

# QUEBRANDO AS ARMADILHAS DA “ADULTEZ”: UM DIÁLOGO SOBRE INFÂNCIA A PARTIR DE GIORGIO AGAMBEN E PAULO FREIRE

*Elydio dos Santos Neto [1]*  
*Marta Regina Paulo da Silva [2]*

Trabalho apresentado no XVI Congresso de Leitura e Escrita – COLE. Campinas: BL/UNICAMP, 2007. Para esta publicação foram realizadas algumas modificações.

Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim. (...) Sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: Eu estou achado, precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo. Paulo Freire

---

[1] Elydio dos Santos Neto é Doutor em Educação pela PUC-SP (1998), docente-pesquisador do Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire nesta mesma universidade (GEPF-UMESP). Autor de: *Educação e Complexidade* (Salesiana, 2002), *Por uma Educação Transpessoal* (Lucerna/Metodista, 2006) e co-autor de *Educação e Realidade Brasileira* (Metodista, 2008). E-mail: [elydio.santos@metodista.br](mailto:elydio.santos@metodista.br)

[2] Marta Regina Paulo da Silva é doutoranda em Educação pela UNICAMP, Mestre em Educação pela UMESP, docente do Curso de Pedagogia da UMESP, coordenadora do Curso de Psicopedagogia na mesma universidade (Lato Sensu) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPF-UMESP). Atua na formação continuada de educadores e educadoras em diferentes instituições públicas e privadas. E-mail: [marta.paulo@metodista.br](mailto:marta.paulo@metodista.br)

**RESUMO**

Este trabalho, de natureza teórica, pretende contribuir para a construção de uma Pedagogia da Infância Oprimida. Parte da constatação, anunciada por Benjamim, do empobrecimento da experiência humana. Discute, a partir de um diálogo com as idéias de Paulo Freire e Giorgio Agamben, o papel da infância na formação humana e, assim, defende uma pedagogia que precisa se fazer com os adultos e sua infância, com as crianças e sua infância. Uma pedagogia aberta ao resgate da dimensão estética da formação e que, aliada às dimensões ética, política e técnica, possa ajudar a quebrar as armadilhas de nossa "adulterez".

Palavras-chave: Infância, adulterez, Paulo Freire, Agamben

**BREAKING THROUGH THE TRAPS OF “ADULTNESS”: A DIALOGUE ON CHILDHOOD FROM GIORGIO AGAMBEN AND PAULO FREIRE**

**ABSTRACT**

This work of theoretical nature aims at contributing to the construction of a Pedagogy of the Oppressed Childhood. It is based on the verification of the impoverishment of the human experience, announced by Benjamim. In dialogue with Paul Freire’s and Giorgio Agamben’s ideas, it discusses the role of childhood in the human formation, sustaining the need to perform a pedagogy with adults and their childhood and with children and their childhood; a pedagogy opened to the rescue of the aesthetical dimension of education that, together with the ethical, political, and technical dimensions, may help breaking the traps of our “adulthood”.

Keywords: Childhood – Adulthood – Paulo Freire – Agamben.

**ROMPIENDO LAS TRAMPAS DE LA “ADULTEZ”: UN DIALOGO SOBRE INFANCIA A PARTIR DE GIORGIO AGAMBEN Y PAULO FREIRE**

**RESUMEN**

Este trabajo, de naturaleza teórica, pretende contribuir para la construcción de una Pedagogía de la Infancia Oprimida. Parte de la constatación, anunciada por Benjamim, del empobrecimiento de la

experiencia humana. Discute, a partir de un dialogo con las ideas de Paulo Freire y Giorgio Agamben, el rol de la infancia en la formación humana y, así, defiende una pedagogía que necesita hacerse con los adultos y su infancia, con los niños y su niñez. Una pedagogía abierta al rescate de la dimensión estética de la formación y que, aliada a las dimensiones ética, política y técnica, pueda ayudar a romper las trampas de nuestra "adultez".

Palabras clave: Infancia – Adultez – Paulo Freire – Agamben.

