

UM CONVITE À “INFANCIAR” NO OFÍCIO: A DOCÊNCIA COMO ARTE DE VIVER

A INVITATION TO "CHILDHOOD" IN THE PROFESSION: TEACHING AS THE ART OF LIVING

UNA INVITACIÓN A "INFANTILIZAR" EN LA PROFESIÓN: LA DOCENCIA COMO ARTE DE VIVIR

Daiane Kaizer

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8634-196X>

E-mail: daianekaizer@yahoo.com.br

Elí Terezinha Henn Fabris

Doutorado (2005) e Mestrado (1999) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - (UNISINOS).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3622-0289>

E-mail: ethfabris@gmail.com

RESUMO

Este ensaio, fundamentado em uma perspectiva pós-estruturalista e na filosofia da infância, problematiza-se o ofício do professor como uma oportunidade para redescobrir a infância atemporal, concebendo-a como um modo de vida integrado à subjetividade docente. Além disso, o texto explora a analogia entre o ofício do professor e um trabalho artesanal realizado em uma oficina, onde diversas ferramentas são empregadas para transformar tanto a profissão quanto o sujeito que a exerce. Essa abordagem, aliada à infância atemporal, objetiva abrir portas para novas perspectivas e possibilidades de pensar a educação e o ofício docente com e para a infância, na constituição de uma docência como "arte de viver".

Palavras-chave: Docência; Infância atemporal; Ofício; Professor.

ABSTRACT

This essay, grounded in a post-structuralist perspective and the philosophy of childhood, problematizes the role of the teacher as an opportunity to rediscover timeless childhood, conceiving it as a way of life integrated into the teacher's subjectivity. Furthermore, the text explores the analogy between the teacher's profession and craftsmanship in a workshop, where various tools are employed to transform both the profession and the individual practicing it. This approach, coupled with timeless childhood, aims to open doors to new perspectives and possibilities for thinking about education and the teaching profession with and for childhood, in the constitution of teaching as the "art of living".

Keywords: Teaching; Timeless Childhood; Occupation; Teacher.

RESUMEN

Este ensayo, basado en una perspectiva posestructuralista y en la filosofía de la infancia, problematiza el oficio del profesor como una oportunidad para redescubrir la infancia atemporal, concebéndola como una forma de vida integrada a la subjetividad docente. Además, el texto explora la analogía entre el oficio del profesor y un trabajo artesanal realizado en un taller, donde se emplean diversas herramientas para transformar tanto la profesión como el individuo que la ejerce. Esta aproximación, junto con la infancia atemporal, tiene como objetivo abrir puertas a nuevas perspectivas y posibilidades para pensar la educación y el oficio docente con y para la infancia, en la constitución de una docencia como "arte de vivir".

Palabras clave: Docencia; Infancia atemporal; Ofício; Professor.

SOBRE O OFÍCIO DE PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Mas a vida [...] dos artífices também sugere maneiras de utilizar as ferramentas, organizar os movimentos corporais e pensar sobre os materiais que constituem propostas alternativas e viáveis sobre as possibilidades de levar a vida com habilidade (SENNETT, 2008, p. 22).

Neste ensaio, começamos com a seguinte reflexão, convidando o leitor a realizar um exercício de pensamento conosco sobre o conceito de “ofício”. Assim como um artesão dedica-se a aperfeiçoar suas habilidades e dominar suas ferramentas para criar obras de arte, ou um músico pratica incansavelmente seu instrumento para produzir música de alta qualidade, surge a indagação: o que faz um professor em seu ofício? Essa pergunta, que ecoa incessantemente em nossas mentes, é aquela que tentamos problematizar, analisar e refletir nestas páginas. Adentrando um pouco mais à questão, como funciona esse ofício quando o foco são as crianças? Ou, mais especificamente, as crianças escolarizadas que compartilham com o professor da infância esse ofício?

Começamos por pensar: o que é um ofício? Segundo o dicionário de língua portuguesa Houaiss (2015, p. 680), a palavra ofício tem os seguintes significados: “qualquer atividade especializada de trabalho; ocupação, profissão” e “função de que alguém se encarrega”.

Ao compreendermos o ofício como uma função, um trabalho especializado desempenhado pelo professor¹, acreditamos que ele possui suas especificidades e, por isso, demanda ferramentas próprias, com as quais ele opera em seu local de trabalho, ao qual chamaremos de sua “oficina”. Essa concepção encontra inspiração nos estudos de Richard Sennett (2008). Apesar de o autor não ter se dedicado diretamente ao campo da educação, acreditamos que suas pesquisas e ideias possam ser aplicadas e exploradas neste contexto.

¹ Reconhecendo que a linguagem não é neutra, neste ensaio utilizamos o termo "professor" para representar, respectivamente, o gênero masculino e feminino. No entanto, tentaremos usar as flexões femininas sempre que isso não impedir a fluidez do texto.

Da mesma forma, adotamos conceitos como “artesanía”, “artífice” e “perícia artesanal”, provenientes de sua obra intitulada *O Artífice*, para enriquecer a problematização sobre a profissão docente, buscando *insights* que possam ampliar nossa compreensão e nos inspirar a pensar de outras maneiras sobre a profissão e o ofício de ser professor. Acreditamos que, embora o ofício possa ser entendido como profissão, ele carrega um sentido de “oficinar”, de trabalho artesanal, de trabalho em uma oficina.

Para Sennett (2008, p. 68), "A oficina é a casa do artífice". Percebemos a "oficina" como uma metáfora não apenas para representar o prédio da escola, mas também todos os outros locais nos quais o professor exerce sua função, incluindo os espaços de formações e outras instalações correlatas. Nestes ambientes, que se assemelham as extensões de uma oficina, ele toma decisões sobre quando empregar suas técnicas e ferramentas, desenvolvendo a sua “perícia artesanal docente”.

Fazendo uma analogia com o conceito de “artífice” apresentado por Sennett (2008), percebemos o professor como o “artífice inquieto”. Através do desenvolvimento de sua perícia artesanal, a qual Sennett (2008, p. 34) esclarece que “Toda perícia artesanal é um trabalho voltado para a busca de qualidade”, o professor, no desenvolvimento de seu saber-fazer² no exercício da docência, demonstra seu conhecimento e a complexidade diante do seu ofício. A perícia docente, nesse caso, seria constituída pelos conhecimentos, pelas ferramentas utilizadas, pela corporeidade total do docente, pela presença atenta e focada, pela intencionalidade, atravessadas pela infância atemporal³, viva e pulsante em cada criança-aluno⁴ e quiçá em cada professor.

