

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Luka de Carvalho Gusmão**

**Percursos autoformativos:**

Conversas sobre um *devir docente* com Henri Bergson

Juiz de Fora

2025

**Luka de Carvalho Gusmão**

**Percursos autoformativos:**

Conversas sobre um *devoir docente* com Henri Bergson

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Professora Doutora Luciana Pacheco Marques

Coorientador: Professor Doutor Tarcísio Jorge Santos Pinto

Juiz de Fora  
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gusmão, Luka de Carvalho.

Percurso autoformativo : Conversas sobre um devir docente com Henri Bergson / Luka de Carvalho Gusmão. -- 2025.

192 p. : il.

Orientadora: Luciana Pacheco Marques

Coorientador: Tarcísio Jorge Santos Pinto

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Autoformação. 2. Docência. 3. Conversas. 4. Henri Bergson. I. Marques, Luciana Pacheco, orient. II. Santos Pinto, Tarcísio Jorge, coorient. III. Título.

**Luka de Carvalho Gusmão**

**Percursos autoformativos:** conversas sobre um devir docente com Henri Bergson

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 17 de março de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Luciana Pacheco Marques - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto - Coorientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Sandrelena da Silva Monteiro  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Kátiuscia Cristina Vargas Antunes  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Reinaldo Matias Fleuri  
Universidade Federal de Santa Catarina

Dr. Eduardo Simonini Lopes  
Universidade Federal de Viçosa

Juiz de Fora, 21/02/2025.

---



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Pacheco Marques, Usuário Externo**, em 19/03/2025, às 07:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 19/03/2025, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Reinaldo Matias Fleuri, Usuário Externo**, em 19/03/2025, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Sandrelena da Silva Monteiro, Professor(a)**, em 19/03/2025, às 18:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Tarcisio Jorge Santos Pinto, Professor(a)**, em 20/03/2025, às 09:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Simonini Lopes, Usuário Externo**, em 21/03/2025, às 08:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2260851** e o código CRC **391FEC1C**.

---

Dedico este trabalho à Luciana, que sempre soube manter a paciência, a persistência e a esperança. Sem ela, este trabalho simplesmente não existiria.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Ao Senhor da Vida, cuja Providência nos envolve a todo o tempo.

À minha orientadora, Luciana, por jamais ter pedido a fé, por ter feito o possível e o inimaginável para que eu não abandonasse o curso de doutoramento.

Ao meu coorientador, Tarcísio, pela amizade, pela compreensão e pelo aconselhamento filosófico ao longo dos últimos 19 anos.

Ao meu irmão e amigo, Alan, que atuou como terceiro orientador e me ajudou a enxergar a luz nos momentos de escuridão.

À minha esposa, Clarissa, e ao nosso filho, Samuel, pela alegria que emana e por ser a luz de nossas vidas.

À minha mãe, Kátia, e ao meu padrasto, Léo, pelo apoio incondicional.

À minha tia, Marise, pelo auxílio amoroso em muitos momentos.

À minha avó, Célia, pelo acolhimento.

Às professoras Sandrelena e Katiuscia, bem como aos professores Reinaldo e Eduardo, que generosamente aceitaram contribuir para meu aprimoramento, participando, com a competência que lhes é característica, da banca de defesa desta tese.

Às professoras Maura, Carmen e Núbia, bem como ao professor Anderson, que gentilmente aceitaram compor a suplência da banca de defesa desta tese.

Às professoras e professores com quem tenho tido o privilégio de conviver e aprender.

Às crianças que encontro pelos caminhos da docência e que muito me ensinam com suas histórias e potencialidades.

A todos vocês: minha mais profunda gratidão!

## RESUMO

Nesta tese, narro alguns dos principais momentos de meus percursos na docência, refletindo sobre certos lugares nos quais vivi, escolas em que atuei, e acerca das histórias de duas crianças que me marcaram. Meus objetivos com o presente estudo são os seguintes: buscar fazer da escrita deste texto uma tentativa constante para intuir minhas memórias docentes, reencontrar o elã de vida que me habita e, assim, restaurar meu devir como pesquisador. A partir desses objetivos, eis meu problema de estudo: quais milhas naveguei na formação de meu *devir docente* e como a filosofia de Henri Bergson me auxilia a dar sentido a elas? Para tanto, lanço mão da metodologia da conversa, tal como indicado por Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), que apostam na amálgama *vidaconhecimento*, bem como nas derivas como formas de potencializar o pensamento; também me valho do método intuitivo desenvolvido por Bergson (2005, 2006b), para quem o contato imediato com a temporalidade subjetiva é a fonte do conhecimento filosófico. Ademais, procuro realizar conversações com outros conceitos da teoria bergsoniana, os quais me auxiliam a ressignificar as experiências pelas quais passei, sendo eles os de esperança, riso, natureza, experiência, atenção, simpatia, amizade, continuidade e transformação, bom senso, educação, inteligência e movimento. Concluo que as vivências relacionadas ao meu *devir docente* foram atravessadas por esperanças e decepções, simpatias e antipatias, mudanças e permanências, buscas e descobertas.

**Palavras-chave:** Autoformação. Docência. Conversa. Henri Bergson.

## ABSTRACT

In this thesis, I narrate some of the key moments in my teaching journey, reflecting on certain places where I have lived, schools where I have worked, and the stories of two children who left a lasting impression on me. My objectives in this study are as follows: to make the writing of this text a continuous attempt to intuit my teaching memories, to refind the vital impulse that inhabits me, and thus to restore my becoming as a researcher. Based on these objectives, my research question is: what miles have I navigated in shaping my *becoming a teacher*, and how does Henri Bergson's philosophy help me make sense of them? To address this, I employ the methodology of conversation, as proposed by Ribeiro, Souza, and Sampaio (2018), who advocate for the life-knowledge amalgam, as well as for drifts as ways to enhance thought. I also draw on the intuitive method developed by Bergson (2005, 2006b), for whom immediate contact with subjective temporality is the source of philosophical knowledge. Moreover, I seek to engage in conversations with other concepts from Bergsonian theory that help me reframe the experiences I have undergone, namely those of hope, laughter, nature, experience, attention, sympathy, friendship, continuity and transformation, good sense, education, intelligence, and movement. I conclude that the experiences related to my *becoming a teacher* were marked by hopes and disappointments, sympathies and antipathies, changes and continuities, quests and discoveries.

**Keywords:** Self-formation. Teaching. Conversation. Henri Bergson.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> –	O naufrágio, de William Turner, 1805	11
<b>Figura 2</b> –	Navios indo para o mar, de William Turner, 1832	19
<b>Figura 3</b> –	A confluência do Tâmis e Medway, de William Turner, 1808.	76
<b>Figura 4</b> –	Navios rumo à ancoragem, de William Turner, 1802	182

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: RECOMEÇANDO A NAVEGAR</b>	12
<b>2</b>	<b>AS PRIMEIRA MILHAS: ENTRE ESPERANÇAS E DECEPÇÕES</b>	20
2.1	A ESPERANÇA DE QUE MUDAR É POSSÍVEL	20
2.2	A DESCRENÇA JAMAIS	38
2.3	A DECEPÇÃO FRENTE ÀS HOSTILIDADES	68
<b>3</b>	<b>MAIS ALGUMAS MILHAS: ENTRE BUSCAS E MOVIMENTOS</b>	77
3.1	O QUE HÁ ENTRE A PERMANÊNCIA E A MUDANÇA?	77
3.2	O CURRÍCULO E O MOVIMENTO DA VIDA	88
3.3	O BOM SENSO E A PANDEMIA DE COVID-19	104
3.4	O CURRÍCULO MECÂNICO E OS DESAFIOS DA VIDA	123
3.5	A DURAÇÃO, A INTELIGÊNCIA E O MOVIMENTO	150
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO: ATRACANDO NO CAIS</b>	183
	<b>REFERÊNCIAS</b>	189

**Figura 1** – O naufrágio, de Willian Turner, 1805



**Fonte:** Wikiart (2025a).

## 1 INTRODUÇÃO: RECOMEÇANDO A NAVEGAR

Juiz de Fora, 7 de março de 2025.

Mar da Vida

Ondas da vida carregam o barco,  
Atracado no tempo não quer navegar  
Naufraga em si mesmo temendo os monstros que existem no mar

O monstro da morte consegue sozinho  
Fazer com que barcos prefiram parar  
Mas monstros não existem sequer nas mentiras contadas no mar

Vai... enfrenta as tormentas do além-mar  
Iça as velas da coragem pra lutar e ir além  
(Mar da vida, 2025).

Prezado professor Bergson,

No momento no qual me dispus a escrever esta carta inicial, refleti muitas vezes sobre o que poderia dizer ao senhor. Há alguns anos venho me aproximando de sua obra, todavia, na exata ocasião em que pretendia começar um diálogo, me faltaram as palavras. Confesso ter hesitado por horas diante do papel em branco, escrevendo e apagando diversas vezes o texto, sempre com a sensação de que meus dizeres eram banais, simplórios, pueris. Por fim, depois de muito pensar sobre os temas que gostaria de elencar nas conversas que pretendo estabelecer com o senhor, acreditei ser oportuno trazer na epígrafe desta carta uma referência poética que sirva, por um lado, de ponto de partida para minhas narrativas, e, por outro, de imagem, ou metáfora, relacionada às vivências que busco intuir. Aliás, do ponto de vista de uma filosofia intuitiva, creio, em concordância com o senhor, que embora a linguagem humana esteja vinculada à inteligência e possua uma orientação pragmática, existe nela uma margem pela qual a criação artística consegue passar e produzir condições para que o pensamento se remeta mais concretamente à experiência fluida de nossa vida interior. Assim, conforme o senhor pode notar, neste capítulo introdutório da tese escolhi uma epígrafe diretamente relacionada ao universo semiótico da navegação marítima. Tal escolha se justifica por certos paralelos semânticos que tornam possível indicar a direção de determinadas vivências pessoais profundas que procuro intuir e comunicar.

Dito isso, professor, vamos ao caso particular da epígrafe acima. Antes de mais nada, quero destacar que os versos do poema citado constituem, na verdade, a letra de uma música. Mais precisamente, trata-se de uma composição musical religiosa ligada à fé cristã – a que professo. Inicialmente, tive dúvidas se deveria utilizá-la como referência para minhas primeiras considerações, pois, de um certo ponto de vista, a atividade científica e as crenças religiosas parecem estar divorciadas quando o que está em jogo é a produção de conhecimentos acadêmicos. A partir das reflexões e pesquisas desenvolvidas pelos pensadores Modernos, passando pela Revolução Científica, pelo Iluminismo e chegando ao Positivismo, vemos que a atitude científica se afastou gradativamente da religiosa, relegando-a, em última análise, à posição de mera opção subjetiva: seu valor no âmbito de uma epistemologia rigorosamente racional e empírica reduziu-se a zero. As causas desse afastamento são perfeitamente justificáveis – não creio ser necessário citar todos os abusos cometidos ao longo do tempo em nome da fé – e minha observação não constitui propriamente uma crítica à diferenciação epistemológica entre ciência e religião, mas apenas uma simples constatação.

Senti-me encorajado a citá-la nesta carta – parte constituinte de uma tese acadêmica – porque, apesar do necessário distanciamento estabelecido na Modernidade entre a prática científica e a religiosa, para o senhor, professor, a religião constitui uma dimensão da vida humana para a qual o pensamento filosófico não pode fechar os olhos. A rigor, vemos que em sua perspectiva os fenômenos religiosos constituem um campo de estudos pertencentes à **experiência integral**, quero dizer, ao conjunto de fatos e observações indispensáveis à realização de reflexões mais amplas por parte da filosofia. É verdade que algumas décadas antes de ti, William James, seu contemporâneo e amigo, havia pensado sobre a experiência religiosa em seus sentidos psicológico e filosófico. É também um fato conhecido que anteriormente ao senhor, Lucien Lévy-Bruhl e Émile Durkheim desenvolveram estudos sociológicos e antropológicos acerca dos papéis desempenhados pelas religiões em diferentes sociedades. Todavia, indo para além dos limites que seus predecessores traçaram para a análise do tema, o senhor viu nas manifestações religiosas mais do que um conjunto de experiências psicológicas ou do que constructos simbólicos resultantes das criações culturais dos diversos povos; em sua obra, professor, elas se integram a uma reflexão ontológica que lhes desnuda os sentidos mais radicais. O que quero dizer é que as últimas pesquisas desenvolvidas pelo senhor buscaram explicar a gênese e as razões de ser das religiões a partir da vinculação entre nossas atividades psíquico-sociais e a totalidade das tendências que constituem o processo da evolução criadora: instinto, inteligência e intuição. Com isso, o senhor demonstrou que as manifestações religiosas produzidas no seio das diferentes

sociedades estão, de modo geral, relacionadas ao élan vital imanente a todas as formas de vida, incluindo a nossa. Nesse sentido, suas ideias contribuíram diretamente para a compreensão do que há de mais fundamental nos fenômenos religiosos em si mesmos, mas sobretudo para a reflexão aprofundada sobre a condição de nossa espécie no mundo, isto é, sobre os determinantes de nossa existência e de nossas possibilidades de desenvolvimento.

Seja como for, professor Bergson, antes mesmo de desenvolver as reflexões que estou compartilhando com o senhor nesta carta, no ambiente religioso em que conheci a letra da música citada, sempre a considerei tocante e significativa. Nela, os poetas Allan Filho e Carlos Alexandre, naturais do Rio de Janeiro, traçam um paralelo entre as dificuldades por vezes enfrentadas por embarcações em seus trajetos pelo alto mar e as fatalidades, ou reverses, inerentes à existência humana. Penso que a figuração utilizada pelos autores parece remeter o leitor à imagem de um marinheiro supersticioso que evita lançar-se ao mar por temer que monstros imaginários afundem sua embarcação. Finalmente, o poema incita esse mesmo marinheiro hipotético a observar aquilo que seus medos têm de excessivo e, portanto, de ilusório e a velejar para além do horizonte conhecido, assumindo os riscos inevitáveis da navegação. No tocante à transposição dessa metáfora para nossa existência, entendo que os poetas se referem ao estado de aparente paralisia no qual a subjetividade pode permanecer quando se deixa vencer pelos medos que engendra. Então, afinal, é possível considerar que o poema pretende conduzir o leitor que eventualmente se encontre na referida posição de paralisia a uma reflexão sobre a natureza de seus temores, encontrando, assim, elementos para superar possíveis ilusões e retomar a marcha da vida, apesar dos obstáculos que inevitavelmente surgirão no caminho.

Sim, professor Bergson, sinto que a imagem apresentada na música me leva justamente a uma reflexão sobre minhas paralisias. Gostaria, se o senhor permitir, de compartilhar parte dessas experiências. Neste passo em que estou na escrita da tese de doutorado, sinto-me como se tivesse que desatracar do cais e rumar na direção do mar. A primeira dificuldade que experimento consiste em vencer os sentimentos de insegurança, de temor, de descrença. Levantar a âncora, içar as velas e navegar para além dos limites do horizonte significa cortar definitivamente os últimos liames que me atam à ideia de que uma repetição infeliz do passado pode ocorrer no presente e se estender ao futuro. Com base em vivências anteriores, acredito, caro professor, que começar algo novo, ou mesmo retomar projetos moribundos, impõe sempre um certo obstáculo, como se o recomeço de uma jornada repleta de experiências insuspeitas se fizesse acompanhar de uma incerteza que pode ser imobilizadora. Rumar na direção do mar aberto, como ressalta o poema, efetivamente evoca

temores frente aos quais parece ser preferível recuar. Talvez fosse mais seguro manter-me em águas já conhecidas, ater-me a rotas já traçadas e, por isso mesmo, menos arriscadas, mesmo que isso representasse uma forma de conformismo e de derrota. Talvez...

Fato é, professor Bergson, que no decorrer dos últimos quatro anos me vi diante de uma paralisia da capacidade de escrever que nunca experimentei antes. O desejo ardente de ler, pesquisar, trabalhar e produzir, que me mobilizou desde os tempos do curso de graduação em pedagogia, foi se extinguindo em uma época mais recente sem que eu me sentisse capaz de reagir à altura. Muito embora tenha empreendido diversas tentativas para seguir adiante, para continuar velejando, minhas forças acabaram arrefecendo e todas os esforços que fui capaz de realizar se revelaram infrutíferos. Não sei dizer se adoeci psicologicamente e se esse adoecimento perdura até hoje, mas me senti invadido por uma debilidade a partir da qual o trabalho pelo qual nutria grande paixão e a vida acadêmica na qual sempre estive ativo foram se tornando insípidos, de maneira que eu não conseguia enxergar mais motivos para prosseguir com o curso de doutorado. Me retirei do mundo universitário tanto quanto possível; deixei de estar presente nos corredores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, de frequentar os encontros do núcleo de pesquisa, de participar dos eventos científicos. Uma tristeza sem tamanho invadia minh'alma. Com efeito, não foram poucas as vezes em que desistir se tornou uma opção à qual quase aderi. Enfim, como disseram os poetas, senti como se estivesse a ponto de naufragar em mim mesmo. Em face disso, devo dizer ao senhor que recomeçar a escrita desta tese não foi uma tarefa fácil.

Ao cabo de algumas vivências, prezado professor, depois de sentir que minha embarcação estava prestes a afundar em meio a uma tempestade de espessas nuvens, um raio de sol pareceu anunciar um caminho de saída em meio à tormenta, um clarão de esperança para a retomada do trabalho. Devo dizer que a claridade que veio ao meu encontro tinha o nome desse substantivo abstrato chamado “amizade”, o qual, para mim, se corporifica especialmente em dois substantivos próprios, denominados “Luciana” e “Alan”: foi ela quem jamais deixou de acreditar que navegar estava ao meu alcance; foi ele quem contribuiu muito para que eu entendesse que precisava explorar um oceano desconhecido, até então fora dos meus mapas. Velejar poderia se tornar possível novamente? Para que a esperança anunciada não fosse vã, eu precisaria esboçar a mim mesmo uma resposta à seguinte pergunta: Sob que condições eu seria capaz de recomeçar? Antes de mais nada, foi necessário realizar um esforço que me custou muito, pois passava por vencer as resistências de meu orgulho: tive que reconhecer que eu estava à beira de um abismo marítimo, daqueles obscuros, cujo fundo não conseguimos enxergar. Digo que esse esforço foi custoso porque a imagem que eu havia

construído a meu próprio respeito dava conta de um “Luka” altivo, racional, produtivo; desfazer-me dessa ilusão talvez tenha sido a parte mais dura do processo.

Depois disso, estimado professor, precisei entender o que as palavras de meu amigo Alan indicavam: ele sugeria que eu explorasse as águas do oceano íntimo, que eu navegasse pelos mares de minhas próprias memórias e mapeasse as experiências que me constituíram como professor e como ser humano. Quem sabe, assim, fosse possível entender o que se passava comigo? Pois bem, decidi tentar! Esses, então, seriam meus objetivos com os estudos de doutorado: buscar honestamente fazer da escrita deste texto uma tentativa constante para intuir minhas memórias docentes, reencontrar o elã de vida que me habita e, assim, restaurar meu devir como pesquisador. A partir desses objetivos, eis meu problema de estudo: quais milhas naveguei na formação de meu devir docente e como a filosofia de Henri Bergson me auxilia a dar sentido a elas?

É sob essa perspectiva, estimado professor, que o trabalho no qual agora me lanço pode ser considerado como o início de uma nova jornada. Assumir os pressupostos acima me levou a ressignificar a maneira pela qual, neste momento, me relaciono com a teoria desenvolvida pelo senhor. Até então, eu tinha a impressão – justa, ou não – de que seus conceitos filosóficos eram, para mim, como ferramentas com as quais buscava operar no real, agir na sociedade e intervir no mundo. Contudo, agora minha abordagem seria outra. Assim, neste texto de conclusão do doutoramento, a relação que tentei estabelecer com sua filosofia é mais íntima, diz respeito ao ser humano que estou sendo. Em alguma medida, as narrativas e conversas que escrevo revelam sempre algo da minha pessoa: nelas procuro delinear a própria mobilidade de minhas vivências profundas. Ao abrir-me para a experiência que me inscreve no próprio texto desta tese, sinto que as ideias do senhor me atingem intuitivamente, isto é, elas se dirigem à minha capacidade de estabelecer contato direto com dimensões do meu ser que até então pareciam intocadas.

Em cada um dos textos que escrevi, caro professor Bergson, tentei trazer à tona minhas memórias docentes e, tanto quanto possível, conversar com o senhor a respeito delas. Penso que a “metodologia da conversa” (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) talvez tenha sido a mais interessante para esse momento, e isso por algumas razões. Em princípio, como diz Marques (2018, p. 16), porque ela permite a vinculação entre a construção do conhecimento e as experiências vividas pelos sujeitos: “A pesquisa, mais do que uma exigência acadêmica de construção do conhecimento, se nos apresenta como um poderoso instrumento de ação transformadora da vida, na busca incessante de ultrapassagem das situações-limite existentes no mundo. Como não existe caminho pronto e fatalisticamente determinado, cabe a cada um

de nós, pesquisadores, empreender a sua caminhada, sempre esperançosos de que um passo adiante pode ser a materialização de um sonho possível.” Em segundo lugar, como diz Skliar (2018, p. 11), porque “uma conversa começa quando pode, a qualquer momento, e nunca termina enquanto a memória tende, fragilmente, a recompô-la; uma conversa é a unidade mínima de uma comunidade de amizades; uma conversa não tem tema específico, pois, se de verdade se conversa, em seguida o tema deriva para a deriva”. O que quero dizer com essas duas citações, professor, é que por meio de tal metodologia posso conversar com minha própria vida, tecer conhecimentos e reflexões com minhas memórias, permitir que o pensamento derive em derivas, onde as noções filosóficas desenvolvidas pelo senhor são abordadas de chofre. É verdade que, assim concebida, esta tese está longe de ser o que eu sonhei quando entrei no Programa de Pós-Graduação de Educação; ela está longe também de conseguir unir em um todo orgânico os fios da experiência e do pensamento que fui capaz de encontrar ao vasculhar minhas lembranças. Entretanto, nela me derramei com toda a alma e com o que pude de conhecimentos filosóficos. Isso a “metodologia da conversa” me permitiu fazer.

Caminhando para as últimas palavras desta carta, professor, gostaria de dizer que este trabalho de doutoramento foi integralmente escrito nos primeiros meses do ano de 2025: nesse período, que acabou se revelando proveitoso do ponto de vista da interiorização do pensamento filosófico, também passei por momentos de incerteza e instabilidade, como se estivesse navegando em águas bravias, subindo e descendo segundo os ditames da maré. Todavia, uma das lições pessoais que retirei desse momento é que nada há de mais concreto do que o movimento do oceano da vida em sua mobilidade imprevisível, em sua temporalidade criadora. Decerto é preciso aprender a conviver com os medos, com as dúvidas, com as incertezas que os fluxos das correntezas da existência trazem. Mas, no final, pode ser que isso não seja tão ruim, pois nos coloca em alerta, nos faz mais humildes frente à necessidade de abertura e aprendizagem, nos faz refletir sobre o que vivemos e sabemos, enfim, nos mostra na fraqueza o princípio da força.

Deixo registrado meu mais sincero afeto pelo senhor.

Abraços fraternos,

Luka.

P.S.: Finalizo esta carta registrando minha expectativa de que o senhor não se enfade ao ler este trabalho. Nele, narro minhas primeiras vivências docentes, assim que me graduei

em pedagogia; confidencio minhas primeiras esperanças; conto dos deboches que outros colegas professores faziam e que me traziam indignação; ressalto o valor que sua filosofia atribui à experiência na construção do conhecimento; pontuo brevemente minha admiração pelo senhor e por Paulo Freire; evoco estudos sobre nossa relação ética com a natureza; reflito sobre o fenômeno do sonho; dou exemplos das vivências que o senhor teve como professor; falo sobre o retorno à vida simples; destaco a relevância do conceito de simpatia para o desenvolvimento do conhecimento e da ética; conto a história de vida do menino Henrique;<sup>1</sup> questiono a validade das teses deterministas de muitas de minhas colegas; questiono a maneira pela qual a escola entende a atenção e mostro que o senhor a percebeu em sua multiplicidade; relato minhas tristezas por ter sido hostilizado em outra cidade; trago discussões sobre o valor da amizade; me arrisco a discutir seu conceito de duração à luz da maneira pela qual Paulo Freire o apresentou; ressalto a importância do reconhecimento salarial e profissional de educadores e educadoras; saliento o valor do bom senso nos tempos da pandemia do COVID-19; emito uma breve nota biográfica sobre o senhor, sua esposa e sua filha; teço reflexões sobre o currículo e sobre sua belíssima concepção de educação; critico as concepções curriculares da rede estadual em que trabalhei; e concluo desenvolvendo considerações sobre as concepções acerca das deficiências, relacionando-as ao conceito de inteligência, e narrando a história do menino Luís.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Nome fictício elaborado para preservar a identidade do sujeito, o qual foi escolhido em homenagem ao primeiro nome de Bergson: Henri.

<sup>2</sup> Nome igualmente fictício, o qual foi escolhido em homenagem ao segundo nome de Bergson: Louis.

**Figura 2** – Navios indo para o mar, de Willian Turner, 1832



**Fonte:** Wikiart (2025b).

## 2 AS PRIMEIRAS MILHAS: ENTRE ESPERANÇAS E DECEPÇÕES

Nesse primeiro conjunto de memórias, conversei com Henri Bergson a respeito das primeiras milhas que percorri nos mares da docência, derivando em ideias como as de esperança, cômico, experiência, ética da natureza, fenômeno do sonho, o retorno à vida simples, simpatia, determinismo, atenção, tristeza e amizade. Início contando sobre o término de minha graduação, em seguida relato minha ida para a cidade de Barbacena – na qual lecionei por dois anos e conheci o menino Henrique – e, por fim, falo de meu retorno a Juiz de Fora em decorrência das dificuldades vividas alhures.

### 2.1 A ESPERANÇA DE QUE MUDAR É POSSÍVEL

O ano era o de 2010. Eu estava cursando meu último semestre da licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Havia me apaixonado pelo curso. Sentia-me identificado com a profissão para a qual me formava. Participava ativamente de dois grupos de pesquisa na Faculdade de Educação (FACED). No primeiro deles, o Grupo Tempos, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED), realizávamos o projeto de pesquisa “Tempos: estado da arte na educação”, que analisava as produções acerca do tema a fim de reescrever sua história. No segundo, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação (GEFILE), vinculado ao Núcleo de Estudos de Filosofia, Poética e Educação (NEFPE), desenvolvíamos o projeto “Contribuições do pensamento de Henri Bergson à Filosofia da Educação Contemporânea”, no qual estudávamos o pensamento bergsoniano e refletíamos sobre seus possíveis desdobramentos no âmbito das teorias e práticas pedagógicas da atualidade. Como muitas de minhas colegas fizeram, eu pretendia participar do processo seletivo para o mestrado em educação assim que concluísse a graduação. Ademais, em julho daquele mesmo ano, dois concursos para o magistério foram anunciados para cidades próximas a Juiz de Fora, sendo que decidi concorrer aos dois. Somavam-se a esses objetivos de ordem profissional alguns outros relacionados à minha vida pessoal, principalmente o plano de me casar e constituir o próprio núcleo familiar. Enfim, eu enxergava um horizonte de muitas possibilidades à frente e me sentia esperançoso. Parte de minha experiência subjetiva parecia ser sido muito bem compreendida por Bergson (2022b, p. 21):

O que faz da esperança um prazer tão intenso é que o futuro, à nossa disposição, nos aparece ao mesmo tempo sob uma profusão de formas igualmente sorridentes, igualmente possíveis. Ainda que a mais desejada entre elas se realize, teremos de sacrificar as demais, e então teremos perdido muito. A ideia do futuro, prenhe de uma infinidade de possíveis, é assim mais fecunda do que o próprio futuro, por isso encontramos mais encanto na esperança do que na posse, no sonho do que na realidade.

Com efeito, naquela época – e mesmo hoje – eu realmente não desejava sacrificar nenhuma das opções que o futuro parecia colocar diante de meus olhos: todas soavam como promessas férteis, eram sorridentes demais para serem abandonadas. Minha perspectiva era a seguinte: tudo desejava obter e tudo desejava manter. Entretanto, como perceberia com o passar do tempo, tal perspectiva era insustentável. Isso não significava que seria o caso de desistir dos sonhos que tinha, mas sim de reconhecer que toda escolha feita implica em renúncia a tudo o que implicitamente ela não contém, a tudo o que não está ligado a ela. Tal como Bergson (2005, p. 109) diz em outra passagem:

[...] cada um de nós só vive uma única vida, por força tem de fazer uma escolha. Na verdade, escolhemos incessantemente e incessantemente também abandonamos muitas coisas. A estrada que percorremos no tempo é juncada pelos destroços de tudo o que começávamos a ser, de tudo o que poderíamos ter-nos tornado.

Em princípio, acreditei que não conseguiria ser aprovado nos concursos dos quais participaria, pois estava concluindo as últimas disciplinas da licenciatura e desenvolvendo a escrita de meu trabalho de conclusão de curso, o que fazia com que eu quase não tivesse tempo livre para me dedicar ao estudo dos conteúdos programáticos previstos para as provas. Independentemente disso, pensei que seria uma boa ideia comparecer aos locais previstos e realizar os exames, visto que poderia avaliar-me em testes daquele tipo e me preparar melhor para outros que realizaria no futuro. Enfim, ao término do ano, logo depois da cerimônia de formatura, quando, então, recebi meu diploma de pedagogo, obtive acesso aos resultados dos certames e descobri, para minha surpresa, que havia alcançado bons resultados, sendo classificado dentro do número de vagas para nomeação imediata em um deles e ficando na zona de excedentes no outro. Assim, tão logo finalizei a licenciatura em pedagogia, me vi aprovado em um concurso público para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Barbacena, cidade situada no Campo das Vertentes de Minas Gerais.

Um misto de emoções me invadia o peito. Por um lado, estava assustado, pois sairia da casa de minha mãe e de meu padrasto, mudaria de cidade, ficaria longe de meus familiares e

amigos, bem como de minha noiva. Confesso que até a ocasião em que participei das provas dos concursos citados, jamais havia passado pela minha cabeça a ideia de sair de Juiz de Fora. Eu não percebia motivos para isso, até aquele momento. Por outro lado, me sentia entusiasmado, pois teria a chance de colocar em prática as teorias pedagógicas que tanto estudei, que se enraizaram em meus sentimentos e pensamentos, que tanto sentido possuíam para mim. Durante os estágios curriculares realizados no curso de pedagogia, os quais nos proporcionavam a chance de pisar no chão da escola pública e de conhecermos algo do que viveríamos futuramente como docentes, ouvi inúmeras vezes professores e professoras experientes sugerirem a nós, graduandos, que trocássemos de curso “enquanto ainda havia tempo para isso”. Diziam também, não poucas vezes, para não nos assustarmos quando saíssemos da “loja de perfumaria” que era a FACED e fôssemos efetivamente assumir uma sala de aula, pois, segundo eles, “na prática, a teoria era outra”. Tal fala, geralmente pronunciada com ares de deboche, pretendia dizer que tudo o que nós estávamos aprendendo no curso de formação inicial era inútil frente à realidade escolar, que o cenário educacional era “daquele jeito mesmo”, imutável, que os estudantes não queriam saber de nada, que as famílias não colocavam limites em seus filhos e transferiam suas responsabilidades para os docentes, que a escola pública de hoje não era, enfim, como a de antigamente. Eu, entretanto, com certa raiva inclusive, relutava em acreditar nessas afirmativas cínicas, pessimistas, melancólicas.

Os referidos dizeres vinham, quase sempre, acompanhados de risadinhas sarcásticas, que se espalhavam no ambiente – geralmente nos intervalos, na sala do cafezinho –, como se seu intento fosse provocar não só em mim, mas também em outras companheiras graduandas, uma espécie de constrangimento. A esse respeito creio que vale a pena conversar com algumas ideias de Bergson (2007) sobre o significado do cômico ou, como ele mesmo diz, do risível. Antes de mais nada, Bergson (2007, p. 1) começa indagando: “O que significa o riso? O que há no fundo do risível?”; e esclarece que sua intenção principal não é encerrar o fenômeno sob reflexão em algum tipo de definição conceitual engessada, mas sim verificar seu funcionamento como atividade viva.

Nesse sentido, Bergson (2007) indica que, a seu ver, o cômico, o risível, deve ser procurado sobretudo em três ordens de acontecimentos confluentes. A primeira, afirma Bergson (2007), consiste em considerar que não existe comicidade fora da vida humana, isto é, fora de uma determinada esfera que a cultura consegue abranger, diga ela respeito ao que os indivíduos são capazes de realizar ou à maneira pela qual se relacionam com objetos e fatos da natureza. A segunda, entende Bergson (2007), indica que o riso é rigorosamente

acompanhado pela insensibilidade, de tal maneira que somente consegue se realizar, atingindo manifestação plena, quando se dirige à inteligência pura e conta com uma forma de anestesia do sentimento. Diz Bergson (2007, p. 3): “Parece que a comicidade só poderá produzir comoção se cair sobre uma superfície d’alma serena e tranquila. A indiferença é seu meio natural. O riso não tem maior inimigo que a emoção.” Pensemos em um exemplo: uma pessoa desconhecida tropeça em um obstáculo na via pública e, desajeitadamente, leva um tombo; seu corpo rompe os movimentos maquinais realizados pelos transeuntes ao derredor e provoca risos, quiçá gargalhadas – recordemo-nos, ainda, que existem programas de humor na televisão brasileira destinados a transmitir cenas semelhantes a essa; agora, imaginemos por um instante que a pessoa acidentada seja um familiar ao qual dedicamos afeto e até devoção; nesse caso, o riso dificilmente viria à tona. Por fim, a terceira ordem de acontecimentos, diz Bergson (2007, p. 5), refere-se ao caráter intersubjetivo da comicidade, visto que “[...] nosso riso é sempre o riso de um grupo”. O cômico se dirige sempre à inteligência, conforme afirmado antes; entretanto, é fundamental observar que o acontecimento hilariante é assim visto por uma comunidade de “inteligências” que se comunicam, como se “[...] o riso precisasse de eco” (Bergson, 2007, p. 4). Dessa forma, assevera Bergson (2007, p. 5), “Por mais franco que o suponham, o riso esconde uma segunda intenção de entendimento, eu diria quase de cumplicidade, com outros ridentes, reais ou imaginários”.

