

*Artigos Originais*

## **INFÂNCIA, TEMPO E UTOPIA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS**

*Original Articles*

## **CHILDREN, TIME AND UTOPIA: A LOOK AT THE TRAINING OF TEACHERS**

Elydio dos Santos Neto<sup>1</sup>

[elydyo@gmail.com](mailto:elydyo@gmail.com)

<http://lattes.cnpq.br/9342936608381677>

Marta Regina Paulo da Silva<sup>2</sup>

[martarps@uol.com.br](mailto:martarps@uol.com.br)

<http://lattes.cnpq.br/7145831589734229>



**CAMINE: Cam. Educ. = Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)     

### **RESUMO**

O presente trabalho propõe uma discussão sobre a maneira como lidamos com o tempo em nossa sociedade contemporânea. Um tempo onde tudo se passa de forma cada vez mais acelerada, impossibilitando que sejamos tocados/as pelas coisas do mundo. Consideramos o tipo de impacto que esta pressa tem sobre as pessoas de modo geral, e, em especial, para a vida e o trabalho de professores/as e, conseqüentemente, para o encontro humano que ocorre em sala de aula. Destacamos assim o empobrecimento da *experiência* e as dificuldades para que os encontros pedagógicos com os/as alunos/as sejam, de fato, um *acontecimento*. A partir daí discutimos a idéia de *infância* contida na obra de Giorgio Agamben, que compreende a infância não apenas como uma etapa cronológica da vida, mas como uma condição da existência humana. Assim, deixar de ser infante, nesta perspectiva, provoca uma série de desdobramentos para o trabalho docente: o distanciamento de si mesmo, a desconsideração da curiosidade epistemológica, a obstaculização da capacidade de criar, a falta da coragem para transgredir e a dificuldade de colocar-se dialogalmente diante do outro em atitude “*dodiscente*”, como sugeria Paulo Freire. Frente a isto defendemos a necessidade de recuperar, contra a hegemonia neoliberal, a capacidade de trabalhar com a dialética *problemas do presente x utopia*. Aqui afirmamos nossa compreensão de que o processo de constituição de professores/as passa pela capacidade de *esperançar*, verbo que indica muito mais do que uma emoção, pois sugere também, como afirmam Giroux e McLaren, uma forma de *intencionalidade cognitiva*, de *asserção ontológica* e de *consciência antecipatória*. Concluimos apresentando os obstáculos que se levantam contra os/as professores/as que, na realidade brasileira, optam por assumir-se como sujeitos inacabados, infantes, comprometidos com a transformação da realidade presente e que, para manterem-se em pé, alimentam-se das utopias que lhes permitem esperançar.

<sup>1</sup> Docente-Pesquisador da Universidade Metodista de São Paulo. Doutor em Educação (Supervisão e Currículo) pela PUC-SP. Mestre em Ciências da Religião pela PUC-SP. Graduado em Filosofia e Pedagogia pelas Faculdades Salesianas de Lorena. Autor de: “Educação e Complexidade” (2002, Editora Salesiana Dom Bosco) e “Por uma Educação Transpessoal” (2006, Metodista/Lucerna), e co-autor de “Educação e Realidade Brasileira” (2008, Metodista/Lucerna).

<sup>2</sup> Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo. Doutoranda em Educação (Ciências Sociais na Educação) pela UNICAMP. Mestre em Educação (Formação de Educadores) pela UMESp. Graduada em Psicologia pela UMESp.

**Palavras-chave:** infância. tempo. utopia. experiência. neoliberalismo. formação de professores(as).

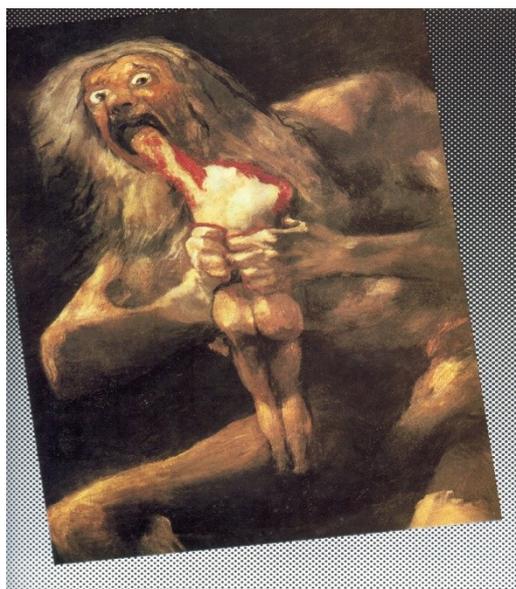
## **ABSTRACT**

*This paper proposes a discussion on how we deal with time in our contemporary society. A time where everything is happening so fast growing it impossible to be touched / the things of the world. Consider the kind of impact this has on people rush in general, and especially to the life and work of teachers / as, and therefore for the human encounter that occurs in the classroom. Featuring so impoverishment of experience and the difficulties for the meetings with the teaching / the student / as are, in fact, an event. From there we discussed the idea of childhood in the work of Giorgio Agamben, which includes the children not only as a chronological stage of life, but as a condition of human existence. So stop being infant, therefore, causes a number of developments for the teaching: the distancing of oneself, the lack of epistemological curiosity, the difficulty of aathe ability to create, the lack of courage to transgress and the difficulty of putting - is dialogical attitude in the face of another "to-student," as suggested Paulo Freire. Front of this stand the need to recover against neoliberal hegemony, the ability to work with the problems of this dialectic x utopia. Here we affirm our understanding that the process of formation of teachers / as is the ability to hope, verb that indicates much more than an emotion, it also suggests, as Giroux and McLaren, a form of cognitive intentionality of ontological assertion and of anticipatory consciousness. We conclude by presenting obstacles that arise from the / the teachers / those in the Brazilian reality, choose to take it as being unfinished, children, committed to the transformation of this reality and to keep in walking, feed - of utopias is that they can hope.*

**Keywords:** children. time. utopia. experiment. neoliberalism. teacher training.

## **A VIDA E O TEMPO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Somos seres imagéticos. As imagens sintetizam densos conteúdos e podem nos fazer pensar. Assim, queremos iniciar este texto apresentando a imagem abaixo. Vamos nos deter nela por alguns instantes. O que ela nos provoca?... Que sensações, sentimentos nos despertam?... O que ela nos comunica?...