### **“SEXAGENÁRIO, TENHO SETE ANOS”:** A INFÂNCIA COMO CONDIÇÃO DA EXISTÊNCIA HUMANA...

Paulo Freire (2001, p. 101) nos convida a pensar no permanente diálogo entre o adulto e a criança. Criança que não foi e que foi, e que o acompanha por toda a vida. Marcas de tempos que se entrecruzam. O infante permanece no adulto, que não o abandona.

A palavra infância – “en-fant” – significa aquele/a que não fala, que não tem voz. Por muito tempo a infância foi compreendida como uma etapa da vida que prepararia as crianças para a vida adulta. Desde Platão é possível observarmos uma compreensão da criança como um “vir a ser”, cuja marca é a ausência da razão, compreensão e juízo. Ausência entendida aqui como falta.

Estudos mais recentes – por exemplo, os de pesquisadores/as como Sonia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Ana Lucia Goulart de Faria, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Marcos Cezar de Freitas, entre outros/as, brasileiros/as e estrangeiros/as – têm procurado construir uma outra concepção de criança, considerando-a como um ser humano produto e produtor de cultura, e, nesse sentido, reconhecendo a infância como um tempo social importante em si mesmo. Partindo de tais estudos e inspirados nas idéias de Agamben (2005), temos procurado entender o conceito de infância para além de uma etapa cronológica: defendemos a infância como condição da existência humana, em que a “ausência de voz” não represente uma falta.

Constituímo-nos na e pela linguagem, e não poderíamos fazê-lo se não fosse nossa condição infantil. A espécie humana não nasce sabendo falar: aprende a falar. Há, portanto, um determinado momento em que ela é não-falante, é infante, aquela que não fala. Para Agamben, a “pura língua é, em si, anistórica” (2005, p. 64), ou seja, é natureza, não necessita de uma história. Se homens e mulheres nascessem falantes, seriam já natu-

reza, não haveria algo do qual deveriam se apropriar. Seriam um ser sem infância, nada tendo a aprender ou construir, ou seja, um ser sem história. Eis aqui o fundamento da historicidade do ser humano.

O filme “Filhos da Esperança” [3] ilustra essa idéia da historicidade humana. O filme retrata um mundo onde, há 18 anos, não nascem mais crianças e que, por conta disso, vem se destruindo. Para a grande maioria da população, já não há mais sonho, respeito à dignidade humana, abertura ao diálogo, criação. Há apenas destruição e desesperança. Contudo, o próprio filme demonstra nossa capacidade de transgredir e, assim, há aqueles/as que continuam a lutar e esperar. Tal esperança se traduz, no filme, no nascimento de um bebê, de um “enfant”.

No filme não há crianças, e os/as adultos/as perderam, conseqüentemente, o contato com sua própria condição infantil. Sem as crianças, esqueceram-se de que são seres em permanente processo de desenvolvimento, seres afetivos, curiosos, lúdicos... Como diz Vecchi (1999, p. 133): “o relacionamento com as crianças reacende uma sensação de nossa própria infância, criando sentimentos de ternura, curiosidade, brincadeira e verdadeiro prazer”.

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. Isso, para Agamben, é a experiência. Portanto, homens e mulheres são fundamentalmente experiência, isto é, se constroem, na medida em que estão abertos/as e disponíveis a saírem da condição de não-falantes para a condição de falantes, de transformarem língua em discurso, de designarem-se como “eu”, de serem sujeitos, de construírem cultura. Infância e inacabamento se encontram aqui. Dessa forma, a infância não significa apenas uma etapa cronológica da existência humana, e sim a própria condição para que possamos continuar vivendo, transformando, no cotidiano, a não-fala em língua e discurso capazes de colocá-los/as na posição de criadores de cultura.

