



O mundo somos nós: alteridade e experiência de infância na educação de crianças¹

*Sandra Regina Simonis Richter**

*Carina Ferreira dos Santos***

Resumo: A crescente tendência de substituir o ato de educar crianças pelo ensino instrumental de competências e habilidades nos conduz a interrogar a ação implicada pela palavra educação como luta pelo seu sentido. A opção pelo caminho filosófico segue a interrogação como método, como caminho que educa pela condição de abertura em nós a novos começos. A intenção não é explicar ou conceituar o significado da palavra educação, mas destacar a impossibilidade de torná-la um “dever-ser” no encontro entre crianças e adultos nos espaços e tempos coletivos da educação infantil. As palavras alteridade, experiência e infância contribuem na busca por sentidos que permitam pensar “nós” como dimensão comum e anônima da vida compartilhada. Sentidos que permitam pensar educação como encontro *entre* nós, como *ser-com*, como movimento existencial de coimplicação inscrito ao mesmo tempo em um corpo e em um mundo comum. O mundo somos nós pelo inacabamento da condição humana, na qual o outro é nossa abertura ao mundo, como possibilidade de experienciar a vida pela infância que inauguramos ao nos dispor estar sendo no mundo – com o mundo.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Alteridade; Experiência; Infância.

¹ Esta escrita faz parte de nossas pesquisas no campo da Educação e Infâncias, desde o viés filosófico como caminho de pesquisa iniciado pela interrogação. O presente trabalho foi desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora em Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: srichter@unisc.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8984188058707610>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7902-5918>.

** Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: carinafsantos@mx2.unisc.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2867692243851580>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7084-5867>.

We are our own world: alterity and childhood experience in the education of children

Abstract: The growing trend of replacing the act of educating children with the instrumental teaching of competencies and skills prompts us to question the action implied by the word ‘education’ as a struggle for its meaning. Choosing the philosophical path follows questioning as a method, as a way that educates through the condition of openness to new beginnings within us. The intention is not to explain or conceptualize the meaning of the word “education” but to highlight the impossibility of making it a ‘should be’ in the encounter between children and adults in the collective spaces and times of Early Childhood Education. The words alterity, experience, and childhood contribute to the search for meanings that allow us to think of “us” as a common and anonymous dimension of shared life. These meanings enable us to think of education as an encounter among us, as being with us, as an existential movement of mutual implication inscribed simultaneously in a body and a common world. We are the world through the incompleteness of the human condition, in which the other is our opening to the world, as a possibility to experience life through the childhood that we inaugurate by choosing to be in the world – with the world.

Keywords: Education; Early Childhood Education; Alterity; Experience; Childhood.

El mundo somos nosotros: alteridad y experiencia infantil en la educación de niños

Resumen: La creciente tendencia de sustituir la educación tradicional a los niños por la enseñanza instrumental de competencias y habilidades, nos lleva a cuestionar el acto que implica la palabra educación, en su lucha por tener sentido. La opción de la corriente filosófica sugiere el cuestionamiento como un método, como un camino que educa a través de la capacidad que tenemos a los nuevos comienzos. La intención no es explicar o conceptualizar el significado de la palabra educación, sino destacar que no es necesario hacer de ella un “deber ser” en el encuentro entre niños y adultos en los espacios y tiempos colectivos de la Educación Infantil. Las palabras alteridad, experiencia e infancia contribuyen en la búsqueda de significados que permiten pensar el “nosotros” como una dimensión común y anónima de la vida compartida. Significados que permiten pensar la educación como un encuentro entre nosotros, como ser-con, como un movimiento existencial de co-implicación inscrito al mismo tiempo en un cuerpo y en un mundo común. El mundo somos nosotros, por el carácter inconcluso de la condición humana, en la que el otro es nuestra apertura al mundo, como posibilidad de experimentar la vida a través de la infancia que comenzamos al permitirnos estar en el mundo – con el mundo.

Palabras clave: Educación; Educación Infantil; Alteridad; Experiencia; Infancia.

Introdução

A crescente tendência de substituir o ato de educar crianças pelo ensino instrumental de competências e habilidades previamente definidas e mensuráveis, não apenas na educação infantil, pelo qual cada instante se encerra na incidência de seus resultados vem gradualmente definindo como devem ser as crianças. Intervenções que fixam o que tem que acontecer e o que esperar destas em encontros predeterminados pela lógica empresarial da educação. Expectativas que consolidam não apenas uma concepção redutora de crianças e de infâncias, mas especialmente uma concepção de educar subordinada à lógica mercantil a partir de uma racionalidade econômica que solapa o sentido da educação enquanto direito humano inalienável.

Face aos avanços da privatização da educação brasileira², em suas interfaces e políticas cada vez mais agressivas pela articulação entre “tornar a educação sólida, garantida, previsível e livre de riscos” (Biesta, 2017, p. 20) e a “absoluta ascendência do empresariado na definição da pauta de educação” (Mendes, 2023), consideramos necessário interrogar e colocar em discussão o sentido da palavra educação. Nessa intenção, não pretendemos definir o significado da palavra, mas, sob sugestão de Jacques Rancière, “sublinhar a necessidade da luta por seu significado” (Simons; Masschelein, 2011, p. 25). Uma luta que permita a nós, desde a aproximação entre nossos estudos e pesquisas, sustentar que a questão central na ação de educar crianças é a experiência de *começar-se*³ no mundo – nas interações lúdicas, nos saberes e nas ações cotidianas (Brasil, 2009).

Em outros termos, o que propomos é lutar pela relevância educacional de alargar o tempo de infância das crianças como experiência de temporalização dos começos mundanos; como experiência de habitar o tempo e o espaço relacional de coexistir em linguagem.

² Ver Adrião *et al.* (2016, 2018) e Peroni, Susin e Montano (2021).

³ A vitalidade da experiência de “começar-se” na convivência mundana implica ação e agir significa imprimir movimento a algo que, nas palavras de Hannah Arendt (2020, p. 220), “[...] não é o início de uma coisa, mas de alguém que é ele próprio um iniciador”.