**Ilustração 1 - Saturno devora seus filhos**  
**Fonte:** TEMPO ... (1993, p. 21)

Frequentemente utilizamos esta imagem no intuito de instigar o “olhar” de professores e professoras em encontros de formação. Quando pedimos que verbalizem o que sentem ao ver e demorar-se sobre tal imagem, com muita frequência ouvimos palavras como: angústia, medo, nojo, mal estar, violência, agressão, morte, etc.

Esta obra intitulada “Saturno devora seus filhos”, foi pintada pelo espanhol Goya no ano de 1824. Saturno é o nome romano de Crono, o deus grego que tem relação com o tempo, famoso por ter engolido os próprios filhos ao saber que um deles o destronaria. Só um filho escaparia ao destino fatal, Zeus, e, de fato, destronaria Crono. A pintura de Goya simboliza o tempo que ataca, devora e destrói todos aqueles que não conseguiram, como Zeus, enganá-lo.

Quando trazemos a relação de Crono com o tempo e o simbolismo de estarmos sendo “devorados” pelo mesmo, então ficam mais claras as sensações de medo, angústia, nojo, violência e morte. Afinal, é o que sentimos experiencialmente: nossas vidas sendo consumidas por Crono.

O mito é importante para compreendermos nossa relação com o tempo, a infância e a utopia e, por isso, vamos reproduzi-lo ainda que em parte:

A descendência de Urano e Gaia<sup>3</sup> não parou nesses filhos. Conceberam ainda seres monstruosos como os Ciclopes, que só tinham um olho, bem redondo, no meio da testa, e os Cem-Braços, monstros gigantes e violentos. Os coitados viviam no Tártaro, uma região escondida nas profundezas da terra. Nenhum deles podia ver a luz do dia, porque seu pai os proibia de sair.

Gaia, a mãe, quis libertá-los. Ela apelou para seus primeiros filhos, os Titãs, mas todos se recusaram a ajudá-la, exceto Crono. Os dois arquitetaram juntos um plano que deveria acabar com o poder tirânico de Urano.

Certa noite, guiado pela mãe, Crono entrou no quarto dos pais. Estava muito escuro lá, mas o luar lhe permitiu ver seu pai, que roncava tranquilo. Com um golpe de foice, cortou-lhe os testículos. Urano, mutilado, berrou de raiva, enquanto Gaia dava gritos de alegria. Esse atentado punha fim a uma autoridade que ela estava cansada de suportar, e a inútil descendência deles parava aí – ou quase... Algumas gotas de sangue da ferida de Urano caíram na terra e a fecundaram, dando origem a demônios, as Erinias, a outros monstros, os Gigantes, e às ninfas, as Melíades. [...]

[...] Vencedor de seu pai Urano, Crono se tornou o senhor todo-poderoso do universo. Em vez de beneficiar seus parentes, libertando seus irmãos, preferiu reinar sozinho e os deixou encerrados nas profundezas da terra. Sua mãe, furiosa, predisse seu fim: “Você também, filho meu, será deposto do trono por um dos seus filhos!

Temendo a realização dessa profecia, Crono fez como o pai: arranhou um jeito de eliminar os filhos que lhe dava sua esposa Réia. Cada vez que nascia um, ele o devorava. Isso ocorreu com cinco recém-nascidos. A mãe deles, desesperada, foi ver Gaia: “Querida avó, preciso de sua ajuda. Seu

---

<sup>3</sup> Nota dos autores deste trabalho: Urano é o Céu, e Gaia é a Terra.

filho faz desaparecer todos os filhos que concebo. Um sexto acaba de nascer. É um menino. Ajude-me a salvá-lo!”.

Você precisa ser mais astuciosa do que ele, minha filha”, respondeu-lhe maliciosamente Gaia. “Enrole uma pedra numa coberta e entregue a Crono, no lugar do bebê. Ele nem vai desconfiar e vai engolir a pedra, como engoliu os outros filhos!”.

A profecia de Gaia não tardaria a se realizar: o bebê que elas acabavam de salvar era Zeus. O jovem deus logo tomou do pai o poder absoluto sobre o mundo... [...].

[...] Já crescido, Zeus sonhava em destronar o pai, mas não conseguiria fazer isso sozinho. Teve então a idéia de lhe dar uma bebida que o obrigasse a vomitar os filhos que engolira. O efeito foi fulminante. Libertados seus irmãos, Zeus pode se lançar com eles num duro combate contra Crono e os Titãs. [...] e, com a ajuda dos Ciclopes, dos Cem-Braços e dos Gigantes, conseguiu derrotar o pai. (POUZADOUX, 2004, p. 18-25)

A história de Crono, que o mito relata, é uma história de dominação, reprodução, transgressão e libertação. Crono e Gaia são dominados por Urano e transgridem para obter a libertação. Crono, no entanto, não consegue libertar-se da postura imposta pelo pai Urano. Reproduz o papel do pai e impõe novo ciclo de dominação e vitimação de seus descendentes. A esposa de Crono, Réia, em sua fragilidade, tem coragem para pedir socorro à sogra, Gaia, que sugere: astúcia e transgressão. Réia, então, engana Crono, salva o filho Zeus que, unindo-se a todas as forças vitimadas e dominadas, termina por derrotar Crono e obter libertação, não apenas para si, mas para toda sua família que havia sido oprimida, e assim inaugura um tempo novo.

