

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL MESTRADO**

**DEISI MÔNICA SEIBERT**

**UMA PERSPECTIVA TRÁGICA DO SOFRIMENTO  
NAS PRÁTICAS ESCOLARES**

**São Leopoldo**

**2019**

DEISI MÔNICA SEIBERT

UMA PERSPECTIVA TRÁGICA DO SOFRIMENTO  
NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Dissertação elaborada como requisito  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betina Schuler

São Leopoldo

2019

S457p Seibert, Deisi Mônica.  
Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas  
escolares / Deisi Mônica Seibert. – 2019.  
195 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
2019.

“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Betina Schuler.”

1. Infância. 2. Escola. 3. Sofrimento. 4. Trágico. 5.  
Oficinas de filosofia com crianças. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

Deisi Mônica Seibert

Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares

Dissertação elaborada para obtenção de título de Mestre em Educação no  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Dissertação aprovada em \_\_/\_\_/\_\_ pela seguinte comissão julgadora:

---

Prof.a Dra. Betina Schuler

UNISINOS

---

Prof.a Dra. Maura Corcini Lopes

UNISINOS

---

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa

UFRGS

## **AGRADECIMENTOS**

Sou extremamente grata a tanta gente e com tanta intensidade, que certamente essas linhas se fazem minguadas. Esses dois anos cursando o mestrado em educação foi um período de muita vida na vida. A roda da fortuna rodou e me levou para lugares inusitados, não visitados até então. Lugares lindos e lugares sombrios. Apolo e Dionísio fizeram-se presentes para que eu sentisse na pele, literalmente, a força trágica de se viver. Alegrias extasiantes e sofrimentos ardidos transformaram-me em alguém mais sensível, mais artista de mim.

Então, vamos lá. Agradeço, do fundo do coração, à paciência da Nina e do Tom, que tiveram, muitas vezes, de conviver com minha ausência - mesmo comigo presente – para que eu pudesse escrever. Meu amor por vocês é imenso. Agradeço à minha mãe de 85 anos, que cuidou deles quando precisei e cuidou de nós sempre que precisamos. Atenção, carinho, amor e comidinhas. Primeira pessoa que me mostrou do que se trata o cuidado e como se ama. Agradeço à minha irmã, que sempre esteve disponível, mesmo com os solavancos da vida. Ao meu irmão e minha cunhada, que também estiveram presentes ofertando um tanto de seu tempo. Amo vocês todos hoje e sempre.

Agradeço à escola, onde realizei minha pesquisa, que abriu suas portas generosamente, à sua equipe, às professoras que participaram das oficinas e, muito especialmente, às crianças. Dessas últimas, à sua entrega aos encontros, o que me afetou de maneira a fazer de minha escrita algo muito mais vivo.

Sou grata ao acaso, que me ensina a brincar e a entender que o erro é convite para o improviso. Que me ensina a dançar com o imprevisto. Agradeço às surpresas abismais, que me concederam os arrepios.

Agradeço à Betina por esse encontro-potência-de-vida, que me auxiliou, me empurrou, espremeu minha última gota. Que esteve comigo por Skype, vídeo do whatsapp, aos finais de semana, no sábado e no domingo de carnaval. Agradeço aos professores da banca por suas ideias. Muito obrigada, grupelho! São pessoas

dedicadas, leitores sensíveis, cheios de pensamentos, abertos a compartilhar. É um grupo que cuida do outro porque tem uma professora que mostra o que é o cuidado de si e por quem está à sua volta.

Tenho imensa gratidão por ter tido força para finalizar esse processo de uma forma bonita e dedicada, apesar de. Gratidão pelo suporte de tanta gente linda, que sem saberem, fortaleceram-me.

Sou grata à Capes, que me oportunizou realizar o curso de mestrado. Ao mesmo tempo, lamento o fato de o atual governo não investir na educação e tentar arrancar sua potência. A esse governo, assim como a outros percalços, dedico minha epígrafe, que diz que “apesar de você, amanhã há de ser outro dia”, porque a educação é resistência.

Finalizo meu agradecimento, tomada por esse espírito de luta, de quem continua trabalhando no microfísico para transformar. Resistência feita com muito amor e muito suporte daqueles que também sabem o que é lutar e amar.

Apesar de você  
Amanhã há de ser outro dia  
Eu pergunto a você onde vai se esconder  
Da enorme euforia?  
Como vai proibir  
Quando o galo insistir em cantar?  
Água nova brotando  
E a gente se amando sem parar  
(Chico Buarque, 1970)

## RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar como o sofrimento vem sendo operado nas práticas escolares com crianças dos anos iniciais de uma escola pública de São Leopoldo. Para tanto, parte de uma perspectiva nietzschiana sobre o trágico para discutir o imperativo que relaciona felicidade e infância. Além desse conceito, que norteia toda a pesquisa, outros são trabalhados na constituição do estudo, como filosofia com crianças, infância do pensamento e a grande saúde. Além de Nietzsche, outros autores entraram para essa conversação, tais como Deleuze, López, Kohan, Larrosa, Kastrup, Corazza, Nikolay, entre outros. Para tanto, produziu-se oficinas filosóficas com professores e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola como um modo mais intensivo de se fazer pesquisa em educação. A partir das oficinas realizadas, foi observada a força do enunciado do cuidado, abrindo para três dimensões de análise genea-carto-lógica: salvacionismo que aprisiona, cuidado e responsabilidade docente; e presença-ausência, vida- morte. Desse modo, entende-se a escola como essa luta de forças, marcada pela lógica salvacionista, mas ainda se constituindo como um importante espaço de acolhimento e exercício do pensamento sobre a infância, o sofrimento, a vida e a morte. Proponho, então, um “cuidado apesar de”, que contempla essa visão trágica do sofrimento.

Palavras-chave: Infância. Escola. Sofrimento. Trágico. Oficinas de Filosofia com crianças.

## ABSTRACT

This investigation aims to analyze how suffering has been operated in school practices with children from the early years of a public school in São Leopoldo. So, the theory is mainly based on the Nietzschean perspective of the tragic concept to discuss the imperative that relates happiness and childhood. In addition to this concept, which guides all research, others are used to compose this study, such as philosophy with children, “childhood of thought” and great health. Besides Nietzsche, other authors theorize this conversation, such as Deleuze, Lopez, Kohan, Larrosa, Kastrup, Corazza, Nikolay, among others. Thus, philosophical workshops were developed with teachers and students from the third years of elementary school as a more intensive way of doing research in education. The strength of the statement of caring was observed at the workshops, opening up to three dimensions of “*gene-carto-logic*” analysis: salvation that imprisons, caring and teaching responsibility; and presence-absence, life-death. Hence, school is understood as this struggle of forces, marked by a salvationist logic, but still constituting itself as an important space of reception and exercise of thought about childhood, suffering, life and death. Thus, I propose, “despite care”, which contemplate this tragic view of suffering.

Key-words: Childhood. School. Suffering. Tragic. Philosophy with children workshops.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1: IMAGEM GERADORA DO CONTO 1.....</b>	<b>131</b>
<b>FIGURA 2: IMAGEM GERADORA DO CONTO 2.....</b>	<b>135</b>
<b>FIGURA 3: IMAGEM GERADORA DE DIÁLOGO E CONTO 3.....</b>	<b>139</b>
<b>FIGURA 4: IMAGEM GERADORA DE DIÁLOGO E NOTA 14.....</b>	<b>140</b>
<b>FIGURA 5: DESENHO 1.....</b>	<b>147</b>
<b>FIGURA 6: DESENHO 2.....</b>	<b>148</b>
<b>FIGURA 7: DESENHO 3.....</b>	<b>151</b>

## SUMÁRIO

<b>1 TUDO O QUE EXISTE TEM UM INÍCIO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 DA TEORIA</b> .....	<b>19</b>
2.1 ALGUMAS FELICIDADES .....	21
2.2 FELICIDADE CONTEMPORÂNEA E VERDADE OU “EU NÃO CONSIGO SER ALEGRE O TEMPO INTEIRO” .....	28
2.2.1 <i>Infância feliz</i> .....	36
2.3 TRÁGICA É A VIDA!.....	43
2.3.1 <i>Uma outra saúde: a grande</i> .....	49
2.3.2 <i>Trágica é a vida também na escola: filosofia com crianças</i> .....	54
<b>3 VERDADES, MARTELO, MUITOS OLHOS, MUITO CORPO E AFETO</b> .....	<b>64</b>
3.1 ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO .....	64
3.2 DA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO.....	67
3.2.1 <i>Da afecção e do afeto</i> .....	67
3.2.2 <i>Genea-carto-logia</i> .....	70
3.3 O RITMO DAS MARTELADAS: CONSTRUÇÃO DAS OFICINAS .....	80
3.3.1 <i>Das oficinas</i> .....	86
3.3.1.1 <i>Oficinas com as professoras</i> .....	86
3.3.1.2 <i>Oficinas com as crianças</i> .....	89
3.4 UMA ESCOLHA: UMA ESCRITA.....	90
<b>4 APESAR DE</b> .....	<b>95</b>
4.1 UMA SURPRESA: O CUIDADO .....	96
4.2 DAS FALAS .....	99
4.3 TRÊS OLHARES .....	101
4.3.1 <i>Salvacionismo que aprisiona</i> .....	102
4.3.2 <i>Cuidado e responsabilidade docente</i> .....	112
4.3.3 <i>Presença-ausência, vida-morte</i> .....	130
<b>5 DA DESPEDIDA</b> .....	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>165</b>
<b>APÊNDICE A - CRONOGRAMA</b> .....	<b>174</b>
<b>APÊNDICE B - TCLE</b> .....	<b>177</b>
<b>ANEXO A – A GRANDE QUESTÃO</b> .....	<b>179</b>
<b>ANEXO B – FOTOGRAFIAS USADAS NAS OFICINAS</b> .....	<b>180</b>
<b>ANEXO C – EXCERTOS USADOS NAS OFICINAS</b> .....	<b>192</b>

## 1 TUDO O QUE EXISTE TEM UM INÍCIO

Nessa dissertação que segue, há muito do que li, do que li e esqueci que li, do que procurei, da contribuição de colegas, da orientadora, da escola onde realizei a pesquisa, dos alunos, dos professores, das oficinas, dos afetos, dos atravessamentos da minha rotina, dos autores – mais de Nietzsche -, da filosofia como potência de pensamento. Nela há um tanto das Letras e da Psicologia, que aliadas às minhas experiências, fazem de mim professora e psicóloga. Nela há um tanto da vida. Tenho, então, a necessidade de dizer que pesquisa e vida são indissociáveis. E eu provei disso.

Início dizendo que vejo, cada vez mais, a educação como possibilitadora de amplas e significativas transformações e apostar nela, assim como na filosofia dentro da escola, como potência de vida, é um ato de resistência contra movimentos de retrocesso inaceitáveis. Considerar que hoje, a educação é atravessada por discursos neoconservadores, que podam a liberdade, que se sustentam a partir do autoritarismo e do preconceito, pensar, e pensar criticamente, trata-se de um ato de resistência. A grandeza de tal relevância está justamente no microfísico, no singular. Percebo na educação a potência necessária para o encontro do sujeito consigo mesmo, entrando em certas tradições, explorando a si e o mundo, recriando-se, tornando-se mais crítico e problematizador, lendo o contexto em que vive por diversos vieses, desconstruindo-se e se reconstruindo. É isso que me move a pesquisar.

Ou seja, a possibilidade da filosofia dentro das escola, tanto dá espaço para o questionamento de verdades instituídas, como para as singularidades e ainda para a capacidade de abertura ao outro, seja essa última troca entre alunos, ou aluno e professor. Em outra palavras, vale-se de uma atitude crítica que faz frente aos estados de dominação, como diria Pagni (2010). Ele ainda complementa, dizendo: “essa singular experiência do pensar nos coloca diante de uma atitude ética, sem precedentes, exigindo que nos ocupemos de nós mesmos” (PAGNI, 2010, p. 9).

Dito isso, sigamos no que se refere à escolha do tema desta dissertação, embora acredite que o relato feito até aqui esteja atrelado a ele. Mas, tratemos disso mais especificamente. O sofrimento em si interessa-me. Cada vez mais me afasto de questionamentos acerca do normal, uma vez que diagnósticos tidos como rótulos esvaziam a potência da produção de outros modos de subjetivação.

Se o sofrimento é tão humano, por que seria ele desqualificado, por que tentamos ignorá-lo? Estamos num tempo de “felicidade”, num tempo em que se necessita, obrigatoriamente, ser feliz para ter sucesso. Num mundo de produtividade, a felicidade é produto de uma vida “correta”, de uma vida como deve ser vivida. A felicidade torna-se um valor fortemente valorado e associado aos discursos do sucesso nessa maquinaria capitalística. Felicidade pasteurizada, vendida no supermercado, nas lojas, nos sites da internet e nas redes sociais, para que não se corra o risco de operar com o sofrimento. Compra quem quiser, quem puder. A maioria quer. Vidas fabricadas e expostas parcialmente, mas com lente de aumento nos bons momentos, comprovam que todos são felizes e que todos precisam ser. As vidas, assim como a suposta felicidade que as recheia, então, estão nas vitrines e nos retratos. Não há espaço para se entristecer, para o sofrimento. Ele é coisa dos fracos e sem sucesso. Esse é o discurso posto.

Sabe-se que há uma tentativa dos adultos de afastarem a criança do sofrimento. Ou, então, de pouco relacioná-los, como se nessa fase da vida tudo pudesse ou tivesse de ser leve, simples e feliz. Mas, não é. Pensemos no que está à nossa volta. Crianças vivem situações penosas, de sofrimento e tristeza: briga dos pais, separação dos pais, morte de animais de estimação, de parentes, de amigos, doenças, violências de várias ordens, fome, abuso, descaso, abandono, medos. Pontuo isso, não numa visão naturalizada desses tantos sofrimentos, mas para evidenciar essas questões que atravessam a vida, inclusive, a infantil. Porque as crianças estão no mundo. Não no mundo ideal. Nesse mundo, em que se morre, em que se fica doente, em que há violência. Estão na vida, vivendo esse tempo que lhes cabe.

E na escola? Há espaço para a lidaçãõ com o sofrimento? De que formas? Ou ele já foi consumido pela lógica da felicidade a qualquer custo? Como aparece o sofrimento na narrativa das crianças, mais especificamente, das crianças dos terceiros anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de São Leopoldo? E dos professores dessas turmas? Qual o atravessamento da escola dentro dessa perspectiva? Aí encontra-se meu tema.

Crianças vivem situações de abandono, doença, perda de familiares, miséria, violência, humilhações de diferentes ordens, discriminação, entre tantas outras questões. Há o insuportável de ser falado e escrito. Há o que é caso de polícia e

Conselho Tutelar. Há o que podemos tomar para o exercício do pensamento e de vida a partir da problematização da obrigação da felicidade a todo custo, da nossa lidaçãõ com os enfrentamentos diários que fazemos com o sofrimento. Não como terapia, autoajuda ou uma crítica denunciadora. É a escola podendo tomar a vida para ser pensada.

Com todos esses questionamentos – além de outros tantos que aparecem no decorrer desta pesquisa – passei a pensar de que maneira esse sofrimento teria espaço para aparecer dentro da escola, sem ser ignorado, mas como possibilidade de transformação. Contudo, não queria correr o risco de analisá-lo num viés puramente psicológico, e de forma alguma, como algo a ser tratado, num sentido de cura, ou ainda o distanciando do contexto escolar. Também, atrelado a isso, havia uma outra questão: de que modo identificar algum tipo de sofrimento nas crianças? Como fazer essa captura? A captura de algo tão singular e que se torna escorregadio na lógica do tangível, justamente por não sê-lo? Nessa procura de como o sofrimento vem sendo operado pelas crianças e de que modos as práticas escolares se atravessam e lidam com isso, vi na “filosofia com crianças”<sup>1</sup>, uma possibilidade de caminho para meus questionamentos. E retomo, não se trata de terapia ou autoajuda.

Assim, passei a outras perguntas, como: as crianças falam sobre seu sofrimento? Se sim, como isso acontece? Como aparece? Se não aparece, por quê? Como os professores fazem lidaçãõ com possíveis narrativas acerca do sofrimento? O sofrimento vira matéria de lidaçãõ em sala de aula? Até eu chegar ao meu problema de pesquisa junto às crianças e professores dos terceiros anos já referidos de uma EMEF de São Leopoldo: **como o sofrimento vem sendo operado nas práticas escolares com crianças dos anos iniciais de uma escola pública de São Leopoldo e como poderia ser tomado em sua potência desde a perspectiva do trágico?**<sup>2</sup>

E, desse modo, meus objetivos se estabeleceram em:

a) descrever como o sofrimento vem sendo operado com crianças dos anos iniciais em uma escola municipal de São Leopoldo;

---

<sup>1</sup> Apesar de o conceito de filosofia com crianças – que será aprofundado ao longo do texto - estar ligado a uma prática com crianças, nesta pesquisa foi estendido para adultos (nas oficinas realizadas) sendo, que infância do pensamento, próprio da filosofia com crianças, não se limita a uma questão cronológica.

<sup>2</sup> Grifo da autora.

b) problematizar tais práticas escolares desde a perspectiva do trágico em Nietzsche;

c) experimentar uma outra lidação com o sofrimento nas práticas escolares, tomando a oficina filosófica com professores e com alunos como possibilidade.

Concomitantemente, estabelecia sobre quais aportes teóricos fundamentaria minha pesquisa. Assim, além de contextualizar a temática do sofrimento, pretendia entender sua potência a partir do trágico em Nietzsche, bem como seu conceito de grande saúde. Também, intencionei fundamentar minha escolha pela “filosofia com crianças”<sup>3</sup>, com aporte de Kohan, López, entre outros, cuja potência está na infância do pensamento, com base em seu aspecto transformador, como possibilidade de passagem, de devir. Isso está intimamente ligado ao conceito de grande saúde, principalmente quando se entende o ser humano como artista de si. Além disso, abordei a discussão da infância idealizada, com referência em Kohan, Larrosa, Calligaris, Andrade, além de outros. Assim, fez-se necessária uma abordagem sobre a felicidade, com base em Sêneca, Epicuro, Veyne, Silva, Nietzsche, Onfray, Deleuze, Mar m-Díaz e mais autores.

Sobre a concep o da grande saúde, de um ser humano saudável, Nietzsche (2007a) diz que os artistas, assim como os santos, os sábios, ou aqueles que são mais corajosos do que prudentes, têm necessidade de uma grande saúde. Ele afirma que esta saúde não   imutável, constante, mas que, por vezes, é perdida. Assim, é preciso que seja novamente adquirida: ser abandonada e reconquistada. Essa saúde    vida por experimentar profundamente o que a vida tem a oferecer. Ao analisar sobre qual saúde se está falando, o autor comenta que “temos a necessidade para um novo objetivo, de um novo meio, quer dizer, uma nova saúde, uma saúde mais forte, mais afinada mais tenaz mais ousada mais divertida do que todas as saúdes conseguiram ser até agora” (NIETZSCHE, 2007a, p. 113).

Há de se ser perigosamente saudável, segundo Nietzsche (2007a), na medida em que vislumbramos ideais que vão muito além do homem presente, ideais que desobstacularizam os horizontes, que nos inundam de humanidade. Com base nessa perigosa saúde, entendemos que a prática da escrita pode estar impregnada de potência de vida quando na lógica do devir. Quando alguém coloca-se nas palavras-vida consegue, muitas vezes, dizer o indizível e ao tocar o não dito até então, passa

---

<sup>3</sup> “Filosofia com crianças” não se trata de “filosofia para crianças”, de Matthew Lipman.

a ser outro. Conjugar esse modo de estar na vida às práticas escolares traz consigo novas possibilidades de um reinventar-se constantemente, o que se aplica ao aluno e ao professor.

E onde fica o sofrimento em relação ao exposto? Para Nietzsche, o sofrimento é necessário e faz parte da vida, pois é através do sofrimento que o ser humano pode se tornar mais forte. Assim, a dor poderá ser um caminho para ultrapassar a si mesma, levando a uma espécie de libertação. Ligado a essa teoria, retomarei, nesta dissertação, o conceito do trágico de Nietzsche, no qual aproxima o apolíneo ao dionisíaco.

Com tal enfoque acerca do sofrimento, não se intenciona fazer alguma forma de apologia em relação a ele. Trata-se apenas de não ignorá-lo e vê-lo tão humano quanto de fato é, mas com uma potência de vida muito grande. Trata-se de se entender que seu enfrentamento pode fortalecer o homem. Em tempos de amortecimento da vida, do pensamento, das infâncias, do imperativo da felicidade comprada nas farmácias e livros de autoajuda, parece-me um caminho interessante a ser produzido.

Exponho tais conceitos como suporte para minha análise, mas também para a segunda parte da minha pesquisa. Com base no que foi exposto e, após análise documental na escola, numa pesquisa de inspiração *genea-carto-lógica*, proponho oficinas filosóficas junto aos professores e junto aos alunos. Primeiramente, ocorreram encontros nos quais os professores tornaram o indizível dizível, através de um espaço para o pensamento. Um momento para conhecer a si através da filosofia - do pensar sobre o pensamento -, para a pergunta, para pensarmos juntos as atuações como professores em se tratando dessa dimensão da vida, para pensarmos as práticas escolares. Mas, aqui, interessa, muito mais do que conhecer a si mesmo, cuidar de si, principalmente quando se trata desse lugar de professor. Como diz Kohan (2015), através da filosofia tudo pode ser de outra maneira, pois sempre há o que ser pensado. Enfatizo que se trata da filosofia entendida não como disciplina escolar ou acadêmica, mas como um modo de relação com o pensamento e a vida.

Após conversas com a direção e supervisão escolares, e um primeiro contato com os professores dos terceiros anos, também operei com o documento norteador das práticas da escola participante da pesquisa, ou seja, fiz uma leitura atenta do Projeto Político Pedagógico. Depois disso, dei início às oficinas com esses

professores, ou melhor, professoras, já que foram mulheres que participaram. (Ainda usarei o termo “professores”, de modo geral, até começar o relato das oficinas, quando passarei a usar “professoras”, falando sobre elas mais especificamente. Isso será apontado no texto.) Propus tais encontros como possibilidade de trabalhar junto aos professores formas de lidação com o sofrimento das crianças, através da experimentao de si. Tratou-se de um espaço para pensarmos o pensamento de forma outra e de tornar o olhar frente às questões das crianças mais potente e cheio de vida. O viés trágico não significa um elogio ao sofrimento, mas entendê-lo e acolhê-lo como parte da vida, e não como oposto da felicidade. Não sugiro essas oficinas como detentora de conhecimento prévio, com a aplicabilidade de um discurso acad mico, mas, sim, como uma inventora de espaço de pensamento-potência gerado por eles, sempre num coletivo. Desse modo, lembremos, não se trata apenas de adultos nesses encontros, mas de adultos-professores, a quem cabe experienciar a potência criativa e cheia de saúde da infância do pensamento para produzirem práticas que provoquem rupturas no instituído-sem-vida.

O passo seguinte foi a realizao das oficinas de filosofia com crianças. Os encontros “oficineiros” com as crianças não foram direcionados para o sofrimento, pois partiram do tema da infância. Todavia, as crianças trouxeram, por elas, fortemente, as questões do sofrimento e da morte, mais especificamente. Nas oficinas, os alunos tiveram um lugar para falarem de suas infâncias, do que se passa em suas vidas, em seu pensamento, como veem o que acontece consigo, na sua volta, na vida.

Dessa forma, as palavras-pensamento tiveram espaço para serem ditas, visitadas, compartilhadas, imaginadas, mexidas, tocadas, furungadas, espichadas, sentidas, exprimidas, mudadas, estranhadas, perguntadas, vislumbradas, escritas, de acordo com o que as professoras e crianças estivessem dispostas a dizer, a fazer, a pensar, a viver. Tudo isso com o cuidado e a  tica requeridos em quando se trata de um trabalho com seres humanos.

Ainda mantendo o foco no tema do sofrimento, tratou-se de oficinas nas quais buscou-se operar com a filosofia como modo de estar na vida e de pensar as coisas da vida. De acordo com López (2008), a filosofia com crianças não passa apenas pelo conceito de experiência, mas de “experiência trágica”. Dessa forma, essa abordagem de filosofia *com* crianças diferencia-se de filosofia *para* crianças, estando aí

entrelaçados conceitos que darão suporte para todo o trabalho, como o próprio trágico de Nietzsche e a grande saúde.

Assim, esta dissertação compõe-se da seguinte forma: após essa breve introdução, exponho o referencial teórico, fazendo um pequeno apanhado de diferentes perspectivas de felicidade até chegar à contemporânea e, enfim, no modo como ela afeta as infâncias. Também, apresento como a infância é facilmente capturada pela ideia de felicidade, tentando desnaturalizar tal ponto de vista. Depois, abordo dois conceitos essenciais desta pesquisa, que são o trágico e a grande saúde de Nietzsche. A partir disso, explico como esses conceitos poderiam atravessar as práticas escolares, especialmente através da filosofia com crianças. A seguir, no capítulo seguinte, discorro sobre questões metodológicas, iniciando por pontos relacionados à ética, explico o que é *genea-carto-logia*, neologismo criado nesta pesquisa. Também apresento o arranjo e composição das oficinas, e, ao final deste capítulo esclareço os estilos de escrita utilizados na análise, ou melhor, a opção por um tipo de escrita.

No capítulo do estudo das oficinas, inicio apresentando o ferramental analítico que surgiu no processo: o cuidado. A partir daí, abro para três dimensões de análise<sup>4</sup> *genea-carto-lógica*: salvacionismo que aprisiona, cuidado e responsabilidade docente e presença-ausência, vida-morte. Ressalto que o estilo de escrita pelo qual optei na última dimensão de análise traz contos criados por mim, mas baseados nos relatos das crianças, fazendo uma costura entre suas narrativas e uma tentativa de produzir uma determinada estética para dar dignidade ética e política a esses afetos.

Por fim, faço um apanhado geral de toda dissertação, ressaltando aonde se chegou, possíveis entendimentos e leituras. Com base nisso, proponho um “cuidado apesar de”, que não ignora o sofrimento, mas faz dele matéria de estudo e um modo de estar na docência. “Por fim” foi o termo que usei no início deste parágrafo. Por me causar estranhamento, o que eu mesma escrevi, explico-me. Ao “fim” desta dissertação: o que vem por último neste texto. Não acredito no fim de uma pesquisa, porque não acredito que o procurar problematizar em algum momento se complete. “Oh, as pobres satisfações daqueles que procuram o conhecimento! Como ficam facilmente satisfeitos!” (NIETZSCHE, 2004, p. 197).

---

<sup>4</sup> O termo “análise”, aqui, não contempla uma análise cartesiana, mas uma análise *genea-carto-lógica*, crítica e problematizadora, atravessada por afetos e afecções.

O que o filósofo diz em *A Gaia Ciência* também diz da pesquisa em educação, aquela insatisfeita, que nunca se contenta com o que está posto, que tem em si a ciência de que existe um constante movimento na educação e, conseqüentemente, na pesquisa. Não procuro aqui, então, uma resposta, um final, uma verdade. Ou, lembrando o pensamento de Ribeiro (2011), não busco “o conhecimento como embate”, produzindo efeitos de verdade.

Insatisfeita, num devir-argonauta, sigo!

## 2 DA TEORIA

Conceitos e autores são fonte de transformação. Escolho o que e quem considero conceitos-potência, autores-potência, que arejam e que me levam para um tanto do conhecido, porém um conhecido mais problematizado. E ainda, substancialmente, para um desconhecido, para um novo, para o não-visto, produzindo, em mim, outras formas de pensar.

Para tanto, mantenho meu foco em alguns pontos importantes e os perscruto: a felicidade, o sofrimento, o trágico, o trágico na educação, a grande saúde e a filosofia com crianças. Seus entendimentos entrelaçam-se e me lançam para o devir-outras-práticas dentro da educação. Abrem brechas para se pensar além do óbvio que castra e sufoca. Referindo-se ao sujeito docente, Nicolay (2012, p. 34) diz que: “e, se a vida mesma é reduzida por uma série de rotinas burocráticas, então o que se espera é a dissolução do espírito, a ausência de sentido por sobre o tablado das disputas cotidianas”.

Ainda sobre a escolha de um respaldo teórico nietzschiano dentro do contexto da educação, retomo as ideias de Costa (2007) que escolhe pensar nela - na educação - fora de um viés nostálgico ou apocalíptico e pessimista, mas num perspectiva mais nietzschianamente afirmativa. Assim, de acordo com a autora, abrem-se possibilidades de se problematizar questões cristalizadas acerca do sujeito e da verdade.

Não intenciono aqui subjugar as dificuldades existentes no campo da educação, desqualificar contestações procedentes, mas, sim, escolher uma via, que potencialize a vida. A visão nietzschiana não nega a dor, mas entende que pode vir mais com ela, inclusive possibilidade de se recriar. Falar com um discurso preso na nostalgia e no pessimismo

que insiste em fazer da educação uma busca ilimitada e infinita por um lugar projetado sempre além ou aquém, no inalcançável e no inatingível de nossas possibilidades: um lugar onde certamente nunca poderemos estar, mas poderíamos poder querer [...] (COSTA, 2007, p. 144).

Discurso esse que despontencializa a possibilidade de transformação. Coloca o ser humano doente a serviço de uma repetição arrogante e sem vida em direção desse inalcançável.

Queremos pensar em humanos saudáveis, como será explicado logo adiante, atravessados da grande saúde. Uma vez, essas existências, apropriando-se de modos mais afirmativos de se colocar no enfrentamento da vida, poderiam também, na sua prática, trazer novos modos de criação de sentidos para o que já está ressecado e craquelado pelo não uso ou uso despontencializado de vida? Acredito que a exposição a seguir – em cujo processo de construção vou me devirando – possibilite que se pense outras formas de lidaçãõ com o sofrimento dos alunos dentro da escola.

Então, vamos à teoria. Mas não a afastemos da vida, já que o sentido da primeira só se dá se acompanhada da segunda. Elas não são duas coisas antagônicas. Não separo aqui teoria e prática, teoria e vida. Que meu devir escrevente me coloque num entre que potencializa a escrita e a própria vida. Com mais vida. Que o que vem a seguir possa decorar meu pensamento, fazê-lo rizomático: nascente, leito e foz. Nascente, leito e foz de novo. E de novo.

Nietzsche (2004) em seu poema *Um louco desesperado*, ao prever que queriam apagar, limpar seus escritos, como se sujeira fossem, diz:

Ah! O que escrevi na mesa e na parede,  
Com meu coração de louco – com minha  
Mão de louco  
Não deveria decorar minha mesa e parede? (NIETZSCHE, 2004, p.  
239).

Decoro essas páginas com pensamentos, conceitos, autores, ideias, questionamentos, criações que me atravessam e que torno meus. Ao mesmo tempo me decoro: minhas paredes, minhas mesas, meu chão, minha cabeça, minha pele. Não quero que os apaguem!

## 2.1 Algumas felicidades

Felicidade. Será ela possível? Se sim, de que maneira? Será ela uma verdade? Mas, o que é a verdade? Uma invenção que esqueceu que o é? Felicidade. De onde vem isso? Qual a ideia que vem com isso? Quem diz disso?

- O que é que se consegue quando se fica feliz – sua voz era fina como uma seta clara. A professora olhou para Joana.
- Repita a pergunta...?
- Silêncio. A professora sorriu arrumando os livros.
- Pergunte de novo, Joana, eu é que não ouvi.
- Queria saber: depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois? – repetiu a menina com obstinação.
- A mulher encarava-a surpresa.
- Que ideia! Acho que não sei o que você quer dizer, que ideia! Faça a mesma pergunta com outras palavras...
- Ser feliz é para se conseguir o quê? (LISPECTOR, 1980, p. 30).

Ser feliz para quê? É preciso que seja assim? Como é mesmo a felicidade? É feita do quê? Precisamos de que motivos para sermos felizes? A felicidade é absolutamente separada de qualquer tipo de sofrimento ou da tristeza? Quem inventou a felicidade? Quem inventou “essa” felicidade dos dias de hoje?

Faz-se, assim, relevante retomarmos o conceito da felicidade em diferentes épocas e, mais especificamente, pensá-la por alguns vieses, como o epicurismo, estoicismo, na perspectiva platônico-cristã e, também, nas perspectivas iluministas, para, mais a frente, a tomarmos na contemporaneidade. Explico que além desse enfoque histórico-filosófico, tomo como respaldo para se pensar a felicidade, Veyne e Nietzsche. Desse modo, história e filosofia vão conversando e expondo modos de lidações das felicidades que uma perspectiva mais genealógica pode traçar.

Dito isso, destaco o pensamento de Veyne (2016, p. 56), que afirma que

o termo felicidade admite os mais variados sentidos, dependendo da época considerada; trata-se de um desses inúmeros termos que são definidos pela sociedade com vista a um objeto que nada tem de filosófico; eles resumem os valores de cada época.

Desse modo, seu entendimento vai se alterar, sendo atravessado por aspectos culturais de diferentes momentos históricos e por diferentes forças discursivas de

várias épocas. Não é a intenção esgotar tais períodos nesta dissertação, assim escolhi os que continuam características relevantes para a lidação com o nosso presente.

Veyne (2016) diz que a felicidade era vista na Antiguidade por dois prismas: um fim supremo, que poderia causar inveja, mesmo sem seu detentor ser tão feliz na prática ou como uma satisfação integral do ser humano. Isso se torna um problema, segundo o autor, sendo que existe, então, uma “filosofia ‘moral’ greco-romana, que na realidade é uma filosofia da felicidade” (VEYNE, 2016, p. 58). Desse modo, vem a se tratar de um eudemonismo, uma vida voltada para a busca da felicidade. Uma vida que é pautada pela felicidade, o que justificaria todo o comportamento tido.

Vejamos, então, as felicidades dentro das perspectivas anunciadas. De acordo com o epicurismo, a felicidade é conquistada. Valim e Bordin (2007, p. 2) afirmam que para os epicuristas “a meditação filosófica era o remédio que aliviaria a alma do sofrimento e devolveria ao homem a serenidade desejada”, sendo que a sua proposta filosófica era de acordo com as demandas de sua época, ou seja, a busca pela felicidade.

Epicuro (2002, p. 21), na *Carta sobre a felicidade (a Meneceu)*, diz que a filosofia é importante para o jovem e para o velho para que sejam felizes. Enfatiza que “quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que passou a hora de ser feliz”. Desse modo, a felicidade do sábio era tida como autossuficiência, assim como satisfação das necessidades naturais, sendo ele aquele que se apropria da felicidade na sua prática, pelas suas escolhas e pelo autocontrole (SILVA, 2016).

Apesar de Epicuro (2002) afirmar que o prazer seja essencial para uma vida feliz, admite que a dor possa ser inevitável, sendo de grande sabedoria conseguir, através da liberdade interior, manter-se sereno (SILVA, 2016). Para os epicuristas, “toda dor é um mal, mas nem todas devem ser sempre evitadas” (EPICURO, 2002, p. 39).

Embora havendo tal afirmação acerca da dor e sua inevitabilidade, ainda assim, seu posicionamento diante do sofrimento pouco se ligava a um enfrentamento, mas mais a seu alívio. A meditação filosófica, a serenidade, longe das coisas do mundo, era, para ele, uma possibilidade de felicidade.

A vida social e pública são apenas convenções humanas que não garantem a liberdade, motivo de o Jardim ser afastado da cidade. A salvação do homem não vinha da política, mas da ética. Epicuro recomendava viver no recolhimento do Jardim, procurando na intimidade os remédios para aliviar os sofrimentos, que, na sua perspectiva, eram causados pelas turbulências da vida social (VALIM & BORDIN, 2007, p. 3).

Ficar no seu Jardim, lugar que tinha como escola, onde estavam seus discípulos e onde os doutrinava, distante da multidão, era um caminho de evitação do sofrimento para Epicuro. Tratava-se de uma tentativa de busca de sabedoria e amizade, segundo os autores. Nietzsche (2004) diz que o epicurista elege situações e pessoas que lhe convém por ter uma constituição muito suscetível. O filósofo critica: “[...] renuncia a tudo o mais, o que equivale a dizer a quase tudo: isso seria para ele alimento forte demais, pesado demais” (NIETZSCHE, 2004, p. 159). Dessa forma, abdica das coisas da vida, do mundo, tende quase que a uma existência desprovida de uma capacidade de enfrentamento.

Valim e Bordin (2007) também enfatizam que o prazer a ser alcançado pelos epicuristas não está ligado à volúpia, a riquezas ou a desejos saciados, mas sim, à ausência de dor, tranquilidade e meditação. Há a intenção de eliminação de expectativas e ansiedades. Assim, para no epicurismo “o prazer [...] constitui a finalidade da vida feliz e o ideal ético a ser alcançado” (p. 4).

Já para apresentar o tema da felicidade para os estoicos, Bezerra (2017) vale-se do livro *Da Vida Feliz de Sêneca*. A partir de tal obra, diz que todos homens desejam a felicidade, mas que poucos a alcançam por viverem em conformidade com o “espírito da imitação e não segundo a razão” (BEZERRA, 2017, p.11). O autor retoma Sêneca ao dizer que muitos seguem a opinião da maioria por necessidade de aceitação, ao invés de seguir o que pensam, o que os afasta da felicidade. *Em Da felicidade*, Sêneca (2012, p. 8) diz sobre isso: “nada é mais importante, portanto, que não seguir como ovelhas o rebanho dos que nos precederam, indo assim não aonde querem que se vá, senão aonde se deseja ir”.

Para o estoico Sêneca, a felicidade não é conseguida através das grandes conquistas, mas das coisas simples. Assim, uma vida feliz está “de acordo com a natureza interior do indivíduo, alma sadia, corajosa, energética e paciente, pronta a todo acontecimento [...]” (BEZERRA, 2017, p. 12), sendo importante que se usufrua

de tudo o que a vida traz consigo. O autor ainda ressalta que, para os estoicos, o essencial para se ser feliz é “a retidão e a fixidez de julgamento”.

Assim, Nietzsche (2004) diferencia o epicurista, e seu jardim protegido das mazelas da vida, do estoico, que faz um enfrentamento maior com os percalços da vida. Sobre esse último, ele diz: “[...] treina-se em engolir pedras e vermes, cacos de vidro e escorpiões, e desconhecer a repugnância nisso [...]” (NIETZSCHE, 2004, p. 159).

Cabe aqui salientar que quando Sêneca refere-se à natureza, trata-se de “uma potência divina e providencial que organizou, num imenso jardim, a Terra, suas estações, sua fecundidade, suas espécies vivas [...]” (VEYNE, 2016, p. 61). O autor acrescenta que tal potência fez o homem com uma forma orgânica viável de usufruir da felicidade, ainda provido de razão, através da qual alcançaria o que lhe falta.

Vale, também, esclarecer que de acordo com o estoicismo, é preciso que se entenda que os fatos inesperados e as adversidades fazem parte da vida, então que se viva, mesmo as situações adversas, sem resignação, mas mantendo a alegria. (SÊNECA, 2012). Ao longo de sua obra, Nietzsche (2005) cita inúmeras vezes os estoicos, como no caso de *Acerca da Verdade e da Mentira*, quando intenciona elucidar que o ser humano, de maneira geral, tende a aprender pouco com a experiência, o que gera um tipo de sofrimento desnecessário. Diz que o humano é irracional quanto ao sofrimento e à felicidade: “grita e nada o consola” (NIETZSCHE, 2005, p. 23). Então, respalda-se no estoico, dizendo que ele se posiciona de modo diferente diante o infortúnio, pois aprende pela experiência, é por ela ensinado “e domina-se através dos conceitos” (NIETZSCHE, 2005, p. 23).

Sêneca (2011), em *Aprendendo a viver*, no texto *Das contrariedades – Sêneca saúda o amigo Lucílio*, expõe um tanto dos dois pontos anteriores: de sua visão de natureza, como dessa aceitação das dificuldades da vida.

Tu ficas indignado e te queixas! Não compreendes que todo o mal provém não do que acontece, mas sim de tua indignação e de tuas reclamações? Do meu ponto de vista, não existe miséria para um homem a não ser a de achar que algo que faz parte da natureza das coisas não está correto. Nem a mim mesmo suportarei quando, um dia, começar a considerar algo insuportável. [...] São coisas que acontecem. Indo além, elas devem acontecer, pois não são obra do acaso, estavam determinadas (SÊNECA, 2011, p. 97).

Há um tanto de determinismo nessas palavras, uma necessidade de obediência a uma ordem natural. Desse modo, um certo bem-estar e felicidade seria o fim de tanta aceitação e autocontrole, já que segundo os estoicos, questionar e desfiar o que é da natureza não a mudaria. A vontade seria colocada num plano de desimportância se não acompanhando os desígnios da vida.

Num primeiro olhar, isso se aproximaria do pensamento de Nietzsche (2007a) em *Ecce Homo*, quando no texto *Assim falou Zaratustra*, remete-se àquele que sabe dizer sim à vida. Mas o “sim” de Nietzsche não é um “sim” de resignação. Tal questão será retomada e explicada ao longo desta pesquisa, porém enfatizo aqui esse aspecto que distancia as duas perspectivas. Assim, Nietzsche (2007a) também fala na dança com o acaso, o que afasta o aspecto determinista de sua visão, que é menos de aceitação cômoda, mas sim de um *pathos* afirmativo.

Veyne (2016, p. 59) acrescenta que os estoicos questionavam e tinham um posicionamento contrário aos epicuristas, considerando o fato de o prazer não ser “um guia seguro rumo à felicidade”. Assim, o autor analisa que um tipo de vida mais feliz é a mais elevada, nessa perspectiva, proporcionando uma imensa autossatisfação, além do elogio das pessoas de bem que dão o selo de autenticidade àquela felicidade. Isso, mesmo que a, assim vista, “pessoa feliz” tenha pago um alto preço por tal selo. Ele complementa, dizendo que “nós embutimos a felicidade no que é lícito designar no ideal do eu” (VEYNE, 2016, p. 59), sendo a moralidade comum acrescida a esse ideal, tanto “por pressão do imperativo moral ou da obrigação social” (p. 59). O selo de uma pessoa feliz, para Sêneca, não significa ser uma pessoa nobre.

Desse modo, a moralidade infiltra-se na felicidade facilmente, ditando que o homem (*sic*) de bem não pode almejar uma modesta felicidade. Mas, por outro lado, pode e deve estar “disposto a sacrificar eventualmente a própria felicidade a um ideal elevado” (VEYNE, 2016, p. 59).

Já no cristianismo, a felicidade é tomada por outra perspectiva. Para Silva (2007), existe uma condição efêmera desfrutada pelo ser humano em sua vida, sendo que essa condição não é sua verdadeira natureza. A sua alma, que assemelha-se a Deus, é imortal. A promessa de felicidade, desse modo, está na imortalidade, que não é uma continuidade da vida, que é peregrina. O autor salienta que deve, então, ocorrer uma transformação dessa vida errante na “identidade bem-aventurada da alma” que encontra o seu lugar. A certeza de uma interminável felicidade advinda da morte

apagaria a importância da questão da felicidade e infelicidade na vida, que é provisória.

Para se pensar numa vida feliz é preciso que isso se sustente na condição corpo-alma, havendo aí a possibilidade de uma experimentação de “elevação à consciência de sua natureza espiritual, o que motiva desde logo uma vida ética pautada pela hierarquia de índole platônica, entre tempo e eternidade” (SILVA, 2007, p. 44). Assim, o ser humano é semelhante a Deus por natureza, mas é preciso que se viva uma vida ética – que é a intenção moral de sujeito - para ser digno dessa semelhança. O cristão mantém esse ponto de vista como essencial, o de que a identidade – ou seja, a semelhança a Deus – é a felicidade. Assim, o ser humano, para alcançar a felicidade eterna, a felicidade após a vida terrena (que é tida quase como um erro a refutar), precisa renunciar a si mesmo em nome de valores supostamente superiores.

Além disso, a perspectiva cristã vincula fortemente o sofrimento à purificação da alma. Quase como se existisse uma aposta nesse sofrimento-mérito. A felicidade-medalha, então, é a promessa do paraíso nessa perspectiva platônico-cristã. Onfray (2014) fala sobre este ser humano que não transforma seu sofrimento em potência de vida.

Aquele que, único entre seus semelhantes, criou-se fraco, franzino e doentio. Ele criou as ferramentas com as quais se emasculou. Atualmente, ele arrasta seus sofrimentos em um mundo no qual ele suporta, adora e obedece. Religião, civilização e moral nutrem essa automutilação: renúncia, desprezo pelo corpo, recusa da vida (ONFRAY, 2014, p. 51-52).

Renunciar às coisas da vida com vistas em algo supostamente melhor, quiçá, na felicidade-além-terra, acaba por despotencializar a própria vida de seu aspecto mais inventivo. A religião, aqui, numa perspectiva cristã, pode arrancar a potência de um enfrentamento das adversidades e vicissitudes. Sobre isso, poderíamos dizer: “o cristianismo, essa negação da vontade para a vida feita religião!” (NIETZSCHE, 2007a, p. 137).

Nietzsche (2010, p. 225), em *Vontade de Potência (parte 1)* critica o cristianismo, listando alguns pontos que sustentam essa religião: “esperança de um além; a fantasmagoria sangrenta do sacrifício [...]; o ato redentor [...]; o ascetismo, a

negação do mundo [...]; a hierarquia, uma forma de comunidade.” Crítica, dessa forma, a tendência a uma vida ascética, sem se estar na Terra, vislumbrando o “pretense outro mundo” governado por um Deus que deseja seres humanos de bem. Uma vida vivida para uma felicidade eterna que está por vir, como uma premiação pelas boas atitudes realizadas em vida. Parece, então, um modo de viver distanciado de si mesmo e pautado no que um ser superior espera e deseja; um ser de fora, que determina regras e que dá algo em troca, caso elas sejam seguidas.

Nesse mesmo enfoque crítico ao ser humano, que age mobilizado pela evitação da culpa, de forma comedida e passivamente, para obter a felicidade que não virá necessariamente “na Terra”, mas no “reino dos céus”, o seguinte excerto diz:

Um humano cristão e mais ainda, estragado, defeituoso, fraco, que busca filiação pela fraqueza, pela condição de vulnerabilidade e defeituabilidade. É a produção do sujeito médio, medíocre, ressentido. Um humano criado à semelhança de Cristo e que por isso deveria ser grato, humilde, servo, em que a vida é depreciada em nome de valores superiores. Ressentimento transformado em humildade (SCHULER, 2009, p. 66).