Frente a essas primeiras considerações, Bergson (2007, p. 6) avança em suas reflexões e intui que para compreendermos o riso é preciso vê-lo inserido na sociedade, que é seu meio próprio, pois isso nos permite “[...] determinar sua função útil, que é uma função social”. Nessa direção, Bergson (2007) aponta para o fato de que o cômico se relaciona a fenômenos sociais que colocam em jogo uma tensão entre rigidez e flexibilidade, tanto no âmbito corporal quanto no moral. No segundo ponto de vista, o moral, o cômico tem como objeto de sua atuação aquilo que a sociedade considera como um vício a ser emendado, ou seja, o riso ridiculariza certos comportamentos e pessoas – quando essas são vistas como a representação, ou encarnação, de tais vícios – com o fim de reprimi-los. Isso quer dizer, afirma Bergson (2007), que frente à impossibilidade de aplicar penas severas a ações ou ideias que a sociedade considera indesejáveis – naqueles casos, por exemplo, em que a ação malquista não infringe qualquer lei –, o riso surge como um gesto de corrigenda, como um tipo de castigo que causa, em indivíduos ou em grupos, uma vergonha moral e, doravante, a modificação de conduta. Nesse sentido, Basques (2011) pontua que em razão de sua vinculação com diversas culturas e com variados círculos de convivência social, os códigos morais implicados no surgimento do cômico não são unívocos. Como aquilo que é moralmente indesejável em uma

determinada esfera cultural pode ser desejável em outra, as ideias e ações que provocam incômodo e, portanto, passam pelo castigo da ridicularização variam de grupo a grupo, ou dentro de um mesmo grupo, no decorrer da história.

Sei bem que os estudos de Bergson (2007) sobre o riso se debruçam principalmente sobre os modos pelos quais a arte se apropria daquilo que há de cômico na sociedade a fim de produzir suas obras – como no caso das peças literárias ou teatrais de comédia; entretanto, penso que eles podem também ser relacionados a acontecimentos de nosso cotidiano. A esse respeito, me pergunto se os risos de sarcasmo a que me referi anteriormente não expressavam, antes de mais nada, uma forma de insensibilidade dos colegas docentes frente aos sonhos e ideais dos graduandos. Uma vez decepcionados com as condições adversas que encontraram no cenário educacional, uma vez anestesiados para o sentimento de esperança, tais colegas pareciam, em primeira instância, não se importar com as convicções daqueles cuja carreira acabara de começar. Seus comentários cômicos e suas risadas ecoavam pela comunidade dos ridentes – no caso formada pelos docentes mais experientes – e pareciam carregar a seguinte mensagem implícita: “Vejam, os novatos ainda acreditam nas teorias que aprenderam, ainda acreditam que é possível fazer mudanças.” Mas ora! Por que tal pensamento se converteria em motivo de galhofa? Naquele contexto, o otimismo dos educadores e educadoras em formação ou recém-formados parecia “soar mal” aos ouvidos dos professores e professoras mais amadurecidos pela vida, como se tal sentimento fosse o reflexo de uma ingenuidade infantil, tão indesejável quanto irritante; justamente por estar destituído de “senso de realidade” – pelo menos a partir do que pensavam ser “a realidade” –, tal ingenuidade constituía uma mazela a ser extirpada, ou, para falar com Bergson (2007), um defeito a ser corrigido. Parecia ser exatamente essa a intenção dos colegas que já haviam percorrido maiores jornadas e que acreditavam conhecer o “verdadeiro” cotidiano escolar, o qual, segundo eles, se revelaria como triste realidade imutável, contra a qual nada poderíamos fazer. Eles procuravam nos levar ao ridículo e ao acanhamento por acreditarmos em uma escola “fantasiosa”, preconizada, a seu ver, pelos ensinamentos universitários; em vista disso, penalizavam nosso atrevimento de insinuar a eles – muitas vezes com nossa simples presença – que mudar era possível.

Por outro lado, penso também que no fundo das risadinhas debochadas não deixava de existir uma tentativa de equilibrar o possível excesso de otimismo que naquele momento caracterizava muitos de nós, graduandos. Decerto, saíamos pelos portões da FACED com a convicção de que “tudo era possível”, desde que houvesse vontade e disposição para realizar esse “tudo”. Entretanto, seria necessário perceber, com o passar do tempo e com o advento do

amadurecimento profissional – sempre em processo de reconstrução –, que, na realidade, “algo é possível”, sendo que esse “algo” não pode ser mensurado quantitativamente ou determinado *a priori*, visto que é justamente a percepção qualitativa das potencialidades e limitações de cada cotidiano escolar que nos permitirá, gradualmente, intuí-lo e colocá-lo em movimento. Tratar-se-ia, então, como sugeria Bergson (2007), de saber tensionar o otimismo e modulá-lo frente as experiências concretas dos contextos escolares. Aliás, como observa Vieillard-Baron (2007), o próprio Bergson jamais deixou de ser otimista quanto à capacidade humana de promover a felicidade e a paz, mesmo que tal otimismo se percebesse, às vezes, limitado por cenários histórico-sociais difíceis, que avançavam sobre as bases do egoísmo, do orgulho e do materialismo, culminando nas grandes guerras mundiais.

O importante é que modular o otimismo não representaria, para mim, o abandono da esperança, do sentimento de que as “mudanças”, em alguma proporção, “são sempre possíveis”. Havia aprendido com Bergson (2006b) que a consciência humana, a sociedade em que vivemos e, por fim, o próprio universo do qual fazemos parte estão em permanente devir: tudo se transforma o tempo todo. Sei que talvez um otimismo exagerado tomasse conta dos meus pensamentos naquela época, mas daí à total desesperança, à crença de que as coisas são imutáveis, a distância é enorme. Enfim, o que estava em jogo naquele momento parecia ser exatamente o contraponto entre essas duas maneiras de perceber a si e a vida: de um lado, a imobilidade, o estático; de outro, a abertura ao possível, à mobilidade criadora, ao dinâmico.

Mas, bem! O fato é que ao fim da licenciatura em pedagogia, sabendo que em breve atuaria em sala de aula, eu me indagava ainda mais sobre a pertinência dos modelos hegemônicos de educação. Durante muitos semestres, na graduação e nas reuniões dos grupos de pesquisa, refletimos e discutimos sobre as insuficiências da pedagogia transmissiva que enxergava os estudantes como seres passivos, nos quais um saber descontextualizado e demasiado abstrato deveria ser depositado pelos docentes, esses sim, detentores do conhecimento. Ademais, desde os idos tempos de infância e adolescência – mais ainda na adolescência – eu sentia que a educação escolar tradicional não atendia efetivamente às minhas expectativas, em nada dialogava com meus interesses: era como se ela estivesse sempre em descompasso com os diferentes momentos de minha existência. Como professor, porém, eu queria ter a chance de fazer algo diferente, queria que minhas estratégias pedagógicas se conectassem às experiências vividas por meus estudantes. Devo dizer que a filosofia bergsoniana contribuiu significativamente para que eu pensasse dessa maneira, já que ela atribui grande relevância à “experiência” como uma das bases para a construção do

conhecimento filosófico. A esse respeito, aproveito a deixa para conversar mais um pouco com o filósofo francês.

Segundo os dizeres de Bergson (2006b), assim que concluiu seus estudos de graduação na *École Normale*, seu interesse era dedicar-se ao campo de investigações e reflexões da filosofia da ciência. De acordo com Santos Pinto (2010, p. 8), no contexto de sua juventude, “[...] a influência de Kant no pensamento francês é marcante, mas Bergson não encontra na filosofia kantiana os princípios com base nos quais deseja construir sua própria filosofia”. Aliás, a partir de suas próprias considerações, podemos perceber que Bergson (2006b) tecia críticas aos sistemas filosóficos tradicionais, entendendo que, no geral, eles se baseavam em generalizações abstratas que se distanciavam da experiência concreta da vida – compreendida em suas múltiplas manifestações. Para Bergson (2005, p. 10), “[...] nenhuma das categorias de nosso pensamento, unidade, multiplicidade, causalidade mecânica, finalidade inteligente etc. se aplica de forma exata às coisas da vida”, que, a seu turno, percorrem um permanente processo de transformação, de criação e de diferenciação. Dizia ele: “Em vão empurramos o vivo para dentro de qual ou tal de nossos quadros. Todos os quadros estouram. São estreitos demais, sobretudo, rígidos demais, para aquilo que gostaríamos de colocar neles.” (Bergson, 2005, p. 10) Neste sentido, asseverava Bergson (2006b, p. 3):

O que mais faltou à filosofia foi a precisão. Os sistemas filosóficos não são talhados na medida da realidade em que vivemos. São largos demais para ela. Examinem um dentre eles, convenientemente escolhido: verão que se aplicaria com igual propriedade a um mundo no qual não houvesse plantas nem animais, mas apenas homens; no qual os homens deixariam de beber de comer; no qual não dormiriam, não sonhariam nem divagariam; no qual nasceriam decrepitos para terminar bebês; no qual a energia subiria a encosta da degradação; no qual tudo iria a contrapelo e estaria às avessas.

Justamente porque estavam repletos de conceitos excessivamente abstratos e vastos, os sistemas filosóficos não percorriam os contornos e detalhes do real tal como o percebemos. Os problemas que parecem inquietantes e misteriosos para a maioria das pessoas, afirmava Bergson (2009), não eram os que prioritariamente ocupavam lugar nas cogitações dos filósofos. Mesmo quando em algumas ocasiões empreendia o desafio de falar da vida em si mesma, a filosofia se deslocava antes para planos considerados mais altos, dos quais, em tese, dependeria a solução do problema: “[...] especula-se sobre a existência em geral, sobre o possível e o real, sobre o tempo e o espaço, sobre a espiritualidade e a materialidade; depois

desce, de grau em grau, para a consciência e a vida a cuja essência queria chegar” (Bergson, 2009, p. 2-3).

Bergson (2019, p. 83) destaca que os primeiros pensadores gregos, aqueles pertencentes à escola da Jônia, eram, acima de tudo, “físicos”, isto é, suas reflexões se detinham sobre a *physis*, ou natureza, procurando a “[...] determinação do princípio material das coisas”. Para tanto, diz Bergson (2006b, 2019), tais pensadores recorriam diretamente à observação direta do ambiente, à experiência perceptiva com o real, uma vez que era pela analogia com as transformações de um elemento natural que o referido princípio era explicado. Assim, por exemplo, Tales de Mileto entendia que o princípio em questão era a **água**, Anaxímenes postulava que era o **ar** e Heráclito de Éfeso compreendia que era o **fogo**. Sobre isso, Bergson (2019, p. 85-86) diz:

É evidente que esses filósofos se representavam o universo como uma espécie de ser vivo que passa por fases, que se transforma radicalmente, se metamorfoseia. [...] Os jônios não recuaram frente à ideia de fazer dessa mudança radical, ininteligível para nosso espírito [leia-se *inteligência*], a essência das coisas, fiando-se antes de mais nada nos sentidos, na experiência imediata.

Todavia, continua Bergson (2006b, 2019), os pensadores ligados à escola de Eléia, sendo eles Xenófanes, Parmênides, Zenão e Melisso de Samos, introduziram novas teorias no cenário filosófico do mundo grego antigo. O princípio central da escola eleática consistia em estabelecer uma distinção radical, inconciliável, entre o “ser” e o “não-ser”: “[...] não há meio-termo entre o ser e o não-ser. Uma coisa é ou não é” (Bergson, 2019, p. 86). Desse princípio, deduz-se a necessidade de assinalar aqueles objetos que, de um lado, se relacionam à experiência perceptiva e, por isso, se revelam a nós segundo a “aparência”, constituindo propriamente o “não-ser”; e, de outro, aqueles que por meio de um tipo de intuição estritamente racional nos permitiriam ascender à “verdade”, compondo o “ser”. Para sustentar essas ideias, Zenão formulou argumentos que buscavam demonstrar que nossa percepção empírica do movimento e da mudança levavam a inteligência a obter conclusões absurdas no terreno da especulação filosófica. Vejamos alguns deles:

– O primeiro argumento é a dicotomia. Um corpo que precisa ir de A para B terá antes que passar pelo meio A’ da linha AB. Mas, para chegar em A’, teria primeiro que passar pelo meio, A’’, de AA’. E, como esse raciocínio pode ser repetido indefinidamente, o móvel não poderá nunca deixar o ponto A. – O segundo argumento é o de Aquiles. O mais lento não será nunca alcançado pelo mais rápido, uma vez que, antes de alcançar aquele que foge,

aquele que persegue deve primeiro alcançar o ponto de partida do outro, e esse raciocínio pode ser repetido indefinidamente. Assim, suponhamos Aquiles no ponto A e perseguindo a tartaruga, que parte do ponto B. Quando Aquiles chegar em B, a tartaruga estará no ponto C. Durante o tempo que Aquiles gasta para ir de B para C, a tartaruga irá para C', e esse raciocínio continua indefinidamente. – Em terceiro lugar, a flecha. Tomemos um movimento, uma flecha que voa. Em cada instante de seu pretense trajeto, ela está imóvel, uma vez que o instante é indivisível e que um movimento, ocupando várias posições, exige vários instantes. Se a flecha está imóvel em todos os momentos, não pode se mover (Bergson, 2019, p. 87-88).

Segundo Bergson (2006b, p. 152, grifo do autor), assim que os pensadores eleáticos postularam a impossibilidade de recorrermos à experiência da consciência e da percepção para concebermos o “ser”, a filosofia viu-se impelida a embrenhar pela via na “[...] qual veio caminhando desde então, aquela que conduzia a um mundo ‘suprassensível’: por meio de puras ‘ideias’, doravante, cabia explicar as coisas”. Tal mundo, segundo se pensava, estava situado para além deste em que nascemos, respiramos, crescemos, trabalhamos e nos deslocamos, de tal forma que em nossa esfera de vida não vislumbraríamos dele mais do que meros reflexos, verdadeiras miragens, rarefeitas e incertas. Diz Bergson (2006b, p. 152): “É verdade que, para os filósofos antigos, o mundo inteligível estava situado fora e acima daquele que nossos sentidos e nossa consciência percebem: nossas faculdades de percepção só nos mostravam sombras projetadas no tempo e no espaço pelas Ideias imutáveis e eternas.”

Desse modo, explica Bergson (2006b), a metafísica efetivamente nasceu no momento em que Zenão de Eléia assinalou as contradições inerentes ao movimento e à mudança tal como nossa inteligência os descreve. Em tal direção, Platão postulou que a apreensão da Ideia exigiria uma conversão dos hábitos de nossa atenção, de maneira a nos desprendermos das “[...] aparências cá de baixo e de nos apegarmos às realidades lá de cima” (Bergson, 2006b, p. 159). Posteriormente, Plotino indicou que converter a atenção significava desinteressar-se da ação ordinária nesta existência ilusória em que nos movemos e transportar-se para o “mundo suprassensível”, suscitando as faculdades de contemplação da alma. Com relação a esses pensadores, Bergson (2006b, p. 160) diz:

Não julgaram que o metafísico, no que diz respeito a pelo menos metade de suas especulações, devesse continuar a olhar aquilo que todo mundo olha: não, seria sempre necessário voltar-se para outra coisa. Daí vem que recorram invariavelmente a faculdades de visão diferentes daquelas que, a cada instante, exercemos no conhecimento do mundo exterior e de nós mesmos.

Em sentido oposto, Bergson (2006b) defendia que a filosofia não deveria abandonar a experiência, mas sim recuperá-la por um esforço de intuição diferente daquele preconizado pela tradição. Em primeiro lugar, salienta Bergson (2006b), é essencial que a consciência realize um esforço para reorientar a atenção que deposita sobre o real, ampliando e revivificando a percepção que tem de si mesma e das coisas. Para tanto, não é necessário desapegar-se da vida “aqui de baixo” e fixar-se no “mundo lá de cima”, mas sim, digamos, reeducar a atenção a fim de ver, ouvir e sentir “de outra forma” aquilo que se acostumou a “perceber sem perceber”. Com o intuito de exemplificar suas considerações, Bergson (2006b, p. 155-156) evoca o exemplo dos artistas, sobretudo os literatos e os pintores:

O que visa a arte, a não ser nos mostrar, na natureza e no espírito, fora de nós e em nós, coisas que não impressionavam explicitamente nossos sentidos e nossa consciência? O poeta e o romancista que exprimem um estado de alma decerto não a criam peça por peça; não os compreenderíamos caso não observássemos em nós, até certo ponto, aquilo que dizem de outrem. À medida que nos falam, aparecem-nos matizes de emoção que podiam estar representados em nós há muito tempo, mas que permaneciam invisíveis: assim como a imagem fotográfica que ainda não foi mergulhada no banho no qual irá ser revelada. [...] Mas em parte alguma a função do artista se mostra tão claramente quanto naquela dentre as artes que abre maior espaço para a imitação, refiro-me a pintura. [...] Um Corot, um Turner, para citar apenas estes, perceberam na natureza muitos aspectos que não notávamos. [...] Aprofundemos o que experimentamos [diante de suas obras]: descobriremos que, se os aceitamos e os admiramos, é porque já havíamos percebido algo daquilo que nos mostram. Mas havíamos percebido sem aperceber. Era, para nós, uma visão brilhante e evanescente, perdida nessa multidão de visões igualmente brilhantes, igualmente evanescentes, que se recobrem em nossa experiência usual como ‘dissolving views’ e que constituem, por sua interferência recíproca, a visão pálida e descolorida que temos habitualmente das coisas.

A partir do que Bergson (2006b) escreveu, creio ser possível entender que sua filosofia valorizava a experiência da consciência e dos sentidos em sua mais ampla acepção, abarcando toda a riqueza de detalhes que as constituem, inclusive a ponto de lançar luz sobre aquelas vivências e percepções que fazem parte de nosso raio de abrangência, mas que habitualmente desprezamos. Se Bergson (2006b, p. 159) evoca o exemplo das artes é porque, repito, ela fornece ao pensamento filosófico um modelo de recondução dos sentidos:

Aquilo que a natureza faz de longe em longe, por distração, para alguns privilegiados [os artistas], será que a filosofia, em semelhante matéria, não poderia tentar fazê-lo, num outro sentido e de outro modo, para todo mundo? O papel da filosofia porventura não seria, aqui, o de nos levar a uma

percepção mais completa da realidade graças a um certo deslocamento de nossa atenção?

Ademais, é fundamental observar que, além de valorizar os dados imediatos da consciência e dos sentidos aos quais o filósofo ou filósofa poderia recorrer por meio de sua intuição direta, Bergson (2006b) também postulava a necessidade de dialogar criticamente com as experiências oriundas dos mais diversos campos do conhecimento, tais quais os da psicologia, biologia, medicina, física, química, antropologia, sociologia e até mesmo das religiões. Como esclarece Santos Pinto (2015), tal postura da filosofia bergsoniana permitirá que ela incorpore à massa de informações entre as quais conduz seus pensamentos as mais diversas formas de vivência do ser humano em sua relação com o que há de espiritual e, em certo sentido, de religioso na natureza e nas culturas.

Como afirmei anteriormente, a importância epistemológica atribuída por Henri Bergson à experiência me acompanharia no trabalho docente.

Então, na primeira semana de janeiro de 2011, com o coração dividido entre a cidade natal e a cidade nova, onde estava a chance de dar meus primeiros passos como professor, fui até Barbacena junto com algumas colegas para alugarmos um imóvel e organizarmos a mudança. No mesmo período, antes de assumir o cargo público para o qual fui aprovado, participei – junto com todos os outros aprovados, é claro – de uma cerimônia de posse realizada na sede da Secretaria de Educação da cidade. Logo em seguida, fomos encaminhados para um grande anfiteatro onde escolheríamos a escola na qual ficaríamos lotados e exerceríamos a docência. Para mim, todos aqueles nomes de instituições educacionais eram indiferentes, pois não conhecia nenhuma delas. Como também desconhecia a cidade, não fazia ideia dos bairros nos quais aquelas escolas estavam situadas, tampouco a distância e o tempo que levaria para chegar até elas partindo do lugar em que residiria.

Acompanhei ansiosamente cada uma das colegas que iam à minha frente escolher suas escolas de destino, até que, enfim, chegou minha vez. Perguntei à funcionária pública que me recebeu naquele momento se ela saberia me dar algumas informações acerca das escolas disponíveis para escolha, visto que eu não conhecia nenhuma delas. Minha interlocutora, que também era professora do quadro do magistério de Barbacena, descreveu algumas das características das seis escolas que se apresentavam na lista de opções. Brevemente, a partir de suas próprias experiências, ela falou sobre o tamanho das instituições, segmentos atendidos, aspectos socioeconômicos dos bairros em que se situavam e a distância delas com

relação ao centro da cidade – local de onde todos os ônibus partiam. Entre as descrições feitas pela referida companheira, uma escola em particular me chamou a atenção: tratava-se de uma instituição situada em Vale das Esperanças,<sup>3</sup> um distrito da zona rural de Barbacena, local responsável pela produção agrícola de muitas das frutas de clima frio que eram distribuídas não só na região do Campo das Vertentes, como também na Zona da Mata, onde ficava minha cidade natal. Além disso, aquele distrito era considerado um grande polo produtor de leite, o qual abastecia muitas das indústrias de laticínios da região.

A oportunidade de trabalhar em uma escola de zona rural muito me interessou, visto que no decorrer da licenciatura eu havia realizado formações que poderiam me auxiliar a desenvolver um bom trabalho naquele local. Com efeito, durante as férias na graduação em pedagogia na UFJF, especificamente nos anos de 2008 e 2009, participei de alguns cursos de extensão na Universidade Federal de Viçosa (UFV), sendo que tais cursos eram realizados em parceria com movimentos sociais ligados às questões agrárias e tinham como objetivo promover a formação em “educação popular” e “educação do campo”. Nesses cursos, além dos estudos teóricos, pude participar de imersões práticas em Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) situadas em alguns municípios do interior de Minas Gerais, nas quais tomei contato, por exemplo, com a “pedagogia da alternância”. Enfim, pensei que atuar em uma escola da zona rural de Barbacena me daria o ensejo de pôr em prática o que eu havia aprendido. Com base nisso, fiz minha escolha: trabalharia no distrito de Vale das Esperanças.

Na ocasião, estávamos ainda na primeira quinzena de janeiro e restavam cerca de três semanas para o início das aulas. Nesse período, pude voltar para casa e me preparar melhor para o novo trabalho. Eu pretendia levar comigo parte dos materiais de estudo e ensino que havia angariado no decorrer dos anos. Então, durante o tempo que me restava no lar, eu reservava alguns momentos diários para sentar em frente aos livros de filosofia e de teorias educacionais que consegui adquirir durante a graduação e folheá-los sem me preocupar com a passagem do tempo, selecionando aqueles que, a meu ver, seriam úteis naquela fase da minha vida profissional. Conversando mais uma vez com Henri Bergson, saliento que durante a licenciatura – e também após ela – acredito ter encontrado não apenas uma, mas várias referências de pensadores e pensadoras que me inspiraram a seguir no caminho da docência. Recordo-me que antes de iniciar os estudos universitários, não fazia ideia das leituras que encontraria; no entanto, logo nos primeiros períodos, me senti fascinado pelas obras e autores que passei a conhecer. Minha curiosidade parecia não ter limites: visitava a biblioteca do

---

<sup>3</sup> Nome fictício elaborado para preservar a identidade da localidade. A escolha do nome se relaciona ao título da presente seção da tese, na qual desenvolvo reflexões sobre minhas esperanças docentes.

*campus* quase diariamente, tão somente para ter o prazer de procurar mais referências acerca dos filósofos, sociólogos, antropólogos, historiadores e psicólogos aos quais fora apresentado. Com o tempo, embora continuasse lendo “de tudo”, fui manifestando minhas preferências, elegendo aqueles autores que tocavam mais profundamente as cordas dos meus sentimentos e acendiam em minh’alma a chama de um idealismo pedagógico que aspirava por provocar mudanças nos indivíduos e na sociedade, por menores que fossem.

Certamente Henri Bergson figurava entre os autores e autoras aos quais eu dedicava maior parte do meu tempo; mas junto dele, com igual valor de importância, sobretudo no que concerne aos cursos de “educação popular” e “educação do campo” que havia realizado, estava Paulo Freire. Sobre isso, gostaria de fazer uma ligeira consideração. Em uma carta enviada a Léon Brunschvicg por ocasião da “Comemoração do 250º aniversário da morte de Spinoza”, Bergson (1972, p. 1483) disse: “[...] todo filósofo tem duas filosofias: a sua e a de Spinoza.” Não vou me aprofundar sobre o sentido rigoroso dessa afirmativa, o qual, aliás, foi explicado na referida carta pelo próprio filósofo que a redigiu. Desejo, no entanto, elucidar o que ela me sugere, para, depois, reempregá-la a meu modo.

Em pelo menos três ocasiões, Bergson testemunhou sua admiração por Spinoza: durante um conjunto de aulas ministradas em Clermont-Ferrand, por volta de 1885; em uma conferência pronunciada no Congresso Filosófico de Bolonha, em 1911; e na carta mencionada, datada de 1927. Tal admiração, embora não chegasse a representar uma inteira identificação com o pensamento do falecido filósofo holandês, parecia evidenciar um tipo de unanimidade existente na comunidade filosófica: era como se o apreço pela obra de Spinoza fosse, sob muitos aspectos, compartilhado pela maioria dos filósofos e filósofas, mesmo que cada um deles desenvolvesse suas teorias particulares. Nesse sentido, não seria de se estranhar se a frase proferida por Bergson fosse a seguinte: “A consideração conferida à teoria spinozana é tão significativa, que todo pensador e pensadora adota duas maneiras de pensar: a sua própria e a do eminente filósofo de Amsterdã.” Todavia, decerto, essas são minhas palavras e as organizei dessa maneira porque desejo parafraseá-las com relação a Paulo Freire. Assim, transpondo-as para o caso do Patrono da Educação Brasileira, me arrisco a aventar que todo educador ou educadora que aspira por um mundo melhor, com menos injustiças, exclusões e opressões, pode até manifestar maior aproximação por tal ou qual pensador ou pensadora, entretanto, junto da referência que eleger, cedo ou tarde, certamente a imagem de Freire será lembrada e reivindicará seu lugar. Então, talvez seja legítimo dizer, à maneira de Bergson, que todo professor progressista tem duas pedagogias: a sua e a de Paulo Freire. Comigo não era – e não é – diferente.

Pois bem! Depois de organizar a mudança e de selecionar os materiais que desejava levar comigo, aproveitei os últimos dias em Juiz de Fora para encontrar alguns amigos e passar um tempo junto de minha noiva. Eu já estava ciente de que precisaria comparecer à escola de Vale das Esperanças na sexta-feira anterior ao início do ano letivo, pois participaria de uma reunião pedagógica inicial em que escolheria minha turma e conheceria o currículo da instituição. Assim, no dia agendado, depois de me despedir da cidade natal e das pessoas amadas, tomei o ônibus intermunicipal até Barbacena. Chegando lá, precisei me deslocar até o Centro a fim de pegar a condução que me levaria ao Vale das Esperanças. Chegando ao distrito, foi mais difícil do que imaginei encontrar a escola onde agora trabalharia. Necessitei perguntar de rua em rua como chegar até ela. Assim que a encontrei, me lembro bem de ter sentido um “frio na barriga”, uma mistura de receio e ansiedade. A escola se localizava bem no topo de uma colina, cercada por um muro baixo e rodeada de um belo gramado. Para adentrar no seu pátio, passávamos por um grande portão de ferro, enferrujado e barulhento. A escola era, na verdade, um casarão bem antigo, parecido com esses que vemos nas grandes fazendas históricas de Minas Gerais. Apesar de sua antiguidade, aquela grande construção estava bem cuidada, pintada de branco e rosa claro. Bem em frente ao casarão havia uma quadra de futsal, feita de cimento grosso e cercada por um alambrado cheio de buracos. A parte de traz e a lateral direita da escola eram circundadas por uma pequena mata, onde havia muitos arbustos de amora que viviam carregados. Ali existiam outras árvores frutíferas também, como jabuticabeiras e ameixeiras-amarelas. Lembro-me bem, isso já com o ano letivo em andamento, que durante os recreios as crianças e adolescentes que estudavam na escola pulavam o muro para pegar as frutinhas. Logo em seguida, saltavam para dentro do pátio novamente e faziam uma grande algazarra, comendo ali mesmo as amoras, jabuticabas e ameixas que conseguiam coletar.

Voltando ao meu contato inicial com a escola, me recordo também das primeiras sensações que tive ao entrar no casarão: um cheiro forte de madeira antiga – oriundo do velho piso de tacos e dos forros das janelas – tomava conta do ambiente. As lousas ásperas e foscas não eram outra coisa senão uma pintura com tinta verde escura na própria parede das salas. Cada uma delas, por sua vez, era equipada com um armário para professores, o qual, na verdade, era um pequeno guarda-roupas de madeira adaptado para que guardássemos nossos materiais didáticos. Todas as salas de aula tinham duas enormes janelas por onde entrava claridade o suficiente para iluminar toda a sala; de fato, nunca precisei acender a luz elétrica durante as aulas. Aliás, passado o verão, descobri que aquele distrito era o mais gélido de toda região, motivo pelo qual ali se cultivavam, com sucesso, frutas como pêssigo, pera e

morango. Também vim a descobrir que em toda região eram cultivadas flores adaptadas àquele tipo de clima, de tal maneira que anualmente a cidade de Barbacena realizava um grande evento chamado “Festa das Rosas e das Flores”. Um fato curioso era que, apesar dos termômetros marcarem temperaturas muito baixas no início das manhãs, as crianças estavam quase sempre com poucos agasalhos. Muitas vezes perguntei, admirado, se não estavam sentindo frio, ao que elas respondiam que não, caçoando de mim por estar, aos olhos delas, excessivamente agasalhado.

Com o passar do tempo, comecei a me dar conta de que era inevitável estar naquela instituição, situada em um distrito da zona rural, e não pensar poeticamente sobre os estados de alma sugeridos a mim pelo contato com a natureza: o movimento suave da brisa pela manhã, trazendo uma agradável sensação de calma; o ar perfumado com o aroma das flores cultivadas nos campos, evocando lembranças felizes; a cantoria eufórica dos pássaros, anunciando a festividade da vida; a sonoridade das águas dos córregos que corriam próximos à escola, provocando digressões sobre o caráter fluido do tempo; o frio enregelante do inverno, convidando-nos ao exame introspectivo da própria consciência. Em algumas reflexões sobre certos sentimentos elementares, próximos da sensação, aos quais vinculamos emoções novas, Bergson (1978, p. 35) disse:

O mesmo acontece com o amor da natureza em geral. Esse amor sempre suscitou sentimentos que são quase sensações; sempre se desfrutou a doçura das sombras, o frescor das águas etc., enfim, o que a palavra *amoenus* sugere e pela qual os romanos caracterizavam o encanto do campo.

É importante observar que, no entanto, sobretudo a partir dos estudos realizados por Landim (2001), ainda que Bergson valorize a experiência estética, não é possível depreender de sua filosofia uma relação exclusivamente romântica entre o ser humano e a natureza. Muito embora o contato com os elementos naturais possa evocar em nós certas sensações elementares e inspirar, por exemplo, a criação literária, é essencial, principalmente do ponto de vista educacional, desenvolver princípios éticos de convivência com esses elementos. Na época em que Henri Bergson viveu, diz Landim (2001), não havia a preocupação por parte dos cientistas em promover pesquisas concernentes à preservação do meio ambiente; na realidade, conforme o próprio Bergson (1978) intuiu em sua penúltima obra, o avanço da indústria e da tecnologia tendia a desenvolver uma relação de exploração predatória com o ecossistema. Devemos notar, porém, que a teoria de Bergson traz à tona a incontornável conexão existente entre nossa espécie e todas as demais formas vivas e não vivas que habitam

o planeta, conexão essa que é, antes de mais nada, ontológica. Isso significa, diz Landim (2001), que a Vida que pulsa na consciência humana comunga, em certo sentido, com o mesmo elã que vibra nos animais e nas plantas, ainda que sob a predominância de formas de atividade psíquica distintas: nós fomos aureolados com a inteligência, enquanto em outros seres vivos vigem o instinto e o torpor. Em decorrência disso, considera Landim (2001, p. 196), se Bergson ainda estivesse entre nós, é provável que seu entendimento fosse o seguinte:

Visto que o homem é o único ser capaz de compreender [inteligentemente e intuitivamente] o ecossistema, cabe a ele o gerir, respeitando o ser, a função e ação de cada coisa. A liberdade e a criatividade [que nos constituem] não foram feitas para dominar, mas para administrar respeitosamente a organização dos seres naturais e artificiais. Cabe ainda ao homem utilizar as coisas com a finalidade de melhor realizar o plano global. O uso equilibrado e adaptado ao ecossistema é ético.

Considero importante trazer essas considerações bergsonianas para a conversa, porque em muitas de nossas aulas em Vale das Esperanças, as maneiras pelas quais os pais e mães dos estudantes manejavam as plantações eram motivos de reflexão durante as aulas. Por diversas vezes dialogamos sobre o uso de agrotóxicos nas hortas e o perigo dos produtos químicos na contaminação dos vegetais, do solo e dos lençóis freáticos; sobre a aplicação excessiva de inseticidas que tinham como objetivo afastar as pragas das lavouras, mas que acabavam, em contrapartida, provocando desequilíbrios no ecossistema, como o desaparecimento de espécies animais nativas da região. Enfim, os estudantes conseguiam perceber o quanto determinadas práticas eram capazes de afetar diretamente suas vidas, visto que não poderiam pescar em um córrego cujas águas estavam contaminadas; não se sentiriam seguros comendo frutas que tinham recebido muitos aditivos químicos; não ficariam em paz consigo mesmos, sabendo que vegetais com alta toxicidade estavam sendo comercializados nas feiras da região e adquiridos por pessoas que talvez não estivessem cientes dos riscos de ingeri-los. Decerto, a tomada de consciência ética desses problemas trazia à tona outros dilemas práticos, como: De que outras formas poderiam manejar o solo e as plantações? Como afastar pragas e obter sucesso na lavoura? Confesso que eu não conseguia responder a tais questões; mas mesmo que conseguisse, seria imperioso ser realista e entender que das ideias construídas em sala de aula até a sua aplicação nas técnicas agropecuárias do distrito, a distância era abissal, talvez até mesmo irrealizável de maneira imediata. Todavia, o fato é que a discussão sobre o papel do ser humano na relação com a natureza estava em jogo e que isso já constituía, a meu ver, um passo muito importante.