Diante disso, recordamos as palavras de Sennett (2008, p. 30, grifo do autor), que afirma que "O artífice representa uma condição humana especial: a do *engajamento*". Compreendemos que o professor, enquanto "artífice", demonstra sua habilidade não apenas no conteúdo que leciona, mas também no processo de ensino-aprendizagem, que constituirá as experiências das crianças-alunos ao longo de suas vidas. Essa perspectiva

² Utilizamos o termo “saber-fazer” para destacar a complexidade e a profundidade da profissão docente, enfatizando a ideia de que o saber do professor é inseparável do fazer, uma vez que engloba formas indissociáveis de conhecimento teórico-prático.

³ Discorreremos e elucidaremos mais detalhadamente este aspecto nas páginas seguintes.

⁴ Utilizamos o termo “criança-aluno” com a finalidade de abranger toda a trajetória de ensino-aprendizagem, reconhecendo a complexidade e singularidade de cada sujeito no processo de formação integral e escolarizada.

artesanal do ofício docente, inspirada em Sennett, sugere que o professor, ao se envolver em seu trabalho, procura constantemente aprimorar sua arte, incluindo a capacidade de moldar as experiências⁵ educacionais de maneira única, por isso, a desenvolve de forma autoral e singular.

Nesse contexto, compreendemos o exercício da docência como "autoral" e "encarnada" (Fabris, Sebastiany, 2022), onde o professor atua como um habilidoso artesão em sua oficina, utilizando diversas ferramentas. Ao longo do tempo, as transformações resultantes do emprego dessas ferramentas vão dando forma ao seu ofício, ao seu modo de ser professor. Essas ferramentas também operam como potências, assim como "chaves de fendas", "chaves multiuso", "chaves-inglesas" e outras, desempenhando a função de produzir "curtos-circuitos", desqualificar e romper os sistemas de poder, conforme exposto por Foucault (2006). Além disso, acreditamos que essas ferramentas têm o potencial de abrir novos caminhos para uma experiência atemporal.

Portanto, ao perceber o professor como um "artífice inquieto", somos instigadas a reconhecer a docência como uma prática dinâmica e sensível, alicerçada em experimentos, estudos e pesquisas que são levados para a oficina (ou também podemos chamar de laboratórios).

Nesses espaços da oficina, o professor não apenas opera, mas também aprimora as ações vivenciadas junto às crianças-alunos. Isso pode se dar por meio da presença de um mestre e de pares que fornecem ferramentas para o questionamento e os processos de desconstrução, ou seja, sempre a partir da relação com o outro. Essa dinâmica não apenas permite exercitar o pensamento, mas também abordar o ofício de forma diferenciada, estimulando uma reflexão contínua e uma prática docente mais refinada, atenta e presente para aqueles que compartilham a oficina.

Após essa perícia docente afinada, tais criações podem ser conduzidas aos espaços escolares e educativos, passando pela singularidade de cada professor e professora, e pela vida das crianças-alunos. É nesses momentos, nas diferentes instalações da oficina, que se gestam as experiências, os registros, os exercícios de pensamento e um ofício que

⁵ Entendemos experiência como as ações vividas, mas além disso, que sejam justificadas com evidências teórico-práticas. Experiências são únicas e singulares, mas podem servir como inspiração para novas vivências, nas quais ocorrem transformações.

transcende a mera profissão, pois envolve a docência desse professor artesão, expressando a vontade de estar com cada criança-aluno. O propósito de viver essas experiências com e para a infância está impregnado na potência da infância atemporal, uma força a qual buscamos explorar nas páginas seguintes.

Seguindo com a analogia da oficina e do ofício docente, recordamos as palavras de Veiga-Neto (2006, p. 2), que afirmou que "[...] além das ferramentas, existem tanto a bancada sobre a qual as usamos quanto o restante das instalações da oficina que, em conjunto, formam o fundo, o ambiente, sobre, no ou dentro do qual trabalhamos". Nesse contexto, o ambiente em que o professor trabalha e os recursos à sua disposição representam ferramentas importantes na qualidade de seu ofício. Ao laborar em sua oficina, ele não apenas intervém na vida das crianças-alunos, mas também se constitui como professor. É um trabalho de mão dupla.

Diante do exposto, lembramos das palavras de Biesta (2017, p. 16), que expressou: "A educação, seja a educação de crianças, de adultos, ou de outros 'recém-chegados', é sempre, afinal, uma intervenção na vida de alguém". Acreditamos que essa intervenção na vida das crianças-alunos não é apenas produzida pelo conhecimento do professor, mas também pelo ambiente em que ela ocorre e pelos recursos disponíveis para potencializá-la.

Inspirando-nos novamente nas palavras de Sennett (2008, p. 31), que afirmou que "Se o artífice é especial por se mostrar engajado como ser humano, nem por isso suas aspirações e dificuldades deixam de espelhar essas questões mais amplas do passado e do presente", compreendemos que desempenhar o ofício docente em um período em que o interesse por abraçar essa profissão parece estar diminuindo é, sem dúvida, um desafio significativo.

Vivemos em tempos difíceis, onde as instituições escolares estão passando por mudanças profundas e enfrentando desafios sem precedentes, muitos dos quais foram acentuados e acelerados devido à pandemia da Covid-19⁶.

⁶ A COVID-19, abreviação de "Coronavírus Disease 2019", é uma doença respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Ela foi identificada pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, e desde então se espalhou globalmente, levando a uma pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. A COVID-19 teve um profundo impacto na saúde pública, na economia e na vida cotidiana das pessoas em todo o mundo.

Nóvoa (2022) provoca a reflexão sobre esse processo de mudança, afirmando que "A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX" (p. 15). A escola, por sua vez, precisa da coragem da metamorfose, de mudar sua forma". Para o autor, o modelo atual de escolarização é frágil, mostrando que é urgente pensar em um modelo futuro, uma vez que o estabelecido no século XIX atravessou o século XX e ainda se mantém presente no século XXI. Diante disso, ele destaca que "[...] a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas urgente e possível. É esta consciência que nos permite, hoje, imaginar, isto é, construir a escola futura" (Nóvoa, 2022, p. 30).