A infância pressupõe, portanto, nossa condição de inacabamento. Somos seres em permanente processo de constituição do “si mesmo”. Conscientes de nossos limites, desejamos “ser mais”. Assim, reconhecermos como infantes é nos assumirmos inacabados/as, sempre aprendendo a falar e a ser falado/a; é fazer as pazes – sem perder a inquietação – com

---

[3] Filhos da Esperança (Children of men), EUA, 2006. Direção de Alfonso Cuarón.

nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) com nossos desejos, paixões, sonhos, nossa imaginação. É re-encantarmo-nos com a própria vida, reconhecendo nela suas alegrias e suas dores, seus limites e suas possibilidades. Assim, infante é todo/a aquele/a que está aprendendo a falar, que está se constituindo como sujeito da linguagem ao dizer “eu”, permitindo-se a experiência (AGAMBEN, 2005).

Nesse sentido, a infância não é um privilégio apenas das crianças, mas também dos adultos, que têm como desafio manter viva a própria condição infantil. Para tanto, somos desafiados a romper com uma certa “adultez” que se vê, tão-somente, como maturidade, completude, independência, seriedade, rigorosidade, controle e segurança, o que pode vir a resultar em uma certa sisudez e arrogância.

A condição infantil nos permite, como seres humanos, sem perdermos a responsabilidade que como adultos construímos, assumir a nossa perspectiva de inacabamento, de seres sempre com a necessidade de aprender a dizer o mundo, de enfrentar positivamente o desafio de recriar e refazer as respostas que, na cultura e em função do desenvolvimento da vida, temos elaborado no cotidiano da história. Porém, não se trata de refazer respostas apenas a partir dos experimentos de controle que temos em relação à história, mas também de refazê-las a partir das experiências, do sonho, do desejo, da imaginação, do contato mais profundo com nossas irracionalidades sobre as quais não temos pleno controle, mas com as quais podemos ir construindo, lenta e progressivamente, um diálogo com nossa racionalidade.

Assim, não estamos sugerindo aqui o estabelecimento de um processo de infantilização, entendido como uma volta à condição de criança. O movimento da vida na história é inexorável: necessariamente nos movemos cronologicamente, e é importante que cada ser humano, em seu devido tempo, assuma sua condição de adulto. A criança pode viver sua condição infantil da mesma forma que o adulto, porque, como já o afirmamos a partir das contribuições de Agamben, a infância é uma condição da existência humana. Portanto, não se trata de voltar a ser criança, mas sim de não deixar morrer a nossa condição infantil. Trata-se de nos permitirmos a experiência.

**“SEXAGENÁRIO, AMO A ONDA DO MAR”:** O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA...

É preciso distinguir experiência de experimento. Muitas vezes essas palavras têm sido utilizadas como sinônimos, seja para designar procedi-

mentos investigativos na ciência moderna positivista, seja para se referir a um determinado tempo de trabalho: por exemplo, “este sujeito tem 20 anos de experiência”. O fato de ter trabalhado vinte anos não significa necessariamente ter tido vinte anos de experiência, no sentido agambeniano.

Benjamim, em 1913, dizia que a máscara do adulto se chama “experiência”, sendo ela impenetrável, inexpressiva, sempre igual. Propõe, então, uma outra experiência pela qual os sujeitos sejam afetados pelo que lhes acontece e, sendo assim, saiam transformados. Para esse autor (1984, p. 23): “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”.

Larrosa (2004) resgata esse conceito de experiência e a define como:

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 (p. 154).

Nesse sentido, estar aberto à experiência é um modo de ser e de estar no mundo, o que supõe disponibilidade e abertura, ao mesmo tempo em que se permanece sujeito às influências do desejo, das necessidades, da imaginação e da paixão. Daí a experiência ser caracterizada também pela singularidade, pela heterogeneidade, pela imprevisibilidade, pela incerteza e pelo des-controle, o que justifica a ciência moderna ter se empenhado tanto em cerceá-la.

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 dessa 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 abertura ao novo, ao desconhecido, àquilo que é dado a conhecer.

**“PARECE ATÉ ALIENAÇÃO”: A EXPROPRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA...**

Como viver a experiência em uma sociedade marcada pelo consumo, pelo excesso de informação, pela falta de tempo? Como se abrir ao novo, ao outro, em uma sociedade individualista, competitiva, excludente?