Deixe-me voltar ao ponto da narrativa em que estava... Então, naquele primeiro dia na escola, após conhecer o espaço geral da instituição, realizamos nossa primeira reunião pedagógica do ano, na maior sala de aula disponível. Toda a equipe estava reunida para iniciarmos o ano letivo. A reunião contava com a participação conjunta das professoras e professores dos dois segmentos atendidos pela escola: no turno da manhã, eram oferecidas turmas de 5º ano, bem como do 6º ao 9º ano do ensino fundamental; de tarde, eram disponibilizadas turmas de 2º período da educação infantil, bem como do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Cada turma possuía no máximo 22 estudantes, o que me parecia positivo, pois acreditava que com esse quantitativo conseguiria dar atenção individualizada a cada criança. As professoras dos anos iniciais, cujas lotações estavam estabelecidas na escola há mais tempo, já tinham escolhido as turmas nas quais seriam regentes, enquanto nós, que havíamos sido nomeados no concurso e lotados na escola recentemente, faríamos nossa escolha naquele exato momento. Depois de consultar a lista das classes disponíveis, optei por assumir uma turma de 5º ano do ensino fundamental, recebendo da coordenadora pedagógica uma lista com os conteúdos e habilidades que, de acordo com o currículo da escola, deveriam ser ensinados naquela etapa.

As aulas começariam daí a três dias, o que me daria algum tempo para preparar as atividades que desenvolveria na primeira semana, ou pelo menos nos primeiros dias. Assim que saímos da escola, passei em uma papelaria no centro da cidade, providenciei alguns materiais e fui para casa – na verdade uma república formada apenas por professoras e professores vindos de Juiz de Fora, visto que conseguimos dividir o aluguel de um imóvel próximo ao centro da cidade. Assim, passei o final de semana elaborando cartazes de boas-vindas, pesquisando e planejando dinâmicas de apresentação e entrosamento, preparando atividades nas quais os estudantes pudessem narrar e ilustrar um pouco sobre suas vivências durante as férias. Com essas primeiras mediações, meu intuito era começar a conhecer as características pessoais e os contextos de vida das crianças para, então, organizar meu planejamento a partir de temas que pudessem ser significativos para elas.

Nas noites anteriores ao primeiro dia letivo, dormi muito mal, alternando breves momentos de sono com outros em que acordava inquieto. Eu não conseguia acalmar os pensamentos e sentimentos, que se sucediam de maneira veloz e desordenada. Curiosamente, desse momento inicial de minha carreira docente em diante, todas as vezes em que vamos iniciar um novo ano letivo, o mesmo fenômeno acontece comigo: passo algumas das noites que antecedem os primeiros dias de aula tendo um sonho muito semelhante; nele, caminho pela sala entre as cadeiras e mesas de meus estudantes, que se movem continuamente,

levantando, andando e interagindo; enquanto passo ao lado deles, percebo que olham para mim como se esperassem algo, mas se me viro em sua direção e tento fixar seus rostos, esses se embaçam e ficam irreconhecíveis. Conversando com Henri Bergson sobre tal acontecimento, me recordo de seus estudos sobre o sonho. Com efeito, como podemos observar em algumas de suas obras, o pensador francês reflete sobre o significado filosófico do referido fenômeno, entendendo que ele oferece importantes elementos para o desenvolvimento de suas intuições sobre a consciência e a memória, bem como acerca da relação dessas com o corpo e a matéria.

Segundo Bergson (2009), é possível considerar que as percepções sensoriais e o “tato interno” do corpo – oriundo do funcionamento dos órgãos – que nos acometem no período em que estamos dormindo são propriamente os elementos que dão forma aos sonhos. Na perspectiva de Bergson (2009), a supressão de uma certa modalidade da atenção e de um certo grau de consciência que se verifica durante o sono não implica na suspensão absoluta dos dados dos sentidos e da própria consciência. No tocante à visão, ainda que estejamos com as pálpebras fechadas, certos agentes podem impressionar nossos olhos, causando formas difusas e vagas. Mesmo não passando de “borrões”, tais impressões são capazes de evocar imagens no psiquismo do dormite. Para exemplificar, Bergson (2009) cita diversos casos nos quais indivíduos submetidos a determinada excitação dos sentidos durante o sono apresentam sonhos que denotam analogia justamente com aquela experiência perceptiva: situações em que pessoas adormecidas foram expostas a impressões visuais como a do fogo, e sonharam com incêndios; outras em que a luz do luar que atingia o leito do dormite fez surgir, para ele, aparições oníricas de personagens fantasmagóricos; muitas em que os ruídos do ambiente engendraram sonhos relacionados a conversas, ritmos musicais e cantos; várias nas quais a percepção tátil dos tecidos roçando a pele do dormite produziu sonhos em que ele se via pela rua com vestimentas ridículas. Então, sob esse primeiro aspecto, diz Bergson (2009, p. 92), “[...] é com sensação real que fabricamos os sonhos”.

Entretanto, as impressões sensoriais em si mesmas, assevera Bergson (2009), são formas vagas; o que dará a elas o conteúdo com o qual o sonho formará imagens, cenas e acontecimentos é a lembrança. Podem ser lembranças que, em princípio, não reconhecemos, por terem entrado no campo de nossas percepções enquanto estávamos distraídos – quando “percebemos sem perceber” – e, por isso, logo foram empurradas para as profundezas da memória. Podem ser fragmentos de lembranças que se apresentam ao psiquismo do dormite sob forma confusa, que se articulam em arranjos desconexos, fazendo com que a inteligência as perceba como incoerentes assim que a consciência retorna à vigília. O fato, diz Bergson

(2009, p. 92), é que “[...] o sonho não cria nada”. O que ocorre é que às vezes a imaginação do dormiente introduz acréscimos e modificações nos sonhos durante o processo de despertar. Em outras situações, sobretudo quando o indivíduo se encontra em um período no qual está realizando esforços para a composição de uma obra ou para a resolução de um problema, parte do psiquismo, aquela subconsciente, continua trabalhando em um estado de limiar entre o sono e a vigília.

Ora, eram justamente esses elementos descritos por Bergson (2009) que pareciam entrar na formulação desse sonho que passei a ter de forma recorrente. Em primeiro lugar, como narrei acima, nos dias que antecederam o começo do ano letivo me ocupei quase exclusivamente de preparar as atividades escolares iniciais. Durante o planejamento de tais atividades, eu sentia uma tensão que parecia decorrer do conflito entre o desejo de apresentar aulas estimulantes às crianças e o desconhecimento das características e expectativas delas com relação a mim e à escola. Sem que fosse possível obter respostas antecipadas, eu me perguntava repetidamente: Será que essas atividades darão certo? As crianças se interessarão? E se não gostarem? De que tipo de atividades eles e elas mais gostam? Será que os meninos e meninas aceitarão me receber como seu professor? Em vista disso, no período da noite, mesmo que eu me deitasse e procurasse descansar, o psiquismo permanecia atuante, transitando no limiar entre o sono e a vigília, como salienta Bergson (2009). Nos momentos em que conseguia adormecer, meus sonhos se compunham de algumas lembranças que se conectavam com alguma coerência, como a do espaço da sala de aula que eu havia conhecido – que era o cenário onde o filme onírico se desenrolava – e a dos cartazes que eu havia produzido – que no referido filme já se encontravam colados nas paredes da sala; mas também de elementos que eu produzia imaginativamente, como as crianças que, no decorrer do sonho, se viravam em minha direção sem possuir rosto definido, refletindo, talvez, minhas incertezas quanto às suas reações às aulas que eu planejava, visto que suas expressões faciais revelariam o prazer ou o desagrado frente às atividades.

## 2.2 A DESCRENÇA JAMAIS

Bem!, voltando aos acontecimentos narrados, recordo que, se nas noites anteriores meu sono havia sido superficial, na véspera do primeiro dia de aula é que quase não dormi mesmo. A certa altura da madrugada, depois de muito rolar na cama, acabei me levantando antes do despertador tocar. Pela janela do meu quarto podia ver que o céu ainda estava escuro, os primeiros raios de sol ainda não haviam rompido a noite, anunciando o início da alvorada.

Como percebi que de nada adiantaria me deitar novamente, decidi me arrumar com calma, pegar meus materiais e chegar no ponto de ônibus mais cedo. Depois que tomei a condução, quase não percebi o deslocamento pelo trajeto, tamanha era minha ansiedade. Ali mesmo, sob o balanço do transporte coletivo, abri a mochila, peguei minhas anotações e comecei a repassá-las, procurando memorizar o plano de aula que preparei para aquele dia, pois receava esquecer-me de algo. Somente depois das primeiras semanas de aula, quando senti que tinha adquirido um pouco mais de segurança profissional, é que consegui apreciar as paisagens do caminho, compostas por campos de flores, plantações diversas e pastos onde o gado caminhava mansamente.

Conversando com Henri Bergson sobre algumas passagens de suas experiências docentes, é imprescindível notar que ele dedicou grande parte de suas atividades profissionais ao ensino de filosofia, revelando-se um professor dedicado e atencioso. Nesse sentido, Fróes (2022) nos apresenta a trajetória docente do filósofo francês da seguinte forma: Bergson começou sua carreira como professor em setembro de 1881, pouco antes de completar 22 anos, sendo designado para dar aulas na cidade de Angers, onde ensinou filosofia no liceu David d'Angers e literatura na *École Supérieure de Jeunes Filles* – instituição dedicada exclusivamente a mulheres. Dois anos mais tarde, em 1883, foi deslocado para Clermont-Ferrand, atuando como professor de filosofia do liceu Blaise Pascal. Em 1884, Bergson passou a acumular o ensino secundário com a apresentação de conferências na faculdade de letras da *Université de Clermont-Ferrand*. Em 1888, Bergson foi transferido para Paris, sendo nomeado como professor substituto no liceu Henri-IV, onde passou a dar aulas para uma classe mista. O filósofo francês começou a deixar para trás o ensino secundário no mesmo ano, quando, então, assumiu o cargo de mestre de conferências na *École Normale Supérieure* da mesma cidade. Em 1900, Bergson foi eleito para o *Collège de France*, ocupando inicialmente a cadeira de Filosofia Grega e Latina e, posteriormente, a de Filosofia Moderna; naquela instituição ele desenvolveu seu ensino até 1921, ano em que deixou definitivamente sua cátedra. Ainda de acordo com Fróes (2022), Bergson fora um professor preocupado com a aprendizagem de seus estudantes, um educador que se preparava cuidadosamente para suas aulas, planejando com antecedência os textos filosóficos que utilizaria e tecendo à margem deles os comentários que pretendia desenvolver. Aliás, disso temos uma comprovação direta no primeiro livro que Bergson (2022a) escreveu: podemos observar que tal obra, preparada com fins didáticos para estudantes de retórica e latim, continha excertos de textos de Lucrécio, os quais Bergson selecionou e organizou criteriosamente; além disso, tais excertos são sucedidos de longas notas explicativas das quais ele mesmo, o jovem professor Bergson,

era o autor; por fim, é interessante salientar também a atenção demonstrada por ele ao citar e comparar referências adicionais no decorrer do livro, buscando esclarecer aos estudantes as vantagens e desvantagens de tal ou qual bibliografia a respeito dos temas discutidos. Assim, vejamos o que as próprias palavras de Bergson (2022a, p.10) – registradas no prefácio da obra didática que elaborou – testemunham acerca de seu zelo pedagógico:

Para oferecer aos alunos uma ideia justa, para não dizer completa, do gênio de Lucrecio, cremos que era necessário conectar cada um dos extratos com o conjunto do poema. Nos pusemos a obrigação de citar somente as páginas puramente literárias, porém através dos índices colocados ao início de cada fragmento, através do título mesmo que lhes damos, intentamos que o leitor compreenda bem a intenção filosófica do poeta e o que ele quis provar. Nossas explicações não têm nada que um aluno de retórica não possa facilmente entender. [...] O essencial é entendê-lo bem [a Lucrecio].

Com o passar dos anos, como destaca Fróes (2022), na medida em que foi adquirindo experiência docente e se apropriando dos conteúdos filosóficos que pretendia ensinar, Bergson passou a preparar suas aulas utilizando esquemas mais simplificados, pois havia notado que seus estudantes demonstravam maior interesse pelas exposições quando suas falas eram mais espontâneas. A esse respeito ele diz: “[...] eu havia notado que essa fala mais solta interessava mais aos alunos que uma lição longamente preparada” (Bergson, 1972 *apud* Fróes, 2022, p. 154). Inclusive, em 1911, na conferência intitulada “Intuição filosófica”, ministrada por Bergson (2006b, p. 129) a uma plateia que contava com a presença de professores de filosofia, ele mesmo faz alusão ao modo pelo qual o método de conhecimento que desenvolveu – o intuitivo – foi se aprimorando no decorrer de seus anos de docência, a ponto de conseguir implementá-lo em suas aulas com grande segurança e espontaneidade.

Permitam-me escolher um exemplo. Vou recorrer às suas lembranças profissionais: irei evocar, se vocês me permitirem, algumas das minhas. Professor no *Collège de France*, consagro um de meus dois cursos, todos os anos, à história da filosofia. Foi assim que pude, durante vários anos consecutivos, praticar longamente em Berkeley, depois em Espinosa, a experiência [intuitiva de estudo filosófico] que acabo de descrever.

De volta à narrativa, assim que cheguei ao distrito de Vale das Esperanças, fui às pressas para a escola; chegando lá, me encaminhei diretamente até a sala de aula e a preparei para a chegada da turma. Colei os cartazes no quadro, dispus as carteiras em círculo e fiquei na porta aguardando a abertura dos portões. Na medida em que os estudantes foram chegando, dei-lhes as boas-vindas e deixei que escolhessem os lugares no qual se sentariam. Então, já

não eram mais rostos sem expressão, tal como em meu sonho: eu podia ver na face de cada criança um pouco do que pensavam e sentiam, sendo que a maior parte delas revelava surpresa por encontrar nas “séries primárias” – tradicionalmente regidas por “tias” – um professor do sexo masculino. Aliás, nos anos seguintes, eu perceberia diversas vezes tal reação de surpresa nos gestos de outros estudantes e de seus familiares; em muitas ocasiões, essa surpresa também ocorria com outras colegas docentes. Entretanto o fato é que foi naquele exato momento que, pela primeira vez, aos meus olhos, um rosto e um corpo se destacaram entre os demais: a presença de Henrique me chamou a atenção mais do qualquer outra. Inevitavelmente ele se sobressaía ao lado de seus colegas, pois era nítido que havia entrado na fase da adolescência: o jovem era quase da minha altura, seus braços e pernas aparentavam ser fortes, sua face começava a apresentar barba. Pouco tempo depois, vim a saber que em uma classe na qual as crianças tinham em média 9 ou 10 anos de idade, Henrique tinha 14. Evidentemente não me refiro às suas características físicas porque elas tenham evocado em mim algum tipo de preconceito, mas sim porque estava “na cara” que o rapaz em questão se sentia deslocado: ele andava encurvado, mal conseguia erguer o olhar.

Seu desconforto em sala foi perceptível desde o primeiro dia, pois, diferentemente dos outros estudantes, Henrique entrou sem interagir com seus colegas, escolheu seu lugar, se sentou e abaixou a cabeça. Como poderia ser de outra forma?! Ele provavelmente não se reconhecia entre seus pares, não se via entre companheiros e companheiras com quem pudesse conversar sobre assuntos de que realmente gostasse. Mesmo nos outros dias de aula, em momentos nos quais as mesas estavam dispostas em filas, ele escolhia se sentar na última carteira próxima ao armário. Tal escolha obviamente não era casual: ocupar aquela cadeira permitia que ele quase se escondesse atrás do velho guarda-roupas de madeira. Até em situações nas quais ofereci a ele a possibilidade de mudar de lugar para que pudesse enxergar melhor a lousa – as crianças que se sentavam próximas à mesa dele se queixavam do reflexo da luz –, Henrique recusava, sendo que, quando perguntado sobre o motivo de haver rejeitado a proposta, ele simplesmente acenava com a cabeça, insinuando que não queria responder. Além disso, havia ocasiões em que os adolescentes de sua idade – seus antigos colegas de turma, agora cursando o 9º ano – passavam em frente à porta de nossa sala, e quando isso ocorria, Henrique se encolhia sobre o caderno, como se seu desejo fosse o de cavar um buraco bem ali e se esconder dentro dele. Era evidente que Henrique não queria ser visto, pelo menos não naquele lugar, não entre aquele grupo de crianças, não daquela forma.

Naquela primeira atividade que entreguei para os estudantes, na qual deveriam escrever e ilustrar as vivências mais importantes de suas férias, Henrique recebeu sua folha, a

colocou em cima da mesa, deitou-se sobre ela e virou o rosto na direção da parede. O clima geral das crianças era de euforia, uma vez que queriam mostrar umas às outras os seus novos materiais escolares: as capas dos cadernos, os itens de escrita e desenho, as caixas de lápis de cor, os kits de canetinhas hidrográficas. A comunidade rural na qual a escola estava localizada era, em sua maioria, composta por famílias que trabalhavam nas fazendas da região. Os pais e mães de algumas das crianças desempenhavam suas atividades profissionais nos limites do perímetro urbano, atuando como motoristas de ônibus e caminhões, ou em empresas que terceirizavam serviços de limpeza e zeladoria. Homens e mulheres que, no campo ou na cidade, viviam com salários mínimos, o que fazia com que uma pequena parte de sua renda fosse destinada à compra dos materiais escolares de seus filhos e filhas. Os materiais não eram, portanto, os das marcas e opções mais badaladas, mas eram novos, o que bastava para que as crianças ficassem imensamente contentes e quisessem logo usá-los.

Tais observações me remetem a uma conversa com Bergson (1978, p. 249) acerca do que ele considera ser o “[...] retorno possível à vida simples”. Ao refletir sobre tal tema, é importante salientar, antes de mais nada, que não pretendo alimentar ilusões quanto às dificuldades vividas pela classe trabalhadora; me parece ser indiscutível a constatação de que as referidas dificuldades derivam das gritantes desigualdades inerentes ao nosso sistema econômico, que distribui a renda de maneira a deixar “pouco nas mãos de muitos, e muito nas mãos de poucos”. Em visto disso, também não pretendo construir discursos de elogio à pobreza, como se uma existência repleta de restrições e privações de todos os tipos, incluindo aquelas que dizem respeito ao acesso a bens e direitos fundamentais da vida humana, constituísse um ideal a ser atingido ou um panorama a ser admirado. Penso ser possível notar, nos dias de hoje, essa forma perversa de atribuir ao trabalhador ou à trabalhadora, aos homens e mulheres que lutam com dificuldade para garantir a subsistência, a estampa de um heroísmo a ser imitado, visto que revela nele ou nela um certo espírito “empreendedor” que, cedo ou tarde, resultará em “sucesso”. Longe disso. Estou convencido de que todo educador e educadora progressista deve estar comprometido com a luta em favor de mudanças éticas e políticas em nossa sociedade, sobretudo em favor da superação de opressões, injustiças e exclusões. Aliás, o próprio Bergson (1978), ao que me parece, se posicionou criticamente frente às desigualdades sociais de seu tempo, indicando, por exemplo, que enquanto muitos homens e mulheres morriam de fome, outros ostentavam luxos absolutamente dispensáveis do ponto de vista da sobrevivência básica. Inclusive, ao postular que o “misticismo completo” – do qual deriva o horizonte ético do bergsonismo – é aquele que converte o impulso íntimo do amor em ações concretas que transformam os indivíduos e a sociedade, buscando, assim,

instaurar um mundo mais fraterno e igualitário, Bergson (1978) reforçava sua postura contrária às desigualdades já referidas. Contudo, o fato é que as considerações de Bergson (1978) sobre a simplicidade evocam certas discussões que me parecem merecer atenção do ponto de vista educacional.

O ponto a ser refletido versa sobre a relação entre a felicidade humana e o conjunto das necessidades que devem ser atendidas para que essa seja alcançada. Bergson (1978) observava que o progresso da indústria, embora evidentemente positivo quando encarado do ponto de vista das comodidades e/ou benesses que concedem aos indivíduos, assinalava também uma tendência social de aspiração ao supérfluo e de ânsia excessiva por consumo. E é aqui, a meu ver, que se instala o “nó” do debate, visto que, conforme o próprio Bergson (1978) reconhece, torna-se difícil estabelecer o sentido do que podemos, ou não, chamar de “supérfluo”; sendo que essa dificuldade ocorre ao menos por duas razões: a primeira delas é que a definição desse termo é de cunho subjetivo, de tal maneira que certas aquisições, que pareçam a alguém como indispensáveis, podem representar para outra pessoa algo secundário; a segunda é que o espírito de invenção associado ao desejo de luxo e prazer renovam a cada dia os parâmetros daquilo que podemos considerar como necessário para nossa existência. A esse respeito diz Bergson (1978, p. 247):

Trata-se de uma preocupação de conforto e luxo que parece ter-se tornado o interesse principal da humanidade. A ver como isso desenvolveu o espírito de invenção, como muitas invenções são aplicações de nossa ciência, como a ciência se destina a aumentar interminavelmente, seríamos tentados a crer que haverá progresso infinito no mesmo sentido. Com efeito, jamais as satisfações que invenções novas proporcionam a antigas necessidades fazem com que a humanidade se detenha; surgem novas necessidades, por sua vez também imperiosas, cada vez mais numerosas. Viu-se a corrida ao bem-estar ir-se acelerando, numa pista em que multidões cada vez mais compactas se precipitavam. Hoje, é uma escalada.

Então, vejamos: novas invenções são criadas em ritmo acelerado, cada uma delas estimulando em nós o desejo de consumo. Na medida em que facilitam a realização de muitas tarefas diárias, tais objetos, além de desejados, tendem a ser percebidos também como necessários: assim, torna-se imperioso possuí-los. Cria-se, então, a impressão de que o consumo, a obtenção de novos itens, decerto úteis, nos deixarão contentes, uma vez que a realização de desejos e necessidades tende a proporcionar prazer e satisfação. Entretanto, em breve outras novidades surgem e nos vemos compelidos a adquiri-las, posto que os itens que obtivemos ontem mesmo se tornaram, em pouquíssimo tempo, obsoletos: surgem mais desejos e necessidades a serem satisfeitos. Ora, com isso já não nos sentimos tão “felizes” se

nosso celular não for o mais moderno; se nosso automóvel não contiver as mais recentes tecnologias; se nosso relógio não nos conectar às redes sociais em tempo real. Em vista disso é fundamental pontuar que, longe de desprezar o progresso tecnológico e industrial, longe mesmo de descartar o bem-estar e a utilidade de novas invenções para a sociedade, trata-se de refletir sobre o que de fato importa quando o que está em jogo é uma ética para o consumo que tenha em vista a felicidade humana. “Mas esse próprio frenesi [de consumo] não deveria abrir os olhos?”, indaga Bergson (1978, p. 247). É ele também quem nos ajuda a pensar em uma alternativa para a questão:

Designa-se por felicidade algo de complexo e confuso, um desses conceitos que a humanidade quis deixar no vago para que cada um o determinasse a seu modo. Mas, em qualquer sentido que a entendemos não há felicidade sem segurança, quero dizer sem perspectiva de duração para um estado em que estejamos acomodados. Essa segurança, podemos obtê-la ou num domínio sobre as coisas ou no autodomínio que nos torne independentes das coisas (Bergson, 1978, p. 248-249).

Decerto, como pontuei anteriormente, não há possibilidade de falarmos de felicidade frente a uma sociedade na qual os direitos elementares da vida são negados a uma parcela significativa da população. Contra isso, repito, devemos nos posicionar criticamente e lutar por mudanças. Todavia, tendo em vista o problema do consumo, observamos Bergson (1978) salientar que, em certo sentido, a felicidade consiste em ter domínio sobre si mesmo, isto é, em ser capaz de implicar a inteligência na regulação do desejo e da necessidade, na efetuação de escolhas e na realização de ações – o que é muito diferente de ser dominado pelos estímulos da indústria, de ter o desejo e a necessidade ditados pelo mercado, de agir em uníssono com as tendências da moda. Ora, as crianças não estão indenes ao apelo do mercado de consumo. Muito pelo contrário. Elas manifestam o desejo de possuir os mais recentes aparelhos tecnológicos; expressam a vontade de ganhar o que há de melhor em matéria de brinquedos; comentam sobre carros de luxo. Pude observar isso diretamente na sala de aula em vários momentos durante o ano letivo. Nesses casos, se fazia necessário provocar reflexões sobre as “razões de ser” dos desejos e necessidades que sentiam, inclusive a ponto de levar o grupo a perceber que muitas das expectativas que nutriam com relação àqueles itens materiais provavelmente eram frutos das propagandas que assistiam: Será que o avião de brinquedo visto no anúncio da TV realmente voa sozinho? Quanto tempo dura a pilha do carrinho de controle remoto que no comercial televisivo parece desafiar as leis da física? O dinossauro de brinquedo, que na tela da televisão parece ser do tamanho de uma pessoa, tem

realmente aquela altura na “vida real”? O carro luxuoso, repleto de recursos tecnológicos, é uma boa alternativa para locais com estradas de chão? Na medida em que conversávamos sobre tais questionamentos, uma ou outra criança se recordava de que em certas ocasiões, logo depois de terem ganhado um brinquedo novo, o usavam por um certo tempo, mas logo perdiam o interesse; com isso, muitos chegavam à conclusão de que estavam muito felizes com os brinquedos que já possuíam, que boas mesmo eram as brincadeiras partilhadas na rua, os jogos de futebol no campinho, os banhos de açude, as partidas de bolinhas de gude, o festival de pipas na chegada do outono.

O interessante é que mesmo suscitando tais reflexões e conversas com os estudantes, eles mesmos revelavam uma simplicidade própria, como, de resto, penso que o comum das crianças mostre também. Nesse sentido, quando me referi antes à felicidade das crianças da minha turma com o que me parecia ser pouco – os materiais das marcas menos badaladas –, intentava salientar que o sentimento de contentamento denotado por elas ocorria porque, aos seus olhos, aqueles objetos eram justamente os necessários; talvez tais materiais até ultrapassassem a esfera do que acreditavam ser “necessário”, chegando ao ponto de tornarem-se um tipo de luxo. Mas a realidade é que naquela exata ocasião as crianças não habitavam o hiato que existe entre a “precariedade imaginária” do que se tem em comparação ao “melhor que existe” e que se desejava possuir. Desse hiato resultaria, decerto, uma insatisfação com os objetos novos, e não uma alegria espontânea como a que viviam. Bergson (1978) entende que os grandes “místicos” nos fornecem exemplos importantes de simplicidade e de satisfação com pouco ou quase nada em matéria de bens e pertences. Concordo com ele, mas acrescento que se existe um retorno possível à simplicidade, talvez possamos encontrar também nos exemplos das crianças os modos de realizá-lo; e que, nesse sentido, os pequeninos estejam mais próximos do “misticismo” do que nós, sendo mesmo, quiçá, “místicos” à sua maneira.

Todavia, em meio a esse contexto de alegria, Henrique não se dava sequer ao trabalho de abrir a mochila: além de deslocado, ele parecia triste. Naquele primeiro dia de aula, pressentindo que o jovem desejava não chamar a atenção geral, me aproximei discretamente e perguntei se estava tudo bem, se ele havia entendido a atividade e se precisava de ajuda em alguma coisa. Henrique olhou para mim, balançou a cabeça indicando que não, e voltou a deitar-se sobre a folha. Eu disse a ele que talvez pudesse ajudá-lo, que podia confiar em mim, mas ele repetiu o mesmo gesto. Eu não soube mais o que dizer.

A situação se manteve a mesma no decorrer da primeira semana, me causando preocupação. Henrique permanecia deitado, digo, com a face debruçada sobre os braços que se cruzavam sobre a mesa, durante todo o tempo em que estava em sala de aula. Além disso,

ele também passou a tratar os demais estudantes da turma com hostilidade. Sempre que algum colega passava perto de sua mesa – para ir até o banheiro, por exemplo –, Henrique o empurrava e o mandava passar por outro lugar. Se alguma criança olhasse em sua direção, ele logo dizia: “O que você está olhando? Tira o olho daqui, porque eu não sou espelho!”. Diante de situações como essas, quando, então, eu precisava intervir em sua maneira de tratar os outros estudantes, Henrique reagia com impaciência, geralmente exigindo que eu “parasse de encher o seu saco”.

O único momento em que Henrique se levantava era para ir merendar durante o recreio. A cantina ficava no início do corredor daquele enorme casarão, há alguns metros de distância de nossa sala de aula. Somando-se à cozinha e ao banheiro, aquele era o único lugar da escola em que o chão não era recoberto de tacos de madeira, mas sim de um tipo de azulejo avermelhado. Poucas crianças costumavam levar algum lanche de casa para comerem no refeitório; a grande maioria se alimentava da merenda oferecida pela instituição e tinha como sobremesa as frutinhas das árvores que circundavam os muros da escola. Eventualmente, com o intuito de agradar o seu público, as cozinheiras preparavam uma sobremesa que era sucesso geral: o famoso “doce de macarrão”, que era servido após a “comida de sal”. Enfim, todas as vezes que o sino do recreio soava, o combinado da coordenação pedagógica com as professoras e professores era pedir aos estudantes que se organizassem em fileiras, e, assim, levaríamos todos até a cantina: os que quisessem merendar deveriam entrar na fila única em frente à cozinha; os que não quisessem, poderiam ir para o pátio brincar. Eu seguia o tal combinado e depois aproveitava o tempo livre para caminhar entre o refeitório e o pátio, observando o que as crianças faziam, do que brincavam, sobre o que conversavam. E pelo que pude constatar, Henrique usava quase todo o tempo do recreio para merendar, geralmente se servindo três vezes. As cozinheiras já o conheciam e deixavam que ele repetisse a refeição o quanto quisesse. Ao passo em que a maioria das crianças merendava uma vez e depois ia brincar, Henrique ficava na cantina quase até o momento em que o sino soava, indicando, então, que todos deveriam retornar às salas de aula.

Logo na segunda semana escolar, angustiado com a situação de Henrique e sem saber como agir, agendei uma reunião com a coordenadora pedagógica da escola. Quem sabe ela poderia me ajudar a entender o que se passava com aquele rapaz e a encontrar formas de auxiliá-lo. No dia combinado, me reuni com ela e com a diretora da escola assim que o turno da manhã terminou e por quase uma hora escutei os relatos de ambas sobre o que conheciam da história de Henrique, fora e dentro da escola. Segundo elas, o jovem era “um caso perdido”, irremediável. Sua mãe havia morrido em um acontecimento trágico quando ele

tinha apenas 7 anos de idade. Conforme o que me contaram, a genitora de Henrique era alcoólatra, bebia cotidianamente até chegar ao ponto de desmaiar. Era conhecida como a “bêbada do distrito”, tornando-se chacota de todos os moradores da região, os quais se habituaram a vê-la cambaleando ou desacordada pelas ruas da localidade. Certa noite, depois de muito beber em um boteco mais afastado, tentou voltar caminhando para casa, que ficava à margem da rodovia estadual MG-132 – rodovia que atravessa o distrito e abrevia o caminho até seus pontos mais distantes. Alcoolizada, ela foi atingida por um veículo e deixada à margem da estrada, sendo encontrada apenas nas primeiras horas da manhã seguinte por moradores que se dirigiam ao trabalho. Quando a ambulância chegou ao local, ela já havia falecido. Desde então, Henrique ficou exclusivamente sob a guarda de seu padrasto, que também era alcoólatra.

Na época em que tal tragédia aconteceu, Henrique, que soube de tudo, estava matriculado no 1º ano do ensino fundamental daquela escola, encontrando-se, portanto, em fase de alfabetização. A professora, que na ocasião era a regente da turma do menino, queixava-se constantemente de seu comportamento, dizendo que ele era indisciplinado, que agia com rebeldia e a confrontava, que ofendia e batia nos colegas, que se recusava a fazer as atividades e virava a sala de aula “de pernas para o ar”. Segundo as professoras que o acompanharam durante os anos seguintes ao falecimento da mãe, Henrique manteve-se avesso às regras, desafiador e hostil. Não obstante, ele foi aprovado sucessivamente em cada “série”, até que, ao chegar no 5º ano, passou a ser reprovado reiteradamente. Quando me tornei seu professor, Henrique já havia sido retido quatro vezes, ou seja, aquela seria a quinta vez que ele realizaria a mesma etapa letiva. O jovem não foi alfabetizado nas “séries” anteriores, alcançando o 5º ano sem que tivesse ultrapassado o nível pré-silábico<sup>4</sup> de apropriação do sistema alfabético de leitura e escrita, o que significa dizer que ele até reconhecia algumas letras, mas não conseguia estabelecer qualquer tipo de relação significativa entre grafemas e fonemas. No que dizia respeito aos outros componentes curriculares, como matemática, ciências, história e geografia, seus conhecimentos escolares eram tão precários quanto aqueles relacionados ao de língua portuguesa.

Ao fim do relato feito pela coordenadora e pela diretora, não pude esconder meu espanto diante do que, a meu ver, havia sido uma manifestação de insensibilidade dos membros da equipe escolar frente ao sofrimento daquela criança. “Era mesmo possível que

---

<sup>4</sup> O primeiro dos quatro estágios do processo de alfabetização observados por Ferreiro e Teberosky (1999) na reconhecida obra *Psicogênese da língua escrita*. São eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético.

ninguém tivesse pensado em oferecer o mínimo de acolhimento afetivo ao pequenino? Nenhuma das professoras da escola imaginou que as reações de Henrique eram possíveis formas de manifestação da dor que sentia?”, perguntava a mim mesmo.

Indignado, questionei às minhas interlocutoras se alguma docente procurou ao menos desenvolver estratégias de retomada das aprendizagens escolares com o menino, buscando contribuir para que ele avançasse sobretudo no processo de alfabetização. Deixando-me atônito, as interlocutoras me responderam que Henrique “não conseguiria ir muito longe”, que “a genética da mãe estava nele também” e que a ciência provava que crianças como ele não aprendem, são tão desviantes quanto os próprios pais. “Pau que nasce torto não se endireita”, afirmavam elas. A equipe escolar inicialmente se negou a amparar emocionalmente o pequeno Henrique, depois decretou o fracasso daquela criança e em punição aos seus aparentes atos de indisciplina, o reprovou seguidamente no 5º ano. Como reforço à sina na qual as gestoras e docentes daquela instituição encerraram o jovem, somava-se o seu contexto familiar, que, no dizer de minhas interlocutoras, não o motivava a mudar de vida, já que seu padrasto, também dependente do álcool, não o estimulava a estudar.