Começos constituídos no e pelo encontro geracional entre experiência adulta e (in)experiência própria dos recém-chegados que, pelo fato de nascerem, são impelidos a agir e exigidos a significar o vivido na convivência mundana. Antes de uma etapa cronológica, assumimos, com Walter Kohan (2015, p. 217), a infância como “um mistério, um enigma, uma pergunta. [...] essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível”. Além e aquém de fases ou cronologias de desenvolvimento, o que a nós importa é que há muito para pensar em relação à educação de crianças se interrogamos como concebemos suas infâncias nos espaços e tempos de vida coletiva na escola de educação infantil.

Diante do amplo esquecimento da primeira etapa da educação básica ser nomeada de *educação infantil*, na intenção de sublinhar sua diferença com relação à ideia de ensino constante nas demais etapas, interrogamos a possibilidade de outros sentidos no encontro entre adultos e crianças que permitam nos relacionar de outro modo com o mundo, com os outros, conosco mesmas. Outros sentidos que permitem afirmar que a inseparabilidade entre educar e cuidar, concepção presente desde 1994 na formação de profissionais da educação infantil⁴, implica um *modo-de-ser*, no qual tanto educar quanto cuidar constituem a condição ontológica para que qualquer um, especialmente humano, possa irromper na existência. A questão, em nossa leitura, é a compreensão pedagógica de que ambas implicam ocupação e preocupação com a intencionalidade ética de *estar com o outro no mundo*. Há um cuidar na ação de educar que diz respeito ao sentido da vida – um *ethos* existencial que institui o humano – difícil de ser nomeado e descrito, portanto, passível de contradições tanto no cotidiano da educação infantil quanto nas políticas públicas. Nesse sentido,

⁴ O binômio cuidar-educar ganha fôlego a partir de 1994, na publicação da discussão e elaboração da proposta “por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (Brasil, 1994), resultado do encontro técnico do MEC sobre formação para a educação infantil, realizado em Belo Horizonte. Diante da histórica cisão entre cuidar na creche (higienizar como assistência) e educar na pré-escola (preparar para escolarizar), o encontro é considerado o marco das discussões sobre a necessidade de integrar cuidado e educação na atenção às crianças de 0 a 6 anos no Brasil.

o binômio cuidar-educar⁵ na ação docente com crianças tensiona a pesquisa em Educação por reafirmar – nas entrelinhas do não-dito – a necessidade de lutar pelo sentido do termo “Educação” para designar a primeira etapa da educação básica como outro modo de acolher a experiência dos começos no mundo comum, outra pedagogia que convoca uma ética do cuidado para com a vida.

Nossas interrogações partem da consideração de que a ação implicada pela palavra *educar* pode assumir muitos sentidos distintos. Todos produzem efeitos no real ao deflagrar ações que reverberam nos modos como *com-vivemos*. É muito diferente um projeto educacional que prepara o humano para si mesmo, como processo competitivo de individualização, comparado a um projeto educacional pautado na condição coletiva de *ser-com*, o qual exige enfrentar a imprevisibilidade de estar sendo com outros no mundo.

Na intenção de não explicar e nem definir o significado ou conceituar a palavra *educar*, interrogamos a ação de educar crianças nos espaços e tempos coletivos da educação infantil para pensá-la. Para tanto, detemo-nos na reflexão das ideias de alteridade, experiência e infância na busca por palavras que permitam pensar a educação como encontro *entre* nós; como abertura à possibilidade de sentido de um nós como imprevisibilidade de *ser-com*, como dimensão existencial inscrita, ao mesmo tempo, em um corpo e em um mundo. Em outros termos, como campo de relações, como intercorporeidade, como coimplicação,

⁵ Lea Tiriba (2005, p. 2), ao deter-se no binômio educar e cuidar afirma que “as dificuldades de abordar o tema no dia-a-dia das instituições decorrem de fatores sócio-históricos relacionados a questões de gênero, no interior de uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pela dicotomia corpo/mente”. Para a autora, o binômio educar e cuidar expressa e revela essa dicotomia e apresenta argumentos teóricos que estão na base dessa polêmica, quais sejam: o divórcio entre corpo e mente, do qual decorre um segundo, razão e emoção, os quais levam à cisão ocidental entre cultura e natureza. A autora destaca a necessidade de “investigar e questionar as bases de uma cosmovisão que impõe divórcios e modela as relações e os espaços educacionais. Religar o que foi historicamente divorciado, articular razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação. Este é um desafio fundamental na luta por uma nova sociedade planetária, fundada no cuidado e no amor entre os humanos; no respeito à cada pessoa e à diversidade cultural dos povos” (Tiriba, 2005, p. 16).

como impossibilidade de a subjetividade “ser pensada senão encarnada em um corpo e implicada em um mundo compartilhado” (Garcès, 2008, p. 140). Nesse sentido, diz respeito a um encontro que, sem converter crianças e adultos em objetos de programação prévia, promove abertura à vitalidade de viver juntos a ação educativa. Isto é, um encontro tecido não apenas por conhecimentos *sobre* o mundo, mas também por nós *no* mundo, como espaço e tempo da pluralidade humana (Arendt, 2020) pela qual aprendemos a pensar o que entre nós acontece desde distintas perspectivas do mundo pela possibilidade de imaginar o ponto de vista do outro.

Embora o imperativo econômico da produtividade por resultados imediatos de aprendizagem não esteja instalado apenas na educação infantil, é no ato de educar crianças pequenas que a tendência de homogeneização de determinado modo de educar – isto é, de conviver – expõe sua face mais inquietante, ao fortalecer a desconsideração pela experiência de suas infâncias. Talvez educar seja um modo de nos relacionarmos com nossa infância, com o que nasce, com a imaginação e a memória, com o que não é passível de mensurar êxitos, com a abertura ao porvir situado em um corpo e uma história. Nossa historicidade, antes de acumulação de acontecimentos, “é uma prática coletiva e anônima de instituição de significado” (Garcès, 2008, p. 139). É pelo mistério do mundo sensível comum a nós, enquanto dimensão intangível da vida – a sensibilidade –, que podemos partilhar uma inefável reciprocidade de sentidos. A perda de vista da experiência de infância, na educação de crianças, como tempo sensível, como “um tempo antes do *logos*, um tempo afetivo, sentido” (Kohan, 2015, p. 225), expõe a paradoxal condição de força e de fragilidade da dimensão sensível, aquela que “no mais privado de nossa vida nos torna simultâneos com outros e com o mundo” (Merleau-Ponty, 1991, p. 16).