Agamben, tomando como ponto de partida as idéias de Benjamim, afirma a insuportabilidade da existência cotidiana pelo empobrecimento da experiência:

É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana, e não uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida contemporânea confrontada com a do passado (aliás, talvez jamais como hoje a existência cotidiana tenha sido tão rica de eventos significativos). (AGAMBEN, 2005, p. 22)

Embora o cotidiano esteja marcado por uma multiplicidade de eventos, estamos alheios ao que nos passa, ao que nos afeta. Nessa sociedade de consumo, onde o sentido de pertencer está atrelado ao acúmulo de bens, sejam eles materiais ou informações; onde tudo se passa em uma 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 por aquilo que nos passa, nos acontece; já não há mais tempo para a experiência. É uma sociedade que tem oprimido a infância tanto das crianças quanto dos adultos.

A opressão da infância nas crianças manifesta-se na sociedade capitalista por meio do processo de exploração dos seres humanos uns sobre os outros, o que possibilita o aparecimento dos “condenados da terra [4]” e, entre eles, as crianças que se vêem na pobreza, na carência de habitação, de vestimentas, de saúde, de alimentação e da educação necessária ao seu processo de humanização, isto é, ao processo de construção de si mesmos como autores-cidadãos-infantis que se desenvolvem na perspectiva de “ser mais”.

Essa opressão manifesta-se também na família quando esta, movida pelo desejo de educar na/para a estrutura social dominante, termina por impor às crianças os modelos pré-concebidos pelos interesses dos que têm a hegemonia do sistema e, assim, negam-lhes a liberdade de ser infantil

---

[4] FANON, 1968.

para continuar desenvolvendo-se como adultos que, saudavelmente, desconstroem e reconstróem, permanentemente, o cotidiano e a história.

Por fim, a própria escola oprime a infância nas crianças quando inviabiliza a experiência, nega a relação dialogal, esconde e abafa os conflitos, dita as normas da competência e da “criatividade” e termina por afirmar a educação principalmente como espaço de reprodução dos valores dominantes e não como espaço de problematização e reflexão, tendo em vista a construção permanente de uma sociedade com maior capacidade de beleza, alegria, justiça e solidariedade. Enfim, essa opressão se traduz na negação do direito das crianças de serem crianças, crianças infantes, quando negam o seu direito à assistência, à brincadeira, ao lazer, à educação para emancipação, à construção da autoria, etc.

A opressão da infância nos adultos se expressa na exploração que a sociedade capitalista faz deles por meio do mundo do trabalho, impondo-lhes a necessidade de trabalhar sempre e a todo momento, impregnando-lhes o medo de perder sua fonte de sustento, exigindo-lhes a capacidade de estar sempre informados e atualizados com as últimas tendências, inculcando-lhes ideologias e valores que impedem a liberdade da experiência, a construção infantil da existência e a afirmação de si mesmos como seres de criação e intervenção criativa no mundo.

A infância nos adultos também é negada quando se promove a desatenção à sensibilidade, quando se embota a imaginação e a intuição, e quando se nega a eles a troca afetiva e a escuta dos próprios desejos essenciais. É importante lembrar que, na sociedade neoliberal, as qualidades e competências são valorizadas enquanto estão a serviço da reprodução do sistema e do capital, e não enquanto favorecem a constituição de seres humanos livres, reflexivos e com capacidade de autonomia.

Nos adultos, a infância também é negada nas relações intersubjetivas que promovem processos de domínio e manipulação sobre o(s) outro(s). Por fim, a opressão da infância nos adultos acontece ainda por meio da negação da autoria nas relações de trabalho. No caso das escolas, pela falta do trabalho coletivo, pela formação mercantilizada da equipe escolar, cuja ênfase está na técnica em detrimento das dimensões políticas, éticas e estéticas que constituem a formação humana.

#### **“EU ESTOU ACHADO, PRECISAMENTE PORQUE ME PERCO OLHANDO A NEVE CAIR”:** POR UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA OPRIMIDA...