Nessa altura da narrativa, penso ser importante conversar mais uma vez com Henri Bergson, partilhando algumas de suas reflexões sobre o conceito de simpatia. Em princípio, Bergson (2005, p. 190) emprega tal conceito em seu sentido etimológico para se referir ao tipo de “conhecimento instintivo” – “antes vivido do que representado” – que certas espécies animais possuem umas com relação às outras. O exemplo dado por ele se refere a alguns insetos que agem com tamanha precisão durante a caça, que suas investidas contra a presa parecem denotar uma forma de “saber especializado” comparável ao que um cientista entomólogo teria. É evidente que esse hipotético “saber” do inseto não foi adquirido por meio de estudos, análises e observações, visto que procedimentos como esses seriam da alçada da inteligência e que essa, por sua vez, é uma forma de atividade psíquica que só se manifesta ostensiva e continuamente no ser humano. Sendo assim, se os animais possuem determinados “saberes” que se revelam em suas ações instintivas na natureza, esses se explicam pela conexão profunda e indivisa que existe entre tudo o que é vivo – e até com o não vivo. Sobre isso, Bergson (2005, p. 181) diz: “O conhecimento instintivo que uma espécie possui de uma outra espécie acerca de um certo ponto particular tem, portanto, sua raiz na própria unidade da vida, que é, para empregar a expressão de um filósofo antigo, um todo simpático a si mesmo.”

Dessa comunhão com a Vida – com a natureza e uns com os outros – nós também participamos, de tal maneira que esse potencial de conhecimento direto das coisas se manifesta igualmente em nossa consciência – que é aureolada pela inteligência, repito: é a ele

que Bergson (2005) dá o nome de “conhecimento intuitivo”. Com base nessas considerações, podemos entender um pouco melhor algumas reflexões que Bergson (2006b) apresentou em sua última obra acerca do conceito de simpatia, principalmente no artigo intitulado “Introdução à metafísica”. Tudo começa com Bergson (2006b, p. 184, grifo do autor) distinguindo duas maneiras distintas – embora complementares – por meio das quais podemos conhecer uma coisa, a saber:

A primeira implica que se deem voltas ao redor dessa coisa; a segunda, que se entre nela. A primeira depende do ponto de vista no qual nos colocamos e dos símbolos pelos quais nos exprimimos. A segunda não remete a nenhum ponto de vista e não se apoia em nenhum símbolo. Do primeiro conhecimento diremos que se detém no *relativo*; do segundo, ali onde ele é possível, que atinge o *absoluto*.

Depois de anunciar essas duas modalidades de conhecimento, Bergson (2006b) apresenta alguns exemplos que nos ajudam a entender mais concretamente ao que elas se referem. O primeiro consiste em considerar o movimento de um objeto no espaço: se ele é tomado de fora, o percebemos a partir do ponto de vista que adotamos e o exprimimos conforme o sistema de símbolos pelos quais o interpretamos, isto é, nos mantemos no âmbito do “relativo”; agora, se atribuímos ao objeto um interior e procuramos nos inserir nele por um esforço de imaginação, renunciamos aos símbolos por meio dos quais ele pode ser traduzido e procuramos entrar em contato com o “original”, caso no qual apreendemos um “absoluto”. O segundo exemplo alude à compreensão de um suposto personagem de um romance hipotético: se o encararmos a partir de diferentes pontos de vista, levando em conta os traços pelos quais ele é descrito, não fazemos mais do que considerá-lo por comparações com pessoas que conhecemos, de forma que o que sabemos acerca desse personagem é dado por signos que buscam representá-lo; todavia, nenhum desses pontos de vista equivaleria ao sentimento simples que poderíamos experimentar se procurássemos coincidir com esse personagem.

Em seguida, Bergson (2006b) esclarece que o “absoluto” pode, em uma perspectiva diferente da tradicional, ser associado aos conceitos de “perfeição” e de “infinito”. No caso da associação com a ideia de “perfeição”, novamente são apresentados dois exemplos: o primeiro indica que mesmo se juntássemos todas as fotografias de uma cidade, tiradas de todos os ângulos possíveis, não obteríamos algo equivalente ao próprio território dessa cidade; o segundo considera que as traduções de um poema, mesmo que retocadas umas pelas outras nas diversas línguas, não são capazes de restituir o original. Diz Bergson (2006b, p. 186):

Uma representação tomada de um certo ponto de vista, uma tradução feita com certos símbolos permanecem sempre imperfeitas em comparação com o objeto do qual a vista foi tomada ou que os símbolos procuram exprimir. Mas o absoluto é perfeito na medida em que ele é perfeitamente aquilo que ele é.

No tocante à relação do “absoluto” com outro conceito citado anteriormente – o de “infinito” –, Bergson (2006b) explica que aquilo que se presta simultaneamente a uma apreensão indivisível e a uma enumeração inexaurível é, por definição, um “infinito”. Vamos aos novos exemplos apresentados pelo filósofo: no primeiro, se pretendo comunicar a um desconhecedor da língua grega a impressão simples que tenho ao ler um verso de Homero, primeiramente dou a ele a tradução em um idioma conhecido, depois desenvolvo alguns comentários a seu respeito, até me aproximar, tanto quanto possível, do que quero efetivamente exprimir – sem, no entanto, conseguir totalmente; já no segundo, quando alguém faz o movimento de levantar o braço, tem dele a percepção simples, ao passo que se observo esse mesmo movimento de fora, o reduzo a uma representação gráfica composta por incontáveis pontos de parada que, a rigor, nada dizem da experiência em si mesma. Então, a esse respeito, Bergson (2006b, p. 186) conclui: “Visto de dentro, portanto, um absoluto é algo simples; mas, considerado de fora, isto é, relativamente a outra coisa, torna-se, com relação a esses signos que o exprimem, a moeda de ouro que nunca terminaremos de trocar em miúdos.”

Nesse passo da reflexão, Bergson (2006b) esclarece que o absoluto só pode ser apreendido em uma “intuição”, enquanto o relativo é da alçada da “análise” e, poderíamos acrescentar, da “inteligência”. Por desdobramento, diz Bergson (2006b, p. 187, grifo do autor): “[...] chamamos de intuição a *simpatia* pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, por conseguinte, de inexprimível.”. A análise, relacionada diretamente à inteligência, consiste, por outro lado, na operação que reduz o objeto a elementos já conhecidos, isto é, elementos comuns a esse objeto e a outros. Nesse sentido, Bergson (2006b, p. 187) arremata:

Analisar consiste, portanto, em exprimir uma coisa em função daquilo que não é ela. Toda análise é assim uma tradução, um desenvolvimento em símbolos, uma representação tomada de pontos de vista sucessivos a partir dos quais anotamos a cada vez um novo contato entre o objeto novo, que estudamos, e outros, que acreditamos já conhecer. Em seu desejo eternamente insaciado de abarcar o objeto que ela está condenada a rodear, a análise multiplica incessantemente os pontos de vista para completar a representação sempre incompleta, varia sem descanso os símbolos para perfazer a tradução sempre imperfeita.

Até aqui procurei evidenciar o sentido epistemológico da simpatia, apresentando-a como uma forma de conhecimento imediato de seu objeto. Cabe indagar, no entanto, se a esse primeiro significado podemos juntar outro de caráter ético. É nessa direção que Trevisan (1997, p. 251), dialogando também com a filosofia bergsoniana, propõe o seguinte questionamento: “Qual é o papel que a simpatia desempenha na vida de relação dos seres humanos?” Ora, antes de mais nada, Trevisan (1997) evidencia que Henri Bergson não foi o primeiro pensador a refletir sobre o conceito em questão; além dele, diversos filósofos desenvolveram suas perspectivas próprias acerca da simpatia, tais quais Aristóteles, Plotino, Pico della Mirandola, Adam Smith, Hume e Rousseau. No tocante à maneira pela qual Bergson encara o tema, Trevisan (1997) destaca que não devemos perder de vista o fato de que a simpatia deriva da conexão profunda existente entre todos os seres vivos – o que nos inclui, reafirmo. Sendo assim, ela torna possível que tomemos contato com o elã criador imanente à Vida e que encontremos o sentimento do amor, o qual se manifesta concretamente nas relações humanas por intermédio de gestos de fraternidade, solidariedade e responsabilidade com o próximo. Ademais, salienta Trevisan (1997), é a simpatia que possibilita a aproximação e a identificação emocional entre dois ou mais seres, criando condições para que a convivência intersubjetiva se torne mais harmoniosa. No limite, mesmo que precisemos modular algumas dessas afirmações, Trevisan (1997, p. 257) entende que a filosofia bergsoniana nos permitiria entender o seguinte:

A simpatia suprime distâncias. Entre amigos opera-se a fusão do pensamento e dos ideais e, se bem os dois amigos permaneçam distintos, o afeto faz deles um só coração. Simpatizar é ser algo do outro. É, pois, um sentimento que se desenvolve na direção da unidade, da identificação.

Acerca da maneira pela qual a simpatia pode ser percebida nas relações humanas, sobretudo vinculada ao sentimento do amor, podemos refletir também sobre aquilo que o próprio Bergson (2022b, p. 26-27) escreve:

Consideremos, por exemplo, a piedade. Inicialmente, trata-se de se colocar em pensamento no lugar dos outros, em sofrer com seu sofrimento. Mas, se fosse apenas isso, como querem alguns, ela nos inspiraria o desejo de fugir dos miseráveis, em vez de lhes prestar socorro, porque o sofrimento naturalmente nos causa horror. É possível que esse sentimento de horror se encontre na origem da piedade. Mas um novo elemento não tarda a se unir a ele: uma necessidade de ajudar nossos semelhantes e de aliviar seu sofrimento. Diremos, com La Rochefoucauld, que essa pretensa simpatia é

um cálculo, ‘uma hábil previsão de futuros males’? É possível que o medo de algum modo ainda faça parte da compaixão que as dores alheias nos inspiram, mas se trata apenas de formas inferiores de piedade. A verdadeira piedade consiste menos em temer o sofrimento do que em desejá-lo – desejo fraco, que dificilmente gostaríamos de ver realizado e que formamos, no entanto, a despeito de nós mesmos, como se a natureza houvesse cometido alguma grande injustiça e fosse necessário afastar qualquer tipo de cumplicidade com ela. A essência da piedade é uma necessidade de se humilhar, uma aspiração a decair. [...] A crescente intensidade da piedade consiste, portanto, num progresso qualitativo, na passagem da aversão ao medo, do medo à simpatia e da simpatia à humildade.

Muito embora o conceito de piedade seja sinônimo do de compaixão – é o que diz Abbagnano (2007) –, no senso comum ele acaba se confundindo com as palavras “pena” e “dó”, como nas situações em que escutamos alguém dizer que “sente piedade, pena, ou dó, do fulano ou do sicrano”. Dessa forma, tal conceito acaba adquirindo uma acepção estranha à que a ética bergsoniana parece atribuir-lhe, principalmente quando discute a concepção de “amor místico”, pois mostra que a amorosidade se vincula à ânsia de ver realizada uma imperiosa justiça, propagando-se, assim, na direção do próximo sem deixar de considerar que sua dignidade precisa ser respeitada. Também na citação anterior podemos notar explicitamente que, para Bergson (2022b), a piedade suscitava a ideia de que uma injustiça estava sendo cometida e deveria ser corrigida. Nessa direção, podemos até ir mais longe. Bergson (1978) salienta que a intuição filosófica que vai ao encontro do elã criador imanente à Vida vê que esse elã, essa energia criadora, tem por essência o amor. Em sentido análogo, a intuição mística que vai ao encontro desse mesmo elã vê nele a manifestação do amor de Deus por todos os seres vivos, o que inclui, decerto, as vidas humanas. Avançando, Bergson (1978, p. 208) entende que o referido amor nos revela algo da própria natureza de Deus: “Mas o que ele [o místico] diz claramente é que o amor Divino não é alguma coisa de Deus, é o próprio Deus.” Acontece, então, que o ímpeto do amor divino para engendrar a Vida no decurso da evolução denota um esforço crescente de ampliação do potencial de liberdade inerente aos seres – potencial que encontra sua expressão máxima na espécie humana –, um esforço, portanto, que tende a “criar criadores”. Diz Bergson (1978, p. 208):

De fato, os místicos são unânimes em atestar que Deus precisa de nós, como precisamos de Deus. Por que teria ele necessidade de nós, a não ser para nos amar? Tal será certamente, a conclusão do filósofo que se transporte à experiência mística. A Criação lhe aparecerá como um empreendimento de Deus para criar criadores, para associar a si seres dignos de seu amor.

Observemos, assim, que o amor místico, na medida em que coincide com o próprio amor divino, tem como objetivo impulsionar os homens e mulheres a encontrarem no interior de si mesmos essa mesma corrente de Vida, essa energia criadora a qual, uma vez insuflada, ou restaurada, se torna uma força que tende a intensificar sua capacidade de ação livre. É nesse sentido que o amor, tal como o entendia Bergson (1978), não é apenas uma manifestação emocional que se compadecia com a dor do próximo; mas também, junto disso, uma força transformadora que, manifestando-se através de ações concretas, respeita a dignidade do outro e contribui, tanto quanto possível, para que sua potência de liberdade e criação se manifeste e amplie.

Pois bem! Como todas essas considerações conversam com a situação de Henrique? Se nos recordamos dos dois modos de conhecimento enunciados por Bergson (2006b), parece que a equipe escolar foi incapaz de simpatizar com Henrique. Acredito, pelo contrário, que o jovem foi observado a partir da perspectiva analítica, isto é, que seu caso foi submetido a uma análise estritamente inteligente, racional, sem que houvesse abertura para algum tipo de conexão emocional. Entendo que a descrição feita por Bergson (2006b) da abordagem analítica se encaixa na maneira pela qual Henrique foi percebido pelo grupo de profissionais da instituição: o filósofo francês destaca que tal abordagem se caracteriza por tomar o objeto “de fora”, por traduzi-lo com símbolos comuns a outros objetos, por reduzi-lo a elementos já conhecidos. Ora, durante os relatos das gestoras sobre as situações vividas pela criança, elas não puseram em evidência qualquer tipo de eventual fala do menino, em nenhum momento me relataram tê-lo escutado, terem ouvido o que ele tinha a dizer, “de dentro”, sobre a dor que sentia; aquelas companheiras o observaram “de fora”, examinando-o a partir de seus próprios critérios, os mesmos, inclusive, que utilizavam para comparar o comportamento de Henrique ao de todas as outras crianças e para indicar que, em relação a elas – as disciplinadas –, o menino era indisciplinado. As características do pequenino não foram intuídas em si mesmas, mas analiticamente comparadas àquilo que, aos olhos das docentes, ele tinha de comum com sua mãe, posto que disseram que Henrique era “tão desviante quanto a genitora”. Em todos os casos, imagino que mesmo se a criança tivesse tentado traduzir em palavras o sofrimento que sentia, ainda que procurasse infinitas formas de dizer algo sobre sua dor – e observemos que as “bagunças” que fez em sala talvez pudessem ser consideradas uma dessas formas –, talvez não encontrasse ressonância nos sentimentos de suas interlocutoras, pois parece que não seria escutado de fato, uma vez que tais pessoas interpunham entre elas e ele o anteparo da pura racionalidade, da análise fria e distante. Em outras conversas que tive posteriormente com as gestoras, pude constatar que tal racionalização chegava ao ponto de banalizar, ou minimizar, a

dor de Henrique, pois elas me diziam: “Tudo bem, até entendo que ele perdeu a mãe, mas não precisava ter feito o que fez! Não era para tanto!” Lembremo-nos mais uma vez, como diz Bergson (2007), que as inteligências, quando se encerram em seu círculo, tendem a ser emocionalmente insensíveis. Concordo que somente Henrique conhecia o absoluto de sua experiência, pois apenas ele acessou por dentro a história de sua vida. Concordo também que nenhuma das palavras e frases que eventualmente o menino viesse a utilizar para comunicar esse absoluto nos dariam a real dimensão do que a perda de sua genitora havia significado para ele. Entretanto, ao assumirmos que existe uma conexão profunda entre todos os seres humanos, nós, seus professores e professoras, certamente poderíamos realizar um esforço de simpatia, indubitavelmente seríamos capazes de abrimo-nos simpaticamente ao rapaz e sentir, mesmo que em tons mais pálidos, algo do que ele havia sentido. Consequentemente, estaria ao nosso alcance expressar gestos de solidariedade e acolhimento para com Henrique; é verdade que frente à morte de sua mãe, nossas palavras e atitudes não seriam o suficiente para cicatrizar suas feridas – há casos em que nem o tempo consegue fazê-lo –, mas quem sabe essas palavras teriam o poder de aliviá-las. Em todos os casos, a simpatia nos predisporia ao amor, e esse, por conseguinte, nos impeliria a experimentar a paciência e a tolerância frente às “indisciplinas” do pequenino. De resto, a simpatia engendraria essa piedade verdadeira da qual nos fala Bergson (2022b), essa que se compadece com a dor do outro, mas que nos move em sua direção e faz com que nos coloquemos ao seu lado, respeitando sua dignidade e estimulando sua capacidade de ir além, de desenvolver seus potenciais. A dignidade de Henrique foi respeitada? Aparentemente não, posto que as repetições de série o levaram a uma situação vexatória, quero dizer, o deixaram em posição de constrangimento, visto que era um adolescente em meio a crianças. O estímulo aos seus potenciais foi garantido? Pelas falas das gestoras da escola, entendo que não, pois acreditavam que seu fracasso estava decretado. Então, conversando com Bergson (2006b), creio ser possível dizer que o olhar da escola permanecia no âmbito do “relativo”, deixando de lado o esforço de apreender simpaticamente o “absoluto”.

Nas próximas semanas, estando agora minimamente informado quanto às dificuldades pessoais pelas quais Henrique passava, procuraria ajudá-lo ainda mais na realização das atividades cotidianas. Passei a encorajá-lo com maior frequência, afirmando que ele era capaz de aprender sim, e que, nesse sentido, seria importante que ele tentasse participar das propostas apresentadas, mesmo que tivesse dificuldades. De início, ele novamente se recusava, voltava a ficar de cabeça baixa e, às vezes, me tratava com hostilidade; mas com o passar dos dias e a realização de inúmeras tentativas, Henrique passou a demonstrar alguma

curiosidade pelas atividades. Pude perceber isso em razão de uma ligeira mudança em suas atitudes, visto que ao receber a folha de tarefas ou um livro, antes de colocá-los embaixo dos braços e deitar-se sobre eles, o jovem passou a observar do que se tratava. Notei que ele recebia o material e olhava durante alguns minutos, como se quisesse saber o que era aquilo. Tive a impressão, então, de que ele começou a se abrir às minhas mediações, o que era, decerto, um primeiro passo. Animado com a “pequena” conquista, tentei abordá-lo diretamente mais vezes, perguntando se queria receber ajuda para fazer as atividades; sendo que nessa fase ele continuou recusando as ofertas.

Contudo, certo dia, talvez em resposta à minha insistência, enquanto as crianças da turma saíam em fila para merendar na cantina, Henrique ficou para trás, como se quisesse conversar comigo em particular. Assim que o vi, retornei para a sala e perguntei se havia acontecido alguma coisa de errado, ao que ele respondeu de forma sucinta dizendo que se os outros estudantes da turma percebessem que ele não sabia ler, com certeza ririam dele. Fiquei parado e em silêncio, simplesmente olhando para o rapaz. Entendi que ele estava guardando aquelas palavras há alguns dias e, ali, naquele momento, mesmo fora de contexto, criou forças para me dizer por que se recusava a aceitar ajuda na realização das atividades. Será que o castigo imposto pela escola a Henrique reiteradamente através da reprovação no 5º ano havia atingido seu objetivo? Se a intenção era fazê-lo se sentir humilhado em meio aos seus colegas, se o propósito era castigá-lo através do sentimento de vergonha, era exatamente assim que ele se sentia. Conforme elucidei anteriormente, Bergson (2007) considerava que o cômico cumpria uma certa função moralizante na sociedade, pois em algumas situações coibia comportamentos considerados indesejáveis utilizando-se da ridicularização. Não acredito que as gestoras e docentes daquela instituição tenham, por si mesmas, debochado de Henrique frente às diversas repetências às quais foi submetido; para elas, tratava-se de uma demonstração austera de poder. Entretanto, é bastante provável, creio eu, que em situações anteriores o jovem tenha sido alvo de risos sarcásticos de seus pares e que essa vivência o tenha ferido, já que ele manifestava explicitamente a preocupação em não experimentá-la novamente. Entretanto, mesmo que a equipe escolar não tenha provocado diretamente o achincalhe de Henrique, criou as condições propícias para tal, visto que não respeitou sua dignidade, o submeteu a uma situação socialmente vexaminosa e revelou-se indiferente às zombarias que ele sofria por parte de outros estudantes, assumindo, como diz Bergson (2007), que o riso se vale de circunstâncias sociais nas quais ocorre uma certa insensibilidade emocional.

A meu ver, naquele contexto de humilhação, dificilmente Henrique se abriria à aprendizagem. Procurei, então, a equipe diretiva da escola e narrei o caso, perguntando se eu poderia ficar uma hora a mais na escola todos os dias somente com Henrique, pois assim ele se sentiria mais à vontade para receber apoio pedagógico. Era comum sobrar merenda na cantina, de modo que ele poderia almoçar na escola após o término do turno da manhã e, em seguida, eu realizaria com ele as mediações individualizadas para avançar no processo de alfabetização. Recebi como resposta a fala de que “essa tentativa provavelmente não iria alcançar êxito”, mas que em todos os casos precisaríamos pedir autorização ao padrasto de Henrique. Embora discordasse da perspectiva fatalista das gestoras, compreendi que seria necessária a aprovação de seu responsável legal e, por isso, o chamamos para conversar.

No dia agendado, o padrasto do jovem compareceu à reunião. Expliquei para ele as dificuldades de Henrique, disse que o jovem não havia avançado na aprendizagem da língua escrita no decorrer dos últimos anos e que precisava de mediações para progredir nesse sentido. Para meu espanto, com grande dificuldade de expressão, utilizando-se de poucas e quase ininteligíveis palavras, o interlocutor me disse, já conformado, que na família deles todos eram “ruins da cabeça”, que as “letras não entravam”. Aquele homem, visivelmente maltratado pelas lutas da existência, disse que eu não precisava me preocupar tanto, porque o Henrique “era assim mesmo”, porque o menino, enfim, “não tinha jeito”. Eu contra-arguntei, dizendo que em minha opinião o rapaz conseguiria aprender sim, mas que precisava de atenção individualizada, já que junto de seus colegas se sentia humilhado por ser o único na sala a não saber ler e escrever fluentemente. Com ares de indiferença, como quem acredita firmemente que aquela iniciativa não nos levaria a lugar nenhum, o padrasto balançou os ombros e disse que caberia ao menino decidir: se Henrique quisesse ficar na escola, ele autorizava.

Nesse ponto da narrativa, creio ser fundamental conversar mais uma vez com Henri Bergson, questionando a pertinência das crenças deterministas com as quais eu vinha me defrontando tão constantemente. Em face das muitas falas que eu escutava com relação a Henrique, era impossível não me perguntar: estamos efetivamente fadados a um destino irremediável, seja ele qual for? A meu ver, nenhum dos textos de Bergson suscita tantas reflexões pertinentes acerca de tal tema quanto o que consta em sua primeira obra, aquela de caráter didático à qual me referi anteriormente. Isso porque, no livro em questão, o pensador francês estuda em profundidade as ideias de Lucrecio e desentranha delas certos desdobramentos existenciais do determinismo. No que pese o fato do próprio Bergson (2006b) indicar na introdução de sua última obra que a condução metódica de suas pesquisas

tivera início em seu trabalho de doutoramento, e que, por isso, tudo o que escreveu anteriormente era apenas pseudofilosofia, entendendo que a abordagem realizada por ele em *Extraits de Lucrèce* apresenta nítidas características intuitivas. Vejo que nesse livro de juventude, Bergson (2022a) conduz seus pensamentos de modo muito parecido com aquele que revelaria 28 anos mais tarde na conferência sobre “A intuição filosófica”, datada, como já disse, de 1911. Aliás, observa Coelho (2003), devemos reconhecer na obra citada a gestação da crítica bergsoniana ao determinismo – crítica que percorre todas as suas obras –, bem como o prelúdio da “intuição da duração”, que é, como Bergson mesmo afirma, o centro de sua filosofia e de sua teoria da liberdade.

Inicialmente, Bergson (2022a) constata que o mais impressionante na obra de Lucrécio é a presença constante de uma profunda melancolia. No entendimento de Bergson (2022a), o *Poema da Natureza* – ou *De rerum natura*, texto magno de Lucrécio – é triste e desalentador. Em muitos aspectos, seus versos buscam demonstrar o quanto a vida humana é vã, posto que todas as coisas tendem a se desfazer, tudo o que existe caminha na direção de um esfacelamento irremediável. Ora, se a totalidade dos acontecimentos do mundo dirige-se à ruína e à morte, todos os esforços que nós, seres humanos, empreendemos para edificar e progredir, viver e sermos felizes, acabam se revelando inúteis. Finalmente, reconhecendo que lutar contra essa sina fatal é infrutífero e, portanto, irrelevante, a única alternativa que nos resta – e tomar consciência disso talvez seja a única maneira de encontrar algum consolo – é a conformação com o estado das coisas. Referindo-se a essa perspectiva de Lucrécio, Bergson (2022a, p. 15) escreve:

Para que viver? A vida é monótona; é um movimento no mesmo lugar, um desejo sempre insatisfeito. Os prazeres são enganosos, nenhuma alegria existe sem mistura, e da própria fonte dos prazeres uma espécie de amargura sobe por nossas gargantas em meio aos perfumes das flores. Por isso vejam como a criança chora ao nascer; enche o ar com seus gritos lúgubres, e é lógico: lhes restam tantos males para atravessar na vida! Mais tarde, sendo já um homem feito, trabalhará, se agitará, e por meio de esforços sobre-humanos alcançará fortuna e honrarias. Esforço em vão: ele viveria mais feliz e em paz no campo, sua alma estaria menos inquieta, ele estaria mais próximo da natureza. E então o quê? A felicidade se refugiou no campo? É mesmo feliz aquele que, sem medo ou preocupação, cultiva pacificamente sua terra? Depois de nos fazer esperar um momento [comenta Bergson], o poeta tira-nos esta última ilusão. Infelizmente, se a fortuna é pérvida, a terra é mesquinha. O agricultor consome tanto ferro quanto suas forças, e o solo nem sequer lhe devolve o necessário. O viticultor plantou sua videira, mas o sol a secou. Ambos suspiram e meneiam a cabeça tristemente. Eles não veem que a terra está cansada de produzir, que tudo aqui embaixo envelhece, se fadiga e se decompõe um dia? Assim, passamos a maior parte de nossas vidas buscando honras vãs ou cultivando uma terra que resiste ao nosso

trabalho e se cansa de produzir. Depois vem a velhice e, com ela, o medo infantil da morte [...]. Assim, tudo é miséria aqui embaixo, e nosso maior consolo é pensar que, para nós, tudo terminará com a vida.

Entretanto Bergson (2022a) não se dá por satisfeito ao apreender essa melancolia presente no pensamento de Lucrécio, pois acredita que penetrar na causa de tal sentimento é o que nos permitirá encontrar a intuição fundamental do referido filósofo. É verdade, assinala Bergson (2022a), que em alguma medida o fato de Lucrécio ter assistido de perto ao lamentável espetáculo das discórdias civis e das lutas sangrentas que viriam a desestruturar a República Romana pode ter contribuído para tal melancolia, na medida em que deixaram imagens sombrias em sua alma. Todavia, salienta Bergson (2022a), não é aí que se deve buscar a causa primeira do sentimento em questão, mas sim no esforço empreendido por Lucrécio para compreender e explicar racionalmente a natureza e a vida, visto que, para ele, a ciência e a filosofia eram os bens supremos do espírito. Diante de acuradas observações dos fenômenos naturais, explica Bergson (2022a), Lucrécio julga ter encontrado uma grande verdade: por detrás da multiplicidade dos acontecimentos que seus olhos viam, existiam leis fixas, imutáveis e fatais que trabalhavam de maneira uniforme e produziam efeitos determinados. Na perspectiva de Lucrécio, diz Bergson (2022a), na natureza ocorre o encadeamento rigoroso entre causas e efeitos, o que permite que os eventos naturais possam ser previstos matematicamente. Acerca dessas ideias, Bergson (2022a, p. 18-19) escreve:

Nada de azar, nenhum espaço para o capricho. Em toda parte, forças que se adicionam ou se compensam, causas e efeitos que se encadeiam mecanicamente. Elementos, sempre os mesmos, existem desde a eternidade; as leis da natureza, leis fatais, fazem com que esses elementos se combinem e se separem; e essas combinações, essas separações, estão rigorosamente determinadas de uma vez e para sempre.

Essa ideia explica a melancolia de Lucrécio e, ao mesmo tempo, fornece a ele algo com que se consolar. Segundo observa Bergson (2022a), Lucrécio dizia sentir piedade da espécie humana, visto que, no geral, os homens e as mulheres desconhecem as leis implacáveis da natureza e, por isso, tentam, debalde, modificar o curso dos acontecimentos; como não conseguem, choram e gemem por sua má-sorte, lamentando a derrota por acreditarem que poderiam ter vencido. Bergson (2022a) salienta que aos olhos de Lucrécio só se queixa da má-sorte e da derrota quem acreditou que a resistência era possível, quem imaginou que o resultado de suas ações poderia ser outro. Nesse sentido, aponta Bergson (2022a), Lucrécio conclui que aqueles que se dão conta da existência de leis invariáveis e

universais que governam a sucessão natural das coisas, inevitavelmente adotam uma postura de conformismo frente a elas: basta conhecer plenamente a impotência humana frente ao destino, para daí extrair consolo.

Por fim, Bergson (2022a) esclarece que muito embora devamos apreender a visão de Lucrécio em sua profunda originalidade, em princípio é a partir da leitura que esse pensador realiza das filosofias de Epicuro e de Demócrito – as quais muito admirava – que ele começa a formular suas observações e reflexões acerca dos fenômenos naturais. É principalmente na teoria dos átomos desenvolvida por esses dois filósofos que Lucrécio encontra o apoio que precisava para formular a ideia de que existem leis fixas que regem toda a natureza, desde a formação e degradação dos corpos até o fatalismo da vida humana.

Levando essas reflexões de Henri Bergson a convergirem com o que eu observava no cotidiano escolar, penso ter encontrado até aquele momento pelos menos três ideias relacionáveis às de Lucrécio: a primeira parecia dizer respeito a existência de um determinismo dos acontecimentos; a segunda, consequência da anterior, sugeria a irrelevância das ações humanas frente ao fatalismo das coisas; a terceira soava como um tipo de conformismo frente à imutabilidade dos fatos. Com referência à ideia de determinismo, retomo algumas falas das gestoras da escola e do padrasto de Henrique, que afirmavam fatalistamente algo sobre o futuro do jovem: “ele não conseguirá ir muito longe”, “ele não tem jeito mesmo”. No tocante à concepção de que qualquer ação para tentar ajudar o rapaz seria vã, recordo outros dizeres: quando perguntei à gestão se poderia trabalhar com Henrique depois do horário, recebi a fala de que “aquela tentativa provavelmente não teria êxito”; quando conversei com o padrasto do adolescente para pedir autorização, ele disse para eu não me preocupar, pois Henrique “era assim mesmo”. Enfim, no que diz respeito ao conformismo com os fatos, noto que, para além das palavras, estavam também as atitudes: se a escola deixou de promover ações em favor do menino, não era porque estava conformada com sua situação? Seu padrasto me disse resignadamente que todos em sua família eram assim, não aprendiam. Tratavam-se, então, de três ideias que se complementavam em torno da tese determinista e fatalista.

Nesse contexto, um fato específico chamou minha atenção: Em quais bases se sustentavam o determinismo e o fatalismo que eu acreditava perceber na escola? Para Bergson (2022a), Lucrécio acreditava que a natureza era regida por leis fixas e que nós, seres humanos, nada podíamos fazer para alterar o curso dessas leis; em todo caso, concordemos com sua teoria ou não, o pensador em questão pretendia apoiar-se na observação científica e filosófica dos fatos. Entretanto, no caso da escola em que eu trabalhava, com exceção da fala

da gestora de que a ciência supostamente predetermina que filhos de mães alcoólatras não conseguem desenvolver habilidades cognitivas, as ideias fatalistas pareciam não se sustentar em nada. Com efeito, as reflexões de Bergson (1978) nos auxiliam a pensar sobre isso. Conversemos com elas.

Em seus estudos sobre o conceito de justiça, Bergson (1978) observa que em sociedades estratificadas nas quais as desigualdades historicamente construídas se estendem por longo tempo, as diferenças entre os indivíduos e grupos tendem a adquirir ares de naturalidade. Nesse sentido, quando se busca compreender as razões de ser daquele modo específico de organização social, podem surgir ideias que atribuam a origem das divisões entre os sujeitos à vontade da natureza, seja ela representada pelo desejo dos deuses, ou de Deus – conforme a religião vigente –, por características fenotípicas ligadas às etnias, ou por atributos hereditários de certos grupos. Acontece que dentro de sociedades com estruturas desiguais, diz Bergson (1978), pode ser que indivíduos situados em circunstâncias absolutamente distintas, de abundância e de escassez, desenvolvam em graus igualmente distintos suas potencialidades. Então, nesses casos, as diferenças construídas pelos dois sujeitos hipotéticos tendem a ser atribuídas às mesmas causas naturais que explicavam as desigualdades daquela sociedade, ou seja, tende-se a crer que as aptidões desenvolvidas pelos indivíduos devem ser relacionadas a caracteres espirituais e/ou biológicos congênitos. Dali por diante, diz-se que a pessoa A, cujo contexto social permitiu que alcançasse o topo da pirâmide, realizou o que dela se esperava; da pessoa B, cujo contexto não fez mais do que encerrá-la na base da pirâmide, dir-se-á a mesma coisa; do ponto de vista das expectativas existentes para com ambas, afirma-se que as duas cumpriram seu destino, ou seja, fizeram jus ao que para elas se antevia. Todavia o fato é que todas essas explicações que recorrem à ideia de uma ordem natural da vida social e das capacidades dos sujeitos escondem construções ideológicas cujas origens se perderam, intencionalmente ou não, na memória dos indivíduos e da coletividade. Sobre isso, Bergson (1978, p. 58-59, grifo do autor) diz:

Não é duvidoso, com efeito, que a força não tenha estado na origem da divisão das antigas sociedades em classes subordinadas umas às outras. Mas uma subordinação habitual acaba por parecer natural, e procura para si mesma uma explicação: se a classe ‘inferior’ aceitou sua situação durante muito tempo, poderá consentir nela quando vier a se tornar virtualmente mais forte, porque atribuirá aos dirigentes uma superioridade de valor. Essa superioridade será real se tiverem obtido proveito das facilidades que reconheceram ter para se aperfeiçoar intelectual e moralmente; mas poderá ser nada mais que uma aparência cuidadosamente mantida. Real ou aparente, seja como for, só terá de durar para parecer congênita: bem que deve haver superioridade inata, dir-se-á, pois que há privilégio hereditário.