A pandemia da Covid-19 evidenciou a resiliência e a flexibilidade das ferramentas necessárias nas oficinas por parte dos professores, à medida que o setor educacional passou por mudanças profundas em um período relativamente curto. O desafio de manter as crianças-alunos engajados e motivados, seja no ensino a distância ou presencial, em meio às incertezas e restrições, é apenas um exemplo das complexidades que os professores tiveram que enfrentar para exercer o seu ofício. Entretanto, mesmo com o retorno à presencialidade, à medida que entramos em um período pós-pandemia, no qual as pessoas buscam diversas maneiras de retomar suas vidas, surge a questão: Será que diferentes desafios, como o de manter a motivação no ensino e aprendizado, juntamente com tantos outros, já foram superados?

Ao dar potência a um trabalho que aposta na docência como agregador de companheiros e companheiras de ofício, de um coletivo que pensa, problematiza e cria, afirmamos nossa crença em cada professor e professora, bem como, na força da criança-aluno que pulsa na vida contemporânea e no saber-fazer docente. Com essa perspectiva de pequenos coletivos atuantes, engajados, que estudam e consideram o exercício do pensamento como uma ferramenta poderosa de sua profissão, acreditamos que a transformação deve iniciar-se em cada sujeito, em cada instituição escolar, em cada comunidade, em cada cidade. Por isso, apostamos em processos de transformação pessoal e coletiva, como a (de) formação (Fabris, 2020) e o cuidado de si (Foucault, 2010), que têm como objetivo a (des)construção e o constante exercício do pensamento radical. Vale destacar que esse cuidado de si não se configura como uma prática individualista, mas sim como um compromisso com o outro.

Sendo assim, não temos e não acreditamos em uma receita pronta, uma fórmula mágica para resolver todos os desafios que a escola e os professores enfrentam. Reconhecemos que são inúmeros os obstáculos que atravessam a jornada educacional, tornando-o uma experiência fluida, dinâmica e constantemente mutável.

Considerando essa permanente mutabilidade, nos parece que os professores necessitam de uma formação contínua, uma transformação, seja em relação às ferramentas e métodos que empregam, seja na organização de seu ambiente de trabalho - a "bancada" e a "oficina" - neste espaço social que é a escola, onde exercem seu ofício.

Nóvoa (2022) apresentou uma reflexão pertinente sobre essa transformação, destacando a necessidade de a escola acolher a metamorfose, reconfigurando-se e transformando-se. A mudança tornou-se uma constante imprescindível no cenário educacional contemporâneo, impulsionada pelos avanços tecnológicos, transformações sociais e novas exigências pedagógicas.

Portanto, a habilidade da escola em se reinventar e se transformar é importante para oferecer uma educação significativa na qual todos os envolvidos estejam engajados. Neste contexto, as políticas educacionais desempenham um papel fundamental, devendo ser proativas ao promover condições e recursos adequados que permitam aos professores aprimorarem suas ações em suas respectivas oficinas.

Neste ensaio, também nos fundamentamos nos estudos de Larrosa (2018), que explorou diversos conceitos apresentados por Sennett (2008), estabelecendo conexões com o campo da educação. Ele enfatizou que "A escola é para o professor [...] o lugar onde ele exerce seu ofício, onde demonstra suas habilidades, e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou artefatos" (Larrosa, 2018, p. 27). Esse pensamento nos leva, mais uma vez, como já ressaltamos anteriormente, a considerar a escola como um ambiente, uma oficina, na qual o professor, à semelhança de um artesão, exerce sua profissão, selecionando e aprimorando a utilização de suas ferramentas.

Larrosa (2018), aborda o exercício de ser professor como "uma maestria no ofício". Ele a descreve, como algo "[...] que não se tem apenas como uma capacidade ou um saber-fazer de caráter técnico, como uma ferramenta, mas sim que está incorporada naquilo que é, na maneira própria de cada um de fazer as coisas" (p.22). Em outras palavras, essa "maestria no ofício" se molda e se desenvolve por meio das interações com o mundo e a

autodescoberta durante o exercício da docência. Nós a associamos a um modo, uma abertura, para habitar uma força e explorar no ofício do docente uma experiência que chamamos de infância atemporal. Como um convite para um momento de “infanciar” no ofício docente. Um ponto que buscamos explorar nesta escrita é como essa perspectiva pode se desdobrar em novas formas de compreender a educação, os tempos e espaços educativos e nosso ofício de professor.

Silva (2015, p. 98) observou que: "O trabalho artesanal possui um ritmo próprio, bem como materializa rituais específicos em suas oficinas". Essa constatação nos faz perceber que, à semelhança do trabalho artesanal, cada professor, com seu ritmo individual e compromisso incansável com o ato de ensinar, é capaz de iniciar um processo de metamorfose em sua docência, que por sua vez atingirá e envolverá os demais participantes do contexto educacional, criando um ciclo de transformação e aprendizado contínuo. Assim, à semelhança de carpinteiros, padeiros, músicos e outros profissionais, o professor busca não apenas transformar o ambiente que o cerca, mas também aprimorar a si mesmo, visando criar um espaço enriquecedor e envolvente ao exercer seu ofício.

Partimos da premissa de que talvez uma das fontes onde essa capacidade de metamorfose e renovação surge possa ter uma potência atemporal: a força da infância. Através dela, convidamos a "infanciar" nossa abordagem de ensino, buscando inspiração na própria energia da infância. Essa perspectiva nos permite perceber que ao explorar a curiosidade, imaginação e criação, dentre outras características intrínsecas à força atemporal, podemos dar vida a uma docência que é simultaneamente resiliente e apaixonante, capaz de inspirar e atingir todos os envolvidos no processo educacional.

Tempo de “infanciar” no ofício docente

Mas que infância é esta que estamos falando? Referimo-nos a uma maneira de vivenciar e conceber a infância como uma oportunidade, como uma potência sempre no início, como um ciclo de movimento e transformação constante, "[...] como começo, interrupção, estrangeiridade do pensamento" (Kohan, 2021, p. 212). Além disso, citamos as

palavras de Mia Couto⁷ (2009), que, em nossa opinião, conseguem traduzir esse sentimento:

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo.