Para resistirmos à ampla desconsideração pela alteridade da experiência de infância, escrevemos na intenção filosófica de interrogar a ação de educar os novos, que chegam em um mundo no qual a ação educativa se apresenta fragmentada em emaranhados e permanentes

conflitos, os quais amplificam a disputa por um único modo de ser e de existir. A opção pelo caminho filosófico permite seguir pela interrogação como método ou, como afirma Kohan (2021, p. 119), pela oportunidade de “perguntar-se e não apenas perguntar ou lançar perguntas ao mundo”. É nesse sentido que escrevemos e assumimos a interrogação como caminho que nos educa, enquanto condição de recomeçar o pensamento, além de, filosoficamente, colocar-nos em novos começos como nos provoca Kohan (2015, p. 217) ao afirmar que

[...] pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia.

A condição de repensar, de intencionalmente voltar a pensar a ação de educar como se fosse a primeira vez, como “luta pelo seu significado”, é assumir com Hannah Arendt (2016, p. 41) um “exercício de pensamento político” que visa à “experiência em *como* pensar” e não explicar ou prescrever o que pensar ou que verdade defender, muito menos projetar um futuro utópico. Nessa intenção, propomos ensaiar um exercício de pensamento como modo de nos expormos ao presente⁶ em um mundo que é nossa dimensão comum. Um exercício político em sua condição de ação realizada entre nós, pois agir não é agir sozinho, mas “em concerto” (Arendt, 2020, p. 222) com outros em espaços públicos, ou mundo

⁶ A profunda significação política da proposta de “ensaiar o pensamento” (Arendt, 2016, p. 41) como “exercício atemporal” de relacionar-se com o presente (Arendt, 2016, p. 39) está em situar a ação de pensar no espaço e tempo comuns do mundo. Para Arendt (2016, p. 39), esse exercício de colocar-se na lacuna *entre* passado e futuro somente pode ser realizado no pensamento como experiência que atualiza o próprio presente, o que o transforma em uma “trilha aplainada pelo pensar, essa picada de não-tempo aberta pela atividade do pensamento através do espaço-tempo de homens mortais e na qual o curso do pensamento, da recordação e da antecipação salvam o que quer que toquem da ruína do tempo histórico e biográfico” (Arendt, 2016, p. 40).

comum, que juntos constituímos ao partilharmos nossa distinção em palavras e atos (Arendt, 2020, p. 245). Ou, nos termos de Merleau-Ponty (2018, p. 19), em nossas ações e interações mundanas “tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se”.

O pensamento como exercício de reflexão, como ensaio e como ação atemporal de relacionar-se com o presente (Arendt, 2016, p. 39) nos aproxima da noção de *potência da situação*⁷, abordada por Marina Garcès (2013) como exigência que nos faz pensar, que nos força a pensar. Para Garcès (2013, p. 12, grifo da autora), “pensar não é só elaborar teorias. Pensar é respirar, viver vivendo, ser sendo. Para isso, é preciso deixar de contemplar o mundo para reaprender a *vê-lo*”.

Desde a leitura de Merleau-Ponty (2018, 1991), “reaprender a ver o mundo”, como tarefa da filosofia, corresponde à visão deixar de ser “a janela da consciência” para assumir o enigma de sua reversibilidade. Isto é, deixar de ver o mundo a partir de ideias e conhecimentos prévios sobre ele para incorporar a reversibilidade da visão como “expressividade inesgotável do ser” (Garcès, 2008, p. 139). A visão, nos termos de Merleau-Ponty (1991, p. 16), “faz o que a reflexão jamais compreenderá: que o combate às vezes acabe sem vencedor, e o pensamento, daí em diante, sem titular”, como “dois olhares um dentro do outro, sós no mundo”. Pensar a ação de educar crianças, desde a “potência da situação”, exige reaprender a ver o mundo, para dele nos aproximarmos como corpo singular inscrito em um campo comum de relações que nos situa coletivamente na existência e que nos impede de sermos indivíduos isolados.

O desafio de “reaprender a ver o mundo” exige disponibilidade em acolher nossa coimplicação como abertura ao anonimato de um *nós* que

⁷ Garcès (2013, p. 12) destaca “a potência da situação” para afirmar “cada situação como uma conjunção concreta de corpos, sentidos, silêncios, alianças, quefazeres, rotinas, interrupções, etc. que desenham um determinado relevo e não outro. A potência da situação não é um mapa de possibilidades, mas tampouco uma potência em si, ilimitadamente aberta. Como relevo, é antes uma determinada relação entre forças, entre consistências e inconsistências, pontos altos e baixos, movimentos, perspectivas, luzes e sombras”.

nos instala no mundo comum por estarmos nele irremediavelmente envolvidos. Nesse envolvimento, *entre* nós, interrogamo-nos se somos capazes de *estar sendo* no mundo como convite das crianças a experimentar nossas infâncias. Um exercício de pensamento que nos faz considerar que mudar o mundo não significa mudar *de* mundo, assim como pensar uma vida efetiva não quer dizer que há *outra* vida. Antes, situa-nos na temporalidade sensível de uma infância do pensamento.

Nós: alteridade e dimensão comum

Ao assumirmos o pensamento como experiência na qual – e pela qual – sempre há o que pensar, interrogamos modos de estar sendo no mundo – com o mundo – desde a alteridade da singular ação que ressoa em nós no encontro com o outro, uma vez que existir é existir com outros. Para Arendt (2020, p. 218), “a alteridade é aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, pela qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra”. Somos singulares pela experiência de habitar a pluralidade humana. Tal condição permite considerar, desde a leitura de Arendt por Correia (2010, p. 817), que “pertencemos ao mundo porque somos no plural e permanecemos sempre estrangeiros nele porque somos no singular”, pela experiência de habitar “um mundo por meio de cuja pluralidade somos capazes de estabelecer nossa singularidade”. Podemos manifestar nossa distinção em atos e palavras no espaço público⁸, comunicando quem somos ao apresentarmos nosso ponto de vista e, assim, afirmarmos a condição humana da pluralidade como possibilidade de cada um de nós possuir uma perspectiva distinta do mundo ao agir e começar algo novo (Arendt, 2020).