Ora, seria esse o caso daquela localidade na qual a escola se situava? As falas da gestora da escola e do padrasto de Henrique são significativas quando se trata de refletir sobre a operação ideológica que transforma construções sociais em ordenações naturais: a diretora disse que a incapacidade do adolescente era semelhante à de sua mãe, o que seria uma explicação hereditária; afirmou também que “pau que nasce torto não se endireita”, recorrendo a uma metáfora extraída da natureza para se referir à imutabilidade da sina à qual Henrique estava fadado; seu padrasto, a seu turno, asseverou que em sua família “todos eram ruins da cabeça” e que “as letras não entravam”, o que evidenciava a ideia de que as supostas dificuldades de aprendizagem do adolescente teriam origem congênita. Quais desigualdades socialmente construídas eles ocultavam? Quais preconceitos tais dizeres escondiam? Estariam suas raízes em discriminações de gênero, visto que a mãe de Henrique era “malvista” por ser a “bêbada” do distrito? Poderiam ser atribuídos a motivações socioeconômicas, posto que a família do jovem era pobre? Não sei dizer ao certo, mas a esse respeito outra fala da gestora foi reveladora: no final de seus dizeres, ela afirmou que Henrique “não poderia ir muito longe na vida” graças ao seu contexto social. Nesse momento, ciente disso ou não, ela comunicava a ideia de que a sociedade tende a perpetuar os lugares ocupados pelos indivíduos e grupos, de tal modo que o “ponto de chegada” de Henrique estava fatalmente estabelecido por seu “ponto de partida”. Quem sabe outros ditos populares extraídos de imagens da natureza – com sentido semelhante a “pau que nasce torto não se endireita” – poderiam ter sido utilizados para se referir a essa ideia de reprodução social: “filho de peixe, peixinho é”, “a fruta nunca cai longe da árvore”, “cada macaco no seu galho”. Enfim, eis aí uma explicação segundo a qual os preconceitos que estavam na origem da própria discriminação contra Henrique passaram por uma reviravolta que os converteu em verdade natural, a qual, por sua vez, determinou as qualidades inatas do rapaz e circunscreveu o lugar que ele inexoravelmente ocuparia no mundo.

Agora, voltando à narrativa, recorro que no dia posterior ao que dialoguei com seu padrasto, sentindo que tínhamos uma chance de progredir, conversei com Henrique e relatei o ocorrido. Expliquei que havia conversado com seu padrasto e esclareci que respeitávamos sua decisão, mas enfatizei que se ele aceitasse o convite poderíamos ficar uma hora a mais na escola todos os dias para fazer atividades de alfabetização. Tímido e reticente, ele acabou concordando em participar das aulas adicionais. Combinei, então, que começaríamos os novos estudos na semana seguinte, uma vez que eu precisaria de algum tempo para me preparar, produzindo materiais próprios para a etapa de alfabetização em que Henrique se encontrava.

Isso não significaria, decerto, “infantilizar” as atividades apresentadas ao jovem, mas sim organizar tarefas que o auxiliassem a avançar da etapa pré-silábica para a silábica.

No dia combinado, após o fim da aula, Henrique almoçou na cantina e, em seguida, fomos para a biblioteca da escola, onde nos reuniríamos diariamente. Aproveitei nosso primeiro encontro para conhecê-lo melhor, saber do que gostava, quais eram seus interesses, se havia algo que ele gostaria de conquistar no futuro. Henrique, então, me confidenciou que ele possuía dois grandes sonhos: o primeiro era aprender a andar de moto e o segundo era ter um cavalo. Curioso, perguntei a ele quais eram os motivos de serem esses os seus sonhos. Então, ele me explicou que ali em seu distrito, uma vez por ano, era realizado um campeonato de motocross. O jovem me contou onde ficava a pista na qual tal campeonato ocorria, e para me ajudar a visualizar melhor aquilo que tentava descrever com palavras, desenhou um croqui da pista, se empenhando em mostrar cada detalhe, como as curvas abertas e fechadas, as descidas e subidas, os locais onde se formavam poças de barro. Ato contínuo, me informou sobre as manobras arriscadas que os motoqueiros faziam, apresentou-me os tipos de moto que participavam do torneio, suas cilindradas, quais eram as mais velozes e as mais lentas, dizendo, por fim, qual era o modelo que ele gostaria de adquirir quando fosse adulto. Já no que se referia ao seu segundo sonho, Henrique relatou que próximo de sua casa havia uma chácara na qual o proprietário criava cavalos. Segundo ele, vez ou outra o dono do lugar o deixava andar em um de seus animais em troca da prestação de “pequenos serviços”, como recolher o lixo do sítio ou servir a ração dos bichos no coxo. Então, o adolescente fez um desenho de seu cavalo favorito – cujo nome não me lembro –, o qual, em suas palavras, era preto, alto e rápido. Henrique me informou também sobre as raças de cavalos que o proprietário da chácara criava, explicando-me qual era a forma correta de higienizá-los e de trocar suas ferraduras. Finalmente, ele me deu notícias acerca dos potrinhos que tinham nascido recentemente no celeiro daquele lugar.

Admirado, escutei a todas as suas falas. Como esse jovem, cujo fracasso havia sido decretado pela escola e pelo padrasto, sabia tanto sobre o mundo à sua volta? Quantos conhecimentos sobre o universo das motos, sobre sua mecânica, sobre marcas, estilos e potências! Quantos saberes sobre os cavalos, sobre raças, formas adequadas de cuidar e processos de reprodução! Fiquei na biblioteca junto de Henrique, escutando e aprendendo sobre seu mundo por quase uma hora. Além disso, muito me espantou a sua capacidade de representar graficamente a pista de motocross, pois tal representação revelava que Henrique consolidara habilidades relacionadas à produção e à leitura cartográfica. Por fim, também me encantei com seu talento artístico, demonstrado

através do desenho realista de seu cavalo preferido, no qual reproduziu as curvas da musculatura do animal, os pelos da crina e da cauda, os detalhes das patas e dos cascos.

Nesse momento gostaria de realizar mais algumas conversas com Henri Bergson, sobretudo no que diz respeito ao fenômeno da atenção. Levando em consideração as falas das gestoras e das professoras da escola, não seria exagero afirmar que Henrique era visto como um jovem sem potenciais de crescimento, um estudante completamente desatento e desinteressado com relação aos conhecimentos curriculares trabalhados em sala de aula. Entretanto, diante de tudo o que eu havia acabado de ouvir e ver, seria inevitável perguntar: o que a escola chamava de “desatenção”? Essa pergunta me parece muito significativa, pois, aos meus olhos, estava nítido o quanto Henrique era atento ao mundo à sua volta. Contudo, antes de responder diretamente a esse questionamento, entendo que seja válido observar algumas das reflexões tecidas por Gilles Deleuze acerca do pensamento bergsoniano. Para Deleuze (2012, p. 119), o bergsonismo traz “[...] a maior contribuição para uma filosofia da diferença”. Isso porque sob um de seus aspectos – o metodológico –, diz Deleuze (2012, p. 119), a teoria de Bergson procura intuir as diferenças de natureza entre as coisas indo diretamente a elas, busca “[...] dar conta delas sem reduzi-las a outra coisa, apreendê-las em seu ser”. Para tanto, esclarece Deleuze (2012), em primeiro lugar Bergson reflete sobre os pressupostos envolvidos na formulação dos problemas filosóficos, buscando compreender se eles se vinculam efetivamente aos modos pelos quais as coisas se organizam no real. Ainda de acordo com Deleuze (2012), no entendimento de Bergson tal reflexão se faz necessária porque muitos dos problemas suscitados pela tradição podem ser considerados falsos, visto que os termos sobre os quais estão assentados contêm ideias confusas e mal analisadas, quero dizer, ideias que refletem certos excessos da inteligência e contêm generalizações que negam as singularidades. Para exemplificar as colocações de Bergson, Deleuze (2012, p. 15) cita alguns exemplos dessas ideias generalistas:

A ideia de desordem aparece quando, em vez de se ver que há duas ou várias ordens irreduzíveis [...], retém-se apenas uma ideia geral de ordem, contentando-se em opô-la à desordem e pensá-la em correlação com a ideia de desordem. A ideia de não-ser aparece quando, em vez de apreendermos as realidades diferentes que se substituem umas às outras indefinidamente, nós as confundimos na homogeneidade de um Ser em geral, que só se pode opor ao nada, reportar-se ao nada. A ideia de possível aparece quando, em vez de se apreender cada existente em sua novidade, relaciona-se o conjunto da existência a um elemento pré-formado, do qual tudo, supostamente, sairia por simples realização.

Ora, se Bergson procura pensar filosoficamente os fenômenos apreendendo suas singularidades, a maneira pela qual discute o conceito de atenção passa também por essa preocupação. De fato, Santos Pinto e Perissinotto (2021) nos mostram isso quando apontam que na obra *Duração e Simultaneidade* (Bergson, 2006a), publicada em 1922, Bergson desenvolve suas reflexões sobre a atenção tendo em vista um horizonte ontológico, intuindo que, na vida, diversas temporalidades se relacionam simultaneamente. Santos Pinto e Perissinotto (2021) destacam ainda que ao afirmar que nossas experiências perceptivas são coextensivas aos acontecimentos circundantes, Bergson entende que a referida simultaneidade passa a ser considerada a partir dos fluxos imediatos da consciência em conexão com outros fluxos do mundo, os quais se tornam manifestos por meio de uma forma ampliada, mas ao mesmo tempo divisível, de nossa atenção. Vejamos o que o próprio Bergson (2006a, p. 61) escreve a respeito:

Dizíamos que faz parte da própria essência de nossa atenção poder repartir-se sem se dividir. Quando estamos sentados na margem de um rio, o correr da água, o deslizar de um barco ou o voo de um pássaro, o murmúrio ininterrupto de nossa vida profunda, são para nós três coisas diferentes ou uma só, como quisermos. Podemos interiorizar o todo, lidar com uma percepção única que carrega, confundidos, os três fluxos em seu curso; ou podemos manter exteriores os dois primeiros e repartir então nossa atenção entre o dentro e o fora; ou, melhor ainda, podemos fazer as duas coisas concomitantemente, nossa atenção ligando e no entanto separando os três escoamentos, graças ao singular privilégio que ela possui de ser uma e várias.

Aprofundando tais estudos, Bergson (1978) volta ao fenômeno da atenção em sua penúltima obra, publicada em 1932, evidenciando que, a seu ver, o mesmo não poderia ser vinculado a uma ideia geral que tende a associá-lo exclusivamente à atividade intelectual e a mensurá-lo em níveis de intensidade. Conforme Bergson (1978) assinala, é fundamental observarmos que a atenção, ou melhor, as atenções são diversificadas e se relacionam não só à razão, mas também a múltiplas experiências sensoriais. Sobre isso, Bergson (1978, p. 37-38, grifo do autor) diz:

É certo que se imagina a inteligência à parte, e à parte também uma faculdade geral de atenção, a qual, mais ou menos desenvolvida, concentraria de modo mais ou menos forte a inteligência. Mas como poderia essa atenção indeterminada, exterior à inteligência, vazia de matéria, fazer surgir da inteligência o que nela não se continha, simplesmente por juntar-se a ela? Percebe-se bem que a psicologia é ainda iludida pela linguagem quando, tendo designado pela mesma palavra todas as atenções prestadas em todos os casos possíveis, não mais vê entre elas se não diferenças de

grandeza, supostas, então, de mesma qualidade. A verdade é que em cada caso a atenção é assinalada por um matiz especial, e como que individualizado, pelo objeto a que se aplica. Eis porque a psicologia tende já a falar de ‘interesse’ como de atenção e a fazer intervir assim implicitamente a sensibilidade, mais suscetível de se diversificar, segundo os casos particulares.

Tendo em vista esse conjunto de observações, penso que ao classificar Henrique ou qualquer outro estudante como “mais atento”, “menos atento”, “muito atento”, “pouco atento” ou simplesmente “desatento”, a equipe escolar assumia, mesmo que implicitamente, as seguintes crenças: existiria uma forma única e generalizada de atenção; tal atenção é de ordem estritamente intelectual; assim entendida, a atenção poderia ser mensurada a partir de expressões que indicam quantidade – mais, menos, muito, pouco –, mesmo que essa mensuração fosse avaliada pela análise subjetiva do professor ou da professora. Além disso, ao postular essa atenção ideal, todas as outras maneiras pelas quais os sujeitos se vinculavam perceptivamente ao mundo eram consideradas negações suas, de tal maneira que as diferentes atenções eram resumidas a uma negação comum, chamada de “des-atenção”.

Acontece, porém, que ao compreendermos a atenção em sentido amplo e diverso, como faz Bergson (1978, 2006a, 2006b), podemos concluir que um estudante sentado em uma sala de aula, escutando e visualizando a exposição de uma professora ou professor, tem também outros estímulos perceptivos, tais como: o “tato interno” de seu próprio corpo, conduzindo sua atenção para a fome que sente por não ter se alimentado a contento, para eventuais dores, para a ardência que sente nos olhos por não ter dormido bem; o “murmúrio de sua vida profunda”, capturando sua atenção e retendo-a frente a emoções agradáveis ou desagradáveis, desejos em vias de se realizarem, lembranças boas ou ruins que lhe deixaram marcas; as sensações que chegam ao seu corpo, atraindo sua atenção auditiva na direção de uma música que toca do lado de fora da sala; estimulando sua atenção olfativa a seguir o cheiro agradável da merenda sendo preparada na cantina; provocando sua atenção visual a vislumbrar a beleza das nuvens que passam sob diversas formas no céu azul que entrevê da janela. Todos esses estímulos disputam a atenção desse estudante hipotético e é possível que ele a concentre em mais de um deles, de tal maneira que pode estar escutando o que a professora diz ao mesmo tempo em que olha para alguém que acabou de passar em frente à porta da sala; é igualmente possível que ele se concentre em apenas um dos estímulos e negligencie os outros, “fechando” os ouvidos para o que a professora fala e deixando-se absorver inteiramente na contemplação de um pássaro que “brinca” na árvore situada ao lado da janela. Sendo assim, sua consciência está sempre atenta a um ou mais fenômenos, venham

eles de “dentro” ou de “fora”; mas o que não ocorre em nenhum desses casos é a ausência de atenção, a desatenção. Isso porque estou levando em conta apenas os múltiplos acontecimentos que pulsam todos os dias dentro da sala de aula, pois, se fôssemos ampliar o raio das atenções a serem consideradas no tempo e no espaço, se fôssemos abranger todos os elementos sobre o quais os estudantes debruçam suas atenções fora dos muros escolares, o espectro de fenômenos a serem considerados seria muito maior. As falas de Henrique provavam isso nitidamente. Restava saber se não seria a própria equipe escolar que havia reduzido sua capacidade de olhar, escutar e sentir com “atenção” a multiplicidade de potenciais presentes bem diante dela.

Voltando à narrativa, lembro que, depois de nosso primeiro encontro na biblioteca, fui para casa e comecei a preparar materiais de alfabetização baseados nos interesses de Henrique. Poderíamos explorar as famílias silábicas contidas nas palavras “CA-VA-LO” e “MO-TO”, realizar atividades de desenvolvimento da consciência fonológica a partir do reconhecimento de vogais e consoantes desses vocábulos; ademais, seria possível elaborarmos materiais escritos como fichas descritivas de diferentes raças de cavalo ou marcas de moto, recorrendo, para isso, a pesquisas no computador da biblioteca; por fim, teríamos condições de construir um “banco de palavras” e continuar explorando suas relações grafo-fonêmicas. Pois bem! Planejadas as atividades que desenvolveríamos, nos encontramos no dia seguinte após a aula e demos início à nossa proposta. Com o passar dos dias, Henrique demonstrava dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, dificuldades essas que são comuns a todas as pessoas que estão percorrendo o processo de alfabetização, como a identificação dos sons das vogais dentro das sílabas, a troca entre consoantes surdas e sonoras – substituição do F pelo V, do T pelo D –, o reconhecimento gradual das unidades fonológicas, a ocorrência de hipo ou hipersegmentação de palavras. A meu ver, o jovem estava apresentando progressos, pois na escrita ditada ou espontânea já começava a manifestar a preocupação em fazer com que a palavra a ser registrada reproduzisse graficamente os sons pronunciados oralmente, mesmo que no ato de escrevê-la ele ainda não conseguisse estabelecer as correspondências grafo-fonêmicas adequadas.

Entretanto, mesmo com os avanços visíveis, Henrique se mostrava impaciente, irritado com o que acreditava serem insucessos de sua parte. Cada erro de escrita cometido era percebido por ele como uma derrota e sucedido de algum praguejamento contra si mesmo. Cada incerteza surgida na elaboração das hipóteses de escrita era entendida por ele como prova incontestável de sua incapacidade. Ao menor sinal de dúvida frente a uma atividade, ele dizia: “mas eu sou muito burro mesmo”, “desse jeito eu não vou aprender nunca”. Ainda que

eu procurasse acalmá-lo e pedir que tivesse paciência, mesmo que eu buscasse mostrar a ele que estava indo bem e que não havia problema algum em manifestar dúvidas durante a aprendizagem, Henrique não se conformava. Ele frequentemente me dizia que “tinha 14 anos e que, portanto, já deveria saber tudo aquilo”, como se a simples passagem da idade cronológica fosse o bastante para garantir que o processo de apropriação dos saberes escolares ocorresse. Irritado com o que entendia ser um atraso de sua parte, afirmava que “crianças mais novas sabiam ler, mas ele não”, recordava-se do fato de que nos anteriores “seus colegas foram aprovados, enquanto ele não”. Aos seus olhos, tudo corroborava a tese de que ele tinha limitações insuperáveis, de que estava realmente impossibilitado de aprender.

Nossa iniciativa durou então pouco menos de um mês. Especificamente o mês de março de 2011. Henrique passou a não mais ficar na escola após o término da aula. Tão logo o sino soava indicando o fim do turno da manhã, ele se levantava juntamente com os outros estudantes, pegava sua mochila e saía. Tentei convencê-lo a continuar participando das aulas, mas ele dizia resoluto que não adiantaria, que ele não conseguiria aprender, que com ele “não tinha jeito mesmo”. Para mim, era inevitável concluir que os discursos que circulavam aquele jovem, bem como as estratégias adotadas pela escola para puni-lo, tinham chegado muito longe: a reprovação, que, de início, não lhe causou um grande choque, foi se tornando humilhação na medida em que a idade e o corpo de Henrique, bem como sua apropriação da língua escrita, se tornaram notoriamente discrepantes frente às dos outros colegas; a humilhação se enraizou a ponto de o menino assumir diante de si mesmo a culpa pelo próprio insucesso; a culpa, por sua vez, se transformou, para ele, no sentimento de incapacidade. Enfim, Henrique se apropriou da punição que ora lhe fora imputada, passando, agora, ele mesmo a se infligir: condenou-se à repetição do destino ao qual, agora, acreditava estar irremediavelmente fadado.

Muito embora houvesse aprendido com Henri Bergson que no universo em que vivemos, em nós e fora de nós, esse tempo vivo e transformador chamado de duração é a essência do real, naquela exata ocasião eu tinha a impressão de que Henrique havia paralisado seu devir.

Com efeito, nos meses seguintes, Henrique passou a faltar muitas aulas. Nas semanas em que ia à escola, frequentava um ou dois dias letivos e logo se ausentava novamente. Comuniquei constantemente à equipe diretiva o número crescente de faltas do rapaz, todavia recebi como resposta a explicação de que ele estava trabalhando para o dono da chácara de cavalos próxima de sua casa. Recebia um modesto pagamento mensal para limpar o curral, dar comida aos animais, ajudar no banho dos cavalos e realizar outros serviços de “pequena”

monta. Junto da explicação que me dera, a interlocutora também reproduziu a fala que havia pronunciado antes, só que agora como a constatar uma espécie de conclusão inevitável: “Viu?! Eu te disse que ‘isso’ não ia dar em nada...”.

### 2.3 A DECEPÇÃO FRENTE ÀS HOSTILIDADES

No final de 2012, eu pedi exoneração de meu cargo público em Barbacena e retornei à minha terra natal. Naquela cidade e naquela escola localizada na zona rural vivi muitas experiências felizes, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. Entretanto, como “nem tudo na vida são flores”, também passei por situações emocionalmente difíceis, vivências que me atravessaram de modo absolutamente inimaginável, causando profunda tristeza. Acontecimentos que me marcaram de forma negativa e que quase me imobilizaram.

Certamente, conhecer histórias como as de Henrique – lá conheci outras crianças com vivências também muito sofridas – e não conseguir provocar mudanças em suas jornadas era, para mim, motivo de decepção: sim, me sentia decepcionado frente à negligência de minhas colegas, frente ao descaso da comunidade, e também diante de mim mesmo por talvez não ter feito o bastante. Todavia, tal decepção não chegava a abalar minha fé na capacidade que a educação tem de modificar o estado das coisas, não chegava a apagar a luz da esperança existente em meu coração. Muito pelo contrário. Frente a histórias como essas, a decepção dava lugar a um sentimento de indignação com as imoralidades presentes em nossa sociedade, a uma raiva contra as berrantes injustiças que ocorrem em nosso país. Então, a indignação e a raiva que eu sentia eram motivos pra continuar trabalhando, para tentar fazer mais e melhor, para não desistir de ser, tanto quanto possível, um agente de transformação na vida dos estudantes.

Minha tristeza mais profunda foi causada por vivências de outro tipo. Elas passavam por uma quebra de expectativas emocionais, algo que dizia respeito ao âmbito das relações humanas com meus pares. Eram o efeito de certas desilusões afetivas que, talvez por ingenuidade, sequer imaginei que poderia experimentar. Surgiram, enfim, como desdobramentos diretos do que eu considerava ser uma forma de desconsideração à minha mais sincera disposição em construir vínculos de amizade, ou, pelo menos, de parceria profissional. Sim, algo que me abatia profundamente era o tratamento hostil que recebia de boa parte da equipe docente com que trabalhava.

Recordo-me que, no período da infância, eu enfrentava muitas dificuldades para fazer amigos e amigas; além de ser uma criança tímida, os outros meninos e meninas da escola

costumavam debochar de minha obesidade, criando os mais variados apelidos para me ridicularizar. Tal situação perdurou até a fase da adolescência, e a maneira que encontrei de reagir a ela foi me tornando um jovem introvertido, desconfiado, precavido contra os outros. Entretanto, durante a graduação em pedagogia, essa realidade se modificou processualmente; período a período aprendi a me abrir aos relacionamentos, a dar e a receber auxílio, a unir esforços para atingir objetivos comuns, a respeitar as diferentes formas de pensar, a desfrutar de bons momentos pelo simples prazer das companhias, a confiar nos outros, a me inserir no coletivo e a militar junto dele; assim, posso dizer que fiz muitos amigos e amigas na UFJF, irmãos e irmãs que encontro constantemente ainda hoje e que pretendo sempre carregar em minhas mais preciosas lembranças afetivas. Em vista dessas experiências que me marcaram positivamente, assim que concluí a licenciatura senti que em meu peito vivia um “coração de estudante”, um “coração” que queria “tomar conta da amizade”, um “coração” aberto ao mundo, aos outros (Coração de estudante, 1985).

Completando o que disse anteriormente, na ocasião do concurso para o magistério de Barbacena, realizado em 2010, eu e mais sete colegas da graduação em pedagogia da UFJF participamos do certame, sendo aprovados dentro do número de vagas para nomeação. Logo depois da cerimônia de posse, no ato de escolher a instituição na qual ficaríamos lotados, duas dessas colegas com quem cursei a licenciatura optaram por trabalhar na mesma escola de zona rural que eu havia elegido. Portanto, estaríamos exercendo a docência na mesma instituição, apenas com a diferença de atuarmos em turnos distintos: eu no da manhã, e elas no da tarde. Naquele contexto, a primeira vez que experimentamos o tratamento de inimizade do grupo foi na reunião pedagógica que iniciou o ano letivo de 2011. Na ocasião, nós três fomos apresentados ao restante da equipe e fizemos a escolha das turmas nas quais atuaríamos. Em tal momento, sem qualquer tipo de cerimônia, um dos professores de matemática do 6º ao 9º ano, como se estivesse dando voz a uma interrogação comum ao restante do grupo, tomou a palavra e interpelou: “Por que vocês saíram lá de Juiz de Fora, que tem um monte de escolas, e vieram trabalhar justo aqui em Barbacena?”. A pergunta, longe de ser a expressão amistosa de uma curiosidade legítima sobre os motivos de nossa escolha profissional, expressava uma ideia que seria a tônica dos próximos meses: “o lugar de vocês não é aqui”.

Inicialmente, apesar de ter sido uma surpresa negativa, essa abordagem feita pelo professor em questão não me causou desânimo. Pensei que se tratava de um estranhamento inicial e que, com o tempo, superaríamos as desconfianças e nos identificaríamos com o grupo. Além disso, como estava entusiasmado para assumir a docência, me concentrei mais na elaboração dos projetos pedagógicos que desejava desenvolver, na preparação de

atividades que fossem significativas para as crianças, na realização quase diária de registros do que observava na escola, os quais, a meu ver, contribuiriam para avaliar posteriormente as aprendizagens dos estudantes. Nos momentos livres, que, na época, eram muitos, procurava também outras ocupações. Em diversas tardes me dava o direito de caminhar pelos locais mais antigos da cidade, buscando conhecer sua história. Foi em um desses passeios que descobri que o braço direito de Tiradentes – o personagem histórico – foi enviado para Barbacena logo após seu esartejamento, em 1792, a fim de ser exposto em praça pública como sinal de alerta a todos os que pretendessem se rebelar contra o poder da Coroa Portuguesa. Já durante as noites, em sua maioria frias, procurava me ocupar da leitura dos livros de teorias pedagógicas que havia levado comigo, bem como de escrever alguns textos que tentaria apresentar em congressos da área educacional.

Com o passar das semanas, a postura inicialmente demonstrada pelo professor de matemática se tornou também aquela que a maioria dos docentes adotaria em relação a nós, juiz-foranos. Em minhas eventuais idas à sala dos professores durante os recreios, era abordado com comentários semelhantes ao que ouvíamos antes: “não sei porque esse pessoal de Juiz de Fora sai de lá pra vir trabalhar aqui”, “tiraram vaga de trabalho de muita gente de Barbacena”, “o concurso tinha que ter sido só pra quem é aqui da cidade”. Nos momentos em que eu tomava coragem para perguntar algo aos colegas e tirar dúvidas sobre o preenchimento de alguma burocracia escolar, suas respostas, contrariando qualquer expectativa da minha parte, eram inteiramente hostis: “Eu heim! Tenho cara de secretário pra ficar te explicando como preencher diário?!”, “Se vira pra descobrir!”, “Uai, não te ensinaram isso na faculdade?!”. Essas falas, muitas vezes pronunciadas em tom sarcástico, costumavam arrancar risos entre o grupo, o que me deixava constringido, mas sobretudo decepcionado, magoado, triste. As expectativas que eu tinha com relação aos membros da equipe eram outras: esperava deles alguma forma de cordialidade, de boa vontade, de generosidade; esperava, enfim, fazer parcerias.

As coisas não melhoraram com o tempo, tomaram apenas outras feições. Sobretudo no decorrer de 2012, meu segundo ano de trabalho naquela escola, a hostilidade do grupo se transformou em atitudes de frieza e indiferença, que se manifestavam através do isolamento no qual fomos deixados – eu e minhas colegas juiz-foranas. Meus cumprimentos de “bom dia” geralmente eram respondidos com um enorme silêncio. No trajeto entre o distrito de Vale das Esperanças e o centro de Barbacena, minha companhia no ônibus – condução utilizada por uma parte da equipe – era, quase sempre, uma cadeira vazia.

Mesmo com meus esforços para manter-me concentrado no trabalho e nos estudos, a tristeza que eu sentia fez nascer e crescer o desejo de não mais atuar naquela escola. Existiram dias, muitos, aliás, em que eu levantava da cama a contragosto: não se tratava de cansaço físico ou de preguiça; eu estava abatido. Nesse contexto, as palavras de Bergson (2022b, p. 22) pareciam descrever parte do que eu sentia:

Seria fácil mostrar que os diferentes graus da tristeza também correspondem a mudanças qualitativas. Ela começa apenas como uma orientação para o passado, um empobrecimento de nossas sensações e de nossas ideias, como se cada uma se restringisse inteiramente ao pouco que nos dá, como se o futuro estivesse de algum modo fechado para nós. Termina como uma impressão de aniquilamento, que faz com que aspiremos ao nada e com que que cada nova desgraça, ao nos fazer compreender melhor a inutilidade da luta, nos cause um amargo prazer.

É verdade que eu não chegava a experimentar esse “amargo prazer” ao qual Bergson (2022b) se referia: para mim tratava-se de um “amargo desprazer”. Na direção do que Bergson (2022b) pontuou, eu sentia que meus esforços para tentar aproximações junto ao grupo não surtiam efeito, eram inúteis. De fato, tal qual Bergson (2022b) salientou, eu percebia um empobrecimento das sensações e ideias, como se o mundo estivesse mais cinza, a comida mais insípida e as músicas sem som. Assim, muito embora me identificasse com a profissão que escolhi, não queria mais exercê-la naquele lugar. Sentiria saudades das manhãs no campo, de admirar as paisagens, de observar as crianças interagindo com a natureza, de conversar com as cozinheiras – sempre acolhedoras. Entretanto não estava feliz na instituição em que optei por trabalhar.

Nessa etapa da narrativa, gostaria de realizar algumas conversas com Henri Bergson, trazendo à tona os temas da amizade e da inimizade, ou, se quisermos, da hostilidade. Para tanto, começo destacando que em alguns discursos proferidos na Espanha, nos Estados Unidos da América (EUA) e na França entre os anos de 1916 e 1919, quando, então, atuava como diplomata, Bergson (1972, p. 1243-1244) disse o seguinte acerca do conceito de amizade:

Aristóteles afirmou que existem três tipos de amizade. Um tipo é a amizade que surge de algum prazer ou diversão comum, como frequentemente acontece entre jovens. Outro tipo é a amizade que surge de algum interesse compartilhado; tal é a amizade, ou simpatia, entre parceiros. Ambos os tipos de amizade vivem tanto quanto as causas das quais procedem; e como as causas – prazer ou interesse – são fugazes e passam, passa também a amizade que dependia delas. Apenas um tipo de amizade, disse Aristóteles, é imperecível, porque está enraizada em algo imutável; é a amizade que se baseia no

respeito mútuo e na admiração, e é fundada, não em uma comunidade de prazer ou de interesses apenas, mas em uma comunidade de virtude.

Em tais discursos, que comumente começavam com essa citação a Aristóteles, Bergson (1972) desenvolvia suas reflexões com o intuito de evidenciar os liames de amizade que poderiam ser tecidos entre sua nação – a França – e aquela à qual ele se reportava como diplomata. Partindo do pensamento aristotélico, em primeiro lugar Bergson (1972) pretendia mostrar que diferentes países poderiam se unir por diversos motivos; em segundo, queria destacar que de todas as razões existentes para estabelecer essa união, a melhor seria aquela da qual resultasse vínculos mais duradouros. Ora, se duas nações se juntam tão somente para atender a interesses prementes, assim que esses são alcançados a parceria se dissolve e elas se tornam indiferentes uma à outra, ou, em certos casos, até rivais. Por outro lado, se dois países se dão as mãos em nome de um ideal superior que cultivam com o mesmo fervor, sua ligação tende a ser preservada mesmo que necessidades divergentes surjam entre eles. Contudo devemos notar que ao se expressar nesses termos, é da vida intersubjetiva experimentada por todos nós que Bergson (1972) retira o exemplo que servirá de analogia para refletir sobre as relações internacionais. E no tocante a isso há ainda um detalhe importante que Bergson (1972) observa: quando as relações interpessoais são contíguas às internacionais, o maior ou menor apreço que os indivíduos tem uns pelos outros constitui uma espécie de eco que, em certo sentido, repete os modos pelos quais seus respectivos países de origem se enxergam reciprocamente. Assim, exemplifica Bergson (1972): como na França a arte e a literatura espanholas são amplamente valorizadas, os franceses tendem a desenvolver simpatia pelos espanhóis em si mesmos, pois opera-se um tipo de generalização que relaciona todos os indivíduos daquela nação ao sentimento de simpatia pelas manifestações culturais de seu país. Evidentemente o contrário também pode ocorrer, ou seja, os sujeitos podem se detestar mutuamente tendo em vista o ódio que suas nações nutrem umas pelas outras.

Todavia, voltando à citação de Aristóteles, creio que podemos desdobrá-la para o campo das relações intersubjetivas e considerar que Bergson (1972) está se referindo à existência de “amizades por interesse” e de “amizades por comunhão”. Mas em que sentido devemos entender essa comunhão? Bergson (1972, p. 1243) parece indicar que a simpatia capaz de unir diferentes povos é a mesma que conduz os indivíduos à “[...] amizade verdadeira e duradoura”. Conforme citei anteriormente, Trevisan (1997) considera que as amizades profundas são oriundas da simpatia entre dois ou mais indivíduos, isto é, elas advêm do contato direto que duas ou mais pessoas experimentam a partir da abertura mútua à qual

se entregam. Além disso, Bergson (1972) destaca que a amizade sólida baseia-se também nos sentimentos de respeito e de admiração. Por fim, somando-se aos elementos citados anteriormente, Bergson (1972) aponta que entre amigos, ou amigas, existe um tipo de elemento mediador com o qual ambos se identificam simultaneamente; para que a comunhão entre esses sujeitos seja profunda, é essencial que esse elemento mediador seja menos volúvel do que as necessidades e interesses materiais, ou seja, é fundamental que ele seja de ordem espiritual, quero dizer, que se relacione a um ideal superior – liberdade, fraternidade, igualdade, justiça, amor, solidariedade etc. – concebido e partilhado igualmente por todos. A esse respeito, no discurso que proferiu nos EUA em 1917, Bergson (1972) usa como exemplo a amizade pessoal que desenvolveu com o pensador William James, de quem dizia ser admirador e com quem afirmava partilhar os mesmos ideais filosóficos – aliás, traços dessa amizade ficaram registrados nas correspondências trocadas entre eles.