Astúcia, transgressão e sonho de libertação. No mito, sem estes ingredientes, o tempo novo não se estabelece. Parece-nos que é assim também quando pensamos em nossa sociedade contemporânea e em sobre como a vida, em geral, tem sido vivida nela, de modo especial na relação com o tempo. Grande parte de nós também vive sob a dominação do tempo cronológico definido pelos interesses de produção da sociedade capitalista. Para esta importa a acumulação e a reprodução de sua estrutura dominante e, portanto, o estabelecimento de ciclos de organização da vida humana muito mais atentos aos resultados finais da produção e do consumo do que na qualidade da vida vivida. Não à toa o *trabalho*, para muitos/as, vai se efetivando cada vez mais, de fato, como instrumento de sofrimento e adoecimento – *tripalium*<sup>4</sup> – muito mais do que como instrumento de humanização, realização e transformação saudável do mundo.

---

<sup>4</sup> 4 De acordo com Aranha e Martins (1993, p. 9, grifo do autor): “A etimologia da palavra *trabalho* vem do vocábulo latino *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, aparelho de tortura formado por três paus, ao qual eram atados os condenados, e que também servia para manter presos animais difíceis de ferrar. Daí a associação do trabalho com tortura, sofrimento, pena, labuta.”

Como sugere o mito, a saída parece estar na astúcia e na transgressão. A sugestão é ser mais esperto que a sociedade que comanda o tempo cronológico e transgredir suas imposições. Para Fachini (2001, p. 67, grifo do autor):

*Transgressão contém, no seu bojo, força disruptiva.*

A pessoa ou idéia nova possuem a capacidade de romper com o estabelecido, romper com a lei; uma espécie de movimento que estilhaça o que havia antes; atomização de uma idéia, doutrina; fragmentação de uma sustentação preexistente; força de divórcio ou de separação em relação a instituições ou domínios.

Na latência dessa energia nova, insuspeitável, existe uma situação de máximo desconforto, insuportabilidade, ambiente intolerável, impasses no entendimento, no vínculo, na compreensão esgotada, no mal-estar existente entre pares, na sociedade, num método de tratamento, numa instituição insustentável, reacionária, parada no tempo e enferma no espaço dos componentes.

Assim podemos pensar que a transgressão é uma forma de trazer saúde para ambientes, organizações sociais e paradigmas “adoecidos”.

Porém, transgredir implica em pagar o preço da transgressão. Para Zeus custou o afastamento, durante todo o seu primeiro processo educativo, de seus familiares e de sua terra de origem. Para aqueles/as que desafiam a estrutura capitalista, fundada sobre a exploração e a alienação, implica em “diferenciarse” da grande maioria de consumidores, em posicionar-se criticamente frente à ideologia dominante no ambiente social, em assumir as conseqüências – políticas, econômicas, psicológicas, subjetivas e afetivas – das próprias escolhas e em “remar contra a correnteza”. Ao mesmo tempo é necessário manter vivo o sonho de libertação ou, em outras palavras, a utopia, sem a qual não se tem a força suficiente para “remar contra a maré”.

Neste presente artigo queremos refletir sobre as implicações do tempo, da infância e da utopia no processo permanente de formação de professores/as, lembrando-nos que o processo de libertação da “dominação cronológica” é também coletivo. Zeus precisou da ajuda de todos os irmãos, dos Ciclopes, dos Cem Braços e dos Gigantes para construir o novo tempo.

**SOCIEDADE NEOLIBERAL, A MORTE DA EXPERIÊNCIA E SEU IMPACTO EM NOSSAS VIDAS**

Na introdução do livro *Pedagogia da Utopia* de McLaren (2001), Pellanda apresenta uma interessante análise dos pressupostos básicos que dão sustentação ao neoliberalismo e trabalham no sentido anti-humano.

O primeiro deles é a naturalização do mercado: “[...] o mercado é naturalizado e passa a ser a racionalidade central em torno do qual tudo se organiza” (McLAREN, 2001, p.15). O problema aqui é que o mercado e toda construção que em torno dele é feita – política, jurídica, moral, axiológica – perde o caráter de construção histórica orientada pelos interesses da burguesia dominante e ganha ares de realidade natural. Este artifício impõe aos seres humanos a concepção de *liberdade* e de *direito* que interessa a concepção dominante e tem, como consequência, a coisificação dos seres humanos e das relações entre eles.

O segundo pressuposto é o da epistemologia da verdade única, aquela que

[...] cresce no interior deste processo profundo de administração e colonização do sujeito contemporâneo nestas últimas décadas. A idéia que subjaz, então, é a de que, fora do neoliberalismo não há salvação. Essa idéia carrega uma despotencialização de construção da diferença e da singularidade. Alguém pensa por nós, dispensando-nos da tarefa. (McLAREN, 2001, p.18).

O terceiro pressuposto é o que Pellanda chama *homogeneização das consciências*, ou seja, a dinâmica segundo o qual as diferenças, singularidades, conflitos e contradições são abolidos em função de uma única maneira de ver, pensar e intervir no mundo.

A cultura dominante, apoiada nas mídias, trabalha no sentido do igual, do homogêneo, da repetição. [...] A mídia diz como deve ser nosso corpo, o que devemos comer, como devemos amar, nossas formas de lazer, etc. Corpos iguais, almas iguais, sujeitos colonizados. (McLAREN, 2001, p. 19).

O quarto pressuposto é o *ataque aos vínculos*. Esta dinâmica trabalha no sentido de negar a disposição para construir juntos, a vontade de solidariedade e a própria necessidade de constituir-se no encontro, permanente e dialogal, com o outro. Com a alma colonizada pelo pensamento único, a visão de mundo da burguesia dominante na sociedade, a tendência é a afirmação dos próprios interesses contra os dos outros sem se importar com as consequências sociais, políticas, econômicas e ambientais de tais escolhas. "O neoliberalismo trabalha a

partir de um hiperindividualismo através de um ataque sistemático aos vínculos e à solidariedade humana" (McLAREN, 2001, p.20).

Por fim, o quinto pressuposto refere-se ao problema da fragmentação e formalização.