Trata-se daquele que se subjuga, que se coloca neste lugar de defeituoso, de carregar em si os (supostos) erros tipicamente humanos. Segundo Nietzsche (1998, p. 37), os seres humanos fracos mentem para si mesmos ao interpretarem a fraqueza como liberdade e um “ser-assim” como uma espécie de mérito. Ele compara a prudência dos assumidamente fracos à dos insetos, que “se fazem de mortos”, imersos em uma impotência, mentindo para si mesmos. Para o filósofo, tal “falseamento” toma ares de virtude. Sobre isso, ele diz: “[...] talvez essa miséria seja uma preparação, uma prova, um treino, talvez ainda mais – algo que um dia será recompensado e pago com juros enormes, em ouro, não! em felicidade” (NIETZSCHE, 1998, p. 38).

Também considero importante, neste ponto, marcar um outro deslocamento do valor da felicidade com o atravessamento da perspectiva iluminista, por exemplo, retomando Rousseau. De acordo com Souza Filho (2011), para o filósofo, era junto à natureza que um estado de felicidade poderia ser alcançado, pelo fato de ela conter o poder de criação e sua benevolência, aproximando-se do divino.

O autor expõe que numa visão rousseauniana não há mal algum na natureza, nada gera desordem. Nela, não há possibilidade para a infelicidade, pois é completa, sendo criação de Deus. O filósofo afirmava que a natureza o levava para outro mundo e, sobre isso, Souza Filho (2011, p. 19) acrescenta: “É sob esse sentimento da natureza, então, que Rousseau encontrará seu refúgio ao recolher-se do convívio em sociedade, bem como a felicidade que lhe cabe na sua estranha condição de solitário”.

Uma vez que Rousseau tem essa visão que traz toda uma relação, ainda, entre Deus, natureza e felicidade, poderíamos apontar outra perspectiva. Tomo aqui, Locke como outra referência deste período, marcando uma visão bem empirista e liberal. De acordo com Teruya *et al.* (2010), para Locke eram a mente e o corpo saudáveis que assegurariam um estado de felicidade do ser humano. Além disso, os autores afirmam que propriedade e trabalho eram pontos fundamentais a requererem a atenção do cidadão, o qual desenvolveria seu caráter por meio da educação. Aí encontra-se um deslocamento para a razão, garantindo a satisfação e felicidade. Ressalto que as ideias de ambos os iluministas permanecem ecoando pelos séculos seguintes como referência.

Faço essa passagem por “algumas felicidades” para pensarmos sobre o fato de a felicidade não ser um universal, um fato, um dado. É um valor moral que tem uma história e que traz atravessamento na concepção contemporânea do que ela vem a ser. A seguir, discorro sobre essa última concepção e sobre as discussões sobre ela, expondo também o entendimento nietzschiano acerca do tema.

## **2.2 Felicidade contemporânea e verdade ou “Eu não consigo ser alegre o tempo inteiro”<sup>5</sup>**

Como a questão da felicidade e sua necessidade vêm implicando em específicos modos de subjetivação no presente? Alguém consegue ser feliz o tempo inteiro? Isso é preciso? No dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a definição de felicidade é:

substantivo feminino:

---

<sup>5</sup> WILDNER, Wander. Eu não consigo ser alegre o tempo inteiro. 2004. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/wander-wildner/132672/>. Acesso em: 10 Mar. 2018.

Estado da pessoa feliz, satisfeita, alegre, contente: a felicidade do vencedor.  
 Satisfação; sensação real de satisfação plena; estado de contentamento.  
 Estado de quem tem boa sorte: para sua felicidade, o chefe ainda não chegou.  
 Êxito; circunstância ou situação em que há sucesso: felicidade na realização do projeto (PRIBERAM, 2017).

Dicionário define. No dicionário está a verdade sobre as palavras. O dicionário sabe. O dicionário contém a verdade. Ou, o dicionário é uma construção do social e nele a grande maioria acredita? Ele sabe ditar as regras do que é e do que não é.

Então, “para o dicionário”, para se atingir a felicidade é preciso que se seja um vencedor. É preciso ter sucesso. Quem perde não é feliz. A felicidade é a satisfação plena. O ser humano consegue se sentir completo. Essa plenitude não seria um modo tal de satisfação que faria com que o sujeito deixasse de se movimentar em direção ao seu desejo? Se somos máquinas desejantes, precisamos de movimento, de queda, de giros, tornados na pele, avalanches desconcertantes, ventos leves.

A felicidade nos completa? Como oposto ao vazio, enchemo-nos de situações alegres e felizes ficamos? No flutuar e fluir dos bons acontecimentos que num belo dia de sol nos deparamos com ela: a felicidade? E desse modo ficamos? Entupidos de satisfação? “Tudo funciona ao mesmo tempo nas máquinas desejantes, mas nos hiatos e rupturas, nas avarias e falhas, nas intermitências e curtos-circuitos, nas distâncias e fragmentações, numa soma que nunca reúne suas partes num todo” (DELEUZE, 2010, p. 61- 62).

O chefe ainda não chegou, assim posso ser feliz. Que felicidade insossa, enfraquecida, sem potência é essa que dura os minutos em que meu chefe não está por perto? Volto a ser feliz na partida dele? Ou se ele me elogiar e eu garantir meu sucesso do dia? Poderei vender a imagem de bom profissional na rede social do momento? “Ser feliz é para se conseguir o quê?” (LISPECTOR, 1980, p. 30). Quem acredita melhor? Seríamos devotos de uma religião da Felicidade?

Todos esses são questionamentos que estarão circulando, não apenas nos apontamentos deste capítulo, assim como, mais adiante quando o “sofrimento” for abordado. São perguntas que intentam quebrar com a lógica dos mecanismos de naturalização da felicidade e dar visibilidade ao que, na maioria das vezes, não é visto e enunciado, não é pensado e que corre o risco de se esvaír em discursos rasos,

mesmo sendo tão humano. Afinal, o que se torna verdade é uma invenção que esqueceu que o é e passa a ser simplesmente aceito pela sociedade como dado, buscando funcionar como verdade original.

Machado (1999), em *Nietzsche e a Verdade*, traz à tona a concepção crítica de verdade do filósofo. Afirma que Nietzsche suspeita profundamente do valor dos valores, então também coloca em xeque o valor da verdade, tomando-a como mais um valor.

Na história da filosofia, segundo Camargo (2008), a busca pela verdade e o pensamento moral têm um ligação indissociável. O autor diz que “Nietzsche chama de dogmatismo a tentativa de fundamentação metafísica de um valor moral” (CAMARGO, 2008, p. 93), criticando o fato de haver uma legitimidade de determinados valores como superiores a outros.

Nietzsche (2007b) diz que a verdade é uma ilusão. A vida não é posta de acordo com uma verdade, a vida não a respeita porque a vida é mais do que esse esforço por um enquadramento. Ao contrário de algo fixo e determinado, a vida, para Nietzsche, é mutável, não pode ser submetida ao binômio verdade e erro. De acordo com o filósofo, esse “acreditar numa verdade” é uma tentativa de segurança por parte do ser humano. Desse modo, o viver se torna menos arriscado, a vida se torna menos ameaçadora.

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas, que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são [...] (NIETZSCHE, 2007b, p. 36-37).

Embora a vida seja muito mais do que possa estar prescrito, Nietzsche (2007b, p. 37) refere-se a essa tendência de se mentir por causa de uma “invenção consolidada”, uma obrigação de se mentir em rebanho, com todos acreditando no mesmo, numa suposta verdade, numa ilusão. Mente-se e se acredita. Com essas ideias em pensamento, poderíamos dizer que vivemos, contemporaneamente, a busca pela felicidade como uma verdade a ser seguida? Acreditamos que precisamos

ser felizes sempre, que precisamos ter sucesso, que precisamos expor nossa alegria e legitimá-la pelo olhar do outro.

Não é por acaso que os livros de autoajuda, por exemplo, ganharam o espaço que têm na vida contemporânea. Eles prescrevem a felicidade de um modo que é só estender o braço, pegar o livro da estante, passar os olhos, ou até lê-los, e seguir seus mandamentos. Felicidade passo a passo. Subjetividades atravessadas pela eficácia da felicidade contemporânea, sustentada por princípios neoliberais. Cada um por si e um mais feliz do que o outro.

Imbuída pela crítica desse pensamento que engolfa modos de subjetivação, Marím-Díaz (2015) critica esses discursos educativos vinculados à ideia de acesso à verdade, uma verdade original através da qual se poderia transformar os sujeitos. Existe, para ela, o intuito de modificar esses sujeitos e de produzir determinados modos de vida específicos. Assim, trata-se de “práticas pedagógicas, enquanto ações reguladas destinadas à formação e à definição de modos de comportamentos dos outros” (MARÍM-DÍAZ, 2015, p. 19).

Para a autora, de acordo com as formas de verificação e matrizes normativas de comportamento, a felicidade é tida como finalidade, tanto na vida individual, como coletiva, e que, sendo assim, ela ocupa um lugar determinante, não apenas na tradição intelectual do pensamento ocidental, como também, entre variados grupos humanos e tradições de pensamento. Desse modo, a felicidade acaba por ser uma das principais preocupações da ser humano, como bem podemos observar ao nosso redor.

A autora retoma o termo foucaultiano “pragmática de si”, quando refere-se a “modos de ser sujeitos e maneiras concretas de relação consigo mesmos, exercícios e técnicas de subjetivação que estabelecem tais relações” (MARÍM-DÍAZ, 2015, p. 49). Para ela, tal conceito se presta no entendimento das formas como a pessoa se vê, dentro de um contexto de necessidade de felicidade e sucesso, e com técnicas de relação de si consigo mesmo que sustentam tal busca.

Marím-Díaz (2015), dentro dessa perspectiva, expõe que esses exercícios e técnicas têm por objetivo o conhecimento de si mesmo e uma tentativa de transformação. Porém, trata-se de ações para se ter acesso à verdade sobre si, como se houvesse uma verdade dada no interior do sujeito a ser desocultada, sendo que a

moeda de troca passa a ser “o próprio modo de ser sujeito” (MARÍM-DÍAZ, 2015, p. 49).

Nietzsche (2008, p. 78) diz que “a evolução não quer a felicidade, mas apenas a evolução e nada mais”. Para ele, a felicidade que deveria ser almejada é muito única, “particular e incomparável, uma felicidade que não é nem alta nem baixa, mas caracteristicamente própria” (NIETZSCHE, 2008, p. 78). Ou seja, não há uma felicidade no geral, mais elevada do que todas, e que seja um objetivo em comum para todos. Assim, entendemos que a existência é singular, que sua subjetivação se dá de maneira singular, não havendo preceitos, instruções, estatutos que afirmem e determinem um ser humano, uma vez que não há nada de natural na felicidade, quando tomada como um valor.

Nietzsche (2005, p. 8) em *Acerca da Verdade e da Mentira*, assim como os estoicos, vê a arte da dissimulação como proveniente do intelecto. Ou seja, a fraude, “o representar, o viver no brilho emprestado, o usar uma máscara, [...] o jogo de cena diante dos outros e de si próprio” estão intimamente ligados a um impulso puro para a verdade. Mas, não há uma verdade sobre a felicidade. O puro e o ideal são questionados pelo filósofo.

Pode-se, assim, traçar um paralelo entre tal lógica e a promessa de felicidade e a maquinaria do engano apontada por Larrosa (2016). Para o autor, quando alguém aprende a mentir, sem demora, aprende a mentir a si mesmo. Essa tentativa de auto enganar-se pode levar a um distanciamento de si mesmo, no sentido de perder-se de sua potência de vida por estar com a visão embaralhada pela busca por algo sempre projetado em uma promessa de futuro, um outro mundo a alcançar. Como se a vida tivesse que ser apartada de sua inteireza, que inclui o sofrimento. A apreensão causada pela espera do dia em que se possa não mais ter tristezas pode fazer com que não se enxergue possibilidade de transformação com as experiências tidas como tristes. Ou ainda, que se caia no binarismo felicidade x sofrimento, reduzindo a potência das coisas da vida.

Apesar de o filósofo e escritor Bruckner (2002, p. 77) falar de um lugar epistemológico diferente, vários de seus pensamentos ajudam a pensar essa questão. Ele afirma que, “nós constituímos provavelmente as primeiras sociedades da história a tornar as pessoas infelizes por não ser felizes”. Pessoas-sorriso: redes sociais, lojas, sites de compras, restaurantes, festas, livros de autoajuda, carros, eletrodomésticos,

artigos de luxo, comerciais, livros didáticos, livros de literatura infantil. O imperativo do ser feliz engolfa nossa sociedade e inviabiliza uma existência mais trágica. O que estou fazendo da minha vida? Sou um infeliz por não estar absolutamente sempre feliz?

O mesmo filósofo, em entrevista cedida ao *The Guardian*, para Andrew Anthony no dia 23 de janeiro de 2011, retoma tal ideia, afirmando que existe uma compulsão moral pesando sobre nós por causa dessa pressão social. Assim, acaba por haver pouco espaço para o sofrimento, ou por vezes, não haver. Ainda, diz: *“We should wonder why depression has become a disease. It is a disease of a society that is looking desperately for happiness, which we cannot catch. And so people collapse into themselves”* (ANTHONY, 2011, s/p).

Não há o intento, aqui, de se subjugar a importância de uma depressão, nem mesmo desqualificá-la enquanto diagnóstico, mas sim questionar como o sofrimento é valorado em nossa sociedade. Sobre isso, Nietzsche (2004) nos diz que quem vê alguém sofrer está equivocado em relação àquele sofrer, já que é típico da compaixão deixar de enxergar no sofrimento do outro, aquilo que existe nele de verdadeiramente pessoal. Complementa: “oh, gentes do consolo e do humor fácil, como sabeis pouco da humana felicidade! Pois felicidade e desgraça são duas irmãs gêmeas que crescem ao mesmo tempo [...]” (NIETZSCHE, 2004, p. 176).

Ainda nessa entrevista, Bruckner declara que felicidade tem mais a ver com um acidente do que com uma escolha consciente. Vejo aí, uma aproximação com o que Nietzsche (2004) chama de um ideal muito diferente: prodigioso e perigoso, ao mesmo tempo. Trata-se do “espírito que brinca ingenuamente” (NIETZSCHE, 2004, p. 230), sem algum objetivo predeterminado, o que muitos, segundo ele, chamariam uma distração, um esquecimento de si mesmo, mas que conduziria a pessoa à possibilidade de uma grande saúde. Nesse ponto, esclareço que tanto o conceito de sofrimento, como de grande saúde, ainda serão pormenorizados.

Medeiros (2009, p. 38), ao analisar o lugar da felicidade dentro da mídia no presente, retoma Courtine, apontando que o discurso midiático tem fome de produzir “verdades”, enquanto o espectador quer comer “verdades”. A autora diz que o jornalismo fica “sujeito às circunstâncias de mercado e está imerso em uma ‘cultura’ profissional (e antes social) que valoriza a verdade como conformidade (homogênea) e relativiza a opinião.” Segundo ela, isso afeta diretamente o imaginário coletivo de

felicidade pelo aspecto prescritivo do discurso no que diz respeito ao bem viver. Nietzsche perguntaria: bem para quem?

Nesse ponto, é necessário retomar o que o filósofo nomeia de “instinto de rebanho”, citado anteriormente, uma vez que se fala em valoração da verdade e, sobretudo, de uma verdade como conformidade. No “instinto de rebanho” há um consenso, a maneira “certa” de se pensar e ver as coisas do mundo. Contemporaneamente, pode-se observar tal instinto nas escolhas conduzidas por verdades neoliberais, que estimulam o individualismo e uma vida voltada para o sucesso como sinônimo de uma vida de satisfação. Isso fica fortemente marcado pelo consumo, pela descartabilidade de produtos, de pessoas e de relações. Trata-se de uma necessidade de aceitação pela sociedade que determina um modo de vida. Ao contrário disso, Nietzsche (2004, p. 169), em *A Gaia Ciência*, diz que o pensador não precisa de aprovação, nem de aplausos, uma vez estando garantidos seus próprios aplausos (para si mesmo).

Essa verdade é taxativa, apontando para uma moral. A vontade de verdade é um tipo de moral prescritiva. Sobre isso, o autor declara:

Essas avaliações e essas classificações são sempre a expressão das necessidades de uma comunidade ou de um rebanho. O que, em primeiro lugar lhes convém – e também em segundo e em terceiro lugares – é também a medida superior para o valor de todos os indivíduos (NIETZSCHE, 2004, p. 111).

Quando alguém quer se equiparar em relação a outros indivíduos, muitas vezes, vale-se do intelecto num estado, assim chamado pelo filósofo, natural das coisas, para dissimular-se. Ele diz que como o homem quer continuar existindo “tanto por necessidade como por tédio” (NIETZSCHE, 2005, p. 9), e ainda, socialmente, como em rebanho, demanda fazer a paz. Uma paz que traz em si o acesso ao impulso para a verdade; contudo, atentemo-nos! Quando a palavra verdade é aqui referida, trata-se da invenção de “uma designação das coisas tão válida como vinculativa” (NIETZSCHE, 2005, p. 9). Assim, estabelece-se a oposição entre verdade e mentira, segundo o filósofo, sendo que o mentiroso se utiliza de tais designações válidas: “as palavras, para fazer com que o irreal pareça real” (NIETZSCHE, 2005, p. 9).

Retomo aquela mesma lógica de orientação ao leitor apontada por Medeiros (2009), considerando as conceituações que precedem, ao apontar a afirmação de

Condé (2004) de que há narrativas da imprensa conselheira, que determinam um tipo tal de ser humano encaixado em padrões socialmente estabelecidos. Tal imposição, torna-se pré-requisito para a felicidade e vem apenas a potencializar uma insatisfação, uma vez que são oferecidas espécies de fórmulas prescritivas para que se atinja o modelo de ser sublime, termo que tomo de Bruckner (2002). Essas existências pasteurizadas são naturalizadas, estando presentes, também, nas redes sociais, nos livros didáticos, na literatura infantil, nos discursos pedagógicos.

Para Pelegrini (2003), a publicidade traz a promessa de felicidade a quem consome. Imagens revestem-se de sorrisos e de uma beleza de plástico, vendendo-se como sanadoras da insatisfação. Trata-se de ideias messiânicas, de janelas vislumbrando o prazer ininterrupto, de um culto à constância da felicidade.

De acordo com a autora, já não há mais muito espaço para se reconhecer aquela satisfação que é “pequena”, aquela que pode vir de algo rotineiro, ou, ao contrário, de uma mínima ruptura poética dessa rotina. O prazer precisa ser grande, tão grande que ocorra agora e que não tenha fim. Pelegrini (2003, p. 39) sustenta que “imperava, hoje, o apelo emblemático ao prazer. Um prazer que não se resume apenas à ausência de sofrimento, mas que há de ser intenso, imediato, não-negociável”.

A autora cita Birman ao referir-se a um funcionamento psíquico de fracasso, que existe hoje em dia, promovido pelo fato de o sujeito não mais suportar a estetização da existência (PELEGRINI, 2003). A cultura do narcisismo e do espetáculo favorecem o mundo da performance e quem não se submete a ele pode se considerar um perdedor. Na aflição de se (re)adaptar a essa prática, o medicamento aparece como nova promessa de felicidade.

Desse modo, a frustração é negada, o tempo de ruminação das coisas do mundo é negado. A felicidade medicalizada, inúmeras vezes, passa a ser uma existência colocada no topo da rede de consumo. “Os sofrimentos, como a ansiedade, a angústia e a tristeza, que sinalizam circunstâncias e situações humanas e para elas preparam o homem, são aplacados pela medicação” (PELEGRINI, 2003, p. 39). Esclareço que, aqui, não se está argumentando que a medicação não possa funcionar na potencialização da saúde, mas problematizando a medicalização que não suporta o sofrimento, a medicalização em massa, a qualquer preço, mesmo que seja anestesiadora de vida.

Essa necessidade de ser feliz o tempo inteiro, ou o suficiente para que acreditem que se é feliz, vem produzindo modos de subjetivação. Há forças que contribuem para que se tenha uma concepção de sujeito-felicidade, como se essa fosse a possibilidade mais viável e desejável de se viver. As pessoas querem ser felizes o tempo inteiro no presente. Essa prática de subjetivação é histórica. Trata-se da maquinaria capitalística da felicidade, que opera com o humano tomado como essência, naturalmente buscador de felicidade, sendo ele produzido em inúmeras práticas discursivas e não-discursivas que são sempre histórias. Mostrar como a escola também joga esse jogo talvez seja um movimento interessante para pensarmos a educação desde outras perspectivas.

### 2.2.1 Infância feliz

E a infância? Ela também é embalada por esse ideal de felicidade? Como as crianças, contemporaneamente, lidam com frustrações? Como esses ideais neoliberais do consumo da felicidade produzem e atravessam as infâncias contemporâneas?

O que escrevo a seguir não se trata de uma exposição do que é infância, se é que poderíamos defini-la, nem de seu histórico. Tampouco, intenciono expor ou explorar as infâncias da contemporaneidade, ou ainda analisar os tantos contextos socioculturais que marcam as infâncias. Assim, inicio retomando um tanto do sentido de infância como que para construir um lastro, a partir do qual vinculo o que apresentei sobre o imperativo da felicidade.

A invenção da infância na modernidade, para Andrade (2010), é paradoxal, uma vez que se passa a reconhecer a criança e, ao mesmo tempo, ocorre a perda de sua liberdade. A autora explica que viver dentro de um coletivo, sem o limite da família, propiciava uma espécie de anonimato, sendo que na modernidade começa um processo de “privatização” das vivências desses sujeitos, não apenas na família, como na escola. As práticas que inventaram a infância, a confinaram com o intuito de melhor protegê-la e formá-la. Ela acrescenta que “paralelamente à segregação das crianças do mundo adulto, são desenvolvidos novos sentimentos em relação às crianças associados à pureza, ingenuidade e fragilidade” (ANDRADE, 2010, p. 59).

É com o desenvolvimento do capitalismo, no século XVIII, que fica evidenciada essa distinção entre público (Estado) e privado (família), de acordo com Andrade (2010). Cobia, então, à família que treinasse aquele frágil ser para se tornar um bom cidadão. A autora afirma que aí se inicia um novo sentido de família, determinado pela burguesia, no qual a criança é colocada num lugar distinto do adulto. Andrade (2010) vale-se do pensamento de Gagnebin para afirmar que justamente nesse período, no Ocidente, não apenas é confirmada essa perspectiva de infância e de criança, como também é um momento em que o individualismo impera, assim como as aspirações por felicidade e liberdade.

Essa reorganização do lugar da criança na sociedade determina uma nova relação com essa criança, o que é de importância incontestável. Ela sai de certa invisibilidade para ter sua subjetivação colocada no centro das questões políticas. Precisa-se, agora, governar as infâncias. Sobre isso, Ariès (1981, p. 16) diz que a criança saiu do anonimato quando a família passou a se organizar ao seu entorno e, desse modo, conferiu-lhe “um valor insubstituível”.

Esse novo lugar político e social da subjetivação da criança demarca uma mudança profunda de seu entendimento, numa perspectiva tão relevante em relação à infância, que foi marco para o desenvolvimento de muitas visões. Entretanto, o que é mais significativo e pertinente para essa pesquisa é o viés que coloca a criança num lugar de pureza e fragilidade.

Andrade (2010), com base em Rousseau, lembra de sua declaração sobre o fato de haver “um mundo próprio e autônomo das crianças” (ANDRADE, 2010, p. 69) em oposição à concepção de criança como um mini adulto. O filósofo vai estabelecer toda uma tradição pedagógica de se vincular o período da infância à pureza, ingenuidade, inocência, candura; um período em que a sociedade ainda não havia alterado ou corrompido a natureza humana ali existente. A educação, assim, é fortemente influenciada por suas ideias, ao entender-se que cada criança tem um ritmo único, interesses diferentes e que deve ocorrer o desenvolvimento do que nela é tido como natural. E, ainda, por vincular a infância a um período natural de felicidade.

Nas ideias de Rousseau existe a tendência a idealizar a infância e nela depositar a esperança de dias melhores, quase como possibilidade de salvação (Andrade, 2010). Trata-se de uma visão de uma criança que contém um algo em si, com ela nascido, e que deve ser preservado, ou seja, uma visão que se cristalizou

apesar das críticas e das correntes teóricas contrárias. A autora critica essa naturalização da infância, pois avalia que nessa ideia existe uma ruptura com seu significado social, com o contexto histórico em que a criança vive. Ou seja, problematiza a visão da existência de “uma criança no geral”.

Para denunciar a perspectiva romântica da infância que se propaga até os dias de hoje, Andrade (2010) refere Fleury, - autor que critica a ideia de natureza infantil - ao afirmar que tal concepção influencia duas ações dos adultos em relação às crianças, sendo essas atitudes: paparicação e moralização.

Desse modo, podemos pensar que a criança precisaria ser protegida das coisas do “mundo real”, mas também deveria agir de acordo com certos preceitos moralizantes, como que depositária desses ideais adultos. Tudo isso, operada como que em um conto de fadas social, num belo tempo de magia, de inocência imaginado por esses adultos, numa visão salvífica.

Podemos observar, então, que a criança é narrada a partir dos adultos, assim como a própria infância. Sousa (2005) diz que cada criança tem sua infância, não uma “infância natural”, mas criada historicamente. Assim, podemos dizer que as crianças são atravessadas por várias infâncias. Pautada por Ariès, ela afirma que o autor “[...] trata a noção de infância como algo que vai sendo construído, criado a partir de novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazem com as crianças. São as forças culturais completamente contingentes que forjam a infância” (SOUSA, 2005, p. 60). É justamente esse viés da visão de infância que nos cabe, aqui, pensar. Como o olhar adulto sobre a criança faz sua infância ou suas infâncias serem constituídas.

Calligaris (2000) afirma que as crianças, hoje, são como um objeto de contemplação, o qual, pelos adultos, é cuidado, criado, arrumado, servindo de “imagem perfeita e segura da felicidade”. O psicanalista ainda acrescenta sobre a relação dos adultos com as crianças:

Amparadas da necessidade, não desejanter, elas são sorridentes, amadas, encantadas: vivem em outro mundo. [...] Essa imagem de felicidade, inocência e paz que construímos como um presépio no meio de nossas casas é a perfeição que nunca alcançamos, nem alcançaremos [...]. Por isso, a infância, mais do que uma utopia, é nossa idade de ouro (CALLIGARIS, 2000, p. 65-66).

O autor critica esse olhar romântico sobre a infância, comparando a infância moderna a um grande resto da sociedade tradicional na sociedade moderna. Explica que aí haveria a visão de que as crianças ainda gozariam de direitos, sendo um deles uma infância feliz. Sabendo-se que existem várias infâncias inventadas e não um “tipo” apenas, entendemos quando Calligaris (2000) enfatiza essa contemplação construída.

Ele esclarece que ter a imagem esfumada dessa infância feliz traz consigo outra função além do prazer estético. A tal felicidade ali depositada atribui um sentido ao que ele chama de “nossa corrida social”, sendo, essas crianças, herdeiras de anseios e insatisfações dos adultos. Assim, “[...] nos deleitamos na imagem de sua felicidade, como se essa nos consolasse do nosso fracasso” (CALLIGARIS, 2000, p. 66).

Desse modo, essa concepção de infância está ligada à necessidade de declaração de uma vida feliz, ou um esforço para sentir-se feliz. Nas crianças, essa necessidade é facilmente projetada, de modo que o adulto se contenta com o que supõe nela existir. Assim, os pontos anteriormente abordados como elementos a propiciarem uma sensação fabricada de felicidade, unem-se a essa visão. Esclareço, aqui, que o ponto em questão não é o “ser fabricada”, mas os modos de subjetivação que implica.

É um tanto quanto ambivalente o que ocorre na contemporaneidade, quando as crianças são colocadas sob holofotes, detentoras de atenção, mas sem muitas possibilidades de exercitarem o pensamento. Kohan (2010), com base nas ideias de Moriyón, expõe essa contradição, conceitualmente, entendendo as crianças como sujeitos de direito, e expõe o que chama de ambiguidade fundamental: “outorgar-lhes um protagonismo fundamental na história da humanidade, ao mesmo tempo que as exclui de pensar e decidir sobre suas próprias vidas” (KOHAN, 2010, p. 11).

Assim, voltamos à mesma questão que é: atendendo às necessidades de quem, está a criança como possibilidade de felicidade? Entendo que o “decidir sobre suas próprias vidas” relaciona-se a poder dizer-se feliz, infeliz, frustrada, pressionada, colocada num lugar que não é de seu desejo ou mesmo num holofote. Dar-lhe a oportunidade de pensar vai ao encontro do que será proposto no capítulo sobre “filosofia com crianças” e, por tal motivo, não me estendo.

Observamos, então, que as crianças engatam-se, facilmente, à narrativa sobre elas e a sociedade, à narrativa de uma vida feliz. Perguntaria, Nietzsche: feliz para quem? Nesse caso, essa urgência por uma felicidade de faz-de-conta, essa Disney-infância almejada pelos adultos, pode acabar por ser intensificada sobre a criança, uma vez que, além de viverem numa sociedade que carrega consigo a prerrogativa da felicidade, ainda estão na fase da vida em que a “felicidade natural” existiria.

Ver na infância um tempo de pureza e fragilidade, colocar a criança nesse lugar, faz com que ela se torne alvo fácil dos meios de comunicação, do consumo, do discurso da compra da felicidade rápida. Parece haver uma necessidade de se enfraquecer determinadas singularidades de modo a se pasteurizar essa infância inocente. A criança fica à mercê de práticas neoliberais em que a felicidade-sucesso sustenta-se em sujeitos cada vez mais distanciados de si mesmos, a partir do princípio do individualismo e da livre-escolha. Oliveira (1989) diz que isso vem a,

[...] fortalecer a infância como tempo específico, dominado por práticas especiais que giram em torno da formação e do lazer, da proteção e do carinho, do desfrute das conquistas sociais capazes de anteciparem a criança como o homem livre, igual, proprietário e útil à sociedade - do projeto burguês de infância (OLIVEIRA, 1989, p.156).

Dentro da lógica dessa captura da infância pelas leis do mercado, do ser humano que produz, que precisa atingir o sucesso e satisfazer-se, Larrosa (2016) denuncia o sistema contemporâneo, que corteja a infância e a juventude. O autor diz que, assim como os adultos, as crianças são sacrificadas ao “Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade” (LARROSA, 2016, p. 191). Desse modo, são engatadas num “modo adulto” de colocar-se no mundo. E um adulto feliz que consome e tem sucesso. É essa felicidade que se torna um discurso de verdade no presente.

Sarmiento (2003, p. 5) refere-se a dois tipos de culturas geradas, “uma conduzida e dirigida pelos adultos para as crianças” e outra constituída na interação entre as crianças. Desse modo, salientamos aqui que o modo de viver adulto não determina as infâncias, mas as atravessa e muito. O autor salienta que a criança não é uma receptora passiva e sem criticidade.

Ainda, em relação à cultura referida pelo autor como conduzida pelo adulto para a criança, destaco:

Para além da cultura escolar (com os seus códigos próprios, resultantes do arbítrio cultural que estabelece o recorte, selecção, incorporação, hierarquização [...]), deveremos considerar o conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças com uma orientação de mercado, configuradora da indústria cultural para a infância (literatura infantil, jogos e brinquedos, cinema, bandas-desenhadas, jogos vídeo e informáticos (*sic*), *sites* e outros dispositivos da Internet e serviços variados – de férias, de tempos livres, de comemoração de aniversário, de festas, etc.) (SARMENTO, 2003, p. 5).

Contraditoriamente, as crianças são convocadas a essa corrida pelo prazer e pela felicidade próprios do mundo adulto, mas ainda assim, são vistas num lugar de privilégio, onde tudo é pureza. Se por um lado há uma tendência a uma visão de paraíso ligada à infância, por outro não se estaria a aproximando da noção de vida adulta? Há um lugar da infância, o qual pode cair numa idealização por conta de uma suposta pureza e ingenuidade; há um lugar da infância, que está sendo estreitado pelo alargamento de ideais adultos. Parecem dois lados da mesma moeda, porque implicam certa relação das infâncias com o valor da felicidade. E, no contemporâneo, dessa felicidade-sucesso-consumo. Ainda há mais um ponto em comum nessas duas perspectivas: tomar a criança pela sua dimensão de falta, de que ainda “não é”, de quem ainda “vai ser” alguém na vida.

Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 9) referem-se a esse apagamento ao afirmarem que especialistas fazem questionamentos acerca do modo como os adultos, na contemporaneidade, vivem, podendo transformar a infância em algo obsoleto, “numa relíquia cultural antiquada”. Os autores dizem que o diretor do Programa de Estudos da Criança na Universidade de Harvard afirma que estamos obcecados pelas crianças, sem que a noção de infância seja preservada; a separação entre infância e idade adulta está se tornando cada vez mais tênue e não sabemos aonde isso vai dar.

Para Larrosa (2016), a criança deixa-se expor ao olhar do adulto, submete-se de modo que a cobrimos de ideais, ideias, sonhos e delírios que são nossos. O autor expõe duas visões em relação ao recém-nascido: uma, que “não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele” (LARROSA, 2016, p. 187) e outra, que se trata de um outro, que não corresponde ao idealizado.

É um outro que está para além de nossos desejos, carências ou de qualquer coisa que tentemos antecipar. Sobre isso, ele diz: “desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (LARROSA, 2016, p. 187). Ele enfatiza que o momento do nascimento de uma criança não é de continuidade, mas de descontinuidade, sendo o enigmático, o indecifrável abrindo espaço para o novo.

Por outro lado, é inevitável a influência do mundo adulto sobre a criança, por questões de contexto sociocultural. Não há como descontextualizar a vida da criança, distanciando-a dos adultos. Somos nós, os adultos, que recebemos esses recém-chegados no mundo, na família, na escola, na cultura e lhes damos ferramentas para atuar nesses espaços. É importante que ainda o façamos, já que na contemporaneidade, cada vez mais, estamos dando essa responsabilidade - de receber os recém-chegados - às próprias crianças. Assim, nos deslocamos da tirania dos adultos sobre as infâncias para as crianças tiranas.

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta (SARMENTO, 2002, p. 3).

Desse modo, parece que a idealização dos adultos por uma vida feliz, de sucesso, de plenitude expandiu-se através de mecanismos de naturalização de modo a implicar as infâncias. Se por um lado, observa-se constantemente, que para muitos adultos há uma negação de intempéries em prol de uma vida projetada em um ideal, por outro, (ou ainda, paralelamente) existe uma tendência, como diz Rocha (2004) a dar continuidade ao mito da infância feliz, mesmo havendo tanta violência e abandono.

Explico que para se pensar de que maneira o imperativo adulto da felicidade pode atravessar a vida da criança, por vezes, neste subcapítulo, por necessidade epistemológica, usei o termo infância ligado à criança, como estágio cronológico - num viés mais sociológico. Mas, é importante que eu esclareça que o que vem no seguimento do meu texto, quando houver referência à infância, tomo-a por uma proporção que vai para além da materialidade de um período, mas como uma condição da existência. Kohan (2015), que diz sobre essa concepção de infância: “não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que

qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo” (KOHAN, 2015, p. 217).

Tal entendimento faz elo com os conceitos que proponho abordar nos próximos subcapítulos. Considerar o viés trágico imanente à vida, a saúde de quem diz sim a ela e o tanto que isso tem a ver com a escola, faz suporte para se pensar em existências que fazem uma lidação mais criativa com o sofrimento. Talvez uma infância do pensamento.

### **2.3 Trágica é a vida!**

[...] 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 criadora de minha própria vida (LISPECTOR, 1998, p. 26).

Para trazer mais clareza sobre o que exporei acerca do trágico de Nietzsche, primeiramente, faço algumas considerações historicamente anteriores sobre tal conceito. Apesar de os estudos sobre a tragédia, enquanto gênero artístico, terem nascido na Antiguidade, passando por Aristóteles - um de seus pensadores mais relevantes com sua Poética -, o trágico trata-se de um problema moderno. Kant foi um dos principais filósofos que se interessou em estudar a arte grega na retomada do debate do trágico no século XVIII, que se estendeu pelo XIX, na Alemanha. Por isso, escrevo brevemente sobre sua visão no que tange a esse conceito (LÓPEZ, 2008).

O estudo alemão sobre o trágico tem uma perspectiva ontológica, dizendo respeito ao ser e sua totalidade. Essa perspectiva afirma-se sobre dois pontos: de que a existência advém do contraste de dois princípios opostos e de que esses princípios podem entrar em relação, gerando um certo tipo de intensidade. Dentro dessa perspectiva, ressalta-se a ideia de Kant (*apud* LÓPEZ, 2008) no que diz respeito à antinomia, ou seja, essa visão bem demarcada e limitada dos opostos, como sujeito e objeto, finito e infinito, entre outros.

López (2008, p. 25) diz que Kant estudou a relação entre consciência e infinito, questionando as possibilidades de juízo estético e de gosto em *Crítica do Juízo*. Conta que, para o filósofo, quando alguém se encontra com um objeto de forma determinada, “a harmonia entre as faculdades dá origem ao sentimento do belo” (LÓPEZ, 2008, p. 25). Já quando a pessoa é colocada frente ao infinito, seja ele por sua grandiosidade ou intensidade, “o conflito entre imaginação e entendimento provoca o sentimento sublime. Se o belo encanta, o sublime comove. O belo engendra calma e serenidade; o sublime, uma mescla de alegria e dor” (LÓPEZ, 2008, p. 25).

Aí encontra-se a necessidade de mais essa diferenciação para Kant, a do belo e do sublime. Vale-se dos opostos, sensível e razão, para explicar cada um: “o belo possui uma ligação mais efetiva com o objeto sensível, enquanto que o sublime associa-se à razão” (DAMASCENO, 2015, p. 151). Embora haja um sabido distanciamento entre o pensamento de Kant e Nietzsche, considero importante, neste ponto, apresentar a tentativa que Lopez (2008) faz de identificar o que vem a chamar de “ressonâncias” de um modo de pensar para outro.

Assim, apesar de a compreensão kantiana, no que tange às antinomias, se afaste tanto da trágico-nietzschiana, com sua alternância de opostos, o autor faz um entendimento do que chama de uma ultrapassagem da visão de Kant, fazendo um deslocamento para Nietzsche. Por isso, não deixo a ideia do infinito restrita e presa a dois parágrafos anteriores e a retomo a seguir para que possamos entender de um tanto do que pode nos abismar.

Desse modo, para López (2008), é da vinculação entre o pensamento e a ideia do infinito, que se dá a experiência trágica, termo que será revisitado quando tratarei do assunto escola. Fala desse encontro do qual viria a vitalidade do pensamento: é a partir dessa relação que abisma, que o sublime é trazido à tona, com sua alegria e sua dor. Quanto mais perto do abismal, mais potência o pensamento terá.

Dito isso, e mantendo como importante para o entendimento do que vem a seguir, a antagônica complementaridade da alegria e da dor, adentremos o trágico de Nietzsche (1992). Em *O Nascimento da Tragédia*, entende-se a origem da tragédia a partir de dois conceitos: de apolíneo e de dionisíaco. Os lemas de Apolo, deus da beleza, eram “Conhece-te a ti mesmo” e “Nada em demasia”, expressando “a imagem divina do princípio de individuação” (MACHADO, 2005, p. 7). Assim, para Nietzsche (*apud* MACHADO, 2005), o que diz respeito a Apolo está relacionado com o processo

de criação do indivíduo e consciência de si. O que é apolíneo é brilhante e ligado à aparência, características conquistadas por feitos heroicos. O que é brilhante cria uma proteção contra o tenebroso e sombrio da vida, trata-se de uma proteção criada pela aparência. Machado (2005, p. 7) enfatiza que, desse modo, a vida passa a ser mais desejável, ocultando “o sofrimento pela criação de uma ilusão”. Essa ilusão é o princípio da individuação.

Por outro lado, retomar o que significa o dionisíaco para Nietzsche, é ligar o termo a um sentimento de unidade, segundo Machado (2005). Trazer à mente a cena das bacantes leva-nos a pensarmos em orgias, transe coletivo, festejos para Dionísio, bebida e dança. Numa imagem extrema e com linguagem metafórica apresenta-se a experiência de celebração entre as pessoas e com a natureza, ou seja, possibilidade de se fundir ao uno, resistindo à individualidade: integração da parte com o todo.

Outro ponto importante a respeito do dionisíaco, de acordo com Machado (2005), é o escape da consciência de si, uma consciência apolínea, que delimita, que mede, que, de certo modo, liga-se à (suposta) calma. Ao invés disso, o que estaria presente no dionisíaco é o desmedido.

Numa concepção nietzschiana, no entanto, o mais relevante na/da tragédia é o encontro do apolíneo e do dionisíaco: na arte trágica, a música é o último e a palavra e a cena o primeiro. Desse modo, o público pode “aceitar o sofrimento com alegria, como parte integrante da vida” (MACHADO, 2005, p. 9). É, então, a partir da união de aparência e essência, de ilusão e verdade, de alegria e sofrimento, que a tragédia se dá, expressando pulsões de Apolo e Dionísio, trazendo à tona questões importantes da existência humana. São forças que se complementam em potência de vida:

Apolo representa a luz, a forma, a consciência individual, a proporção e a beleza. Dionísio a escuridão, profundidade infinita e ilimitada, a dissolução do Eu, o desmedido, o sublime. Ambas as forças se combinam para produzir a criação; remetem-se mutuamente, dependendo uma da outra (LÓPEZ, 2008, p. 26).

Sobre essa complementaridade, apresento mais uma contribuição. Marton (2001) diz que se até Nietzsche, filólogos e historiadores ressaltavam o apolíneo como grande princípio da arte grega, o filósofo traz o dionisíaco, contrapondo-o. O uso do verbo “contrapor-se” parece mais distanciar Apolo e Dionísio, do que os aproximar - o que iria de encontro à visão nietzschiana aqui analisada -, mas no próprio O

*Nascimento da Tragédia*, Nietzsche (1992, p.27) diz que “ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta [...]”. Contudo, logo em seguida, a autora esclarece sua perspectiva: “Apolo, o deus da bela forma e da individuação, permite a Dioniso (*sic*) que se manifeste” (MARTON, 2001, p. 52). Complementa sua afirmação, dizendo que Apolo se exprime porque Dionísio, deus da embriaguez, assim possibilita. Para ela, se um é ponderação, o outro é vertigem, sendo um imprescindível para o outro nesse exame da arte grega.

Do mesmo modo, e propositadamente agora, retomo a frase de Nietzsche (1992, p. 27), completando o pensamento do filósofo: “[...] caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas [...]”. São duas partes diversas, mas com potencial de atravessamentos e, para além disso, de criação. O mundo se faz a partir de forças que vão agindo e reagindo, uma atuando sobre a outra. Essas forças “efetivam-se manifestando um querer-vir-a-ser-mais-forte. Elas não se situam no tempo, mas o instituem; não preenchem o espaço mas o constituem” (MARTON, 2001, p. 65).

A partir de *O Nascimento da Tragédia*, escrevo-pinto dois quadros para que melhor vislumbremos o Apolo e o Dionísio de Nietzsche. O quadro de Apolo é de cores solares, de acordo com essa divindade da luz. Para que desfrutemos de “uma compreensão imediata da figuração” (NIETZSCHE, 1992, p. 28) todas as formas devem nos falar. Assim, todas elas falam e saltam da tela em alegria, entusiasmo, prazer e júbilo. As imagens que se formam em suas mentes devem ser agradáveis, aprazíveis e amigáveis, como se pudessem se sentir imersos numa realidade onírica, tipicamente apolínea. Por um instante, ao mergulhar no quadro, as convidativas imagens convocam à fugaz sensação propiciada pelo mundo da aparência.

No outro quadro somos tentados pelo convite ao bacanal. Ao mesmo tempo que as imagens se fazem sombrias, escuras, vê-se pessoas embriagadas, dançando e cantando. O encantamento mistura-se com o grotesco. O submundo do ser humano estampado num emaranhado de corpos, que mais parecem uma unidade. Orgia e êxtase. Aí está o homem-obra-de-arte. Sobre tais imagens, o filósofo diz:

[...] o centro dessas celebrações consistia numa desenfreada licença sexual, cujas ondas sobre passavam toda vida familiar e suas venerandas convenções; precisamente as bestas mais selvagens da natureza era aqui desaçaimadas, até alcançarem aquela horrível

mistura de volúpia e crueldade que a verdadeira “beberagem das bruxas” (*sic*) sempre se me afigurou ser (NIETZSCHE, 1992, p. 33).

Obviamente, não existe aqui o intento de se vincular as infâncias a essas cerimônias que aqui funcionam como imagens de pensamento. Trata-se, sim, de se pensar a potência do conceito do trágico para problematizarmos as práticas escolares na lidação com os sofrimentos infantis na escola do presente, o que será tratado mais adiante. Penso, com isso, a potência de um pensamento que dissolve essência e aparência para lidar com as relações de força.

Como é dito por Cavalcanti (2006), a tragédia grega, estruturada por pulsões apolíneas e dionisíacas, propicia que se experimente uma aproximação entre os opostos, sendo esse o ponto essencial aqui. Trata-se, para a autora, de um jogo de conversão e criação, propiciados pela força de antagonismos complementares, como o prazer e a dor. Ressalta que a potência da combinação do apolíneo e do dionisíaco pode fazer uma experiência de sofrimento gerar “um profundo prazer pela existência” (CAVALCANTI, 2006, p. 63).

Existe, assim, um enfrentamento com as coisas da vida. Esse é um modo de estar dentro de uma existência que não escapa aos afetos. Para Cragnolini (2006), os conflitos que vêm à tona na tragédia não precisam ser resolvidos, não têm um desfecho, mas, ao contrário disso, são vida, estão na vida, para serem vividos. Ela ainda diz, contrariando a ideia de um final, de uma conclusão satisfatória, de um fechamento limpo de nós: “*El conflicto trágico nos desarma frente a toda posible solución, nos deja inermes em nuestra capacidade de sujetos agentes que quieren dominar el curso de lo que acontece*” (CRAGNOLINI, 2006, p. 71).

Aí está uma existência sem condições prescritivas baseadas no idealizado, sem medo de se dizer sim à vida e a tudo que com ela vem, como diria Nietzsche (2007a). Aí está um ser humano que não apenas suporta a vida, mas a torna possibilidade de transformação. Um ser humano que se coloca na linha de frente, posicionando-se contra um modo de vida idealizado, sem percalços, calcado em verdades que subjagam a capacidade de sentir e a potência que há nas tantas possibilidades de se afetar.

Quando retoma *Assim falou Zaratustra* em *Ecce Homo*, Nietzsche (2007a, p. 111-112), fala nessa atitude afirmativa diante da vida que chama de *phátos* trágico.