Como essas reflexões bergsonianas conversam com a realidade que eu vivia? Para responder, farei algumas digressões a partir dos apontamentos tecidos por Bergson (1972) sobre a relação entre amizade, simpatia, respeito, admiração e comunhão. Inicialmente, um de meus anseios era fazer amigos e amigas a fim de estabelecer alianças afetivas e profissionais, e conseguir, assim, desenvolver projetos pedagógicos significativos. A partir das considerações de Bergson (1972), creio ser possível inferir que a amizade não se manifesta plenamente entre duas ou mais pessoas de maneira instantânea; como tudo no universo, ela está inserida na “temporalidade viva” dos acontecimentos, está sujeita à duração; por essa razão, ela passa por processos de crescimento e poda, por períodos de semeadura e de colheita que a fazem enraizar-se, por momentos em que se faz necessário vigiá-la contra o assédio de pragas e ervas daninhas que ameacem sua existência, por tempestades que fortalecem seu tronco, por um gradativo amadurecimento do qual nascem as mais belas flores e frutos. Todavia, para que ela progrida no fluxo do devir, é necessário, antes de mais nada, que exista uma “abertura simpática” ao contato com o outro; desse contato inicial instaura-se a convivência na qual é possível desenvolver o “respeito” pelas especificidades dos sujeitos e a “admiração” pelas qualidades percebidas mutuamente; ainda mergulhados na convivência, os sujeitos podem identificar e/ou construir pontos comuns que os permita buscar objetivos semelhantes, “comungando”, assim, uns com os outros e com os mesmos ideais. Decerto, a amizade profunda avançará ainda mais na medida em que os sujeitos adquiram confiança recíproca, partilhem experiências marcantes, auxiliem-se em momentos de crise. É evidente que em uma equipe docente, nem todos os membros desenvolverão amizades profundas, mas laços de afetividade, impulsos de solidariedade e camaradagem, isso está ao alcance geral.

Entretanto, no começo de tudo isso, repito, é imperioso que haja abertura simpática ao outro, ao “diferente”, ao desconhecido.

Nesse sentido, o que percebo é que na escola em que trabalhamos em Barbacena havia um fechamento prévio de boa parte da equipe com relação aos professores juiz-foranos. Éramos, assim, identificados a partir do território ao qual pertencíamos, como nos casos citados por Bergson (1972), quando as relações intersubjetivas eram mediadas por generalizações atribuídas a grupos sociais. O simples fato de sermos “de fora” bastava para que não houvesse abertura à nossa presença, mesmo que estivéssemos dispostos a fazer amizades. Nesse caso, nossa “identidade pessoal” foi suplantada e substituída por nossa “identidade territorial”: pouco importa observar as qualidades individuais da pessoa, se ela pertence a outro lugar, automaticamente a exclui. Devo dizer, porém, que naquela circunstância específica as hostilidades não pareciam se basear apenas em preconceitos geográficos, mas também na ideia de que nós, juiz-foranos, estávamos retirando vagas de emprego dos professores barbacenses. Com relação a essa observação, creio ser possível apresentar mais algumas reflexões de Bergson (1978), visto que ele atribuía o “fechamento contra o estrangeiro” a algo como um instinto de preservação com a qual a natureza dotou nossa espécie, o qual visa garantir os recursos necessários para nossa sobrevivência – que, no caso, eram os empregos que nós, “de fora”, havíamos tomado dos legítimos cidadãos barbacenenses. Certamente, nenhum instinto que porventura venha a compor nosso psiquismo é soberano, visto que a inteligência e a vontade que aureolam nossa consciência podem, de certa forma, conter suas manifestações; isso não significa dizer, porém, que ele seja inexistente e que sua ação sobre nós seja ineficaz. Vejamos o que Bergson (1978, p. 237) escreve:

Quanto a esse aspecto, a natureza também tomou certas precauções. Ela interpôs entre os estrangeiros e nós um véu habilidosamente tecido de desinformações, prevenções e preconceitos. Nada há de surpreendente que não se conheça um país aonde jamais se tenha ido. Mas que o julgemos sem conhecê-lo e que o julgamento seja quase sempre desfavorável – eis um fato que exige explicação. Quem tenha vivido fora de seu país, e de retorno queira esclarecer seus compatriotas quanto ao que chamamos uma “mentalidade” estrangeira, teve ensejo de verificar uma resistência instintiva por parte do ouvinte. A resistência não é mais forte em se tratando de país mais distante. Muito pelo contrário, irá variar, isto sim, na razão inversa da distância. Aqueles que mais probabilidade temos de encontrar são os que menos queremos conhecer. A natureza não agiu diferentemente ao fazer de todo estrangeiro um inimigo virtual.

Com efeito, a distância entre Juiz de Fora e Barbacena é curta. Éramos quase vizinhos, no entanto fomos tratados como inimigos virtuais. Mas hoje, lendo essas últimas palavras de Bergson (1978), me pergunto se eu teria agido de maneira diferente daqueles colegas docentes de quem me queixava. Em minha cidade natal recebemos todos os anos milhares de estudantes vindos de outros municípios; esses estudantes, muitas vezes, tendem a construir suas vidas aqui, progredindo nos estudos e na carreira – meus pais, aliás, fazem parte desse grupo de indivíduos. Também é frequente recebermos na UFJF estudantes de intercâmbio vindos de países da África, como Benin, Angola e Guiné-Bissau, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação. Ademais, há alguns anos tenho acompanhado nos jornais da cidade a chegada de imigrantes venezuelanos em nosso município, sobretudo em decorrência da crise política e econômica instalada em seu país; seus filhos e filhas estudam nas escolas públicas da cidade e bem que poderiam ser meus estudantes. Como eu lidaria com os “estrangeiros”? Confesso que não sei dizer se eu trataria qualquer uma dessas pessoas com hostilidade – ou se já tratei alguma vez – caso viessem a interferir nos meus interesses, a “roubar” minha vaga na Universidade, a “tirar” um emprego que deveria ser ocupado por um “verdadeiro” juiz-forano. Essas são questões relevantes e, em todos os casos, me fazem refletir sobre as posturas que adoto diante das diferenças no geral. Não estou fadado a dar vazão aos impulsos egoístas que tendem a excluir os outros; por isso, quem sabe, as conversas com Bergson (1972) poderiam ajudar a abrir-me simpaticamente a esses sujeitos, a conviver com eles, a respeitá-los em suas singularidades, a admirá-los em suas qualidades, a compor com eles frentes únicas de trabalho e aprendizado, a tecer, enfim, laços de amizade.

**Figura 3** – A confluência do Tâmesa e Medway, de William Turner, 1808



**Fonte:** Wikiart (2025c).

### 3 MAIS ALGUMAS MILHAS: ENTRE BUSCAS E MOVIMENTOS

Nesse segundo conjunto de memórias, conversei com Henri Bergson a respeito das últimas milhas que percorri nos mares da docência, derivando em ideias como as de mudança, permanência, bom senso, trabalho coletivo, currículo, educação, alegria, deficiências, inteligência e movimento. Início contando sobre meu retorno para Juiz de Fora e os primeiros anos de trabalho precário em Matias Barbos; em seguida relato minha ida para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – na qual permaneci por 7 anos –; e, por fim, falo de minha aprovação no concurso público da Prefeitura de Juiz de Fora e o início de uma profunda amizade com o menino Luís.

#### 3.1 O QUE HÁ ENTRE A PERMANÊNCIA E A MUDANÇA?

De 2013 a 2015 atuei como professor na rede municipal de Matias Barbosa, uma cidade fronteiriça a Juiz de Fora. Nesse período vivi anos de insegurança profissional e financeira, visto que meu vínculo de trabalho com o referido município era precário, isto é, eu estava ali por meio de contratos temporários. Em 2016, depois de ser aprovado no concurso público da rede de educação de Minas Gerais, fui nomeado e assumi o cargo de professor das séries iniciais em uma escola estadual, mantendo-o até 2023.

Então, em dezembro de 2023, depois de ter percorrido 13 anos na docência, sendo 8 deles vividos naquela escola, eu buscava novos ares. Nessa última escola em que atuei, até o fim de 2019 passei por muitas vivências que alimentaram meu entusiasmo profissional, que viabilizaram a criação e a experimentação de novas práticas pedagógicas, que ampliaram, enfim, os horizontes de minha própria formação. Mesmo durante os anos de 2020 e 2021, quando a pandemia de COVID-19 exigiu que nos adaptássemos a uma série de condicionantes, nós, docentes daquela escola, procuramos nos apropriar de possíveis tecnologias de ensino remoto e criar formas de oferecer apoio aos nossos estudantes. Ali, construí vínculos de afeto com a equipe docente, com muitas famílias que passei a conhecer melhor, e, sobretudo, com as crianças, cujo crescimento observava desde que entravam pelos portões da escola, no 1º ano, até o momento em que por eles saíam, ao final do 5º. Me sentia profundamente identificado com a vida que pulsava em seu interior. Aquele lugar havia se tornado uma parte muito importante de minha trajetória. Acontece, porém, que nos dois últimos anos de trabalho – incluindo o que se encerrava – eu me via cada vez mais engolido pela avalanche de atribuições que as novas práticas de gestão da rede estadual de educação

nos conferiam. Confesso que diante daquele cenário em que a atividade docente era cada vez mais mecanizada, comecei a me sentir cansado, desanimado, exaurido.

Narrarei brevemente esses percursos...

Enfim, ao final do ano letivo de 2012, pedi exoneração do serviço público de Barbacena e voltei para Juiz de Fora. Ademais, eu tinha outros objetivos pessoais e profissionais que reforçavam meu desejo de retornar à terra natal naquela fase da vida. Em primeiro lugar, eu sentia saudades da família, dos amigos, mas sobretudo de minha noiva, com quem queria casar tão breve quanto possível. Em segundo lugar, pretendia dar continuidade aos estudos, cursando inicialmente a pós-graduação *lato sensu* em filosofia moderna e contemporânea oferecida pela UFJF, e, em seguida, participar do processo seletivo para o mestrado em educação. Minha única dúvida naquele momento era se conseguiria emprego como professor na rede municipal de Juiz de Fora, pois se viesse a me inscrever no processo simplificado de contratações temporárias, certamente ficaria mal classificado e dificilmente encontraria alguma vaga.

Vim a saber, porém, que o município de Matias Barbosa, Minas Gerais, estava utilizando a listagem de candidatos aprovados como excedentes no concurso público realizado em 2010, para fazer contratações temporárias para o quadro de magistério. Juntamente com o de Barbacena, foi exatamente esse o certame do qual eu havia participado ao final de minha graduação. Minha classificação era uma das primeiras na lista de excedência, motivo pelo qual eu certamente conseguiria alguma vaga para atuar na docência. Como Matias Barbosa era uma cidade fronteira à minha, inclusive mais próxima da casa de minha mãe – onde eu voltaria a residir por algum tempo – do que muitos outros bairros de Juiz de Fora, seria possível retornar ao lar e continuar trabalhando.

Assim, permaneci na rede municipal de Matias Barbosa por três anos, atuando em escolas de séries iniciais situadas em três bairros distintos, o que me deu a chance de conviver com as pessoas dessas localidades e conhecer algo de seus contextos de vida. Em 2013, ocupei o cargo de professor regente em uma turma de 4º ano; em 2014, trabalhei em duas escolas do município, assumindo, de manhã, a docência em uma turma bisseriada de 4º e 5º ano e, de tarde, uma turma de 1º período da educação infantil; em 2015, atuei como professor de ciência, arte e literatura de todas as turmas do 1º ao 5º ano oferecidas em uma escola de tempo integral da cidade. Confesso que as experiências pelas quais passei na docência em uma classe bisseriada ou como professor de três componentes curriculares em diferentes turmas, exigiram o desenvolvimento de novos olhares, de novas formas de planejar e de avaliar, bem como, enfim, a adoção de novas estratégias de ensino-aprendizagem. Entretanto,

a realidade é que eu estava feliz em conhecer aquelas localidades, em passar por vivências novas e desafiadoras do ponto de vista profissional e, em meio a tudo isso, por ter liberdade para pôr em prática minhas ideias pedagógicas.

Naquele momento, eu entendia que a única dificuldade de continuar exercendo a docência em Matias Barbosa era a insegurança provocada por contratos de trabalho precários, que, embora tivessem a duração predeterminada de um ano, poderiam ser rompidos, por exemplo, em caso de remanejamento de professores efetivos ou de fechamento de turmas. Isso já havia acontecido com algumas colegas que, como eu, eram do quadro de professoras da contratação temporária. Ademais, minhas chances de prosseguir trabalhando naquela cidade a partir de 2017 eram improváveis, pois 2016 seria o último ano de vigência do concurso realizado em 2010, razão pela qual a lista de excedentes utilizada para realizar as contratações perderia a validade.

Diante desse horizonte de indeterminações que vislumbrava em Matias, minha atenção se dirigia a outra possibilidade profissional, que ora parecia incerta, ora parecia palpável. Em 2012, quando ainda residia em Barbacena, eu havia participado de um concurso público para o quadro de magistério da rede de ensino de Minas Gerais, mais especificamente para atuar nas escolas estaduais de 1º ao 5º ano do ensino fundamental vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF). Entretanto, assim como no certame de Matias Barbosa, não fui aprovado entre as vagas para nomeação imediata, ficando entre os primeiros da lista de excedentes do concurso. Desde então, eu acompanhava constantemente o Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, para saber se as efetivações estavam avançando para além das vagas divulgadas inicialmente, e sempre concluía, para meu desalento, que a situação estava parada.

Contudo, em meados de 2014, um acontecimento inesperado provocou mudanças drásticas no panorama do funcionalismo público estadual, inicialmente trazendo grandes expectativas a todos nós que havíamos obtido aprovação no concurso a que já me referi. Tratava-se do seguinte: em 2007, Aécio Neves, então governador do estado, instituiu a Lei Complementar 100 (LC 100/2007), que tornou imediatamente efetivos todos os profissionais ligados ao quadro do magistério que, na ocasião, estivessem atuando por meio de contratos temporários. Naquele contexto, cerca de 98 mil trabalhadores que tinham vínculo precário com a rede estadual de educação – entre eles secretários escolares, supervisores pedagógicos, professoras e professores de ensino fundamental e médio – foram imediatamente empossados sem a realização de concurso público. Tal medida, considerada um escândalo jurídico e uma arbitrariedade política, foi denunciada pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação

de Minas Gerais (SIND-UTE) à Procuradoria Geral da República (PGR), que, cumprindo seu papel, levou o caso até o conhecimento do Supremo Tribunal Federal (STF) por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4876 (ADI 4876/DF). Depois de alguns anos, mais exatamente em março de 2014, o Supremo, sob a relatoria do ministro Dias Toffoli, declarou a LC 100/2007 inconstitucional e revogou todos os seus efeitos. A decisão do STF determinava que a partir daquela data o governo do estado de Minas deveria imediatamente desligar todos os servidores nomeados pela lei em questão e, em seguida, no prazo máximo de 12 meses, preencher com candidatos aprovados em concurso público as vagas resultantes das exonerações.

Como era de se esperar, a determinação em questão acabou esbarrando em outros problemas também de ordem jurídica, visto que dos 98 mil nomeados pela LC 100/2007, 16 mil já haviam aposentado ou estavam com pedido de aposentadoria em andamento, dezenas de milhares estavam com férias-prêmio vencidas, e milhares se encontravam em situação de afastamento funcional para tratamento de saúde. Com isso, a nomeação que, em princípio, aparentemente estava ao alcance de nossas mãos, se transformou em uma angustiante expectativa. Para tornar a espera dos aprovados no concurso de 2012 ainda mais incerta, o prazo de vigência do mesmo, mais curto do que o de Matias, se encerrava no início de 2016. E se o tempo de validade do concurso que realizei chegasse ao fim antes do governo estadual cumprir a determinação do Supremo e realizar nossa efetivação? Se isso acontecesse, eu ficaria “a ver navios”? – interrogava a mim mesmo, sem, no entanto, obter respostas. Enfim, o cenário era de muitas dúvidas.

Finalmente, no dia 31 de dezembro de 2015, no “apagar das luzes”, depois de estabelecer inúmeros acordos jurídicos para resolução dos milhares de casos pendentes, o governo de Minas apresentou uma edição extra do Diário Oficial na qual publicou a lista dos desligamentos relativos aos funcionários que foram efetivados pela LC 100/2007, totalizando 57.931 servidores. Ato contínuo a isso, em 3 de janeiro de 2016, foi publicada a convocação de posse dos profissionais da educação aprovados no concurso, chegando ao término a nossa espera para assumir o cargo público na rede estadual de ensino. Meu nome estava entre os dos professores que seriam efetivados em alguns dias e eu não “cabia em mim” de tanta alegria. Dali por diante, dizia a mim mesmo, não precisaria mais passar pela insegurança de trabalhar sob o regime de contratos temporários. Naquele momento, me sentia tão exultante que, após ler a publicação em questão, minha primeira reação foi correr até o local onde minha esposa trabalhava – sim, eu havia me casado em 2014 – e contar a ela a notícia que, para nós, era uma conquista e tanto. Ela, formada em fisioterapia, trabalhava sob condições precárias assim

como eu, o que nos levava a andar com o “cinto apertado” em matéria de finanças. Até então, não podíamos projetar aquisições ou mudanças a longo prazo, pois no presente não havia garantias de que seríamos capazes de honrar com novos compromissos assumidos. Contudo, agora, aquele cargo público representava o primeiro passo rumo à maior segurança econômica que gostaríamos de ter para planejar nossa caminhada em família, visto que acreditávamos ser essencial ter nossa vida profissional assentada em bases minimamente estáveis antes de termos filhos.

Entretanto, a despeito de nossas expectativas, infelizmente vivemos ainda alguns anos de insegurança financeira. Tão logo assumi o cargo de professor para o qual fui nomeado, o então governador Fernando Pimentel anunciou que Minas passava por uma grave crise econômica e que, por isso, não tinha recursos para garantir que os salários dos funcionários públicos estaduais fossem pagos regularmente dentro do prazo previsto, isto é, até o 5º dia útil de cada mês. Com efeito, mensalmente a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) do estado divulgava um calendário que nos informava sobre as possíveis datas de quitação dos ordenados referentes àquele período, datas essas que, não raro, eram descumpridas. Com o avanço da tal crise, nossa remuneração passou a ser dividida em duas prestações que eram pagas em dias aleatórios de cada uma das quinzenas do mês. À maneira de alguém que espera receber um “presente-surpresa”, houve meses em que precisávamos acompanhar diariamente a movimentação de nossa conta bancária a fim de verificar se uma das parcelas havia “caído”. No ritmo em que as coisas caminhavam, tínhamos o receio de que chegasse o momento em que nossos salários não fossem quitados de forma alguma, quero dizer, sequer com atraso e parcelamento. Quanto ao recebimento de outros valores a que tínhamos direito, como o do proporcional de férias e o do 13º salário, fomos informados também pela SEPLAG de que não havia a menor previsão de pagamento.

Naquele cenário de incertezas, algo imprevisto aconteceu, dando-me a impressão de ser a “tábua de salvação” da qual minha esposa e eu necessitávamos. Em março de 2016, quando, então, completava meu segundo ano no curso de mestrado – eu já havia concluído o desejado curso de especialização em filosofia na UFJF –, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) publicou o resultado do edital de bolsas em seu site. Ávido para saber se havia sido contemplado com uma delas, saí do trabalho e fui correndo para casa. Suado e ofegante, entrei às pressas em nosso apartamento, liguei o computador, acessei o site do Programa e descobri, para nosso alívio, que entre as cinco bolsas disponibilizadas, a quinta seria minha. “Ufa! Agora conseguiríamos ter o mínimo de segurança financeira, nem que fosse por apenas um ano!”, imaginei eu. Assim, poucos dias depois de acessar o resultado do

edital, fui à secretaria do PPGE para dar andamento à documentação necessária, momento em que aproveitei para perguntar a qual agência de financiamento estava vinculada a bolsa que passaria a receber. Por ironia do destino, soube que dali por diante minha pesquisa seria financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Então, naquele exato momento, o alívio que eu estava sentindo “foi por água abaixo”, pois imediatamente deduzi que, analogamente ao que acontecia com meu salário de professor, o valor a ser pago mensalmente por essa agência de financiamento apresentaria problemas. Foi dito e feito. Na realidade, os atrasos ocorridos no pagamento das bolsas da FAPEMIG foram maiores do que aqueles que atingiram o funcionalismo público, chegando a haver épocas em que os valores a receber se acumularam por alguns meses. Enfim, nesse contexto geral, era impossível que minha esposa e eu tivéssemos qualquer tipo de segurança financeira. A situação econômica de Minas – e simultaneamente a nossa – só viria a apresentar melhoras em agosto de 2021, quando, então, o salário do funcionalismo público estadual voltou a ser pago integralmente no 5º dia útil de cada mês. Entretanto, outras lutas estavam por vir, visto que o governador Romeu Zema se movia para aderir ao Regime de Recuperação Fiscal (RRF), programa promulgado pelo Governo Federal em 2017, que tinha a meta de auxiliar os entes federativos a organizarem suas finanças por intermédio de austeros padrões de administração das contas públicas. Quais as implicações do RRF para o funcionalismo público mineiro? Simples: o estado estabeleceria um teto de gastos que congelaria os salários dos servidores estaduais, suspenderia as regras de progressão de suas carreiras e a realização de novos concursos públicos pelo período de 9 a 12 anos. Com efeito, o RRF de Minas foi aprovado pela Assembleia Legislativa e promulgada pelo governador no ano de 2023.

Gostaria de realizar mais algumas conversas com Henri Bergson, refletindo sobre uma certa tensão que sua filosofia parece instaurar entre os conceitos de permanência e mudança. Isso porque minha esposa e eu vivíamos uma fase de insegurança profissional e financeira, ansiando por encontrar estabilidade, ou “permanência”, nesses quesitos e, assim, avançar na construção de nossos objetivos materiais e familiares; ademais, os contratos precários de trabalho pareciam interferir diretamente na melhoria de meu “quefazer” docente, já que impunham “mudanças” constantes. Essa tal estabilidade existe de fato ou é apenas uma necessidade ilusória? Ela efetivamente interfere na formação e na atuação de educadores e educadoras? Quem, pela primeira vez, me chamou a atenção para a existência da referida tensão no seio da filosofia bergsoniana foi Paulo Freire (2007, p. 104, grifo nosso), quando, em *Pedagogia do Oprimido*, escreveu o seguinte:

Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*. Sua “duração” – no sentido bergsoniano do termo – como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança (p. 42).

A ação cultural, ou está, a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens. Ambas, dialeticamente antagônicas, se processam, como afirmamos, na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade permanência-mudança. Isto é o que explica que a estrutura social, para *ser*, tenha de *estar sendo* ou, em outras palavras: *estar sendo* é o modo que tem a estrutura social de “durar”, na acepção bergsoniana do termo. Na verdade, o que faz que a estrutura seja estrutura social, portanto histórico-cultural, não é a permanência nem a mudança, tomadas absolutizadas, mas a dialetização de ambas. Em última análise, o que permanece na estrutura social nem é a permanência nem a mudança, mas a “duração” da dialeticidade permanência-mudança.

Por muito tempo tive a impressão de que Freire havia compreendido de maneira imprecisa as ideias de Bergson, posto que o pensador pernambucano parecia usar as “lentes” da dialética para “ler” uma filosofia que tinha em sua base uma epistemologia de outro tipo, o que, evidentemente, importava certas distorções à sua interpretação. Aliás, Freire não foi o único que acreditou encontrar na dinâmica interna do bergsonismo um movimento dialético das ideias e do real: antes dele, Bachelard (1994) pensou algo na mesma direção; depois dele, Trevisan (1997) viu em todos os dualismos presentes na obra de Bergson a presença explícita de um pensamento dialético. Voltando a Freire, durante as pesquisas iniciais que realizei no curso de doutorado, quando, então, procurava estabelecer possíveis relações entre a sua teoria e a de Bergson, tive acesso a dois materiais de estudo que reforçaram minha hipótese inicial de que o Patrono da Educação Brasileira não havia entendido bem o conceito bergsoniano de duração. O primeiro desses materiais foi o livro *Paulo Freire: uma história de vida*, da autoria de Nita Freire (2017), que, em determinada passagem da obra, prometia apresentar um caderno de registros no qual o filósofo nordestino anotava os títulos e autores que havia lido. Eram centenas deles, afirmava Nita Freire (2017). Para mim, aquele texto parecia ter “caído do céu”, visto que eu poderia verificar se o nome de Bergson constava entre os dos pensadores estudados por Freire e, em sequência, descobrir quais obras do filósofo francês o educador brasileiro havia lido. O que descobri? Primeiramente a notícia boa: sim, o nome de Bergson constava na lista de Freire; agora a notícia ruim: Nita Freire (2017) não divulgou a lista das obras de cada autor lido por seu marido. Eis que alguns meses depois, participando do II Seminário Internacional Paulo Freire, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), vim a saber que o Instituto Paulo Freire (IPF) era o depositário da antiga biblioteca do autor, e que todos os volumes dessa biblioteca foram devidamente catalogados e

disponibilizados no site do Acervo Virtual Paulo Freire – o segundo dos materiais a que me referi. Pois bem! Agora eu poderia completar minha pesquisa e descobrir quais livros bergsonianos o educador brasileiro havia lido; o resultado de minha busca revelava apenas uma obra: *Las dos fuentes de la moral y de la religion*. Agora, mais do que nunca, eu estava prestes a confirmar minha hipótese! “Freire não compreendeu bem o conceito de duração em Bergson porque não teve acesso aos outros livros do pensador francês”, pensei. Acontece, porém, que eu mesmo ainda não havia me detido com mais calma no estudo do título bergsoniano que Freire leu, o que certamente fazia com que qualquer uma de minhas conclusões fosse apressada – para dizer o mínimo. Assim, tanto quanto possível, dali por diante comecei a ler aquela que era a penúltima obra de Bergson.

Então, o que acredito ter percebido? Em primeiro lugar, que aquele é um livro no qual o filósofo francês realiza uma série de reflexões sobre sociedade, cultura, moral, religião, política e história; em segundo lugar, que nele Bergson apresenta um conjunto de dualismos – como, de resto, verificamos em todos os seus trabalhos – entre os quais existem tensionamentos constantes; ali, penso eu, realmente é possível entrever uma leitura da “duração” que a vincula ao tempo social, ou, se quisermos, ao tempo histórico; nesse sentido, Freire foi capaz de entrever, talvez com mais profundidade do que muitos outros intérpretes de Bergson, que o referido tempo histórico constitui o devir social e revela uma tensão criadora entre permanência e mudança, visto que na sociedade existem sempre forças que procuram manter as coisas como estão e outras que pretendem transformá-las. É verdade que ainda podemos questionar o fato de Paulo Freire chamar esse tensionamento entre permanência e mudança de “dialético”, visto que os dualismos presentes no pensamento bergsoniano são de ordem intuitiva e que, para ele, o real se resolve em um tipo de monismo.<sup>5</sup> Inclusive, na última obra publicada por Bergson (2006b), muitas de suas críticas ao pensamento dialético – sobretudo o de inspiração platônica – são expostas.

Entretanto, para além desse tensionamento instalado no seio do devir social, podemos considerar que a duração, mesmo vivida em outros domínios do real, conjuga a permanência e a mudança? Inicialmente, precisamos observar que o próprio Bergson (2006b) se referiu muitas vezes às dificuldades de expressarmos a “intuição da duração” por meio da linguagem habitual, visto que essa é prioritariamente solidária da inteligência e do espaço. Em todo caso, para refletir sobre a questão anterior, creio ser interessante recorrer a algumas obras de Gilles Deleuze: a primeira chama-se *Memória e Vida* e é, na realidade, uma coletânea de fragmentos

---

<sup>5</sup> A respeito da especificidade do método intuitivo em comparação com o dialético, cf. Deleuze (2012) – todo o primeiro capítulo – e Morato Pinto (2004).

de textos de Bergson (2011b) organizada por Deleuze para ser publicada na coleção *Les Grands Textes*, da PUF, em 1957; a segunda denomina-se *Bergsonismo* (Deleuze, 2012) e consiste em um estudo profundo da obra de Bergson, publicado por Deleuze em 1966, portanto 9 anos depois da anterior. Quando abordamos esses livros isoladamente, algumas dificuldades podem surgir, visto que, de um lado, os excertos bergsonianos citados isoladamente no primeiro, soam, às vezes, um tanto quanto inconclusivos, e, de outro, os textos propriamente deleuzianos sobre a teoria bergsoniana mostram-se consideravelmente herméticos. Entretanto, se cotejamos as duas obras *pari passu*, vemos que elas se iluminam mutuamente, tamanha é a conexão lógica que existe entre os títulos e excertos organizados na primeira e o conteúdo das discussões desenvolvidas na segunda.

Assim, em *Memória e Vida* (Bergson, 2011b), vemos que Deleuze divide o primeiro capítulo em quatro partes, sendo que nas duas iniciais os trechos selecionados versam sobre o conceito de duração: na primeira parte, intitulada por ele de “Natureza da duração”, estão textos denominados de “A duração como experiência psicológica”, “A duração e o eu”, “Para além da psicologia: a duração é o todo”, “O todo e a vida” e “O todo e a coexistência das durações”; na segunda parte, chamada por Deleuze de “Características da duração”, situam-se textos intitulados de “A duração é o que muda de natureza”, “A duração é a multiplicidade qualitativa”, “A duração é o movimento”, “A duração é o indivisível e o substancial” e “A duração é o absoluto”. Agora, se nos voltarmos para o segundo livro e, a partir dele, observarmos como a ordem dos temas desenvolvidos por Deleuze (2012) se aproxima dos excertos que ele escolheu e dos títulos que ele elaborou para compor *Memória e Vida* (Bergson, 2011b), concluímos, em linhas gerais, que o conceito bergsoniano de duração é assim refletido: ao se referir à “natureza da duração”, Bergson evidencia que se trata do “tempo vivo” imanente à consciência humana, à relação dessa com a matéria, à evolução da natureza e, por fim, ao próprio conjunto do universo; ao se remeter às “características da duração”, Bergson revela que esse tempo vivo pode ser qualificado como “continuidade” indivisível de “mudança”, criação e novidade. Ênfase dois termos: “continuidade” e “mudança”. Doravante, se conferimos tais atributos da duração aos domínios nos quais ela pulsa, quero dizer, se procuramos enxergá-los em todas as dimensões do real – e não só no âmbito do devir social –, podemos concordar com parte da interpretação freiriana – aquela que se refere à dialética ainda merece questionamentos e continua em investigação – e perceber que em todos os níveis o tempo conjuga em um fluxo indiviso a permanência e a mudança, o uno e o múltiplo.

Então, se retornamos à questão que deu início a essa conversa alguns parágrafos atrás, entendendo ser possível assumir que mesmo valorizando a mudança, o movimento, a criação e a novidade, Bergson (2011b) não deixa de considerar que na duração existem elementos que permanecem: inclusive, não devemos nos esquecer de que, em certo sentido, duração e memória são conceitos bergsonianos que se correspondem – e a memória não é justamente aquilo que permanece de nossas vivências? No tocante à segunda pergunta, aquela que questionava se a necessidade de estabilidade, ou permanência, poderia ser considerada ilusória, retomo as reflexões realizadas juntamente com o pensamento bergsoniano, quando discutíamos a relação das crianças com o consumo e o supérfluo. Ora, dizia Bergson (1978, p. 248-249) – repito parte da citação: “Mas, em qualquer sentido que a entendemos não há felicidade sem segurança, quero dizer sem perspectiva de duração para um estado em que estejamos acomodados.” Aqui, notemos que a palavra “duração” parece não se referir ao conceito de “tempo vivo”; o conjunto da citação indica, a meu ver, que nenhum de nós é capaz de ser feliz se não puder assentar sua vida sobre alicerces seguros, isto é, bases que forneçam o mínimo de estabilidade, de sentimento de durabilidade, de noção de permanência. Conforme vimos anteriormente, essa citação de Bergson (1978) se associa à ideia de que a posse dos bens materiais indispensáveis à existência é um dos critérios fundamentais para a felicidade humana. Com efeito, quem é feliz passando fome? Quem consegue se sentir tranquilo sem saber se nos dias ou semanas seguintes haverá alimentos em casa para si e para os seus familiares? Quem se rejubila estando na fila do desemprego e sem saber se encontrará trabalho nos próximos meses, se terá condições de obter os recursos financeiros requeridos para pagar as contas, custear remédios, adquirir vestimenta? Quem vive em júbilos sem ter certeza se ao chegar no hospital público com o filho adoecido haverá atendimento, medicamentos, equipamentos, leitos? Quem consegue sorrir sabendo que os pais, já idosos, dependem de seu auxílio material para manter os requisitos básicos da existência, visto que suas aposentadorias mal cobrem os gastos com medicamentos? A esse respeito, observo que professores e professoras também são gente e que todas essas perguntas se passam em seus pensamentos em momentos nos quais a insegurança profissional bate à porta. Isso para nos referirmos apenas aos itens essenciais, indispensáveis à sobrevivência. Se considerarmos as necessidades de “segunda ordem”, a lista aumenta, pois incluímos aí o transporte, a comunicação, bem como a aquisição de móveis e utensílios úteis à vida prática, como geladeira, fogão e máquina de lavar roupas.