⁸ O termo “público”, em Arendt (2020, p. 64), “significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele. [...] Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre (*in-between*), o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si”.

A questão filosófica da pluralidade do singular nos conduz a pensar com Marina Garcès (2008, 2013, 2023), a partir de sua abordagem do conceito merleau-pontiano de vida anônima, que pertencer ao mundo supõe a coimplicação “em um mundo povoado de sentidos, de corpos, de gestos, de relações [...] em um mundo comum, que não é de ninguém, onde estamos todos e todas as coisas envolvidos” (Garcès, 2023, p. 6). Para a filósofa catalã, essa coimplicação no mundo é o “nós”. É o *ser-com* que incorpora o anonimato como campo de relações de um “eu” plural enquanto dimensão existencial inscrita, ao mesmo tempo, em um corpo e em um mundo.

É nessa coimplicação – ou complicação entre corpo e mundo – que “pode ser sustentada a autonomia de um nós, de um ser-com, que não é secundária ou derivada de uma relação pessoal entre um eu e um você” (Garcès, 2013, p. 171), antes supõe o inacabamento do humano como anonimato, o qual não significa dissolução nem *déficit*, mas sim a potência de um campo de relações. É o que Merleau-Ponty (2018) aponta ao seguir o anonimato como entrelaçamento de corpos e de palavras, dimensão em que encontramos os rastros do outro pelas nossas ações.

A dimensão do anonimato, a qual envolve a individualidade com o halo da generalidade, surge na filosofia de Merleau-Ponty (2018) como “campo relacional que não nos dissolve mas nos envolve e nos implica, que não nos uniformiza mas que precisamente é a condição de toda singularização” (Garcès, 2013, p. 131). Essa condição relacional da singularização impõe enfrentar, com Merleau-Ponty (2018), a questão filosófica da intersubjetividade não como duas consciências separadas – frente a frente – mas como coimplicação de um *nós*. Não mais a consciência de um eu singular diante de outro, ou seja, desde a herança filosófica de uma ideia de alteridade pautada na polarização “eu-outro”, portanto como um problema de acesso ao outro, mas como campo de relações de um eu posto no plural (Garcès, 2013).

Para Merleau-Ponty a questão é clara: quando encontro o outro? Não quando acesso a sua consciência, mas quando me reconheço como parte de um nós, quando aprendo a experimentar nossa coimplicação em um mundo comum. Fazer esta aprendizagem é a tarefa mesma da filosofia. Uma tarefa que, como se pode intuir, é inseparavelmente política. A chave desta aprendizagem é o conceito de anonimato (Garcès, 2008, p. 136).

Na filosofia merleau-pontiana o anonimato diz respeito ao mundo comum por estarmos todos implicados pela sensibilização de uma vida coletiva, a qual não significa a perda da face, mas o ganho de “um mundo povoado de sentidos acumulados, uma visão do ser inesgotavelmente expressivo e secretamente articulado” (Garcès, 2023, p. 6). Nessa expressividade articulada, na qual a expressão diz respeito à “existência em ato” (Merleau-Ponty, 1991, p. 83), “nós” não supõe um sujeito coletivo. Antes, implica a dimensão comum de singularidades no e com o mundo como “condição para poder descobrir-se em situação, [...] aprender a ver o mundo não mais desde o olhar frontal e focado no indivíduo, mas desde a excentricidade inapropriável, anônima, da vida compartilhada” (Garcès, 2013, p. 49).

“Nós”, nessa formulação, não é pronome pessoal, nem sujeito plural, mas sentido do comum que ultrapassa a comunicação entre “consciências” individuais, pois não há soma de “eus” e sim operação de coimplicação de corpos – intersubjetividade – que diz respeito à dimensão comum e anônima da experiência. Tal dimensão implica considerar, com Garcès (2013, p. 186), que “não se trata de explicar o meu acesso ao outro, mas sim a nossa implicação com um mundo comum”. Ou seja, não se trata de objetificar o mundo como algo “fora” de mim, externo, como algo ou outro que a mim apareça como objeto, pois essa problemática diz respeito a uma insistente filosofia reflexiva da consciência do sujeito, a qual coloca o outro como outra e diferente face, ou seja, “diante de mim”. Porém, “outrem nunca é totalmente objeto para mim. [...] Outrem-objeto não é senão uma modalidade insincera de

outrem, assim como a subjetividade absoluta não é senão uma noção abstrata de mim mesmo” (Merleau-Ponty, 2018, p. 601).

Ao afastar-se da tradição das filosofias da consciência, Merleau-Ponty (1991, p. 132) abandona a ilusão de uma subjetividade pura e de seu correlato, a objetividade pura, para buscar uma “razão alargada”, que recusa a tradição cartesiana de cindir “interior” (o pensamento) e “exterior” (o corpo, a extensão). Para o filósofo, o mundo não é passível de ser objetificado já que o que dele percebemos é nosso corpo nele situado, isto é, nada mais que a experiência de coimplicação no mundo. Estar coimplicado com o mundo comum exige ser sentido e vivido, ou seja, de nada adianta se descobrir em situação, mobilizado pelo inacabamento da experiência, se optarmos por objetivar nosso encontro com o outro como uma unidade cristalizada (Garcès, 2013), ou seja, como questão de acesso de uma “consciência” individual a outra.

Para Garcès (2013, p. 137), a filosofia proposta por Merleau-Ponty (2018) inaugurou um novo modo de estar e de se relacionar no mundo – com o mundo –, ao pensar “em mim o que não é meu”. Há sentidos não visíveis entre nós que emergem das dobras e sombras da “consciência” e fazem parte da nossa subjetividade, daquilo que estamos sendo com outros no mundo. Tanto que, afirma Garcès (2013, p. 137), de “eu a nós não há uma soma”. Antes, há operação de coimplicação de corpos – intercorporalidade ou intersubjetividade – que diz respeito à dimensão comum e anônima da experiência a qual problematiza o modelo Eu-Outro ao tensionar a separação ou fusão entre consciências. Em outros termos, não há um mundo e uma subjetividade enquanto duas relações alternantes, o que há é minha inerência ao tempo e ao mundo, isto é, a ambiguidade da presença do corpo no mundo e do mundo no corpo.