Diz que “a dor não serve de objeção contra a vida”. Nesse texto, relata que “seu Zaratustra” foi escrito em condições indesejáveis e desfavoráveis: era um inverno muito frio e chuvoso, encontrava-se num pequeno albergue próximo ao mar e sua saúde não estava nada bem. Narra esse momento de sua vida, enfatizando que mesmo assim, mesmo em circunstâncias inadequadas, sua criação ali nasceu. Como Lispector (1998, p. 26), que diz que “muitas vezes é o próprio ‘apesar de’ que nos empurra para frente”, Nietzsche (2007a, p. 112) comenta sobre as condições adversas da escritura e criação de seu livro: “Apesar disso, e quase provando a minha sentença de que tudo aquilo que é decisivo nasce ‘apesar de tudo’, o meu Zaratustra nasceu sob esse inverno e sob o caráter desfavorável das circunstâncias [...]”.

Penso no homem de Nietzsche (2007a), aquele capaz de viver perigosamente e noutra frase do excerto de Lispector (1998) que revalida o que foi outrora dito pelo filósofo. Ela “rediz” o já dito de outra forma, com tamanha e despretensiosa semelhança que reaviva palavras de outra época, de outro lugar, mas muito humanas. Demasiado humanas. É provável que isso ocorra pelo tanto de sentido que traz em si: “Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi criadora de minha própria vida” (LISPECTOR, 1998, p. 26). Assim como Nietzsche (2007a, p. 114) que fala dos argonautas do ideal, tão cheios de coragem, com certo posicionamento diante das coisas do mundo: “[...] que a nossa curiosidade, bem como a nossa sede de possuir quedam ambas fora de si – oh, nós já não podemos mais ser satisfeitos por nada!”.

Para esclarecimento, esse último excerto foi retomado pelo filósofo de *A Gaia Ciência*, aforismo 382, em *Ecce Homo*. No entanto, no primeiro livro, ao invés de “nossa sede de possuir” consta “a nossa avidez”, ficando claro, mais adiante, que Nietzsche (2004, p. 229) está se referindo à sede ou fome de saber (aprender pela experiência), o que é diferente da vontade de verdade. Uma fome difícil de ser saciada e por meio da qual o ser, com a saúde que será a seguir abordada, se delicia. Assim, o filósofo diferencia esse sujeito daquele mais facilmente saciável, mais conformado, mais acomodado, do homem do rebanho.

Coragem, perigo, insatisfação criadora, inquietude, enfrentamento das coisas do mundo, “apesar de”, espírito que brinca, curiosidade, aprender, sofrimento, alegria. A partir da apresentação desse modo trágico de lidaçãõ com a vida, e um tanto

imbricado nessa concepção, introduzo outro conceito que é parte essencial desta dissertação: a grande saúde.

### 2.3.1 Uma outra saúde: a grande

Em *Ecce Homo*, Nietzsche (2007a) diz que a melhor definição sua para a grande saúde está em *A Gaia Ciência*, no aforismo anteriormente citado. Assim, exponho parte do que nele diz:

Nós, os novos, os sem-nome, os de difícil compreensão, nós os filhos aparecidos antes do termo de um futuro ainda não aprovado, nós precisamos, para fins novos, de um meio que seja novo, isto é, precisamos de uma nova saúde, que seja mais forte, mais aguda, mais obstinada, mais intrépida, mais alegre do que qualquer outra que tenha existido (NIETZSCHE, 2004, p. 229).

O filósofo fala que a alma (*sic*) desses, assim chamados, novos, precisa ser curiosa, que almeje aprender e conhecer, mas que possa fazê-lo por meio da aventura de viver, de uma “experiência mais pessoal” (NIETZSCHE, 2004, p. 229). Trata-se de viver tal experiência como artistas, sábios, eremitas, como aqueles que não cessam de adquirir a grande saúde, de perdê-la, retomá-la, sacrificá-la e retomá-la outra vez.

É preciso coragem para viver perigosamente, segundo o filósofo. Com essa alma forte, “olhar calmo e passo firme”, é importante estar a postos “para os extremos como para uma festa” (NIETZSCHE, 2004, p. 157), e repleto de desejo pelo que ainda não se viveu, desejo por desbravar o desconhecido propiciado pela vida. Se falamos de extremos, do inesperado, do não-calculado, da surpresa, não há uma maneira prescrita de se lidar com isso. O ser humano vive e descobre, vive e inventa.

Assim, referindo-se à vida e à sabedoria, Marton (2001, p. 68) retoma a dança de *Zaratustra*. Diz que, ao invés de se viver uma vida tentando aprisionar e deter a verdade, mais vale o pensamento dinâmico, a chance da mutabilidade. Ao dançar com a vida, ela é invocada e, para a autora, é aí que Nietzsche manifesta “sua selvagem sabedoria” e com esse balanço do aglutinar e separar das forças cósmicas é formado,

[...] um mundo dionisíaco do eternamente-criar-a-si-próprio e do eternamente-destruir-a-si-próprio; [...] a dança desenfreada da vida

que, enlaçadora, sedutora, tentadora, exploradora, descobridora, se move para além de bem e mal (MARTON, 2001, p. 68).

Leveza é um dos pontos da grande saúde. Não levar-se tão a sério, não ser um ressentido, um reativo, mas alguém que sabe esquecer e se recriar. Onfray (2014, p. 12), ao se referir à grande saúde de Nietzsche, fala de um transbordamento vital, de “um consentimento à vida jorrando por toda escrita do pensador”. Um consentimento à vida, à alegria, ao sofrimento, ao aprender, ao devir.

Se há consentimento, neste caso, há enfrentamento. No que diz respeito a esse enfrentamento dos percalços, ou mesmo das surpresas mais amenas ou festivas, Nietzsche (2004) expõe, na mesma obra (*A Gaia Ciência*), dois tipos de homens (*sic*) no aforismo 303 – *Dois homens felizes*. Primeiramente, fala em determinadas habilidades, comparando esse primeiro homem aos grandes nomes da música que se valeram da improvisação durante suas apresentações. Diz que, como qualquer mortal, eles também erram, se enganam, mas seguem. Afirma que “são hábeis, inventivos e sempre prontos a juntar, no mesmo instante, no conjunto temático, o som produzido por um acaso ou por um capricho de dedilhação; é que sabem sempre animar esse acaso com um belo sentido e uma bela alma” (NIETZSCHE, 2004, p. 158).

Algo novo é produzido ali. No suposto erro. No erro que deixou de ser erro quando se tornou invenção. Não é na perfeição do planejado que a intensidade da vida de fato se faz, mas nos escorregões, no instante de criação que coloca de novo o pé no chão e traz de volta um rumo. Não o rumo, mas um rumo, porque nunca é o mesmo. Nietzsche (2004) fala neste outro homem, diferente do músico, que tem muito mais gratidão por seus fracassos do que por seus êxitos por não se preocupar apenas com os resultados. Trata-se de alguém que não se leva tão a sério a ponto de colocar seu orgulho antes da possibilidade de ter um modo outro de existência, um modo não produzido pelo desejo de permanente êxito, sucesso, felicidade.

Nesse ponto do entendimento do que é ter uma grande saúde, faz-se necessário pensar sobre tais prerrogativas: êxito, sucesso, felicidade, vitória, conquista. Nietzsche (2007a, p. 63) questiona: como se torna o que se é? Vivendo. Dizendo sim às coisas da vida, sem pressupor e determinar de antemão quem se é. Aponta que é importante que se tenha cuidado para não se cegar pelos imperativos que regem desejos e que podem fazer com que o ser humano pense que se entende.

Nessa perspectiva, usa o termo “egocultivação” como um contraponto a enxergar o coletivo – que não é o rebanho! –, ao aprender com o mundo. O filósofo diz que imperativos pautados em palavras e atitudes grandiosas tornam-se ordens. Isso tudo, a partir de uma ideia organizadora, que, pouco a pouco, “vai evitando desvios e descaminhos, trazendo de volta, ela prepara qualidades e capacidades individuais, que um dia haverão de se mostrar indispensáveis como meios para alcançar o todo” (NIETZSCHE, 2007a, p. 63), como numa espécie de treinamento.

Poderíamos, aí, tomar o filósofo para pensarmos contemporaneamente os quereres gerados por ideais neoliberais de grandes aspirações. Ser o melhor, o destaque, conhecer suas habilidades para delas tirar o maior proveito, aprender a aprender, ser inovador, empreendedor de si: caminho do sucesso. Conhecer a si mesmo, neste ponto de vista, é conhecer suas capacidades, as que se moldam ao sistema vigente, para torná-las produtivas dentro dessa lógica. Conhecer a si mesmo é saber quais são suas deficiências para evitá-las e nunca (nunca!) fraquejar. Radical evitação dos descaminhos. Trata-se de um tipo de felicidade, uma felicidade construída aos moldes dos imperativos do capitalismo contemporâneo.

Percebemos, dessa maneira, como essa necessidade de uma felicidade idealizada está no caminho inverso da aceitação dos (supostos) erros. Aceitação não deve, aqui, ser confundida com resignação, com conformismo, mas como possibilidade de lançar um olhar novo sobre si, possibilidade de criação, de se reinventar. Aceitação diante da possibilidade de aprender pela experiência. Trata-se de se dizer sim ao que a vida oferece e ao tanto de potência (de vida) gerada por tal afirmação.

Chego a este ponto e proponho que retomemos como Nietzsche refere-se à felicidade e ao sofrimento, ainda mais especificamente, já que ambos são foco desta dissertação. Antes de tudo, é evidente que a felicidade não é abordada, aqui, como o outro do sofrimento ou vice-versa. Pelo contrário, para o filósofo não há como separar um do outro, como os epicuristas que entendiam a dor como inevitável, mas ainda assim como um mal e que tentavam atingir a felicidade pelo autocontrole. Lembremos, Nietzsche vê o ser humano como tal, acolhendo o que a vida traz. Essa seria a grande saúde!

Em *Aurora*, Nietzsche (2008) diz que quem quer ser feliz não deve seguir preceitos que supostamente levem à felicidade. Para ele, a felicidade é muito

individual e não é uma determinação da sociedade que irá conduzir alguém a ela, preceitos morais não devem se tornar imperativos. Diz que a felicidade é algo singular e que não há parâmetro de comparação para se dizer se uma felicidade é superior ou inferior a outra. Nem haveria por que fazê-lo.

Quando pensamos nessas espécies de mandamentos da felicidade que regem multidões, nessas convenções que determinam formas de encarar a vida, fica claro a que o filósofo se referia com o termo instinto de rebanho, já citado anteriormente. Trata-se de um instinto que joga o ser humano para longe dele mesmo e, conseqüentemente, para mais longe da possibilidade de satisfação. Em *A Gaia Ciência*, Nietzsche (2004, p. 156) diz que há aqueles que são mais capazes de ver e ouvir e, mais pontualmente, de ver e ouvir pensando, o que diferencia tais pessoas de outros seres humanos. Isso facilita para que haja uma atenção voltada às “iscas do interesse” que se multiplicam cada vez mais.

Tal forma de questionar o que sociedades podem oferecer como caminho comum à felicidade aproxima-se da prática dos estoicos. Como já exposto no subcapítulo 2.1, *Algumas Felicidades*, para eles, todos almejam a felicidade, mas é preciso se livrar do “espírito da imitação”, sem seguir a opinião da maioria por precisar de aceitação, mas ser leal ao seu próprio pensar. Assim, Sêneca (2012) alertava sobre o perigo da maioria, sobre esse mesmo perigo de se deixar levar pela conformidade do rebanho.

Nietzsche (2004), então, propõe que cada um pense e aja de acordo com seu pensamento, não se tratando de um “seu” como interioridade, essência, mas da subjetivação. Critica a moralidade uma vez que a equipara a uma espécie de salvação, o rumo certo a ser tomado, um sacrifício a ser cumprido, tornando o ser humano digno de ser feliz. Também, compara esse sacrifício ao virtuoso cristão que aspira salvar-se: a virtude do sofrimento voluntário. Para tanto, seria preciso, além da renúncia de coisas da vida, um grau elevado de controle sobre si (NIETZSCHE, 2008).

Sobre isso, Nietzsche (2008, p. 28) diz que a seguinte frase seria de uma humanidade oprimida: “É impossível executar bem o preceito: somos débeis e pecadores até ao fundo de nossa alma e profundamente incapazes de moralidade; por conseguinte, não temos direito à felicidade e ao bom êxito”. O autor critica esse funcionamento que toma o humano como estragado à luz do modelo de Cristo, o qual toma seus fracassos como fraquezas, não como possibilidade de se reinventar, mas

apenas como característica daquele que erra e, assim, não atingindo o êxito. Como se erro e felicidade fossem incompatíveis.

Nascemos falhos, portanto, nessa perspectiva cristã, marcados pela dimensão de falta, da falibilidade, irreparável, sempre devedores. Para o filósofo, a possibilidade de uma grande saúde está em aceitar esses desvios e aprender com a experiência. Não é a evitação de um provável erro que propiciará a grande saúde, e, conseqüentemente a felicidade, mas ao contrário, admitir-se falível e abraçar o suposto insucesso.

O ser humano, quando almeja uma felicidade esterilizada das coisas do próprio humano, tenta apartar prazer e desprazer, dor e alegria, felicidade e sofrimento, como se não coexistissem na transitoriedade característica da vida. Sobre isso, Onfray (2014, p. 56) afirma: “os homens procuram o máximo de prazer, evitam ao máximo o desprazer: atraídos pelo gozo, eles repugnam a dor. Borboleta obcecada pela lâmpada”.

Contudo, o sofrimento é humano e tentar negá-lo pode ser muito mais penoso do que aceitá-lo. Santana (2012, p. 131-132), explicando o pensamento de Nietzsche acerca da dor, afirma que ela pode não ter sua origem na fraqueza, mas “de um alto grau de sensibilidade” proveniente de uma superabundância específica daquele que é saudável e forte, “um homem também mais exposto a situações de risco e ocasos diversos, a desorganizações, desgastes e perigos”. Por tal motivo, Nietzsche (2004) fala no ser humano corajoso, que sabe conviver com felicidade e sofrimento e se fortalecer através disso. Um ser humano que vive com “alegria os riscos”, embora se saiba que em casos mais extremos o antagonismo se torna inevitável, trazendo marcas traumáticas.

A escolha do termo “coragem”, feita por Nietzsche (2004) é muito precisa e essencial para o entendimento do que ele quis expressar. De fato, é necessário coragem para ter essa visão trágica, atrelada à grande saúde. Para Piccoli (2012, p. 81), quem tem esse enfrentamento trágico diante da vida “cria a si mesmo e entende a vida como uma experiência estética”. Acrescenta que é necessário que pensemos de maneira criteriosa, de tal forma que se avalie se “nossos valores e formas de conhecimento” (PICCOLI, 2012, p. 81) estão a serviço de intensificar a vida ou de reprimi-la.

Parece desafiador ver essa coragem dentro da escola, tanto nas práticas escolares, como num modo de estar na vida do professor. Ao usar o termo “desafiador”, já distancio tal possibilidade da rotina escolar, mas sem verdadeiramente intencionar esse distanciamento, e sim, por questionar se a escola está envolta à trama da felicidade ou sucumbida à outra, que é do desprazer e descontentamento.

Será que existe possibilidade para o trágico no contexto escolar? Como é, ou como seria, ou ainda, seria construído esse espaço de se pensar a educação através do trágico e, conseqüentemente, da grande saúde? Trágico, grande saúde, pensamento, infância: tanto que os aproximam! “Só a arte, a literatura e o pensamento podem, se não resgatar, pelo menos honrar essa *dívida* com relação à infância” (PRADO Jr., 2010, p. 56). De fato, não sei se só. Mas isso é potente. Continuemos a construção do pensamento. Aqui não se trata de uma busca por salvação ou pensamento por grandes políticas, mas a aposta no microfísico, no menor kafkiano.

### 2.3.2 Trágica é a vida também na escola: filosofia com crianças

Afinal, qual a relação da infância com o trágico? E mais, o que podem as práticas escolares ter a ver com o trágico e com a grande saúde? A relação, parece-me notória e a explicarei a seguir.

Como já exposto no capítulo *Algumas Felicidades*, existe uma tendência a se negar o obscuro. De acordo com López (2008), essa repulsa ao lado mais escuro das circunstâncias anda de mãos dadas com a história de ocidente. Existe uma tendência à rejeição do incontrolável da vida, segundo o autor, o que leva a uma negação, também, do devir. Opostamente a essa resistência, o trágico é a “relação entre a forma e o ilimitado” (LÓPEZ, 2008, p. 40), que tem o sublime como resultado, trazendo à tona a potência do pensamento.

É justamente o que a tragédia traz consigo: quando se está na beira do abismo, tocado pelo sublime, num estado abismal que o sentido é gerado. Como esclarece López (2008), não é uma questão de se atirar no abismo ou se deixar tragar por ele, mas de “manter aberta a relação com esse fundo” (LÓPEZ, 2008, p. 82). E é nesse ponto, quando trago às linhas da dissertação os termos sentido e pensamento, que,

ainda mais, me aproximo de possibilidades de práticas escolares atravessadas pela potência do trágico.

Com isso, aponto a “filosofia com crianças” como potência para ajudar a pensar a experiência trágica, e também, como chance de se pensar o pensamento. Explico que, aqui, não me refiro à filosofia como disciplina, mas como apresentada por López (2008, p. 83), que retoma Foucault, ao falar de uma *áskesis*, ou seja, “um exercício de si no pensamento”.

Por outro lado, também lembro que a “filosofia com crianças” é possibilitadora de um colocar-se no mundo de modos outros. Ponto importante, quando se fala em escola, e ainda mais quando se fala nessa escola atravessada pelo contexto neoliberal. Por tal importância, ative-me em escrever um capítulo sobre a felicidade na contemporaneidade. Felicidade essa, que ao cair nas redes da filosofia, pode ser problematizada, assim como sua função prerrogativa ser descristalizada.

Leal (2000) aponta, também, essa potência questionadora que a “filosofia com crianças” tem, podendo colocar em xeque discursos correntes e naturalizados. Trata-se de um pensar coletivo que atença novos modos de ver as coisas do mundo, além de criar outras tantas.

Que a filosofia tenha uma dimensão política substantiva nas escolas não quer dizer que filosofia e política caminhem juntas nem que a prática da filosofia seja um instrumento de doutrinação ideológica; significa que a filosofia tem um compromisso com a transformação social. Não cabe à filosofia sinalizar os caminhos dessa transformação, mas contribuir para elucidar e compreender as obscenidades da atual sociedade neoliberal e globalizada, bem como para pensar as condições de sua superação (LEAL, 2000, p. 104).

Para que pensemos nessa filosofia, que nos interessa aqui, dentro da escola, exponho o dito por Bujes (2002) em relação aos planos instituinte e instituído, que coexistem dentro da dinâmica da cultura. O segundo plano citado é o da institucionalização em que há cristalizações de visões, sendo o plano da conservação e da transmissão do já conhecido. Pontos de vista, pensamentos, falas naturalizados são marcados por práticas discursivas vigentes. Bujes (2002, p. 21) assegura que “objetos do mundo social são construídos discursivamente” tanto pela linguagem falada e escrita, como por conceitos, ideias, ou ainda, imagens.

Ela afirma que os sujeitos modernos, inclusive os infantis, foram constituídos enredados por práticas discursivas, que abrangem narrativas sobre o eu. Entendo que o discurso corrente da felicidade a qualquer preço faz parte dessas práticas, forjando modos de subjetivação. Bujes (2002, p. 22) diz sobre esses discursos: “que constituem tanto as relações de poder quanto a subjetividade. Discursos que definem o que pode ser dito e pensado”. Porém, segundo a autora, por mais que haja uma naturalização de discursos é importante ressaltar que os significados não são para sempre os mesmos, ou seja, por serem construídos historicamente, têm a transitoriedade como característica intrínseca.

Dessa forma, existem brechas para o surgimento do plano instituinte, que é o da criação, do ainda-não-pensado. Nele há a criação de conceitos, assim como a determinação de problemas. López (2008, p. 73) diz que, nesse plano, “o pensamento se abisma no ilimitado [...] Nesse lugar os sentidos são forjados e refundidos numa espécie de fogo primordial”. Isso nos importa: o questionamento, a crítica, um olhar menos estagnado, inerte. É dentro desse viés do instituinte, do movimento em direção ao não tão obviamente decifrável que penso a “filosofia com crianças” numa ótica trágica. E o interessante é que a escola é justamente esse espaço que faz o nexo entre o instituinte e o instituído, fazendo a transmissão da cultura, mas também a problematizando e criando outras coisas no coletivo.

Assim, em tempo, pontuo que se nada deve ser tomado como plenamente sabido e fechado, isso se aplica ainda mais à infância. Aqui, não a tratamos como algo posto, determinado por saberes adultos e, como diz Larrosa (2016), capturado por nossas práticas e instituições. Assim, quando falamos em infância:

[...] não se trata, então, de que – [...], como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita (LARROSA, 2016, p. 188).

Penso na infância, aqui, de acordo com o que é exposto por Kohan (2015, p. 223), a partir de Lyotard, ou seja, uma “infância não cronológica que nos ocupa”. Essa é a infância que contempla o indizível, que faz lembrar daquilo que mora nas palavras que podem ser ditas, que se esconde nelas, mas que traz um sentido muito mais potente do que elas próprias. Olhar aberto e curioso para o mundo. O olhar da filosofia.

Kohan (2015, p. 223), ainda com base no pensamento de Lyotard, diz que “a *infantia* como condição latente que está por trás de cada palavra pronunciada por qualquer ser humano é uma forma do inumano”. O autor explica que Lyotard diferencia duas formas de inumano. A primeira é o, assim chamado, inumano do sistema, que está ligado à competitividade, às regras do mercado, à necessidade de desenvolvimento, contemplando o tempo da urgência, da eficácia, “aproveitado” e corrido. O inumano embrenhado no sistema regido pelo capital como caminho de triunfo. Inumano, cuja felicidade é pautada apenas no sucesso do consumo, no êxito, em cargos, dos modelos do “bem”. Tão inumano que joga o que haveria de humano para longe dele, como a possibilidade de lidação com a dor.

Já a segunda forma do inumano “é essa passagem do não ser ao ser da qual todos nascemos e ninguém escolheu” (KOHAN, 2015, p. 223). Para o autor, a ninguém foi perguntado se queria nascer. Aí, entretanto, está um tempo diferente, não linear, que passa sem tentar se desatrear de suas complexidades, distraído. Possibilidade para o espírito que brinca, de Nietzsche (2007a, p. 114), para o ser humano inundado de presente-passado-futuro.

Trata-se de duas formas, não apenas diferentes, mas opostas. Assim, Kohan (2015, p. 224) expõe:

Lyotard considera que a política só pode ser a resistência a essa forma capitalista de inumano, em nome da memória daquela outra forma de inumano esquecida, aquela de uma alma que constantemente lembra a dívida com o inumano do qual nasceu.

Contudo, o autor questiona o fato de Lyotard pensar que para nos mantermos em resistência ao inumano capitalista basta que não nos esqueçamos dessa dívida com a infância. Kohan (2015) amplia tal ideia, dizendo que é possível que a tarefa política mais relevante para o pensamento, neste caso, seja a de lembrar que não há por que, nem como acabar com a infância. Ainda, lembrando-nos daquele inumano que nos importa, diz sobre a infância: “Ela nos constitui como forma de sinal de nossa condição indeterminada” (KOHAN, 2015, p. 224). Para ele, uma forma política de testemunho e de manutenção de uma força é lembrá-la nas práticas escolares. Trata-se de dar espaço para um inumano que é silenciado justamente por outro inumano dominante.

Ainda sobre a infância do pensamento, Kohan (2015, p. 217) diz que “a infância é quase uma condição da filosofia”. Ou seja, trata-se dessa trama, que neste sentido, fica indissociável, entre filosofia e infância, que abre para vermos as coisas do mundo como se fosse a primeira vez, pensarmos sobre as coisas do mundo como se fosse a primeira vez. Com olhos de surpresa, espanto, questionamento. Longe de um pensamento mofado, sem vida, engessado, cheio de naturalizações. Caminho essencial para a filosofia, que a escola pode abrir e deixar fluir.

Também, para Kohan (2015, p. 224-225) a infância é algo que “já é”, porém sem se saber exatamente desse “algo”. Existe, então, de acordo com o autor, um tipo de espanto “que introduz no mundo do humano uma forma do inumano que ainda não pode ser identificada”. O que era até aí, já não é mais: com a entrada de um outro ser, há uma ruptura.

Assim, o autor pergunta-se, como nós nos perguntamos, se há lugar para a infância na escola. Tenta uma resposta, mas lembremos de que, por se tratar de uma pergunta-potência que força uma fenda, uma brecha, nas formas de se pensar, não procura uma resposta apenas: resposta-sem-vida. Mas, Kohan (2015) arrisca-se na constatação de que a conquista desse lugar é tarefa árdua quando falamos na escola do inumano, aquela que é regida pelo currículo morto, pelas avaliações, pelas séries (anos) que, em sua progressão, almejam “preparar a infância para um tempo melhor” (KOHAN, 2015, p. 225). Ou seja, uma escola embalada pela lógica neoliberal de competição, de progresso, desenvolvimento, produção, melhora.

Em oposição a isso, segundo o autor, ainda existiria a possibilidade de haver a escola como *scholé* dentro dessa primeira: a escola do tempo livre, do tempo para pensar o pensamento. Kohan (2015) diz que o desejo e o trabalho referenciados por uma *scholé* pode ser uma força política dentro da escola, que sustente a importância da filosofia e da infância, ou ainda, da associação de ambas. Saliento: força política que se faz presente no microfísico.

Kohan (2015, p. 225) também enfatiza que “a infância é uma forma de tempo sensível”. Valho-me, então, do excerto de Lyotard exposto pelo autor, que em poucas palavras traz em si muito do tema desta dissertação: prazer e dor (a ideia do trágico) e sua ligação com a infância. Lyotard (*apud* KOHAN, 2015, p. 225) diz: “a capacidade de sentir prazer e dor, afetividade, *aísthesis*, é independente de sua possível articulação... este tempo antes do *logos* é chamado *infantia*”. Trata-se de um tempo

antes de a razão determinar o que deve ser sentido, falado, expressado. Antes de a razão anestesiar a capacidade trágica de lidaçãõ com as coisas da vida, que podem trazer felicidade ou descontentamento.

Assim, esse tempo antes do *logos*, antes da razão, é um tempo de deixar-se afetar e de se deixar ser. Por tal motivo, Kohan (2015, p. 225) destaca que, de novo, a infância liga-se à filosofia, explicando: “*philo-sophía, phílos*: afeto, paixão, amizade”. A filosofia e a infância aproximam-se por seu tempo sensível, “um tempo primeiro, inicial, inaugural, uma condição”.

Nesse ponto, interessa-nos voltar à questão da nomenclatura “filosofia com crianças”, diferenciando-se de “filosofia para crianças”. É justamente pela característica de experiência trágica, que é essencial que outro sentido seja dado ao pensar, dialogar e criar. Nessa perspectiva nietzschiana, a relação com a verdade é um ponto que diferencia “filosofia para crianças” de “filosofia com crianças”. A pergunta não é sobre a verdade, mas sobre o valor e o sentido (LÓPEZ, 2008). Assim, um modo de pensar não é trazido “para” as crianças, mas um modo de pensar o pensamento é construído “com” as crianças.

Se estamos falando de um pensar com as crianças, incluímos os professores e as professoras nestes outros modos de pensamento. Ou seja, é indispensável que se possa abrir brechas constantemente a outros (modos) que sejam “permeáveis àquilo que ainda está por vir, possibilitando-nos fazer frente ao império do que se convencionou delimitar como o pensado e o pensável” (RIBEIRO, 2011, p. 615).

Destaco tal ponto, já que López (2008) discorre acerca do pensamento a partir da verdade. Para ele, na “filosofia com crianças”, numa perspectiva trágica, existe um descentramento do pensamento em relação à verdade, uma vez que ela está sempre além “do que pensamos e do que queremos” (LÓPEZ, 2008, p. 55). Desse modo, dá-se o que é de extrema relevância nessa prática: o pensamento é inevitavelmente colocado em relação ao não-pensado. Essa ponte entre pensamento e não-pensamento está intimamente ligada à experiência trágica. O autor ainda avalia: “só pensamos quando somos provocados desde fora de nosso poder, de nosso saber, de nossa identidade pessoal” (LÓPEZ, 2008, p. 55).

Assim, o encontro propicia essa experiência. Trágica? Trágica pelo acaso desses encontros. Deleuze (1976, p. 19) diz em Nietzsche e a Filosofia: “a mensagem feliz é o pensamento trágico”. Afirma que a positividade que existe no trágico nunca

foi entendida, tomando-a como múltipla, como uma alegria dinâmica. Diz: “[...] trágica é a afirmação, porque afirma o acaso e a necessidade do acaso; porque afirma o devir [...] Todo resto é niilismo, *pathos* dialético e cristão, caricatura do trágico [...]” (DELEUZE, 1976, p. 19).

Desse modo, penso: se a vida é trágica, o atravessamento do trágico não haveria de estar ausente da escola mesmo. Nicolay (2012) diz que o compromisso do professor é com a vida, enfatizando que há entre ela e a docência uma ligação. Nesse ponto, questiona a regularidade dos saberes e suas implicações rotineiras. Obviamente, aqui não se quer desqualificar a importância de determinadas regularidades que balizam organizações diárias nas escolas, mas o viés é outro. É de se entender que o trágico está no cenário escolar, uma vez habitado por humanos e suas relações. Ou seja, “tudo aquilo que se aprende por meio da excitação artística está além da experiência regular, ordinária. É obra do sofrimento e do prazer, das matérias do vivido” (NICOLAY, 2012, p. 138).

Lembremos, aqui falo de artista como artista de si, criador de vidas, o da grande saúde. Aquele que consegue aceitar como vida seu sofrimento e sua alegria, porque não os entende como opostos, mas como potência de invenção de outras possibilidades de vida. Devir-outros. Possibilidades de momentos-passagem.

Na “filosofia com crianças” há espaço para o pensamento e para a linguagem, portanto é lugar para a transformação, para a transitoriedade que também constitui o sujeito. O transitório é o espaço para o novo, é a passagem, é o momento-devir. Poder abraçar o acaso, é abraçar tudo o que vem com a vida, inclusive o sofrimento. Falar sobre o sofrimento, também, é construir aberturas: encontros que gerem devir pela potência do pensamento expresso. O pensamento do outro é isso que pode provocar o nosso saber, colocá-lo na corda-bamba, diante do abismo.

Por outro lado, sabemos que a educação está ligada ao cultivo de certa cultura. A ela não apenas é atribuído o papel de transmitir a cultura, como recriá-la, atendendo ao que López (2008, p.10) chama de “elemento vital da cultura”. Por esse vínculo com ela, a educação é “uma relação de cuidado com a vida”. Assim, cabe a ela, pensar a vida, problematizá-la. Pensar a vida, cultivá-la. Nesse ponto, faz-se importante diferenciar o saber do pensar.

O saber é acumulativo, tem relação com a informação, com a memória, é corporal. Já o pensar é incorpóreo, é acontecimento “que existe como efeito e deixa

de existir assim que cessa de produzir-se”, sendo simultaneamente vida e morte. O pensar está ligado ao sentido, que não é sistema, mas sim, abertura e experiência. O sentido “é uma relação com o acontecimento incorporal e com tudo o que está em devir, e se produz na relação com o fora” (LOPÉZ, 2008, p. 98).

Segundo o autor, a acumulação de saber não garante o sentido do que se faz. Uma vez desatrelado das forças e dos problemas, o saber não passará de “erudição morta” (LÓPEZ, 2008, p. 99). Já o sentido, uma vez entendido como experiência, numa “relação com o que está além dos limites”, inclusive limites de nós mesmos, inunda a vida de intensidades.

O sentido, assim, quebra a lógica do tempo cronológico limitador de devires. Nele há a potência do tempo pulsante, que vibra, que está vivo, à semelhança daquele tempo não-linear do inumano que questiona a própria existência. López (2008) aponta que a escola tem feito escolhas muito mais condizentes ao tempo cronológico, condutor da cultura ocidental, e cuja vinculação com o progresso é clara. Assim, a atividade é medida, tempo e produção andam juntos. Tempo morto.

Anteriormente, lembro o leitor, eu dizia que, para Larrosa (2016), o nascimento da criança é uma descontinuidade, uma abertura para algo enigmático. Eu diria um grande ponto de interrogação, seguido de exclamações-potência-de-vida e de reticências, que levam pra sei-lá-onde. Sobre esse instante, ele ainda acrescenta ser algo que não se pode situar cronologicamente, uma ruptura na própria cronologia.

A partir daí, o autor questiona que relação essa chegada, essa interrupção de uma continuidade tem com a educação. E ele mesmo responde: “a educação é a forma com que o mundo *recebe* os que nascem” (LARROSA, 2016, p. 188). Trata-se de um se pôr aberto a quem nasce, sem tentar enquadrá-lo a uma lógica vigente o tempo todo. Ou seja, não se sabe o que vem dali e esse é o encantamento, justamente o não saber e o saber não saber. Deixar-se tomar por essa ignorância que é essencial para educação. O avesso das certezas. E, então, repito o dito anteriormente: que não “reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita” (LARROSA, 2016, p. 188).

Não supor alguma coisa antecipadamente abre espaço para a multiplicidade, uma autorização-liberdade, que me parece ser característica da educação. Aceitar não saber compreende aceitar pensar sobre, abrir-se para o novo, não se sustentar em suposições sem vida, enredadas numa lógica dada. Abrir espaço para o próprio

pensamento, enquanto professor, é imprescindível para se trabalhar a “filosofia com crianças”, uma vez que estamos falando de modos de pensamentos-outros.

Sobre esse saber antecipado, que deve ser evitado, propiciando uma forma de escuta, Kohan (1999) diz:

Serão as crianças que construirão suas filosofias e seus modos de produzi-las. Seria mais adequado preparar-nos para escutar uma voz diferente como expressão de uma filosofia diferente, uma razão diferente, uma teoria do conhecimento diferente, uma ética diferente e uma política diferente: aquela voz historicamente silenciada pelo simples fato de emanar de pessoas estigmatizadas na categoria de não adultos (KOHAN, 1999, p. 70).

Assim, filosofar com crianças é trazer à tona a possibilidade de pensar o pensamento, descobrir e criar sentidos, de dançar com *kairós*. É permitir vir à cena o pensar-se-afetar-ser, sem limitar-se pelos saberes, mas também, sem abandoná-los, indo para além deles. É essa passagem. Devir. É deixar-se mergulhar na afirmação da vida: sim! Sim à vida, suas alegrias, suas tristezas, suas vicissitudes. É deixar que mesmo o não-convidado faça parte da cena: o acaso. Saber que “apesar de”, as crianças estão ali, com suas infâncias, com quem conseguem ser, para poderem ir além. Com. No coletivo, construindo algo outro das palavras-vida que se sentirem à vontade para trazer à roda. Saber ouvir. Com. Poder falar. Com. Filosofar: tirar o casaco da tirania do sistema que nos limita e obriga a sermos felizes, e passar a pensar.

Com o cuidado de não adentrar em questões de análise, ainda lembro o que dizem Masschelein e Simons (2015) sobre a responsabilidade pedagógica frente aos jovens. Inspirados por Hannah Arendt, dizem que há de se dar a chance a esses alunos de renovarem o mundo. Entendo que, quando Kohan (2015) fala em uma ausência de determinação trazida pela filosofia e pela infância, está falando dessa chance, dessa possibilidade de fazer de outros modos. López diz que a “filosofia com crianças” trata do plano instituinte, ou seja, do que vai sendo criado e transformado. Assim, não tem ligação direta ou pertence a nenhuma disciplina, mas sim, à infância do pensamento, “ao momento inaugural em que o pensamento se depara com os mistérios nos que o mundo se afunda” (LÓPEZ, 2008, p.81).

Aqueles outros modos de ver, estar e fazer citados são os menos óbvios, mais sensíveis ao outro, de coragem de enfrentar o abismo, promovendo a grande saúde. Modos que também colocam o professor num lugar de se pensar, que abre mais possibilidades no jogo de “ensinar-aprender-ensinar-aprender...”. A filosofia com crianças convoca a todos do cenário que se pensem e pensem as coisas do mundo. Mas, não se trata de qualquer pensar, mas um pensar. Um pensar que seja problematizador, que provoque pensamentos outros, que seja crítico, mas sensível. Um pensar de muita alteridade. Um pensar se transborde em diálogo e troca, dentro de um lugar que abre-se para isso: a escola. Nela, então, se pode pensar sobre felicidade e sofrimento, sobre vida e morte. Pensar sobre a existência num olhar trágico. As oficinas montadas por mim são um convite para isso: para ir a lugares inusitados, para que surpreenda o pensamento. Por isso a “infância do pensamento” ainda será desdobrada no método, bem como as oficinas.

### 3 VERDADES, MARTELO, MUITOS OLHOS, MUITO CORPO E AFETO

#### 3.1 Ética na pesquisa em educação

É de grande relevância enfatizar que os princípios éticos considerados neste estudo estão de acordo com as resoluções requeridas pelo Comitê de Ética e Pesquisa, que aprovou o projeto desta pesquisa. Aponto, então, a resolução nº 196/96, modificada pela resolução 466/2012, que regulamentam a ética em pesquisa nos CEPs. Também serve de referência ética para esta dissertação a resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Tais resoluções são aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Enfatizo a pertinência desta pesquisa, mais uma vez, como apontado no subcapítulo *2.2 Felicidade contemporânea e verdade ou “Eu não consigo ser alegre o tempo inteiro”*, no qual exponho que no contemporâneo, há uma tendência de o ser humano sentir-se refém do imperativo da felicidade, muitas vezes não expressando seu sofrimento. Esclareço, assim, mais uma vez, o termo “trágico” utilizado nesta dissertação. Ele afasta-se do seu entendimento num senso comum, sendo um conceito do filósofo Nietzsche, que propõe que não se encare os acontecimentos trazidos pela vida num binarismo reducionista - bom e mau, fraco e forte, felicidade e sofrimento, como exemplos. Mas que se possa fazer enfrentamento com o que a vida trazer, sem se esperar pelo final feliz dos contos de fadas, e num entendimento de que o sofrimento também pode trazer potência de vida e espaço para criação, para uma vida mais inventiva.

Lembro que a pesquisa possui uma parte de análise documental e oficinas com professores e alunos. Nelas, o enfoque dado é da “filosofia com crianças”, com a avaliação dos riscos previsíveis serem mínimos. Embora se tenha como objetivo pensar em formas de lidação com o sofrimento nas práticas escolares, nas oficinas com crianças não se enfoca diretamente o assunto. Com os professores, trata-se das práticas escolares, com questões vinculadas ao sofrimento. Em ambas as oficinas, através de livro de literatura infantil e fotografias abre-se espaço para conversarem sobre as infâncias. No caso dos alunos, como eles estão vivendo suas infâncias será o assunto abordado, podendo expressar as experiências pelas quais passaram e

sentirem vontade de falar. Assim, o tema do sofrimento não foi levado por mim, como pesquisadora, e não induzi as oficinas com as crianças para esse tema, pois isso desqualificaria a minha pesquisa, trazendo inconsistência a ela. O tema proposto foram as infâncias. E as crianças falaram sobre a morte, o que será abordado mais para frente no texto.

O sigilo acerca da escola foi mantido, não sendo revelados nomes, nem de professores ou alunos. O respeito aos participantes da pesquisa é ponto essencial, inclusive, para o bom e fluido andamento, sendo que se tratam de seres humanos, e qualquer desvio ético poderia acarretar prejuízo para o processo da pesquisa em si. Assim, “[...] a prevenção quanto aos procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização [...]” (SIQUELLI, 2017, p. 93) é questão de extrema importância ao longo de toda a pesquisa.

Com base nesse cuidado, o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é imprescindível para que os participantes apropriem-se de que modo as informações prestadas serão utilizadas. Para que soubessem do sigilo em relação à sua identificação, podendo optar por participar ou não da pesquisa e, ainda, podendo optar por abandoná-la em qualquer momento. Para realização da pesquisa junto às crianças, seus pais ou responsáveis assinaram um TCLE (APÊNDICE B) elaborado especificamente para as suas oficinas, bem como as crianças também assinaram seus termos, pois já eram alfabetizadas e puderam ler o documento. Isso também foi uma questão de respeito ao desejo das crianças.

Outro aspecto a ser observado é o respeito à cultura local. Há determinados hábitos e costumes que são característicos das diferentes comunidades e que são riquíssimo material de entendimento daquele contexto. Alterá-lo de algum modo, além de desrespeitoso, pode invalidar a pesquisa, com um cegamento ao que há de mais genuíno.

Siquelli (2017, p. 93) ainda enfatiza a relevância de um retorno dos benefícios alcançados com a pesquisa. Devem ser compartilhados com a comunidade, evidenciando-se um ganho social, um ganho do coletivo. No caso desta pesquisa, já houve uma construção conjunta, nas oficinas, de modos outros de lidações com as práticas educativas. Assim, os benefícios já se farão evidentes ao longo do processo.

Mas, obviamente, a direção, supervisão e professores terão acesso ao texto final, assim como me dispus a retornar à escola para uma devolutiva.

Esse é um ponto que ganha minha atenção mais profunda pelo fato de entender que um mestrado em educação precisa ser efetivado junto a quem pode realmente dele se beneficiar – no que há de mais significativo nesse termo. A realização de uma pesquisa não apenas “na”, mas “com” a comunidade, neste caso, a escolar, é pré-requisito de um trabalho com sentido, um trabalho construído, processual, que faça lidação com a crueza do que a rotina da escola traz consigo. Por isso minha escolha pelo tema, por isso minha escolha pelo ser humano.

Assim, penso que minha pesquisa tem um olhar não apenas contemplativo, mas ativo junto aos professores, contribuindo com nosso tempo. Retomo questões que considero relevantes do humano, que deve também voltar-se para si para fazer enfrentamento com o que o rodeia, sem ser apenas conduzido pela obviedade de forças instituídas. Explico que isso não significa aplicar conceitos filosóficos às práticas escolares, mas abrir para modos outros de pensar e estar no mundo.

Agamben (2009, p. 63) refere-se à importância de se “escrever mergulhando a pena nas trevas do presente”. Explica que perceber o escuro da contemporaneidade não deve ser uma forma de inércia diante dele, mas a habilidade de neutralizar as luzes que provêm da época em que vivemos “para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes”.

Tomo um trecho do texto *A ética em pesquisa*, validando meu argumento sobre a importância de um tipo de pesquisa que se debruce sobre as questões do humano contemporâneo. Nele, Goergen (2015, p. 313) define que a boa pesquisa respeita e reflete a vida ética, reconhecendo o outro, assim como seus direitos. Completa seu pensamento de maneira muito potente, afirmando que “o homem desabrigado de si mesmo é um ser refugiado no estranho, naquilo que ele não cria, mas que o sistema cria e incorpora nele”.

Assim, entendo que o ser humano também pode encontrar na pesquisa um modo de ver a si mesmo, dentro do mundo e do tempo em que habita. Ao invés, de simplesmente, ser regido por forças externas e instituídas, que lhe seja possível questionar. “O problema dos valores é mais fundamental que o problema da certeza” (NIETZSCHE, 2010, p. 337), então também é ponto fundamental desta pesquisa

questionar como os valores são valorados, assim como porque, para que se possa construir uma relação outra com a verdade dentro da área da educação.

### 3.2 Da construção do processo

#### 3.2.1 Da afecção e do afeto

Após a banca, deixei-me perder na metodologia para poder encontrar um caminho melhor. Não o melhor. Porque desse não sei. De qualquer sorte, um caminho construído por mim. A banca me mostrou que eu queria pesquisar do meu modo. Primeira desestabilização. Já nela, deixei-me afetar por duas falas referentes à metodologia. Primeira: “*senti falta da cartografia*”. Segunda: “*a metodologia não tem que ter um nome. Tu vai descobrindo. Não tem que ser*”. Resultado: alívio.

Embora a genealogia nietzschiana fizesse sentido para mim, e ainda o faz, não me dava brechas para fazer mais do intangível do afeto. Sobre ele, o afeto, já discorro. Agora, contudo, adianto: houve uma segunda desestabilização. As oficinas com as crianças. Deixei-me afetar e a cartografia me respaldaria para isso. Então, lendo mais, pr’além do que já sabia, sobre a cartografia, senti-me com um novo chão pela minha frente. Como se eu tivesse o novo e o familiar, ao mesmo tempo, para conversar. Genealogia e cartografia e eu, ali imersa nos encontros e oficinas.

No processo de escrita, o qual também abordarei, descobri. O que eu estava tentando fazer era algo como que uma *genea-carto-logia*. Achei um bom nome para o que não tinha nome. Lembrei-me da banca dizendo que o nome não era o mais importante, mas esse batismo teve sentido, e fiz questão de deixar o nome brotar. Assim foi. Como no processo de escolha do nome de um filho, iniciamos a narrativa de sua existência, o mesmo ocorria ali.

Poderia dizer que a cartografia dá “língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2007, p. 23) e, assim, fazer-me entender. Opto por aprofundar-me. O suficiente para que o leitor possa acompanhar a leitura, aproximando-se mais do que intento dizer.

Antes de abordar o afeto, faço algumas considerações. Apesar de ser importante tomar o conceito, não almejo uma definição. Como diz Deleuze (2002, p. 67) com Espinosa, “definição é o enunciado da marca distintiva de uma coisa

considerada em si mesma (e não em relação a outras coisas)”. Falaríamos, então de essência, ou de algo interior à coisa, o que empobreceria a tentativa de uma conceitualização mais rica. Assim, utilizo-me das palavras de Machado (2005), que amplia o entendimento de conceito, dando espaço para visualizarmos sua complexidade:

[...] um conceito é um todo fragmentado, uma totalidade fragmentária. Isto significa que, em vez de ser algo simples, o conceito é uma multiplicidade, uma articulação de elementos, de componentes, eles mesmos conceituais, distintos, heterogêneos, mas inseparáveis, intrinsecamente relacionados, agrupados em zonas de vizinhança ou de indiscernibilidade (MACHADO, 2005, p. 16).

Com base em tal pensamento, falo sobre o afeto por prismas de diferentes autores. Contudo, não há contradições nas exposições, mas uma composição de possibilidades de entendê-lo.

No processo cartográfico, e como será elucidado a seguir, o pesquisador é afetado por seu objeto, assim como o objeto também o é. Não há possibilidade de neutralidade nessa experiência, já que, assim, ela se transformaria em outra coisa, que não cartografia. Esclareço que, para Barreiro, Carvalho e Furlan (2018), a afecção está ligada a um estado momentâneo, pontual, do corpo, enquanto o afeto é a mudança, a passagem de um estado para outro. Assim, afecção e afeto estão intimamente ligados, estão interligados. Complemento com as próprias palavras de Deleuze (2002, p. 56), que explica: “Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes”.