Todavia, acontece que “a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte” (COMIDA, 1997), o que significa dizer que o acesso aos bens culturais é também um

direito essencial de todo ser humano. E se esse direito se refere a todas as pessoas, para nós, professores, tem um peso profissional indiscutível, visto que nosso trabalho implica também na ampliação dos repertórios culturais dos estudantes. Ora, para isso, é necessário que sejamos capazes de adquirir livros – literários e acadêmicos – e obras audiovisuais – CDs ou DVDs; de obter materiais didáticos e tecnológicos úteis à pesquisa e ao ensino; de ter acesso à internet de qualidade e, por consequência, a plataformas de *streaming*; de frequentar cinemas, teatros e museus; de visitar feiras culturais; de realizar cursos de formação continuada – que, públicos ou privados, sempre implicam em gastos; de participar de congressos educacionais; de viajar e conhecer paisagens e culturas. Tendo esses elementos em vista, devemos nos perguntar: que professor ou professora se dá ao luxo de comprar livros, CDs, DVDs, se o valor de seu salário como profissional contratado temporariamente cobre apenas os gastos indispensáveis do cotidiano?

No que diz respeito à tensão entre permanência e mudança no âmbito da qualidade do trabalho pedagógico, penso que a estabilidade profissional dos professores e professoras também é de grande importância. Um professor ou uma professora que permanece em uma escola por mais tempo, que está ciente de que seu vínculo com determinada instituição é duradouro, tende a enxergar mais nitidamente a oportunidade de se unir à equipe escolar e contribuir na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que, se bem entendido, contém o registro das concepções e diretrizes metodológicas que organizam as ações didáticas de todos. Sua prática pedagógica como educador ou educadora tem maiores condições de se qualificar progressivamente sobre uma base estável, visto que se existe continuidade em seu trabalho, ele ou ela poderá avaliar-se com relação ao ano letivo anterior e refletir sobre possíveis mudanças a implementar no período seguinte: aperfeiçoar-se profissionalmente pode se tornar um projeto. Do contrário, como os docentes podem ter conhecimento do PPP da escola, como saber se estão identificados com as lógicas de ensino-aprendizagem do estabelecimento em que atuam, como se avaliam a partir de critérios construídos coletivamente, se mudam de instituição anualmente, quiçá semestralmente?<sup>6</sup> Nos contratos temporários é isso o que ocorre, pois a cada nova etapa letiva o docente em situação de trabalho precário se depara com perspectivas educacionais distintas, equipe diversa, outras lógicas de convivência: pouquíssimos elementos do que viveu anteriormente permanecem.

---

<sup>6</sup> Nas redes públicas de Matias Barbosa e de Juiz de Fora a renovação de contrato temporário é realizada semestralmente. Isso porque estou apenas considerando a regra geral, pois os professores e professoras que ficam “mal classificados” no processo seletivo ficam sujeitos a só conseguirem os “contratos tapa-buracos”, que são aqueles de menor duração e que se destinam a cobrir licença-maternidade, férias prêmio ou licença de saúde.

Não foi o que aconteceu comigo? Em um ano atuei em classes bisseriadas e na educação infantil, no outro estava lecionando ciências, artes e literatura em todas as turmas. Certamente, mesmo em contextos de mudanças constantes de escola, é possível que o educador ou a educadora continuem avançando a partir das experiências anteriores, visto que toda vivência pode se converter em aprendizado, mas o que acontece é que ele ou ela não conseguem projetar mudanças que se assentem sobre a continuidade, pois não têm certeza se continuarão na mesma instituição. Vejamos que somente em contextos de estabilidade profissional há realmente uma tensão profícua entre mudança e permanência: no nível de nossa inserção institucional permanecemos na mesma escola, mas no âmbito subjetivo e intersubjetivo sempre podemos mudar algo, tomando como referência vivências pedagógicas anteriores e projetando melhorias futuras. Contudo enfatizemos que é sobretudo em razão da estabilidade profissional, da permanência em nível institucional, que as mudanças pedagógicas encontram solo verdadeiramente fértil para se tornarem cada vez mais ricas e significativas. Sob esse triplo ponto de vista – o das necessidades básicas da vida, o do acesso aos bens culturais e o da progressiva qualificação profissional – é fundamental que nós, educadores e educadoras, antes de tudo seres humanos, tenhamos nossos direitos elementares garantidos, tais como: o direito a uma vida segura, digna e feliz através da estabilidade profissional, preferencialmente por meio de concursos públicos; o direito a bons planos de carreira, que estimulem a formação continuada; o direito a uma boa remuneração, sobretudo por meio do pagamento do piso salarial nacional do magistério, reajustado anualmente pelo Governo Federal; e, enfim, o direito a nos mobilizarmos e brigarmos por tudo isso quando as instâncias do poder público se recusarem a reconhecê-los.

### 3.2 O CURRÍCULO E O MOVIMENTO DA VIDA

Agora, deixem-me voltar à narrativa. Fui nomeado para o cargo de professor das séries iniciais da rede estadual de Minas e logo nos primeiros meses do ano letivo de 2016 a equipe escolar vinha observando a necessidade de reorganizar o currículo da instituição, isto é, o documento que descrevia os conhecimentos escolares que precisariam ser ensinados-aprendidos em cada ano de escolarização. A nosso ver, a versão em vigor do nosso currículo apresentava muitos equívocos, como repetição dos mesmos conteúdos, lacunas entre determinados saberes que requeriam encadeamento lógico, bem como, por fim, antecipação ou postergação de matérias. Tais equívocos impunham dificuldades a nós, docentes, na medida em que geravam confusões tanto com relação aos objetivos que almejávamos

alcançar, quanto com referência aos conhecimentos que deveríamos ou não inserir em nossos planos de aula. Não é que desejassemos estabelecer uma lista “engessada” dos saberes considerados “permitidos” ou “proibidos”. Apenas queríamos construir uma perspectiva mais nítida das aprendizagens atribuídas a cada etapa escolar e encadeá-las segundo uma lógica que nos parecesse coerente. Além disso, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) havia reformulado o Currículo Básico Comum (CBC) da rede em 2014, sendo necessário que o estudássemos e comparássemos ao nosso, refletindo sobre possíveis mudanças a serem feitas.

Para levar a efeito a revisão curricular que pretendíamos, seria preciso dispormos do tempo de nossas reuniões pedagógicas, que, na época, ocorriam quinzenalmente, nas segundas-feiras, de 17h30 às 20h30. A fim de realizar tal tarefa, nos organizamos em grupos compostos por professoras e professores que atuavam nos mesmos anos de escolaridade. Em tais grupos, estudávamos a última versão do CBC de Minas cotejando-a com a de nossa instituição; em seguida, apontávamos as mais diversas sugestões e montávamos uma variante provisória dos trechos sobre os quais nos debruçávamos; posteriormente, a equipe toda se reunia e cada grupo apresentava as sugestões feitas; ainda em assembleia, analisávamos e debatíamos as propostas, recorrendo, para isso, a outras fontes bibliográficas, como livros didáticos, artigos e obras de referência sobre metodologia de ensino; a partir dessas discussões deliberávamos se as propostas seriam aceitas ou recusadas, se as manteríamos integralmente ou parcialmente, se as descartaríamos na totalidade ou em partes; finalmente, retornávamos aos grupos específicos dos anos de escolarização e continuávamos as reelaborações, que, depois, eram novamente apresentadas para toda a equipe. Assim, entre idas e vindas, mergulhando em cada campo de conhecimento que integrava o currículo estadual e, por consequência, o nosso – matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciência, arte e ensino religioso –, o trabalho se estendeu por alguns meses. Conseguimos concluir a elaboração do currículo de nossa escola ao cabo de muitas reuniões, preenchidas com estudo, reflexão e diálogo.

Aquela experiência foi a primeira da qual participei em que toda a equipe se envolveu no esforço comum de reconstrução de um dos documentos pedagógicos que subsidiam as atividades docentes. Nos anos anteriores, quando atuei como professor em Barbacena e em Matias Barbosa, as reuniões pedagógicas eram escassas e tinham caráter exclusivamente administrativo, servindo de espaço para que as gestoras e coordenadoras apresentassem os horários, as listas com conteúdos programáticos e as regras de funcionamento das instituições. Os municípios em questão organizavam suas redes de ensino de maneira centralizadora,

impedindo que as escolas a elas subordinadas desfrutassem de autonomia para eleger sua direção ou para formular seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e currículos. Porém, além de usufruir de uma relativa liberdade para recriar um de nossos documentos orientadores, encontrei nas reuniões pedagógicas momentos significativos de formação: experienciei intensamente cada uma das etapas daquele processo; me sentia repleto de bom-ânimo, interesse e curiosidade; comprometi-me com a pesquisa e leitura de novos materiais; acompanhei atentamente todas as falas, sugestões e argumentos; engajei-me ativamente nos diálogos, ora fazendo perguntas ora expondo meus pontos de vista; enfim, após cada um de nossos encontros notava que havia construído novos saberes e modificado algo em minha maneira de pensar, sentir e viver a docência. Além disso, por mais que eu viesse a atuar em turmas específicas, dali por diante não mais perceberia o percurso curricular dos estudantes de maneira fragmentada; poderia apreender o trajeto dos conhecimentos escolares em sua integralidade, distinguindo os pontos do caminho pelos quais as crianças passaram, aqueles em que se encontravam, e os que ainda estavam por vir. É importante ressaltar, entretanto, que vislumbrar a estrutura sequencial do currículo em sua totalidade não é o mesmo que definir *a priori* os movimentos a serem percorridos pelos estudantes. Muito pelo contrário. Tais movimentos seriam construídos cotidianamente, seus contornos e sinuosidades acompanhariam os acontecimentos da vida, mas, frise-se, sem perder de vista determinadas coordenadas que orientassem seus passos, tal como um viajor, que mesmo sem saber por que aventuras passará no decorrer de uma jornada, conhece as constelações que lhe indicarão as direções a seguir.

Naquele contexto, em que pude conhecer com mais profundidade o CBC dos anos iniciais do ensino fundamental da rede mineira de ensino, compreendi que se estruturava em dois grandes blocos pedagógicos: o “ciclo de alfabetização” e o “ciclo complementar”. O primeiro deles, que ia do 1º ao 3º ano, tinha como objetivo central garantir que os estudantes apreendessem os saberes básicos de cada campo do conhecimento.<sup>7</sup> Já o segundo ciclo, que abrangia o 4º e o 5º ano, visava ampliar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes a partir das bases construídas anteriormente. Pensemos em alguns exemplos: em geografia, durante o “ciclo de alfabetização”, as crianças deveriam se apropriar da habilidade de identificar e nomear os elementos que compõem as paisagens, para, no “ciclo complementar”, serem

---

<sup>7</sup> Nesse caso, a palavra “alfabetização” deve ser entendida em sentido amplo, se referindo também à apropriação dos signos elementares de cada campo do conhecimento, os quais constituem chaves para a leitura e interpretação do mundo. Assim, podemos falar em “alfabetização geográfica”, “alfabetização científica” etc.

capazes de reconhecer como essas se transformam a partir da intervenção humana e apresentam características correspondentes aos tipos de atividades econômicas nelas desenvolvidas; em matemática, no “ciclo de alfabetização”, os estudantes aprendem a identificar e a nomear as formas geométricas planas, para, então, no “ciclo complementar”, desenvolverem habilidades relacionadas ao cálculo do perímetro e da área de algumas delas.

Nos estudos do CBC de Minas, descobri também que a SEE estimulava os professores dos anos iniciais a acompanharem a mesma turma de estudantes durante um dos ciclos de formação. Esse estímulo não era de ordem financeira e tampouco implicava no oferecimento de cursos de formação continuada por parte do governo mineiro. Tratava-se mais de uma sugestão direcionada às equipes pedagógicas de cada instituição, com objetivo de possibilitar que os professores dispusessem de mais tempo letivo – 3 anos no 1º ciclo e 2 anos no 2º – para garantir que os estudantes “consolidassem”<sup>8</sup> os conhecimentos escolares. Os argumentos apresentados nas diretrizes da rede estadual de educação sustentavam que a convivência prolongada daria ensejo a que os docentes conhecessem melhor o perfil de seus estudantes, identificassem suas dificuldades e potencialidades, e criassem formas de ensino que respondessem às reais necessidades de sua turma. Em nenhum dos anos anteriores de docência eu pude realizar trabalhos que apresentassem a marca da continuidade, o que, sem dúvidas, limitava minhas possibilidades de atuação. Entretanto, naquela nova ocasião, as coisas mudariam. Em face ao cenário oportuno, manifestei à direção e à coordenação da escola o meu interesse em atuar com um mesmo grupo de crianças durante o ciclo complementar, pois além dos motivos elencados anteriormente, eu teria a chance de estabelecer práticas de ensino que poderiam ser desenvolvidas a médio e a longo prazo. Tal como eu, outras colegas expressaram o desejo de acompanhar suas turmas no decorrer dos blocos de formação, sendo que duas delas optaram por exercer a docência no ciclo complementar; com essas, formei uma bonita parceria pedagógica por dois biênios, desenvolvendo conjuntamente parte dos projetos que descreverei logo adiante.

Na realidade, meu intento principal era fazer da sala de aula uma espécie de laboratório no qual poderia desenvolver ensaios pedagógicos, arriscar-me diante de teorias que ainda não vivenciara, dar-me o direito de ir para além dos limites do que já havia experimentado e aprender com a observação da própria prática. No entanto, é essencial destacar que, para mim, não se tratava de instaurar algum tipo de vale-tudo didático, como se fosse me entregar a rompantes metodológicos, efêmeros e desconexos. Eu sabia que os

---

<sup>8</sup> Com efeito, o currículo de Minas atribuía a cada habilidade a ser aprendida um nível de aprofundamento distinto, sendo eles: introdutório, em desenvolvimento, consolidado.

referidos ensaios ocorreriam dentro de certos limites estabelecidos pelo sistema estadual de educação, pela própria instituição e pelas famílias dos estudantes. No que diz respeito à rede de ensino de Minas, precisaríamos estar atentos às orientações curriculares que postulavam os conhecimentos e habilidades a serem gradualmente ensinados-aprendidos em sala de aula. Ainda com relação ao sistema mineiro de ensino, estaríamos submetidos às avaliações externas aplicadas anualmente, as quais, conforme expliquei antes, exerciam grande influência sobre a escola na qual eu trabalhava. No tocante à instituição em que atuava, seria fundamental observar os períodos bimestrais que organizavam o ano letivo e produzir os resultados quantitativos que “traduziam” a aprendizagem dos estudantes,<sup>9</sup> porquanto, ao fim de cada um desses períodos, tais resultados eram registrados no histórico escolar das crianças e entregues às suas famílias por intermédio dos boletins. Finalmente, com referência aos pais e mães de nossos estudantes, provavelmente continuaríamos recebendo cobranças relativas ao volume massivo de conteúdos que, para eles, a escola deveria transmitir aos seus filhos. Nesse contexto, não é que meu trabalho devesse se adequar a uma “pedagogia do treinamento” que visasse preparar as crianças para as provas governamentais, ou a uma “pedagogia conteudista” cuja preocupação fosse o repasse excessivo de matérias descontextualizadas a serem mecanicamente registradas e memorizadas pelos estudantes; mas sim que eu fosse capaz de sustentar com bons argumentos e de demonstrar com evidências do cotidiano, que além de mais significativas, as vias didáticas que eu procuraria criar eram também capazes de construir conhecimentos e habilidades escolares consistentes. Ademais, inserido em uma temporalidade institucional, que, no caso, era bimestral, seria forçoso organizar minhas práticas com vistas a “encaixar” no referido período as três etapas básicas do “quefazer” docente,<sup>10</sup> a saber, planejamento, desenvolvimento e avaliação.

O que eu tentaria fazer, afinal? Quais ensaios pedagógicos tentaria levar a efeito? Em todas as minhas experiências anteriores como educador, procurava estar atento aos contextos de vida das crianças, às suas práticas cotidianas e às suas zonas de interesse. Ato contínuo, depois de observar o que acreditava ser uma parte de seu universo, preparava materiais e atividades que, ao mesmo tempo, se relacionassem a ele e aos conhecimentos curriculares,

---

<sup>9</sup> Segundo a LDB, definir os marcos temporais que dividem o ano letivo e determinar os modos de avaliação dos estudantes são atribuições das próprias escolas. A SEE oferecia às instituições a ela subordinadas duas alternativas de organização temporal – bimestral e trimestral – e duas modalidades de registro avaliativo – quantitativa e conceitual.

<sup>10</sup> Tais etapas, longe de se sucederem linearmente, relacionam-se dinamicamente durante todo o percurso de ensino-aprendizagem. Entretanto, para todos os efeitos, é preciso que elas constituam minimamente um ciclo com início, meio e fim, o qual, mesmo provisório e artificial, torna possível aos educadores responderem às exigências sociais do processo educacional.

imaginando, assim, que minhas aulas se tornariam mais significativas. Então, no momento de desenvolver tais propostas em sala, eu buscava estimular os meninos e as meninas a expressarem suas ideias, a explicarem os caminhos de pensamento que percorreram para elaborar suas respostas, a estudarem seus “erros” para retirarem deles lições valiosas e a se ajudarem mutuamente por meio da partilha de conhecimentos. Entretanto, mesmo nesses casos, eu observava que havia ocasiões em que os estudantes demonstravam estarem insatisfeitos, entediados, aborrecidos, sonolentos; sobretudo quando as tarefas do dia não correspondiam às suas expectativas ou quando algumas crianças concluíam as atividades individuais e precisavam aguardar pacientemente que as outras terminassem também. Já há algum tempo eu refletia sobre minhas próprias práticas e sentia-me incomodado ao perceber que mesmo tentando incentivar a participação dos estudantes durante as aulas, via de regra eu ainda os deixava em um lugar de passividade, como se eles nada mais pudessem fazer além de receber as atividades e os conteúdos prontos, cabendo-lhes apenas formular as respostas. Em vista disso, me importava criar condições para que as crianças assumissem maior protagonismo no processo educativo, para que fossem o centro de ação do qual irradiariam diferentes frentes de pesquisa, produção de materiais e registro de conhecimentos. Devo esclarecer, todavia, que meu objetivo não era implementar uma forma de *laissez-faire* pedagógico e deixar que as crianças agissem como bem entendessem, abstenho-me, assim, de contribuir na construção de seus saberes, de elaborar recursos didáticos ou de propor direções de trabalho. Longe disso. A partir dali meu papel como educador exigiria mais planejamento e mais mediações do que nunca, pois precisaria dar conta de orientar, acompanhar e avaliar distintas propostas de estudo e aprendizagem, articulando-as entre si e ao currículo escolar.

Pois bem! Seguindo a decisão que havia tomado no ano letivo anterior, iniciei 2017 assumindo uma turma de 4º ano com a qual prosseguiria no decorrer de todo o ciclo complementar. Durante o primeiro mês de aula, como era praxe naquela escola, desenvolvi atividades de acolhimento, de elaboração dos combinados de convivência e de avaliação diagnóstica das aprendizagens. Paralelamente a isso, comecei a dar os primeiros passos rumo ao desenvolvimento da nova lógica de trabalho que desejava adotar. Qual seria o meu ponto de partida? Antes de mais nada, seria fundamental atentar-me às movimentações diárias das crianças, observando suas interações, escutando seus diálogos, identificando as vivências que, em princípio, poderiam ser pedagogicamente exploradas. A partir desse pressuposto, assim como já havia reparado no ano anterior e como perceberia também nos anos seguintes, pude notar que a turma revelava ter construído vínculos de conhecimento e afeto com a literatura, o que, provavelmente, era fruto das práticas implementadas pelas professoras regentes e de

biblioteca<sup>11</sup> durante o ciclo de alfabetização. Com efeito, desde o 1º ano do ensino fundamental todas as turmas da escola participavam do Projeto “Mala Viajante”, que, semanalmente, permitia que as crianças levassem para seus lares obras do nosso acervo literário; tais obras eram escolhidas na biblioteca pelos próprios estudantes para serem lidas juntamente com seus familiares, e podiam ser acompanhadas de algum tipo de produção artística ou textual definida pela docente da turma. Além disso, cada sala de aula possuía uma caixa repleta de livros de literatura infantil disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), os quais constituíam recursos para atividades pedagógicas sistematizadas ou simplesmente para a “leitura deleite”.<sup>12</sup> Finalmente, no pátio da escola existia também a “Estante Literária”, uma velha prateleira que a professora de biblioteca havia adornado com belos enfeites e que era constantemente alimentada com obras de contos de fadas e revistinhas em quadrinhos; durante os recreios, todos os estudantes tinham livre acesso à tal estante, podendo usufruir da leitura deleite também nesses momentos.

Como percebi que as crianças da turma em que eu atuava possuíam vínculos de conhecimento e de afeto com a literatura? Durante aquele primeiro mês de convívio, nas visitas semanais que fizemos à biblioteca, quando, então, os estudantes escolheram os livros que levariam em suas “malas viajantes”, observei que ocorria uma grande comoção por parte de todos. Na realidade, assim que chegavam naquele ambiente, eles começavam a conversar espontânea e efusivamente entre si acerca das obras que escolheriam: pediam uns aos outros indicações de literaturas que consideravam “boas”; expressavam o desagrado com alguns livros e recomendavam aos demais que não perdessem tempo com a leitura desses; emitiam opiniões sobre a estética das ilustrações contidas nas obras; trocavam informações sobre o enredo de certas literaturas, explicando com pertinência o tema central delas; revelavam preferência por certos gêneros textuais em detrimento de outros; manifestavam ansiedade por encontrar um título desejado, mas que já não aparecia na lista dos exemplares disponíveis há algum tempo; afirmavam a intenção de renovar o empréstimo do livro cuja leitura ainda não haviam concluído; diziam ter pedido aos seus familiares que comprassem tal ou qual obra de que gostaram muito. Eles não só conheciam vários dos livros de nosso acervo, mas também possuíam uma relação emocional com esses livros. Em última análise, era possível afirmar que diante dos meus olhos estava uma verdadeira comunidade de apreciadores de literatura

---

<sup>11</sup> Na rede estadual, todas as escolas contam com um professor ou professora de biblioteca, cuja função é desenvolver projetos pedagógicos relacionados à literatura infanto-juvenil.

<sup>12</sup> A “leitura deleite” foi assim denominada pela equipe que formulou o material de apoio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa federal vigente de 2012 a 2018. Tal prática consiste no ato de ler, para si ou para outrem, por puro prazer, pela simples fruição estética.

infanto-juvenil. Enfim, frente ao que observara, assumi que as obras literárias escolhidas pelas crianças indicariam o ponto de partida e, quiçá, o lugar de passagem de nosso trabalho.

Utilizaríamos alguma obra em especial? Já no ano anterior, sempre que retornávamos da biblioteca, eu havia adotado a prática de apresentar para a classe inteira os livros que cada criança tinha selecionado para sua “mala viajante”. Dessa forma, títulos que eventualmente houvessem passado despercebidos ou que, *a priori*, fossem menosprezados pela maioria – por possuírem ilustrações menos convidativas, por exemplo –, poderiam se tornar conhecidos, suscitando a curiosidade geral e estimulando outras crianças a ler também. Ainda nesses momentos, era possível perceber mais nitidamente quais eram as literaturas mais populares entre os estudantes, como em 2016, quando notei que as obras do gênero textual “diário” faziam enorme sucesso. Assim, entendendo que aquela era uma prática pedagógica relevante, a mantive com a turma que assumi em 2017, combinando com o grupo que ao final do mês mapearíamos os livros de que mais tinham gostado e escolheríamos alguns para lermos e explorarmos em sala. Então, na última semana de fevereiro, dialogamos sobre os títulos lidos desde que retornáramos às aulas, relatando sumariamente o conteúdo de cada um deles e registrando em folhas de cartolina os seus “pontos positivos” e “negativos”. Para minha surpresa, após concluirmos a referida atividade, constatei que a literatura de interesse geral – uma verdadeira unanimidade entre as crianças – havia sido *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

Por que o grupo manifestou especial preferência por esse título? Conversando com os estudantes e sondando os motivos de tal preferência, vim a saber que em outubro do ano anterior, mais exatamente na “semana da criança”, época em que a instituição proporcionava às turmas um passeio, ou excursão, fora de seus muros, as turmas do 3º ano foram ao Cinema Alameda – localizado a 200 metros da escola – e assistiram ao filme homônimo da literatura em questão. Eu, que ainda não conhecia esse filme, indaguei à classe se vê-lo antes de acessarem a obra não fez com que a leitura se tornasse previsível e, portanto, entediante. Em resposta, as crianças me informaram que, na realidade, o longa-metragem citado não era a reprodução da história contida no livro, mas apenas fazia algumas referências a ela. Dando prosseguimento à conversa, os estudantes relataram que não conheciam a obra citada, e que somente algum tempo depois da excursão ao cinema, em uma das aulas de biblioteca, um deles observou que no acervo da escola existiam 3 exemplares deste livro. Dali por diante, esperando encontrar no livro a mesma narrativa que conheceram no filme, as crianças começaram a pegá-lo por empréstimo para levá-lo em suas “malas viajantes”. Entretanto, tão logo liam a obra, percebiam que a história ali escrita era diferente da que viram no longa-

metragem, sendo que na versão audiovisual da narrativa o próprio “príncipe” só aparecia de passagem, como se fosse um personagem secundário. Finalmente, diziam os estudantes, foi justamente essa diferença de enredo por eles descoberta que os levou a se interessarem pelo conto original, o qual, em sua opinião, era “mais legal”.

O pontapé inicial fora dado: selecionamos a literatura a partir da qual trabalharíamos. Doravante, eu precisaria preparar o principal material de apoio para nossos estudos, providenciando uma fotocópia do livro *O pequeno príncipe* para cada criança. Para tanto, apresentei a necessidade em questão ao diretor da escola, o qual, por sua vez, me informou que a instituição não teria condições de arcar com a produção de tal material, e recomendou que pedíssemos aos familiares dos estudantes uma pequena contribuição financeira que nos permitisse custear a emissão das cópias. Assim, elaborei e enviei por intermédio dos cadernos de recados das crianças um bilhete detalhado, que explicava aos seus pais e mães o projeto que estávamos prestes a começar, apresentava os motivos pelos quais solicitávamos ajuda em dinheiro e indicava um campo no qual eles deveriam assinalar se teriam, ou não, condições de contribuir. Ao mesmo tempo, enquanto aguardava o retorno dos bilhetes enviados, comecei a planejar as primeiras aulas relacionadas à literatura que abordaríamos, concluindo, antes de mais nada, que seria fundamental conhecermos a vida e a obra do autor do livro. Nesse sentido, como buscava fazer dali por diante, refleti sobre formas de implicar as crianças não só na elaboração e partilha de respostas para as atividades, como também, tanto quanto possível, na criação de perguntas, ou problemas, e no levantamento dos materiais de pesquisa. Em meu entendimento, a melhor maneira de mobilizar os estudantes nessa direção passava pela elaboração coletiva de projetos, a qual, no caso, poderia se inspirar no “quadro de cognição” (Nadal; Ribas, 2005), uma ferramenta didática que deve ser produzida conjuntamente por docentes e discentes.

Embora a ferramenta em questão possa começar com registros feitos na lousa, o ideal é que ela seja realizada em cartazes que, por sua vez, serão afixados em um local da sala com boa visibilidade, pois se tornarão uma referência à qual a classe retornará constantemente. A rigor, o referido quadro é uma tabela dividida em 5 colunas, sendo que no topo de cada uma delas o professor deve escrever as seguintes perguntas: “O que queremos saber?”, “O que sabemos?”, “O que vamos saber?”, “Como vamos saber?”, “Quando vamos saber?”. As respostas para essas questões são construídas dialogicamente a partir do momento em que a turma tem diante de si o tema de pesquisa sobre o qual se debruçará, isto é, o objeto que pretende investigar e conhecer. A pergunta apresentada na primeira coluna pretende estimular a curiosidade do grupo, incitando-o, assim, a formular novas indagações e problemas que, a

seu turno, conduzirão as perquirições futuras. A questão anotada na segunda coluna tem o intento de incitar os estudantes a se recordarem dos eventuais saberes que, de antemão, possuam a respeito do objeto. O terceiro questionamento busca provocar a turma a realizar inferências e a levantar hipóteses que respondam provisoriamente às indagações registradas na primeira coluna. A quarta questão propõe ao grupo o desafio de mapear as possíveis fontes de pesquisa às quais pode recorrer para responder às perguntas iniciais. A quinta indagação leva os estudantes a planejarem as etapas de desenvolvimento do projeto, tornando-os corresponsáveis pelo cumprimento das atividades dentro do prazo acordado.

Para que o referido quadro seja elaborado, o educador precisa assumir um papel fundamental na organização dos diálogos, atuando, primeiro, como mediador, pois auxilia os estudantes a refletirem sobre a coerência das indagações que formulam, sobre a pertinência dos saberes prévios que possuem, sobre a solidez das hipóteses que levantam, bem como, enfim, sobre a acessibilidade das fontes de estudo e a exequibilidade do planejamento; e, segundo, como escriba, pois na medida em que as ideias são debatidas e reconstruídas, chegando à sua melhor forma, ele as escreve na tabela. Assim que a classe conclui a construção do “quadro cognitivo”, passa a utilizá-lo como roteiro principal do projeto, voltando a ele sempre que necessário. É importante salientar que o roteiro em questão não pode funcionar como uma “grade”, isto é, como um instrumento que limita os movimentos do grupo; embora indique um caminho coletivamente definido, ele deve estar aberto a eventuais revisões e reformulações, permitindo que novas dúvidas, inferências, fontes ou previsões sejam incorporados à sua estrutura. Aliás, na medida em que a turma avance nos resultados de seus estudos, é fundamental que o professor a reconduza aos saberes prévios que possuía sobre o tema, bem como às hipóteses que levantara no início do projeto, e a desafie a confrontá-los com os achados de suas pesquisas, avaliando, então, se existem, ou não, equívocos a serem corrigidos. Finalmente, é necessário observar que as respostas às perguntas feitas na primeira coluna podem suscitar mais indagações, que, por sua vez, dão ensejo ao desenvolvimento de novos projetos.

Ora, foi com base em tal ferramenta didática que eu me organizei para propor às crianças o estudo da biografia de Antoine de Saint-Exupéry. Primeiramente, acreditei que seria fundamental me preparar, montando em minha casa o quadro cognitivo – tanto em versão maior, com folhas de cartolina, quanto em versão menor, em folhas de papel ofício – e formulando algumas questões que poderiam estimular o grupo a refletir caso houvesse pouca participação. Posteriormente, já na presença da turma, apresentei o quadro às crianças e elucidei como funcionava, convidando-as a preenchê-lo comigo, quero dizer, a expressarem-

se oralmente enquanto eu registrava suas ideias no quadro. Meio sem jeito, expliquei aos estudantes que nos próximos dias buscaríamos conhecer a vida e a obra do autor de *O pequeno príncipe*, e que nosso primeiro projeto de pesquisa deveria conter, antes de tudo, indagações sobre esse tema. Correspondendo às minhas expectativas, inicialmente as crianças tiveram dificuldades em formular questionamentos, pois diziam não saber o que perguntar. Todavia, valendo-me da preparação que fizera, procurei incentivá-las a formular suas primeiras questões a partir do nome do autor.

Para isso, escrevi o referido nome na lousa e inquiri se elas conheciam alguém que se chamava Antoine, ao que me responderam que já haviam escutado os nomes Antônio e Antônia, mas da forma como estava grafado nunca tinham visto. Prosseguindo, realizei a mesma operação com o sobrenome Saint-Exupéry escutando, dessa vez, suposições de que aquelas pareciam ser palavras em inglês, visto que sua grafia era esquisita. Aproveitando a deixa, fiz novas perguntas, incluindo, agora, a nacionalidade do autor: “Inglês? Em que países esse idioma é falado? Será que ele não era brasileiro? Onde ele nasceu, afinal?”. A partir dessas questões, surgiram enxurradas de ideias, algumas afirmando categoricamente que Antoine era brasileiro, posto que o livro de sua autoria estava escrito em português; outras asseverando que não, sob o argumento de que ele poderia ter nascido em outro país e se mudado para cá depois, aprendendo a falar o nosso idioma e só então escrevendo a história. Diante desse cenário fértil, propus, assim, a primeira pergunta de nosso projeto: “Onde nasceu Antoine de Saint-Exupéry?” Ato contínuo, procurei também auxiliar as crianças a expressarem com nitidez suas hipóteses acerca da referida pergunta, sendo elas as seguintes: “Nasceu no Brasil” e “Nasceu nos Estados Unidos, se mudou para o Brasil e aprendeu a falar português”. Por fim, combinamos que as pesquisas acerca da questão geradora seriam realizadas individualmente, com cada estudante utilizando os celulares de seus familiares em casa para acessar alguns sites de busca na internet – sobretudo *Google* e *Youtube*; as respostas encontradas deveriam ser anotadas no caderno e precisariam conter as fontes de onde provinham; os registros seriam entregues no prazo de dois dias. Após concluirmos nossos diálogos, escrevi no quadro de cognição – na versão em cartaz – tudo o que foi acordado; em seguida, entreguei para cada criança uma versão individual do quadro, solicitando a elas que realizassem nele os mesmos registros que eu havia feito e que, depois, colassem os mesmos em seus cadernos.

Para o próximo encontro, percebendo que os estudantes necessitavam de mais elementos para formular perguntas sobre a vida e a obra do autor estudado, preparei em minha casa conteúdos sobre as principais características do gênero textual “biografia”; para

exemplificar tal gênero, elaborei também um pequeno texto contendo informações sobre a história de Maurício de Souza, visto que as crianças apreciavam as revistinhas em quadrinhos criadas por ele. No dia seguinte, durante o desenvolvimento da aula, depois de apresentar para a turma o material que havia confeccionado previamente, começamos a destacar os elementos centrais do gênero biográfico, tais como data e local de nascimento, filiação, formação acadêmica, atuação profissional e curiosidades sobre o surgimento dos personagens que inventou. Conforme avançávamos na observação de cada um desses itens, as próprias crianças perceberam que a estrutura do texto indicava informações que, de igual modo, poderíamos pesquisar acerca da história de vida de Saint-Exupéry. Nesse sentido, elas sugeriram que adicionássemos mais perguntas ao quadro de cognição exposto na parede da sala: “Quando ele nasceu?”, “Como se chamavam os seus pais?”, “Onde ele estudou?”, “Ele se formou na faculdade?”, “Com o que ele trabalhou?”, “De onde veio a ideia de escrever a história do príncipe?” Com isso, o projeto de estudos que, de início, continha apenas uma indagação, se tornou mais extenso e abrangente. As hipóteses levantadas para responder momentaneamente a essas questões foram as mais diversas, por exemplo: “Ele deve ser um adulto novo, pois os livros que escreveu são novos”; “Ele é professor de artes, pois os desenhos do livro são muito bons”; “Ele trabalha como professor e escritor”; “Não sabemos de onde ele tirou a ideia de escrever a história, pois o pequeno príncipe não se parece com o de nenhum outro livro”. Como se tornaria habitual daquele momento em diante, todas as vezes que fazíamos modificações no quadro de cognição da sala, as mesmas alterações deveriam ser realizadas nas tabelas que cada criança possuía em seu caderno.

