrontar. Ela age de maneira oblíqua, diagonal, trava contra o/a adulto/a uma guerra de guerrilha, um embate sem batalha. E, em uma guerrilha, não se sabe quem é o inimigo, de onde vem, com qual velocidade, o modo como luta. Ele é imprevisível.

Tais seres são imprevisíveis, eles vêm como o destino, sem motivo, razão, consideração, pretexto, eles surgem como o raio, de maneira demasiado terrível, repentina, persuasiva, demasiado outra, para serem sequer odiados (NIETZSCHE, 1998, p. 75).

As crianças são também esses seres imprevisíveis, que aparecem e desaparecem num piscar de olhos, que vão e vêm sem motivo aparente, que sem mais nem menos largam tudo que estavam fazendo e partem para outra. Há nelas algo que ultrapassa a racionalidade, extrapola a nossa capacidade de pensar sobre elas. É algo que não conseguimos compreender, apreender, identificar, detectar. Alguma coisa nos escapa. Talvez uma porção de inumanidade, um bocado de angelical, diabólico, animal, divino, monstruoso, selvagem que põe em xeque o pensamento, as referências, categorias e coordenadas.

Existe uma espécie de “zona de opacidade ofensiva” (PELBÁRT, Notas de aula, 2016) em torno da criança, uma nuvem de mistério e imprevisibilidade que a envolve e faz o nosso mundo desmoronar, as estruturas e regras vigentes colapsarem, as palavras faltarem. Aquilo que funcionava antes, não funciona mais. Suas ações e posturas muitas vezes sem nexos,

sentido, intenção ou finalidade fazem fugir um mundo, seus códigos, padrões, modelos, regulamentos, parâmetros, medidas, orientações, identidades, histórias.

Essa “zona de opacidade ofensiva” é como a “névoa” que Don Juan Matus tenta ensinar a Carlos Castaneda a criar ao seu redor, apagando sua história pessoal. O que o indígena yaqui propõe é uma despersonalização, uma dessubjetivação, apagar a identidade, as referências, a memória, a história.

- Comece com coisas simples, assim como não revelar o que você realmente faz. Depois, deve abandonar todas as pessoas que o conheçam realmente bem. Assim, construirá uma névoa em torno de si [...]. - O que há de errado é que, uma vez que o conheçam, você é algo que eles têm como certo e, desse momento em diante, não poderá romper o fio dos pensamentos deles. Pessoalmente, gosto da liberdade de ser desconhecido. Ninguém me conhece com certeza absoluta, como as pessoas o conhecem, por exemplo [...]. - Quando a gente não tem história pessoal, nada do que se diga pode ser considerado uma mentira. O problema com você é que tem de explicar tudo a todo mundo, obrigatoriamente, e ao mesmo tempo quer conservar a frescura, a novidade daquilo que faz. Bem, como não pode entusiasmar-se depois de explicar tudo o que faz, você mente para poder continuar [...]. Como vê – continuou –, nós temos duas alternativas: ou consideramos tudo certo e real, ou não. Se adotarmos a primeira, acabamos caceteados mortalmente conosco e com o mundo. Se adotarmos a segunda e apagarmos a história pessoal, criamos uma névoa em volta de nós, um estado muito emocionante e misterioso, em que ninguém sabe de onde sairá o coelhinho, nem mesmo nós [...]. - Quando nada é certo, permanecemos alertas, sempre atentos – disse ele. É mais emocionante não saber por trás de qual arbusto o coelhinho está escondido do que se comportar como se a gente soubesse de tudo (CASTANEDA, 2006, pg. 36-38).

Essa mesma “névoa” envolve o protagonista da história “Bartleby, o escrivão: uma história de *Wall Street*”, escrita por Herman Melville (2015). A obra narra a historietta de um personagem que consegue um emprego de escriturário, em um escritório de advocacia localizado em *Wall Street*. Sua função é fazer cópias idênticas de documentos e conferi-las. Por um tempo, Bartleby se dedica com afinco à sua função, porém a trama se complica quando ele passa a recusar de maneira firme e suave as tarefas designadas pelo patrão. Ao tentar lidar com a situação e entender como intervir com aquele funcionário incomum, o advogado percebe que seu empregado não possui referência alguma. Não se sabe de onde veio, nem para onde vai, ele surge e desaparece sem referência a si mesmo nem a outra coisa.

Porém, a resistência de Bartleby não se faz de modo algum como confronto, rebeldia, enfrentamento, mas opera como uma “resistência passiva”. Ele adota, como diria Deleuze, uma “fórmula”. Tal fórmula consiste em um procedimento de recusa absoluta. A cada pedido ou ordem do patrão, o personagem responde com um *PREFERIRIA NÃO*, *I would prefer not to*. E a cada vez que é proferida, a frase deixa o patrão sem chão, sem saber o que fazer com aquele estranho funcionário. A fórmula tem como função “desconectar” as palavras e as

coisas, as palavras e as ações, mas também os atos e as palavras: ela corta a linguagem de qualquer referência (DELEUZE, 1997, p.80 e 86).