Zeppini (2016), em *Alegria e pensamento: repensando nossos afetos com Deleuze, Espinosa e Lacroix*, esclarece o conceito de afeto, retomando tais autores. Com base no pensamento dos dois primeiros, diz que um afeto é a constante variação da força de existir, e tal variação é marcada pelas ideias da pessoa. Ainda, complementa, dizendo que, apesar de o afeto não consistir em uma ideia, é concebido pela passagem vivida, do que os autores chamam, de um grau de perfeição a outro, sendo essa passagem concebida pelas ideias.

A autora explica que “a mente humana concebe uma ideia do que se passa no corpo”, formando certo estado do corpo que provoca “uma variação na força de existir

deste conjunto (constituído de mente e corpo) em relação ao estado anterior” (ZEPPINI, 2016, p. 165). Desse modo, define como afeto justamente essa transição de estados, essa passagem de um estado a outro, que não está relacionada exclusivamente à mente, já que tanto o aumento, como a diminuição da potência de agir estão implicados com o corpo e a mente. A autora, então resume: “um afeto é uma variação intensiva no modo de sentir” (ZEPPINI, 2016, p. 166).

Assim, pensar em afeto é pensar fora de uma lógica representativa, mas dentro da esfera do sensível. Decodificar ou codificar uma experiência distancia-se do entendimento de afeto, sendo que a sua potência (afetiva) seria, então, restringida, limitada.

Neste ponto, retomo Nietzsche para costurar e ampliar conceitualizações. Quando o filósofo fala sobre a grande saúde, também refere-se ao artista de si, como aquele que é corajoso, desejoso por vivenciar o que a vida lhe trouxer. Aqui, faço um pequeno esclarecimento, quando digo “o que a vida lhe trouxer”, não aludo uma passividade ou uma crença em um destino, mas sim, uma abertura ao acaso, termo usado pelo próprio pensador. Dito isso, prossigo com a ideia dessa saúde mais forte de um ser humano artista em sua existência, combinando-a ao que Barreiro, Carvalho e Furlan (2018) dizem sobre a arte. Inspirados pelo pensamento deleuziano dizem que a arte, por ser heterogênea, compõe afetos “que proporcionam as experiências estéticas e, responsável pelo desencadeamento do devir sensível” (BARREIRO; CARVALHO; FURLAN, 2018, p. 522). Isso porque ela não reproduz ou cria formas e, sim, capta forças.

Desse modo, o ser artista-de-si, aquele que cria, propicia produção de afetos e, portanto, uma experiência estética que desacomoda e que produz um olhar sensível diante das coisas da vida. Um olhar de professor, um olhar essencial dentro da escola. Um olhar que enxerga.

Finalizo este adendo para seguir falando sobre a *genea-carto-logia*, agora mais confortável para referir-me ao plano dos afetos e de sua importância para o exercício metodológico. Desse modo, assim como por outros motivos a serem explicados, não há espaço para a neutralidade, uma vez que a potência dos encontros produziram afetos em mim e em outros corpos. Completando tal pensamento, Deleuze (2002, p. 57) ainda diria que “é assim que a potência de agir varia em função das causas exteriores, para um mesmo poder de ser afetado”.

### 3.2.2 Genea-carto-logia

Na apresentação do meu projeto, iniciei com um slide de um rizoma. Naquele momento, o utilizei para dizer da multiplicidade de caminhos que me compunham e me levavam e do quão potente foi me ver assim. Então, para mim, é de muita relevância quando Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 10) retomam Deleuze e Guattari para explicar que “a cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta no pensamento, sua força performática, sua pragmática”, sendo um princípio voltado para experimentação com base no real.

Ao contrário de se entender na metodologia uma palavra de ordem, ou regras determinantes de um fazer tido como acurado, a cartografia investe na experimentação do pensamento. Ela convida a uma quebra na possibilidade de precisão da metodologia, um roteiro, anunciando que a vida não é assim. Podemos entender a cartografia como Brito e Chaves (2017, p. 17) nos propõem, por exemplo, ou seja, não como um método, e sim, “um modo de experimentação, de avaliação da vida, que põe a escrita como uma política da existência”. Isso não quer dizer que não haja rigor, apenas não se seguem intentos prefixados, mas, sim, de acordo com Barros e Passos (2015, p. 18), trata-se de uma atenção voltada ao “plano da experiência enquanto intervenção”, onde se encontram as ferramentas conceituais e/ou os operadores analíticos que sustentarão a pesquisa.

[...] a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10).

Desse modo, também vê no pensamento um dos efeitos do agenciamento entre objeto e pesquisador no transcurso da pesquisa. E, ao mesmo tempo, na cartografia, é a efetividade do pensar que impõe sentido ao dado (BRITO; CHAVES, 2017), aproximando-se de conceitos nietzschianos, que também trabalham com a produção de efeitos de sentidos dentro da pesquisa. O filósofo convida a se pensar de formas

problematizadoras, o que levaria a outros modos de se estar na vida e, portanto, como não se haveria de separar, de se estar na própria pesquisa.

Em *Nietzsche e a Educação*, Larrosa (2009) diz que o que, de fato, importa no que é dito pelo filósofo, é o que continua dando a pensar. Acrescenta, dizendo que Nietzsche “faz aparecer fatos insuspeitos, associações novas, objetos desconhecidos” (LARROSA, 2009, p. 10). Esse modo de ver e pensar o mundo aproxima-se do campo da educação contundentemente.

Explicuemos. Nietzsche traz, no seu modo de pensar, possibilidades de produzir efeitos de sentido. Sua leitura nos equipa a fazer lidação de modo outro com o que está na vida. Dessa forma, é inegável a potência que existe em se enxergar a educação de maneira mais problematizadora, mais crítica, questionando as verdades construídas, em determinado tempo, em discursos repetidos e aceitos como verdades. Genealogia e cartografia convergem em tal ponto.

Existe um convite à ruminação na *Genealogia da Moral*. Nietzsche pergunta:

[...] sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom” e “mau”? E que valor eles têm? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indício de miséria, empobrecimento, degeneração da vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade de vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro? (NIETZSCHE, 1998, p. 9).

Trata-se de uma investida do filósofo em desnaturalizar o que está posto. Verdades incontestáveis, simplesmente engolidas, não ruminadas, é o que geralmente se tem num sistema vigente. Ovelhas e não vacas. A serviço de que ou quem o “bom” e o “mau” são tidos como balizadores de escolhas? “Bom” ou “mau” pra quem?

Mas que tipo de crítica é essa proposta pelo filósofo? É de um tipo em específico. Nietzsche trata a filosofia pelos vieses do sentido e do valor, sendo que ela deve, para ele, ser crítica. Os valores imputam avaliações e pontos de vista que emanam seu próprio valor. Assim, o problema crítico vem a ser o valor dos valores, ou seja, a avaliação a partir da qual emerge o valor dos valores. As avaliações não são valores, e sim, modos de ser que julgam, que avaliam, sendo princípios para os valores julgados (DELEUZE, 1976).

Para elucidar a perspectiva do sentido na filosofia nietzschiana, Deleuze (1976) começa fazendo apontamentos sobre a história. Para ele, usualmente, a história de alguma coisa é a continuidade e o desenrolar das forças que a tomam, assim como a coexistência de forças que lutam para dela se apoderarem. O sentido de determinado fenômeno ou objeto, assim, é alterado, dependendo da força que deles se apropriam. Com base em tal ideia, Deleuze (1976, p. 5) diz que “a história é a variação dos sentidos”, é essa continuidade de fenômenos de dominação, que, para Nietzsche, são mais ou menos violentos, assim como, mais ou menos independentes entre si, de acordo com o que consta na *Genealogia da Moral* e é retomado por Deleuze (1976).

Pelo fato de existir uma multiplicidade de sentidos quando tomamos uma questão, que a compreensão do sentido em si passa a ser tão complexa. Também, é justamente essa pluralidade que faz a interpretação ser uma arte (DELEUZE, 1976, p. 5). O autor ainda equiva essa multiplicidade de sentidos a “uma constelação, um complexo de sucessões” que coexistem. É essa complexidade, esse emaranhado de sentidos, que levam a leituras aprofundadas de determinado contexto e que enriquecem a análise proposta.

O estudo do sentido para Nietzsche segue na costura dos pensamentos desta dissertação, uma vez que permeia outros conceitos, mas neste ponto, retomo a perspectiva do valor, citando Deleuze (1976, p. 4): “genealogia quer dizer ao mesmo tempo valor da origem e origem dos valores”. A genealogia, para o autor, repele o que há de caráter absoluto nos valores, assim como, de caráter relativo ou utilitário. Pede ruminação.

Genealogia quer dizer, portanto, origem ou nascimento, mas também diferença ou distância na origem. [...] O nobre e o vil, o alto e o baixo, este é o elemento propriamente genealógica ou crítico. Mas assim compreendida, a crítica é ao mesmo tempo o que há de mais positivo. O elemento diferencial não é a crítica de valor dos valores sem ser também o elemento positivo da criação (DELEUZE, 1976, p. 4).

Desse modo, a crítica nietzschiana trata-se de ação e não de re-ação (*sic*) do ressentimento (DELEUZE, 1976). São as forças ativas que afirmam a vida, ao contrário das reativas que estão na vontade de conhecer a verdade. Deleuze (1976) diz que a crítica, de acordo com Nietzsche, é um ataque, mas nunca uma vingança. Um filósofo precisa ser crítico e criador, como que manuseando um martelo, na visão

de Nietzsche. Do mesmo modo, um pesquisador em educação: precisa estar atento, ser crítico e capaz de desenhar novas perspectivas a partir do que identifica, de conceber algo novo a partir da crítica apontada, tomando as questões do seu tempo.

A cartografia conversa com a genealogia no que tange à multiplicidade de sentidos. Para Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 10), “nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia”. Tanto para a genealogia, como para a cartografia não importa determinar uma origem. Lembremos que, afinal, um rizoma não ter centro.

O percurso da cartografia é provocado pelas forças do fora, sendo que essa pesquisa “é dobrada e habitada entre as zonas vitais, os territórios são móveis, pois não objetiva representar, visto que não há verificação, resolução, fidelidade, levantamento e interpretação de dados” (BRITO; CHAVES, 2017, p. 170). Para os autores, não há uma verdade para ser representada, sendo que tudo são maquinações. Ainda acrescentam sobre a impossibilidade de se separar pensamento, realidade e verdade.

Considero, aqui, também, o olhar de Azambuja (2013) sobre a genealogia. Para tal análise, o autor vale-se de considerações de Foucault acerca da genealogia nietzschiana, dizendo que a genealogia aponta a história da moral. Segue o entendimento foucaultiano, enfatizando que tal história não tem um desenrolar linear, mas sim, muitas sinuosidades e, até, contradições, além do fato de tampouco ter um ponto de origem.

Assim, Azambuja (2013) conceitua a genealogia, afirmando que, para Foucault a partir de Nietzsche, ela não se vale da origem (*Ursprung*). Diz que há um deslocamento, no que diz respeito a sua definição, da origem para a proveniência (*Herkunft*) e a emergência (*Entstehung*). O autor afirma que a pesquisa não deve se ater à semelhança, e sim “articular uma complexa rede de elementos singulares e sutis para decifrá-la”, não havendo uma única proveniência, mas várias. Já a emergência é constituída pelo jogo de forças, que devem ser problematizadas.

Dessa forma, entende-se que uma análise genealógica nietzschiana vale-se das múltiplas linhas da história que andam paralelamente, que se chocam, que se enredam e se confundem, como num rizoma. É um vislumbrar para além do já-dito, do evidente, da história que já convenceu. A genealogia rejeita o insuspeito dos

discursos prontos. Trata-se de questionar o dado e o próprio questionamento para tomar rumos novos numa investigação que critica e cria.

A genealogia é uma pesquisa dos fatos da vida e da história tidos normalmente como “menores”. Das micropolíticas e dos micropoderes. Não somente uma história das grandes instituições e dos grandes acontecimentos, portanto. A genealogia recusa um momento original essencial, no qual se poderia definir claramente a coisa em si. Ela não pode tomar as lutas, os desvios como acidentes de percurso, mas, ao contrário, como constitutivos próprios de seu objeto (AZAMBUJA, 2013, p. 128).

Aí está a busca pela singularidade dos acontecimentos, ao contrário do que nos diz Nietzsche (1998) quando apresenta o termo “instinto de rebanho”, que aparece, ao longo desta dissertação. E *Genealogia da Moral*, Nietzsche (1998, p. 19) explica que esse instinto pode se tornar senhor, de modo “que a valoração moral fique presa e imobilizada nessa posição [...]”. Dessa maneira, sendo embalado pela falta de pensamento próprio, o ser humano cai na vulgaridade das ideias e, por necessidade de referência, ampara-se no grupo. Em *A Gaia Ciência*, o filósofo cita essa ausência de um pensamento próprio ao criticar, inclusive, historiadores da moral, afirmando serem “escravos do preconceito popular” (NIETZSCHE, 2004, p. 185). A essa ideia ainda acrescenta: “[...] ninguém, até aqui, examinou o valor desse notável medicamento, que foi batizado com o nome de moral: seria necessário, antes de mais nada, que fosse colocado em questão, ao menos um vez. Pois bem! Será exatamente esse nosso trabalho” (NIETZSCHE, 2004. p. 186).

Pois bem! Esse também é meu trabalho, o que escolhi fazer na educação. E “também” porque intencionei fazer uma pesquisa, não somente, que não enxergue pelas lentes escravas do preconceito moral da verdade original – posto que, aí não enxergaria, mas apenas veria -, porém, que abranja outros aspectos já citados, que compõem um entendimento mais genealógico.

Na genealogia, segundo Azambuja (2013), a questão moral precisa se distanciar das concepções que operem de forma clássica, dominante, idealista, ou ainda, reativa. Opostamente a isso, a filosofia moral nietzschiana quer trazer o indivíduo à terra, que possa viver tudo o que a vida lhe oferecer, que possa se encharcar de uma existência trágica. Assim, que o ser humano se aproxime de si mesmo, afastando-se de uma visão idealista.

A tendência da busca pela verdade aprisiona o ser humano a esse aspecto ideal ascético, ligado a um discurso dominante. Para Machado (1999, p. 60), em *Nietzsche e a Verdade*, “a questão da verdade nasce para Nietzsche no bojo da moral”. De acordo com o autor, é preciso que se escape da moral para que se liberte da vontade de verdade.

A moral é um sintoma, que deve ser compreendido num nível fisiológico, ou seja, “da vida e das suas forças”. Desse modo, quando se enfoca o tema do valor, avalia-se a sua força (MACHADO, 1999). Sobre as forças, essas são perguntas de Nietzsche, destacadas pelo autor, e que eu, então, parafraseio: Qual a força em questão? Sobre o que ou quem ela age? A quem favorece? Essa força reprime, torna alguém mais cheio de saúde, mais doente? Que forças circulam nas práticas escolares? Como estão atravessando as infâncias no presente?

Colocando a questão das forças, considerando os valores morais como valores vitais, a genealogia é, assim, também uma interpretação que se reconhece “imoral”, afirma uma incompatibilidade entre a moral e a vida e proclama que é preciso destruir a moral para libertar a vida (MACHADO, 1999, p. 60-61).

Com esse olhar, que coloca o valor da moral em dúvida, que dela desconfia, que se conduz este estudo. Se existe uma contraposição entre moral e vida, que os valores que sustentam a moral – e que são naturalizados – possam se fazer ver.

Procurar por uma verdade é o que está na contramão desta pesquisa. A cartografia, a genealogia, ou melhor, a genea-carto-logia, sendo pesquisa-intervenção não coloca o pesquisador num trabalho prescritivo. Se falamos em pesquisar e intervir, também falamos em conhecer e fazer (BARROS; PASSOS, 2015). Para os autores, o rumo cartográfico se dá por pistas que conduzem a pesquisa, ponderando os efeitos de seu processo “sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (BARROS; PASSOS, 2015, p. 17).

Dessa maneira, a experiência é ponto primordial numa cartografia. Trata-se de uma experiência tida como um saber-fazer, para Barros e Passos (2015, p. 18), “um saber que vem, que emerge do fazer”, sendo que a experiência assim entendida “direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber”.

Kastrup (2005) diz que subjetividade e objetividade são efeitos de agenciamentos coletivos, não existindo simplesmente por si. Para a autora, “os processos de subjetivação e de objetivação fazem-se num plano aquém das formas, plano de forças moventes” (KASTRUP, 2005, p. 1276). As formas podem ser diferentes, porém não há separação do plano de forças de onde elas emergem, “permanecendo nele imersas por meio de uma zona de adjacência”.

Assim, na *genea-carto-logia*, considerar os afetos também é um modo de questionar verdades. As verdades assépticas, limpas de vida, ganham novos rumos complexos em que não há como descolar pesquisa-objeto-pesquisador, como se um não afetasse o outro. Os sentidos tornam-se cada vez mais múltiplos.

De acordo com Barros e Passos (2015), o campo da intervenção não se separa do da análise (mesmo dele se distinguindo). A análise, então, é realizada sem distanciamento, estando imersa à experiência coletiva, na qual tudo está ligado e implicado a tudo. Desse modo, a objetividade e neutralidade não têm espaço por não fazerem sentido, ou seja, “todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, etc.” (BARROS; PASSOS, 2015, p. 19).

Aproximo o entendimento que existe na cartografia de que tudo e todos se afetam durante o processo de pesquisa do que diz Larrosa (2009). Para ele, Nietzsche (1998) espera de seus leitores, que leiam com todo o corpo, com os cinco sentidos e até com martelo e bisturi. Pode-se, assim dizer, então, que se lê com força, que é necessário que o leitor se jogue no texto, que o sinta, que o disseque, com minúcia e com o vigor de um martelo. A batida quebra, desarruma, desarranja o texto pronto e convida a remontá-lo de forma outra, de forma-ainda-não-vista.

Entender que existem vários enfoques, ângulos, prismas num mesmo texto é essencial. Se o texto for um processo, também. Se o texto for a pesquisa, também. Perguntar-se pelas forças que se apropriam de um texto é necessário, assim como das forças de um determinado cenário. Valer-se de tal perspectiva é questionar visões medíocres relativas a uma realidade rasa. É colocar em xeque olhares dogmáticos, que obscurecem ainda mais as questões cotidianas. Para que se leia bem, precisa-se de um olhar ativo e entender que as muitas interpretações e perspectivas são

resultado de múltiplos afetos, porque são eles que possibilitarão os vários olhares, num entendimento nietzschiano (LARROSA, 2009).

Quanto a esta questão dos afetos e da objetividade, há dois pontos que considero importantes trazidos pelo autor: não se pode sustentar que haja um olhar mais puro, e ainda, o olhar mais unilateral é medíocre. Desse modo, para Larrosa (2009), o que Nietzsche diz sobre objetividade está relacionado a uma compreensão alicerçada por diversificados ângulos, por afetos que nos permitem dizer mais sobre determinado objeto e, também, por distância, calma e paciência. Além disso, dá um recado aos educadores:

A objetividade, diz Nietzsche, não se consegue buscando um único ponto de vista, mas se aprende multiplicando as perspectivas, aumentando o número de olhos, utilizando formas afetivas de olhar, dando à visão uma maior pluralidade, uma maior amplitude, uma paixão mais forte. E, também, um sentido da distância, da calma, da lentidão. Nietzsche afirma que uma das tarefas mais importantes para as quais se necessita de educadores é o aprender a ver (LARROSA, 2009, p. 28).

A dissolução da ideia de objetividade e neutralidade na pesquisa também é um ponto essencial para Passos e Eirado (2015, p. 109). Para os autores, a cartografia deve ser articulada com três pontos “que compõem com ela um plano de ação ou um plano de pesquisa: a de transversalidade, a de implicação e de dissolução do ponto de vista do observador”.

Barros e Passos (2015, p. 28) explicam que a natureza política desse método está ligada à forma com a qual se intervém “sobre a operação de organização da realidade” nas perspectivas do eixos vertical e horizontal. Assim, na cartografia, é importante o aumento do coeficiente de transversalidade. Isso para que haja a garantia de: “[...] uma comunicação que não se esgota nos dois eixos hegemônicos de organização do socius: o eixo vertical que organiza a diferença hierarquicamente e o eixo horizontal que organiza os iguais de maneira corporativa”.

Em outras palavras, essa abertura do coeficiente comunicacional sujeitos-grupos é a transversalidade. Barros e Passos (2015, p. 27) retomam Guattari, lembrando ter sido ele quem denominou como grupo sujeito tal dinâmica coletiva. A comunicação, aí, acontece de maneira multidimensional. Desse modo, para os autores, a transversalidade está amarrada a “esse plano em que a realidade toda se

comunica”. E a cartografia, então, “é o acompanhamento do traçado desse plano ou das linhas que o compõem”.

Pesquisar sendo atravessado pela transversalidade coloca o pesquisador para além de uma posição de neutralidade, ou ainda de uma atitude meramente descritiva. Para apostar nesse modo de pesquisar há de haver a dissolução do ponto de vista do observador: sujeito e objeto, teoria e prática não se configuram de forma definitiva, fixa ou com referência em si em detrimento do coletivo.

Trata-se de mostrar também que todo campo da observação emerge da experiência entendida como plano implicacional em que sujeito e objeto, teoria e prática têm sempre suas condições de gênese para além do que se apresenta como forma permanente, substancial e proprietária (PASSOS e EIRADO, 2015, p. 110).

Aí percebemos que a transversalidade, a implicação e a dissolução do ponto de vista do observador estão implicados um ao outro, sendo impossível (e indesejável) desatrelá-los. Se, para os autores, a transversalidade dá direção a uma experiência de comunicação, lembramos que pela implicação do pesquisador e pela dissolução de seu ponto de vista que é possível que haja uma variação nos pontos de vista. Não se trata de uma experiência com pontos de vista anulados, mas variados.

Aproximo esses três pontos, tão caros à cartografia, aos questionamentos nietzschianos relativos aos valores, assim como, ao pesquisar com os cinco sentidos a postos. Retomo, aqui, a questão dos valores-pedra, que evitam os novos olhares para contemplar a criação. Quando falo em olhar ativo, interpretações outras, multiplicidade de perspectivas, desconstruções do dogmático, estou falando num questionamento dos valores tidos como verdade. E, neste ponto, falo da transvaloração. Para Marton (2001, p. 75), a partir de Nietzsche, transvalorar é “suprimir o solo a partir do qual os valores até então foram engendrados”, é inverter os valores e, também, criar novos. No início deste capítulo discorri um tanto sobre os dois primeiros pontos, que retomo com a autora, mas acrescento mais um pensamento de Nietzsche, de *Assim Falou Zaratustra*, por ela citado: “valores foi somente o homem que pôs nas coisas” (*apud* MARTON, 2001, p. 80). Bom, se foi o homem, é possível que a partir dele aconteça uma transvaloração, no que tange à criação, terceiro ponto de Marton.

Marton (2001) diz que Nietzsche quer dar à existência humana um outro sentido, posto que é necessário que se conceba o homem de uma outra maneira. Complementa: “entendendo-o enquanto parte integrante deste mundo, é em além-do-homem que o converte; só então será possível transvalorar todos os valores” (MARTON, 2001, p. 81). O além-do-homem é aquele que compreende a importância da existência humana, trata-se de um novo homem, inundado de “saúde” e que diz sim à vida e à possibilidade de devir. Um devir sensível daquele que deu passagem aos afetos.

É essa potência que existe quando tentamos elucidar o que a filosofia nietzschiana tem a ver com a educação e o quanto faz pensar sobre a filosofia com crianças. Se a genealogia tem a potência do devir pelo fato de ler o texto-da-moral, texto-verdade, texto-vida de maneiras-diferentes-outras, a cartografia, com atravessamento nietzschiano marcado por conceitos deleuzianos, deixa o transbordamento de afetos fazerem parte do que Barros e Kastrup (2015, p. 58) chamam de “investigação de processos de produção de subjetividades”. Aí está a genea-carto-logia. Um neologismo que contempla um modo de pesquisar outro e mais de um.

A *genea-carto-logia* está ligada, então, a ler de maneiras novas, por outras perspectivas, para além da moral, para além da verdade que adormece sociedades. Por isso, também, vali-me de estilos literários para compor minha análise, muito especialmente dos contos, quando retomo as falas das crianças. Desse modo, há um subcapítulo dedicado a “uma escrita”, não a qualquer escrita, que compõe a análise nessa dissertação. Sobre possibilidades outras de tomar o texto, diz Larrosa (2009, p. 26):

se o texto da moral, esse texto inscrito em nosso próprio corpo e cuja origem podemos ler no passado da Humanidade, se esse texto é agora uma interpretação, trata-se então de atrever-se a lê-lo de outra maneira, de forçá-lo a mostrar um sentido diferente.

Aí está a relevância da genealogia nietzschiana e da cartografia como inspiradoras para o método em se tratando de uma pesquisa na área da educação. Elas se prestam a criticar, ver de modos outros, analisar com os cinco sentidos a postos, virar do avesso, deixar que pesquisador se afete. Além disso, trazem consigo

a potência de um pensamento mais infantil. Assim, minha pesquisa na escola não se trata de uma análise ascética, pura, fria, não-humana, cientificamente-morta, mas que tentou contemplar a dimensão da vida, da morte e da criação. Como diz o filósofo, em *Ecce Homo*: “mas para o homem ela sempre volta a tanger de novo, a minha ardente vontade de criar; é assim que o martelo é tangido à pedra. [...] Eis, pois, que meu martelo dá golpes terríveis contra sua prisão” (NIETZSCHE, 2007a, p. 126).

Peguemos o martelo!

### 3.3 O ritmo das marteladas: construção das oficinas

Com tal inspiração *genea-carto-lógica*, com os cinco sentidos a postos, fiz os seguintes movimentos de pesquisa: a) análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal de São Leopoldo; b) oficinas filosóficas com os professores dos terceiros anos dessa escola, e c) oficinas filosóficas com alunos dos terceiros anos dessa mesma escola.

Cheia de questionamentos, dei início à pesquisa. Afinal, como afirma Corazza (2002, p. 109), “simplesmente, porque se alguém está satisfeita/o com o que está dado, com as formas como avalia, julga, categoriza, pensa determinado aspecto da *realidade*, vai passar tanto trabalho para investigar o quê e para quê?”. Trata-se do não saber me movendo. Com a insatisfação que aciona questionamento, crítica, criação, explico a seguir os movimentos feitos até então.

No final de 2017, fiz contato com a direção da escola em questão, expondo meu interesse de pesquisa. Conversei com direção e supervisão, que se mostraram muito receptivas ao proposto. Disseram que seria interessante se eu realizasse minha pesquisa junto aos professores e alunos dos terceiros anos, uma vez que haviam concentrado mais atenção nos anos finais no ano anterior – 2017 –, com projetos mais voltados para eles. Com essa escolha, entendo eu, minha contribuição com a pesquisa se tornaria mais relevante.

Assim, algumas combinações foram realizadas nessa primeira reunião:

1. Encontro com supervisão pedagógica e com professores para uma primeira aproximação e um primeiro entendimento do funcionamento da escola;

2. Reunião com os professores dos terceiros anos para expor meu projeto de pesquisa e saber se havia interesse na participação: momento em que pude expor meus objetivos com a pesquisa;

3. Análise do Projeto Político Pedagógico e de Planos de Estudos para verificar a existência de alguma referência às possibilidades de sofrimento dos alunos e, se sim, qual sua concepção: se havia perspectiva dele ser operado nas práticas escolares;

4. Oficinas com professores dos terceiros anos;

5. Oficinas com alunos dos terceiros anos.

A escola escolhida para realização da pesquisa é um escola pública, com 490 alunos, numa área urbana de alto nível de vulnerabilidade social em São Leopoldo/RS. Vem implantando de forma gradativa o trabalho em turno integral, sendo que pela manhã ocorrem as aulas do currículo obrigatório para todas as turmas. À tarde, os alunos da Educação Infantil ao 6º ano têm aulas do currículo específico, que é focado em atividades práticas e lúdicas, sendo três professores responsáveis por ele. Os círculos de cultura que compõe o currículo da tarde são: alfaetra, etnomatemática, musiarte, Cultura Africana, Vida e Saúde (com ênfase na Alimentação Saudável) e recreação.

Também à tarde, os alunos do 4º ao 6º ano participam do currículo complementar, em formato de oficinas e com grupos mistos (diferentes faixas etárias). Dentre os círculos de cultura oferecidos, cito: banda, culinária, mediadores de leitura, bate bola guri e guria, Empodera (grupo que trabalha gênero e sexualidade por meio do empoderamento feminino), Vida e Saúde (horta e reciclagem), Expressão Corporal, Coral, Robótica, Jogos, Cartografia, Cientistas da “da escola” (nome da escola).

A escola vem implantando gradativamente o turno integral para os anos finais, uma vez que intencionam construir junto com os adolescentes um currículo que dê conta das especificidades dessa faixa etária. Atualmente os alunos do 7º ao 9º ano participam de maneira optativa de círculos de cultura no turno da tarde.

Os terceiros anos, com cujos professores realizei minha pesquisa, compõem duas turmas, sendo que há 25 alunos em cada, com o total de 50 alunos. Nestas turmas atuam 8 professores: no turno da manhã há o professor regente 1 (R1) e, no dia de sua HALLE (hora atividade de local de livre escolha), as turmas são atendidas pelos professores regente 2 (R2), sendo que um deles trabalha dois períodos de

Educação Física e o outro R2 dois períodos de Direitos Humanos. Interessante pensar na importância de uma escola pública que opta pelo estudo de Direitos Humanos nos tempos em que vivemos no Brasil.

Faço aqui um adendo para dizer que nesta mesma escola ministrei, conjuntamente a alguns colegas do grupo de pesquisa, o curso de extensão, com a duração de cinco meses: **Práticas de escritura na escola: uma atenção para os modos de subjetivação**<sup>6</sup>, coordenado pela Profa Dra Betina Schuler. Desse modo, conheci por outras vias o funcionamento da escola, assim como questões ligadas às forças que a atravessam.

Assim, sempre dentro de uma perspectiva com inspiração genea-carto-lógica, após conhecer a escola e ler documentos, com base em tal processo, propus as oficinas filosóficas, junto aos professores. Elas, então, foram pensadas a partir das primeiras conversações e do estudo dos documentos citados. Os onze professores foram convidados a participar. Intencionava inventariar junto a eles formas de pensar o sofrimento das crianças, por meio de práticas de escrita e leitura, buscando construir conjuntamente modos de experimentação de si. Com isso, busquei criar microespaços de transbordamento da infância do pensamento, termo explicado anteriormente e que retomo. Ressalto novamente que eu, como pesquisadora, não coordenei o grupo como detentora de supostos saberes, mas como integrante das oficinas, como mais uma integrante a abrir brechas para o não-pensado, gerando pensamento-potência, assim como os demais.

Tais encontros tiveram como dispositivo de pensamento: textos, imagens e livro. Conversamos sobre a questão do sofrimento dos alunos, sendo que propus que pensássemos sobre ele numa perspectiva trágica, ou seja, sem binarismo (como felicidade x sofrimento) que emperram a abertura para se pensar a vida e escola.

Foram oficinas, nas quais conversamos sobre suas práticas escolares, tanto como elas vêm sendo operadas, como formas de reinventá-las. Isso como proposta de acesso a infância do pensamento, de se aproximar de um modo inventivo de entender suas práticas.

Com as crianças, também houve o uso de dispositivos: imagens e livro. Mas, não propus a abordagem de um tema, como com as professoras. Deixo claro que o

---

<sup>6</sup> Grifo da autora.

tema das oficinas não foi o sofrimento, mas sim, como essas crianças estão vivendo suas infâncias no presente. Meu olhar esteve atento para questões ligadas ao sofrimento quando ele surgiu. E surgiu muito. Minha escuta que foi sensível ao que disserem, sem nenhuma forma de condução a informações requeridas de antemão: isso empobreceria a pesquisa, que não seria significativa. Isso será detalhado no seguimento da dissertação.

Lembro, Kohan (2015) diz que quando falamos da infância do pensamento, não estamos nos referindo à idade cronológica, mas a uma infância que nos habita. Desse modo, as oficinas propostas almejam um mergulho nessa estranheira do pensamento, uma interrupção no modo-de-sempre de se pensar, criação de buracos na mesmice, mas que exige certa repetição e muita conversação com a tradição.

Pensem nessas oficinas como produção de brechas mesmo, abertura para outras formas de se pensar, como produção de uma infância do pensamento, como potência de criação de lugar dentro da escola para uma “filosofia com crianças”, que se amplia para adultos. E mais, como já dito, que o que brotar daí seja material de escrita. Pode existir muita potência na lidação com a palavra. Explico isso melhor.

López (2008, p. 70) diz que “a ‘filosofia com crianças’ é um tipo de intervenção pedagógica que toma especial cuidado com essa enigmática condição da linguagem”. Utiliza o termo “enigmática” como predicado para o fato de que por mais que as palavras possam ser as mesmas, o sentido é sempre outro. Ele enfatiza que cada palavra dita, escutada, escrita ou lida tem seu sentido morto e renascido. Pensar nas oficinas, tanto com crianças, como estendendo para os adultos, como espaço de lidação com essas palavras-potência, com o nascer e morrer dos sentidos que se multiplicam, diz respeito a pensar no encontro espaço-conteúdo de possibilidade de transformação. Por isso discuti a filosofia com crianças como conceito no referencial teórico, mas aqui a desdubro com a força de procedimento, de fabular com a linguagem para produzir outras coisas.

Oficinas, grupos, encontros. Possibilidade viva de conexão das palavras com os problemas. Outro ponto importante para López (2008). Ali há novas possibilidades de se enxergar o conhecido com outros olhos ou passar a ver o desconhecido. Falar sobre. Ouvir sobre. Pensar sobre. Escrever sobre. Mais do que sobre, com. Criar com. Desnaturalizar!

O naturalizado está muito próximo do clichê. O autor diz que “quando o pensamento se separa dos problemas ele se transforma em clichê [...]” (LÓPEZ, 2008, p. 73). Palavra sem sentido. As oficinas propõem-se a se ocupar da palavra com suas tantas possibilidades de sentidos.

Ponto a escolha por se fazer oficinas com os professores e professoras, primeiramente, para que se tenha mais informações acerca da lidação com o possível sofrimento expressado pelas crianças dentro da escola. Parte do problema da pesquisa é justamente esse aspecto. Assim, sublinho a potência existente no trabalho das oficinas de filosofia junto a eles. Proponho um outro lugar para o professor, criando sentidos outros dentro de suas práticas escolares. É convidado a pensar sobre o que tem feito dentro do espetáculo trágico escolar, de que modos tem feito lidação com o sofrimento trazido por seu aluno. Obviamente, há um convite anterior aí, que é o de perceber a própria vida num viés trágico, sem separar a felicidade do sofrimento, como se fossem opostos.

Trata-se de uma espécie de recusa ao estereótipo do sujeito educador, algo como a ausência da memória instantânea em relação às rotinas sociais. No próprio corpo ocorre o ingresso de uma natureza estranha, um personagem de si mesmo que reinterpreta todos os papéis do cenário escolar (NICOLAY, 2012, p. 35).

Cavalcanti (2006), ao falar da arte trágica, aponta essa necessidade do distanciar-se de si para ter a experiência de ser diferente de si mesmo, e também, da vontade individual. Aí está mais uma característica das oficinas que proponho, deixar-se ser outros a partir da palavra dita, da palavra escutada. Deixar-se inundar de devir e, nessa transformação, criar palavras escritas. “A arte do ator, de entrar em outro personagem e a partir dele falar e agir, encontra sua gênese na transformação de si próprio que os seguidores dos cultos dionisíacos sentiam acontecer no estado de metamorfose” (CAVALCANTI, 2006, p. 57).

O que o autor expõe é muito próximo do que diz Nicolay (2012) ao referir-se a essa possibilidade de encontrar potência de vida no encontro que propicia o “entre”, entre si e os outros que pode ser. Ver nessa intensidade outros caminhos ainda não percorridos, desnaturalizando o que ou quem sempre foi, ou o que ou quem está a sua volta.

Acredito que tal distanciamento-brincadeira cria modos de aproximação com o sentimento trágico ou, ainda, possibilidades de o professor se entender na cena trágica.

Ou seja,

[...] nada é possível sem o deslocamento das estruturas internas do docente. Sem a aceitação do instante criador, da abertura para o inusitado da existência, dificilmente o mecanismo das pulsões se mostraria salutar a fim de apreciar as potências do sentimento trágico (NICOLAY, 2012, p. 37).

Desse modo, a possibilidade de oficinas filosóficas trata-se de um encontro com o outro, com a palavra, que permite que as intensidades, a vida, a relação consigo e com os demais se experimentem de outras formas. Trata-se, no caso desta proposta, de o professor poder experimentar – saborear, quiçá: ruminar! – aquilo que poderá pensar junto a seus alunos como espaço de pensamento, transformação e invenção. E isso, sem romantismo ou desejo de salvação.

Entendo que não há como desvincular as partes do problema, sendo que as práticas escolares acontecem num conjunto, de quem afeta e é afetado, do afetado que também vem a afetar, ou seja, na potência do encontro e seus agenciamentos. Mas, nesse ponto, por intenção de clareza no que exponho acerca da pesquisa, retomo meu problema, enfocando a sua primeira: “como o sofrimento vem sendo operado nas práticas escolares com crianças dos anos iniciais de uma escola pública de São Leopoldo”. Considero que as primeiras oficinas, que ocorrem junto aos professores, contemplam esse meu intuito, além de já estar ligado à parte seguinte, que diz: “como poderia ser tomado em sua potência desde a perspectiva do trágico?”, uma vez que as oficinas filosóficas abrem para tal questionamento.

Após muita problematização e indicação por parte da banca de qualificação, decidi que seria muito potente ampliar a experimentação de oficinas filosóficas com as crianças também. Houve um consenso no entendimento de que a pesquisa seria muito mais rica e viva com a realização das oficinas junto aos alunos. Assim, a parte do problema apresentado “como poderia ser tomado em sua potência desde a perspectiva do trágico?” ganha muito mais potência de estudo uma vez que eu pude ter acesso ao olhar das crianças, realizando junto a elas minha proposta.

As oficinas filosóficas, encontros de filosofia com crianças, se deu com os alunos, cujos pais ou responsáveis concordaram, assinando o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). As crianças também assinaram o mesmo termo, dizendo se queriam participar da pesquisa. Embora essa assinatura do documento não seja institucionalizado, dá voz à criança, que tem o direito de dizer se gostaria de participar das oficinas. Enfatizo esse ponto, como um início respeitoso, que concede aos alunos um espaço para pensarem sobre si, suas vontades, desejos, mesmo num ato simbólico. Lembro, ainda, que poderiam desistir da participação das oficinas a qualquer momento, como consta no TCLE.

Foram planejadas duas oficinas com os alunos autorizados. Caso o número excedesse 15 alunos, haveria necessidade de divisão em mais grupos, realizando duas oficinas com cada também. Como quase todos das duas turmas tiveram o TCLE assinado, junto à escola, decidi fazer uma oficina com cada turma, sendo que havia 17 crianças no primeiro grupo e 16 no segundo grupo dos 3º anos. Nesses encontros trabalhamos com livro de literatura infantil, imagens, fotografias que implicavam infâncias. Consta no TCLE que as oficinas seriam gravadas (áudio), sem se correr o risco de quebra de sigilo dos participantes.

### 3.3.1 Das oficinas

Primeiramente, apresento como se deram as oficinas com as professoras e, depois, as crianças. Neste subcapítulo, não há um estudo do que foi dito, do que foi por elas trazido, de suas falas, mas, sim, a exposição das etapas dos encontros, ou seja, um partilhar desse momento de planejamento.

#### *3.3.1.1 Oficinas com as professoras*

Ocorreram duas oficinas com os professores. Seis professoras se dispuseram a participar. A partir de agora, refiro-me a “professoras”, no feminino, porque apenas mulheres participaram. As oficinas foram de dois períodos cada, totalizando, aproximadamente, uma hora e quarenta minutos cada uma delas.

Primeira:

Na primeira oficina, apresentei-me, falei sobre minha pesquisa, sobre meu objetivo em estar realizando tais encontros e salientei pontos do TCLE, como o fato de as oficinas serem gravadas. Também destaquei a informação sobre o sigilo e perguntei sobre a concordância de as oficinas serem gravadas. Deixei em aberto para que questionassem o que quisessem em qualquer momento dos encontros, assim como as deixei à vontade, caso quisessem não falar, ou ainda, desistir da participação.

Como problematização inicial, foi lançada a pergunta: “Como vocês lidam com a questão sofrimento e felicidade com seus alunos?”. Após essa conversa inicial, fotografias (ANEXO B) que traziam narrativas sobre crianças foram distribuídas, buscando problematizar as muitas infâncias, com o objetivo de se abrir uma conversação sobre elas. As fotografias sugeriam felicidade, sofrimento, tristeza, consumo, brincadeiras, estudo, situações do dia a dia na escola, na família, etc.

Enquanto falavam sobre as imagens, eu ainda trazia algumas perguntas norteadoras:

- Como vocês entendem a infância? (A infância precisa ser de determinado modo?)
- Há sofrimento das crianças na escola? Que tipo de sofrimento vocês identificam?
- Ele é expressado individualmente? Coletivamente? Escrevem? Vira matéria de problematização na sala de aula?
- Como vocês lidam com o sofrimento dos alunos? O que fazem com ele?
- Existe algum tipo de procedimento padrão? Encaminhamento?
- O que vocês entendem por sofrimento e por felicidade?

Eu havia planejado mais uma atividade para essa oficina, mas as professoras tinham tanto a dizer, que optei por ceder o tempo às suas falas. E assim fizeram até o final desse encontro.

Segunda:

Com o intuito de um exercício de pensamento, foram entregues excertos (ANEXO C) de Nietzsche e Clarice Lispector ao grupo de professores para que fizessem aproximações com o que vivenciam na escola, como professores, e junto a

seus alunos. Cada professora recebeu dois excertos. Foram escolhidos trechos de livros de Clarice Lispector por ser uma escritora que aborda o tema do sofrimento numa perspectiva trágica, sendo que não o ignora, nem o subestima, mas, por seu estilo de escrita, assim como muito do conteúdo do que escreve, parece mergulhar no sofrimento para sair fortalecida.

Após a leitura de cada trecho em voz alta, as professoras falavam de suas impressões, fazendo a aproximação com o que foi proposto. Mas também, ampliaram falando sobre suas existências de modo geral, não apenas enquanto professoras. Algumas das falas mais relevantes serão expostas no capítulo das análises.

Após esse momento, foi realizada a leitura do livro *A Grande Questão*<sup>7</sup> (ANEXO A). Nele, diferentes personagens respondem à grande questão que não está escrita ou explícita, ficando aberta. Mas, pode-se entender que se trata de algumas questões relacionadas ao motivo da existência de alguém ou algo, como: por que você está aqui na Terra?; por que você veio ao mundo?; por que você está aqui? Isso porque alguns personagens respondem assim: “É para festejar seu aniversário que você está na Terra”; “Você veio ao mundo para ronronar”; “Você está aqui para beijar as nuvens”. Questões para se pensar sobre a vida. Por esse motivo, *A Grande Questão* foi o livro escolhido. Traz questionamentos sobre a vida, a existência, sobre as relações, sobre a morte. Também, fica para o leitor pensar qual seria a grande questão posta ou perguntada. Fica em aberto para ser preenchido com seu pensamento. Um ponto em branco e tão cheio de sentidos, um convite para ser colocar a pensar sobre.

Logo depois, lancei a seguinte questão ao grupo:

- Há alguma maneira de se pensar este livro num diálogo com o que vínhamos conversando?

As professoras falaram sobre isso, fazendo comparações com o que vivem na escola.

Então, pedi para que escolhessem algum personagem para responderem à nossa grande questão: “como lidamos com sofrimento e a felicidade na escola?”. A personagem seria desenhada, junto à produção de uma resposta, que poderia ser uma frase, um texto, o que quisessem.

---

<sup>7</sup> Livro de literatura infantil. ERLBRUCH, Wolf. *A Grande Questão*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

Assim, cada uma produziu o seu desenho, acompanhado de escrita. Encerrou-se a oficina com a fala das professoras sobre suas produções.

Com isso, deu-se o final da oficina.

### *3.3.1.2 Oficinas com as crianças*

As oficinas foram realizadas com os dois terceiros anos da escola. Na primeira turma havia 17 alunos (com o TCLE assinado) e na segunda turma, 16 alunos (com o TCLE assinado). Os passos foram os mesmos em cada grupo.

Apresentei-me e disse para que estava ali, explicando sobre minha pesquisa e meu intento. Além de esclarecer isso, disse que conversaríamos sobre a vida deles, sobre como é ser criança. Eles se apresentaram e se mostraram com vontade de participar, principalmente a primeira turma. Perguntei se havia perguntas e disse para ficarem bem à vontade para fazê-las a qualquer momento. Também, caso não quisessem mais participar da oficina, poderiam sair.

Distribuí fotografias para começarmos nossa conversa. Cada um ficou com uma ou duas. Poderiam falar sobre o que fosse suscitado a partir da imagem que pegaram, mas também poderiam falar sobre as imagens dos colegas. Ainda, poderiam não falar, se assim quisessem. As imagens geraram o conteúdo quase que de oficinas inteiras. As fotografias foram as mesmas distribuídas ao grupo de professores.

Após esse processo, as crianças narraram muitas histórias a partir das fotografias. Logo em seguida, foi realizada a leitura do livro *A Grande Questão* para todo o grupo. Propus que também escolhessem ou criassem um personagem para responder à grande questão que fosse inventada. Conversamos sobre o que seria uma questão. Suas escolhas de questões estão no subcapítulo *Das Falas*. Desenharam o personagem e a maioria criou uma resposta por escrito: uma palavra, uma frase, um pequeno texto.

Mostrei as produções, daqueles que autorizaram, ao grupo e li suas frases e respostas. Mostraram-se atentos e curiosos, querendo saber sobre as criações dos colegas e pedindo para que eu repetisse quando não entendiam.

As oficinas foram finalizadas com meu agradecimento pela participação, pela disponibilidade, pela coragem de relatos tristes, pela beleza deles, dos alegres também. Enfatizo que nenhum nome é revelado nesta pesquisa, nem de aluno, nem de professor. Na análise, os nomes dos alunos serão fictícios, obviamente. Foram inventados, de modo que eu fiz uma relação entre o nome da criança e seu rosto para a criação de um outro nome. Relação essa, que não revelarei.