Consideramos importante esclarecer o conceito de infância adotado neste ensaio, uma vez que se fundamenta na Filosofia da Infância, divergindo, assim, do conceito convencional de criança, que é frequentemente associado a uma faixa etária específica e linear. Essa perspectiva valoriza a ideia de que a infância é uma dimensão atemporal, presente não apenas nos primeiros anos de vida, mas que podemos habitar ao longo de toda a nossa existência. O que varia é a receptividade que oferecemos para que ela habite em nós.

Portanto, o conceito de infância com o qual operamos não se limita a um período rigidamente definido na vida de um sujeito, mas representa uma experiência rica e multifacetada que permeia toda a existência. Essa experiência nos move a transformar e a sermos transformados, na qual, como afirmou Mia Couto (2009), “aprendemos o próprio sentimento do Tempo”. Também pode estar relacionada a uma “arte de viver” (Foucault, 2010), ou, como sugerem Kohan e Fernandes (2020), é um convite à “errância”, à “infanciar”⁸, uma proposta à qual nos dedicamos a explorar e desenvolver ao longo desta escrita.

Embasadas em autores que nos ajudaram a explorar essa questão, incluindo nomes como Durán e Kohan (2017) e López (2012), percebemos que as experiências da infância podem ser vividas e revividas ao longo da jornada de vida de uma pessoa, constituindo suas percepções, interações e compreensões. Dessa forma, esse entendimento da infância

⁷ Mia Couto, pseudônimo de António Emílio Leite Couto, é um escritor e biólogo moçambicano. Cf. **E se Obama fosse africano?** Ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. E-book (não paginado).

⁸ Kohan e Fernandes (2020) propõem a concepção de "infanciar" como uma abordagem que visa estabelecer novas formas de relacionamento com a infância, criando condições e modos que permitem que os sujeitos vivam uma infância que transcende a dimensão meramente cronológica, abraçando aspectos moleculares. Essa ideia ressalta a importância de conceder às crianças, assim como aos adultos, o espaço para expressar suas singularidades, viver de acordo com seus próprios ritmos e experiências, sem se encontrarem restritas por padrões preestabelecidos.

abrange uma dimensão que transcende a linha do tempo, sendo intrinsecamente conectada às experiências, às possibilidades e à própria constituição do sujeito.

Acreditamos que essa perspectiva mais ampla da infância pode expandir nossa capacidade de compreender como as experiências que transcendem o tempo linear afetam e moldam os modos de ser dos professores ao longo de suas vidas. Além disso, pode nos inspirar a considerar outras maneiras de viver e pensar, de modo que, como observa Lopes (2015, p. 27), “[...] nos colocamos à espreita para agir nas experiências que nos acontecem, que nos amanhecem para tudo o que é e pode ser diferente, novo”.

Kohan e Fernandes (2020), ao proporem a concepção de "infanciar", referem-se à palavra infância (substantivo), porém conferem a ela um sentido de movimento, transformando-a em um verbo, apresentando-a como "devires moleculares e minoritários", como "intensidade”.

Nas palavras dos autores, o que é *infanciar*?

Infanciar: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos os lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. *Infanciar*: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito (Kohan; Fernandes; 2020, p. 8).

Essa perspectiva de "infanciar" amplia não apenas nossa vivência, mas também nossa narrativa sobre a infância. Ela estimula a criação de outras possibilidades de vida infantil e a geração de novas cenas na vida cotidiana, na cultura, nas telas e nas ruas. A infância se torna uma presença no mundo, integrada à vida de todos, sem estar restrita a uma pessoa em específico. Ela é libertada das fronteiras rígidas e predefinidas do que é considerado convencional ou prescrito, mostrando-se como uma força dinâmica e fluida que permeia e enriquece a experiência humana.

Dessa forma, a concepção da infância como potência, como um verbo, implica que ela não é algo estático, mas sim que está em constante movimento e transformação. Permanece intrinsecamente ligada à experiência e à intensidade, o que significa que pode ser vivida de maneiras diversas e não está confinada a uma única definição ou modelo. Isso desafia muitas concepções convencionais de infância e nos convida a considerá-la como

algo fluido, em constante mudança, passível de ser explorado de diversas maneiras, começando por uma delas: nossa compreensão do tempo. Mas, em que momento a infância atemporal encontra morada?

Para tentar encontrar uma resposta a essa pergunta, buscamos inspiração nos gregos, que exploraram o significado do tempo em sua mitologia por meio de três definições. De acordo com Kennedy e Kohan (2020, p. 169-170, grifo dos autores):

Em suas aplicações mais antigas, *aión* designa a intensidade do tempo na vida humana – o destino, a duração, um movimento inumerável, não sucessivo, mas intenso. Diferente de *aión* é *chrónos* que preside sobre a continuidade do tempo sucessivo. [...] A terceira palavra de tempo é *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação a tempo, ‘tempo crítico’, ‘estação’, ‘oportunidade’.

Com base no que Kennedy e Kohan (2020) discutem sobre a natureza das temporalidades, podemos perceber que o tempo no qual a infância atua enquanto fenômeno em constante movimento, é regido pelo conceito de *Aión*.

O tempo linear (*Chrónos*) frequentemente dita a organização do currículo, a programação das aulas e a avaliação do progresso das crianças-alunos. No entanto, como Kennedy e Kohan (2020) apontam, é importante não nos limitarmos apenas ao tempo linear, pois o tempo oportuno (*Kairós*) e o tempo da intensidade (*Aión*) também desempenham funções centrais na educação. E, na forma que entendemos à docência, *Kairós* e *Aión*, são as temporalidades que possibilitam viver a entrega ao ofício, estar em plena atenção e visceralmente vivendo a experiência docente, como a intensidade do que se vive na relação com o conhecimento e com as crianças-alunos.

Conforme afirma Larrosa (2018, p. 26), "O ofício é inseparável do lugar onde é exercido". Diante dessa afirmação, compreendemos que o termo "lugar", conforme utilizado pelo autor, transcende a mera noção de um espaço físico delimitado. Ele engloba também uma dimensão temporal que não pode ser dissociada do contexto do ofício de ser professor.