Esse insólito personagem de Melville tornou-se central nas teorias políticas da contemporaneidade. Pensadores como Deleuze, Agamben, Žižek, Negri e Hardt utilizam *Bartleby* para pensar estratégias de resistência como: abandono, deserção, negação e recusa. A partir disso, gostaria de pensar as duas últimas cenas, narradas acima, a partir da ideia de “resistência passiva”, presente no conto do romancista americano²⁷.

Das três cenas narradas anteriormente, a segunda diz respeito a uma menina que rege outras tantas crianças em uma improvisada orquestra de quinquilharias. Tal situação atrai o olhar das/os adultas/os. Porém, a presença delas/es incomoda a regente e seus músicos/musicistas. Diante disso, a menina tenta despistar sorrateiramente as/os professoras/es, liderando as/os pequenas/os até um esconderijo em meio às árvores.

Tal episódio possui alguns aspectos semelhantes ao conto “O flautista de *Hamelin*”, que narra a história de uma pequena cidade na Alemanha que fora infestada por ratos. Depois de muitas tentativas fracassadas em exterminar a praga, surge um forasteiro que promete cuidar daquela intempérie com sua flauta mágica, cobrando uma moeda para cada rato que exterminasse. Apesar de ter obtido grande sucesso, o povo se recusa a pagar. O flautista põe-se então a tocar novamente, e leva consigo todas as crianças da pequena cidade para um escondedouro em meio às montanhas, deixando *Hamelin* sob uma enorme tristeza.

Assim como o flautista mágico, a menina segreda uma mensagem que só as/os pequenas/os são capazes de acessar e, conduz as crianças para um esconderijo longe das/os adultas/os. Mas, também, há em comum entre a cena da menina e o conto maravilhoso, um tipo de estratégia de resistência: o êxodo ou a deserção. Tal como a figura do nômade, ambos fogem, mas, mais do que isso, desterritorializam, desertam, fazem tudo fugir, fazem fugir um mundo. Ao efetuar um êxodo, a menina subverte a relação de dominação na qual estava implicada, sua deserção faz cair por terra o poder soberano das/os professoras/es. Apesar de protestar, inicialmente, ela não confronta as/os adultas/os, simplesmente escapa de suas vistas. A menina entra na toca, uma toca menor, minoritária e não a Toca do Futuro.

Na terceira e última cena temos um menino atirando pedras contra um aviãozinho de papel, enroscado entre os galhos de uma árvore. O professor, achando que fazia o maior bem do mundo, tira o objeto daquele emaranhado e o devolve para o garoto. Este, por sua vez,

²⁷ “Nada irrita mais uma pessoa honesta do que a resistência passiva. Se o indivíduo ao qual se resiste não for desumano, e o que resiste, inofensivo, então o primeiro, com a maior boa vontade, vai se empenhar para que sua imaginação construa com caridade aquilo que foi impossível com a razão (MELVILLE, 2005, p.12).

imediatamente arremessa o avião de volta para o lugar que ocupara outrora. Tal atitude deixa o professor sem chão e, ele passa a questionar a sua função, o seu papel enquanto docente e chega até a se culpabilizar. Pois bem, qual é a atitude do menino diante de tal situação? Ou, dito em outros termos, como resiste à intervenção do professor? Ele espontaneamente ignora e, volta a fazer o que estava fazendo antes.

Não são raras as vezes em que ouvimos um/a adulto/a dizer às crianças: “Não finge que não está me ouvindo”, “Estou falando com você”, “Eu te chamei mais de dez vezes”, “Você me ouviu chamar?”. A criança ignora, finge não ouvir os comandos e as ordens; desconsidera os combinados, as regras, os códigos, a moral; esquece as promessas. Não dá ouvidos, dá os ombros, desatende e desobedece.

Na obra “Império”, escrita por Antonio Negri e Michael Hardt, ao tratar do tema da recusa, os autores citam dois personagens literários. Um deles é Bartleby, o outro é Michael K, do romance de J.M Coetzee. Eles fazem uma comparação entre as duas figuras.

Michael K, o personagem central do maravilhoso romance de J. M. Coetzee *A vida e época de Michael K*, é também uma figura de recusa absoluta. Mas enquanto Bartleby é imóvel, quase petrificado em sua passividade pura, K está sempre em movimento. Michael K é um jardineiro, um homem simples, tão simples que nem parece deste mundo. Num país imaginário dividido pela guerra civil, ele é continuamente detido por jaulas, barreiras e postos policiais erigidos pela autoridade, mas consegue tranquilamente ignorá-los, e continuar em movimento. Michael K não continua em movimento apenas por amor ao movimento perpétuo. As barreiras não somente impedem o movimento, elas parecem parar a vida, e por isso ele as recusa absolutamente, para manter a vida circulando (HARDT e NEGRI, 2001, p. 223).

Da mesma maneira que o protagonista de Coetzee, Michael K, o menino da última cena narrada ignora as barreiras impostas pela autoridade e, continua seu movimento de atirar pedras e galhos contra o avião de papel. Ainda que as barreiras, obstáculos, jaulas, portas, portões e intervenções pedagógicas tentem impedir o movimento, o menino ignora as pisadas e os sapateados dos “tamancos profissionais” e mantem a vida circulando.