A partir da modernidade, com o projeto cartesiano, há uma fragmentação generalizada e uma formalização sistematizada. No momento em que se separa o sujeito e objeto, ser e fazer, conhecer e ser, mundo externo e mundo interno, o eu e o outro, nós incorremos no risco de perdermos a noção de realidade e de nós mesmos ((McLAREN, 2001, p.21).

Esta esquizofrenia coloca o ser humano na condição de ter sua identidade controlada pelo sistema que, para garantir sua permanente reprodução, exige que os sujeitos não construam a si mesmos a partir da sensibilidade a si mesmos e aos outros, mas a partir dos interesses do próprio sistema. Este movimento é anti-humano uma vez que não permite aos sujeitos constituírem-se a partir de sua própria consciência, de seu desejo, de suas necessidades, de sua liberdade e de sua escolha.

Quando o sujeito se deixa enredar pelas dinâmicas expressas nos pressupostos anteriormente anunciados termina por renunciar à própria autoria, à capacidade de leitura crítica do mundo, à possibilidade de defender um projeto alternativo à visão dominante dentro da sociedade e à possibilidade de constituir-se como sujeito livre.

O sistema capitalista se expande, assim sob a égide do discurso neoliberal que proclama o fim da história e a inutilidade e o vazio das utopias, portanto, não cabe mais falar em sonho, em transformação, em esperança; o único caminho é aperfeiçoar o próprio sistema capitalista. Aperfeiçoamento que se traduz, na educação, em preparar para o mercado, formando sujeitos colaboradores do sistema. Crianças, adolescentes e adultos transformados/as a um só tempo em consumidores/as e mercadorias. E o que dizer dos educadores/as? Esta forma de pensar o mundo tem produzido efeitos devastadores sobre estes/as profissionais, principalmente sobre aqueles/as que construíram suas práticas a partir de uma perspectiva de transformação desta sociedade capitalista. Muitos/as, já cansados/as e exauridos/as pelas enormes exigências do cotidiano de seu trabalho, terminam por sucumbir diante da pretensa evidência de que não é possível fazer mais nada. Mas será mesmo assim? Nada mais há a fazer?

Aqui reside o problema central de nossa reflexão, ou seja, esta maneira como a política neoliberal compreende o ser humano e o educa está levando a um processo de negação do sujeito como construtor de sua própria história, com capacidade de diálogo, de autonomia e de enfrentamento ao sistema. Agamben (2005, p. 25) identifica neste processo a expropriação da experiência:

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência.

A palavra experiência frequentemente tem sido utilizada ora como sinônimo de experimento ora como referência, por exemplo, a um determinado tempo de trabalho. É comum ouvirmos expressões como “eu tenho quinze (ou dez, vinte...) anos de experiência”. Será possível que a experiência se conte pelo número de anos? E quanto ao experimento, é experiência?

Benjamin, em 1913, dizia que a máscara do adulto chama-se “experiência”, sendo ela impenetrável, inexpressiva, sempre igual (BENJAMIN, 1984, p. 23); e hoje, não continuamos a nos esconder com tal máscara? Falas como:

[...] eu tenho vinte anos de experiência [...] sempre fiz assim e deu certo [...] eu sei o que estou dizendo [...] já passei por isto [...] não mascaram o medo que temos de nos permitir o desconhecido, o imprevisível? Não teria tal máscara a função de nos proteger de nós mesmos pela falta de sentido da vida, pelos sonhos não realizados, pelas paixões não vividas, pelo isolamento, pela infância não respeitada? Tirada a máscara o que realmente experimentamos?

Com Benjamin (1984, p. 25) defendemos neste trabalho outra concepção de experiência, aquela na qual somos tocados/as, de onde saímos transformados/as: “[...] esta pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos que florescem. Todavia é o que existe de mais belo, intocável e inefável, pois ela jamais será privada do espírito se nós permanecermos jovens.” Comprendemos então, experiência como um modo de ser e de estar no mundo, o que supõe disponibilidade e abertura ao outro, ao mundo e a si mesmo, reconhecendo-se como sujeito “exposto” às influências dos desejos, das necessidades, da imaginação e da paixão. Por isto a experiência ser caracterizada também pela singularidade, heterogeneidade, imprevisibilidade, incerteza e “des-controle”.

Daí decorre a ciência moderna ter se empenhado tanto em cercear a experiência. Para Agamben (2005, p. 25-26) a expropriação da experiência estava implícita no projeto de tal concepção de ciência, uma vez que ela nasce de uma desconfiança em relação à experiência. Imprevisibilidade e incerteza não cabem no discurso desta ciência. É preciso medir, quantificar, prever, encontrar um caminho seguro, criar instrumentos de medição e um método que quantifique com exatidão as impressões sensíveis. Experiência transformou-se assim em experimento, cuja lógica é a do consenso, da homogeneidade, do genérico, daquilo que pode ser repetido, do previsível. Ao contrário do experimento que se fecha, que cerceia o homem em sua singularidade, a experiência implica em abertura ao novo, ao desconhecido, àquilo que é dado a conhecer. Como define Larrosa (2004, p. 154), experiência é:

O que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que se passa, ou o que acontece, ou o que toca. Mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos passe.

Nesta sociedade de consumo, onde o sentido de pertencer está atrelado ao acúmulo de bens, sejam eles materiais ou informações, onde tudo se passa numa velocidade cada vez mais rápida, não nos permitindo olhar mais detalhadamente, escutar, sentir; onde tudo é descartável, inclusive as pessoas; onde a lógica que impera é a do mercado; já não há mais tempo para ser tocado/a por aquilo que nos passa, nos acontece ou nos toca, já não há mais tempo para a experiência.

Corremos constantemente atrás de um tempo que nunca chega, consumimos informações, novidades sem efetivamente nos apropriarmos delas, estamos sempre tomados/as pelo excesso de trabalho, de acontecimentos; enfim, estamos sempre “ligados/as” e, justamente por isso nada nos acontece. Caminhamos assim para longe de nós mesmos e, conseqüentemente, nos afastamos dos outros/as. Mas estamos fadados necessariamente a este caminho? A experiência como constitutiva do modo humano de ser está para sempre destruída? Ou existirão outros modos de ver o mundo e a vida que nos permitam retornar às origens infantis da experiência?