É preciso que minha vida tenha um sentido que eu não constitua, que a rigor exista uma intersubjetividade, que cada um de nós seja simultaneamente um anônimo no sentido da individualidade absoluta e um anônimo no sentido da generalidade absoluta. Nosso ser no mundo

é o portador concreto desse duplo anonimato (Merleau-Ponty, 2018, p. 601).

Esse tensionamento – ou “força do anonimato” – rompe com a privatização da vida tanto por expor “a impossibilidade de sermos apenas um indivíduo, de sermos, inclusive, exclusivamente humanos” (Garcès, 2023, p. 7), quanto por devolver o mundo que há entre nós pois há aí um corpo que pode ser afetado: pode tocar o mundo e ser por ele tocado. Tal afirmação exige considerar que ser um corpo “é depender de outros, deixar rastro” (Garcès, 2023, p. 8). Nas palavras de Merleau-Ponty (2018, p. 469), a condição de inacabamento de meu corpo como “potência desse mundo” é dada pela dimensão sensível de

[...] meu corpo que percebe o corpo de outrem, e ele encontra ali como que um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo; doravante, como as partes de meu corpo em conjunto formam um sistema, o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno, e a existência anônima da qual meu corpo é a cada momento o rastro, habita doravante estes dois corpos ao mesmo tempo (Merleau-Ponty, 2018, p. 474).

A filosofia de Merleau-Ponty (2018) permite pensar a dimensão do anonimato como campo relacional existente em cada um de nós, que nos une e envolve ao invés de nos distanciar. Longe da uniformização de “eus”, o anonimato, pensado pelo filósofo, exige coimplicação do corpo sensível no e com o mundo, como dimensão comum de singularidades situadas desde o entendimento de que o mundo somos nós, por habitá-lo com nosso corpo. Constituir situação no mundo é compreender que não tenho um corpo, mas que “sou meu corpo” (Merleau-Ponty, 2018, p. 208). Nessa afirmação, o autor reconhece uma ontologia do “entre”, da não-coincidência entre os corpos, na qual tanto corpo quanto mundo incorporam o *entre*, pois não há mundo para o humano que não seja um *intermundo*. Ou seja, esse mundo nos é comum. Essa incorporação

implica exposição ao mundo, se pensarmos que o “entre” é denso de relações “que não começam nem terminam em mim”, tanto que nossa exposição “será então encontrar esse mundo no qual estamos involucrados. Certamente não será uma comunidade, mas sim um mundo comum onde lutar, viver, criar” (Garcès, 2023, p. 10).

Na abordagem merleau-pontyana da alteridade, o encontro com o outro se dá nas articulações anônimas de um mundo comum desde “nossa sensibilidade ao mundo, nossa relação de sincronização com ele – isto é, nosso corpo” (Merleau-Ponty, 2002, p. 173). A intersubjetividade não é mediação entre a consciência de um indivíduo a outro, mas cruzamento da dimensão anônima da experiência que emerge de nossa intercorporeidade como condição que possibilita uma situação comum. Se “como corpo, sou ‘exposto’ ao mundo” (Merleau-Ponty, 2002, p. 172), a subjetividade não pode ser absoluta, antes ressoa como “reversibilidade de uma visão inesgotável” (Garcès, 2013, p. 211), a qual impossibilita um ponto de vista privilegiado ou totalizador. Uma visibilidade que arrasta a invisibilidade do “entre nós” como amplo campo de relações e interações que não começam nem terminam em um corpo. É pelo outro estar sempre já aí, no ar que respiramos, no acento de nossas palavras, no ritmo de nossos movimentos, que a ação de educar só pode acontecer no encontro entre crianças e adultos em um mundo com limites instáveis no qual a condição humana de exposição à vulnerabilidade e ao risco, como condição anônima da temporalidade de coexistir, impossibilita o controle e a projeção de um “dever-ser”.

Experiência de infância

Para Carlos Skliar (2012, p. 69), “a infância é memória de infância. Uma memória muitas vezes nostálgica que não conseguimos descrever ou descobrir nas palavras dos adultos que somos”. Para o filósofo, a infância, a nossa e a do mundo tal como mensuramos não existe, talvez, nunca tenha existido. Ou, se alguma vez tenha existido, foi

numa época diferente ou distante da nossa. Talvez, o sentido da infância possa apenas ser por nós adultos sentido, possa apenas constituir uma experiência encarnada, imagética, da qual não encontramos expressão definida, pois exige ser pensada para encontrar palavras que permitam dizer a experiência. É preciso palavras para simultaneamente dar conta dessa impossibilidade e, com elas, de nossa experiência mundana. Necessitamos de palavras para tatear em nós como significamos o vivido, como promovemos abertura para nos sentir e nos imaginar. Necessitamos da imaginação para a exploração de nós mesmas, como necessitamos de nossa relação simultaneamente intersubjetiva e intermundana com outros e outras para a efetuação do real.

Talvez, diante da interrogação pela experiência de infância, estejamos por demais acostumados a considerar a vida desde um único tempo sequencial no qual primeiro vêm as crianças, logo depois os adolescentes, depois os adultos, depois os velhos e depois a morte. A decorrência educacional, nessa lógica cronológica, é priorizar a linearidade do “desenvolvimento” ou ultrapassagem do que a criança *está sendo* pois quanto mais rápido ultrapassar etapas, sair da irresponsabilidade – da inutilidade –, melhor será para os efeitos de uma vida adulta responsável em comunidade. Porém, o tempo da infância é refratário ao tempo-relógio, resiste aos cronogramas determinados pela utilidade, eficiência ou produtividade, desconsidera o que há antes, durante, depois e insiste em viver a variedade do presente.

“O tempo das crianças não é linear para elas mesmas” (Skliar, 2012, p. 71), mas pautado pela intensidade de viver as condições e os acasos do presente sem atenção à utilidade ou à eficácia das ações realizadas. O espaço da criança é o aqui, o tempo é o agora, e a sua ação emerge do movimento do corpo no e com o mundo. Ação que não segue compassos determinados, antes é descompassada pela curiosidade que se manifesta em um corpo linguageiro que afirma a intensidade de estar sendo no mundo. Como sugere Skliar (2012), se há um tempo na vida humana no qual se é, esse tempo é o da infância.