Porém, embora a ação de ignorar nos ajude a pensar tal estratégia adotada pelo menino na cena em questão, acredito que haja uma outra que pode nos ajudar ainda mais: esquivar. A palavra esquivar possui diversos significados: desviar, evitar, escapar, fugir, recusar-se, negar-se, preservar-se, subtrair-se, safar-se. Todas essas ações são estratégias que as crianças utilizam diariamente.

É preciso esquivar ou esquivar-se das palavras de ordem, dos imperativos, de tudo o que solicita, inclui, obriga, amarra, conecta. Encontrei algumas pistas a respeito da tática de esquivar na obra de Fernand Deligny, pedagogo francês, que conviveu durante décadas com

autistas e produziu um pensamento singular a respeito do modo de existência deles/as, um modo “anônimo, a-subjetivo, não assujeitado e refratário a toda domesticação simbólica” (PELBÁRT, 2013, p. 261).

Deligny afirmava que nós descendemos menos dos macacos do que das aranhas. A ação mais primitiva da aranha é tecer sua teia. Ora, nós humanos, não paramos de tecer e constituir redes. “A rede é um modo de ser” (DELIGNY, 2015, p. 15). A rede é algo da espécie humana, “ao invés do ser de razão, o humano é ser de rede” (PELBÁRT, 2013, p. 263). A rede é uma necessidade vital, escapatória, intervalo, deserção, dissidência, guerrilha, comum. Mesmo que o autor afirme que a rede é algo da espécie, não quer com isso dizer que haja uma universalidade do coletivo ou da comunidade, no sentido de um circuito fechado, mas a necessidade de uma “saída” (ibidem).

Porém, a rede não possui uma finalidade, um objetivo, um projeto, um plano ou desenho prévio almejado. Quando isso acontece, desaparece o caráter de rede.

[...]. Se o projeto é claro, nítido e preciso, em outras palavras se o fazer predomina, trata-se de um esforço premeditado, e é bem possível que o aracniano então desapareça – quebrado, esburacado, despedaçado.
A rede não é um fazer; é desprovida de todo *para*; todo excesso de *para* reduz a rede em farrapos no exato momento em que a sobrecarga do projeto é nela depositada (DELIGNY, 2015, p. 25).

O pedagogo francês se contrapõe ao *fazer*. Para o autor, há um contraste entre *agir* e *fazer*. *Fazer* é fruto de uma vontade dirigida a uma finalidade, fazer obra, fazer sentido, fazer comunicação (PELBÁRT, 2013, p. 261). *Agir* é o gesto desinteressado, o movimento não representacional, sem intencionalidade: tecer, traçar, pintar, escrever (ibidem). O *agir* é intransitivo, não-significante, sem finalidade, para nada, aracnoide (ibidem, p. 267). “Da aranha interessa não só o tecer incessante, sem finalidade (pois Deligny duvida que a finalidade da teia seja agarrar a mosca), mas a própria teia aracnoide, isto é, a rede” (ibidem, p. 261). Podemos nos perguntar: qual a finalidade da teia? Ou: para que então tecer uma teia? Para nada. “[...] A teia tem o projeto de ser tecida” (DELIGNY, 2015, p. 16). Urdir a rede é um fim em si mesmo.

A criança não para de *agir*, de tecer suas redes, de manter a vida circulando. Ela age sem fins ou objetivos, desprovida de todo *para*. Age para nada. Que seja para nada é muito importante, pois não tem uma exigência posta ou um formato dado, um modelo. Se não fosse para nada, estaria respondendo a uma expectativa, ideal, finalidade, objetivo. *Para nada* abre a possibilidade de algo ser, de ter sua singularidade. É porque não tem que ser nada, que pode

ser tudo. Quantas vezes não perguntamos às crianças: O que estão fazendo? E elas respondem: nada!

Porém, a instituição escolar é exatamente o oposto disso. Ela submete a criança a inúmeras atividades, a *fazer* algo constantemente. A escola tem um modelo de ser humano, um ideal a se alcançar, uma expectativa sobre a aprendizagem das crianças, os níveis, fases, etapas em que se encontram e onde devem chegar. Nenhuma intervenção da/o professor/a pode ser gratuita, desprovida de um *para*, ela deve fazer parte de um planejamento, ter um objetivo relacionado a algum aspecto do currículo que, por sua vez, foi pré-determinado na intenção de produzir um certo sujeito.

Na última cena narrada, o professor tenta ajudar o menino. Melhorador da humanidade, busca auxiliar o pequeno em um gesto altruísta, supondo a sua incapacidade diante da situação. Ele fica perplexo ao se dar conta de que a criança não tinha necessidade alguma dele, pelo contrário, talvez é ele quem precise dela. O docente começa a pensar no sentido daquela ação, mas reduz o acontecimento a termos pedagógicos. Ele pedagogiza o episódio no qual participa e, tenta fazer da brincadeira do menino uma situação didática, um processo de ensino-aprendizagem. Ele se questiona, se pergunta, se atormenta, buscando melhorar seu desempenho enquanto professor e a do menino enquanto aluno.

Baseado em um saber-fazer pedagógico, a/o docente é aquela/e que dá uma finalidade ao *agir*, tornando-o *fazer*. É um processo de institucionalização da criança, de pedagogização da vida, de produção de um sujeito. Porém, o menino se esquivava e, alheio a tudo isso, volta a brincar.