## **INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E INACABAMENTO**

Historicamente associamos infância a imagem da criança, ou mais especificamente, a uma determinada etapa cronológica do desenvolvimento humano, fruto de perspectivas biologistas e psicologizantes, como nos apresenta Sarmiento (2005, p. 363). Imagem esta quase sempre relacionada a um ser imaturo, dependente, que nada sabe e que precisa, portanto, ser moldado” para se tornar um “futuro” cidadão. Uma imagem quase sempre arcada pelo caráter pueril, ingênuo, simples e prematuro, como afirma Kohan(2005, p. 233). Ser chamado de infantil, em alguns contextos, pode se traduzir até mesmo em um insulto, tamanha a desvalorização dada às crianças e à própria infância.

Apropriando-nos do conceito de infância, defendido por Agamben (2005) há mais de vinte anos, compreendemos a mesma como condição da existência humana e não apenas como uma etapa passageira do desenvolvimento. Para este autor, a ausência de voz – *en-fant* – não significa uma falta, e sim uma condição, uma vez que é na infância que nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não o faria sem a infância, pois é nela que se introduz a descontinuidade entre aquilo que é natureza e aquilo que é cultura, entre língua e discurso.

Na realidade, é uma condição para que o próprio homem e a mulher continuem a viver, transformando, no cotidiano, a língua em discurso capaz de colocá-lo/a na situação de criador/a de cultura. Se o homem e a mulher nascessem falantes, isto é, já possuidor/a de um discurso, seria já natureza, não haveria algo do qual devesse se apropriar. Seria um homem e uma mulher sem infância, nada tendo a aprender ou construir, portanto, um homem e mulher sem história. Eis aqui o fundamento da historicidade do ser humano. Porque somos não-falantes e nos construímos como falantes há história. E porque os/as falantes continuam infantes e continuam também, permanentemente, aprendendo a falar e a serem falados/as, a historicidade do ser humano segue fazendo-se.

Experiência e infância se identificam em Agamben (2005). É nelas que o ser humano se constrói na história. Pela experiência está aberto ao mundo e disponível a modificar-se, transformar-se. É também o caminho pelo qual o sujeito, no momento que assume sua fala a partir do mundo e sobre o mundo, também pode modificá-lo. Movimento semelhante se observa no pensamento freiriano: a condição de inacabamento nos torna abertos/as ao mundo e autores/as da história, ontologicamente seres de esperança.

Para Freire (1996), nascemos todos – homens, mulheres, plantas e demais animais – no suporte<sup>5</sup>; todos/as equipados/as para a adaptação e sobrevivência neste espaço; porém todos inacabados/as, inconclusos/as. “Onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55). No entanto, dotados/as de “inteligência”, somente entre nós humanos este inacabamento tornou-se consciente, e assim, percebendo-nos limitados por natureza, colocamo-nos num processo constante de busca, o que nos possibilitou criar ferramentas para transformar o suporte<sup>6</sup>, entre elas a linguagem. E foi neste processo que, historicamente, fomos, a partir dos materiais que a vida oferecia, construindo nossa forma de intervenção, observando e nomeando o que produzíamos a partir destas intervenções, e assim criando o mundo.

Esta é uma competência humana, nossa capacidade de “entender” o mundo, a realidade, de compreendê-la. E por entender o mundo somos capazes de comunicá-lo, encontrando desta forma sentido para a vida humana, para a nossa própria existência. Existência que nos colocou num movimento permanente de busca para ser mais, num processo de humanização:

A humanização é o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades pensando não somente em si mesmos, mas de acordo com as necessidades dos demais. (GADOTTI, 1996, p. 722).

Somos assim um vir a ser, sendo; ou seja, não negando o que somos hoje, desejamos mais. Somos seres do desejo. Mas o desejo também se direciona para algo fora de nós mesmos, se direciona para um outro ser humano ou objeto. Outro e objeto transformados historicamente em mundo humano, dotado de linguagem e cultura. Somos seres na e da linguagem. Seres culturais.

Nascemos neste mundo mergulhados/as numa cultura, e para nos inserir nele precisamos de um outro/a, que a ele nos apresente; somos então seres sociais, ocupamos um lugar no mundo, lugar que exigirá de cada um/a de nós um agir no e sobre o mesmo. Estamos então no mundo não para nos adaptar, mas para transformá-lo, abertos/as a ele, portanto, seres de esperança. Esperança entendida aqui, como um modo de ser no mundo que, por saber-se inacabado, é capaz de

---

<sup>5</sup> Para Freire (1996, p. 56) suporte é o “[...] espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende ‘afetivamente’ tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, ‘aprende’ a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se.”

relacionar-se com o mesmo na perspectiva de transformá-lo desde o desejo e a imaginação, pois é por meio deles que “vemos” o que ainda não existe. Ao assim fazermos, na/pela esperança, afirmamos nossa autoria.

Para Freire (1992), a esperança é indispensável à experiência histórica, de tal forma que não é possível falar em história sem falar em esperança. Com isto, é possível dizer que, se para Agamben há história porque há infância, para Freire há infância devido à condição de inacabamento do ser humano. Assim, a infância no sentido agambeniano, na forma como a compreendemos, é uma das manifestações do inacabamento de homens e mulheres e, portanto, uma das expressões de esperança. Não é possível, portanto, falar em infância sem a devida consciência de nossa condição de seres inacabados, ao mesmo tempo em que nossa condição de seres inacabados, para não ser estéril, solicita de nós a capacidade de criar nosso agir no mundo molhado da nossa condição infantil.