Talvez, a permanência da infância em nós seja a possibilidade de recuperar a possibilidade de viver um tempo de intensidade em um tempo cronológico, isto é, buscar alguns elementos no tempo cronológico que permitam com as crianças também vivermos o tempo da intensidade e da oportunidade, pois a questão não é negar o relógio, mas considerar que para a infância esse tempo não é importante. O que conta é a exposição à experiência tanto de ausência quanto de busca da linguagem. A ausência de linguagem, “a ausência de voz, *in-fância*, não é uma falta, uma carência do ser humano. Ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto” (Kohan, 2003, p. 245, grifo do autor) pois não apenas sempre “há o que pensar” como “há que pensar”. Cada vez como se fosse a primeira. É condição de experiência a abertura a novas experiências já que, em certo sentido,

Estamos sempre aprendendo a falar (e a ser falados), nunca “sabemos” falar de forma definitiva (ou somos totalmente “sabidos” pela linguagem), nunca acaba nossa experiência (infância) da e na linguagem. [...] Neste registro, a infância passou de ser um momento, uma etapa cronológica, a uma condição de possibilidade da existência humana. [...] Quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência (Kohan, 2003, p. 244).

O desafio educacional das infâncias é abraçar a incerteza e compreender essa (in)experiência como ação sensível de *estar sendo* no tempo com outros no mundo comum. Conforme Larrosa (2014, p. 69), “a experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos”, ou seja, infância como outra temporalidade, a qual não pode ser capturada pelo ato instrumental de educar crianças. A experiência de infância de crianças emerge na compreensão de uma ação que não pode ser antecipada justamente pelo seu tempo e espaço implicar um “devir sempre contemporâneo”, conforme Deleuze (2011, p. 146).

Para Kohan (2004, p. 64), leitor de Deleuze, “o devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança” no qual o “artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não particular nem universal”. Conforme descreve o filósofo, o devir é um acontecimento que instaura outra temporalidade, outra força, a qual não corresponde a assimilação de algo, mas abertura sensível à imprevisibilidade que força pensar, ao que carece de ser pensado, ao que ainda não podemos pensar. Em seus termos, pensar é “um encontro. Todo encontro que se aprecie como tal não pode ser antecipado, deduzido ou previsto em formato que possa ser utilizado para fins didáticos” (Kohan, 2003, p. 232). Todo encontro é situado, acontece em situação e, nesse sentido, o autor questiona não apenas o discurso pedagógico que prevê a superação e a aquisição de competências e de habilidades mas uma educação que “‘prepara as crianças para o futuro’ ou ‘para o mercado de trabalho’ ou ‘para a democracia’ ou para qualquer outra coisa que não seja a própria infância” (Kohan, 2003, p. 247). Uma questão que permite afirmar a relevância educacional de viver a infância como experiência, de nos prepararmos para as recuperar se as perdemos.

Pensar a ação de educar desde a intenção de não perder de vista a experiência de infância ou infância da experiência (Kohan, 2003) supõe considerar, com Larrosa (2014), experiência como palavra que faz soar a vida, o pulsar da existência pois manter a experiência como uma palavra é não a determinar como conceito, já que os conceitos

Dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real. E a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura (Larrosa, 2014, p. 43-44).

Assumir experiência como palavra e não como conceito é assumir o acontecimento intransferível de apropriar-se de uma relação com o mundo e essa relação é inseparável de uma relação com modos de nele estar em linguagem. Larrosa (2011, p. 5), ao advertir o abuso da palavra experiência no campo da educação, pela banalidade de mencioná-la sem reflexão de suas possibilidades de ser interrogada e pensada, contribui para considerarmos a experiência como “modo de estar no mundo, de habitar o mundo”. Em seus termos, experiência supõe *acontecimento*, ou seja, algo que a mim ocorre que não sou eu, “o passar de algo que não sou eu” (Larrosa, 2011, p. 5). Algo que não depende de mim, nem de minha história ou de minhas projeções. Algo, nos termos de Merleau-Ponty (2018), que envolve a singularidade com o halo da generalidade mundana a qual sua filosofia situa como dimensão anônima de nossas interações no e com o mundo ou, nos termos de Arendt (2020), algo que juntos constituímos ao partilharmos nossa distinção em palavras e atos. Algo que, conforme Skliar (2012), afirma a infância que não é nossa e do mundo, uma infância que é outra coisa do que aquilo que nós dizemos, do que aquilo que nós sabemos.

Voltado para a amplitude enigmática tanto da palavra experiência quanto de sua vivência, Larrosa (2011) propõe conceituar o princípio de alteridade como princípio de exterioridade. Enquanto o princípio de alteridade corresponde ao acontecimento que me passa e me força “ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro” (Larrosa, 2011, p. 6), o princípio de exterioridade implica o

Ex da própria palavra *ex*/periência. Esse *ex* que é o mesmo de *ex*/terior, de *ex*/trangeiro, de *ex*/tranheza, de *êx*/tase, de *ex*/ílio. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém” ou de algo “que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo (Larrosa, 2011, p. 5-6, grifo do autor).

A exterioridade, ou mundo comum, permite-nos habitar a temporalidade inaugural de múltiplas experiências, as quais remetem a um só mundo, porque a “experiência do exterior torna-se então a experiência da reversibilidade”, porque “só podemos estar fora de nós mesmos se estivermos dispostos a ser tocados pelo mundo” (Garcès, 2013, p. 192). Nunca seremos o que somos sem tocar o outro e por ele sermos tocados, sem o sentir, sem alcançar seu corpo na simultaneidade que não podemos ser sem o ar que juntos respiramos, sem os sentidos que juntos constituímos significados que nos situam no mundo.