Deligny, por sua vez, não interpela, não interpreta, não reprime, mas forma com as crianças com as quais convive um bando, um comum, uma rede. Ele contribui para que elas cheguem a experimentar outros objetos, outras relações e consigam construir um outro mundo. Porém, este outro mundo de maneira alguma é perfeito, idealizado, transcendental, não é um projeto ou uma utopia, é antes de tudo uma tentativa.

Daí todo o trabalho de urdir, com eles, o que Deligny chama de uma tentativa – não é um projeto, não é uma instituição, não é um programa, não é uma doutrina, não é uma utopia – mas uma tentativa, diz ele, frágil e persistente como um cogumelo no reino vegetal... Uma tentativa esquivava as ideologias, os imperativos morais, as normas. Uma tentativa só sobrevive se não se fixa um objetivo, mesmo quando inevitavelmente é chamada a realizá-lo. Pois há os fios, a teia, essa maneira de protegê-las, e ao mesmo tempo as inúmeras táticas de esquivar, esquivar-se de tudo o que solicita, tudo o que inclui, que obriga, que amarra, esquivar tudo aquilo que implica numa interação intersubjetiva, o que ele chama de *semblabiliser*, “semelhancear”, essa identificação incessante pela qual nos constituímos, essa macaquice, ainda mais quando ela é “amorosa” em excesso, isto é, aprisionante

como só o amor consegue ser. Portanto, nada de “reciprocado”, mas outra coisa, diz ele, “o costumeirar, o costumeiro”, o permitir (PELBÁRT, 2013, p. 265).

“O que deveria ter feito naquele momento ou a partir dele? ”, indaga-se o professor em sua reflexão. Ou, colocando a questão de outro modo, “o que pode o/a professor/a diante de tal situação? ”. Permitir. Não interpelar, questionar, interrogar, demandar, nem perturbar ou interromper, apenas permitir. Guattari dizia que os lapsos, sintomas e atos falhos são como pássaros que batem com o bico na janela e, que concerne ao analista detectar suas trajetórias para ver se servem de indicadores de novos universos de referência. Assim, no lugar de querer compreender, significar e interpretar, cabe ao/a professor/a traçar, cartografar, seguir o fluxo das coisas, “seguir o curso de um rio, e não se fixar nas supostas intenções, sempre projetadas, pressupostas...” (PELBÁRT, 2013, p. 268). Não pedagogizar, não escolarizar a vida, mas permitir que ela flua.

É preciso destacar aqui que, permitir é muito diferente de um *laissez-faire* que predominou durante tanto tempo nas práticas pedagógicas do Brasil. O que Deligny propõe é totalmente outra coisa, é radical. Ele nos provoca a, juntamente com as crianças, tecermos nossas redes, criarmos o comum, constituirmos bandos, tentarmos, construirmos jangadas.

Uma tentativa é comparável à jangada. Pedacos de madeira ligados entre si de maneira bastante solta, para que quando venham as ondas do mar, a água atravesse os vãos entre os troncos e a jangada consiga continuar flutuando (PELBÁRT, 2013, p. 265).

Usei a imagem da jangada para evocar o que está em jogo nessa tentativa, nem que seja para dar a ver que ela deve evitar ser sobrecarregada, sob pena de afundar ou de virar, caso a jangada esteja mal carregada, a carga mal distribuída [...]. Uma jangada, sabem como é feita: há troncos de madeira ligados entre si de maneira bastante frouxa, de modo que quando se abatem as montanhas de água, a água passa através dos troncos afastados. Dito de outro modo: não retemos as questões. Nossa liberdade relativa vem dessa estrutura rudimentar, e os que a conceberam assim – quero dizer, a jangada – fizeram o melhor que puderam, mesmo que não tivessem em condições de construir uma embarcação. Quando as questões se abatem, não cerramos fileiras – não juntamos os troncos – para constituir uma plataforma concertada. Justo o contrário. Só mantemos do projeto aquilo que nos liga. Vocês veem a importância primordial dos liames e dos modos de amarração, e da distância mesma que os troncos podem ter entre eles. É preciso que o liame seja suficientemente frouxo e que ele não se solte (DELIGNY, 2013, p. 90).

Guerra de guerrilha, deserto, êxodo, teia, rede, tentativa. Guerrilhar, desertar, nomadizar, desterritorializar, escapar, fugir, ignorar, esquivar, permitir. Flautista de *Hamelin*, Don Juan Matus, Bartleby, Michael K. Raio, fuga, névoa, preferiria não, manter a vida circulando, jangada. A partir das três cenas narradas anteriormente, pudemos acompanhar e pensar diferentes estratégias, táticas, técnicas de resistência das crianças contra os saberes e

práticas escolares. Mas para que tudo isso? Qual finalidade de traçar tais resistências? Para nada, ou melhor, para que possamos engendrar redes com as crianças. Talvez aprendamos com isso a nos nomadizar, nos deixar atravessar pelas caravanas que passam pelo deserto, nos dessubjetivar, nos despersonalizar, formar bandos, tecer teias aracnídeas. Não construir projetos ou instituições, mas esboçar tentativas, nos lançar ao mar com nossas jangadas.