Assim, a infância assumida como condição da existência humana deve ser resgatada do exílio que terminou por completar-lhe a modernidade, o sistema capitalista e, dentro dele, a ideologia neoliberal. À doutrina neoliberal não interessa que os seres humanos sejam autores/as, digam sua palavra, transformem o mundo, afirmem a vida, criem beleza e sejam abertos/as à experiência. Importa sim sufocar a experiência e apagar a consciência do inacabamento, impondo no lugar a idéia do fim da história: não há o que fazer a não ser manter o sistema capitalista e aperfeiçoá-lo. É preciso um gesto de ruptura.

## **ESPERANÇA, UTOPIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS**

É em função de todas as razões expostas anteriormente que a esperança é qualidade imprescindível a qualquer ser humano. Porque cada sujeito tem a tarefa de construir-se em meio ao jogo complexo das relações vividas no ambiente da cultura e da sociedade historicamente situadas. Tais relações nem sempre favorecem, como vimos, a construção do sujeito. E então é preciso enfrentá-las; é preciso resistir, criar o novo, construir a partir da contradição... transgredir para poder autodeterminar-se no processo de estar sendo. Como fazer isto sem a esperança? Paulo Freire nos ajuda a entender que a esperança é, assim, uma necessidade ontológica do ser humano:

[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, a esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico. (FREIRE, 1992, p. 10).

O que é a esperança? Por que ela é tão importante para a vida daqueles que optaram por constituírem-se sendo educadores? Henry Giroux e Peter Mc Laren (1997, p. 147) trazem interessante contribuição para responder a estas perguntas: “De fato, esperança é muito mais do que uma emoção – é uma forma de intencionalidade cognitiva, de asserção ontológica e de consciência antecipatória.”

Afirmar a esperança como uma forma de *intencionalidade cognitiva* significa afirmar a possibilidade de *autoria* na construção e reconstrução do conhecimento necessário à permanente constituição dos sujeitos e do mundo. Esta afirmação diz respeito ao modo como me aproximo dos objetos de conhecimento. Qual a intencionalidade presente quando me aproximo de um determinado tema de estudo? Se me aproximo sendo portador/a de esperança isto quer dizer que para mim aquele objeto não é algo dado de modo fechado e acabado, numa espécie de determinismo histórico que não permite intervenções, recriações, desvios, transgressões, refundações e resignificação. Se para conhecer aproximo-me com esperança isto quer dizer que me aproximo sabedor de que uma nova leitura é possível, de que novas possibilidades podem ser criadas e que o conhecimento que está sendo produzido pode modificar os rumos da história, rumo que está aberto a muitas possibilidades. Ao posicionar-se assim o sujeito afirma-se como autor/a. Ao educar assim o/a educador/a auxilia a construção que os/as educandos/as podem fazer de si mesmos/as como autores/as.

É por isto que a esperança é também uma forma de *asserção ontológica*, isto é, a afirmação do modo de ser humano, inacabado e inconcluso, num mundo que é aberto à história enquanto possibilidades. Ser humano é ser com esperança. Negar a esperança é negar o modo humano de ser, de fazer-se, de construir-se:

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de

ímpeto natural, possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria História, mas puro determinismo. (FREIRE, 1996, p. 80).

Por fim, a esperança é uma forma de *consciência antecipatória*, o que quer dizer que o sujeito age movido também pela consciência daquilo que ainda não existe a não ser na sua imaginação. Estamos nos referindo aqui à própria *Utopia*: aquela que estimula o agir do sujeito no mundo a partir da reflexão problematizadora, crítica e imaginativa do seu próprio desejo. Neste sentido a utopia - enquanto consciência antecipatória que atua com a razão, com o desejo e com a imaginação - é fundadora de novos mundos, “[...] pois os sonhos não são o supérfluo da experiência humana. A imaginação não elabora apenas o impossível. Nos sonhos dos homens se manifesta o ainda-não-havido que pode tornar-se real. E esta é a razão da esperança.” (ALBORNOZ, 1999, p. 15).

Por isto tudo a esperança é um antídoto à colonização neoliberal da alma e é, ao mesmo tempo, estímulo à construção de um outro mundo, quem sabe mais dialogal, mais aberto às diferenças, com maior capacidade de justiça e de solidariedade.

Individualmente e coletivamente os/as educadores/as têm pois a necessidade de trazer a esperança para sua prática pedagógica e para sua prática formativa. Trazemos, ainda mais uma vez, Paulo Freire (1992, p. 11) para lembrar que:

[...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Constituir-se como sujeito e como educador/a em meio a sociedade neoliberal é uma tarefa difícil que exige capacidade de *resistir* a todas as formas de agressão que o sistema faz no sentido de tirar, de cada sujeito, o direito de construir a própria identidade com liberdade e autonomia de tal forma a ser autor/a da própria história e a participar, solidária e criativamente, da construção da história coletiva.

A esperança estará presente, como antídoto e como estímulo, na medida em que estiver presente nas práticas educativas: no momento da construção do projeto político-pedagógico da escola; no momento da definição das estratégias de trabalho como os/as educandos/as; na intencionalidade que constrói o conhecimento; na forma de estabelecer o diálogo com os diferentes sujeitos; na reflexão crítica da prática individual;

na reflexão crítica da prática coletiva; na análise do contexto no qual a vida se faz e re-faz; nas maneiras de fazer a formação continuada dos/as educadores/as.

Assim a esperança constitui-se em qualidade fundamental para educadores/as que querem progressivamente contribuir na construção de respostas aos problemas do presente. É certo que apenas a esperança não é suficiente, mas sem dúvida, ela é necessária. E porque ela é força que estimula, que amplia a visão, que estabelece resistência e alimenta processos criativos, ela deve ser resgatada em nossas análises, reflexões e processos formativos:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. (FREIRE, 1992, p. 10).

## NOSSO DESAFIO: CAMINHAR EM DIREÇÃO À INFÂNCIA...



CERTA VEZ, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, “Histórias Vividas”, uma imponente gravura. Representava ela uma jibóia que engolia uma fera. Eis a cópia do desenho.