### 3.4 Uma escolha: uma escrita

Larrosa (2009), pensando a filosofia dentro do contexto da educação, diz que nela há um tipo único de força, um tipo de intensidade, que chama de pensamento. Afirma que ele é exposto pela leitura e pela escrita, mas não quaisquer leituras e escritas, mas aquelas que são “pensantes ou pensativas”, ou seja, inquietas, assim como nos textos de Nietzsche, que acabam por funcionar como catalizadores “de nossas perplexidades” (LARROSA, 2009, p. 8).

Ao pensarmos na possibilidade da experiência filosófica atravessada pela potência do artista de si, lembro do que dizem Marton e Silva (2014, p. 267) em relação às “experiências coletivas e singulares vividas” poderem ser traduzidas em palavras, ou seja, uma ampliação da experiência de pensamento. As autoras enfatizam que recursos artísticos prestam-se a serem dispositivos políticos e inventivos, mobilizando a sensibilidade, especialmente no que diz respeito à experiência de pensamento como acontecimento. Podemos, assim, entender a escrita como uma desses recursos.

Outra abordagem importante sobre a escrita é de Zucolotto e Costa (2006, p. 2), a partir de Deleuze. Eles dizem que o que há de relevante acerca da escrita é “fazer passar intensidades, liberar devires capazes de arrastar aquele que a encontra, seja o escritor ou o leitor”. É o que se espera de uma escrita *carto-genea-lógica*, encharcada de elementos da cartografia. Pensar nessa via de mão-dupla do escrever-ler, ler-escrever é também lembrar da potência do coletivo que há na escola: aquele que lê o que é escrito, ouve o que é dito, também é afetado e convidado a criar a partir disso.

Já sabemos que a filosofia abre brechas do impensado no pensamento, mas também entendemos que escrever é colocar o pensamento no seu processo de

transição: escrevemos e pensamos (ao mesmo tempo, antes e depois); escrevemos e fazemos transição para o que ainda não era; escrevemos e ficamos no entre, na passagem do que éramos-pensávamos para o que as palavras-potência nos oferecerão.

Para Deleuze (1997, p. 9), a escrita é “inseparável de um problema de ver e de ouvir”. Pontuo que apesar de referir-se à arte do escritor dentro do campo da literatura nesse texto, suas palavras bem se aplicam para aquele que escreve enquanto artista de si. Sobre o ver e ouvir, diz que “uma outra língua no interior da língua” é criada, sendo que a linguagem tende para um limite ‘assintático’, ‘agramatical” (DELEUZE, 1997, p. 9), comunicando-se com seu próprio fora. Isso porque o que está ali escrito, está para além das palavras, como comparado pelo autor à pintura e à música, cujas cores e sons também levam aquele que vê, ouve ou cria para além da própria criação. Por isso, importa o que o texto diz, mas ainda mais importa para onde ele nos leva, ou o que ele nos leva a pensar. Como a criança que nasce. Não se coloca o sabido nela, mas deixa-se que faça ruptura da continuidade e abra para o novo.

Deleuze (1997, p. 11) diz que “escrever é um caso de devir”, não se tratando de um processo que pede um resultado. Ao contrário disso, o ato da escrita coloca na zona de vizinhança, no “entre”. A literatura tem, assim, a potência da saúde, sendo que escrever dá passagem ao tão insuportável, tão indizível. Trata-se de abrir brechas ao estagnado, dar oportunidade ao que está preso.

Escrever, então, pode ser inventar novos modos de ser-estar. Corazza (2006, p. 22) fala da importância de se “constituir um movimento novo e puro da escrita, que extraia do escrever como evento a sua energia”. Assim, esse brincar de escrever proposto por ela, esse brincar de criar e inventar, pode abrir espaços para eventos carregados de potência de vida.

Esse convite ao brincar no ato da escrita assemelha-se daquele ser humano que brinca ingenuamente, aquele ser humano esquecido de si de Nietzsche (2004). Lembremos que essa existência defendida pelo filósofo é daquele que vive perigosamente por dizer “sim” à vida, dando espaço para a grande saúde. Podemos, então, pensar em uma escrita cheia de saúde? Pois bem, Corazza (2006) também refere-se a um tipo de escrita que cria um mundo perigoso, estando aí a força daquele que escreve, tornando-se quem se é.

Em *Assim Falou Zaratustra*, Nietzsche (2018, p. 38) declara: “de tudo escrito, amo apenas o que se escreve com o próprio sangue”. Pontua que sangue é espírito e que é preciso que se aprenda a ler, desprezando uma leitura por passatempo. Ele complementa: “quem escreve em sangue e em máximas não quer ser lido, quer ser aprendido de cor” (NIETZSCHE, 2018, p. 38), demonstrando a intensidade de sua escrita.

Saltarelli (2017, p. 11) defende essa escrita feita com sangue, com a força “de encarar seus caminhos tortuosos e angústia exacerbada”. Para tal escrita é necessária a coragem daquele que encara a vida, sem peneirar sofrimento e alegria. Que faz da dor um fortalecimento para transformar-se. Que faz da escrita um empreendimento de vida.

Enxergamos, então, o artista de si tomando seu lugar através da escrita. Investida, por vezes tortuosa, às vezes leve, mas nunca longe da potência de vida advinda do ato de dizer-se além de si. Sobre isso, Saltarelli (2017, p. 13) afirma que “a arte é busca, é a vida suprimida em favor da escrita. É chegar ao limite de si para desligar-se de si. É encontrar vitalidade apenas quando as experiências podem ser transformadas em palavras. É não saber se a vida é escrita ou se a escrita é a vida”.

Uma escrita, assim, com palavras-vida, é transformadora tanto para o aluno, como para o professor. Nicolay (2012), ao comparar o artista com quem não o é, diz que o primeiro se mostra na sua arte. Ainda acrescenta: “tal afirmação erige atribuição direta à docência de Dionísio-educador, pois enquanto os demais educadores partilham (em condições reais) da fraqueza e do sofrimento, ele encontra na dor a força motivadora da expressão” (NICOLAY, 2012, p. 34). Existir uma aposta no professor como possibilitador, tanto de pensação de pensamento, como alguém que faz da escrita um escape da mesmice, é essencial para se acreditar na potência da educação. Todavia, entende-se que não se trata de filosofia, de arte, de educação e de escrita no geral. Mas de uma vida, de uma escrita.

A valorização da racionalidade científica, aqui, é problematizada, assim como valores supostamente inquestionáveis, que são trazidos pela moralidade e pela religião. Isso porque o que importa é a singularidade transbordante em uma escrita viva e que é abastecida pelo que Corazza (2006, p. 24) chama de “pensamento como jogo afirmador do acaso”.

Esse último aspecto que foca no acaso é convergente à ideia de Nietzsche (2004) já apresentada anteriormente, quando se refere à necessidade de o ser humano também potencializar-se de seu próprio esquecimento, de conseguir ficar sem um objetivo determinado, de brincar ingenuamente. Entendo que é desse pensamento que a autora fala, quando se refere à escrita, pois isso traz brechas à possibilidade de criação. Ela mesma chama essa escrita afastada da racionalidade científica de afirmadora da “filosofia dos espíritos livres” (CORAZZA, 2006, p. 24), semelhante ao termo empregado por Nietzsche (2004, p. 230) ao se referir ao potencial da grande saúde: “espírito que brinca ingenuamente”.

Para continuarmos pensando acerca de uma escrita trágica na educação, tomo uma parte do texto-poema-versos da autora que explicita de maneira crianciosa essa escrita-vida, essa escrita-devir-alguém-ninguém, que não aparta felicidade do sofrimento, mas que potencializa o ser humano a vir a ser. Que o deixa inventar e se inventar no ato da escrita para poder explorar o que estiver por vir.

[...] Escrever nos torna eminentemente trágicos.  
 Escrever é, assim, um movimento impulsivo,  
 feito em nome da condenação do instante presente em proveito do futuro.  
 Escrever nos faz aberrantes ao extremo.  
 Exige a morte dos aparecidos.  
 Renovada, nossa escrita se desinteressa de qualquer benefício,  
 prestígio, divulgação,  
 opõe-se à ordem natural,  
 e liga-se à morte, que é condição da vida  
 [...] (CORAZZA, 2006, p. 25).

Essa escrita que nos interessa. Uma escrita que dança entre a morte e a vida, sendo assim, inundada de um encantamento-intensidades. Escrita que transborda em si mesma, transborda na página. Que faz borda com o impossível. Que solta. Que deixa ser: estranho, usual; sutil, explosivo; simples, complexo; mais, menos; violento, calmo; um, todos; feliz, triste. Ou tudo. Ou nada.

Essa escrita, como testemunha de algo vivido, segundo Pagni (2010), é corajosa, justamente por esse caráter. Ela faz o movimento de se aproximar e se distanciar das experiências contadas. O autor também vê na escrita, o nascimento de um filho, como eu já havia mencionado, referindo-se à surpresa daquele que escreve frente ao que não pode ser previsto durante do processo. Em outras palavras, é estar

à serviço do acaso nietzschiano, deixando a palavra expressar os atravessamentos trazidos por afetos, lembranças, teorias e criação.

O autor fala no ato corajoso que existe no cuidado de si, quando alguém permite se pensar. Aí entrelaçam-se dois pontos, que, para mim, ficaram indissociáveis neste processo de escritura. A metodologia escolhida por mim tem, na escrita, parte essencial de seu processo de pesquisa, justamente por ser um momento em que a pesquisadora pensa sua experiência, se pensa, se pensa dentro de um processo, pensa seu “objeto” afetado. Escrever, como um cuidado de si, e à medida que foram se compondo três dimensões de análise, percebi que, também, o cuidado estava presente em cada uma delas. Desse modo, antes de apresentar essas três dimensões referidas, faz-se indispensável discorrer um tanto sobre a questão do cuidado.

Em tempo, antecipo aqui, um outro cuidado que tive com a escrita da análise, muito afetada pelas características bastante peculiares de cada uma das dimensões. Cada uma delas pede um tipo de escrita, que separei de acordo com o modo como me afetou. Tive especial atenção para com as falas das crianças, que foram transformadas em contos como forma de salientar e celebrar a infância do pensamento. Fui escrevendo, me embrenhando nos afetos produzidos e os traduzindo em palavras e problematizações à medida que escrevia-pensava. Cada conto é sobre um relato, com o atravessamento de outras histórias. Em cada conto, há uma soma de afetos, que se revela, também, no tom da escrita. Também, relembro, que os nomes não são revelados, sendo, os usados, fictícios. A aproximação entre o verdadeiro e o criado fica por conta das associações da pesquisadora. Escolhas de nomes atravessadas por afetos. Mas, isso não será revelado.

Talvez, o que diz Corazza (2006, p. 24) possa explicar um tanto do processo que se passou. Para ela, a escrita-artista, aquela escrita com necessidade e que faz daquele que escreve alguém sempre diferente dele mesmo, ou ainda, a escrita-artista em educação tem de passar por muitas combinações, “grande jogo de dados da existência do educador”. Segundo ela, essas combinações são alcançadas infinitas vezes, sendo que cada uma “expressa o mundo da educação que infinitas vezes já se repetiu e joga seu jogo *in infinitum*” (CORAZZA, 2006, p. 24). Foi essa escrita que escolhi para a análise *genea-carto-lógica*.

#### 4 APESAR DE

Apresento-me. Quem dará continuidade a esta dissertação ou fará a parte que se propõe a contar como foram as oficinas, assim como os afetamentos provocados, possíveis entendimentos do processo oficinairo, é essa potência de vida que vos fala. Sou aquele que analisa os conteúdos, talha as palavras, expõe os encontros, os afetos e que cerze teoria e vivência cotidiana. Aquele que narra da pesquisadora e do que é produzido a partir de sua pesquisa. Sou a potência do “apesar de”: aquela que sustenta, alicerça um olhar tragicamente sensível em relação a todo o processo de pesquisa aqui apresentado. Narro cruamente, mas com os cuidados éticos cabíveis, sobre a experimentação que se viveu na escola. Teorizo para esmiuçar tal experimentação, para entendê-la por outras perspectivas, para desconstruir as cristalizações que reforçam velhos olhares, para problematizar o aceito como dado. Narro e teorizo para que eu mesmo vá ruminando o bruto com o sensível. Eu estava lá.

Para chegar à decisão de quem contaria sobre a pesquisa foi preciso um processo, que é melhor descrito na metodologia, mas que sigo retomando. Isso porque a metodologia foi se fazendo e fazendo a pesquisa percorrer seu caminho. Não foi ditadora de normas que poderiam exaurir a beleza contida em cada encontro, etapa, instante, susto. Assim, retomo o que eu pretendia dizer: para chegar em um modo de narrar, contar, dizer da pesquisa, a pesquisadora deixou-se demolir. Mesmo evitando, chegou à escola com concepções e hipóteses que poderiam limitar seu estudo. Deixou-se demolir porque não evitou o trágico. Houve momentos de dor e questionamentos, que enriqueceram seus questionamentos e problematizações.

Assim fica, mais uma vez, claro que não há como separar a pesquisa da vida. O trágico não estava apenas no tema ou pergunta (o que já não seria pouco), mas inundava o cenário da pesquisa e a pesquisadora, com momentos de dor, de um perder-se para poder se encontrar e, muitas vezes, não se encontrar; não uma resposta, mas novas possibilidades. As palavras de Nicolay dizem disso:

Considerar os efeitos do fenômeno trágico sobre as consciências civilizadas pode significar que, em algum momento, seu autor (aquele que escreve sobre o trágico) também passou pelo crivo da demolição.

Aliás, toda vida é (em si mesma) um inevitável processo de demolição (NICOLAY, 2012, p. 15).

Atrevo-me, então, a uma *genea-carto-logia*, a qual é explicada no subcapítulo a ela dedicado. De tal modo e, por assim ser, revelo que me deixei afetar pelos encontros com as professoras e as crianças da escola pesquisada. Oficinas de filosofia com crianças, inundadas de palavras, gestos, olhares, suspiros e tudo o mais o que me escapou e me tocou. A pesquisadora que me tem em si, colocou-me nesse lugar de narrador por perceber o quanto que essa infância do pensamento faz-se potência para uma existência trágica. Sentiu na sua pele o quanto aquelas crianças arrancam de seus percalços motivos para continuar “apesar de”. Ela esteve lá, nas oficinas, embora fosse quase insuportável em certos momentos, mantendo-se ali, em pé, e pronta para continuar recebendo suas histórias na veia, como substância oscilante, que desmonta e revigora.

Não conto apenas dela. Conto das professoras, dos afetos. Conto dos contos. De alguns escolhidos e que preencho com a infância do pensamento da pesquisadora. Empréstos partes de quem se tornou, estando nas oficinas, para pintar as imagens produzidas pelos relatos-vida e bordando seus buracos com as intensidades produzidas durante as conversas. Para o leitor que espera uma análise linear, lembro que na *genea-carto-logia*, os contornos vão sendo dados pelos afetos, pelas forças, pela problematização, pelo acompanhamento dos processos. A linearidade empobreceria as nuances que se dão no não-calculado da pesquisa-vida.

Mas, antes precisamos expor o cenário em que as falas se deram. Trata-se de uma curta apresentação - retomando aspectos metodológicos, do capítulo anterior, mas por outras nuances - para que o leitor entenda em que contexto, com que disparadores, algumas falas se deram. Tal apresentação está no subcapítulo 4.2, *Das falas*. Então, entregamos um pouco de chão, num tom menos depurado e mais explicitador de passos. Menos percepções e análises, mais da narrativa. Começemos.

#### **4.1 Uma surpresa: o cuidado**

A pesquisadora se surpreendeu ao dar-se conta de que o cuidado está presente nas três dimensões de análise propostas. Desse modo, entendemos a importância de dedicar um espaço para pensá-lo dentro da educação. E aprofundar este ferramental analítico no decorrer do capítulo que se destina à análise, com maior especificidade, de acordo com o que está sendo problematizado.

Assim, penso imediatamente na frase de Pagni (2010, p. 66) que diz: “o nascimento é uma das experiências da qual nos aproximamos como educadores”. Existe um convite para começar a vivenciar a escola, assim é esperado que os professores sintam-se na responsabilidade de proteger aquele que vem, um sentimento de cuidado é despertado, segundo o autor. Algo novo se inicia ali, para a criança, e algo novo para o mundo ganha possibilidade nesse começo: “[...] o nascimento é um entrar no mundo, suscitando a esperança naqueles que estão nele, porque lhes fazem recordar a proximidade de seu fim (a morte) e a expectativa de outros modos de existir, melhores que os atuais” (PAGNI, 2010, p. 67).

A questão da morte terá seu devido espaço no decorrer da dissertação por sua relevância durante todo o processo de pesquisa. O que mais importa neste ponto é o quanto o cuidado é acessado pelos professores quando pensam em seus alunos. O termo ganha nuances diferenciados ao longo da análise, como algo importante enquanto ligado à responsabilidade docente, como apagador de potência de criação pelo discurso salvacionista e como algo vinculado ao nascimento e à morte. Tais pontos serão esmiuçados a seguir.

Para Pagni (2010, p. 66), cuidar do outro exige um cuidado anterior, o de si. Quando o professor está aberto ao nascimento, também deve existir uma “abertura para aprender a novidade, para resolver os restos de sua memória e transformar a si mesmos”.

Villa (2012), no artigo intitulado *Nietzsche, o eterno retorno e a ética do cuidado de si*, diz que tal modelo de ética, o do cuidado de si, está amparado na necessidade do ser humano em tornar-se seu próprio guardião. Uma vez cuidando de si, conseguindo se transformar, a pessoa toma a vida nas suas mãos, seu presente-passado-futuro. Segundo o autor, isso é possível pelo fato “de que o passado se deu exatamente da forma que se deu, com cada prazer e sofrimento, com cada sucesso e desventura” (VILLA, 2012, p. 47).

No decorrer da pesquisa, o cuidado foi ganhando uma importância até então não observada no que tange ao estudo proposto. Percebemos que, no cuidado de si, há um atravessamento do trágico nietzschiano, na medida em que se trata do ser humano de coragem, que faz enfrentamento com as coisas da vida e que se recria, sempre passando a ser, que equipa a si mesmo para fazer lidação com a vida e a diferença. Que equipa a si mesmo para poder cuidar do outro e problematizar as coisas do mundo. É o que diz Schuler (2016, p. 141), quando afirma que “[...] o cuidado de si estaria fortemente conectado ao cuidado com o outro, pois seria um princípio do próprio exercício”. E complementa afirmando que a ideia do cuidado do si submetido ao conhecimento de si é rompida na medida em que é preciso “operá-lo como um labor sobre si mesmo, o qual exige a problematização das valorações e pesos que fazemos no presente” (SCHULER, 2016, p. 141). Ou seja, está vinculado com um posicionamento não passivo diante de sua própria existência.

De novo, o artista de si, aquele que não apenas tem a valentia de se deixar afetar, mas também se pensa. Cuidado e grande saúde. A saúde, não daquele que é perfeito, mas daquele que aceita o acaso e dança com ele todas as melodias, das mais pesadas, às suaves. A saúde que faz coreografia com os entraves da vida. Deixar-se afetar, aceitar felicidade e sofrimento. Mas, sem passividade ou ressentimento.

A seguir, fica evidente o enunciado do cuidado na fala das professoras que participaram das oficinas, e, o quanto isso está ligado a uma responsabilidade docente. É imprescindível ter espaço, tempo e condições que propiciem um pensar o pensamento, um pensar sua implicação, um pensar seus afetos. Não para que esse último caia nas redes da representação (tentativa inócua), mas que possa ser operado, num olhar sensível e não menosprezado. Cuidar de si para cuidar do outro.

Aproveito para vincular uma ideia de Pagni<sup>8</sup> ao que foi dito no capítulo 2.2 sobre a obrigação contemporânea de ser feliz (sempre em contraponto a uma existência trágica). O autor diz sobre uma cautela em relação ao que chama “um excessivo cuidado de si sem si mesmo [...], um cultivo de si esvaziado de sentidos” (PAGNI, 2010, p. 68), uma vez que muitos vivem de acordo com a verdade instituída. Assim como a suspeita de Nietzsche (2005) sobre o valor dos valores, questionando o valor da verdade, e Machado (2005), que diz sobre a vida ser mais desejável, quando o

---

<sup>8</sup> Pagni inspira-se no cuidado de si de Nietzsche e Foucault para abordar tal conceito.

sofrimento é ignorado por uma ilusão. Em ambos os casos não há um cuidado de si, um pensar-se. Pagni (2010, p. 69), ao contrário dessa percepção, sublinha a importância de, de fato, nos ocuparmos de nós mesmos, sendo essa uma atitude ética, a da “singular experiência do pensar”.

O que vem a ser necessário para que o espírito se alimente nenhuma fórmula pode responder à pergunta, mas se o gosto deste espírito o leva à independência, a rápidas idas e vindas, às viagens ou às aventuras, para as quais só os leais ágeis são talhados, significa que gosta mais de viver frugalmente em liberdade com pouco alimento, do que em uma escravatura que engorde (NITZSCHE, 2004, p. 228-229).

Assim, penso no cuidado de si como possibilidade dessa maior relação de liberdade consigo mesmo, que busca fugir das mais variadas formas de escravidão e que busca constituir a sua vida como uma obra de arte. Sem ser aprisionado por um modo esterilizado de pensar, seja pelo imperativo da felicidade, seja por filtros alienantes, mas sim, com a possibilidade de um pensar crítico, que tenta fazer resistência ao rebanho, mas não é fácil. O cuidado de si, o ser artista na vida, reinventando-se e tendo uma existência com mais potência de vida poderia ter um lugar dentro da escola, como efeito do trabalho de professores éticos e sensíveis ao outro?

## **4.2 Das falas**

Antes de irmos aos detalhes, ao apurado, às observações, aos afetos e afecções, análises, e entendimentos, relato a vocês, de modo conciso sobre os movimentos junto às professoras e alunos, retomando alguns aspectos metodológicos. Faço tal retomada neste ponto para que fique mais fácil para o leitor lembrar de momentos da oficina, assim como fazer ligações com o processo, durante a leitura das dimensões de análise propostas. Início com as professoras.

A pesquisadora realizou duas oficinas filosóficas com elas (de acordo com capítulo anterior), com o objetivo de entender se e como elas vêm trabalhando o sofrimento de seus alunos como matéria a ser pensada em sala de aula. Cada

encontro, com média de uma hora e quarenta minutos, foi gravado e transcrito para poder ser re-escutado, re-lido, re-visto, re-detalhado, re-percebido. E assim foi.

No primeiro encontro, como explicado, foram distribuídas imagens de crianças (ANEXO B) nos mais variados contextos: com rostos esboçando sentimentos variados, na escola, fora dela, na piscina, em casa, na rua, em “algum lugar” não identificado, sozinhas, com colegas, com amigos, com família. Foi pedido que falassem sobre o que viam. Os pontos mais relevantes serão relatados mais adiante. Mas adianto que logo houve comparação com questões de alunos, com situações de sala de aula. Isso propiciou que a pesquisadora fizesse alguns questionamentos, surgidos naquele contexto, feitos às professoras, mas previstos na sua importância, como: “...tu percebe que ela é retraída ou era retraída, mas tu acha que tinha algum motivo específico?” (Ao comentarem sobre uma aluna); “Tem algum procedimento que seja da escola quando isso acontece? Ou é mais de cada professor, usando sua sensibilidade ou é os dois juntos? Como é que isso acontece?” (Quando algum aluno se mostra em sofrimento); “Vocês acham que isso pode ser uma forma de sofrimento?” (Um relato sobre aluno); “E como é que vocês fazem neste caso? Como que vocês lidam com isso?” (Quando aparecem questões relativas ao sofrimento); “[...] então quando dá uma briga, alguma coisa, vocês fazem mediação?”; “E em algum momento vocês já utilizaram, ou utilizam, o que aparece como sofrimento dos alunos... ou quando eles expressam que algo não tá legal, como conteúdo de sala de aula?”.

Os professores falaram sobre seus modos de lidaçãõ com o sofrimento dos alunos, assim como os modos da escola, como instituição e sobre o quanto o sofrimento das crianças também as atravessa. Como dito, mais adiante suas considerações acerca do tema serão expostas de forma mais aprofundada.

O segundo encontro, foi quando a pesquisadora levou excertos de Nietzsche e Clarice Lispector (ANEXO C) e entregou para as professoras. Elas leram e, em seguida, quiseram expor o que pensam sobre os excertos. Neste dia, falaram mais sobre elas e seu trabalho como professoras, mostrando que o tema sofrimento também diz respeito a elas.

Depois, foi lido o livro *A Grande Questão* (ANEXO A), com o objetivo de questionar, primeiramente, se há alguma maneira de se pensar aquela obra numa aproximação com o que vínhamos conversando. E, num segundo momento, foi proposto que se pensasse sobre a nossa grande questão ali, ou seja, qual a forma de

lidação com sofrimento e felicidade naquela escola. A produção proposta, ou seja, que desenhassem um personagem que respondesse à questão, resultou em material mais clichê, caindo em respostas prontas. Assim, a oralidade, que veio com outro tom, fez-se muito mais rica, sendo que nela foi investida a análise.

Conto, agora, como se deram as oficinas de filosofia com as crianças no que se refere às etapas percorridas. Mas, ainda sem adentrar nos afetamentos.

Em círculo, a pesquisadora conversou com os alunos, explicando o que fariam na oficina e o motivo pelo qual estavam ali. Entregou fotografias de crianças (ANEXO B) nas mais variadas infâncias (as mesmas das professoras) e pediu que comentassem sobre o que é ser criança, como é a infância, se as infâncias são todas iguais, até quando se é criança, se havia algo daquelas fotografias que tinha a ver com sua infância. As conversas se desenrolaram e algumas delas serão relatadas a seguir.

Depois de muito contarem sobre suas experiências, sofrimentos, sustos, encantamentos, a pesquisadora propôs a leitura do livro *A Grande Questão*. Ela leu, com os olhares de perguntas sobre si. Em seguida, foi criada coletivamente uma “grande questão” do grupo, que será exposta mais adiante. Foi pedido que escolhessem um personagem, que poderia ser alguém ou alguma coisa da escola, de suas vidas, do próprio livro, que respondesse à grande questão inventada. Para tanto, desenhariam, conversariam e escreveriam sobre sua escolha e a resposta proposta.

A partir das oficinas, três grandes questões chamaram a atenção da pesquisadora por sua regularidade e força, as quais foram transformadas em dimensões de análise: salvacionismo que aprisiona, cuidado e responsabilidade docente e presença-ausência, vida-morte.

### **4.3 Três olhares**

Uma vez retomadas algumas falas para situar o leitor, conto que depois de realizadas as oficinas, percebi que a questão do cuidado abria-se em três direções. Poderia haver mais, mas são essas que detiveram a atenção da pesquisadora e que, para ela, trazem sentido ao seu modo de vê-lo.

*Salvacionismo que aprisiona* trata de uma tentativa de entendimento de como um discurso religioso e de infância idealizada se faz presente nas oficinas, sobretudo nos desenhos, diferente da maior parte das falas, que foram em outras direções. Trata-se, assim do cuidado que despotencializa o outro, por meio de um discurso salvacionista.

O *Cuidado e responsabilidade docente* aborda o cuidado do outro, salientando o cuidado de si como indispensável ao primeiro na prática docente. Discute aproximações de uma abordagem trágica do sofrimento, salientando o quanto que o cuidado de si está ligado a ela.

Finalmente, o subcapítulo *Presença-ausência, vida-morte*, enfoca mais precisamente as falas das crianças, mas ainda de algumas professoras. Nele, há o estudo desses temas, especialmente como vida e morte aparecem nas suas narrativas. Também, aproxima-se a filosofia com crianças, e a infância do pensamento ao cuidado de si.

#### 4.3.1 Salvacionismo que aprisiona

Deixarei toda potência da infância do pensamento para mais adiante. Mas, adianto que ela consolida um discurso trágico, banhado na crueza da existência daquelas crianças. O modo como falam e relatam sobre os eventos pelos quais passaram ou que viram e as atravessa é carregado de uma atitude afirmativa diante da vida.

O mesmo não acontece quando convidadas a desenharem e escreverem sobre a “grande questão”. Mas, como não se trata disso ou daquilo, preciso enfatizar que há, também, um agarrar-se a um discurso salvacionista religioso. Que fique claro que não há a intenção de desqualificar qualquer religião, mas problematizar de que modos acabam compondo a subjetivação daqueles alunos.

O descompasso entre relatos e desenhos e frases, de certo modo, pode destacar o quanto a narrativa não é necessariamente o relato do que foi ou tem sido, mas uma construção de si. Num primeiro momento, houve a seleção de desenhos e frases, numa tentativa de sua análise. Mas, num sensível consenso com a orientadora, foi decidido que a exposição deles, aqui nesse subcapítulo, não era necessária para

realização da investigação. Como modo de cuidado e responsabilidade sobre uma produção que se fez importante para eles, houve o resguardo daquele investimento criativo e emocional.

Acredito que o desenho, como arte, possa falar um tanto de quem desenha, mas os que foram feitos, junto às frases remetidas à grande questão, estavam presos a palavras e imagens engessadas a um sintoma da sociedade. Talvez muito tenha sido dito durante as conversas, e o desenhar fosse o momento de se fechar e revelar o “esperado”: o que é bonito, o que é felicidade, o que é Deus, o que a escola espera, o que a “professora pede”. A fala veio forte e intensa, e o registro escolarizado, buscando responder a um funcionamento dado. Também, podemos pensar que, no papel, o registro faz-se inegável. O que a “professora” levaria deles para casa? Estavam dando a resposta certa? Como para Deus? Podemos pensar a força da escrita escolar atravessada pelos processos de moralização.

Lembremos das grandes questões. Uma turma produziu o problema de que a grande questão seria “ser feliz e ser triste”, e a outra, pensou na grande questão como a interrogação “por que a gente vive?”. Por mais que a primeira não seja uma pergunta, trata-se, sim, de uma questão, para eles, um assunto, uma dúvida e, antes de mais nada, foi respeitada a criação do grupo. As “respostas” idealizadas não mudam muito de acordo com as perguntas, mas ressalto que as da questão “ser feliz e ser triste” ficam mais atreladas à lógica do imperativo da felicidade e as da segunda, “por que a gente vive?”, tiveram conteúdo mais religioso. Imaginar um mundo bonito, bom, com respeito, amor e paz aparenta ser uma resposta, talvez, mais automática para várias crianças. Parece que a escolha dos personagens para responderem à pergunta ficou em segundo plano, quase que inexistente, demonstrando, talvez, ser mais fácil proteger-se atrás dos clichês do que supostamente os outros esperam que se diga. Desse modo, os personagens ficaram mais ilustrativos, completando a “beleza” da cena imaginada, mais do que com sua voz.

Aqui estão algumas das frases e palavras que acompanhavam desenhos de corações, pessoas alegres, pássaros, nuvens e flores.

- amor, bondad, paz, respeito;
- na nuvem: A vida é mutivi di ce felis cum buda paz;
- no coração: a vida é butivo para ce felis e com buda paz e amor;
- amordade e bonito e feliz eu faço carinho;
- a vida é botivo dece felis com amor e felicidade;

- a grande questão é ser feliz.

Houve aqueles desenhos que diziam mais da vida de quem o fez, sem cenário de perfeição. Contudo, o que saltou aos olhos e se fez relevante é o que exponho. Parece que a naturalização da felicidade acaba por aparecer na produção dos alunos também, por mais que suas falas não comportem tal movimento. Os relatos trazidos à roda e com vozes vivas, afetadas pelas memórias, pelos amigos, pelo contexto, e que, em breve exporei, desapareceram e, ao desenharem, deram espaço ao “representar, o viver no brilho emprestado, o usar uma máscara, [...] o jogo de cena diante dos outros e de si próprio” (NIETZSCHE 2005, p. 8). Protegiam-se. De seus contos, de suas vozes, dos colegas, da pesquisadora, das suas existências, do sofrimento, de seus afetos, de mim. Conseguiram dizer que é difícil falar, escrever e desenhar, apesar de.

Ainda sobre o que chamei de cenário de perfeição, lembro da tradição pedagógica rousseauiana, que remete a criança a um mundo de pureza e inocência. Vejo esse atravessamento nos desenhos que mostram o que parece “dever ser mostrado”. Lembro o que diz Andrade (2010) sobre o pensamento de Rousseau, referindo-se a essa infância idealizada. Para o autor, na infância fica depositada a expectativa de dias melhores, como uma possibilidade de salvação.

O binarismo sofrimento e felicidade apareceu na dinâmica voz x desenho. No desenho fica o registro, ele marca, ele é visto e pode continuar sendo visto. A voz vai. Por mais que estivesse sendo gravada, não seria por eles (re)ouvida. O desenho é (re)visto, é concreto. Menos está e mais é.

Olhando os desenhos e lembrando-ouvindo as conversas, a pesquisadora pensava nas palavras de Bruckner (2002) quando fala nas pessoas infelizes por não serem felizes. Havia uma obrigação por ser feliz impressa naquelas folhas. Houve uma desobrigação por ser feliz na parte falada da oficina. Havia uma permissão para dizer o que fosse, misturando felicidade com sofrimento, vida e morte, cocô com risadas e choro, crueza com flores, pensamento com palavras ditas, afetos com sons. A oralidade, ou melhor, a conversação, talvez abra outros espaços para além do registro gráfico, para além da folha de papel.

Pensamos, também, no tanto que a oralidade abre para a possibilidade dos encontros e o quanto isso é potente. A oralidade encontra-se com facilidade com o

abismo. A surpresa faz-se num instante. Em relação ao que alguém diz, em relação a que eu mesmo digo e que não sabia que diria. Novos pensamentos a partir da escuta do outro e de mim mesmo. Como diz Deleuze (1992b, p. 118), “a lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos”. Quando se fala, se diz, não se sabe qual o vento que soprará com o novo pensamento que brota. Assim, se é lançado a direções diferentes, impensadas, inusitadas. Às do espanto também.

Desse modo, a filosofia com crianças não é da ordem da explicação, mas da conversação. Trata-se da provocação do pensamento que o coletivo proporciona. Juntamente a isso, percebe-se que, na escola, a escrita é mais moralizada do que a fala. O susto não é escrito com tanta facilidade, como explode na conversação. O escrito fica registrado e pode passar por filtros antes de chegar a ser.

Assim, pensamos, na escola com potência para fazer ruptura com a naturalização da felicidade, pois a oficina de filosofia, pareceu gerar brechas para falas menos aprisionadas por vontade de verdade. Brechas para, a partir da fala e da escuta, se desvencilhar de engessamentos e criar imagens que pensamento, que serão explorados mais adiante. Isso não quer dizer que não haja espaço para o clichê também ser pensado, mas é justamente esse o ponto, uma vez que ele faz parte da vida, que possa ser pensado, ser problematizado, havendo o convite ao pensamento.

Retomo o que dizia acerca do discurso salvacionista. Exponho palavras e frases que acompanhavam os desenhos, primeiramente.

- Por que a gente vive?
- Por que deus manda.
- por que a gente vive
- Porque Deus qe
- Por que a gente não vive?
- Porque deus chama.

Não parece se tratar de uma questão de espiritualidade, mas muito mais de um determinismo calcado na vontade de Deus. Vive-se porque Deus assim deseja e se deixa de viver pelo mesmo motivo. Não há, aí, espaço para uma responsabilização de uma existência, mas “deixar” ser guiada por Deus por assim ser o correto. Trata-se do não-questionamento do rebanho, do acreditar no mesmo, com uma “invenção consolidada” (NIETZSCHE, 2007b), ou seja, nesse caso, a felicidade como verdade.

Ainda podemos pensar no que nos diz o autor quando lembra dos valores conferindo avaliações, numa perspectiva que emana seu próprio valor. Desse modo, o questionamento é rechaçado, e supostas verdades ficam cristalizadas, enfraquecendo a potência do pensamento.

A vida feliz que aparece nos desenhos diz de um delegar a Deus o compromisso com nossa existência. Somos falhos demais, defeituosos demais, devedores demais. Existe uma evitação com o enfrentamento de nossa falibilidade. Esse é um sintoma de sociedade que está ali escancarado nos desenhos daquelas crianças que há alguns minutos antes estavam problematizando a própria existência. Não se trata de desenhos das crianças mais quietas, que menos falaram. Elas participaram, deram seu relato. Mas se protegem na suposta pureza cristã no momento do registro.

Borboletas voaram e se atreveram, mas foram atraídos pela lâmpada (ONFRAY, 2014). Talvez um tanto de desprazer tenha incomodado e tentaram se refugiar em algo conhecido e “bom”. Bom? Bom por que, mesmo? Lembremos, sobre o que nos interroga, Nietzsche (1998, p. 9): “[...] sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom” e “mau”?”. Parece que o “bom” acaba por ser o semelhante a Deus, ou o que Deus quer. Assim, dentro de uma perspectiva cristã, viver uma vida ética, que seria o grande intento moral do sujeito, tratar-se-ia de uma vida de semelhança à Deus (SILVA, 2007), que traria a felicidade pós-esta-vida: na morte. Ou ainda, o sofrimento como purificação para salvar desta vida com a chegada da morte. Suposta garantia de felicidade pautada numa idealização, colocando o sofrimento nesse lugar de purificador.

- Por que a gente não vive?
- Porque deus chama.

Há uma maneira de deixar de viver e ela é ditada por Deus. Quando chegar a hora, Deus anunciará. O ser humano estará liberto das coisas mundanas e menos importantes para atingir a felicidade, caso tenha vivido de acordo com valores predeterminados. Vida e morte comandados por uma força suprema julgadora e anunciadora das sentenças.

Em meio a isso tudo, durante a escolha da grande questão de uma das turmas, uma frase que escapa: *“Tem que ficar feliz quando a coisa já passou, a coisa triste.*

*Quando acontece a coisa triste, a gente fica triste no momento. Depois que passou, aí tu tem que ficar feliz*". Um enorme "apesar de", no mínimo, bifurca o pensamento da pesquisadora. Tumulto interno. Dois pontos se debatem.

A felicidade coloca na ordem do "tu deves", ou seja, "tem que ficar feliz". O "ser feliz" aí, pode igualar-se ao "bom". O "bom" questionado por Nietzsche (1998), quando tenta desnaturalizar a verdade imposta. Ou ainda, o "tu deves" como imposição seria o guia de um possível "instinto de rebanho". Assim, essa frase se enfraquece não sendo uma condição da existência, um instante, mas um imperativo.

Por outro lado, a frase dita pela aluna Beatriz, quando estamos pensando na grande questão, ficou deste modo: "ser triste e ser feliz ou ser os dois". Essa foi a última frase trágica que deu passagem à infância do pensamento. A partir daí: proteção. Precisavam e assim foi. Cobriram-se com a coberta até a cabeça, não quiseram olhar em volta, muito menos debaixo da cama ou dentro do armário. Tudo estava guardado.

O discurso salvacionista, ligado à perspectiva cristã impregnada até o nosso contemporâneo, vai ao encontro da visão de infância como um período natural de felicidade, de pureza e encantamento. Ambos se encaixam, como duas peças de um quebra-cabeças. Mas, neste caso, esse é um jogo que despotencializa a invenção. Um jogo pronto e limitado.

Voltemos, neste ponto, então, à questão do cuidado. A salvação como cuidado do outro é aquela atenção dada, arrancando a potência de vida de quem a recebe. Não se trata do cuidado advindo daquele que se compôs no cuidado de si. Quem cuida salvando, aposta na não-capacidade do outro. Trata-se, sim, de um cuidado que mata a criação de si. Criação que vem, também, do erro, do tropeço, da queda, da atrapalhão, do ser "humano". Falo daquele improvisado frente ao suposto fracasso, que Nietzsche (2004, p. 158) dizia ser essencial para "animar esse acaso com um belo sentido".

O cuidado salvacionista está muito mais ligado a um apagamento de possibilidades de devir, determinando modos tidos como corretos de se viver. Existe um elo forte com uma moral aceita pelo rebanho e que, uma vez seguida, serve como salvação por... pelo quê? Talvez por simplesmente ser. Mas, que moral é essa?

Garcia (2001), com base em Deleuze diferencia moral e ética. Moral é uma série de regras que levam à coerção; são julgadoras, definidoras de "bom" e "mau",

de “certo” e “errado”. Já as regras da ética são facultativas, sendo a avaliação de ações e intenções feitas de acordo com modos de existência almejados.

A moral tem um tom de cuidado, que é coercitivo e poda possibilidades de criação de si. Garcia (2001), então, fala da importância de discursos pedagógicos críticos, que consideram o cuidado de si como meio de se transformar, não apenas a si mesmo, mas o mundo. No que se refere a isso, ela diz:

A subjetivação dá-se antes por um conjunto de regras facultativas que são oferecidas como modelos, por um conjunto de práticas, técnicas e exercícios nos quais o indivíduo oferece-se a si próprio como objeto de conhecimento e cuidado a fim de transformar o seu próprio modo de ser e conduzir-se para tornar-se crítico, comprometido, progressista, esclarecido e emancipado (GARCIA, 2001, p. 46).

Então, penso na ligação de tal percepção de cuidado, cuidado de si, de uma crítica, que gera comprometimento, presente na sala de aula com a possibilidade da “filosofia com crianças”. Contudo, foi na proposta de desenho e escrita – após a leitura do livro *A Grande Questão* –, que a idealização de uma felicidade salvacionista deu espaço ao clichê, à não-criação, à não-invenção. Tanto com as crianças, de acordo com as frases já expostas, como com os adultos. A produção escrita das professoras, de modo geral, foram frases curtas, referindo-se à esperança, acolhimento e união, refutando um aprofundamento.

Ainda, exploro a potência da escrita, que parece ter sido engolida pela lógica aprisionante do “ter de ser” de tal modo. A lógica da salvação, do imperativo da felicidade, mais especificamente ainda, da criança feliz. Em oposição a isso, lembro e retomo uma escrita-potência-de-vida que teria espaço em oficinas de filosofia, como dispositivo de se pensar o pensamento também. Essa seria a primeira proposta, mas como a pesquisadora teve de se adaptar ao tempo disponibilizado pela escola, não houve como retomar a produção dos alunos no sentido de investir em mais práticas de escrita. Assim, em respeito à escola, ela não insistiu.

Para Costa e Rosa (2006), escrever é dar voz às intensidades desconhecidas, ao que impossibilita a fala. Diz que é uma “espécie de busca pela multiplicidade liberada nela mesma, sem uma forma ou um clichê” (COSTA; ROSA, 2006, p. 4). Juntamente a isso, poderia trazer López (2008, p. 73), que afirma que é a intensidade que faz a ligação entre as palavras e os problemas e que quando há uma cisão entre

pensamento e problemas, ele passa a ser clichê, se transforma “em palavra morta”. O autor ainda diz que a palavra também se torna clichê quando fica aprisionada no plano do instituído, rompendo “toda relação com o campo do instituinte” (LÓPEZ, 2008, p. 83).

Assim, podemos entender que a infância do pensamento, esse pensamento criancieiro, carrega a possibilidade de salvar as palavras do clichê. Que a escrita mergulhada na infância do pensamento é força instituinte que rompe com o que é sem vida. Dar à criança a possibilidade de escrita é trazê-la para esse campo da criação, ou segundo Deleuze (1997), é dar linhas de vida possíveis.

Mas, como o professor faria isso? Para Corazza (2006, p. 22), a escrita do professor pode, justamente, torná-lo quem ele é, “para além do que dele foi feito”. Ou seja, volta-se ao ponto do cuidado de si. Cuidar de si para poder cuidar do outro. De acordo com a autora, numa visão nietzschiana é necessária orientação, exigindo um trabalho árduo. Já o convite deleuziano de “escreve comigo”, fica em suspenso para Corazza (2006, p. 23), na pergunta: escreve-se “para ou com os alunos”? Mesmo sem se chegar a respostas, parece inegável a importância de uma escrita cada vez mais viva dos professores para que propiciem aos alunos oportunidades, em suas práticas escolares, para uma escrita na contramão da obviedade.

Em nenhum momento queremos que o leitor passe a crer em uma escrita de puro otimismo, que libertará aquele que escreve de quem ele é. Pelo contrário, que possa fazer enfrentamento com suas questões através do que a escrita propicia. Isso não resolve nada, não promete nada, não salva nada. Sobre isso, a autora explicita: “ao artistar a escrita em educação, tomamos partido rigoroso contra qualquer escrita nostálgica, redentora, aconselhadora, messiânica, profética. Ao escrever, bebemos de fontes vivas” (CORAZZA, 2006, p. 23). A escrita não é consolo, é pulsante. Mas nessa experimentação ela se mostrou moralmente e escolarmente domesticada, sendo que, não estamos certos de consolo, mas proteção.

Escrita como cuidado de si, como um pensar-se. Aluno e professor seguindo numa transformação que é exigente e que não coloca no outro, seja esse outro Deus, ou quem possa proteger da vida, a responsabilidade de saber viver. Mas, o que percebemos não foi isso. Foi um pensar sobre si dissolvido pela lógica da felicidade e de um discurso religioso.

- Por que a gente vive?
- Por que deus manda.

Veyne (2016) fala de uma felicidade lícita, uma felicidade autorizada, que está ligada a uma existência moralizada. Trata-se da moralidade infiltrando-se à felicidade e determinando de que modo ela pode ser almejada. Na escrita acima, isso parece saltar aos olhos, quando é dito que a vida é permitida por Deus, ou seja, o motivo pelo qual vivemos é Deus nos mandar. A possibilidade de uma existência tomada nas mãos para usufruí-la criativamente fica podada. O artista de si fica apagado e a responsabilidade de se existir tem as rédeas tomadas por um Deus que dita as normas.

Vale, neste ponto, pensar na presença do imperativo da felicidade, não ligada à ideia de consumo, nem de medicalização, aqui, mas na promessa do paraíso cristão. Proponho olharmos para tal imperativo como um sintoma de sociedade, que vivemos hoje, com algumas religiões marcando a subjetivação infantil. O que vemos em termos de escolha no país, como nas eleições, atualmente, pode ser notado em relação às crianças, quando adultos apresentam um discurso mais voltado a Deus como protetores de sua existência. Esse mesmo discurso, num estado que se tem como laico, fica associado, a essa visão de infância “limpa” e protegida das coisas da vida, longe de debates mais aprofundados sobre o ser humano. Como se não fossem capazes de um pensamento mais complexo, de problematizar questões. Cabe, assim, questionar essa característica que atribui “à infância a imagem de um ser frágil, que tem necessidade de cuidados, de disciplina, de proteção, situação que afeta diretamente a escola” (SALLES, 2008, p. 20).

Assim, esta pesquisa aponta algo importante, que desconstrói uma das hipóteses iniciais da dissertação: de que a felicidade e evitação do sofrimento poderiam estar fortemente associados ao consumo e à medicalização. Mas não. A pesquisa mostra que, nesse contexto escolar, estão muito associados a um discurso pastoral cristão.