Portanto, o tempo desempenha uma função importante no ofício docente, produzindo efeitos diretamente sob a maneira como os professores planejam, ensinam e interagem com as crianças-alunos. É como se, utilizando as palavras de Larrosa (2018, p. 65), "[...] houvesse diferentes lugares de aprendizagem que foram definidos por diferentes modos de correspondência com o mundo", todos permeados pela força da infância

atemporal no ofício docente. Assim, o que frequentemente muda e interfere é que nos encontramos tão profundamente imersos no tempo linear, executando nossas tarefas de ensino de maneira quase automática, a ponto de não conseguirmos reconhecer o momento oportuno (*Kairós*) e o tempo da intensidade (*Aión*). Na oficina, torna-se fundamental estarmos visceralmente conectados com o que vivemos e experienciamos junto com as crianças-alunos.

Ao discutirmos sobre o tempo, também recordamos as palavras de Melucci (2004, p. 22), que destaca que "Nossa experiência de tempo nunca, ou raramente, coincide com o que o relógio decreta". Nesse contexto, reconhecemos que a relação entre essas diferentes dimensões temporais na educação é intrincada e desafiadora.

O tempo linear desempenha uma função importante na organização e estruturação do processo de ensino, fornecendo a sequência necessária para desenvolver o currículo. No entanto, ele não pode ser a única dimensão temporal a ser considerada. O tempo oportuno (*Kairós*) oferece uma oportunidade valiosa para os professores identificarem e capitalizarem circunstâncias fugazes que surgem no ambiente educativo. Esses momentos podem funcionar como "chaves", "ferramentas multiuso", para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo habitar no tempo *aiónico*, que se refere à importância de mergulhar nas experiências educacionais e pessoais de uma forma peculiar.

Isso ressalta que não se trata apenas de percorrer o currículo de maneira superficial, mas de enfatizar a qualidade do que é vivido, a transformação e, por conseguinte, o ato de transformar-se enquanto sujeito. Nessa conexão entre as temporalidades, as vivências têm o potencial de se configurar em experiências significativas e duradouras, ultrapassando a simples abordagem de conteúdos para se tornarem uma jornada de descoberta, desenvolvimento pessoal e transformação; um processo que envolve o engajamento, as perguntas, a curiosidade; englobando tanto o mestre quanto a criança-aluno.

Deleuze (1997) explora os devires minoritários, potências não-numeráveis, que se manifestam através das quebras da linearidade temporal. Nesse âmbito, a infância não é apenas uma mera cronologia; ela é uma potência. Embora seja mais natural para as crianças em idade cronológica habitá-la, sua manifestação como uma força cósmica, como devir e intensidade, pode ser experimentada por adultos.

Assim, a infância representa o tempo do jogo, da brincadeira, conforme sugerido por Heráclito no fragmento 52 (2017, p. 85): "O tempo é uma criança, criando, jogando o jogo de pedras; vigência de criança". É uma força infantil que se manifesta quando estamos presentes no momento, como durante uma brincadeira ou um jogo.

A cada vez que o jogo é jogado, ele nunca é o mesmo, apresentando-se com intensidades variadas, pois é uma arte, uma criação. Como afirmou Deleuze (1997, p. 78): "À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos". Essa compreensão do tempo como jogo e criação, associada à força da infância, sugere que a experiência do tempo é fluida e variável, marcada por diferentes trajetos e transformações constantes. Essa perspectiva convida-nos a explorar os mapas extensivos e intensivos da vida, onde o tempo se desdobra em conexões, experiências e devires, como afirmou Deleuze (1997).

Considerando esse panorama, você pode estar se perguntando: qual é a relação disso com o ofício de ser professor? Convidamos à reflexão sobre a ideia de "infanciar" no exercício docente, onde cada momento com as crianças-alunos, cada aula, pode se repetir diariamente, mas proporciona sempre uma oportunidade nova e única de realizar um trabalho artesanal, experimentar novas ferramentas e estar plenamente presente no ofício docente. É um chamado para experienciar no ofício, um encontro com uma variedade de espaços e momentos no tempo, ampliando assim a compreensão de que o ato de ensinar é também um constante processo de aprendizado e descoberta.

Acreditamos que para "infanciar" no ofício docente, é preciso encontrar um ponto de equilíbrio entre o tempo linear, que fornece a estrutura necessária, a capacidade de perceber e aproveitar os momentos oportunos que o tempo *Kairós* oferece, e criar espaços para experiências intensas, onde o tempo *Aión* desempenha uma força vital.

No entanto, atentar para as dimensões temporais de *Kairós* e *Aión*, que frequentemente se entrelaçam no tempo linear, não é uma tarefa tão simples. Essa percepção é consistente com a observação de Larrosa (2002, p. 23) que afirma: "Cada vez estamos mais tempo na escola [...], mas cada vez temos menos tempo". Isso vai além do simples gerenciamento do tempo; trata-se de compreender e habilmente incorporar as várias dimensões do tempo, a fim de criar um ambiente educativo significativo tanto para si mesmo quanto para estimular a jornada dos alunos a fim de que "infanciem".

Compreender as dimensões e as características do tempo no qual a infância reside e adentrar essa temporalidade demanda esforço e a utilização de ferramentas que direcionem a atenção para si mesmo e a relação com o outro durante a atividade que se desempenha, já que em muitos momentos, essa força se mostra estranha, quase estrangeira para nós, e, na nossa oficina, é necessário que utilizemos outros meios para permitir-nos conhecê-la.

Selecionando ferramentas para “infanciar” no ofício docente

Agora, nosso convite é para explorarmos juntos alguns conceitos teórico-práticos que denominamos como “ferramentas” para auxiliar na abertura para a experiência de “infanciar” no ofício docente.

Foucault (2010) em seu livro *A hermenêutica do sujeito* explora diversas técnicas, que podem nos auxiliar nesta experiência. Uma das ferramentas que gostaríamos de destacar é a “conversão do olhar”, a qual também foi explorada por Vier e Schuler (2022). Os autores afirmam que “[...] na relação consigo que se relaciona, vira-se aos próprios olhos, que está sob o próprio olhar, sem perder-se de vista constantemente” (p. 307). Podemos perceber, por meio dessa prática, nossa capacidade de experimentar e vivenciar o tempo de maneira singular. Esse modo de olhar, que não se relaciona apenas com o aspecto físico, nos instiga a nos transformar, a nos modificar e a nos transfigurar, abrindo caminhos para uma vivência de temporalidade que nos permite “infanciar”.