Arendt (2016, p. 222), ao afirmar que “*seres nascem* para o mundo”, busca compreender a experiência de aparecer no mundo como responsabilidade coletiva pelo mundo. O nascimento comporta a chegada daquilo que não sabemos, daquilo que ainda não pensamos. O aparecimento humano no coletivo mundano exige implicação com e no mundo comum como modo coimplicado de existir. Nesse sentido, a interrogação pela ação humana em presença como condição comum permite pensar, com Arendt (2016, p. 92), a ação humana “estritamente ligada à pluralidade humana”. Tal condição é fundamental para compreendermos a experiência de coexistência no mundo – com o mundo pois permite considerar a pluralidade humana como alicerce do que a autora descreve como um segundo nascimento: a natalidade. Para Arendt (2016, p. 92), “o mundo humano é constantemente invadido por estrangeiros, recém-chegados cujas ações e reações não podem ser previstas por aqueles que nele já se encontram e que dentro em breve irão deixá-lo”. A chegada dos novos no mundo anuncia o início de um caminho ramificado por modos de existir singulares em uma condição plural de estar sendo com outros.

Nessa compreensão de *ser-com* como intersubjetividade, na qual “cada um de nós é simultaneamente um anônimo no sentido da individualidade absoluta e um anônimo no sentido da generalidade absoluta” (Merleau-Ponty, 2018, p. 601), educar é *ser-com*, é relação, interação, encontro com outros no qual – nem mais nem menos – trocamos gestos e palavras como eco à abertura temporal de viver o encontro. Nos

termos de Garcès (2020, p. 22), educar “é aprender a viver juntos e aprender juntos a viver. Sempre e cada vez. É, então, no inacabado que somos: abertos, expostos, frágeis”. Cada encontro expõe a pluralidade de vozes orquestradas por ações nas quais os envolvidos ensaiam a fala, o corpo e o pensamento.

Assumir a ação de educar como responsabilidade de receber os recém-chegados no mundo requer abraçar o compromisso com a experiência de infância das crianças e dos adultos, pois a dimensão comum é um só mundo (Garcès, 2013). Com Masschelein e Simons (2006, p. 17), quando nos referimos ao mundo, não estamos falando de um espaço ou rede aberta que inclui a todos, mas, antes, uma “terra de ninguém na qual estamos expostos e, portanto, onde se fazem possíveis as experiências”. Mais do que assumir a responsabilidade com a experiência de infância de crianças, significa assumir a palavra experiência como acontecimento, como exterioridade e alteridade, no que diz respeito ao outro como extensão do que estou sendo.

Ser é estar sendo com outros: o mundo somos nós

Cada época impõe a nós o que pensamos e interrogamos. Hoje, lutar pelo significado da palavra educar na disputa pelas opções que orientam projetos pedagógicos com crianças pequenas na educação infantil é outra vez voltar a interrogá-la. É, outra vez, tencioná-la ao nos colocarmos historicamente diante de uma inflexão no pensamento pedagógico vinculado aos interesses econômicos como campo de batalha, no qual está em jogo a obstrução do sentido e do valor da humana experiência de infância. Apesar da afirmação de “valores humanos” ser cada vez mais passível de questionamentos, destacamos com Garcès (2019) que

[f]ilósofas feministas muito pouco suspeitas de universalismo eurocêntrico, como Judith Butler ou Rosi Braidotti, estão resgatando a possibilidade de reivindicar, apesar de tudo, certo legado do

humanismo. Não como reivindicação nostálgica e essencialista, mas justamente o contrário. Elas abrem a possibilidade de uma aposta bastarda para não abandonarmos nossas vidas a uma gestão capitalista da inteligência, dos vínculos e das emoções, para não nos deixarmos converter em um ativo físico-psíquico do necrocapitalismo atual (Garcês, 2019, p. 99-100).

As três filósofas apontam para a necessária crítica ao humanismo histórico e seus modelos universais não apagar em nós a capacidade de nos vincularmos ao fundo comum da experiência humana. Aqui, o fundo comum da experiência humana remete à capacidade que temos de compartilhar as experiências fundamentais da vida, como a morte, o amor, o compromisso, o medo, o sentido da dignidade e da justiça, o cuidado. É considerar, com George Steiner (2003, p. 355), que “a alegria e a mágoa humana, a angústia e o júbilo, o amor e o ódio, continuarão exigindo uma expressão articulada. Continuarão a pressionar a linguagem”.

Com Arendt (2016), compreendemos a pluralidade como condição de agir no mundo e começar algo novo pelo singular modo de habitar o mundo, o qual nos distingue e nos mantém constantemente atrelados à necessidade de nos dispor pelas palavras e pela ação a juntos constituirmos a experiência mundana. Necessitamos das palavras para, com elas, darmos conta da experiência, para interrogarmos como as palavras nos ajudam a pensar o que ainda não pensamos, o que ainda não sabemos, como transformam o pensamento (Larrosa, 2011). Por isso, a relevância educacional de assumir nossas infâncias desde a coimplicação no anonimato de outras infâncias, com infâncias que ainda não conhecemos, considerando infâncias como começos inaugurais de quem reaprende a ver o mundo como se fosse a primeira vez.

O compromisso com a infância da educação e com a educação das infâncias se torna dar tempo e espaço aos diferentes modos de habitar o mundo – com o mundo, em respeito às singularidades. Cabe a nós manter a exterioridade do acontecimento na experiência, impedindo essa ação de ser interiorizada, justamente por manter a experiência como exterioridade,

algo outro exterior e singular a mim, mantendo, também, a experiência de alteridade (Larrosa, 2011).

O desafio de dar atenção à palavra educar desde a alteridade entre crianças e adultos significa aprender a pensar e interrogar, porque as palavras não dão conta da intensidade de vida aí humanamente exposta. Desse modo, estaremos dispostas a sermos tocadas pelo anonimato do mundo comum, pelo ponto de vista do outro, o qual Arendt (2016) denominou de pluralidade. Talvez, tal disponibilidade esteja na intencionalidade de acolher a singularidade das infâncias no cotidiano de um mundo compartilhado que sustente a autonomia de um nós acolhido em sua “dimensão fundamental da vida humana como criação e transformação do mundo” (Garcès, 2023, p. 6). Pensamos mundo comum não como algo fechado, pelo contrário, sublinhamos a necessária coimplicação em encontros a partir da possibilidade de lutar, viver e educar pela contínua (re)invenção de palavras, as quais nem sequer dão conta da dimensão comum. Educar é viver juntos – é com-viver. A palavra educar convida à ação, ao movimento de coimplicação no mundo – com o mundo, na manifestação da pluralidade como pensamento e aprendizagem.