CONCLUSÃO

Apesar de... Diante de

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia*
CHICO BUARQUE (1978)

- Lóri, disse Ulisses, e de repente pareceu grave embora falasse tranquilo, Lóri: uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida. Foi apesar de que parei na rua e fiquei olhando para você enquanto você esperava um táxi.

CLARICE LISPECTOR (2016, p. 21)

Assim como é preciso começar de algum jeito, também é necessário terminar, por um ponto final, pelo menos por ora. Muitas vezes, durante a escrita desta dissertação, minha sensação era a de andar em círculos, como um cachorro que corre atrás do próprio rabo.

De quando em quando sentia um sufocamento. Era preciso um pouco de ar, uma brecha, uma lufada, uma brisa. Pode ser que essa sensação advenha da constatação de que, por mais que a Toca do Futuro se afirme enquanto uma escola alternativa e inovadora, ela continua sendo uma escola. E como toda escola, ela é uma instituição disciplinar que possui códigos, morais, regras, leis e dogmas.

Isso pode parecer óbvio para muitos/as, pode-se objetar que não era necessário escrever uma dissertação para se chegar a essa conclusão, mas eu precisei passar por este processo de escrita para perceber esta e muitas outras questões. E, talvez, o mais angustiante disso tudo, seja habitar esse espaço ambíguo de ser pesquisador e, ao mesmo tempo, objeto de estudo. Não é fácil dar-se conta de que você colaborou no desenvolvimento ou perpetuação de práticas e discursos que visam a administração, o controle, e o governo de corpos infantis.

Por outro lado, porém, ainda que tudo pareça estar dominado, como diz o funk carioca, não dá para ficar somente numa posição de lamentação, queixume e lamúria, mesmo porque nada é estático, nem imutável. A escola não é só isso, se fosse apenas repressão e dominação, já teria ruído. Michel Foucault dizia que a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. “Onde existe poder, existe resistência”. E para resistir, ele afirma que a resistência precisa ser tão inventiva, móvel, produtiva, vir de “baixo”

e se distribuir estrategicamente, tanto quanto o poder (FOUCAULT, 1979, p. 241). Ora não é exatamente isso que as crianças fazem todos os dias?

Por mais que eu tenha esbarrado em questões referentes às relações de poder, me interessavam, desde o início, as resistências, as potências, aquilo que escapava. As maneiras que as crianças inventavam para lutar contra as estratégias de controle e disciplina. Se me embrenhei nos documentos da Toca do Futuro foi para mostrar como ela funciona, como a criança resiste às suas estratégias, táticas e técnicas de governo, – seja em uma guerra de guerrilha, na deserção ou ao esquivar dos discursos e práticas institucionais que querem agarrá-la – e, principalmente, o que nessa escola pode diferir, o que nela tem a potência de ser diferente, o que pode devir, que horizontes são possíveis vislumbrar.

Há sempre uma relação de forças em jogo. Na leitura que Deleuze faz de Nietzsche (1976), ele diferencia dois tipos de forças: ativas e reativas. E, afirma que elas estão em constante disputa, embate, entrave.

Por forças reativas, compreende-se aquelas que têm a condição de preservar a vida. Embora o adjetivo pareça pejorativo, elas são essenciais para a conservação de uma certa estabilidade, continuidade e, relutam diante de qualquer mudança, transformação, inovação, estímulo, novidade. Elas conservam as condições de uma existência.

As forças ativas são mais agressivas, disruptivas, espontâneas, plásticas, menos calculadas e sujeitas às mudanças e transformações. Elas rompem a estabilidade e propõem, inventam novas direções, perspectivas, rumos. A força ativa desafia aquilo que é mais cômodo, confortável, põe em risco até mesmo o ser vivo, com a condição de lhe propor novas possibilidades.

A distinção que Deleuze faz a partir de Nietzsche, entre as forças ativas e reativas é uma ferramenta que nos ajuda a mapear qualquer situação, a cartografar as forças que estão em jogo hoje, seja em uma instituição, partido, movimento, grupo, prática, pessoa ou política. Na Toca do Futuro não é diferente. Nela habitam forças ativas e reativas, que tendem à estabilidade, segurança, comodidade, e outras que tensionam no sentido da instabilidade, do risco, da invenção.

Nesse jogo de forças há N possibilidades de combinações. É um quadro móvel, um combate imprevisível, que pode mudar a qualquer instante. Ora uma força predomina mais do que a outra e, no momento seguinte essa predominância se altera. As forças ativas muitas vezes se apoiam nas forças reativas para poderem ir mais longe, seguirem adiante, arriscarem novas formas de vida, diferentes modos de existência, valores, direções, pontos de vista. Mas

as forças reativas também possuem sua astúcia, elas podem bloquear, curto circuitar, desativar as forças ativas e, assim, predominarem (PELBÁRT, 2015, Notas de aula).