A “conversão do olhar” (Vier; Schuler, 2022) envolve a habilidade de redirecionar nossa atenção para dentro, explorando nossa própria perspectiva e experiência de tempo. Ao adotar essa abordagem, somos capazes de captar nuances do tempo que, de outra forma, poderiam passar despercebidas. Através da conversão do olhar, somos instigados a vibrar em uma temporalidade diferente, que nos permite conectar mais plenamente com o processo de “infanciar”. Por meio dessa ferramenta, o ofício docente pode ganhar outros modos de ser exercido, à medida que nos tornamos mais sensíveis à experiência do tempo na educação e ao impacto que isso tem nas vidas das crianças-alunos e na nossa.

Ao discutirmos sobre o ofício do professor como um artífice em uma oficina, percebemos a força da infância atemporal como uma potência que pode impulsionar a transformação e a autotransformação. Essa força reverbera a ferramenta do “cuidado de

si" (Foucault, 2010), permitindo irradiar uma docência concebida como uma "arte de viver" ou *epiméleia heautoû*, conforme apresentado por Foucault (2010).

Essa interligação entre a docência e a força da infância atemporal, que, à semelhança do cuidado de si, "[...] é uma espécie de agulhão [...] e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência" (Foucault, 2010, p. 9), torna a "arte de viver" na docência um catalisador constante de movimento e inquietude. Dessa forma, encontramos uma relação significativa entre o cuidado de si e a infância atemporal como forças propulsoras para a transformação constante da docência como "arte de viver" e, por conseguinte, do professor.

Esse entendimento da docência como uma "arte de viver" (Foucault, 2010) e a conexão com a infância atemporal podem transformar as ferramentas do ofício, bem como o próprio sujeito que o exerce, constituindo-se continuamente através da relação com o outro. Essa perspectiva reflete a importância de manter a oficina "[...] como espaço social" (Sennett, 2008, p. 88). Assim, o professor se torna um habilidoso artesão que, munido de suas ferramentas e inspirado pelo princípio da infância atemporal, "constrói uma oficina" que é simultaneamente um ambiente educacional e um espaço de transformação contínua, tanto para si mesmo quanto os outros. Nesse espaço, ele realiza experimentos para que sua docência seja uma "arte de viver", envolvendo a todos que participam dela.

Consideramos importante ressaltar que Foucault (2010), ao se dedicar a refletir sobre o "cuidado de si" como uma "arte de viver", destacou a importância de adotarmos uma postura interrogante em relação a nós mesmos, à nossa existência e à forma como nos relacionamos com o mundo. Esse tipo de cuidado vai além de questões estéticas ou superficiais, incorporando uma filosofia como preceito de vida que implica uma interação crítica com o mundo e consigo mesmo. Isso envolve questionar tanto a imposição das normas sociais quanto a busca pela autonomia e liberdade individual, mesmo diante das estruturas de sujeição das dinâmicas de poder.

Nesse sentido, o pensamento foucaultiano nos convida a olhar para nós mesmos como seres autônomos e responsáveis por nossas escolhas e ações. Ao compreender o cuidado de si como uma dimensão ética, estética e filosófica, somos desafiados a repensar nossas relações com o mundo, nossas ações no exercício da docência e nossa própria

existência. Essa abordagem é respaldada por Schuler (2016, p. 147), que afirma que "A docência tomada pelo cuidado de si exigiria um estar face a face com o outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si". Essa motivação impulsiona-nos a buscar uma vida mais autêntica e significativa, na qual estamos constantemente nos (re)inventando e (re)constituindo como sujeitos. Ao mesmo tempo, a docência opera uma transformação contínua nas ferramentas e nos trabalhos desenvolvidos na oficina.

Pensando sobre as palavras de Foucault (2010, p. 446), que afirmou que "Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida", percebemos que, ao encarnar a docência como uma ferramenta para reverberar o cuidado de si, dos outros e da própria vida, a Filosofia da Infância surge como uma força transformadora, uma abertura que nos permite viver com dignidade as experiências que atravessam nossas vidas, manifestando a força da infância atemporal.

Essa força nos inspira de maneira similar à prática socrática, instruindo-nos a cuidar de nós mesmos ao mesmo tempo em que nos dedicamos ao cuidado dos outros, um cuidado que não é egoísta e nem individualista. É um cuidado que exige "exercícios de pensamento", comprometido com o social, com a *pólis*. Em outras palavras, busco me constituir como um sujeito melhor para atuar de maneira positiva e contribuir para o meu entorno.

Portanto, essa força atemporal transcende a linearidade do tempo, como nos ensinam as filosofias antigas. Ela nos convida a explorar o extraordinário e a atuar para (re)descobrir e exercer uma "habilidade artesanal" (Sennett, 2008) em relação a nós mesmos e aos outros, vibrando no tempo em que a infância reside.

Conforme Agamben (2005, p. 65), "Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve-se manter em viagem", ou seja, sempre em constante movimento, numa busca contante de transformar e transformar-se.

Outra ferramenta que pode nos auxiliar neste processo de "infanciar" no ofício é a "hipercrítica". De acordo com Veiga-Neto (2006a), a hipercrítica nos incentiva a "estranhar" e "desfamiliarizar" aquilo que acreditamos saber e considerar verdadeiro. Segundo o pesquisador, ela é entendida como

[...] um tipo de desconstrucionismo que faz da crítica uma prática permanente e intransigente até consigo mesma, de modo a estranhar e desfamiliarizar o que parecia tranquilo e acordado entre

todos. Estando sempre desconfiada, insatisfeita e em movimento, essa crítica radicalmente radical não se firma em nenhum a priori – chamemo-lo de Deus, Espírito, Razão ou Natureza –, senão no próprio acontecimento. Desse modo, a hipercrítica vai buscar no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem, sem apelar para um suposto tribunal epistemológico, teórico e metodológico que estaria acima de si mesma." (Veiga-Neto, 2006a, p. 15)

Portanto, ao empregar a hipercrítica como uma ferramenta para “infanciar”, ela nos oferece a oportunidade de explorar novas formas de pensamento e ação. Isso nos permite desafiar os paradigmas da linearidade e sintonizar com diversas temporalidades que nos instigam a experimentar a infância como uma força ativa, independente da nossa idade cronológica.