Ainda, retomo o que diz Silva (2007) sobre isso, no que tange ao paraíso prometido: se a promessa da felicidade está na imortalidade é preciso que se viva de um modo que se venha a ter uma alma bem-aventurada e lugar garantido. Ele também fala de uma renúncia de si para viver uma vida de semelhança a Deus. Considero

importante tal retomada para se pensar: depois de os alunos terem falado tanto sobre morte nas suas conversas, das mais variadas maneiras (o que será visto na terceira dimensão de análise), muitos deles recorrem a um Deus que garante uma imortalidade. Muitos deles colocam Deus como responsável da vida e do que virá depois. Uma maneira de perceberem um amparo, talvez, em meio a relatos fortes que ocorreram. De dizer: falamos sobre tudo isso, mas vamos colocar um pouco de proteção aí.

Poderíamos, então, questionar, proteção das coisas da vida? De seu pensamento? Ficaria mais fácil esconder-se debaixo das asas daquele que detém o poder, dependente do que é ditado por ele. “O ‘crente’ de toda espécie é necessariamente um homem dependente”, diz Nietzsche (2005, p. 105). Não avaliamos, aqui, outros aspectos da religião que possam auxiliar a muitos, mas esse, em específico, que poda a possibilidade de problematizações do que é naturalizado.

O que se almeja com as oficinas de filosofia com crianças é um pensar mais livre, não condicionado a um instinto de rebanho, mas que questione. Nietzsche (2005, p. 104-105) ainda argumenta que “a liberdade relativa a toda espécie de convicções pertence à força, saber olhar livremente...”.

#### 4.3.2 Cuidado e responsabilidade docente

Volto ao início. Linearidade empobrece um olhar cartográfico. Ao entrar na escola onde fazia a pesquisa, a pesquisadora deparou-se com uma faixa em que havia o nome da EMEF e os verbos: “ACOLHER, CUIDAR E EDUCAR”. Também havia uma frase de um reconhecido espírita pintada na parede de entrada: “Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim”.

O que, em princípio, poderia fechar-se naquele discurso de felicidade a qualquer custo, num tempo em que ninguém pode se entristecer foi dando espaço a um outro sentido. À medida que a pesquisadora foi vivenciando rotinas, passando pelos momentos de pesquisa, entendeu que um tanto de “mim” poderia fazer parte daquela faixa: “acolher, cuidar e educar, apesar de”. A oferta por acolhimento também era um pedido. O cuidado é necessidade saltando das palavras tanto dos alunos, como das professoras nas oficinas. Como cuidar do outro quando a minha dor como professor também é muito grande?

A frase sobre recomeçar colocou a pesquisadora a pensar se, de fato, o que importa são os começos e os fins, mas senão os processos. Os miolos, as partes que engrossam o caldo do dia a dia. Era disso que ela queria saber. Mas ela não era muito importante naquele momento. Pensou nas possibilidades dos tantos recomeços ofertados, por aquela escola, aos seus alunos e aos tantos “respirar fundo” e seguir em frente dos professores. Não se enganem, a pesquisadora não foi tomada pela onda salvacionista no que diz respeito à escola, ou mesmo à educação. Mas, ao contrário disso, aquelas paredes falavam. Nelas havia o convite para novas possibilidades, assim como as cores, marcas, nas manchas do tempo, sons de infâncias que diziam de uma comunidade que enfrenta muitas cruzeiras na vida.

É difícil falar de qualquer coisa a partir da perspectiva do “isso ou aquilo”, sobretudo de um lugar de escola, pois existem tantos “e” isso “e” mais aquilo e tantos outros “sei-lá-o-quês”. Eles não se negam, não se anulam. Coexistem, com diferentes forças. Compõem cenários e existências únicas nas suas vidas e nas suas mortes. A *genea-carto-logia* possibilita, justamente, a descrição críticas desse cenário, dessas forças, dessas existências e a afetação produzida por elas.

Assim, um novo começo, aos poucos a pesquisadora descobria. Era muito mais poder inventar vidas do que gerar uma idealizada. Numa leitura mais clichê, o que pode ser para alguns, a frase oferecer-se-ia numa proposta de deixar as experiências para trás. O clichê está onde? As palavras se entregam ao leitor. Ele as toma e é tomado por elas de acordo com o que consegue se oferecer. O “eu” do leitor é o resultado de uma organização hierarquizada de forças, diz Larrosa (2009) acerca do olhar sobre o leitor, de Nietzsche. Complementa com a ideia de que tal organização fica inconsciente. O autor ainda diz que, para o filósofo, “não há um sentido ‘próprio’ do texto, mas somente a apropriação da força do texto por outra força afim ou contrária” (LARROSA, 2009, p. 18).

Desse modo, não poderia empobrecer a potência da frase “Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim”, determinando uma única visão, interpretação ou apenas vendo-a como salvacionista, ou como um caminho àquela felicidade idealizada. Contudo, se optarmos por esse entendimento, vemos, sim, uma captura contemporânea pelo imperativo da felicidade, ou ainda a felicidade como produto de uma vida “correta”, como apresentado já na introdução. Seria o desperdício do deslize. O não inventar outros modos de existência a partir de um “erro”, “equivoco”, ou suposto “fracasso”. Seria um ignorar o que foi e começar, como se as experiências não compusessem o ser humano, as prazerosas, as sofridas. Um primeiro passo em direção ao novo, à felicidade, que afinal de contas, nessa perspectiva, seria o fim. Retomo a pergunta de Joana, personagem do excerto de Clarice Lispector (1980, p. 30), no subcapítulo *Algumas Felicidades*: “depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois?”. Fazer um novo fim, então, iria na contramão da invencionice de Joana e, também, da visão estoíca de equipar-se pelo que a vida traz para fazer enfrentamento com as adversidades. Seria um chegar “lá”. Quem chega lá? Onde é mesmo esse lá idealizado?

Os jogos de forças fazem os encontros com as palavras se darem de forma muito singular. Então, também podemos ler a frase como um convite a fazer de novo, mesmo que esse “de novo” não seja o idealizado “de novo”. Afinal, a vida se faz no improviso por mais que se tente ter algum controle sobre ela. Pode, assim, tratar-se daquela aceitação não resignada, mas afirmativa. É o instante propiciando novas

possibilidades de criação. Nada mais do que a capacidade de se inventar de outros modos (NIETZSCHE, 2004).

O que direi agora é relevante, embora, para muitos, possa não parecer. A pesquisadora leu o Projeto Político Pedagógico (2016), considerando o dito acima, o embate das forças, o que carrega em si, de sua constituição, de sua subjetivação e, ao mesmo tempo, tentando um certo distanciamento de sua afecção para poder entendê-la. Gangorra difícil. Afinal, não temos controle total sobre nada daquilo. Assim mesmo, esse exercício fez-se essencial junto a uma cuidadosa leitura (vejam só a palavra “cuidadosa” saltando no papel) do documento.

O que dizia de supostamente irrelevante aos desavisados no parágrafo anterior mais tem a ver com o que segue do que com o que foi. Embrenhar-se nas palavras-afeto é potência de criação para a pesquisadora. O que quero dizer é que o documento parece vivo o suficiente para que possa ser esquecido. Mas, também, para que não vire qualquer coisa no amarelado do tempo *chronos*, sem a intensidade de *kairós*. Larrosa (2009) diz:

Por outro lado, os leitores que importam são os que não se prendem aos livros, os que não permanecem sempre leitores, os que sabem deixar de ser discípulos, os que não querem continuar sendo crentes, os que sabem deixar os livros e continuar sozinhos, os que seguem seu próprio *pathos*, seu próprio caminho. Só eles possuem a suprema arte da leitura (LARROSA, 2009, p. 23).

O leitor faz do documento não apenas uma espécie de referência que lhes permite continuarem de seu próprio modo, tampouco seu livro de receitas. O PPP mistura-se a livros, a outras leituras, inclusive do mundo, e à prática pedagógica cotidiana.

Desse modo, conto-lhes que no Projeto Político Pedagógico, as palavras acolher, acolhimento, acolhedor(a), cuidar e cuidado(s) aparecem com frequência (10, 9, 4, 9 e 12 respectivamente), convergindo para a mesma lógica dessa atenção para com o outro. Exponho trecho do PPP, que explica a que tipo de acolhida está se referindo:

Na educação, o ato de acolher, assim como de cuidar ainda estão imersos em perspectiva de educação assistencialista, que necessita ser rompida, existindo o receio de assumi-los como pressupostos da prática pedagógica. Isso não significa que no exercício docente, educadores e educadoras não mantenham atitudes acolhedoras e cuidadosas. A postura de acolhida e cuidado implica no “imaginário” das pessoas, a incorporação de uma função, que não é sua e que está atrelada a profissionais de outras áreas (PPP, 2016, p. 20).

Momento dessa leitura foi aquele em que a pesquisadora percebeu estar, quiçá, equivocada com a hipótese (possivelmente reativa) do imperativo de felicidade ser motivador das frases primeiramente vistas. Talvez, elas fossem um tanto do pouco belo visto naquela comunidade. Afinal, ela ainda não sabia da docência dali. Tudo suposições.

Além das evidências de repetição do termo “acolhimento” e equivalentes a ele, a pesquisadora procurou o aparecimento da palavra “sofrimento”: duas vezes e ligado ao cuidado. Foi escolhido o excerto de Paulo Freire para dizer como a filosofia da escola lida, ou intenta lidar, com tais pontos (cuidado e sofrimento).

Lido com gente e não com coisas. E por que lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno [...] não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social (FREIRE, 1996 *In*: PPP, 2016, p. 21).

Um olhar sensível, que não ignora o sofrimento do aluno faz parte daquele acolhimento. Não parece ser o olhar “lugar-comum” que tenta sanar o sofrimento, mas aquele que dá espaço a ele. Que dá voz ao aluno. Percebo isso não apenas me atendo à intencionalidade de um PPP, porque, afinal, as ideias podem ficar somente no papel. As palavras surgidas nas oficinas com as professoras (e que serão expostas a seguir) são muito semelhantes às propostas no PPP. Não se pode dizer que haja incoerência ou discrepâncias no que tanha ao cuidado e ao acolhimento dos alunos daquela comunidade, quando lemos o PPP e ouvimos as professoras. Obviamente, pode haver, mas não é o que aparece nas falas das professoras, discurso que tenho para realizar tal comparação.

No comentário destas professoras, observo desse cuidado, que é palavra com sentido, inúmeras vezes, ao longo de nossas conversas.

Professora 1: Aqui nessa imagem, né, podem ser três irmãos três primos, três colegas, mas eu levei aqui, há: quando chega um aluno novo na escola, das turmas que já passei, não teve uma turma que se negou a mostrar a escola para os alunos. Isso eu acho muito legal, chegava um coleguinha novo, "Ai, eu vou ficar com ele no recreio profe! / Eu vou mostrar a escola...", então eles acolhem os alunos, sempre tem aquele que acolhe, então eu paro e penso: eu ainda tenho esperança neste mundo.

Sempre tem alguém disposto a ajudar (...) (FOTO 12 – ANEXO B).

Professora 2: Sabe que isso é um processo, porque a gente estava lendo muito a filosofia da escola com eles.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Com a potência do “apesar de”, que sou, penso no acolhimento descrito no PPP. Penso na esperança da professora que conta de sua experiência e o tanto que se afeta por cenas de acolhida, cenas que, talvez, acolham a ela mesma. Acolhida do novo, do diferente, do que chega. Do que está por vir e não se faz ideia. Penso que o trágico é um tanto assim acolhedor-do-que-for. Giacoia (*In*: IHU, 2010, p. 9) auxilia-me ao dizer que o “trágico é um pensamento capaz de acolher e bendizer tanto a criação como a destruição, a vida como a morte, a alternância eterna das oposições, no máximo tensionamento”.

Esses encontros com as professoras foram um convite a pensar sobre espetáculo trágico escolar, de que modos elas têm feito lidação com o sofrimento trazido por seu aluno. Enfatizamos que junto a tal convite, havia um anterior, que era o de perceber a própria vida num viés trágico. Assim foi, havendo a disponibilidade e generosidade de alguns professores em jogarem seus afetos sobre a mesa para que pudessem problematizá-los. Respeitosamente, isso aconteceu. Sabemos que não é fácil.

Por mais que houvesse tal intenção, a pesquisadora deseja contar que também foi afetada. Aquela era só a primeira parte. Sentiu em si o desamparo da professora frente ao desamparo dos alunos, que provocou em si um “o que eu faço com isso?”, que logo se transformou em potência de pensamento. Foi o trágico, ali, evocando criação. Era sofrimento, era a alegria do compartilhar. Era a filosofia conversando com o trágico. Era a gratidão pelo compartilhamento daquelas vidas.

Assim, voltamos à fala (anterior) destacada da professora e confessamos que causa desconforto na pesquisadora a palavra “esperança” escolhida no parágrafo anterior, referente a algo sentido pela professora. Mas, ela recorre a mim e ao oposto de um significado despotencializado de vida. Aquele mesmo dicionário definiria:

substantivo feminino

1. Disposição do espírito que induz a esperar que uma coisa se há de realizar ou suceder.
2. Esperam, expectativa.
3. Coisa que se espera.
4. Confiança.
5. [Religião] Uma das virtudes teologais (PRIBERAM, 2017).

Não queremos definir. Queremos abrir possibilidades. Não falamos de esperança como estado inerte daquele que espera, tampouco de uma expectativa de algo caído dos céus. Talvez, a palavra escolhida aproxime-se mais de confiança: apesar de, segue-se. Penso então, no tanto que Nietzsche (2007a) propõe este acolher a vida, acolher o sofrimento, acolher o acaso. Não numa acolhida resignada, mas daquele grande sim. Essa afirmação da vida é um “aliviar”, de acordo com olhar de Deleuze (1976) sobre os argumentos de Nietzsche. O autor ainda diz sobre tal alívio, que é importante que não se carregue a vida pautada em valores superiores, e sim, que se crie valores novos que sejam os valores da vida, tornando-a leve (DELEUZE, 1976).

O Ministério da Saúde traz a concepção de acolhimento, como postura e prática nas ações de atenção, com o intuito do fortalecimento do princípio da integridade e da equidade, gerando ações de humanização dos serviços, fundamentadas na ética e na cidadania (PPP, 2016, p. 20).

Assim, entendo que o ato da acolhida tem uma grande aproximação com o dizer sim à vida, estar aberto ao que vem, servir-se do banquete dos eventos inusitados. Dizer sim à vida e também aos desafios trazidos por ela, como é no caso da educação, em que as conquistas são árduas, mas mantém-se a alegria perante a chegada dos novos e de seus jeitos tão variados de se colocarem nas suas existências e, muitas vezes, de conseguirem vivê-las comigo (com quem vos fala).

Nas oficinas, também, houve momentos em que as professoras contaram como fazem a acolhida dos embates ocorridos entre os alunos ou quando algum demonstra algum tipo de sofrimento. Relatam que quando há problemas de brigas entre os alunos, desentendimentos mais graves, os professores da escola podem “descer” (a direção fica no térreo, assim como alguma sala mais privada) com seus alunos para conversarem ou, no caso de necessidade, fazer mediação. Ela não ocorre necessariamente com a equipe diretiva, mas ao contrário, há o encorajamento pela autonomia do professor em relação a seus alunos.

Professora 3: Depende da situação, né? A gente também encoraja para os professores fazerem a mediação, porque a equipe diretiva não quer ficar com o papel só de disciplinadora, né, não é isso. Mas a gente sempre trabalha a perspectiva que nós aqui não somos: “ah... incomodou vai lá pra baixo”, né? Toda vez que a professora manda né, [...] às vezes acontece [...] ah, aconteceu da fulana brigar na sala de aula, não fica essa questão “tá incomodando”. Muitas vezes pega tira o professor, porque o professor precisa falar com aluno... Senão a professora fica só como interlocutora, né? E nada melhor do que tu ouvir o relato do aluno, né? Tá com problema em casa, nada melhor que tu ouvir, esse sofrimento dele, entender porque ele está passando por aquilo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Por mais que entendamos que as oficinas de filosofia propiciam uma problematização de sofrimentos, assim como de outras questões, mas aqui, é este o enfoque, não é tudo que pode ser aberto ao grupo. Assim, parece que existe um cuidado, quando se conversa em particular com uma criança. O cuidado de não a expô-la e, ao mesmo tempo, de ouvi-la e entender que determinadas atitudes se dão por causa de algum sofrimento.

Tanto a mediação, como essas conversas com os alunos podem ser feitas por professores, estagiários ou equipe diretiva. Também há as visitas domiciliares realizadas pelos professores, assim como pela equipe como um todo. Os professores têm autonomia para a realização dessas visitas, com marcação prévia ou não, para conversarem com as famílias, quando percebem que há algum problema mais sério com o aluno ou a aluna. Há um trabalho de vínculo com a comunidade que parece facilitar tal relação. Contudo, enfatizam que as visitas feitas pelos professores têm como objetivo tentarem entender os possíveis motivos que se fazem mais evidentes por o aluno apresentar algum problema ou sofrimento; seja na observação do ambiente em que vive ou pelos relatos dos responsáveis, dos irmãos ou outras pessoas do convívio. Ou seja, trata-se de visitas com o intuito de uma escuta e que tem as questões registradas. Escuta essa, que pode facilitar o entendimento de algumas reações de alunos, de problemas apresentados, de um possível sofrimento. Assim, os professores podem usar dessa informação optando por um olhar sensível junto àquele aluno.

Além disso, há casos bem sérios e complexos, que são motivo de visita domiciliar. Havendo suspeita de maus tratos, violência doméstica, de abuso, ou ainda, se houver abandono escolar, após a verificação, há o encaminhamento para o Conselho Tutelar ou promotoria pública. Os professores, então, ficam mais atentos a essas situações, acompanhando a possibilidade desses casos serem resolvidos ou esclarecidos pelo órgão competente a que compete.

Por outro ângulo, poderíamos entender tal movimento de visita à casa e à família de um aluno como um movimento salvacionista, no sentido de trazer alguma solução para o problema da familiar. Também, questiono sobre essa tênue linha entre o público e o privado que, muitas vezes, a escola transborda. Mas, parece que o ponto é muito mais de uma tentativa de entendimento da realidade em que uma criança vive do que uma mudança proposta para a família. Parece-me um tanto imprudente e pretensioso, de nossa parte, questionar uma prática por um viés salvacionista, sendo que antes de mais nada, poderia também ser vista como uma prática de cuidado. De um responsabilizar-se. Isso está para além do que cabe à escola? É invasivo? Creio que o mais importante é o fato de o aluno ser acolhido e protegido. Por outro lado, ainda, aqui, não nos cabe avaliar, mas problematizar. Nesse tom do “apesar de”, que desejamos fazer esse exercício de entendimento. Pode não ser uma prática ideal (qual

seria?), é uma prática que se compromete com o outro. Por isso não me cabe falar do ideal, porque não se opera nessa perspectiva, mas falar do possível, descrever as práticas cotidianas e pensar junto a elas. Isso é *genea-carto-lógico*.

Assim, abrindo para as múltiplas possibilidades de entendimento, ainda lembro o que diz Bogéa (2017) quando fala sobre a responsabilidade do professor. Inicia seu texto, *Notas Sobre a Responsabilidade Docente*, fazendo uma diferenciação entre o “eu” como identidade e uma subjetivação atravessada por forças. De um lado, então, está o “eu” moderno, com uma essência, um núcleo, autossuficiente, um “eu”, que escolhe entre o “bom” e o “mau”, definindo (fixamente) seu caráter. De outro, está um ser, que vai se constituindo, se transformando, vai sendo, sem uma fixidez que o determine. Para elucidar, esse último, Bogéa (2017) menciona Nietzsche, falando de seu perigoso “talvez”. Em outras palavras, aquele que vai sendo, percebendo como despotencializadoras suas tentativas de definir-se numa imutabilidade identitária, dá-se conta dessa ilusão. Trata-se da grande saúde nietzschiana daquele que vive perigosamente por saber que a vida não é calculada, mas é surpresa.

Enfatizo tal diferença, para pensarmos que uma visita a uma família, não se trata da chegada de alguém detentor de um saber correto, alguém que possa dizer o que ou como fazer. Como diz Bogéa (2017, p. 4), “um ‘eu’ individual que como uma espécie de ‘centro de comando’, a cada vez, a partir de um diálogo interior que põe em cena um exame ponderado das causas e conseqüências [...]”. A responsabilidade docente, então, para o autor, e retomarei mais adiante, está justamente na aposta dessa ética do cuidado de si, como alguém sempre em construção. Alguém que vai se fazendo junto.

Assim, mais do que enxergar as visitas como “certo” ou “errado”, “bom” ou “mau”, tão bem criticados por Nietzsche (1998), mais importante é como esses professores se colocam no processo. Parece-me, como mencionei, que abrem-se à transformação de si, referindo a aprenderem junto e à potência do coletivo, em contraponto ao individual, o que consta na citação que vem logo a seguir.

Quando, na oficina, foi trazido um caso de sofrimento de uma aluna em específico, perguntei se havia algum procedimento que fosse da escola quando aquilo ocorria, ou se era algo mais de cada professor, de acordo com sua sensibilidade, ou ainda se era os dois juntos. Uma das professoras, então diz:

Professora 3: Eu acho que é um processo que acontece no coletivo né, tanto a escola, como os educadores porque, aqui, nós costumamos dizer assim: que o aluno não é meu, é nosso, independente se eu estou trabalhando com o quarto, com o quinto, com o sexto, né? Se tiver que fazer uma intervenção, se tiver que fazer uma visita domiciliar, uma entrevista, é tudo... não tem um meu, né? Até no início foi bem difícil porque nós temos essa particularidade de sermos individualistas, né? E a gente aprende com eles a cada dia.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tal trecho remete-me a Masschelein e Simons (2015), que ao defenderem a escola como uma questão pública, enfatizam o que a caracteriza tão primeiramente: o coletivo. As construções coletivas, o trato com o coletivo, a potência do coletivo a colocam num lugar peculiar. Então, podemos entender que com esse grupo de professores e alunos, existe, em algum momento, um olhar de acolhimento voltado ao individual, também, e não prioritariamente. Há um olhar atento, que acolhe e quer saber do que vem com cada aluno, procurando trabalhar suas questões em grupo, também, e quando parecer propício. Não há prescrição.

Essa possibilidade de invenção está para o professor também: “*E a gente aprende com eles a cada dia*”, diz a professora na oficina. O que, de novo, poderia ser quase um jargão, aparece com uma nuance diferente ao vir logo após de “*Até no início foi bem difícil porque nós temos essa particularidade de sermos individualistas, né?*”. Ou seja, nessa fala fica implícito que não é algo fácil estar aberto para olhar para sua própria prática. Poder e querer acolher também ensina, mas ainda mais do que isso, fala daquele que o faz. Ser afetado pelo outro, pelo seu sofrimento requer uma existência sensível, principalmente de quem acolhe.

É possível que por não quererem ensinar, as crianças ensinem tanto. No seu modo despretensioso de agarrar sua existência, na brincadeira de simplesmente estar, desacomoda outros modos de existir reduzidos a forças reativas. No seu aforismo *Tomar a sério*, Nietzsche (2004, p. 167) critica o que chama de intelecto da maioria das pessoas, dizendo ser “uma máquina pesada, sombria e rangente, difícil de por em movimento”. Para ele, querendo ser sério, o ser humano perde seu bom humor, como se o pensamento de nada valesse, uma vez acompanhado do riso. Complementa tal ideia: “tal é o preconceito desse grave animal a respeito de qualquer

‘gaia ciência’. Pois bem! Mostremos-lhe que se trata de um preconceito!” (NIETZSCHE, 2004, p. 17)

Com isso, não quero dizer que a criança não deva ou não possa ser levada a sério, mas pelo contrário, que na sua potência de vida, frequentemente inundada pela possibilidade da infância do pensamento, com ela, também, se aprenda. Ou, como diria Kohan (2017, p. 65), “penso, em outras palavras, naqueles momentos em que o pensamento precisa de uma infância, não apenas cronológica, mas como força de início”. Acredito que tornar tal infância possível significa aproximar-se de um modo mais trágico de existência, o que favorece as formas de enfrentamento do sofrimento enquanto algo da vida, assim como a felicidade.

Falar em modos de lidaçãõ com o sofrimento dos alunos, sem se falar da fácil percepçãõ da necessidade de atençãõ dos próprios professores, seria omitir parte da história. Por mais que essa dissertaçãõ enfoque as criançãs, impossível seria pensar em um trabalho com elas, e aí ênfatizo “com”, sem pensarmos no sofrimento do professor. Trazem suas vivências consigo, obviamente e, ainda, levam consigo a impossibilidade, porque, em aula, na escola, parecem fazer o possível, mas o que está para além disso, os afeta. Isso ficou evidente nas oficinas.

Entãõ, se mais adiante adentro, como aliado da pesquisadora, mais a fundo nas percepções das possibilidades de filosofia com criançãs por um viés trágico, antecipo que os encontros com os professores, parecem-me alicerçar o cenário das oficinas com os alunos. Escutá-las é escutar a rotina, sobre seus afetos, sobre sua relaçãõ com os alunos, sobre os alunos, principalmente sobre seu sofrimento. A necessidade de falar de si, de ter um espaço para dizer que também sofrem ficou muito evidente. Lembro de palavras de Nicolay (2010) que fala de um apagamento do desejo dos professores (no seu texto, mais especificamente, das professoras).

A professora parece tão sem graça em seu traje meio amassado, meio desbotado, um pouco envelhecido pela rotina dos dias, carcomido pela poeira esbranquiçada do giz. Suas faces, maquiadas, procuram disfarçar um pouco do sofrimento, da solidãõ, da incompreensãõ, da submissãõ, marcas que ferem muito mais na alma do que no corpo (NICOLAY, 2010, p. 178-179).

Parece, por vezes, um modo de subjetivaçãõ talhado pelo não cuidado de si. Como se houvesse um enfraquecimento da potência de vida advindo de um desejo

esquecido. O que os professores desejam? Acostumaram-se a não serem ouvidas? A serem subjugados, principalmente, os que trabalham em escolas públicas, por conta desses tempos em que suas vozes precisam passar pelo crivo de uma possível Escola Sem Partido? Ou ainda, quando sua prática pode ser gravada, avaliada, julgada e condenada por quem não faz ideia do que vem a ser educação, de fato?

A urgência de ouvirem suas próprias vozes e as vozes de seus pares grita. Lembro aqui da intensão da pesquisadora de realizar as oficinas de filosofia com os professores no seu projeto. Naquele momento, queria pesquisar das condições de possibilidades de oficinas de filosofia com crianças, mas por meio de encontros com os professores. Era uma tentativa-pergunta de entrar em contato com sua infância do pensamento, pesquisando a lidação com o sofrimento dos alunos nas práticas escolares. A banca entendeu ser mais rico trabalhar com as crianças também, mas fica aqui esse registro da necessidade uma atenção voltada aos professores, o que seria uma ampliação das oficinas de filosofia para fortalecer os professores na prática de pensar o pensamento.

Importante, também, registrar que os encontros com os professores agregam muito no que diz respeito aos pontos levantados acima. Houve uma mudança na perspectiva, mas tal contato permanece muito relevante.

A potência existente no trabalho das oficinas de filosofia junto aos professores fica aqui inscrita. A pesquisadora continua a enfatizar tal potência, mas foi fisgada pela subjetivação docente e abre espaço para pensar um tanto sobre isso aqui.

Assim, expomos um dos trechos da oficina que nos tocou e que contribuiu para que a pesquisadora passasse a enxergar a minha potência, do apesar de, como portadora de sua voz. Aqui está a fala da professora:

Professora 4: E a gente tá falando da família... tem uma imagem de um menininho que tá em sofrimento, o pai esta separado na foto. E eu, na verdade eu me identifico, né, com os alunos, até. (Chora) Peguei essa imagem deste mês... porque eu também vivi isso então eu tento... eu vejo, assim, alunos contando que pai tá preso, que o pai morreu e eu tento não me emocionar. Eu sei que é difícil pra gente conviver com a falta. Eu acho muito bacana essa escola porque eles levam em consideração que muitos alunos não tem assim uma família perfeita com mãe, pai e irmãos e não comemoram essas datas eu acho muito pesado isso eu sofria muito na escola nessas datas...

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como já dito, intencionamos, nesta dissertação, pesquisar sobre a possibilidade de se tratar dos afetos dos alunos como matéria de pensamento e criação de vidas. Quem o fará no contexto diário escolar é o próprio professor, que traz consigo seus afetos com todos os atravessamentos que sua existência abarca. Como em qualquer profissão, fica impossível largar uma mala de afecções na porta do trabalho e pegá-la ao sair. Ainda, no caso dessa profissão, há todo um cenário de abandono que conhecemos e, o qual não esmiuçaremos aqui. Entretanto, lembremos que tal falta de investimento na educação pública, junto ao compartilhar das histórias trazidas pelos alunos, colocam o professor, muitas vezes, num lugar de desamparo.

Não poderia, aqui, superficial e equivocadamente, trazer propostas para amenizar o desamparo docente, que se compõe pelos mais variados motivos, desde os pessoais, até os sociais e econômicos. Lembro, além disso, que não há possibilidade de idealização nas relações. Professores são humanos e com outros - seus alunos - compartilham suas existências. Contudo, valho-me deste excerto de Nicolay para dizer do medo da professora frente a seu ofício e tudo o que significa bancá-lo e o quanto esse receio das coisas da vida a leva para longe de seu próprio desejo. Digo professora, no feminino, tanto porque é sobre elas que o autor escreve, como por ser com um grupo de profissionais mulheres que a pesquisa foi realizada.

E, como a dor faz parte do amor, principalmente nas tragédias gregas, nossa mulher-professora passou a sofrer de um medo incontrolável da aniquilação do princípio de individuação. Aliás, sua mudança de opinião em relação aos prazeres vitais deve-se muito mais aos abalos concretos de sua profissão do que pela provocação de seu público (NICOLAY, 2010, p. 179).

Falamos dessa professora que se entrega ao medo, tornando o desejo algo improvável de ser acessado. Mas, a proposta trágica é Dionísio abrindo os braços para ela vir a ser quem quiser. A entrega, então, passa a ser outra, para todas as possibilidades que a sua existência lhe oferece, sem tantos pontos cegos provocados pelo medo do sofrimento. Amor e dor. Ainda, tomando a infância do pensamento, não como algo estanque em termos cronológicos, pensamos que justamente nela que os professores podem fazer suporte para fazerem lidação com todas essas possibilidades de afetos.

Professora 5: O que tu falou do sentimento que causa alegria, né, tristeza... Essa situação me causa ansiedade, muita ansiedade. No começo do ano, quando eu entrei pra ir com meu terceiro ano (inaudível), hã, eu não dormia, eu não dormia porque eu ficava muito preocupada como que eu ia dar conta daquilo, né? Então, o que eu posso fazer, o que eu não posso fazer? Eu acordava no meio da noite e a minha mente ficava trabalhando e isso me causou muitas noites mal dormidas, muitas, muitas. Então, eu comecei a conversar com a minha psicóloga e psiquiatra e ele disse que tem coisas... hoje eu tô aprendendo a lidar com isso, hoje não me causam tanta angústia e tanto sofrimento. Porque ele disse, assim, quem tem coisas que fogem do nosso alcance que não dependem de mim. E que eu tenho que perceber até que ponto que eu vou consigo ir, que ponto compete a mim, até que ponto compete à família. Sabe, é que me causava muita ansiedade e sofrimento chegar e ver toda essa diversidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A fala das professoras está carregada de angústia, de sensações que remetem a um estado de sofrimento. Apesar disso, seguem acreditando, buscando respostas em noites mal dormidas, em dias com vontade de dormir. Narram não simplesmente do aluno, mas de suas existências. Expõem-se, dizendo que também estão ali e se afetam com os relatos sofridos de seus alunos. Ao narrarem, a pesquisadora também se afeta. Lembra-se da frase na faixa, lembra-se da frase na parede. Seu conhecimento parece ceder ao que ouve para estar junto, para compartilhar, para

escutar e também ser acolhimento. Atualiza-se a angústia no relato, na pele da pesquisadora. Atualiza-se na oficina. No choro das professoras, que enxergam o sofrimento de seus alunos e não o ignoram.

Narramos por uma necessidade intrínseca de que o outro conheça a nossa versão do que nos sucede, do que nos constitui e do que fizemos. Narramos para amenizar nossos equívocos e para exaltar nossas vitórias. Narramos para não esquecer quem somos, para nos situarmos na existência e para não nos perdermos de nós mesmos (TRINDADE e RICHTER, 2018, p. 709-710).

Aquela professora marca no seu discurso a versão de sua angústia. Ela precisa e quer ensinar, mas ela tem à sua frente tantas outras narrações, que imploram por dizer-se, tantos outros, que atravessam a própria narração de si. Mostrou-se tendo de falar de seu sofrimento e do quanto pensava em como dar conta do sofrer à sua volta, ao uma atenção também permanente com o ensinar. Afetou a pesquisadora esse relato. Entende que professores, quando vão para suas casas, levam seus alunos consigo, a tal ponto de confundir as narrações de suas existências.

Esse encontro entre professor e aluno, essa relação de ensino/aprendizagem, acontece “no coração das experiências de devir”, para Kastrup (2005, p. 1287), que complementa dizendo que aí o novo é experimentado. “É no encontro no plano das forças, na potência de propagação de experiências não-recognitivas, que pode ser flagrado o devir-mestre” (KASTRUP, 2005, p. 1287).

A acolhida da escola a professores e alunos dá-se, então, na potência do encontro. Importante, aqui, esclarecer que a pesquisadora entende e observa que professores vêm tendo, muitas vezes, de abarcar uma demanda psicológica, social, cultural, assistencial, etc., que acaba por sobrecarregá-los. Não é disso que se trata esta pesquisa, mas que o professor consiga transformar sofrimento em matéria de pensamento, sem o compromisso de resolver, mas colocar a potência do coletivo a trabalhar. Também, lembro que além de todo um turbilhão de afetos no liquidificador da sala de aula, o professor ainda precisa dar conta de toda uma questão pedagógica, que lhe é pertinente. Enfatizo isso para não correr o risco de tal ponto ser considerado menos importante na leitura desse estudo. Esclareço que, como em toda pesquisa, foi feito um recorte, sendo que esse não contempla tais pontos, que se fazem, obviamente, essenciais num contexto educacional.

Dito isso, lembro do que diz Kohan (2017) sobre a abertura de novos sentidos no e para o mundo a partir do ato do professor. De acordo com o que apresenta, dá vida, aumenta e cuida do mundo. “Daí nasce também a responsabilidade pedagógica: colocar algo do mundo sobre a mesa, oferecê-lo aos estudantes chama à responsabilidade por isso que se lhes está oferecendo como objeto de estudo” (KOHAN, 2017, p. 79).

Nesse ponto, retomo a questão da responsabilidade docente ligada ao cuidado de si, também. Como “somos efeito de uma combinação única” (BOGÉA, 2017, p. 10), somos singulares. Segundo o autor, essa singularidade é podada à medida que os poderes instituídos tentam nos adaptar a definições pré-estabelecidas, como se um determinado “papel” pudesse nos definir. Assim, ele questiona que tipo de responsabilidade seria essa que enquadra a poderes regulativos? Seria responsabilidade ou, simplesmente, ceder a mecanismos de controle, vivendo dentro de uma passividade a aceitação?

Ao contrário disso, coloca-se a ética do cuidado de si, daquele que se questiona, que não se deixa enclausurar por amarras identitárias. Isso exige um posicionamento de resistência frente aos mecanismos de dominação e aos valores estabelecidos. Trata-se do artista de si nietzschiano, não se deixando levar pelo senso comum, mas num movimento constante de pensação de si. Como dito anteriormente, essa contínua transformação é essencial no processo de cuidado de si. Assim, o autor diz sobre tal cuidado:

Exige que nos dediquemos à tarefa artística da nossa própria formação, isto é, a tarefa de fortalecer em nós as pulsões artísticas que nos constituem e que podem dar forma à nossa multiplicidade constitutiva, uma forma singular, aberta, inclusiva e maleável, porém firme em sua maleabilidade (BOGÉA, 2017, p. 11).

Escolho esse excerto pela poética maneira de explicar essa transformação e, também, por falar de uma forma “firme” que é dada à multiplicidade constitutiva. Isso porque o autor deixa claro que nessa luta pela singularidade, principalmente, em se falando de professores, não é tudo que é permitido, de maneira caótica. Mas, sim, que seja uma luta responsável, que posso despertar no outro o desejo por sua singularidade também. Aí está a responsabilidade docente. Por isso, faz-se tão importante o cuidado de si, para que se possa cuidar do outro.

Contando como presente essa responsabilidade, relato sobre a maneira espontânea e cheia de vida com que os alunos narraram suas histórias. Isso fala de uma possibilidade dessas crianças, de tomarem, de receberem, a oferta de conceber seus relatos como matéria de estudo. E, conseqüentemente, como cuidado de si.

Em uma turma, parecem não conseguir conter em seus corpos a vontade de exporem de suas vivências. Quase pulam com os dedos levantados, esperando sua vez de falar, esperando o colega. Escutam, assim mesmo, o colega! Querem saber. Perguntam. Na outra turma, o peso das histórias logo se tornou o peso na sala sobre todos que ali estavam. Foi difícil. Assim mesmo, com lágrimas, havia quem quisesse falar.

O afetamento que logo tomou seu espaço por cada canto e brecha fez com que a pesquisadora entendesse que era apenas uma isso: uma pesquisadora, e que, portanto, ficasse quieta e ouvisse. O mesmo afetamento fez com que ela fosse escuta e acolhida. Que estivesse ali por. O cuidado, o acolhimento, a atenção tinham seus sentidos, então, tão ampliados a ponto de a pesquisadora levá-los consigo para tentar digeri-los.

As histórias eram contadas tragicamente, sem esforço algum. A face entristecida se misturava com o sorriso de poder compartilhar e ser escutado. E, ao mesmo tempo, a experiência de “não-saber”, dando espaço à escuta de quem tinha tanto a dizer. A responsabilidade docente parece se ligar prontamente à oficina de filosofia, impregnada pela perspectiva trágica daquele que protagoniza a grande saúde. Trata-se da coragem do professor-artista que não refuga a “experiência de estranhamento, de deslocamento, de abertura ao outro, de espanto e de abismo” (BOGÉA, 2017, p. 12) necessária para a possibilidade de cuidado de si.

Ainda sobre esse lugar de responsabilidade do professor, que cuida do cuidado do outro, lembro do que diz Kohan (2009) sobre a condição tensionante, tanto da filosofia, como de seu ensino. Sobre tal condição, ele diz: “[...] fortalece as forças e as potências que habitam o pensamento daqueles que aprendem e ensinam” (KOHAN, 2009, p. 11). Para o autor, existe uma circularidade entre pensar, ensinar e aprender. Vale-se das ideias de Sócrates sobre o ensinante e o aprendiz, do tanto que ambos aprendem e alternam lugares.

Desse modo, “apesar de” múltiplos atravessamentos de forças, “apesar de” seu próprio sofrimento, o professor escuta e se oferece a seu aluno, aprendendo ao ofertar

essa abertura. Assim, pensamos na escola como espaço de formação, em que também se ensina a viver, a sofrer, a perder, frustrar-se, morrer, estar com sua dor e a dor do outro.

De modo ainda mais amplo, também lembramos que a escola é um espaço de forças e potências, que têm na filosofia, uma possibilidade, um modo de serem pensadas. Assim, pensar sobre isso “[...] é uma exigência pra o educador interessado em propiciar espaços de pensamento potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros” (KOHAN, 2009, p. 10). Trata-se, assim, da responsabilidade docente, desse compromisso com o outro, com o mundo, com a possibilidade de se pensar o pensamento e de se colocar no lugar desse outro.

Também, lembro da responsabilidade ligada à não-passividade, que faz do professor ativo e, antes de mais nada, alguém livre para decidir suas ações, como aponta Bogéa (2017). Não quero discorrer sobre a relatividade de se ser livre, mas em tempos de “escola sem partido”, considero de imensa relevância retomar tal necessidade de liberdade, por parte do professor, para que ele possa se pensar e cuidar do outro, ou seja, ser livremente ético.

Desse modo, retomo Schuler (2016, p. 132) quando diz que da importância de se pensar a educação “como política cultural, envolvida fortemente na produção de regimes de verdade, efeitos de poder e modos de subjetivação”. Afirma, com base em Nietzsche, que dentro deste pensamento, a verdade é vista como um valor que esqueceu que o é. Assim, dentro dessa possibilidade de crítica, principalmente do professor que questiona sua realidade, há espaço para oficinas de filosofias: para se problematizar as naturalizações. Para trazer à tona assuntos não obviamente tratados na escola, mas que nela há lugar, possibilitando que se pense o pensamento, que se pense sobre a vida e sobre a morte. Trata-se do professor mergulhado na coragem da grande saúde, que permite cuidar de si, se pensar, e assim, cuidar do outro, mesmo que em brechas, por alguns minutos, como um encontro com o inusitado.

Essas oficinas se prestaram para observarmos que há como criar tais espaços dentro da escola. Senão nela, onde? As professoras narram sobre si, sobre sua existência, sobre suas práticas, sobre seus alunos, escutam as demais e se transformam. Trata-se da possibilidade de experiência de si, proporcionando questionamentos num “desmanche da verdade, da realidade e da identidade”

(SCHULER, 2016, p. 134), para abrir para se pensar e inventar outros modos de existência.

Trata-se de oficinas que abraçam o trágico, servindo-se da conversação para potencializar a “pensação”, sem evitar assuntos que contemplem desprazer. Ao contrário disso, que se pense sobre o que vier à tona, mesmo que surpresa, sem controle do que pode ou deve ser dito, tampouco, sem controle no jogo com a finitude. São Apolo e Dionísio sentados à roda e pedindo a ruminação de suas forças complementares, sem subterfúgios ou abrigos que despontencializem o encontro. Como diz López (2008, p. 82), “a tragédia nos ensina que é precisamente no limar desse abismo que o sentido se gera e se reconstitui”.

Quem olha corajosamente para esse abismo, entende o que quis dizer Nietzsche (2004, p. 156), com essas palavras: “[...] o homem superior torna-se, a cada dia, mais feliz e mais desgraçado, ao mesmo tempo”. O termo superior remete ao artista de si, aquele que toma sua vida nas mãos. E aquele que não descarta seus erros, que se transforma. Assim, o professor não é um simples espectador, termo trazido pelo filósofo. É aquele que olha “[...] retrospectivamente a sua obra” (NIETZSCHE, 2004, p. 15), mas que, antes de mais nada, é criativo. Com a potência da invenção de vidas, transforma-se e transforma o que está à sua volta.

#### 4.3.3 Presença-ausência, vida-morte

Histórias. Foi impregnada e afetada por elas que a pesquisadora saiu da escola após as oficinas. Ficou semanas ruminando. Outras explicando para a orientadora o que se passava. Ou não conseguindo explicar. Outras, tentando escrever. Histórias. As das crianças. Elas seriam contos. Porque não estão para serem simplesmente explicadas, mas experimentadas.

Eu falava de cuidado. De certo modo, permanecemos nesse campo, mas ampliamos, pensando na presença, indispensável para o amparo, na ausência, motivo de sofrimento, na vida, indispensável para a morte. Como explicado no subcapítulo *Uma escolha: a escrita*, pelo modo que a pesquisadora se afetou com os relatos das crianças, imagens-pensamento criaram-se nela. Para que ela mesma melhor entendesse os relatos e, como uma maneira de expor seu respeito por eles, tornou-

os contos. Deixou disponível o relato original das crianças, para quem quiser dele saber. Não conseguiu, simplesmente, deixá-los expostos para referência da análise. Eles são mais do que isso. Assim, como um modo de existência, enquanto pesquisadora, conta-lhes artizando. Conta-lhes de uma maneira mais criancieira, mais atravessada pela infância de pensamento.

Figura 1: Imagem geradora do Conto 1<sup>9</sup>



Foto: Google Images (2018).<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Diálogo original:

**Bárbara:** *Esta foto, ela representa que da minha tia. Ela morreu também. Ela não gostava de andar de cadeira de rodas. Ela odiava porque cadeira de rodas (inaudível)... e daí ela morreu por causa que ela teve um derrame. E eu também perdi minha vó porque agora eu só tenho uma vó e eu perdi meu vô... e eu perdi minha outra vó e eu perdi o meu outro vô. E esses que morreram, eles fazem falta porque eles me agradaram muito... eles sempre eram presente. Agora a minha vó que eu tenho lá, ela não se importa comigo, ela é ausente pra mim.*

**Pesquisadora:** *Ela é ausente pra ti?*

**Bárbara:** *Porque ela não gosta de mim, ela gosta das neta dela que moram lá com ela. Ela nunca me deu... nunca me deu um abraço, ela nunca me deu um beijo, (alguém: nem um carinho?) nunca disse eu te amo.*

**Pesquisadora:** *É? E tu tem alguém que fez isso?*

**Bárbara:** *Não... eu só tenho ela pra isso.*

**Pesquisadora:** *E tu já disse pra ela isso?*

**Bárbara:** *Não... eu nunca disse pra ela porque senão ela ia falar pro meu pai e meu pai ia me dar uma surra.*

<sup>10</sup> Disponível em: <https://demonstre.com/wp-content/uploads/2018/02/CRIANÇAS-FELIZES.jpg>. Acesso em: 27 Jun. 2018.

*Conto 1:*

*Ausência*

*Uma menina cheia de vida e amada por muitos descobriu como é perder quem se ama. Ela tinha uma tia que não andava por pernas, mas andava por rodas. Isso pode parecer divertido pra tí, mas não era pra ela. A menina sabia disso e se enchia de tristeza toda vez que sua tia se lamentava. O lamento era tamanho, que um dia a tia explodiu dele. Foi lamento pra todos os lados e ela morreu. Mas isso não é tudo. Essa criança sabia o que era o amor porque seus avós inundaram sua existência dele. Eles eram presentes. Não estavam no futuro ou eram memória de passado. Estavam ali. Era uma outra relação com o tempo. Muito cedo ela descobriu a presença da ausência. Seus avós se foram, mas ficaram. A presença. A avó viva é pura ausência, diz a menina. Não! Ela não conta muito disso.*

*Não falo pra ela, senão meu pai me dá uma surra. - dispara a menina.*

*Ela, então, está por aí. À procura de abraços e beijos. Ela é uma menina cheia de vida. Ela é meio caçadora de amor. De presenças.*

Depois desse conto, assim como logo após outros, a pesquisadora tinha uma questão. Não que respostas sejam sempre importantes, mas essa lhe pareceu. Engoliu a emoção, como em outros relatos, e ruminou tal resposta até chegar em casa, até agora quando me ajuda a escrever: o olhar trágico aproxima-se da infância do pensamento com uma delicadeza óbvia e avassaladora. Uma criança do 3º ano do Ensino Fundamental, no alto de seus 8 ou 9 anos de idade, Bárbara, destruiu a pesquisadora, que se recompôs ao dar-se conta de que aquele sofrimento já não era

apenas sofrimento, era cheio de coragem. Era um sofrimento sovado pela criança e transformado em alimento para seguir “apesar de”. Nutriu o sofrimento para fazer dele outra coisa.