Embora seja uma escola alternativa, há forças reativas que a atravessam: uma concepção de criança e infância que desconsidera o presente em prol de um futuro porvir; pautada na Psicologia do Desenvolvimento, com suas etapas, graus e fases que se remetem a um modelo e um padrão universal, geral, transcendental; uma Pedagogia Construtivista, individualizada, centrada na criança e suas práticas de monitoramento, administração, governo e avaliação; princípios de Alfabetização Ecológica fundamentados em uma teoria racionalista; uma concepção transcendental, metafísica e espiritualista de Ser Integral, com professoras/es produzidas/os para ver e ouvir aquilo que a instituição incuti.

Mas também, é claro que há forças disruptivas e inovadoras nesta instituição. Há aqueles momentos em que se quer olhar para cada criança em sua singularidade. Se abrir para ouvir o que ela tem a dizer. Deixar a rotina de lado por uns minutos e permitir que as crianças brinquem no quintal um pouco mais. Além disso, poucas são as escolas que possuem uma área de um hectare destinada às atividades, rodeada pela natureza (por mais que essa paisagem “natural” seja produzida), com uma média de oito crianças por professor/a, que passam mais tempo fora do que dentro da sala de aula, percorrem trilhas na mata, se banham em riachos e cachoeiras, exploram cavernas, brincam no quintal, aprendem outras maneiras de se relacionar com a natureza. Uma escola onde as/os professoras/es têm um turno com as crianças e o outro dedicado a planejamentos, avaliações, formação continuada, ambos remunerados. Se comparamos com a maioria das escolas do cenário brasileiro é óbvio que a Toca do Futuro é diferente e transformadora.

O presente trabalho de pesquisa pretendia acompanhar essas relações de forças presentes na Toca do Futuro. Para isso analisei a proposta pedagógica (Anexo B) e o currículo da escola. Mas, recorri também a algumas cenas do cotidiano escolar para mostrar que, *apesar de* tudo isso – apesar das estratégias, técnicas e táticas de controle, governo, disciplina, administração, monitoramento, vigilância dos corpos infantis; apesar dos discursos, imagens, representações, ideias, concepções que imperam sobre as crianças –, elas resistem. Retomam as pedras e os gravetos e tornam a lançar contra os aviões; continuam; disparam seus jatos d’água contra aqueles/as professores/as chatos/as e abelhudos/as que querem colocar tudo em seus relatórios; fogem para seus esconderijos diminutos onde os olhos e ouvidos daquela gente graúda não conseguem alcançar.

O que vemos nas três cenas narradas anteriormente é a potência da criança, seu desejo como produção e criação, constituinte, que tentam ser reapropriados e institucionalizados pelo

professor. Na concepção deleuziana, o desejo e a resistência são primeiros e, os poderes vêm depois, apenas como parte dos agenciamentos, das conexões que o próprio desejo efetua.

[...]. Para mim, uma sociedade é algo que não para de fugir por todos os cantos. Quando você diz que sou mais fluido, sim, você tem toda a razão. Foge monetariamente, foge ideologicamente. Verdadeiramente, é feita de linhas de fuga. De modo que o problema de uma sociedade é o seguinte: como impedir que fuja? Para mim, os poderes vêm depois. A surpresa de Foucault seria sobretudo esta: mas com todos estes poderes, tão dissimulados que são, com toda sua hipocrisia, ainda assim se consegue resistir. A minha surpresa já é inversa. Foge para todo lado e os governos conseguem ficar tapando. Encarávamos o problema em sentido inverso. Você tem razão em dizer que a sociedade é um fluido ou pior, um gás. Para Foucault, é uma arquitetura (DELEUZE, 2016, p. 296-297).

A partir dessa citação de Gilles Deleuze, é possível pensarmos uma teoria geral da sociedade a partir dos fluxos. O que corre ou escorre sobre nossos corpos ou sobre o corpo de uma sociedade? Nós somos um cruzamento, um ponto de partida, chegada e intercepção de fluxos. Não existem coisas, assim como não existe o sujeito ou o indivíduo, mas fluxos. As coisas são maneiras de congelar um fluxo, dar-lhe contorno, freio. A sociedade teme que corra algo nela que não seja codificável, que um fluxo nômade a desterritorialize por completo, que desmanche os territórios constituídos onde se apoia e se baseia. O que uma sociedade mais teme, por isso ela precisa dos códigos, é que os fluxos desembestem soltos, que eles comecem a correr livremente, que não obedeçam a mais nenhuma direção, a nenhum ritmo, nenhum território. O que uma sociedade mais teme é o dilúvio (LINS e PELBÁRT, 2004, p. 207). Quando um fluxo escapa a um código, ele descodifica os códigos, deterritorializa-os, embaralha-os. E a criança é esse fluxo, esse dilúvio que nos inunda.

A instituição escolar precisa parar de temer a força das crianças e pegar carona em seu fluxo para se reinventar, embarcar na onda e se deixar levar para que algo novo possa acontecer. Enquanto não fizermos isso, continuaremos a reproduzir mais do mesmo. A diferença está na criança, em seu corpo potente e insubordinado que a tudo foge e escapa. As crianças são o oxigênio da escola, a lufada de ar de que tanto necessitamos em nossas crises de sufocamento nas instituições disciplinares. “O que interessa nas crianças é a nova vida, é ampliar as possibilidades de vida” (ABRAMOWICZ, 2016). Dia após dia, elas enfiam uma cunha na dura e fria instituição escolar, e abrem uma brecha onde parecia não haver brecha alguma.