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido:

aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele. (Paulo Freire. In: *Pedagogia do Oprimido*)

Inspirados em Paulo Freire, podemos dizer que uma Pedagogia da Infância Oprimida é uma pedagogia construída com as crianças e sua infância; com os adultos e sua infância. Não é uma pedagogia construída para as crianças ou para os adultos.

Defendemos uma Pedagogia que considera a voz da criança-infante e suas necessidades em seu contexto concreto. Uma criança que se apropria da cultura, mas que também a produz, que possui uma maneira específica de ler e dizer o mundo, que está construindo sua identidade pessoal e coletiva permanentemente, em um diálogo consigo e com outros, sejam adultos ou crianças.

Por certo, essa pedagogia pedirá que os/as educadores/as não apenas conheçam aquilo que a ciência tem construído como conhecimento sobre as crianças, mas, muito mais que isso, exigirá que tenham atenção e sensibilidade para ouvirem as crianças com as quais concretamente convivem e, na dialogia constante, construam, eles/elas próprios/as, junto com as crianças, o conhecimento necessário para responder às exigências daquele processo educativo. O mesmo se exigirá dos/as pesquisadores/as que, criativamente, deverão construir procedimentos metodológicos que investiguem as crianças em seus contextos, ampliando assim suas leituras sobre as crianças a partir das próprias crianças.

Dessa mesma forma é a Pedagogia da Infância Oprimida quando tem por interesse o adulto. É uma pedagogia que considera a voz do adulto-infante e suas necessidades em seu contexto concreto. Um adulto que muitas vezes precisará, como diz Alberto Caeiro (PESSOA, 1980), “raspar as tintas”, desaprender, para então re-aprender a ler e dizer o mundo a sua maneira, a construir sua autoria, a dialogar consigo e com os outros e, nesse movimento constante e permanente, ir construindo sua identidade pessoal e coletiva.

O que a Pedagogia da Infância Oprimida com atenção aos adultos vai pedir em especial dos/as educadores/as é que auxiliem os/as adultos/as a desaprenderem tudo aquilo que os/as levou a negar sua condição infantil e que, a partir daí, possam ajudá-los/as a re-aprender a ler e a dizer o mundo desde suas próprias experiências. Novamente, não apenas é necessário conhecer os adultos com a contribuição da filosofia, da psicologia, da sociologia e das demais áreas do conhecimento, mas é necessário construir processos dialógicos, molhados de autenticidade, que permitam

aos/às adultos/as fazerem a exposição de si mesmos/as e reconhecerem criticamente os saberes que já constituíram acerca das realidades do mundo e sobre si mesmos/as.

Assim como Kohan, acreditamos que uma das tarefas da educação é a de criar espaços que favoreçam a experiência e, deste modo, possibilite a cada um/a de nós caminharmos em “direção” à infância:

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. (KOHAN, 2005, p. 239)

### **“E COMEÇO A CRIAR UMA VIDA DE NOVO”: A DIMENSÃO ESTÉTICA NA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA OPRIMIDA...**

Freire nos inspira a desvelar o sentido das coisas do mundo para então transformá-lo; nos instiga a não esquecer nossa capacidade de criar, chamando, assim, nossa atenção para a dimensão estética da formação humana. Estético entendido aqui como a forma de nos relacionarmos com o mundo, a forma como o apreendemos e que, portanto, não se refere a padrões ideais que definem algo como belo. Segundo Duarte Júnior (1991) há duas maneiras de nos relacionarmos com o mundo: a experiência prática, em que o que nos interessa é a função das coisas, sua utilidade; e a experiência estética, que diz respeito à sua forma, seu esplendor, “não sendo tomado como um possível instrumento ou ferramenta para uma eventual ação que estejamos planejando” (p. 58).