Dizia o livro: “As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão.”

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



Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo.

Responderam-me: “Por que é que um chapéu faria medo?”

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



As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando.

Tive pois de escolher uma outra profissão e aprendi a pilotar aviões. Voei, por assim dizer, por todo o mundo. E a geografia, é claro, me serviu muito. Sabia distinguir, num relance, a China e o Arizona. É muito útil, quando se está perdido na noite.

Tive assim, no correr da vida, muitos contatos com muita gente séria. Vivi muito no meio das pessoas grandes. Vi-as muito de perto. Isso não melhorou, de modo algum, a minha antiga opinião.

Ilustração 2 – Jibóia  
Fonte: SAINT-EXUPÉRY (1981).

Saint-Exupéry (1981, p. 10), em seu livro “O Pequeno Príncipe” (1981), narra como deixou de desenhar muito cedo, aos seis anos, em função das “pessoas grandes” que “[...] não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando”; assim, muito precoce foi silenciado em seu traço, em uma de suas formas de expressão. As “pessoas grandes” lhe aconselharam a dedicar-se mais ao cálculo, a gramática... as coisas sérias, e foi o que ele fez.

Poderíamos pensar tratar-se aqui apenas de uma história fictícia, mas o fato é que, neste momento, milhares de crianças e jovens estão sendo silenciadas em suas diferentes linguagens, seja o desenho, a pintura, a fala, a dança, etc. O olhar adultocêntrico, marcado hoje pela perspectiva neoliberal, não permite a fruição, é preciso produzir “coisas úteis”, não há tempo para narrar e ouvir suas histórias, é preciso “ganhar tempo”. Crono ainda se levanta sobre nós, todo-poderoso, e lança seu olhar tirânico sobre a beleza da vida no intuito de devorá-la.

E nós, educadores e educadoras, como assumimos Crono em nossas vidas? Que olhar lançamos para nossas crianças, adolescentes e adultos, na tarefa de educá-los/as? Que efeitos este olhar tem sobre estes/as e sobre nós mesmos/as? Como as pessoas grandes de Saint-Exupéry, também não temos silenciado as vozes de tantos outros/as?

Assumir a compreensão da infância como condição da existência é nos assumirmos infantes e, neste sentido, romper com o olhar cristalizado com o qual olhamos e somos olhados, se coloca como um imperativo, uma vez que, deixar de ser infante provoca uma série de desdobramentos para o trabalho docente:

- > O distanciamento de si mesmo;
- > A desconsideração da curiosidade epistemológica;
- > A obstaculização da capacidade de criar e a falta da coragem para transgredir;
- > A dificuldade de colocar-se dialogalmente diante do outro em atitude “*do-discente*”, como sugeria Paulo Freire (1996).

Constituir-se como “do-discente” implica em abertura ao diálogo, em respeito a todo e qualquer ser humano, em crença na humanidade, em quebrar as amarras de um olhar fôrma:

A “fôrma” restrita do olhar sem pensar só percebe, só quer ver o homogêneo, o bonito, o que compreende. O resto não lhe serve. É jogado fora como se parte da realidade pudesse, de fato, ser jogada no lixo. O olhar-pensante procura formas de olhar. Procura no próprio objeto a forma de o compreender. Percebe as diferenças o que já conhece. E faz relações. Aprender a pensar, aprender o olhar-pensante não é somar conhecimentos já internalizados, apropriados, mas é estabelecer relações entre semelhanças e diferenças. E para isso uma “fôrma” do pensar ou do olhar não tem serventia. A minha forma se exercita, se instrumentaliza na quebra das amarras de um olhar comum, na procura consciente da própria forma de olhar, no exercício de buscar ângulos novos, na construção de relações. É um olhar de pensamento divergente. (MARTINS, 1992, p.21).

Para Larrosa (2003, p. 54) é o “[...] ler de novo o mundo com olhos limpos e de lhe dar de novo um sentido.” Contudo, para isto é preciso gestos de ruptura, onde é preciso olhar mais devagar, escutar mais devagar, pensar mais devagar... é destronar Crono.

Kohan (2005, p. 239): explicita, com propriedade, uma das tarefas fundamentais da educação de nosso tempo; tempo no qual se intensifica a opressão da experiência e da infância. O autor diz, corroborando o quanto afirmamos acima:

Infante é todo aquele que está aprendendo a falar, ou seja, todos os que estão em condições de serem sujeitos da linguagem, da história humana, da experiência (Agamben). Na medida em que não falamos nem sabemos tudo, na medida em que o mundo não é o que (pensamos que) deveria ser e, portanto “nossa” história está inconclusa, nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância. Ao mesmo tempo, na medida em que a infância não é uma condição de nossa existência, enquanto nossas sociedades parecem hostis a uma infância como a que acabamos de caracterizar, um dos sentidos da educação de nosso tempo pode ser visto na restauração da infância, em criar as condições para a experiência, em gerar os espaços para que seja possível, em nós, a infância e a experiência, a infância da experiência e a experiência da infância.

Este movimento segue na contramão das tendências neoliberais predominantes nos dias de hoje e reafirma a necessidade de romper com os fortes resquícios da educação bancária ainda presentes nos ambientes educativos escolares e não-escolares. Desta forma, compreendemos que os seguintes aspectos podem auxiliar na construção de um caminho em direção a infância:

- > A assunção da concepção do ser humano como inacabado;
- > A capacidade de gestos de interrupção diante do excesso de informações, de opiniões e da falta de tempo;
- > A elaboração do próprio discurso, na perspectiva da autoria;

- > O diálogo como reconhecimento dos diferentes discursos e como forma de acolhimento e de partilha das várias maneiras de ler o mundo;
- > O resgate das narrativas;
- > O resgate de nossa *poiesis*, nossa capacidade de imaginação e criação, através de diferentes linguagens;
- > A afirmação do direito à formação cultural: a dança, a literatura, o cinema, a música, o teatro...;
- > A adoção da prática do registro e a reflexão como forma de construção do próprio discurso e da própria história;
- > A capacidade de trabalhar dialeticamente com a utopia e a realidade;
- > A adesão à postura de não cisão entre razão e sensibilidade, razão e corpo, razão e paixão...