A história da menina pede, enquanto relato de vivência, uma espécie de preparação, um exame de si, como diz Villa (2012), facilitada pela oficina de filosofia. Penso, então, na aproximação desta ética nietzschiana do cuidado de si com o espaço ofertado nas oficinas. Ou seja, as oficinas dando um lugar para que essa ética se mostre como possível, em brechas, microfisicamente.

Além disso, enfatizo a importância de a própria pesquisadora, afetada por sua pesquisa, realizar um movimento semelhante. Tanto o movimento de pensar sobre como o relato a afetou, assim como o de escolher uma forma outra de contar as histórias que a atravessaram, como possibilidade de cuidado de si e do outro.

O conto fica aberto, não havendo exatamente um final. O mesmo para os outros contos. Retomo Cragolini (2006), que diz que os conflitos trágicos não têm necessidade de resolução, não precisam de um final. Por serem vida, não há conclusão satisfatória em que estejam limpos de nós.

Para aquela criança, não há uma existência idealizada. As prescrições de felicidade a qualquer custo, talvez, nunca tenham chegado até ela. Sua infância não é aquela de faz-de-conta, não é de princesas e fadas. É uma infância única, a dela, e, ao mesmo tempo, aproxima-se de tantas outras.

Andrade (2010) diz que a romantização da infância - criticando a ideia de natureza infantil – traz um modo de pensar que tende a proteger a criança de um suposto “mundo real”, como se ela não vivesse nele. Obviamente, não há porque se escolher jogar uma criança em situações violentas ou agressivas com o acolher dessa crítica, mas sim, observar que muitas vivem em contextos de crueldade, de vivências abusivas, e de muito sofrimento. Assim retomo o entendimento de Souza (2005, p. 60) sobre a infância, que dia serem “as forças culturais completamente contingentes” que a forjam.

Aproveito, nessa problematização da visão romântica de infância, para lembrar que não foi a pesquisadora que lançou o tema “morte” na roda de conversa. Nas duas turmas, o assunto veio como um furacão quando a temática proposta foi a infância. Grande parte deles tinha algo para falar sobre, senão diretamente sobre suas perdas. E pediam para falar e para serem escutados. Respeitados. A pesquisadora tomava o

que era dito e, com cuidado, trazia alguns questionamentos. Mas, nem isso se fazia tão preciso porque o questionamento surgia entre eles, a vontade de dizer, pensar e compartilhar os afetos.

Não há, então, como se definir (e não existiria essa intenção aqui) uma infância, nem dizê-la como um tempo puro, de leveza e felicidade apenas. Bárbara conta de si e de suas tristezas com um brilho nos olhos que chega a desacomodar algo dentro da pesquisadora. Será algum rascunho de certeza que se desfez? Joga na cara daquela mulher que não tem medo de dizer sim à vida (NIETZSCHE, 2007a), com tão poucos anos de vida e tantas experiências difíceis.

O que a pesquisadora problematizava em seu projeto, através de um objetivo (experimentar uma outra lidação com o sofrimento nas práticas escolares, tomando a oficina filosófica com professores e com alunos como possibilidade), mostrava-se ali sendo vivido de alguma forma. Não a melhor forma. Apenas alguma forma. Contudo, isso ficou menos importante frente ao modo como se afetou pelo relato e por perceber que o que propunha, de certa maneira, fazia-se muito mais possível do que imaginava. Isso porque Bárbara, a exemplo de seus colegas, trazia a experiência trágica a constituindo e cheia de vida para ser lançada na roda de conversa como material de para pensar suas existências. Ela estava lá! Colocando-se naquela linha de frente, que antes a teoria expunha, mas que ali era mais crua, dizendo que os percalços poderiam a derrubar, mas que sabia se afetar deles sem verdades pré-estabelecidas, mas fazendo sua própria leitura. Ela não tem medo de sentir.

Tenho mais para contar, mas não contarei tudo por falta de tempo da pesquisadora. Há prazos. Que nossa seleção de contos, que nos é muito cara, traga em si das intensidades que temos para lhes dizer.

Figura 2: Imagem geradora do Conto 2



Foto: Luis Louro (2018).<sup>11</sup>

A fotografia foi dispositivo de falas relacionadas a brigas entre as crianças:

**Tadeu:** *Quero falar sobre a minha figura. Quando eu vi esta figura, eu vi a Betina e a Karen brigando e a ela tava puxando os cabelo da Karen. Aí...*

**Betina:** *Outro fofoqueiro!!*

**Pesquisadora:** *Deixa ele terminar de contar.*

**Betina:** *Não deixo, que é um fofoqueiro!*

**Tadeu:** *Elas tavam brigando e aí eu fui lá separar elas.*

A conversa chega a:

**Carlos:** *Ô, Sora... quando meu pai me bate acontece é porque ele tem que me bater.*

[...]

**Carlos:** *Não, porque... porque às vezes eu teimo. Ele manda eu fazer as coisa e eu não faço. Mas eu melhorei, agora eu faço.*

**Pesquisadora:** *Tu melhorou?*

Talvez por se estar falando de briga, de apanhar, de dor, ou muito provavelmente por isso, Kim e Melissa deram um novo rumo à conversa logo após a pesquisadora questionar sobre a suposta “melhora” de Carlos. Voltaram a falar de uma dor que estava impregnada nas falas das crianças de uma maneira geral, assunto do qual não queriam largar: a morte.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.criandocomapego.com/6-comportamentos-negativos-da-crianca-e-seus-significados/comportamentos-negativos-da-crianc%CC%A7a/> Acesso em: 27 Jun. 2018.

<sup>12</sup> Diálogo original:

**Kim:** *Minha cadelinha morreu. Ela tá embaixo de uma arvorezinha que minha mãe tem lá na minha casa, nos fundos (inaudível). O nome dela era princesinha... ela era bem pequenininha. Ela tá embaixo da árvore daí.*

**Vários falam...**

**Melissa:** *Eu tinha um gatinho (...) ele morreu. Quando o Bob morreu eu fiquei muito triste. Eu acho que fiquei, sabe quantas semanas? Deixa eu ver... Eu acho que trinta semanas chorando.*

**Pesquisadora:** *Bah, tantas semanas. Ah, mas quando a gente fica muito triste tem que chorar e botar tudo pra fora.*

**Melissa:** *É... pra aguentar isso. Eu posso chorar. Eu não posso ter vergonha. Sabe, quando eu crescer, eu quero ser veterinária, ajudar os cachorrinho.*

*Conto 2:*

*Bichos e lágrimas*

*Kim tinha uma cadelinha especial. Porque era sua. A Princesinha era bem pequenininha, mas mal cabia no coração do menino. Eles sempre se deram muito bem, mas um dia aconteceu o que tem que acontecer algum dia. Bem nesse dia, ela morreu. Não sei do que porque o Kim não me contou, mas não era o que ele queria. A mãe dele decidiu fazer uma cerimônia de despedida e a Princesinha foi enterrada embaixo de uma arvorezinha no quintal da família. Ela continua pertinho, parece.*

*Sabia que foi assim? - disse o Kim.*

*A Melissa ouviu e quis contar de suas coisinhas de bichinhos também. Todo mundo tem uma história de bicho. Se não tem, deveria ter. Pra saber como é essa coisa de vida e de morte. A Melissa, quando perdeu o gatinho Bob, chorou tanto que eu nem sei dizer.*

*Eu acho que fiquei umas trinta semanas chorando.*

*Dizem que alagou o bairro, mas não sei se é verdade.*

*Ela não está nem aí. Alaga mesmo! Sem vergonha alguma. Deixa a vergonha pra quem não tem coragem de chorar. E a tristeza dela? Acho que se transformou em vontade de ser. Pura poesia.*

A morte foi motivo de muito assuntar para as crianças. Deve sempre ser, pelo que eu presenciei. Fico intrigado do quanto elas me “usam” bem. Até quando não me “dizem”, não me “pronunciam”, eu estou lá: *apesar de*. Aquelas crianças disseram tanto de mim, que cheguei a pensar que me conheciam melhor do que eu. Elas atiravam palavras desmedidas, impregnadas de afeto, num misto de tristeza e excitação. Queriam contar, dizer das coisas da vida, de suas existências, queriam que a pesquisadora as ouvisse, que todos as ouvissem, porque tinham as coisas mais importantes para serem ditas: suas experiências e o acontecimento que nelas brotou.

O relato e a escuta se olham num encontro que nunca deveria ter deixado de acontecer. A coragem do “dizer” de suas histórias reorganiza quem fala, por se escutar, e fortalece por ser escutado por outro. Essas histórias ganham cores e detalhes que só quem as viveu sabe colocar, ressignificando o que era memória empoeirada. Mas, para tanto, como disse, é preciso coragem. A mesma coragem de viver.

Para López (2008), como mencionado, as palavras morrem e renascem, trazendo sempre novos sentidos. Na filosofia com crianças essas palavras- potência-de-vida se espalham pela sala, todas querem dizer, mas não querem dizer do esperado, do pronto. Querem ser novidadeiras, trazer a surpresa! O autor diz que “o sentido é o devir das palavras, o que condensa nelas o máximo de vida e morte, o que não se conserva na vida senão a condição de morrer e renascer a cada instante” (LÓPEZ, 2008, p. 70). Trágico! Na vida, não há separação do nascer e morrer, de sofrer e do alegrar-se. Ela é tudo isso.

O sofrimento carrega em si o devir-felicidade e a felicidade o devir-sofrimento. Reparar nisso, aceitar a vida é a grande saúde. López (2008, p. 70) ainda complementa: “eis aí então a difícil tarefa da educação: transmitir as palavras e recriar os sentidos”. A recriação circulava entre as crianças, que, ao falarem de suas existências, desenhavam outras linhas. Narravam numa atualização, cujo entusiasmo oscilava entre os afetos provocados.

Ainda, lembro, que a infância do pensamento tem um tanto de poesia que faz os sentidos pipocarem por ser um pensamento mais liberto dos clichês. A poesia pode ser leve, pode ser dura, pode ser sonho, pode ser chão.

Melissa tem vontade de ser, apesar de. Ela desloca a lógica de que seu presente a determinaria. Parece saber que não apenas é, mas que vai-sendo num inventar-se. Como diria López (2015, p. 149): “na potência de se criar a si mesmo segundo sua própria inventiva”. O autor, quase a falar da menina, diz que: “O humano é definido pelo que não é, mas, sobretudo, pela sua possibilidade de ser” (LÓPEZ, 2015, p. 149). Para ele, quando se fala em formação humana, precisa-se remeter à sua potência autopoietica.

Parece que se trata de um modo crianceiro de fazer lidação com a vida e com a morte. Ou, ainda, de uma conversa da infância do pensamento, num olhar menos estreito sobre ambos, com o trágico. E mais, a filosofia dando espaço para tal diálogo.

Enfatizo que não se trata de qualquer diálogo, mas uma conversação, capaz de problematizar, de provocar o pensamento, de nos colocarmos a pensar sobre o que e como estamos nos tornando, o que somos no presente, para falarmos em oficinas de filosofia. Três conceitos que potencializam-se. Neste momento da pesquisa, já fica difícil vê-los separados ou sem algum tipo de elo. Quase como que moléculas que se agrupam, se renovam e ativam novas possibilidades. Transformação. Autopioese.

Esta capacidade de tomar o presente pela mão de um modo afirmativo, entendendo que o passado não precisa ser ressentido, mas que faz parte deste mesmo “agora”, vale-se para enxergarmos a infância do pensamento conduzindo as palavras na brincadeira de dizer. Também, acrescento, sem uma preocupação demasiada com o futuro, que também desvia para uma existência menos presente. Mas, de novo, com o entendimento de que é preciso abraçar o acaso nesse passado-presente-futuro chamado instante.

Tudo na existência que ficou para trás pertence à morte. Logo, meu caro Lucílio, faz o que me escreves que vens fazendo: abraça todas as horas. Assim, acontecerá de dependeres menos do amanhã se tiveres tomado o hoje em tuas mãos. A vida transcorre enquanto é adiada (SÊNECA, 2016, p.16).

Para aquelas crianças parece não haver esforço para tal postura estoica. As horas são delas. Seja a experiência que tiver de ser vivida, assim acontece. No espaço para filosofia, para pensar o pensamento, misturam passado, presente, futuro, sem ser num estado linear, mas na interação das intensidades que o instante produz em que é vivido. Comprovam que a infância não é feita de felicidade pura e que a criança não é a promessa de um futuro. Elas são suas vivências no instante. A infância rousseuniana, idealizada e naturalizada enquanto depositária de dias melhores parece não fazer sentido naquele momento, quando colocada ao lado dessa criança-este-instante, que revela tanto de que está sendo hoje.

Não há, como já dito, como se pensar numa criança “no geral” ou, colocar nela a esperança do que a pesquisadora chamava de consumo da felicidade no contemporâneo, esse imperativo atual. A singularidade está ali também, e muito, porque a infância do pensamento possibilita isso. Relatam vida e os colegas querem saber, e a pesquisadora empresta sua escuta e eu estou ali. O tempo todo. Acompanhando e me deixando afetar por aquela pulsação de vida.

Muita pulsação. Muitos afetos circulando. Em uma das turmas em que a oficina de filosofia foi realizada houve momentos delicados, em que duas crianças se emocionaram muito quando o assunto morte veio à tona. Tal tema surgiu inesperadamente, para a pesquisadora, como se o grupo precisasse falar sobre o assunto. Ao ouvir novamente, transcrever as falas, ficou muito claro que qualquer outro assunto seria para não dizer o que foi dito.

Narro como a pesquisadora chegou ao conto da interminável fila.

Henrique quer mostrar sua fotografia e falar.

Figura 3: Imagem geradora de diálogo e conto 3



Fonte: Google Images (2017).<sup>13</sup>

**Pesquisadora:** *O que vem na tua cabeça com essa figura, Henrique?*

**Henrique:** *As criança fazendo amizade.*

**Pesquisadora:** *Ah, são amigas aqui, né? E o que vocês acham disso, de crianças serem amigas assim. (tempo) Vocês têm amigos?*

**Alguém:** *Muitos!*

**Pesquisadora:** *E vocês acham que ter amigos é coisa de criança, é coisa de adulto... de todo mundo... o que é?*

**Alguém:** *De todo mundo.*

**Daniel:** *A gente pode ter amigos com 30 anos de idade.*

**Pesquisadora:** *É verdade... até com 30 dá pra ter amigos. Tu vê só...*

Daniel mostra sua foto:

**Daniel:** *Parece muito a pessoa tentando fazer amigo... (silêncio).*

A fotografia que Daniel expõe à turma é a da Figura 4.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://naescola.eduqa.me/carreira/praticas-inovadoras/gratidao-uma-virtude-a-ser-ensinada/attachment/criancas-2/>.

Figura 4: Imagem geradora de diálogo e nota 14



Fonte: Foto de Mariana Tokarnia (2018).<sup>14</sup>

E o diálogo continua:

**Pesquisadora:** *Aham... na escola tentando fazer amigos...*

**Daniel:** *...e estudando.*

**Pesquisadora:** *Tem alguma coisa parecida com a escola aqui? É assim? É mais ou menos este estilo?*

**Daniel:** *Parece muito a biblioteca.*

**Pesquisadora:** *Parece a biblioteca? O que vocês fazem lá na biblioteca?*

**Daniel:** *Lê livros...*

**Alguém:** *Faz desenho...*

**Daniel:** *...e as pessoa que não sabe aprende lá com a sora. O "fulano, o beltrano"... (diz nomes de colegas)*

**Pesquisadora:** *Ah, se tem um pouco de dificuldade é lá que pode ir? Começam a falar nomes de colegas (respeitosamente).*

**Pesquisadora:** *Ah, se tiver um pouco de dificuldade, tem um acompanhamento na biblioteca, é isso? Pode ir lá, é isso? Mais ou menos?*

Concordam. Ana Helena pede para falar sobre fotografia anterior.

<sup>14</sup>Disponível em: [http://www.mthoje.com.br/educacao/id-565600/mais\\_criancas\\_estao\\_na\\_escola\\_mas\\_ainda\\_e\\_preciso\\_incluir\\_1\\_9\\_milhao](http://www.mthoje.com.br/educacao/id-565600/mais_criancas_estao_na_escola_mas_ainda_e_preciso_incluir_1_9_milhao) Acesso em: 27 Jun. 2018.

Conto 3:  
A fila interminável

*Ter amigos sempre foi bem importante para Ana Helena. Ela ficou sabendo que a gente tem a vida toda para fazer amizades. E, nossa! Se a gente tem a vida toda... isso pode ser muita coisa.*

*O tempo faz as pessoas se encontrarem. É só saber usar ele direitinho. Devia ser assim, pelo menos: nós usarmos o tempo e não ele nos usar. Mas, se é usado, ele gasta. Tipo esponja. Não, esponja não, né? Porque esponja dá pra repor, comprar outra... Tem não “repor” com o tempo. Usa e vai. Por isso a gente precisa aproveitar. Por isso talvez o tempo seja mais parecido com a água do que com a esponja. Sobre o detergente, não vou pensar agora, aqui.*

*Ana Helena ouviu uma história de quem sabe usar o tempo para fazer amizades. Teve uma pessoa que fez tantos amigos no tempo que teve, que quando seu tempo acabou e veio o dia do velório aconteceu uma coisa incrível. Ela era de uma cidade chamada São Leopoldo e a fila do velório dela ia até Porto Alegre.*

*Ana Helena explica: isso é muito longe!*

*É muita fila. É muita gente. Essa pessoa usou o tempo como se fosse água. Mal sabia que viveu como um rio.*

O tema “morte” surgiu assim<sup>15</sup>. Ao se falar de amizade, lá estava ela, medindo a distância entre São Leopoldo e Porto Alegre pelo tanto de amizades. Linda imagem de pensamento criada pelas crianças nessa oficina para falar da vida, da morte, do sofrimento, da amizade, tudo misturado. Costa (2010, p. 55), no texto *O destino não pode esperar ou o que dizer de uma vida* composto por aforismos fala sobre biografia

<sup>15</sup> **Diálogo original:**

**Ana Helena:** (pequeno trecho inaudível sobre a avó) ...*ai eu disse pra ela, ai vó, qdo tu morrer, vai ter uma fila no velório.*

**Pesquisadora:** *Por quê?*

**Ana Helena:** *Ela tem amiga... vai ter uma fila até Porto Alegre.*

**Pesquisadora:** *Ah, então ela fez bastante amizade durante a vida. Que bom, né? Tem o lado triste, mas tem o lado bom de saber que fez tanta amizade durante a vida.*

e morte. Para respaldar a ideia de que “biografamos para restituir, não a um passado, mas um futuro que seja” cita Satchidanandan (2002), cujas palavras se grudaram nos meus olhos, quando meu pensamento estava na fila. Ele diz que a obscuridade tem um futuro, ao contrário do clichê que só tem passado.

O conto de Ana Helena não é clichê porque seu relato assim não o é. Vincular as palavras com sentido, que López (2008) distancia do clichê (que seria, aqui, explicar o que já está posto). Ao engessar palavras, o clichê as coloca no passado de pouca vida, sem invencionices. A imagem da fila é o pensamento liberto do óbvio do peso da morte para falar da vida na própria morte. Achar vida em uma fila, algo usualmente tão vazio de intensidades, tão cansativo. Trata-se da infância do pensamento invadindo a oficina de filosofia com crianças. Da possibilidade de criarem imagens de pensamento não dogmáticas, mais soltas de enrijecimentos. Aí está um ponto importante quando se fala em filosofia com crianças.

Ainda podemos pensar na forma como essa criança valora a relação entre morte e amizade. Parece haver um deslocamento da obviedade do que é morrer. Ao morrer as amizades ficam. Há uma continuidade de si na fila das amizades. O valor da vida sendo revisto pela morte. A morte, a relação com a finitude encarada de frente, com a coragem dessas crianças ajudaria a viver melhor?

Precisamos considerar que se trata de uma vida inventada por Ana Helena. Parece falar da morte de alguém que “soube” viver. E que pelo jeito, soube morrer, já que produziu vida em morte. Nasser (2008, p. 106) diz que para Nietzsche há duas maneiras de se morrer, uma covarde e outra voluntária. Na primeira, há uma vitimização em relação a um “foi assim”, um certo ressentimento por não ser sua escolha. “Impotente perante o passado, o homem reconhece a si mesmo como imerso no tempo que não retrocede. Ele se sente uma vítima do ‘passar’”, diz o autor. Ao não tomar sua própria vida-morte nas mãos, aquele que assim encara sua existência, numa visão nietzschiana, vê no cristianismo uma resposta sobre a morte, como o momento mais importante, em que a felicidade poderia ter um início.

O segundo caso refere-se a quem entende que morre “no tempo certo”. Assim, o entendimento da morte, para o autor, é um exercício, que almeja uma preparação para afirmar a morte e neutralizar a predominância do “foi assim”.

Portanto, o caminho que vai da vontade coagida pela morte à vontade livre para a morte passa por uma profunda modificação na percepção

do tempo. Para quem está convencido de que o tempo passa, a vida, assombrada pelo “foi assim” inalcançável para a vontade, nunca é completa, de modo que a morte só pode chegar como um acaso, isto é, no “tempo errado”. Já a vontade que diz “assim eu quis” para o “foi assim” é aquela capaz de afirmar a própria morte, que só pode chegar no “tempo certo” (NASSER, 2008 p. 107).

Ainda, é importante ressaltar que essa interpretação nietzschiana da morte não é “mera artimanha psicológica” (NASSER, 2008, p. 109), mas, sim uma não separação de vida e morte. Trata-se, então da vontade se libertando e se entendendo com o tempo, de tal forma que se à pessoa for perguntado sobre o desejo de viver sua vida novamente, sua resposta seria afirmativa. Sobre a resposta a essa pergunta, Nietzsche (2004, p. 179) diz: “ou então, como seria necessário que amasse a ti mesmo e que amasse a vida para nunca mais desejar nada além dessa suprema confirmação”.

Embora tenhamos, aqui, essa abordagem em relação ao sofrimento e a temas que a ele se relacionam, como a morte, entendemos não se tratar de assuntos fáceis. De maneira alguma, intenta-se amenizar algum tipo de sofrimento, mas tomá-lo, uma vez fazendo parte da nossa existência, para que se pense sobre ela e para o próprio fortalecimento. Naturalmente, os alunos trouxeram tais temas nas oficinas. Assim como, de acordo com relato de uma das professoras, o assunto surgiu com muita força em sua turma em função de perdas dos alunos.

Exponho o que foi exposto pela professora 5 como forma de lidaçãõ de um tema inevitável, mas que tem sido evitado por muitos. Ao invés de desviar do que rompia em sua turma, tomou como matéria de pensamento, o que tampouco foi fácil para ela:

A gente trabalhou o ciclo da vida, porque tem um dos alunos que perdeu o pai no início do ano e para ele estava bem difícil. Porque ele não tinha o convívio, então, o pai morreu e ficou aquele sentimento de que ele nunca mais ia ver o pai dele. Então, começamos a fazer algumas atividades sobre a questão da identidade deles ele falava "ai, eu não tenho mais pai" e, sim, aquele momento foi muito sofrido pra ele. Só que ao mesmo tempo que aquele momento era sofrido pra ele, ele tem isso, né... é da identidade dele, da identidade do grupo... é o conteúdo do terceiro ano, então a gente a gente está trabalhando. Então a gente achou outra forma de conduzir o sofrimento dele, que foi trabalhando o ciclo da vida. A gente tá trabalhando a questão da morte: por que as pessoas morrem cedo, por que ficam velhinhas e morrem, então a gente tá trabalhando... A professora de biologia, então, ela explicou algumas coisas pra eles por que os bebe morrem, então a gente tá em processo da... bem bacana assim. Ele tinha estas explosões logo que o pai morreu, que ele ficou sabendo, assim, ele tinha... aí a gente chamou a mãe para conversar. A mãe contou toda a história dela com o ex- marido, contou como é que foi com o filho a situação da filha mais velha.

[...] ele não conviveu com o menino, ele estava preso e daí a mãe ficou grávida. A mãe chegou a levar ele pra o pai conhecer ele, depois decidiu que não iria levar mais e seguiu a vida. O pai ficou um tempo fora da cadeia, não procurou eles, depois que ficou sabendo que o pai morreu, ele ficou com aquele sentimento que não iria mais conhecer o pai.

[...] aí estes momentos de atividades, pra ele, eram momentos de sofrimento. Então, a gente fez... a gente sentou, fez uma rodinha, conversou. Têm vários casos de crianças que não têm pai, de crianças que vivem com a vó, tem uma criança que não tem a mãe, então, a gente vê a questão das perdas... aí eu falei um pouquinho de mim pra eles se sentirem mais confortáveis, assim... que eu tenho a família tradicional: pai, mãe, eu. E, ao mesmo tempo que a gente mora todo mundo junto, eu me sinto muito distante do meu pai. Porque nem sempre tu estar no mesmo ambiente, significa tu estar próximo...

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A professora se emociona, diz que expôs para os alunos que estar com alguém próximo não significa ter vínculo, ou vínculo forte, e se emociona. Gente trabalhando com gente e não ignorando os afetos, nem do outro, nem de si. Lembro a citação de Freire, no PPP da escola, quando diz que lida com gente e, por isso, além de dedicar-se a uma reflexão teórica acerca da prática docente, não abre mão de sua atenção amorosa voltada aos problemas pessoais dos alunos. Ele ainda enfatiza que isso não é terapia, nem assistência social, mas entendo, também, como sendo um modo sensível de ser professor. O sofrimento sendo colocado ali coletivamente no meio da rodinha para todos verem, tocarem, cheirarem, estranharem. Algo que pode parecer tão rotineiro na escola, mas que me enche os olhos de emoção. O sofrimento como matéria de pensamento para poderem perguntar, problematizar, sentir e ser.

Poderíamos problematizar o modo clichê de falar da morte pelo viés da biologia, do ciclo da vida. Mas talvez isso seja o menos importante. O que importa é o acolhimento do sofrimento dos alunos e ele se transformar em matéria de estudo e, mais do que isso, em processo de formação na escola. A professora mostrou-se

sensível ao sofrimento de seu aluno e deu espaço para falarem na morte, quando trabalhando o poderia ter sido duro e pronto – o ciclo da vida – de um modo mais delicado. Penso na função formativa da escola, ensinando a viver e a morrer. Não sabemos se essa é a melhor forma, mas uma forma: ofertar espaço para o menino existir com sua dor na escola.

De novo, podemos dizer que nas oficinas de filosofia existe uma oferta de si, numa aposta pela possibilidade de pensar o pensamento como cuidado de si. Como diz Pagni (2010, p. 68), pensar sobre a morte “é como se ela nos convidasse a cuidar de nós mesmos, do que nos resta, tão esquecido para que pudéssemos cuidar dos outros [...]”. Desse modo, o autor fala de um choque que ocorre devido à ruptura de nossa segurança frente ao finito. Um desconforto grande, que pode colocar naquele mesmo lugar abissal referido por Bogéa (2017) ou abismal referido por López (2008). Se, ao tratar desse assunto, como matéria de estudo, a professora colocou-se numa ação de responsabilidade pelo outro, um atrevimento dos corajosos tiveram essas crianças quando falaram de si.

Também, essa professora teve um ato de coragem ao tocar num assunto tão delicado e ainda expor de sua própria existência. Talvez esteja aí uma atitude embebida de ares dionisíacos. Ou, ainda, um estado de sensibilidade ao trágico, que parece se aproximar familiarmente da infância do pensamento. Como professora, livra-se de aprisionamentos que limitam o que pode ser tratado em sala de aula e se deixar afetar pelo que pulsa no grupo. A escola pode falar de morte? Crianças sofrem? Professora pode chorar? Perguntariam os moralistas e idealistas de plantão! Talvez, as perguntas estejam invertidas e, ao avesso, se naturalizam. Penso que melhor, assim, seria: poderia a escola não falar da morte? Existiria um humano que não sofre? Poderia alguém ser professor e não conseguir se emocionar?

Mas, se não for na escola, onde será tratado o tema da morte, de maneira a colocá-la como parte da vida? Parece-me que a escola é um espaço-potência para se pensar de modo sensível e crítico sobre o assunto. Sem se deixar engolir pela onda conservadora religiosa que invade nosso país no presente, que poderia tentar dar à morte um aspecto de paraíso atingido por aqueles que viveram de acordo com os valores que “governam almas”. Problematizando, assim, a suposta felicidade a ser atingida na vida.

Para Masschelein e Simons (2015, p. 75), o tempo escolar, com seus limites, regras, com as nuances e características, que são próprias do ambiente, possibilitam “a abertura e o compartilhamento do mundo que se deve experimentar a fim de ‘ser capaz de começar’”. Ideia muito próxima à de Pagni (2010), quando fala na abertura para aprender a novidade, ou ainda, da importância do professor estar aberto ao nascimento de quem vem.

De forma alguma isso desmerece ou desqualifica as vivências das crianças até então, até entrarem na escola. Não há como anular a subjetividade de ninguém, nem é esse o ponto, mas sim, dar à entrada à vida escolar a importância que merece, como a possibilidade de aprender, mas também de pensar a vida. Tanto um, quanto outro, de uma maneira nova, que a composição “escola” pode oferecer.

Ainda, o lugar-escola, enquanto potência do coletivo, ser um espaço para se pensar o que, comumente, não se pensa em outros lugares, remete-me à obra *A Utilidade do Inútil*, em que Ordine (2016), no capítulo 14, ressalta o quão importante é, em tempos em que o útil toma uma importância exacerbada, sendo foco do ser humano, lançar o olhar ao inútil. Diz que, num contexto em que tudo é útil, mais relevante faz-se o inútil como possibilidade de se refletir. Porque o útil nessa lógica neoliberal que invade as escolas a partir de uma linguagem instrumental e pragmática clama pelo produtivo, mas talvez esquece-se do importante. Por isso essa dissertação faz pensar também sobre a finalidade da educação escolarizada, da figura do professor em uma escola pública em uma periferia brasileira e a constituição das infâncias contemporâneas.

O autor lembra o que é dito por Leopardi, escritor dos séculos XVIII e XIX, no que tange à utilidade. Parece que ela toma uma proporção tão grande do interesse pelo fato de ser humano se confundir com o dinheiro, o que o leva a uma pobreza de espírito. Também diz que o escritor acreditava que a sobrevivência do pensamento está ligada a um resgate da vida, do amor, da poesia, ou seja, do inútil.

Isso remete a um dos desenhos de umas das crianças, que, parece, em plena infância do pensamento, deixar-se afetar pelo instante. Este instante-poesia que traz sentido à vida e que não precisa colocar “coisas” úteis nos vazios que levam aos questionamentos. Primeiro apresenta a questão “Por que a gente vive?”. Dentro das nuvens escreve:

a gente não viv dar muito tempo de-

Frase que parece inacabada e que a pesquisadora não enxergou no momento de sua produção. Contudo, viu a resposta da personagem do desenho, que era ela mesma:

a gente tem cada momento de vida.

Figura 5: Desenho 1



Fonte: Registrado pela autora (2018).

Talvez essa segunda frase complemente a ideia do pensamento-nuvem. Não temos tanto tempo assim. Temos cada momento. A vida é feita disso: do instante. Relembro o excerto de Sêneca (2016, p. 16), então “[...] abraça todas as horas. Assim, acontecerá de dependeres menos do amanhã se tiveres tomado o hoje em tuas mãos. A vida transcorre enquanto é adiada”. Aí está, também, o *pathos* afirmativo, que faz do acaso, do instante que escorregaria despercebido motivo para estar mais presente em sua existência. Tempo propiciado pela oficina de “filosofia com crianças” para

capturar a intensidade do instante. Tempo que pode ser dado pela escola. Tempo dado para enxergar o instante. Como diz López (2008, p. 29), o instante se furta à representação, estando ligado a uma temporalidade mais profunda. Assim, não há como capturá-lo, mas sim, viver de outros modos a relação com o tempo, com a vida e com a morte.

Na produção a seguir, também vemos a problematização da existência, do agora, do presente:

Figura 6: Desenho 2



Fonte: Registrado pela autora (2018).

Transcrevo:

por que a gente vive.

- e tambem se a gente não vivesse o mundo ia se um lixo porque não existia ninguem e só armarios e roupas.

- se a gente não esistise ia ser uma coisa péssima nem agora ia se verdade.

- eu vou pensar nesse assunto.

- pensei.

Essa criança produz um pensamento com foco nas coisas do mundo, que existem por serem vistas, vividas, pensadas por nós. Assim, achou difícil imaginar o mundo sem as pessoas. O agora é agora porque me sei aqui o vivendo e pensando. Nicolay (2010, p. 175) diz que refere-se a uma infância em que “as forças instintivas pulsam versáteis, por vezes incontroláveis, nos instantes em que acreditamos pertencer ao próprio tempo ou entrar no sonho para torná-lo o país mais próximo de nossa existência”. Essa criança dá-se conta desse tempo seu. Um tempo *kairós*, despreocupado do relógio, interessado na vida. A potência do pensamento a leva a esse país, que traz o tempo de possibilidade de se pensar. Tempo-devir, em que ao se dar conta do que for, passa-se a ser outro. Tempo que não nega o que está na vida, mas não se imobiliza com isso, ao contrário, deixa o pensamento pulsante dizer da própria existência. Problematiza conceitos dados: como o “agora”. Segundo ela, sem a gente, o agora não seria verdade. Quanto isso abre para outros questionamentos?

Relembro o que expus sobre a *scholé* trazer essa possibilidade, enquanto tempo livre, não o tempo do útil instrumentalizador, mas um tempo para pensar o pensamento. E a ideia de Kohan que está no subcapítulo *Trágica é a vida também na escola: filosofia com crianças*, quando fala na força política que tem a filosofia dentro da escola. E, enfatizo, a importância dessa força política no microfísico nos dias que estamos vivendo.

Também sobre o desenho 2, mesmo com a força do pensamento exposto, tal força ainda parece imbricar-se a um ideal religioso de questionamentos que vêm do céu. Quem diz a primeira frase é um personagem com uma auréola, talvez um anjo. Um enviado de Deus, que ajuda a pensar. Mas, isso não despontecializou a construção da ideia da criança. O questionamento, o espanto, o novo está ali, “apesar de”. Tudo junto. Por que não se trata disso ou daquilo. Mas disso e daquilo outro e de outros mais.

Ao considerarmos tais ideias, volto à minha afirmação anterior de que é na escola que se tem esse tempo para o inútil, para pensar fora de uma lógica neoliberal, que aprisiona, que quer tornar tudo possível de medição e cálculo. Tempo para, simplesmente, pensar sobre a vida e a morte, conversar, desenhar, escrever, estar consigo e com os demais, se emocionar. Masschelein e Simons (2015, p. 9) também

referem-se à ideia grega de *skholé*, ou de “tempo livre”, em oposição ao produtivo. Assim sendo, falar sobre o tempo é falar sobre a vida. É falar sobre a morte. Trata-se do “inútil” fazendo pensar uma existência. As oficinas de filosofia se propõem a isso: um elogio à utilidade do inútil. E o que seria mais importante do que pensar sobre a vida e a morte?

Dito isso, também acrescento o que dizem os mesmos autores, Masschelein e Simons (2015), quando retomam as ideias de Geerinck, referindo-se a esse professor, desse contexto escolar. Um professor que precisa dar conta de questões curriculares, mas que consegue tornar afetos que circulam em sala de aula em matéria de pensamento, como o próprio assunto da morte: “para o professor, conhecimento e metodologia são importantes, mas também o são amor e cuidado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 76). Amor como entusiasmo, respeito, dedicação, atenção.

Assim, retomo a coragem daquela professora ao dar espaço e tempo para se falar da morte. Foi preciso um “deixar ser” da turma, que transborda de tal forma que toca sua professora. Trata-se da potência do encontro e de um comprometimento com um modo crianceiro de estar no mundo.

E por falarmos em criança e nos elementos primordiais dessa Pedagogia Dionisíaca, [...], devemos afirmar que a infância é justamente um desses componentes essenciais aos séquitos de herdeiros de Dionísio. Nessa infância as forças instintivas pulsam versáteis, por vezes incontroláveis, nos instantes em que acreditamos pertencer ao próprio tempo ou entrar no sonho para torná-lo o país mais próximo de nossa existência. Há certa inocência que aproxima vida e pensamento, livre dos clichês e dos convencionalismos pedagógicos que assolam toda a trajetória de formação, e que nos colocam em harmonia com um verdadeiro estado de infância. São como blocos de devires que trespassam o corpo presente, para renová-lo na sua seiva essencial de energia e criação (NICOLAY, 2010, p. 175).

Há muitos clichês que trancafiam o assunto da morte no silencioso grito de muitos. Sssshhhh... Sabemos ser um assunto inapropriado. Ainda mais para crianças! Mas, não são tantas as infâncias? Então, valho-me de mim (apesar de, para os esquecidos), para dizer que o excerto anterior traz um tanto de infância do pensamento em teoria outra. Quando o autor afirma que “nessa infância as forças instintivas pulsam versáteis, por vezes incontroláveis” parece falar da potência criativa existente na infância do pensamento e que sabe dizer sim às coisas da vida. O “apesar

de” está no fato de Nicolay dizer que “há certa inocência que aproxima vida e pensamento”. Vejo potência de vida aí, mas não ingenuidade. Essa talvez fosse a do adulto a desqualificar a infância do pensamento como algo menos consistente.

Estamos falando de morte, afinal de contas. Falando de coisas não ditas, não tão bonitas, às vezes feias, silenciadas, quiçá, por gerações e trazidas à rodinha na escola. Por quem sabe fazer isso, sem saber que o sabe. Aprender a viver e a morrer com o coletivo da sala de aula.

Sobre as coisas não tão bonitas, mostro ao leitor mais uma das produções dos alunos. Parece que houve um questionamento sobre o quão bonita é a vida, comparando-a a cristais.

Figura 7: Desenho 3



Fonte: Registrado pela autora (2018).

Transcrevo:

- A vida è bonita de ce ver como um cristal
- Alguns não são tam lindos como os outros

Falas dos cristais:

- Cristal numero 3 que lindo
- Você também
- Talvezis
- Que lindo cristal
- I eu cristais

Essa criança não quis aprofundar questionamentos sobre seu desenho ao final. Após comparar a vida a cristais, escreve que nem todos são igualmente lindos. Nem

todas as vidas são igualmente lindas, afinal. Vemos três cristais. Um altamente elogiável, outro medianamente, ou de elogio questionável, e outro que fica sem ser adjetivado, aquele que se quebra.

Sim, a vida tem seus percalços e nem sempre há brilho e beleza. Talvez o último cristal quebrado, seja o menino perguntando: “*i eu, cristais?*”. “*o que sobra pra mim de elogio? Para uma vida nem tão bonita?*”. Lembremos ainda que o cristal não se quebra com facilidade, que é preciso muito sofrimento para causar tal fratura. O menino diz de sua existência. Entende de sua potência-cristal, que é forte, que brilha, mas também conta de sua dor. E mais: conta que “*nem tudo é que brilha está bem*”. Que a felicidade não está no que causa fascínio simplesmente. E que podemos questionar o que se vê, o que está dado, as chamadas evidências.

No capítulo que aborda teoricamente pontos desta dissertação, citei Nietzsche (2005, p. 8), que em *Acerca da Verdade e da Mentira*, fala do representar, “viver no brilho emprestado, o usar uma máscara, [...] o jogo de cena diante dos outros e de si próprio”. Ou seja, viver na dissimulação de uma verdade, que é acreditada. Esse desenho remete ao questionamento nietzschiano sobre o puro e o ideal. Vejo essa criança sendo um pouco Nietzsche, questionando se todo brilho traz felicidade.

As oficinas de filosofia com crianças dando espaço para a fluidez dos questionamentos. Eles não são forçados ou arrancados, mas vêm, com um olhar para o abismo, com a força do coletivo. Todo o assunto que brotar pode ser tratado porque o pensamento é brotante e a oficina de filosofia é água.

A pesquisadora e eu nos questionamos, então, por que será tão mais fácil para a criança falar sobre o sofrimento, mais especificamente, neste caso, sobre a morte. Quem sabe por conseguir viver o presente, como propõe Nietzsche, tomar a vida nas mãos e aproveitá-la sem tantas promessas para o amanhã, muitas vezes em convivência com uma sociedade doente. Sêneca (2017, p. 19) fala sobre essas pessoas que abrem mão da sua vida, almejando uma vida melhor. Estão sempre ocupadas, mais com planos e menos com o presente, em plena protelação, sobre a qual ele diz: “esta nos arranca um dia após o outro, rouba-nos o presente enquanto promete o futuro.” E ainda complementa, afirmando que “o maior obstáculo à vida é a expectativa, que fica na dependência do amanhã e perde o momento presente” (SÊNECA, 2017, p. 19).

Podemos, assim, entender as oficinas de filosofia com crianças como potencializadoras de acontecimento, ou melhor, do pensamento como acontecimento. A menina apresenta-nos a imagem dessa fila da vida, essa fila da morte, essa fila da amizade, essa fila do amor, essa fila da despedida. Essa fila em que pessoas se colocam uma depois da outra e aguardam o seu último momento junto àquele que já não estará mais. Considerando que o pensar é incorporeal, aí está a imagem como acontecimento, existente como efeito, que, ao parar de produzir-se deixa de existir: vida e morte (LOPÉZ, 2008, p. 98).

Imagem compartilhada com o grupo, que acompanha seu pensamento pelas palavras, que carregam muito mais do que poderíamos tentar nos aproximar. Para López (2008), isso ocorre, justamente, pelo fato de o sentido se desenvolver em outra dimensão, na intensiva. Outros sentidos são produzidos para quem ouve. E à medida que a Ana Helena conta sobre sua vó, produz outros sentidos também. Aí está a potência do pensamento, enquanto produtor de sentidos. A menina foi convidada a dizer de sua vivência, foi convidada a pensar junto aos demais. O autor nos ajuda dizendo que:

Palavras e sentidos pertencem a registros diferentes. As palavras estão no eixo cronológico, e o que elas significam, no eixo intensivo. As palavras são matérias, e os sentidos, imateriais, acontecimentos que se produzem nas palavras, insistem nelas, mas não lhes pertence (LÓPEZ, 2008, p. 71).

Ainda, acrescento que a potência trágica de pintar tal cena dolorosa da despedida de um amigo com tamanha poesia remete ao texto de Sêneca (2011, p. 56), *Do Pesar Pelos Amigos Falecidos*, quando diz “façamos com que seja alegre a memória dos nossos mortos. Ninguém volta livremente àquilo que não pode pensar sem sofrimento, e é necessário que assim seja”. Fala, então, desse preparo para a morte, que nada mais é do que um preparo para a vida, sendo uma inseparável da outra.

Trata-se, assim, de um saber viver, ou um modo afirmativo de viver. O autor ainda diz sobre a amizade e a morte: “para mim, o pensamento sobre os amigos falecidos é doce e brando, pois os tive sabendo que ia perdê-los e, quando os perdi, era como se ainda os tivesse” (SÊNECA, 2011, p. 56).

Sobre dizer esse “sim” ao que vier, conto mais um conto<sup>16</sup>, cujo título alterado seria um arremedo de título, como diria Chico Buarque.

*Conto 4:*

*O cachorro cagando*

*Vou contar uma história que não tem nada de bonito, mas mesmo assim eu preciso contar. Pode parecer estranho uma história sobre um cachorro cagando, mas não tem muito mais, não. Tem que tinha sangue no cocô dele. Isso não é bom de se contar numa história, é? Que seja... primeiro minha vó achou que fosse o leitinho. Tava estragado. Meu vô comprou um outro que é do bichinho, mas que vem na caixa. Meu cachorrinho tomou o leite e tomou um ar, assim ó: hã! Sabe quando a gente faz força pra respirar? Mas ele não respirou mais. Minha vó, que é bem esperta, descobriu que ele tava recheado. Sabe de quê? De caco de vidro. Essa não é uma história que dê pra contar de outro jeito. Queria contar outras coisas sobre ela. Que o meu cachorrinho ficou bom. Mas não. É isso que tenho pra dizer e não me importo de contar. Quer que eu conte de novo? O cachorro morreu cagando vidro. E não teve a menor graça.*

---

<sup>16</sup> **Diálogo original:**

**Carla:** *Sora, sabia que meu cachorrinho morreu cagando?*

**Pesquisadora:** *É mesmo? Como?*

Vários riem.

**Carla:** *Não teve graça! Não tem nenhuma graça aqui! (fala pros colegas)*

**Alguém:** *Por que que mesmo foi? (pergunta muito sério e interessado)*

**Carla:** *Ele tava doentinho, daí a minha vó foi dar leitinho pra ele e minha vó não viu que tava estragado o leite da vaquinha. Aí o meu biso foi lá e comprou o leite de bichinho, do bicho, daí ele tomou e não sobreviveu. Era o leite da caixinha. Daí ele só fez assim ó “hã” (toma um ar) e daí ele morreu. Aí a minha vó abriu assim e tinham botado sabe o que dentro da barriga dele? Não era nada sobre o leite, era caco de vidro.*

É isso que pode ser dito. Contado. E Carla conta com uma dor e um entusiasmo de quem, sem saber, sabe que a vida é trágica. Os risos dos colegas denunciam a maneira empolgada que a menina relata sua história. Não parecia algo triste, mas logo a indignação por causa das risadas deu espaço para o tom dramático. Ele logo oscilou entre um ar de mistério sobre o ocorrido e leves sorrisos de quem sabe que todos queriam descobrir como o cachorro morreu. Mas, Carla pediu respeito aos colegas. E o teve.

É isso que pode ser contado. Para aquela criança, é isso que a vida pode. Segundo Deleuze (1976), não há criação se da vida for separado o que ela pode. Passar por um filtro priva a criação, a invenção de novas formas de vida. Por mais que tenha sido um relato cru, de Carla, ela conta atravessada pelas intensidades daquele fato, sem filtros que amenizem, mas com as cores de seus afetos. Não se sabe se a crueza dos fatos os revelam como foram, mas pouco importa: pra ela foi assim.