Assim como a poesia, as várias linguagens artísticas nos aproximam da infância, já que, temporal, tem sua marca em uma determinada época, em um determinado contexto; mas também, sendo intemporal, ultrapassa os limites de seu próprio tempo, isso porque o “ser humano que a contempla é sempre novo, ou terá um olhar outro e estará realizando uma infinidade

de leituras, porque infinita é a capacidade do homem de perceber, sentir, pensar, imaginar, emocionar-se e construir significações diante das formas artísticas.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA; 1998, p. 60-61)

A arte nos possibilita ir além do previsível, das respostas que já são esperadas; está sempre aberta a novas leituras, novos significados. Permite fruir, criar, construir nosso próprio jeito de olhar para as coisas do mundo. Nesse sentido, é uma boa aliada no (re)encontro com a infância, com nossa poiesis, com nossa capacidade de sermos tocados, inquietados pelas “coisas” do mundo, encantando-nos com suas belezas e nos indignando com sua “feiúra”: injustiça, miséria, exclusão, desigualdade, exploração...

Assim, pensar as artes na perspectiva de uma Pedagogia da Infância Oprimida é defender uma “formação poética” que ultrapasse a reflexão meramente técnica e pragmática da educação, que considere também suas dimensões estética, ética e política. Dimensões essas inseparáveis, já que o desenvolvimento da criatividade está diretamente relacionado a nossa capacidade de sonhar, de imaginar:

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação (...). A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita – é garatuja. Na oralidade, na repetição dos contos que se reproduzem dentro de sua cultura. A imaginação que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis, é necessária sempre. É preciso estimular a imaginação dos educandos (...). Por que não enfatizar o direito a imaginar, sonhar e brigar pelo sonho? Por que a imaginação que se entrega ao sonho possível e necessário da liberdade tem de se enfrentar com as forças reacionárias para quem a liberdade lhes pertence como direito exclusivo? (FREIRE, 1993, p. 70-71)

Com Freire, acreditamos ser necessário na formação aguçar a “aventura” dos/as educadores/as para que criem, para que lutem por seu direito de “ser mais”, para que sejam tocados/as pelas “coisas” do mundo, para que vivam a experiência.

Defendemos então uma 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, segundo Larrosa,

é finito, pois “revela ao homem singular sua própria finitude; saber que é “particular, subjetivo, relativo, pessoal”; que “não pode se separar do indivíduo concreto no qual se encarna”; saber que tem “a ver com vida boa, entendida esta como a unidade de sentido de uma vida humana plena, uma vida que não só inclui satisfação da necessidade senão, e sobretudo, inclui aquelas atividades que transcendem a futilidade da vida mortal.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 142). Um saber em direção à infância, compreendida como condição da existência humana.

Acreditamos que tal compreensão da infância possibilita a nós educadores/as em nossos processos formativos: permitirmo-nos ser tocados/as, afetados/as por aquilo que nos passa; estarmos sensíveis a nós mesmos/as e aos outros/as; reconhecerno-nos inacabados/as, curiosos/as; respeitar em nós e em nossos/as educandos/as – sejam crianças, adolescentes ou adultos – suas singularidades, sua maneira de ler o mundo e responder a este; reconhecer que temos muito a ensinar, mas também muito a aprender com eles/as; permitir que o/a outro/a seja; não negarmos nossas irracionalidades (sentimentos, emoções, desejos, fantasias, etc.) no processo de formação humana.

Considerar o papel da infância, como a defendemos, na formação humana, é criar espaços onde este/a adulto/a educador/a possa construir sua identidade adulta sem com isso negar sua dimensão infantil; é fazer comunhão com esta dimensão, e assim, quem sabe, quebrar as armadilhas de nossa “adulterez”.

Reconhecer-nos infante é talvez a possibilidade de superarmos dicotomias e então nos constituirmos em nossa inteireza, reconhecendo ser esta sempre inacabada; é a possibilidade de sermos sérios e leves, rigorosos e peraltas, dependentes e independentes. É nos perdermos olhando a neve cair.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984. (Novas Buscas em Educação, v. 17)
- DUARTE JÚNIOR, João F. *O que é beleza*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos, v. 167)
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do Homem)
- KOHAN, Walter O. *Uma educação da filosofia através da infância*. In: \_\_\_\_\_. (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)

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PAULO FREIRE. Pedagogia do Oprimido. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

PESSOA, Fernando. O eu profundo e os outros eus: seleção poética. 18. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 129-141.

VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa V. (org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.