O mundo somos nós pelo inacabamento da condição humana. Nós, resultante do encontro entre adultos e crianças, de singularidades comuns como ramificações que compõem um só mundo, pelo encontro com algo outro, mas que, especialmente, ressoa em nós. A incompletude humana é o que permite que a experiência se mantenha como exterioridade (Larrosa, 2011) e, nessa compreensão, negamos a alteridade como um a frente do outro, como existências separadas, de acordo com Merleau-Ponty (2018), por pensarmos como um problema de acesso ao outro ao colocá-lo diante de mim. Existir significa estar no meio, no *entre*, porque *existir exige expor-se no mundo – com o mundo, entre extremos*. Nossa chegada ao mundo nos situa em um extremo, lança-nos para o meio da existência, entre os outros, em outros mundos. Uma experiência que permite afirmar, com Guimarães Rosa (1994, p. 86), que o real “não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a

gente é no meio da travessia”. Habitamos a travessia em linguagem, pela infância do pensamento. Assim, dispomo-nos à experiência de infância na relação de alteridade com as crianças.

Desde a temporalidade dos começos na (in)experiência de habitar o mundo, problematizamos a noção de *ser* criança não apenas como passível de ser pré-definida como um “dever-ser”, mas como tempo infinitivo em detrimento do tempo gerúndio de *estar sendo* criança, como tempo imprevisível e irreversível. Um tempo que exige o presente, a presença, pois nunca mais terá 2 ou 8 anos. Para a criança, é agora o tempo de ser criança e não o tempo de preparação para o que poderia ou deveria *ser*. Nos termos de Skliar (2012, p. 80), “a relação com as crianças é uma relação de alteridade. De estranheza. De mistério. De tremor. De perturbação”. Nessa condição, nossa inquietação assume o assombro com a banalização, a simplificação e a cristalização do encontro geracional ou educacional entre crianças e adultos justamente por propor um exercício de pensamento que tensiona um modo de *ser*⁹ que, nos termos de Arendt (2016, p. 243), projeta uma “aparência futura”. No pensamento arendtiano, assumir a responsabilidade pelos novos que chegam ao mundo significa compreendê-los a partir da singularidade de suas próprias palavras e gestos, a fim de que tenhamos a oportunidade de os apresentar à pluralidade do mundo como espaço e tempo às diversas possibilidades de estar sendo no mundo, com o mundo.

O convívio com os mais novos e a assunção pública da responsabilidade pelo mundo e pelas crianças no ato de educá-las em instituições educativas requer ser compreendida como *potência da situação*. Uma exigência que nos faz pensar, como resistência ou luta contra a simplificação de nossas infâncias, contra concepções redutoras da ação de educar, que nada mais são que redutoras da vida e da

⁹ Nos termos de Arendt (2016, p. 246), entre humanos “a realidade do mundo é garantida pela presença dos outros, pelo fato de aparecerem a todos, ‘pois o que aparece a todos, a isso chamamos de Ser’ [Aristóteles, *Ética a Nicômaco*], e tudo o que deixa de ter essa aparência surge e se esvai como um sonho, íntima e exclusivamente nosso, mas desprovido de realidade”.

coexistência no mundo comum. Aprender a educar exige aprender o que nossa disposição de *com-viver* significa para o outro. Supõe imaginar o outro e nos colocar em suspensão para, intencionalmente, sermos capazes de nos vincularmos àqueles que nos parecem estranhos, como “condição para acolher a existência em toda sua estranheza” (Garcés, 2023, p. 83).

Esta escrita foi tecida numa relação de alteridade, no encontro entre alguém que ensina e alguém que aprende. Tanto aquele que ensina quanto aquele que aprende também reaprende, como experiência de infância que não cessa de emergir como acontecimento inaugural de mundos por fazer. A alteridade está no tempo da experiência de pensar e de escrever. Como interrogar nossas infâncias, começos que inauguramos, sem retornar à individualidade centrada em nossos inícios? Talvez, a inauguração de nossas infâncias apenas seja possível pelo singular encontro com o outro, pelo anonimato, pela sensível ação de educar-nos em *com-vivência*. O outro é a nossa abertura ao mundo, significa o que há em mim que não é meu. É a possibilidade de experienciar a vida pela infância, que inauguramos ao nos dispormos a estar sendo no mundo – com o mundo. Afinal, o mundo somos nós.

Referências

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [online], v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.html>. Acesso em: 11 mai. 2025.
- ADRIÃO, Theresa *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134. p. 113-131, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BIESTA, Gert. *El bello riesgo de educar*. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Madrid: Ediciones SM, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2025.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300011>.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

GARCÈS, Marina. *Novo esclarecimento radical*. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2019.

GARCÈS, Marina. Anonimato y subjetividad. Una lectura de Merleau-Ponty. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, Murcia, n. 44, p. 133-142, 2008.

Disponível em: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/96441>. Acesso em: 11 mai. 2025.

GARCÈS, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.

GARCÈS, Marina. El contratiempo de la emancipación. In: GARCÈS, Marina *et al.* (Orgs.). *Pedagogías y emancipación*. Barcelona: Arcadia-Macba, 2020. p. 21-48.

GARCÈS, Marina. *Um mundo entre nós*. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2023.

GARCÈS, Marina. *Escola de aprendizes*. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2023.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100002>.

KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781350196025>.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>.

LARROSA, Jorge (Org.). *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: MiñoYDávila, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten (Ec.). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2006.

MENDES, Luciano. O MEC e a reforma do Ensino Médio. *Avaliação Educacional*, Campinas, 21 dez. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A percepção do outro e o diálogo. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac&Naify, 2002. p. 163-180.

PERONI, Vera Maria Vidal; SUSIN, Maria Otilia Kroeff; MONTANO, Monique. A Relação Público-Privada na Oferta da Educação Infantil em Porto Alegre. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105676>.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SKLIAR, Carlos. La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 67-81, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/20738>. Acesso em: 11 mai. 2025.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. ¿Odio a la democracia ... y al rol público de la educación? In: SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan; LARROSA, Jorge (Orgs.). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011. p. 11-40.

STEINER, George. *Gramáticas da Criação*. São Paulo: Globo, 2003.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Caxambu, *Anais...*, 2005. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2025.

Data de registro: 02/01/2024

Data de aceite: 23/04/2025