Se há alguma contribuição dessa dissertação de mestrado para a escola Toca do Futuro e para o cenário educacional brasileiro, ela consistiria em um grito: não mais tratar a criança como uma única coisa, uma unidade ou identidade abstrata, transcendente, eterna, imutável,

mas concebê-la a partir de sua materialidade, concretude, imanência. Não considerar a criança a partir de uma representação universalizante, totalizante, globalizante, mas sim as crianças em sua multiplicidade, exterioridade, intensidade.

Talvez mais do que desconstruir um conceito de criança que a concebe a partir da falta e da negatividade, como alguém selvagem, incivilizado, irracional, heterônomo, dependente, carente, eu tentei afirmar um outro ponto de vista, uma maneira diferente de olhar a criança. E, se continuarmos a trabalhar com a infância ignorando a criança, tudo o que faremos é perpetuar o que já existe, tensionar o jogo de forças a favor das forças reativas, que querem preservar, conservar uma certa estabilidade. Por isso é tão importante um conceito de criança que esteja sintonizado com suas forças e não com sua forma. Forças ativas, positivas, disruptivas, inventivas, imaginativas, criadoras, transformadoras.

Não só a Toca do Futuro, mas a escola tem uma grande possibilidade de se reinventar, se recriar, se reconfigurar, caso ela permita que essa cunha cravada em suas paredes de concreto e grades de ferro, expanda os horizontes. Somente *diante de*, na afetação, na urdidura de redes, na constituição de bandos nômades com as crianças, a escola pode se tornar outra.

A escola ainda é um meio a ser explorado e inventado, mas é preciso fazê-lo a partir da perspectiva da criança, ouvir o que ela tem a dizer, perguntar o que deseja, querer saber sua opinião, levar a sério suas respostas e de fato escutar (ABRAMOWICZ, 2016). A criança é vetor de imaginação, nomadização, desterritorialização, linha de fuga, linha baleeira que tudo arrasta, fluxo diluviano que nos inunda. Ela cria N tipos de escola todos dias, insanamente, irresponsavelmente, infantilmente, com toda a positividade de ser infantil, um mundo impossível e ainda desconhecido, louco, esquizo, intempestivo, disruptivo (ibidem).

A abertura de novos horizontes e possibilidades para a Toca do Futuro dependerá mais de sua capacidade de sintonizar-se, com as forças ativas presentes em seu em torno e com as forças das crianças, do que com este ou aquele autor, essa ou outra linha pedagógica. Só assim algo nela pode diferir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **Conversas metodológicas**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k7h59KwkjNQ>>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- ABRAMOWICZ, Anete [et al.]. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Outra travessia, número 05, ISSN 2176-8552, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2005.
- ALEMAGNA, Beatrice. **O que é uma criança**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BOFF, Leonardo. **Crítica ao modelo-padrão de sustentabilidade**. 24 jan. 2012. [Online]. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2012/01/29/critica-ao-modelo-padrao-de-sustentabilidade>>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- BUARQUE DE HOLLANDA, Francisco (Chico). **Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1978.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
- _____. **O barão nas árvores**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El Rei Dom Manuel**. São Paulo: Dominus, 1963. Disponível em <<http://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf>>. Acesso: 12 de abr. 2017.
- CAPRA, F.; STONE, M. K.; BARLOW, Z. **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Tradução Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CASTANEDA, Carlos. **Viagem a Ixtlan**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles, volume 1**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. **Introdução à história da filosofia: as escolas helenísticas, volume 2**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- _____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORNELL, Joseph. **Vivências com a natureza**. São Paulo: Aquariana, 2005.
- _____. **Vivências com a natureza 2**. São Paulo: Aquariana, 2008.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: 34, 1996.

- _____. **Crítica e clínica**. São Paulo: 34, 1997.
- _____. **Dois regimes de loucos**. São Paulo: 34, 2016.
- _____. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- _____. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007
- _____. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976. Disponível em: <https://poars1982.files.wordpress.com/2008/06/deleuze_nietzsche_ea_filosofia.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: 34, 1992.
- _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 5**. Rio de Janeiro: 34, 1997.
- DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1, 2015.
- _____. **Jangada**. Cadernos de Subjetividade, São Paulo, ano 10, n.15, p. 89-90, 2013.
- _____. In **Trigésima Bienal de São Paulo: material educativo**. São Paulo: MinC; Bienal, 2012.
- DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008
- DULEY, Richard Domingues. **Agricultura orgânica, biodinâmica, natural, agroecológica ou ecológica?** Informações econômicas, SP, v.33, n.10, out. 2003. Disponível em: <www.iea.sp.gov.br/out/LerTexto.php?codTexto=903>. Acesso em: 21 ago. 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREUD, Sigmund. (1989). **Sobre psicoterapia**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 7, pp. 239-251). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1904).
- HECKERT, Ana Lucia C. **Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta?** In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. (Org.). Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor. 1 ed. Rio de Janeiro: Abrasco. p. 199-212, 2007.
- HOLMGREN, David. **Os fundamentos da permacultura**. Disponível em: <<http://www.fca.unesp.br/Home/Extensao/GrupoTimbo/permaculturaFundamentos.pdf>>. Acesso em: 25/04/2017.