De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 163), “[...] nada nos garante que 'estar na onda', 'seguir a moda' ou 'dançar conforme a música' seja o melhor caminho”. Em outras palavras, seguir o rebanho e aderir às normas convencionais não nos permitirá quebrar com a linearidade temporal e experimentar outras vivências e intensidades.

Essas palavras também refletem o que Sennett (2008, p. 60-61) já afirmava: “Fazer um bom trabalho significa ser curioso, investigar e aprender com a incerteza”. Isso implica que não existe um caminho certo, único ou absoluto. A incerteza, a investigação e a curiosidade também podem atuar como ferramentas que nos permitem seguir percursos diferentes no exercício da docência, encontrando oportunidades para nos conectarmos com o tempo da infância. Diante disso, é importante ressaltar que não existem ferramentas ou fórmulas eficazes; tudo está em constante transformação e mutação. Cada obra precisa de ferramentas adequadas e eficientes e da maestria artesanal do mestre oficinairo.

Portanto, para além das ferramentas brevemente citadas, ou mesmo aquelas que se escolher adicionar, é fundamental considerar que o tempo em que a infância atemporal habita não acolhe a pressa e a aceleração nessa celebração.

Nos últimos tempos, na escola, vivemos, como bem observou Zavalloni (2021), um “tempo sem espera”. Encontramo-nos imersos em uma escola marcada pela aceleração, muitas vezes mais preocupada em cumprir programas de ensino e apostilamentos do que em levar em consideração a interseção entre as diferentes temporalidades e suas forças de atuação. Nesse contexto, raramente nos lembramos de utilizar ferramentas que nos permitam “infanciar” no ofício docente. Diante desse cenário, reconhecemos que talvez o

primeiro passo seja aprender a desacelerar, observar, escutar, pensar e agir de maneira diferente.

Zavalloni (2021, p. 41), já lembrava sobre isso, ao dizer que, “O saber desacelerar, o saber olhar cria a possibilidade de colher ocasiões que, correndo demais, não seriam nem mesmo vistas”. Diante disso, é preciso considerar outros modos possíveis de conexão entre a infância atemporal e o ofício docente, concebendo-o como uma “arte de viver”.

Nesse encontro, acreditamos em outra ferramenta: a formação docente, que, desde o início, ensine ao professor a se conectar com a infância, começando na sua formação inicial e estendendo-se à formação continuada em suas escolas. Isso possibilita aos docentes sentirem e vivenciarem essa dimensão atemporal, que, nas palavras de Kohan (2007, p. 94), “É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe”. Portanto, apostamos numa formação docente que não apenas instigue os professores a transmitir conhecimento, mas também os encoraje a traçar “linhas de fugas”, a redescobrir a força da infância em si mesmos. Isso visa potencializar o seu saber-fazer, constituindo-se como sujeitos em constante processo de formação e transformação.

Pesquisadores como Nóvoa (2022) e Masschelein e Simons (2014) destacam a importância de considerar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, como uma espécie de autotransformação, um movimento constante de sair e transcender a si mesmo. Concordamos com esses autores que enfatizam que a formação não deve ser vista como um conceito secundário, mas sim como um meio para aprimorar, afiar, selecionar e descartar ferramentas, além de impulsionar o desenvolvimento da oficina docente como uma forma de “arte de viver”.

Nesse contexto, a experiência de uma infância extracronológica pode fortalecer vínculos, contribuindo para a formação da subjetividade docente, especialmente enquanto o professor está engajado na oficina. Assim, reiteramos que a formação, como autotransformação, se aplica a todos os envolvidos na área da educação.

Diante disso, acreditamos que o processo formativo docente deve ser dinâmico, atento aos diferentes contextos, criando um fluxo contínuo de experiência e conhecimento, o que nos conduza à possibilidade de nos depararmos

[...] com modos mais criativos e autorais de ser professor e de exercer a docência. Posição de mestre que tem maestria. Maestria como a arte de viver de quem alia conhecimento, abertura para o outro e para a vida em todas as suas dimensões (Oliveira; Fabris, 2022, p. 350).

Assim, em sintonia com as palavras das autoras, percebemos a infância atemporal como uma força que fomenta a “arte de viver”. Os professores, ao se permitirem abraçá-la, podem descobrir algo novo: a originalidade de exercer uma posição de “mestre que tem maestria” na oficina da docência e na oficina da vida. Isso se conecta com a ideia de Sennett (2008, p. 86-87) de que “A vida de cada um é uma narrativa na qual o autor não sabe como a história terminará”. Portanto, o ofício do professor é, em última instância, um ato de criação contínua, uma obra-prima em constante transformação que molda o presente e o futuro de maneira única e singular, quando a sua docência é concebida como “arte de viver”.

Então, retornando à pergunta que apresentamos no início deste ensaio: o que faz um professor em seu ofício? Acreditamos que os professores, com maestria e originalidade, tecem uma tapeçaria única. São artífices da educação, entrelaçando os fios do conhecimento e do saber-fazer, da inspiração e da criação. Buscam incansavelmente formas de envolver e engajar as crianças-alunos, mantendo a chama do desejo de saber acesa.

OUTROS MODOS POSSÍVEIS DE BUSCAR A INFÂNCIA ATEMPORAL NO OFÍCIO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar as palavras finais para encerrar este ensaio, instigando um convite à “infanciar” no ofício docente, nos inspiramos nas reflexões de Gallo (2018, p. 221), que destacou que “A educação sujeita produz sujeitos, mas esses sujeitos também agem por si mesmos no próprio processo de assujeitamento, gerando ações de subjetivação”. Nesse contexto, sustentamos a ideia de que “infanciar” no ofício docente não implica regressar a habitar um corpo pequeno, de criança, mas sim submeter-se a situações, movimentos e intensidades que possuem a potência de transformar tanto o outro quanto a nós mesmos.

Nestes movimentos e exercícios, nos encontramos plenos para viver a docência junto com o outro, em sintonia com a potência da infância, que nos permite transitar entre as temporalidades (*Chrónos, Kairós, Aión*) para mergulharmos em outras possibilidades de uma vida que pulsa em outros ritmos. Dessa forma, a criança-aluno pode ser ouvida,

acolhida, cuidada, educada, respondida, perguntada, acompanhada, envolvida na “arte de viver” e em tantas outras formas de estar com ela para vivenciar o verbo “infanciar”.