Os pensamentos de Freire e Agamben sugerem que é possível a construção de outro mundo, de outra sociedade, de outra educação. Assumir esta posição é assumir a defesa da vida, contra a cultura da manipulação e da morte. Assumir esta postura é também um posicionamento político que possivelmente incomodará aqueles/as que estão desejosos/as de manter o mundo sob a tutela dos poucos que têm o poder de enriquecer-se à custa do processo de desumanização que se impôs por meio da sociedade capitalista.

A construção de outro mundo e de outra cultura exigirá a capacidade de alimentar a condição infantil entre aqueles nos quais ela ainda permanece viva, mas exigirá também o resgate, talvez doloroso e exigente, por parte daqueles/as para os quais a infância, numa perspectiva agambeniana, não resistiu aos apelos controladores dos processos sócio-culturais dominantes.

## **CONCLUINDO...**

*Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, voltase para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria.*

*Jorge Larrosa (2003)*

Voltar-se para si mesmo, encontrar sua própria forma, sua autoria. Não seria este o objetivo maior da educação e, portanto, da formação de educadoras e educadores? Entendemos a formação docente como uma viagem, uma aventura; uma viagem cujo destino não nos é claro, não sabemos ao certo aonde vamos chegar, uma viagem que nos possibilite conhecermos melhor, onde possamos encontrar sentidos para o nosso trabalho e para a nossa vida. Uma viagem aberta a muitas possibilidades, a muitos caminhos.

Viagem marcada por nossas histórias; por nossas memórias; memórias que já não são mais apenas do passado, mas que se reescrevem no presente ao atualizarem-se no momento de sua fala; memórias não saudosistas e sim esperançosas, que atravessam os limites de um tempo linear; passado-presente-futuro se entrecruzam. Memórias que somadas a tantas outras histórias, que estão se construindo nas diferentes culturas, nos permitem mergulhar em seus enredos, fruir e assim, reinventá-los, criando então novos desfechos; isto porque a vida humana está aberta, ela não é uma sucessão de acontecimentos determinados. Como Zeus é necessário transgredir, destronar Crono, impedir que ele continue devorando a tudo e a todos/as; para que então possamos nos libertar das amarras de um tempo efêmero.

Histórias narradas que ao serem compartilhadas vão sendo resignificadas, deixando novas marcas. Narrar que não significa um tagarelar repetitivo e sem sentido e sim um resgate daquelas experiências que estão arraigadas em cada um de nós e também do conhecimento que mulheres e homens foram construindo historicamente; um encontro das experiências pessoais com as experiências coletivas.

Encontros também marcados pela arte, que podem vir a constituir-se em caminhos capazes de romper com o pragmatismo da formação, possibilitando criar e recriar novas formas de ser e estar no mundo, onde possamos “desenferrujar” nosso pensar, um pensar muitas vezes adormecido, fruto de uma formação que só ensinou a reproduzir; onde possamos nos colocar o desafio da mudança, de romper com uma prática alienada, de romper com uma atitude passiva frente ao próprio processo de aprendizagem. Ruptura que provavelmente irá provocar mal-estar, ansiedade, mas também prazer à medida que cada um/a vá assumindo com o próprio punho o seu fazer e o seu pensar. Alegria de aprender, de construir conhecimento. Alegria do ato crítico do estudo. Estudo que ultrapassa a reflexão meramente técnica e

pragmática da docência, considerando também nela suas dimensões estética e política, dimensões estas inseparáveis, já que o desenvolvimento da criatividade está diretamente relacionado a nossa capacidade de sonhar, de imaginar, de lutar. Afinal, somos seres poéticos; capazes de desvelar a beleza escondida nas coisas do mundo, dando-lhes nova vida; criando e recriando.

Que os espaços de formação sejam então espaços de póesis. Formação e poesia. Formação geradora de esperança. Formação que passa pelo saber da experiência. Saber este povoado de mistério, de realidade, de sonho, de paixão, de alegria, de dor, angústia, dúvida...de vida. Saber que é finito, subjetivo, que implica em voltar-se para si mesmo e para o mundo. Saber que solicita que “[...] a subjetividade humana se torne visível e que as instituições estejam aí auxiliando na possibilidade de transformação deste ser-aí que comparece.” (MARTINS, 1992, p. 91) Saber que possibilite o encontro, o diálogo entre adulto e criança. Saber que recupere a infância, nossa e a do mundo. Infância que nos possibilite a fazer, como as crianças, a História, a partir do lixo da História (BENJAMIM, 1984, p. 14). Infância e poesia. Poesia e formação. Poética da própria formação.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

ALBORNOZ, Suzana. **O enigma da esperança: Ernest Bloch e as margens da história do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARANHA, Maria Lucia de A.; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação; v. 17)

FACHINI, Natal. **Psicanálise: o crepúsculo dos deuses e a transgressão de Prometeu**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1992.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Paulo Freire, postmodernism and the utopian imagination: a Blochian reading. In: DANIEL, Jamie Owen; MOYLAN, Tom. (Ed.) **Not yet: reconsidering Ernst Bloch**. London: Verso, 1997.

KOHAN, Walter O. Uma educação da filosofia através da infância. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: experiência e sentido)

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Miriam C. O sensível olhar-pensante. In: WEFFORT, Madalena Freire; CAMARGO, Fátima; DAVINI, Juliana; MARTINS, Mirian Celeste. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Seminários).

McLAREN, Peter. **A pedagogia da utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

PELLANDA, Nize M. C. Introdução. In: McLAREN, Peter. **A pedagogia da utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

POUZADOUX, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 23. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1981.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

TEMPO e espaço. Rio de Janeiro: Abril Livros, 1993. (Série mistérios do desconhecido)