- INSTITUTO DE PERMACULTURA – IPOEMA. **Cartilha de introdução à permacultura**. E-book. Brasília, 2016. Disponível em: < <http://ipoema.org.br/>>. Acesso: 26 de abr. 2017.
- INSTITUTO PENÍNSULA. **Quem somos**. Disponível em: < <http://www.institutopeninsula.org.br/>>. Acesso em: 23 de jan. 2017.
- INSTITUTO TOCA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Toca do Futuro**. Itirapina, 2014-2015.
- KAFKA, Franz. **Narrativas do espólio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?** Textos Seletos. Vozes: Petrópolis, 2005.
- KATZ, Chaim Samuel. **Crianceria: o que é a criança?** Cadernos de Subjetividade, São Paulo, número especial, p. 90-96, jun. 1996.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância e educação em Platão**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan. /jun. 2003.
- _____. **Infância e Filosofia**. In: GOUVEA, Maria Cristina Soares e SARMENTO, Manuel (org.) Estudos da infância: Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KRENAK, Ailton. **Perguntar para uma criança o que ela quer ser é uma ofensa. Isso é apagar o que ela já é**. 10 jun. 2016. Entrevistadora: Mayara Penina [Online] Disponível em: <<https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/perguntar-para-uma-crianca-o-que-ela-quer-ser-e-uma-ofensa-isso-e-apagar-o-que-ela-ja-e>>. Acesso em: 04 de abr. 2017.
- LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: N-1, 2015.
- LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem, ou, O livro dos prazeres**. São Paulo: Mediafashion, 2016.
- LINS, Daniel e PELBÁRT, Peter Pál (Org.). **Nietzsche e Deleuze – Bárbaros civilizados**. São Paulo: Annablume, 2004.
- MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão: uma história de Wall Street**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- MOREAU, Felipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.
- MORUZZI, Andrea Braga. **A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância**. 2012. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- MUNDURUKU, Daniel. **Daniel Munduruku: índio é invenção total, folclore puro**. 27 de dez. 2014. Entrevistadora: Tatiana Mendonça. [Online]. Disponível em:

<www.geledes.org.br/daniel-munduruku-indio-e-invencao-total-folclore-puro/#gs.5Gj8NpU>. Acesso em: 08 mai. 2017.

NARBONNE, Jean-Marc. **A metafísica de Plotino**. São Paulo: Paulus, 2014.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. 1993. 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1993.

NEGRI, Antonio e HARDT, Michael. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Willem. **Ecce Homo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **O anticristo: maldição ao cristianismo / Ditirambos de Dionísio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **O crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Os pensadores. Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PELBART, Peter Pal. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: N-1, 2013.

_____. **Deleuze e o pensamento nômade**. 15 mar. 2017. Notas de Aula. São Paulo. Espaço Cult.

_____. **Crítica e clínica**. 07 mar. 2016, 23 maio. 2016. Notas de Aula. São Paulo: Casa do saber.

_____. **Nietzsche: Do ressentimento ao além do homem**. 24 ago. 2015, 14 dez. 2015. Notas de Aula. São Paulo: Casa do saber.

_____. **Deleuze**. 03 mar. 2010, 05 mai. 2010. Notas de Aula. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

_____. **Spinoza**. 02 set. 2009, 23 dez. 2009. Notas de Aula. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

_____. **Simondon**. 04 mar. 2009, 10 jun. 2009. Notas de Aula. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

PENÍNSULA PARTICIPAÇÕES. **Quem somos**. Disponível em:

<<http://www.peninsulapart.com.br/>>. Acesso em: 23 de jan. 2017.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda: uma experiência em educação**. São Paulo: Livre, 2013.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha à Vieira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2013.
- _____. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- _____. **Desconstruindo o construtivismo pedagógico**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p.3-10, jul. /dez. 1993.
- _____. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SIMONDON, Gilbert. **L'individuation à la lumière des notions de forme et information**. Grenoble: Millon, 2006.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.
- _____. **Tratado político**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009b.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Encontros**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- _____. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- _____. **O capitalismo sustentável é uma contradição em seus termos**. 03 de dez. 2013.
- Entrevistadora: Julia Magalhães. [Online]. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/526606-o-capitalismo-sustentavel-e-uma-contradicao-em-seus-terminos-diz-eduardo-viveiros-de-castro>>. Acesso em: 08 mai. 2017.
- WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. P.143-216.
- WILBER, Ken. **A visão integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de deus, do universo e tudo mais**. São Paulo: Cultrix, 2008.
- WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade**. Tradução: José Octavio de Aguiar Abreu, Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ŽIŽEK, Slavoj. **Reciclagem, comidas orgânicas, andar de bicicleta... não é assim que nós salvaremos o planeta**. Caros Amigos, São Paulo, 10-mar.-2017. Disponível em: <<https://www.carosamigos.com.br/index.php/artigos-e-debates/9432-reciclagem-comidas-organicas-andar-de-bicicleta-nao-e-assim-que-nos-salvaremos-o-planeta>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO DA TOCA DO FUTURO

ANEXO B – PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA TOCA DO FUTURO