Portanto, como bem colocado por Gallo (2018, p. 222): “É o fato de nos submetemos, de construirmos a nós mesmos como sujeitos, que nos possibilita agir sobre nós mesmos”. Diante disso, nosso convite à “infanciar” no ofício docente é, em última instância, um pedido para nos tornarmos sujeitos ativos em nossa própria transformação. É um chamado para explorar as múltiplas dimensões do tempo, para desbravar as suas potencialidades e, assim, enriquecer não apenas a experiência de ensinar e aprender de cada criança-aluno, mas também para conhecer o nosso próprio modo de exercer a docência.

Trata-se de um convite para transcender a rigidez da linearidade temporal e integrar-se a complexidade da vida, na incessante busca por um encontro mais significativo com a infância atemporal, com o mundo e consigo mesmo. Este convite representa uma oportunidade para se perder na maravilha do aprendizado constante, para se deixar levar pelos ritmos do conhecimento e, assim, transformar e transformar-se através da força da infância.

Com o intuito de explorar outros modos possíveis de pensamento e de continuar em busca da infância atemporal, acreditamos que o ofício do professor, envolvido por uma infância que é potência, assemelha-se ao percurso de um rio que, gradualmente, transforma a paisagem ao seu redor. Esse fluxo constante de mudança nos remete às sábias palavras de Heráclito, conforme citado por Flaksman (2009, p. 168): “Não se pode entrar duas vezes no mesmo rio”. Refletindo sobre a observação de Heráclito, podemos vislumbrar a natureza dinâmica da educação, onde a constante transformação ocorre tanto no sujeito que ensina quanto naqueles que aprendem.

Assim como as moléculas da água se renovam, o professor, impulsionado pela potência da infância atemporal, pode moldar e remodelar o ambiente ao seu redor, transformando a paisagem educacional de maneiras significativas.

Por isso, o chamado para “infanciar” no ofício docente representa um movimento de transformação e intensidade. Acreditamos que assim como o rio flui, o ofício docente é dinâmico e está sempre em curso. Este processo contínuo de renovação e mudança reflete não apenas a vitalidade da educação, mas também a capacidade do professor de se

reinventar, de se “metamorfosear” (Nóvoa, 2022), proporcionando um espaço de ensino-aprendizagem que responde às necessidades e possibilidades de cada criança-aluno.

Assim, nossa proposta não se restringe a trilhar um caminho predefinido; trata-se de uma exploração contínua das várias dimensões do tempo e da infância, permitindo que tanto os docentes quanto as crianças-alunos experimentem a educação de forma mais significativa, como uma "arte de viver". Isso mantém viva e cuida de uma infância atemporal, que podemos habitar a qualquer momento, pois perpetuamente se encontra no começo, mostrando-se como uma fonte constante de potência de vida.

Diante disso, recordamos as palavras de Kohan e Fernandes (2020, p. 12) que ressaltam que:

Não basta manter vivo o menino ou a menina que fomos: é preciso também manter, cuidar, dar vida a todos os meninos e meninas que não podemos, mas poderíamos ser. Precisamos manter viva uma infância sem idade, potência de vida, questionamento, curiosidade, surpresa, novidade: a infância que habita o mundo, como se fosse sempre uma primeira habitação, uma sensação de início, de abrir mundos.

Revisitando mais uma vez a pergunta, o que faz um professor em seu ofício? Acreditamos ter delineado, com base em nosso referencial, o que entendemos que ele pode realizar. No entanto, para mantermos a fidelidade ao nosso próprio conceito de docência como uma ação artesanal e uma "arte de viver", deixamos a pergunta reverberar, permitindo que cada professor esculpa a sua resposta e escolha suas ferramentas para "infanciar" em sua docência. Estão dispostos a aceitar nosso convite?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas**: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19. São

Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020. [Projeto de Pesquisa].

FABRIS; Eli Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In*: PEREIRA, Serafim Antonio (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 56-74.

FLAKSMAN, Ana. **Aspectos da recepção de Heráclito por Platão**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FOUCAULT, Michel. Gerir os ilegalismos. *In*: **Michel Foucault**: entrevistas a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006. p.41-52.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulos: Martins Fontes, 2010.

GALLO, Sílvio. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

HERÁCLITO. Fragmentos. *In*: ANAXIMANDO; PARMÊNIDES; HERÁCLITO. **Os pensadores originários**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

KENNEDY, David; KOHAN, Walter Omar. Aión, Kairós and Chrónos: fragmentos de uma conversa infindável sobre infância, filosofia e educação. *In*: KENNEDY, David (org.). **A comunidade da infância**, Rio de Janeiro: NEFI, p. 169-192, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/44274491/AI%C3%93N_KAIR%C3%93S_AND_CHR%C3%93NOS_FRAGMENTOS_DE_UMA_CONVERSA_INFIND%C3%81VEL_SOBRE_INF%C3%82NCIA_FILOSO_FIA_E_EDUCA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 24 out. 2023.

KOHAN, Walter Omar; DURÁN, Maximiliano Lionel. Perguntar. *In*: COSTA; L. B. Bandeira; CORRÊA, T. M. (org.). **Estátuas de nuvens**: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, p. 175-183, 2017.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos de infância: entre um poeta, um filósofo e um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/?lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 set. 2023.

LARROSA, Jorge B. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOPES, Alessandra de Barros Piedras. **Habitar o presente, fazer um mundo**: movimentos de crianças e adultos em uma escola de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **A voz inaudita**: notas para uma filosofia-poética da educação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: Proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OFÍCIO. In: HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SCHULER, Betina. Docências e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, jan./abr. p. 129-152, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851>. Acesso em: 27 ago. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-91, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 13- 38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini Lopes. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, São Paulo, v. 12, n. 1, jul./dez, p. 147-166, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846#:~:text=A%20proven%20de%20tais%20ora%20ADzes,importante%20para%20a%20omilit%20A2ncia%20opol%20ADtica>. Acesso em: 30 out. 2023.

VIER, M. F.; SCHULER, B. Por uma educação filosófica do olhar. **Filosofia e Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 288–316, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8668517. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668517>. Acesso em: 15 out. 2023.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**: por uma escola lenta e não violenta. Tradução de Renata Holmuth Motta. São Paulo: Adonis, 2021.

Recebido em: 27/11/2023

Parecer em: 17/10/2024

Aprovado em: 10/11/2024