A pesquisadora também se deixa, então, afetar pelos relatos. Um dos efeitos do agenciamento entre objeto e pesquisador está no seu próprio pensamento. As imagens de pensamento das crianças levaram a pesquisadora a pensar coisas impensadas. Desse modo, percebemos a potência que há nas oficinas que se propõe a fazer filosofia, já que provocaram o pensamento da pesquisadora pensar a relação da sua e das existências com o trágico.

Nas duas turmas, o assunto preponderante foi ausência e morte, principalmente a última. Parecia haver uma necessidade em falar sobre aquilo. A pesquisadora escolheu alguns relatos-contos que abrangem outros, com histórias muito próximas, semelhantes, ou com um tom similar. Obviamente, não há como falar de todos aqui, então, foram eleitas algumas histórias como anunciadoras de afetos da pesquisadora. A análise vai para além da história, mas tenta dar conta das não relatadas e que ficam presentes nas nuances dos contos.

Nas oficinas, as crianças produziram bonitas imagens de pensamento com a vida e a morte. Elas têm muito a dizer sobre o tempo, a vida e a morte. Quantas vezes, será, que são ouvidas quando querem falar nisso? A escola também é um lugar, então, onde se aprende a viver e morrer, caso essas questões sejam tratadas, pensadas, conversadas, desenhadas, escritas, ditas, ouvidas. São pensamentos, assim como outros, mas aqui é isso que é material de pesquisa.

As oficinas filosóficas trazem à tona a possibilidade de pensar sobre esses temas, sobre o pensar das crianças, sobre o que elas sentem ou podem produzir a partir do que pensam-sentem. E isso pode ser feito na escola. Com a efervescência do coletivo, como um modo de resistência ao que já vem pronto, moldado.

Afirmar é tornar leve: não é carregar a vida sob o peso dos valores superiores, mas criar valores novos que sejam os da vida, que façam a vida leve e ativa. Só há criação propriamente dita à medida que, longe de separarmos a vida do que ela pode, servimo-nos do excedente para inventar novas formas de vida (DELEUZE, 1976, p. 85.).

Ao falarem sobre mortes, perdas e ausências, as crianças vão produzindo imagens de pensamento muito bonitas, numa tomada do trágico. Têm na filosofia a oportunidade de pensar com um modo criancieiro em temas tão difíceis. Nada está pronto para essas crianças; elas vão falando e se construindo. Assim, com a filosofia, pode haver a abertura para “[...] um mundo em que esses conceitos não foram completamente pensados e estão sempre em construção [...]” (PAGNI, 2010, p. 69).

Junto a isso, está o professor, testemunhando as descobertas. Pagni (2010), faz uma comparação dos pais acompanhando seus filhos (baseado na literatura testemunhal) com os educadores. Abrindo sua analogia, o professor encontra a sua própria infância na infância de seus alunos, fazendo-o num exercício de alteridade, assim podendo “testemunhar e pensar o acontecimento com a novidade que se lhe apresenta e com a dignidade que merece” (PAGNI, 2010, p. 78). O autor ainda complementa, dizendo que tal testemunho teria a capacidade de tornar o educador mais sensível e corajoso, principalmente no que diz respeito ao estado de infância. Lembro da coragem do artista de si de Nietzsche e a disposição para brincar com o acaso.

Desse forma, ao cuidar do outro, o professor também cuidaria de si, como efeito de sua alteridade. Nietzsche (2018, p. 191) diz: “supera a ti mesmo também no teu próximo [...]”, ou seja, ao se deixar atravessar pelo outro, há uma transformação de si. Pagni (2010) ainda comenta que esse cuidar de si, cuidando do outro, seria uma arte de viver e um cuidado ético requerido na educação. Trata-se de um trabalho feito com dignidade e acreditando na escola como lugar de formação, onde pode se aprender sobre viver e morrer.

Isso nada tem a ver com uma escola assistencialista ou com a romantização sobre a escola, que continua sendo uma instituição disciplinar e de massa que também produz muitos tipos de sofrimento, mas sim, com uma aposta nos encontros microfísicos entre alunos e professores. Trata-se da dignidade do cuidado, da vida. Juntar a crueza do sofrimento com essa dignidade de um olhar sensível e dar oportunidade à criação de si.

Villa (2012) lembra que esse padrão ético, como chama, de cuidar de si por meio de se pensar está ligado à ética nietzschiana, já que se transvalorar advém desse cuidado. Trata-se do artista de si, colocando-se na vida e para a vida, para poder seguir se transformando. Seja atravessado pelos afetos do outro, seja no seu estado de afecção, quase que emprestando seu corpo. Escola pode ser lugar de possibilitar esses encontros, essas trocas, lugar de alteridade, de se pensar o pensamento, de mergulhar na potência do coletivo.

A escola é lugar onde se vive. E como diz Nietzsche (2004, p. 57), “viver ... é ser cruel e impiedoso para tudo o que envelhece e enfraquece em nós, e não somente em nós”. Pede este olhar atento de quem não se deixa engessar pelas supostas verdades que brilham, não se deixa envelhecer por padrões ditados pelo instinto de rebanho. Um modo pensante e pulsante de estar na vida e na escola. Um modo pensante de não ignorar o sofrimento, mas transformá-lo, dentro de uma sensível e cuidadosa existência.

## 5 DA DESPEDIDA

Aqui faz-se o clima da despedida. Despedida - não final - porque a pesquisa é viva. Não se trata de chegada a conclusões fechadas, mas de chegarmos a possibilidades de análise das oficinas e do processo de pesquisa. Como diz Cragnilini (2006, p. 71), *“el conflicto trágico nos desarma frente a toda posible solución, nos deja inermes em nuestra capacidade de sujetos agentes que quieren dominar el curso de lo que acontece”*.

Volto a falar como pesquisadora. Mas, convido a potência do “apesar de” para despedir-se comigo. Afinal, vali-me tanto dela. Não quero partir sozinha. De qualquer modo, não partiria a mesma. Levo comigo os atravessamentos que uma pesquisa de tamanha intensidade produz, assim como os afetos produzidos, as memórias, os estudos, as frustrações, as surpresas, as crianças, os professores, uma infância do pensamento muito mais potente. Além disso, carrego comigo uma experimentação profunda, intensa, poderosa do trágico. Tanto afeto e afecção como efeitos do pulo da plataforma para a piscina do demasiado humano, que me banhou por dois anos. Saio encharcada.

Assim, para Nietzsche (2004), para Cragnilini (2006) e para mim, os conflitos que vêm à tona na tragédia não precisam ser resolvidos, não têm um desfecho, mas, ao contrário disso, são vida, estão na vida, estão na escola, para serem vividos. Mas, como se trata de uma pesquisa acadêmica sobre o trágico na educação, um certo tipo de organização se faz necessária. Conto ao leitor, que muitos dos relatos das crianças não foram aqui expostos pela crueza, pela intensidade da dor, que julguei melhor (res)guardar na intimidade daqueles encontros.

Esclareço, desse modo, e por resguardar essa dor, que esta dissertação não se trata de um elogio ao sofrimento ou de uma naturalização do sofrimento. Mas, de uma não negação dele, de um respeito e uma ética perante e com ele. Se o sofrimento é da vida, todos sofrem em algum momento. Então, é preciso fazer lidação com ele, em especial dentro da escola, para que as crianças se fortaleçam.

Realizar essa pesquisa trouxe-me a um lugar outro. Colocou-me a acreditar em “cuidado apesar de”. Tento dizer, em palavras, dos afetos que carrego com essa experiência, assim como do tanto que aprendi. Tento nessa escrita-despedida um

momento de passagem do que me habita, por ora, para um dizer. Composta do que estudei, dos conceitos e aprofundamentos, do que escrevi, do que pesquisei, do que experienciei, do que me abismou, pude formular e pensar em um “cuidado apesar de”, atravessado pelo trágico. “Apesar de” aí, sigularizando um tipo de cuidado. Trata-se de uma atitude diante da vida e dentro da escola, que exigira algumas posturas docentes fortemente atravessadas pela responsabilidade com os alunos, com o mundo, consigo mesmo; fortemente atravessadas pelo cuidado. Para melhor me explicar, primeiramente revisito alguns pontos dessa dissertação.

Lembro da construção do meu problema de pesquisa, momento de emaranhado de pensamentos, como um daqueles em que entendemos que no caos a saída mais cheia de saúde (a grande) não é organizar-se o mais rápido possível, mas tomar dele a potência ofertada. Assim o fiz.

Já no início, queria pesquisar sobre algo vivo, que ecoasse dentro de mim, que me desacomodasse e que, ao mesmo tempo, tivesse ligação com minha construção profissional. Queria escrever sobre o sofrimento. Dos alunos? Dos professores? Nada estava muito claro ainda. Só sabia que não se tratava de qualquer sofrimento, mas aquele que transforma, aquele que se dá num *pathos* afirmativo. E eu queria estudar Nietzsche.

Depois de muito pensar, muitas trocas no grupo de pesquisa, muitas conversas nas orientações, cheguei ao problema de como o sofrimento vem sendo operado nas práticas escolares com crianças dos anos iniciais de uma escola pública de São Leopoldo e como poderia ser tomado em sua potência desde a perspectiva do trágico. Assim, com várias leituras, minha atenção voltou-se para a infância, o sofrimento, o trágico, a grande saúde, filosofia com crianças e um tipo de escrita, que mais tarde, consegui entender que tinha ligação com a escrita *genea-carto-lógica*.

Entendo, desse modo, que esta dissertação tratou dos dois pontos contidos no seu problema: descrevi as práticas operadas e pensei junto com os alunos e as professoras, nas oficinas, como tomar o sofrimento das crianças na escola desde a perspectiva do trágico, com a invenção do “apesar de”.

Retomo o anteriormente descrito no subcapítulo referente ao trágico na escola, no que se refere ao pensamento de Kohan (2015), quando diz que lembrar da infância nas práticas escolares é uma forma política, não apenas de testemunho, mas de manutenção de uma força. Então, podemos perceber que a filosofia com crianças -

que não é uma técnica, nem um método fechado, nem uma disciplina, muito menos uma promessa de salvação, mas uma prática que pode funcionar como potência de vida - faz frente àquele inumano dominante-capitalista-contemporâneo. Nesse sentido, não se trata de uma metodologia que busca, por meio da conversação, retirar a verdade que estaria dada no interior das crianças, porque não opera com o conceito de identidade e reconhecimento. Prefere, assim, investir no sentido e não na busca original por verdades. Por isso, trata-se muito mais de uma postura aberta ao mundo, ao exercício do pensamento com o outro, para problematizarmos o que estamos nos tornando no presente. Isso não significa “adultizar” as crianças, porque o exercício do pensamento, nessa perspectiva, não seria uma prerrogativa do adulto.

Filosofia dá o que pensar, traz novas aberturas, brechas do ainda-não-pensado, uma outra forma de se ver e fazer lidação com as coisas do mundo, quando é operada como possibilidade de se pensar o pensamento. “O reino das possibilidades e da ausência de determinação” (KOHAN, 2015, p. 217) tem seu espaço na infância do pensamento.

Filosofia e infância do pensamento fazem um encontro de tanta potência, que é possível que escape à definição por palavras. Neste caso, talvez fossem insuficientes, já que esta ligação não tem a ver com o já sabido e com definições preestabelecidas. A ausência de saber, passa a ser “potência e motor dos possíveis” (KOHAN, 2015, p. 219) no contexto filosófico da infância do pensamento, já que não há uma aceitação passiva do já-sabido. De acordo com Kohan (2015, p. 219), nesse mundo, o sábio “não sabe o saber que não se sabe a si mesmo e não sabe outro saber que o saber de querer sempre saber”. Para o autor, a escrita, então, tem uma tarefa política em relação à infância do pensamento, assim como a arte e a educação.

Com o estudo de tais conceitos, aliado à pesquisa com as oficinas, percebemos um profundo elo entre eles (filosofia e infância do pensamento) e uma existência trágica. Se no trágico há uma essa dança entre Apolo e Dionísio, a infância do pensamento abre espaço no palco para muitas danças, provocando o pensamento chegar ao antes não pensado, aberto e disposto a essa conversação com o abismo que nos cerca. Três conceitos, potencializando um ao outro.

Mas, não parei por aí. O efeito dessa dança produziu um ferramental analítico, que abriu para outras dimensões de estudo. Estava à procura do sofrimento. Como aparecia, se aparecia, quando aparecesse, o que dele era feito. Estava estudando o

sofrimento no contexto da infância em tempo de obrigatoriedade de se ser feliz. Desse modo, o “cuidado” saltou aos olhos, mostrando-se mais perto ou mais longe de ser operado numa perspectiva trágica. Mais perto do imperativo da felicidade e de salvação religiosa, mais longe do trágico. Cuidador que precisa de cuidado e precisa do cuidado de si: um entendimento trágico. Vida e morte: possibilidade de uma potência trágica de existências. Assim, construíram-se as três dimensões de análise: *salvacionismo que aprisiona, cuidado e responsabilidade docente e presença-ausência, vida-morte*, que nos fazem pensar sobre os modos de lidação com o sofrimento na escola.

Desse modo, percebi que há uma tentativa de se fazer uma lidação outra com o sofrimento na escola pesquisada. Uma lidação que se aproxima do trágico, que se distancia dele, que flerta com ele, que o teme, por vezes. Há espaço para que os alunos falem de seus sofrimentos, mas nem sempre isso passa a ser conteúdo de sala de aula. Entendi que há várias demandas para os professores, ligadas a questões curriculares que precisam ser alcançadas. Também, que os professores, como humanos que são, precisam de espaço para o cuidado de si, o que nem sempre ocorre. Espaço para pensarem não apenas sua prática em uma perspectiva didatizada, mas para produzirem novas aberturas em relação a pensar sua existência.

Se considerar o dito acima, noto que as oficinas filosóficas propiciam esse momento. Cuidar do outro sem cuidar para si, sem lançar um olhar mais atento sobre si impossibilita o acesso à saúde, a grande de Nietzsche, em que o ser humano é um artista de si, na sua forma de tomar a vida nas mãos. Assim, as oficinas filosóficas intencionam justamente trabalhar com a possibilidade da escuta do outro, seja pela escuta do escrito-lido do outro, seja pela escuta-leitura, aquela escuta do silêncio-barulho das palavras escolhidas pelo colega para falar de si e das coisas do mundo. A escola, como lugar de formação, abrindo-se para isso, abre-se para ensinar sentir a dor do outro, colocar-se no lugar do outro, ser mais humano. E não se trata de uma coisa ou outra, pois também é um espaço que opera fortemente com discursos salvacionistas. Do mesmo modo, as crianças trazem o imperativo da felicidade, ou do final feliz, ligado a uma perspectiva fortemente religiosa, determinística e moralizante. Mas as oficinas de filosofia produziram algumas possibilidades outras para pensarmos essa questões.

Volto, assim, ao “cuidado apesar de”. Sigo na contramão da lógica neoliberal, de pedagogias voltadas às habilidades e à instrumentalização do aluno com o que é útil dentro do sistema vigente, ou mesmo na contramão de discursos salvacionistas. Penso em outras práticas, uma vez tendo percebido a potência do trágico junto aos professores e alunos. Ou seja, um modo tal de lidaçãõ com o sofrimento na escola, que enxerga a força do abismo. E, obviamente, que aqui não se trata de advogar por uma política pública, mas de pensar microfisicamente essas possibilidades em sua potência. Trata-se de uma postura escolar que convida à filosofia com crianças, ensinando-as e aprendendo com elas a decência de olhar para a dor do outro e para sua própria dor de frente.

Lembro do meu momento de aproximação do “apesar de”. Aquele momento em que tateamos algo que já sentimos ser potente. Ele já estava no meu projeto, mas ainda não sabia o que poderia me provocar a pensar. Com Lispector (1998, p. 26) me dizendo “uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de”, acompanhada de Nietzsche (2007a), (nesse encontro passado-presente-futuro) que declarava que “apesar de tudo”, da condição de sua saúde precária, seu *Zarathustra* nascia, um grande e cheio de saúde “apesar de” fez sentido para minha pesquisa. Lispector e Nietzsche me convidavam para dançar com o acaso. Convidavam-me a perceber que essa dança entre alegria e sofrimento, entre vida e morte só pode ser dançada quando se ouve a canção. A canção pode estar em qualquer lugar. Na escola também, com as crianças, com os professores.

Um “apesar de”, que me fez pensar a partir das falas das professoras, que mesmo com tantos obstáculos, ainda se põem a pensar de maneira ética melhores formas de conduzir suas práticas e a formação de seus alunos. Não é o “apesar de” caindo de paraquedas e visitando a escola, mas o contrário: é abraçar o “apesar de” que habita a escola e fazer dele força de invenção de si. Ele já está lá, como vimos: no discurso das professoras, nas narrativas dos alunos, pelos corredores, pelas falas soltas.

Parece-me que tal postura de tornar o “apesar de” algo que inquieta e põe a pensar de outros modos está muito ligada à responsabilidade docente. Como diz Pagni (2010, p. 65), quando entendemos a entrada da criança na escola como mais um nascimento, é importante que o educador se ocupe “de sua própria transformação e de continuá-la até o fim”. É o professor tendo a coragem da grande saúde, que leva

a se pensar e a se equipar de tal modo que possibilite o cuidado do outro. É o professor ensinando a ser artista de si, autor de sua própria vida. Ou melhor, é o professor vivendo essa perspectiva que convida o outro a também cuidar de si mesmo. Por isso, mais do que ensino, talvez pudéssemos falar em formação. Assim, trata-se de uma lidação do “apesar de” consigo e com o outro, em que no enfrentamento do abismo se possa falar e pensar sobre o sofrimento, sobre a felicidade, a vida e a morte.

Vejo o “apesar de” como um *ethos*, uma forma de existir, de lidar e estar na vida. Vejo mais, tomada pela infância do pensamento que me vem quando do momento da escrita, com alicerce na teoria, afetada pelos encontros e transformada pela pesquisa. Atrevo-me, então, a pensar em algumas ideias presentes no “cuidado apesar de”:

- provocar o pensamento;
- cuidar de si;
- cuidar do outro;
- escutar o outro;
- fazer enfrentamento com o sofrimento;
- brincar com o acaso;
- olhar para o abismo;
- ser artista de si cheio da grande saúde;
- viver e morrer apesar de;
- transformar-se e transformar microfisicamente;
- amar para além do bem e do mal.

Apesar de o caminho até aqui trilhado não ter sido o imaginado primeiramente, foi o meu caminho. Antes de mais nada, escolhido por mim. Assim, lembro da frase: “De tudo escrito, amo apenas o que se escreve com o próprio sangue”, de Nietzsche (2018, p. 38), em *Assim Falou Zaratustra*. Aí está minha escrita que é cheia de felicidade – porque ela me é muito cara – e cheia de sofrimento porque escrever também dói. E porque escrever sobre o sofrimento do outro também dói. Porque fazer a pesquisa foi felicidade e sofrimento.

Pesquisei.

Escrevi.

Vivi.

Apesar de.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANTHONY, A. Pascal Bruckner: 'Happiness is a moment of grace'. **The Guardian**. Londres, Jan. 2011. Disponível em <<https://www.theguardian.com/books/2011/jan/23/pascal-bruckner-interview-happiness>>. Acesso em: 8 Out. 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZAMBUJA, C.C. Introdução ao método genealógico de Nietzsche. **Ethic@ - An international Journal for Moral Philosophy**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 127-142, jul. 2013.

BARREIRO, M. F.; CARVALHO, A. B.; FURLAN, M.R. A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. **Childhood & Philosophy**, v.14, p. 517-534, 2018.

BEZERRA, David. **O Problema da Felicidade em Sêneca e Marco Aurélio**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP, Campinas, 2017. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000222770>. Acesso em: 31 Out. 2017.

BIATO, E.C.L; COSTA, L.B da; MONTEIRO, S.B. Pequenas e grandes saúdes: uma leitura nietzschiana. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 22, n. 3, p. 965-974, mar. 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017002300965&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002300965&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 out. 2017.

BOGÉA, D.B. Notas sobre responsabilidade docente. *In*: 38ª **Reunião Nacional as ANPED**, 2017, São Luis. 38ª Reunião Nacional da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, v. 38, p. 01-16, 2017.

BORELLI, O. **Clarice Lispector**: esboço para um possível retrato. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

BRAGA, C.P. Conexões na transformação da experiência do sofrimento psíquico: articulação entre memória e história. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 63, p. 823-832, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832017000400823&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000400823&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 Mar. 2018.

BRAGA, P.D.; MOLINA, M.C.B. FIGUEIREDO, T.A.M. de. Representações do corpo: com a palavra um grupo de adolescentes de classes populares. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 87-95, Jan. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232010000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000100014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 Set. 2017.

BRUCKNER, P. **A euforia perpétua**: ensaio sobre o dever da felicidade. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

BUARQUE, C. **Apesar de você**. 1970. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=84PsKnaTlCg>. Acesso em: 2 Mar. 2018.

BUJES, M.I.E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 21. 2002.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo, Publifolha, 2000.

CAMARGO, G.A. Sobre o conceito de verdade em Nietzsche. **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche**, v.1, n. 2, p.93-112. 2008.

CAVALCANTI, A.H. Arte como experiência: a tragédia antiga segundo a interpretação de Nietzsche. *In*: BARRENECHEA, M. A.; FEITOSA, C.; PINHEIRO, P. (Orgs). **Nietzsche e os gregos**: arte, memória e educação. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

CONDÉ, G.G. Do mal estar solúvel e da felicidade obrigatória: as narrativas de felicidade cotidiana na imprensa. **Simpósio de Pesquisa em Comunicação da Região Sudeste**, 2004, Rio de Janeiro. São Paulo: Intercom, 2004. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/13989538282977454242675056962088437070.pdf>. Acesso em: 2 Set. 2017.

CORAZZA, S.M. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, S.M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, G.D. da. Por uma educação leve – ao modo de Zaratustra, o dançarino-destruidor. *In*: LINS, D. (Org.). Nietzsche/Deleuze imagen, literatura e educação. **Simpósio Internacional de Filosofia**, 2005. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v.1, p.141-15, 2007.

COSTA, L.B. da.; ROSA, M. P. Escrita sobre nada. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação – **Conferências**, 2006. Santa Maria: Facos, 2006.

CRAGNOLINI, M. B. Tragedia y superficie – El saber de la superficie y el abismo de la nada. *In*: BARRENECHEA, M. A.; FEITOSA, C.; PINHEIRO, P. (Orgs). **Nietzsche e os gregos**: arte, memoria e educação. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DAMASCENO, J. C. A estética kantiana: o belo, o sublime e a arte. **Intuitio** (PUC-RS), v. 8, n. 2, p. 146-158, dez. 2015.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 1992b.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. 1.ed. São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE, G. **Epinosa**: filosofia prática. 1.ed. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: 34, 1976.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: 34, 1992a.

DICIONÁRIO PRIBERAM on-line. **Felicidade**. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 9 Set. 2017.

ERLBRUCH, W. **A Grande Questão**. São Paulo: Cosac Naify, 2006, n.p.

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier. **Projeto Político Pedagógico – 2016 a 2019**. São Leopoldo: novembro de 2016.

ENTREVISTA COM CLARICE LISPECTOR. Entrevista concedida por Clarice Lispector à TV Cultura, 2011. (10m;11s) e (9m;7s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGWsJx2KW7E>. Acesso em: 8 dez. 2018.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade (a Meneceu)**. São Paulo: Unesp, 2002.

FONSECA, T.G.; COSTA, L.B. da. (Org.). **Vidas do Fora**: habitantes do silêncio. 1.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

FORTES, I. O sofrimento como travessia: Nietzsche e a psicanálise. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 99-111, 2014.

FREIRE FILHO, J. O poder em si mesmo: jornalismo de autoajuda e a construção da autoestima. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 717-745, 2011.

GARCIA, M.M.A. O sujeito emancipado das pedagogias críticas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 31-50, 2001.

GIACOIA JÚNIOR, O. Nietzsche, o pensamento trágico e a afirmação da totalidade da existência. **IHU online**, 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3238-oswaldogiacoa-1>. Acesso em: 12 jan. 2019.

GOERGEN, P.L. A ética em pesquisa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 301-315, 2015.

KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir Mestre. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KOHAN, W. **Filosofia**. O paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, W.O. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. *In*: LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KOHAN, W.O. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. *In*: KOHAN, W.O. (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, W.O. Visões de filosofia: infância. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, 2015.

KOHAN, W.O.; WAKSMAN, V. (Orgs.). **Filosofia para crianças, na prática escolar**. Petrópolis, Vozes, 1999. V.II.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.183-198, 2016.

LEAL, B. Filosofia com crianças: uma incursão. In: KOHAN, W.; LEAL, B.; RIBEIRO, A.. (Orgs.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000. v.5.

LISPECTOR, C. **Perto do coração selvagem**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida: pulsações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÓPEZ, M. **Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LÓPEZ, M. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 141- 158, mar./jun. 2015. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2915/30>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MACHADO, R. (Org.). **Nietzsche e a polêmica sobre o nascimento da tragédia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MACHADO, R. **Nietzsche e a Verdade**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

MARÍN-DÍAZ, D. L. **Autoajuda, educação e práticas de si**: genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARTON, S. **Extravagâncias**: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. São Paulo: Discurso: UNIJUÍ, 2001.

MARTON, S.L.; SILVA, D. M. Escutando Crianças: o que elas nos deram a pensar?. **Childhood & Philosophy**, v.10, p. 267-282, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MEDEIROS, C.S. de. O conceito de felicidade na mídia e o estímulo ao consumo permanente: a felicidade não tem preço? **Sessões do Imaginário**, v. 14, n. 21, p. 35-42, 2009.

MELO, M.C.B. de; BARROS, E.N. de; ALMEIDA, A.M.L.G. de. A Representação da violência em adolescentes de escolas da rede pública de ensino do Município do Jaboatão dos Guararapes. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 10, p. 4211-4221, 2011. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232011001100026&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011001100026&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 Set. 2017.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008.

NASCIMENTO, F.P. do; SOUSA, F.L.L. **Metodologia da pesquisa científica**: teoria e prática. Brasília: Thesaurus, 2015.

NASSER, E. Nietzsche e a morte. **Cadernos de Filosofia Alemã**, v. 11, p. 99-110, 2008.

NICOLAY, D.A. Nietzsche-Schopenhauer e a pedagogia da vontade. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, v. 19, p. 162-177, 2014.

NICOLAY, D.A. **Pedagogia das Máscaras**: aprender com o Trágico. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre: Gráfica UFRGS, 2012.

NICOLAY, D.A. Por Uma Pedagogia Dionisíaca. **Educação & Realidade**, v 35, n.2, 2010.

NIETZSCHE, F.W. **A Gaia Ciência**. Tradução de Jean Melville. São Paulo. Martin Claret, 2004.

NIETZSCHE, F.W. **Acerca da verdade e da mentira**; O Anticristo. Tradução de Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

NIETZSCHE, F.W. **Assim falou Zaratustra**. 1.ed. Tradução José Mendes de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

NIETZSCHE, F.W. **Aurora**. Tradução de Mário D. Ferreira Santos. Petrópolis: Vozes, 2008.

NIETZSCHE, F.W. **Ecce homo**. Tradução, organização de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007a.

NIETZSCHE, F.W. **Genealogia da moral**. Tradução de Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, F.W. **O Nascimento da Tragédia**. Tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, F.W. Fragmento Póstumo Nr. 12[1], da primavera de 1871. *In*: **Discurso**, nº 37. Trad. Oswaldo Giacoia Junior. São Paulo: Discurso Editorial, 2007b.

NIETZSCHE, F.W. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral**. Tradução e Organização de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007b.

NIETZSCHE, F.W. **Vontade de potência**. Tradução de Antônio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2010.

OLIVEIRA, M.L.B de. **Infância e Historicidade**. (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP. São Paulo, 1989.

ONFRAY, M. **A sabedoria trágica**: Sobre o bom uso de Nietzsche. Tradução de Carla. Rodrigues. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAGNI, P. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. *In*: KOHAN, W.; XAVIER, I. (orgs.) **Devir-Criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

PASSOS, E.; DO EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PELEGRINI, Marta Regueira Fonseca. O abuso de medicamentos psicotrópicos na contemporaneidade. **Psicol. Cienc.**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 38-41, 2003.

PICCOLI, L. A potência do trágico em Nietzsche. **Revista Trágica**: estudos sobre Nietzsche, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p.71-83, 2012.

PRADO JUNIOR., P.W. O suplício da infância: notas sobre Bergman e a condição de infans. *In*: KOHAN, W.O. (Org.). **Devir-criança da filosofia**. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RATTO, C.G.; SILVA, S.C.M. da. Educar para a “Grande Saúde” – Vida e (trans) formação. **Interface**, v. 15, p. 177-184, 2011.

RIBEIRO, C.R. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 613-628, 2011.

ROCHA, E.A.C. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, 2004, p. 15-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10152/9388>. Acesso em: 19 Set. 2017.

SALLES, G.N.L.S. **O Projeto Filosofia na Escola**: uma experiência com a prática filosófica na infância. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco – UFP. Pernambuco, UFP, 2008.

SALTARELLI, B.V.L. **Sylvia Plath, entre a escrita e o sangue**: O trágico como potência inefável da vida. Dissertação de Mestrado (em Estudos Literários) - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Minas Gerais: UFMG, 2017.

SANTANA, B.W. Da Grande Saúde em Nietzsche. **Ensaio Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 129-143, 2012.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas infantis. **Cad. Educ.**, Pelotas, v. 21, p. 51-59, 2003.

SATCHIDANANDAN. Tant de viés. Paris: Caractères; 2002.

SCHULER, B. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação Em Questão**, 54(40), p.129-152, 2016.

SCHULER, B. **Veredito**: escola, inclusão, Justiça Restaurativa e experiência de si. (Tese de Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica - PUC/RS. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

SÊNECA. **Da felicidade**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SÊNECA. **Edificar-se para a morte**: das Cartas morais a Lucílio. Seleção, introdução, tradução e notas de Renata Cazarini de Freitas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SÊNECA. **Sobre a brevidade da vida**. Tradução de José Eduardo dos Santos Lohner. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2017.

SÊNECA. **Aprendendo a viver**: cartas a Lucílio. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SILVA, F.L. **Felicidade** - Dos filósofos pré-socráticos aos contemporâneos. São Paulo: Claridade, coleção Saber de tudo, 2007.

SILVA, R.G.A. da. **A formação da identidade cristã: o diálogo entre o epicurismo e o cristianismo primitivo tendo o amor como instrumento formativo.** (Tese de Doutorado). Coimbra, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/31563>. Acesso em: 20 Set. 2017.

SIQUELLI, S. A. O que mudou para as pesquisas em Educação? Possibilidades de parâmetros éticos e políticos. *In*: SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B. (Orgs.). **Ética e pesquisa em Educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais.** Porto Alegre: UFRGS, 2017.

SOUSA, E.L. Infância no Caleidoscópio: desconstruindo conceitos, desestabilizando teorias. **Caderno Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 2, n. 3, 2005.

SOUZA FILHO, H.S. A natureza nos devaneios de Rousseau: refúgio e felicidade. **Pergaminho: Revista discente de Estudos Históricos**, v.2, p. 16-24, 2011.

TERUYA, T. K.; CARVALHO, A. M.; LUZ, M. G. E. da.; GOMES, I. de O.. As contribuições de John Locke no pensamento educacional. **IX Jornada do HISTEDBR.** Belém: UFPA, , p. 1-18, 2010.

TRINDADE, T.M.; RICHTER, S.R.S. Corpos leitores: infância e escola. **Childhood & philosophy.** Rio de Janeiro, v.14, n.31, set./dez. 2018. Dossiê: à escuta da infância,. 2018.

VALIM, D.A.; BORDIN, R.A. Nos “jardins” de Epicuro, a filosofia é o remédio da alma. *In*: **VI Jornada de Estudos Antigos e Medievais.** VI Jornada de Estudos Antigos e Medievais: Caderno de Resumos. Maringá, p. 1-11, 2007.

VEYNE, P. **Sêneca e o estoicismo.** São Paulo: Três Estrelas, 2016.

VILLA, L. Nietzsche, o eterno retorno e a ética do cuidado de si. **Cadernos do PET Filosofia** (UFPI), v. 3, p. 41, 2012.

WILDNER, W. **Eu não consigo ser alegre o tempo inteiro.** 2004. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/wander-wildner/132672/>. Acesso em: 10 Mar. 2018.

ZEPPINI, P.S. Alegria e pensamento: repensando nossos afetos com Deleuze, Espinosa e Lacroix. **Educação e Filosofia** (online), v. 30, p. 159-188, 2016.

ZUCOLOTTO, M.P.R.; COSTA, C. B. Escrita sobre Nada. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação – **Confluências.** Santa Maria, 2006.

## APÊNDICE A - CRONOGRAMA

Cronograma geral da pesquisa: apresentações no grupo de pesquisa

Atividades	Ano/ Mês											
	2017 mai- jun	2017 jun- jul	2017 ago	2017 Set	2017 out	2017 nov	2017 dez	2018 jan	2018 fev	2018 Mar	2018 abr	2018 mai
Escolha do tema do projeto												
Montagem cronograma												
Elaboração dos objetivos, definição do problema												
Elaboração da estrutura do projeto												
Revisão da Bibliografia												
Seleção e leitura das obras para elaboração do projeto												
Escrita do projeto												
Revisão final do texto												
Data limite de entrega do Projeto de Dissertação												
Banca de qualificação												
Primeiros contatos com a escola												

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Atividades	Ano/ Mês											
	2018 abr	2018 mai	2018 jun	2018 jul	2018 ago	2018 set	2018 out	2018 nov	2018 dez	2019 jan	2019 fev	2019 mar
Ajuste do projeto após a banca de qualificação												
Envio do projeto para o comitê de ética												
Levantamento e análise de documentos												
Planejamento das oficinas												
Realização das oficinas com os professores												
Realização das oficinas com os alunos												
Escrita da dissertação												
Revisão do texto final e envio à banca												
Banca de Defesa da Dissertação												

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

## Cronograma de atividades referentes à pesquisa na escola:

	2017 Dez	201 8 Jan	201 8 fev	201 8 mar	201 8 abr	201 8 mai	201 8 jun	201 8 jul	201 8 ago	201 8 set	2018 out/ nov/ dez
Reunião com direção e supervisão para saber do interesse da escola em participar.											
Reunião com direção e supervisão: conversa mais detalhada sobre meu objetivo de pesquisa.											
Reunião apenas com a supervisora para marcar reunião com professoras. Esclarecimento do meu objetivo com isso.											
Reunião com professores dos terceiros anos para explicações sobre o funcionamento das aulas, rotina escolar, horários, entre outros.											
Levantamento e análise de documentos.											
Planejamento das oficinas											
Oficinas com os professores											
Oficinas com os alunos											
Estudo sobre as oficinas e documentos											

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

## APÊNDICE B - TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados(as) pais ou responsáveis:

Seu filho está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa ***Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares***, desenvolvida por mim, Deisi Mônica Seibert, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betina Schuler.

Para realização da pesquisa, serão realizadas oficinas de escrita, nas quais as crianças são convidadas a pensar e conversar sobre suas infâncias.

#### **Desse modo, assumo com vocês os seguintes compromissos:**

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar o interesse de que seu filho(a) participe de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.
2. De que a identidade da criança, assim como as demais, será mantida em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos(as) participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
3. De que o sigilo será mantido, mesmo havendo a gravação (áudio) dos encontros.
4. De que as informações reunidas, serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
5. De que os resultados podem lhe ser apresentados, caso assim desejem, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).
6. Caso a criança possua interesse em desistir da participação na pesquisa, ou que os responsáveis assim desejem, isso poderá ser feito em qualquer fase dos encontros, sem problema algum.
7. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do meu e-mail [deisimonica@hotmail.com](mailto:deisimonica@hotmail.com) e/ou telefone (51) 991763104, ou ainda por meio do e-mail da orientadora [beschuler@unisin.br](mailto:beschuler@unisin.br).
8. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
9. De que os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos.
10. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

Para mim, como pesquisadora, importa saber se seu(sua) filho(a), de fato, gostaria de participar desta pesquisa. Assim, há um espaço para que ele(a) assine, demonstrando sua vontade. Enfatizo que poderá desistir a qualquer momento, caso assim decida.

São Leopoldo, 07 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) aluno(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa ***Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares***, desenvolvida por mim, Deisi Mônica Seibert, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Betina Schuler.

O objetivo do estudo é pesquisar de que modo os professores desta escola fazem lidação com o sofrimento dos alunos no que diz respeito às práticas educativas, com a filosofia com crianças e escrita. Sua participação é justificada pela necessidade de produzir material de análise condizente ao objetivo exposto.

Para participar, você é convidado(a) a fazer parte de oficinas filosóficas e de escrita para se investigar as práticas escolares no que diz respeito ao sofrimento dos alunos.

### **Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:**

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.
2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos(as) participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
3. Que mesmo o sigilo será mantido, mesmo havendo a gravação (áudio) dos encontros.
4. De que as informações reunidas, serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
5. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).
6. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase dos encontros, sem penalização alguma.
7. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do meu e-mail [deisimonica@hotmail.com](mailto:deisimonica@hotmail.com) e/ou telefone (51) 991763104, ou ainda por meio do e-mail da orientadora [beschuler@unisinos.br](mailto:beschuler@unisinos.br).
8. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
9. De que os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos.
10. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

São Leopoldo, 07 de agosto de 2018.

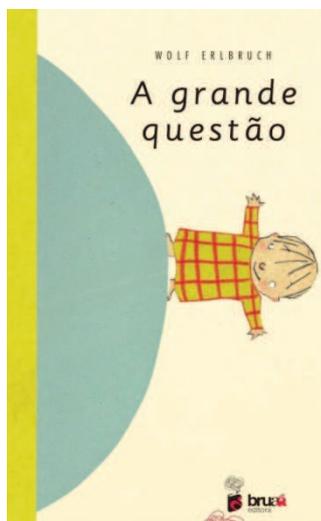
---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

## ANEXO A – A GRANDE QUESTÃO



Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/481463016389449539/?lp=true>.

Acesso em: 17 Fev. 2019.

## ANEXO B – FOTOGRAFIAS USADAS NAS OFICINAS

FOTO 1



Fonte: Google Images (2018).

Disponível em: <https://demonstre.com/wp-content/uploads/2018/02/CRIANÇAS-FELIZES.jpg>\_ Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 2



Fonte: Shutterstock (2016).

Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/ecstatic-schoolchildren-398203735> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 3



Fonte: Revista Africa e Africanidades (2011).

Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/educacao.html> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 4



Fonte: SuzanneTucker/Shutterstock (2018).

Disponível em: <https://www.rd.com/advice/parenting/signs-your-child-could-have-adhd/> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 5



Fonte: Popa Vetores e Fotos (2010).

Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/popa> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 6



Fonte: Guto Seixas / Editora Globo (2014).

Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2014/02/seu-filho-tem-um-amigo-imaginario-saiba-como-agir.html> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 7



Fonte: Vicente Carvalho (2017).

Disponível em: [https://razoesparaacreditar.com/educacao/creche-periferia-ioga-e-massagem/attachment/cei-lar-de-criancas-ananda-marga-tem-aula-de-yoga-na-zona-norte-de-sp-1367963360351\\_956x500/](https://razoesparaacreditar.com/educacao/creche-periferia-ioga-e-massagem/attachment/cei-lar-de-criancas-ananda-marga-tem-aula-de-yoga-na-zona-norte-de-sp-1367963360351_956x500/) Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 8



Fonte: Angélica Periotto (2018).

Disponível em:  
[https://www.boavontade.com/pt/tbv28anos?field\\_taxonomy\\_tempo\\_real\\_tid=All&field\\_tipo\\_post\\_value=All&page=28](https://www.boavontade.com/pt/tbv28anos?field_taxonomy_tempo_real_tid=All&field_tipo_post_value=All&page=28) Acesso em: 27 Jun. 2018.

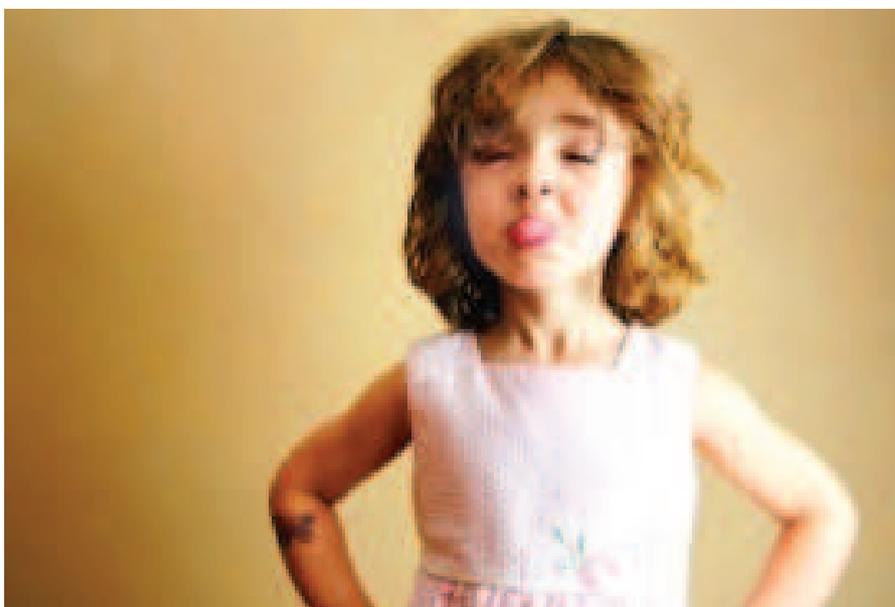
FOTO 9



Fonte: Google Images (2015).

Disponível em: <https://wecareon.com/transtorno-de-ansiedade-de-separacao/> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 10



Fonte: Google Imagens (2016).

Disponível em: <http://naescola.eduqa.me/desenvolvimento-infantil/4-dicas-para-lidar-com-criancas-dificeis/> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 11



Fonte: Google Images (2012).

Disponível em: <http://conta615.wix.com/mindkiddo/apps/blog/psicoterapia-infantil-1>\_Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 12



Fonte: Google Images (2017).

Disponível em: <http://naescola.eduqa.me/carreira/praticas-inovadoras/gratidao-uma-virtude-a-ser-ensinada/attachment/criancas-2/> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 13



Fonte: iStock / Getty Images Plus (2016).

Disponível em: <https://www.coachfinanceiro.com/porta/entenda-o-consumismo-infantil-por-influencia-da-publicidade/> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 14



Fonte: Schalk van Zuydam/AP (2015).

Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/pesquisa-aponta-que-criancas-africanas-sao-mais-felizes-na-escola.html> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 15



Fonte: Ubirajara Machdi/MDA (2015).

Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/270513-10> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 16



Fonte: Getty images (2018).

Disponível em: <https://www.gettyimages.pt/search/more-like-this/157434519?alloweduse=availableforalluses&family=creative&license=rf&mediatype=photography&phrase=menino%20chorando&sort=best> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 17



Fonte: Mariana Tokarnia (2018).

Disponível em:

<http://www.mthoje.com.br/educacao/id->

[565600/mais\\_crianças\\_estão\\_na\\_escola\\_mas\\_ainda\\_e\\_preciso\\_incluir\\_1\\_9\\_milhao](http://www.mthoje.com.br/educacao/id-565600/mais_crianças_estão_na_escola_mas_ainda_e_preciso_incluir_1_9_milhao)

Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 18



Fonte: Depositphotos (2012).

Disponível em: <https://br.depositphotos.com/15931809/stock-photo-twin-sadness-and-joy.html>

Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 19



Fonte: Depositphotos (2014).

Disponível em: <https://pt.depositphotos.com/54497017/stock-photo-happy-family-with-two-kids.html>

Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 20



Fonte: Luis Louro (2018).

Disponível em: <http://www.criandocomapego.com/6-comportamentos-negativos-da-crianca-e-seus-significados/comportamentos-negativos-da-crianc%CC%A7a/> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 21



Fonte: Ludmila Tavares/Creative Commons/Arquivo EBC (2017).

Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/tira-duvidas/o-que-voce-precisa-saber-sobre/o-que-e-coordinfancia/> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 22



Fonte: Depositphotos (2015).

Disponível em: <https://pt.depositphotos.com/70701729/stock-photo-happy-children-in-the-swimming.html> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 23



Fonte: Wesley Almeida (2017).

Disponível em: <https://formacao.cancaonova.com/igreja/doutrina/entenda-por-que-as-criancas-e-inocentes-sofrem-nesse-mundo/> Acesso em: 27 Jun. 2018.

FOTO 24



Fonte: creativesoulphoto (2018).

Disponível em: <http://creativesoulphoto.com/child-modeling/> Acesso em: 27 Jun. 2018.

## ANEXO C – EXCERTOS USADOS NAS OFICINAS

Os excertos escolhidos foram:

Suponho que me entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato... Ou toca ou não toca. (10m:11s). Entrevista disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LGWsJx2KW7E>.

[...] umas 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 a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi criadora de minha própria vida” (LISPECTOR, 1998, p. 26).

Que medo alegre, o de te esperar (*Estrela Perigosa*, In: BORELLI, Olga. Clarice Lispector – Esboço para um possível retrato, Nova Fronteira, 1981, p. 82).

Acordei hoje com tal nostalgia de ser feliz (CLARICE LISPECTOR, *In: Um Sopro De Vida*, 1978).

Queria saber: depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois? (LISPECTOR, 1980, p. 30).

Eu só tô triste hoje porque tô cansada. No geral sou alegre. (9m:7s) Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGWsJx2KW7E>.

Eu me dou melhor comigo mesma quando estou infeliz: há um encontro. Quando me sinto feliz, parece-me que sou outra. Embora outra da mesma. Outra estranhamente alegre, esfuziante, levemente infeliz é mais tranquilo. Tenho tanta vontade de ser corriqueira e um pouco vulgar em dizer: esperança é a última que morre (CLARICE LISPECTOR, *In: Um Sopro De Vida*, 1978).

Depois de sentir-me cansado em procurar

Aprendi a encontrar.

Depois que um vento ter-me feito resistência

Navego com todos os ventos (NIETZSCHE, 2004, p. 21).

[...] dispor de alma forte, audaciosa e intrépida; percorrer a vida com olhar calmo e passo firme, estar sempre pronto aos extremos como para uma festa, e estar sempre repleto de desejo dos mares e dos mundos inexplorados [...] (NIETZSCHE, 2004, p. 157).

Eu fui o primeiro a perceber a verdadeira antítese: [...] uma fórmula da mais alta afirmação, nascida da abundância, da superabundância, de um dizer sim sem reservas, até mesmo para o sofrimento, para a culpa, para tudo o que é discutível e estranho na própria existência [...] (NIETZSCHE, 2007a, p. 84).