Com o propósito de me preparar para a próxima aula, na qual dialogaríamos sobre as pesquisas realizadas pela turma, montei alguns cartazes que continham as perguntas mobilizadoras de nosso projeto; meu intento era utilizá-los para anotar as principais informações encontradas pelos estudantes, construindo uma espécie de resumo sobre a vida e a obra de Saint-Exupéry. No dia seguinte, assim que cheguei em sala, observei que as crianças estavam agitadas, conversando animadamente sobre o que pareciam ser alguns dos lances biográficos do autor tematizado. Uma das meninas da classe, que, ao que tudo indicava, sentia-se inconformada com o que descobrira durante os estudos, veio em minha direção e, à beira da porta, revelou aquilo que, aos seus olhos, era um acontecimento chocante: “Tio, você não vai acreditar! O Antoine morreu!” Tamanho foi o assombro com que me relatara a notícia, que se eu não soubesse dessa informação há tempos, seria capaz de pensar que se tratava de um desastre ocorrido recentemente com uma pessoa muito íntima de todos nós. Frente ao episódio, não consegui reagir de outra forma senão rindo largamente, fato que, por

certo, provocou a admiração geral, visto que nenhuma das crianças conseguia entender qual era, aos meus olhos, o motivo da graça. Diante do alvoroço reinante no ambiente, procurei recuperar o fôlego e pedi que todos se acalmassem, explicando que em breve começaríamos a conversar sobre os trabalhos que haviam realizado. Enquanto os estudantes se sentavam e colocavam os materiais sobre suas mesas, afixei na lousa os cartazes que havia preparado e comecei a aula. Para início de conversa, informei ao grupo que seria necessário alternar os turnos de fala, pois se todos se manifestassem ao mesmo tempo não conseguiríamos nos comunicar. Em seguida, apresentei aos estudantes os cartazes expostos e, juntos, abordamos uma pergunta por vez.

Em meio aos relatos das crianças, percebi que muitas descobertas sobre a história de Antoine foram recebidas como surpresas felizes, ao passo em que outras foram vistas como decepções lamentáveis. Entre as boas novas causadoras de alegria, situavam-se informações como seu local de nascimento, a profissão que exerceu, os países pelos quais viajou no decorrer da vida e o idioma no qual o livro do pequeno príncipe foi redigido; já entre as notícias que provocaram desilusão estavam os achados relacionadas à sua data de nascimento, ao advento e à causa de sua morte, bem como, enfim, à época em que sua obra-prima foi lançada. Contrariando as hipóteses iniciais, viemos a saber que ele nasceu na França, local em que a língua oficial é o francês – até então as crianças desconheciam esse dado. Curiosamente, tomamos conhecimento de que graças ao seu trabalho como piloto de uma companhia de correio aéreo, ele viveu por algum tempo no vasto continente americano, voando algumas vezes entre Estados Unidos da América (EUA), Argentina e Brasil. Em uma das vezes em que passou por nosso país, ele chegou a se hospedar por alguns dias em Petrópolis, uma cidade muito próxima de Juiz de Fora e na qual Alberto Santos Dumont, outro importante aviador, também possuía uma casa de veraneio. Além disso, descobrimos que além de aviador ele foi também escritor, produzindo diversas obras; o livro *O pequeno príncipe* foi escrito a pedido de uma editora estadunidense, razão pela qual a primeira edição foi publicada em inglês. A essa altura de nossas conversas, quando percebemos que as hipóteses que vinculavam Antoine de Saint-Exupéry aos EUA e ao Brasil – e, conseqüentemente, aos idiomas aí falados – não estavam absolutamente erradas, soltamos muitas risadas, pois uma das crianças disse que “foi um belo de um chute no gol”.

A decepção dos estudantes que, decerto, era vivida com um quê de bom humor, derivava, a meu ver, de algumas formas de pensar e sentir que se “quebraram”. Primeiro, havia a sensação de que alguém aparentemente tão próximo, como o autor de um dos nossos livros preferidos, na realidade já não estava mais presente entre nós. Segundo, existia a

dificuldade em crer que uma história antiga como a do pequeno príncipe podia ser “tão legal”, visto que, na maioria das vezes, pensavam as crianças, “as coisas velhas eram piores do que as novas”. Em terceiro, ocorria um espanto diante da mudança de perspectiva com relação a um objeto de uso cotidiano: um livro que, em princípio, lhes parecia tão familiar, tinha, na realidade, percorrido longos caminhos no espaço e no tempo até chegar em suas mãos. “Isso é inacreditável”, diziam as crianças. Nesse sentido, seu assombro parecia ser o efeito de uma espécie de vertigem, consequência direta do hiato criado entre a experiência ordinária à qual estavam habituados e sua ressignificação pela produção de um novo saber, à maneira de um andarilho que, depois de chegar ao cume de uma grande montanha, olhasse para o caminho que percorreu e percebesse, entre atônito e incrédulo, a extensa faixa de precipícios que, quase sem notar, havia deixado para trás. Um exemplo disso ocorreu logo que concluímos as anotações sobre a biografia de Saint-Exupéry nos cartazes que preparei, quando, então, por iniciativa própria, as crianças atualizaram suas interpretações da narrativa do pequeno príncipe, associando o aviador da história à profissão exercida pelo autor, deduzindo, dali por diante, que tal personagem era, na verdade, a representação dele próprio. A esse respeito, um dos meninos da sala falou o seguinte: “Nossa, mas como não percebemos isso antes?!”; como se essa informação estivesse renteando o conto desde o começo, faltando a eles apenas a acuidade intelectual necessária para percebê-la, fato que, certamente, não procedia.

Doravante, outras perguntas despontariam das reflexões dos estudantes, impulsionando a produção de novos quadros de cognição e a realização de outras pesquisas: “Como uma história tão antiga existe até hoje?”; “Como ela ainda existe se o seu autor já morreu?”; “Como os livros do pequeno príncipe que lemos estão em português se na verdade foram escritos em inglês?” Além das questões espontaneamente levantadas por eles, caberia a mim estimulá-los a formularem outras, provocando-os a acessarem os conhecimentos escolares que precisavam construir: “Em que continente fica a França?”; “E os EUA?”; “Esses países ficam longe do Brasil?”; “Em que continente fica o Brasil?”; “Vocês sabem o que são os continentes?” Como educador, uma de minhas funções é contribuir para que os projetos vindouros ganhassem forma, vinculando, para isso, as indagações das crianças aos saberes curriculares propostos por nossa escola. E foi isso o que procurei fazer com aquela turma no decorrer de todo o ciclo complementar.

Conforme salientei antes, assumimos como fio condutor de nossos estudos a obra *O pequeno príncipe*, cujas fotocópias, com o apoio dos pais e mães dos estudantes, felizmente conseguimos obter. Nossa estratégia de trabalho continuou a mesma, porém, agora, tomaríamos como base o próprio texto da narrativa. Depois de lê-lo previamente, o dividi em

blocos que, a meu ver, permitiriam que estabelecêssemos relações com os conteúdos dos diferentes campos do conhecimento. Em sala, faríamos a leitura coletiva de cada um desses blocos, procurando, antes de mais nada, elucidar o significado de palavras desconhecidas e realizar exercícios de compreensão textual. Para isso, na própria fotocópia do livro circulávamos os termos cujos sentidos gostaríamos de descobrir, os transcrevíamos para o caderno e, depois, procurávamos suas definições no dicionário, analisando-as e, por fim, decidindo qual delas – caso houvesse mais de uma – se aplicava ao contexto de onde a palavra fora retirada. Posteriormente, consultando também o dicionário, registrávamos ainda nos cadernos as classes gramaticais às quais aqueles termos pertenciam, transcrevendo-os, em seguida, para cartazes que dividíamos segundo essas mesmas classes; assim, tínhamos uma cartolina destinada para palavras pertencentes ao grupo dos substantivos, outra reservada para termos vinculados à categoria dos adjetivos e assim por diante. Conforme os cartazes ganhavam corpo e se enxiam de vocábulos, elaborávamos quadros de cognição com o objetivo de pesquisar determinada classe gramatical. Dessa maneira, existiram momentos em que estudamos o vasto campo dos substantivos, investigando a diferença entre os próprios e os comuns, entre os concretos e os abstratos, entre os masculinos e os femininos; em outras ocasiões, examinamos a categoria dos adjetivos, pesquisando os simples e os compostos, bem como suas variações de gênero e número.

Assim que terminávamos de explorar a compreensão textual do bloco lido, começávamos a construir o quadro de cognição que vincularia a literatura trabalhada a outras áreas do saber além da língua portuguesa. A fim de me preparar para as aulas, eu elaborava previamente algumas perguntas relativas a temas por mim identificados, procurando, assim, ter condições de incentivar as crianças a realizarem as próprias indagações, caso elas viessem a apresentar dificuldades a esse respeito. Que tipo de projetos desenvolvemos a partir de cada trecho da história? Vejamos alguns exemplos concernentes ao componente curricular de ciências:

- No primeiro bloco, com referência à passagem do livro em que o autor escreve sobre uma cobra que devorou um elefante, pudemos realizar trabalhos sobre a classificação dos animais vertebrados em mamíferos, aves, répteis, anfíbios e aves; também exploramos as relações alimentares entre os seres vivos. Nossas pesquisas partiram de perguntas feitas pelas crianças, tais como: “Existe algum tipo de cobra que consegue comer um elefante?”; “Qual é a maior cobra que existe?”; “A qual altura e peso um elefante pode chegar?” A partir de minhas intervenções junto à turma, outras indagações foram feitas, entre elas: “A que

grupo de animais as cobras pertencem?"; "A que grupo de animais os elefantes pertencem?"; "Quantos grupos de animais existem?"; Os animais que aparecem no pátio de nossa escola são de quais grupos?"

- No décimo bloco, com relação aos planetinhas citados no livro e às viagens do pequeno príncipe pelo universo, estudamos os diferentes tipos de corpos celestes, o sistema solar e as tecnologias de investigação do espaço sideral. As crianças apresentaram questionamentos como: "O asteroide B612 existe de verdade?"; "Tem como morar em outros planetas?"; "Dá pra ir no espaço sem usar roupa de astronauta?" Com minhas mediações, elaboramos outras indagações, tais quais: "O que são asteroides?"; "Qual a diferença de um asteroide para um planeta?"; "O que são as estrelas?"; "A Terra é um planeta?"; "Quais são os planetas mais próximos da Terra?"; "Como os cientistas estudam o universo?"
- No oitavo bloco, com relação à rosa que casualmente nasceu no planetinha do pequeno príncipe, foi possível explorar a anatomia das plantas e os elementos necessários para o desenvolvimento delas. Nesse caso, as crianças apresentaram perguntas como: "As plantas conversam?"; "As plantas respiram?"; "As plantas têm sentimentos?" Com base em minhas mediações, trabalhamos outras questões: "Quais são as principais partes das plantas?"; "Qual é a função das flores nas plantas?"; "Do que uma semente precisa para germinar?"; "Do que uma planta precisa para se desenvolver?"

É interessante destacar que no decorrer dos meses – lembrando que com essa turma foram 24 no total –, na medida em que insistíamos na metodologia que começáramos a empregar no início do ano, a turma foi adquirindo cada vez mais autonomia na criação dos quadros de cognição. As perguntas elaboradas pelos estudantes se tornaram gradativamente mais pertinentes, fundamentadas e interconectadas. Igualmente notável foi a ampliação processual dos modos de acesso à informação indicados pelo grupo. De início, quase sempre as crianças sugeriam o uso do celular como principal fonte de pesquisa; entretanto, a partir de outras ferramentas de investigação que fui apresentando a elas, começamos a planejar atividades na sala de informática, a escrever cartas de solicitação para que a professora de biblioteca selecionasse livros sobre temas específicos no acervo da escola, a fazer entrevistas com pessoas que possuíam conhecimentos sobre algum assunto de nosso interesse, a realizar experimentos a partir dos quais extraíamos certas conclusões. Por duas vezes, frente a projetos relacionados ao componente curricular de história, quando, então, os estudantes indagaram se

existiam príncipes no Brasil – decerto, inspirados pelo príncipe do conto –, dando-nos ensejo para conhecer o Período Imperial, organizamos excursões de estudo para cidades próximas à nossa, sendo elas Petrópolis e Tiradentes. Nesses casos, como a escola não tinha recursos financeiros para custear as viagens, recorremos a outras maneiras de arrecadação de dinheiro, tais quais rifas de brinquedos e de cestas de guloseimas, bem como carnês de contribuição espontânea que as famílias dos estudantes poderiam assumir. Também realizamos uma excursão ao Centro de Ciências da UFJF – essa sim, patrocinada pela escola –, para conhecer, em seu interior, o Planetário e o Observatório Astronômico – “conseguiríamos encontrar ali algum indício do asteroide do príncipezinho?”, perguntava a turma. Finalmente, é necessário salientar que os modos de registrar e expor o conhecimento também variaram com o passar do tempo, pois além da utilização do caderno e dos cartazes, passamos a produzir pôsteres, maquetes, resumos, a confeccionar livros sobre diversos gêneros textuais – de receitas, de contos, de curiosidades científicas –, a realizar apresentações artísticas em feiras culturais e científicas – Feira de Culturais Regionais e Feira de Ciências. Para materializar os saberes relativos ao desenvolvimento das plantas, demos início a uma horta nos fundos da escola, onde já existiam árvores frutíferas. Ali, criamos sementeiras para desenvolvimento de mudas que, depois, as crianças levavam para casa, canteiros onde cultivávamos hortaliças, composteira para produção de húmus a partir das cascas de legumes que restavam após as cozinheiras preparem a merenda. Com as hortaliças que chegavam ao ponto de colheita, fazíamos receitas como bolo de alface, pão de cebolinha e suco de couve.

### 3.3 O BOM SENSO E A PANDEMIA DO COVID-19

Como disse anteriormente, durante dois biênios viria a atuar no ciclo complementar, procurando criar e experimentar outras práticas pedagógicas. As vivências angariadas no decurso desses anos contribuíram significativamente para meu crescimento profissional. Sentia-me entusiasmado com a possibilidade de continuar realizando projetos coletivos de trabalho pelos próximos anos, até que, no fim de 2019 e no início de 2020, um acontecimento absolutamente inesperado interrompeu os planos de todos.

Lembro-me que nos primeiros dias de 2020 eu estava de férias com minha família no litoral do Espírito Santo quando, pela primeira vez, assisti na TV a algumas reportagens sobre um tipo de pneumonia viral que estava preocupando a Organização Mundial de Saúde (OMS), bem como as autoridades de alguns países asiáticos e europeus. Com alto poder de contágio, a tal doença se espalhava rapidamente pela China – seu país de origem – e pela Itália, deixando

um assombroso rastro de caos e morte. O vírus foi logo identificado como pertencente à família dos *coronaviridae* – grupo no qual se incluem diferentes vírus que se assemelham, entre outros fatores, pela estrutura em forma de “coroa solar” – e batizado de *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (SARS-COV-2), sendo a doença por ele causada chamada de *Corona virus disease 2019* (COVID-19). Sua transmissão ocorria quando gotículas de saliva ou partículas de muco nasal secretados por um indivíduo contaminado entravam em contato com as vias respiratórias de um indivíduo saudável, fato que poderia ocorrer diretamente – através da fala, tosse ou espirro – ou indiretamente – por meio de superfícies contaminadas. Uma vez ocorrido o contágio, em muitos episódios o vírus provocava inflamação severa nos alvéolos pulmonares e impedia a troca gasosa entre oxigênio e gás carbônico, o que levava o doente a um quadro crítico de dispneia. Sem tratamento conhecido, os casos graves da doença requeriam intubação e eram tratados experimentalmente com diferentes drogas, mas sem resultados que pudessem ser considerados efetivos em média ou larga escala. Ademais, as intervenções médicas junto aos doentes só tinham início depois do surgimento dos primeiros sintomas, os quais precisavam ser acompanhados por alguns dias antes de indicarem efetivamente o diagnóstico, uma vez que não havia métodos de testagem rápida disponibilizados em grande quantidade. Os sistemas de saúde dos países afetados estavam à beira do colapso – com exceção do da China, que em tempo recorde construiu dezenas de hospitais de campanha em todo o seu território –, pois não possuíam recursos humanos e estruturais para comportarem o número expressivo de pessoas contaminadas que recorriam aos seus serviços diariamente. O resultado não poderia ser outro senão o crescimento galopante dos casos de pessoas infectadas que iam a óbito.

Embora as cenas que assisti no noticiário televisivo tivessem me assustado, imaginei que se tratava de uma crise sanitária circunscrita a países localizados no outro lado do Oceano Atlântico e que, por isso, não era um evento que chegaria a nos ameaçar diretamente no Brasil. Entretanto, contrariando minhas ingênuas previsões, no fim de janeiro daquele mesmo ano, os primeiros casos de COVID-19 foram registrados no estado de São Paulo, evidenciando que o SARS-COV-2 havia realizado suas primeiras viagens ultramarinas e chegado ao nosso território. Dali em diante, para se apresentar nas terras de Minas Gerais, foi apenas questão de tempo: as primeiras notificações do novo coronavírus ocorridas no estado foram divulgadas no início do mês de março. A essa altura o problema havia atingido proporções globais, razão pela qual, em 11 de março de 2020, a OMS elevou o quadro da doença para o nível de contaminação pandêmica. No Brasil, que, na ocasião, não apresentou diretrizes unificadas por parte do governo federal para o combate à pandemia, coube a cada

uma das 27 unidades federativas a elaboração de estratégias próprias para proteger a população contra o avanço do novo coronavírus.

Nesse sentido, em 23 de março de 2020, em atendimento à deliberação do Comitê Extraordinário de Monitoramento da COVID-19, o governador de Minas, Romeu Zema, decretou estado de calamidade pública e instituiu uma série de medidas visando prevenir a ampla disseminação do SARS-COV-2 no território do estado, entre elas o estabelecimento do isolamento social e da quarentena, bem como a realização de campanhas informativas sobre os mecanismos de contágio e as formas de prevenção da doença. Em tal contexto, todos os serviços públicos e privados considerados não essenciais foram temporariamente interrompidos. De início, o comércio fechou quase completamente, ficando abertas apenas as portas das farmácias e dos supermercados. Aquele acontecimento absolutamente inesperado, que há poucos meses assistíamos na TV, suspendeu o movimento habitual de nossas vidas e fez com que olhássemos para o cotidiano sob um outro prisma, quero dizer, fomos colocados diante de um evento que nos levou a interrogar a ordem de importância que dávamos às pessoas e às ocupações de nossa existência. De uma hora para outra, já não poderíamos mais fazer aquilo que considerávamos como ações simples do dia a dia – mas que o tempo revelou serem tão significativas –, como ir até o lar de nossos entes queridos e abraçá-los ou tomar café junto com um bom amigo na padaria da esquina. Não queríamos arriscar nossas próprias vidas ou a das pessoas que amávamos...

Nesse contexto, como muitas outras famílias, minha esposa e eu precisamos criar formas de nos protegermos. Como as redes sociais foram invadidas com avalanches de informações contraditórias – sobretudo em virtude da disseminação de muitas notícias falsas –, escolhemos acreditar que seria mais sábio não subestimar um vírus que vinha dizimando a população de outros países. Assim, pensávamos, a pandemia podia até ser “tempestade em copo d’água” e a COVID-19 uma aparente ‘gripezinha”, mas “pelo sim, pelo não”, adotaríamos a cautela por norma de conduta e apostaríamos nossas fichas no isolamento social. Além disso, nos momentos em que sair de casa era necessário, optamos por aderir às novas rotinas que envolviam o uso e o descarte correto de máscaras, bem como a higienização constante das mãos com álcool em gel. Outra medida que implementamos consistiu em isolar o cômodo de entrada e saída de nosso apartamento, no qual as roupas e itens que eventualmente utilizássemos em espaços externos ao do lar eram deixados por alguns dias, até que pudéssemos lavá-los com produtos de limpeza específicos. Outra estratégia adotada foi a sanitização com sabão, cloro e água corrente de todos os produtos que comprávamos no supermercado, incluindo as embalagens dos itens industrializados.

Além das preocupações comuns a todos que passavam pelo cenário pandêmico, eu acreditava ter motivos a mais para temer, pois minha esposa, que havia realizado o concurso público para trabalhar como fisioterapeuta no sistema municipal de saúde de Juiz de Fora, e que fora aprovada e nomeada para o cargo no final de 2019, fazia parte do grupo de funcionários públicos que não teria suas atividades suspensas. Na verdade, ela comporia a equipe de profissionais que estaria na primeira linha de atendimento aos infectados com a COVID-19, exercendo suas atividades no Hospital de Pronto Socorro (HPS) da cidade. Meu desejo era o de que minha esposa pudesse ficar em isolamento social, na segurança do lar junto comigo, mantendo-se distante do espaço hospitalar, no qual, a meu ver, as chances de contaminação eram maiores. Contudo isso não aconteceu, de tal forma que, de março a junho daquele ano, ela atuou no referido hospital, expondo-se, mesmo com os Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) obrigatórios, ao contágio da COVID-19.

A atuação de minha esposa no front de batalha contra o coronavírus durou até julho daquele ano, porquanto no início de tal mês descobrimos que ela estava grávida de quase quatro semanas. Tão logo soubemos da gestação, apresentamos à Secretaria de Recursos Humanos da Prefeitura de Juiz de Fora (SRH/JF) o pedido de seu afastamento do trabalho presencial, posto que ela passou a compor um dos grupos de risco que davam acesso a esse direito. Dessa forma, ela pôde permanecer segura dentro de casa, sendo alocada no setor administrativo do HPS, para o qual poderia prestar serviços remotamente. Muito embora seu afastamento da zona de perigo imediata fosse visto por mim como algo positivo, continuei receoso com a preservação de sua saúde e, agora, com a de nosso bebê, pois, na época, os efeitos do coronavírus em gestantes e fetos eram desconhecidos. Ademais, ainda não existiam perspectivas bem definidas sobre o desenvolvimento de vacinas a curto ou médio prazo, o que fazia com que as estimativas futuras para o cenário da pandemia – no qual nosso filho nasceria – indicassem a ocorrência de novas “ondas” de contaminação. O fato é que dali por diante decidimos intensificar nosso isolamento social, saindo de casa apenas para realizar os exames e consultas de pré-natal. Para atender às nossas necessidades diárias, como aquisição de remédios ou alimentos, passamos a recorrer exclusivamente aos serviços de delivery disponibilizados por algumas farmácias e mercados da cidade. Mesmo para compartilhar com nossos parentes a boa nova de que um novo membro estava prestes a chegar à família, foi preciso sermos inventivos, utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis para trazer àquele momento um pouco de alegria, mesmo que, no fundo, nos sentíssemos tristes por não podermos abraçar a todos em face ao acontecimento festejado.

Pois bem! Frente ao panorama da pandemia, como ficaram os serviços educacionais oferecidos pela rede de ensino de Minas Gerais? Conforme disse anteriormente, em 23 de março daquele ano o governador do estado decretou a interrupção temporária de todos os serviços públicos e privados considerados não essenciais. No rol de tais serviços estavam incluídos os de natureza educacional oferecidos por instituições de ensino presencial – entre elas as escolas de educação básica –, visto que a interrupção desses serviços não implicaria em uma ameaça à saúde e à vida da população mineira. Pelo contrário. Partindo do princípio de que tais instituições são espaços de notória aglomeração de indivíduos, a manutenção de seu funcionamento é que ofereceria riscos à sociedade, porquanto contribuiria para a rápida disseminação do coronavírus. Por essa razão, nossa escola, assim como todas as outras da rede estadual, teve seus portões fechados...

As atividades escolares já estavam suspensas fazia aproximadamente um mês, mas tínhamos a impressão de que um tempo ainda maior havia se passado, pois o ritmo da vida cotidiana aparentava ter diminuído. Cada dia parecia durar uma eternidade. Por intermédio do grupo que mantínhamos no aplicativo *Whatsapp*, todos nós, membros da equipe escolar, dialogávamos diariamente sobre a retomada dos trabalhos pedagógicos, manifestando nossas dúvidas e sugestões quanto aos modos possíveis de auxílio e atendimento aos estudantes. Muito embora o poder público estadual ainda não houvesse divulgado orientações a esse respeito, acreditávamos que era necessário movimentarmo-nos para fazer algo por nossas crianças, pois imaginávamos que elas poderiam estar passando por experiências difíceis naquele momento. Em primeiro lugar, sabíamos que as famílias de nossos meninos e meninas eram compostas por membros da classe trabalhadora, profissionais assalariados ou autônomos cujas atividades laborais estavam suspensas por tempo indeterminado. Em decorrência de terem suas fontes de renda comprometidas, provavelmente tais famílias estariam financeiramente fragilizadas, encontrando obstáculos para arcar com as despesas básicas do lar e da vida. Em segundo lugar, pensávamos que os laços de amizade e de conhecimento diariamente construídos na escola tornavam os serviços educacionais essenciais às necessidades da alma, razão pela qual, a nosso ver, o isolamento social poderia impor maiores sofrimentos psíquicos aos nossos estudantes. Entrevíamos que naquele momento retomar as atividades presenciais era impensável, uma vez que os prognósticos divulgados pela grande mídia não indicavam qualquer melhora nos índices de contaminação por COVID-19. A pandemia também interrompeu o movimento habitual da escola e nos colocou diante de um problema de complexa resolução. Entretanto, ainda assim nos perguntávamos: o que poderíamos fazer para ajudar o público atendido pela escola?

Aos nossos olhos, a primeira questão a solucionar seria a da comunicação. Antes de mais nada, era imprescindível que conseguíssemos estabelecer canais de diálogo com os pais e mães das crianças. Para tanto, planejamos agir da seguinte forma: inicialmente, as diretoras iriam até a secretaria da escola para acessar as pastas de cadastro de todos os estudantes e anotar os contatos telefônicos de seus responsáveis; em seguida, as gestoras ligariam para todas as famílias e fariam um mapeamento com base nas seguintes perguntas: Você tem acesso regular à internet dentro de casa? Em caso de resposta afirmativa, seu acesso à internet ocorre por meio de rede wi-fi ou de dados móveis? Você costuma fazer uso de quais redes sociais? Entre elas, qual é a de sua preferência para se comunicar regularmente com a equipe da escola? Assim que nossas lideranças concluíram o levantamento dos dados desejados, nós da equipe docente fomos informados de que a grande maioria de nossos estudantes possuía acesso regular à internet por intermédio de pacotes de dados móveis vinculados aos celulares de seus pais e mães – o que, na verdade, já antevíamos. Além disso, as famílias diziam encontrar maior facilidade em se comunicarem conosco pelo *WhatsApp*, já que ele geralmente fazia parte do grupo de aplicativos que não consumiam dados adicionais dos pacotes de internet móvel das operadoras. Assim, uma vez realizado o referido mapeamento, as gestoras da escola encaminharam para cada professora e professor as listas com os contatos de celular dos familiares das crianças a fim de que criássemos um grupo para cada turma no aplicativo citado.

Entretanto, antes de estabelecer esse novo canal de comunicação, nós da equipe docente consideramos que seria importante definir as estratégias de utilização do aplicativo, pois até aquele momento nenhum de nós tinha se servido dele com intencionalidade pedagógica. No contexto da pandemia, viríamos a perceber que cada nova ação representava um passo dado no escuro: sabíamos que tropeçaríamos nos objetos escondidos nas sombras e que os eventuais tombos daí advindos poderiam ser instrutivos, entretanto procuraríamos tatear ao máximo o lugar à frente antes de seguir a caminhada. Com efeito, estávamos saindo do espaço físico da escola, dentro do qual nos sentíamos confortáveis, para adentrar em um território virtual desconhecido, onde tudo era novidade. Nesse sentido, após refletirmos sobre o significado específico daquela ocasião, na qual o isolamento social possivelmente vinha represando muitos sentimentos no peito e muitas palavras na garganta, entendemos que, de início, os adultos e as crianças talvez precisassem apenas de tempo para conversar. E, de fato, foi isso o que constatamos: assim que criamos os tais grupos de *WhatsApp*, se tornaram um espaço virtual de encontros no qual os estudantes e seus familiares pareciam dar vazão às saudades que sentiam da convivência presencial. Entre textos, imagens, áudios e vídeos, todos

tentavam se comunicar ao mesmo tempo. Por parte dos adultos assistíamos às mais diversas postagens: existiam aquelas de cunho religioso, que buscavam transmitir pensamentos esperançosos; outras de caráter político, tecendo elogios ou críticas às falas do, então, presidente da república; muitas repletas de lembranças afetivas da escola, destacando o quanto seus filhos e filhas sentiam saudades daquele ambiente. Já por parte das crianças víamos mensagens relacionadas às atividades cotidianas, como se quisessem partilhar com os colegas as vivências que outrora diziam respeito apenas à sua vida privada: postagens sobre brinquedos favoritos, animais de estimação, desenhos animados que assistiam na TV, alimentos que comiam durante as refeições, até mesmo vídeos gravando *tours* pelo lar. Aquela foi, então, uma maneira de romper a tristeza causada pelo isolamento social.

Enquanto tecíamos os primeiros diálogos com as nossas crianças, as diretoras da escola passaram a entrar em contato com os pais e mães de estudantes contemplados com o programa social “Bolsa Família”, os quais, em tese, seriam mais vulneráveis economicamente. Durante essa abordagem, as gestoras procuravam tomar ciência das condições vividas por tais famílias no contexto da pandemia, recolhendo os dados daquelas que apresentavam carências materiais mais urgentes. Em seguida, as companheiras da gestão repassavam à equipe escolar as informações que registraram para, então, promovermos “vaquinhas” que tinham como objetivo arrecadar recursos para adquirir alimentos não perecíveis ou quitar contas de luz e água em atraso. Certas vezes, recorriamos a Organizações não Governamentais (ONGs) que se dedicavam a arrecadar e a distribuir cestas básicas, e procurávamos obter doações para as famílias em questão.

Depois de estabelecermos canais de comunicação com nossos estudantes, começamos a refletir sobre as mediações pedagógicas que poderíamos realizar por intermédio do *WhatsApp*. A nosso ver, não seria possível desenvolver atividades semelhantes às que fazíamos presencialmente na escola, lugar no qual conseguíamos explorar com mais amplitude e complexidade os conteúdos curriculares. Primeiro, porque estávamos limitados pelas opções oferecidas pela própria tecnologia, visto que os aplicativos existentes – incluindo aquele que as famílias tinham condições de usar – não possuíam a variedade e a eficiência de recursos que têm hoje – as videochamadas, por exemplo, só poderiam ser feitas com a participação máxima de quatro pessoas, sendo que, mesmo nesse caso, consumiriam muitos dados do pacote de internet. Segundo, porque havia restrição de materiais, uma vez que em seus lares as crianças não dispunham do leque de obras literárias, suportes textuais e instrumentos didáticos que tínhamos à mão na instituição. Terceiro, porque não sabíamos até que ponto os estudantes poderiam contar com o apoio de seus familiares para realizar as

tarefas, já que eles provavelmente voltariam ao trabalho antes da escola retomar as atividades presenciais. Frente a esse quadro, a equipe docente se perguntava: como criaríamos experiências de ensino-aprendizagem significativas no contexto do isolamento social, dispondo de recursos e condições tão restritas?

Antes de mais nada, é necessário lembrar que as ferramentas de comunicação remota que hoje utilizamos com tanta naturalidade, na época não eram tão conhecidas – pelo menos entre nós, professoras e professores. Nesse sentido, foi necessário que aprendêssemos a lidar com as opções existentes, investindo principalmente naquelas que fossem mais acessíveis ao nosso público-alvo. Assim, descobrimos, por exemplo, que assistir a vídeos através de links disponibilizados no *WhatsApp* consumia menos dados dos pacotes de internet do que fazer o download de arquivos de vídeo pelo mesmo aplicativo. Além disso, também viemos a saber que qualquer usuário do serviço de e-mail da Google (Gmail) poderia criar canais no Youtube e produzir conteúdo de baixa resolução, o qual, por sua vez, consumiria ainda menos dados móveis. Com base nesses achados, fizemos alguns testes para compreendermos empiricamente como funcionavam as gravações e para planejarmos os próximos passos a serem dados. Assim, a equipe docente combinou que cada professora e professor criaria vídeos com conteúdo literário e os arquivaria no Youtube, disponibilizando-os, em seguida, nos grupos de *WhatsApp* de suas respectivas turmas. Depois que as crianças assistissem às gravações, proporíamos a elas algumas atividades simples, como elaborar um desenho, fazer uma dobradura, recitar um poema, refletir e responder a uma pergunta específica etc. Os registros dessas tarefas poderiam ser compartilhados no grupo pelos próprios estudantes, utilizando, para isso, fotos ou áudios. Em resposta às mediações pedagógicas que preparamos, recebemos um retorno expressivo dos registros, na realidade quase a totalidade deles. Todavia, o que de fato nos comoveu foi escutar os áudios enviados por muitos pais e mães, nos quais relatavam a incontida alegria de seus filhos e filhas ao se sentirem vinculados à escola e aos colegas. Sabíamos que ainda havia muito a ser feito, sobretudo com relação às crianças que não participaram das atividades ou que não tinham acesso às tecnologias, mas sentíamos estar caminhando no rumo certo.

Duas semanas depois de termos iniciado as mediações virtuais com nossos meninos e meninas, o governo de Minas Gerais anunciou que as atividades escolares da rede estadual seriam oficialmente retomadas em regime de ensino remoto e que as famílias de todos os estudantes nela matriculados receberiam uma cesta básica mensal. Junto do referido anúncio, foram também apresentados os novos recursos didáticos que passariam a orientar as práticas de ensino promovidas pelos professores e professoras do sistema mineiro de educação básica

enquanto perdurasse a pandemia. Em meu entendimento, frente àquele contexto de exceção no qual diferentes escolas, situadas em pontos distintos do vasto território mineiro, poderiam utilizar estratégias didáticas absurdamente desiguais ou sequer encontrar formas de ensinar remotamente, a produção de tais recursos teve como objetivo inicial oferecer aos estudantes do estado as mesmas oportunidades de acesso ao estudo e aos conhecimentos curriculares. Entretanto, acredito que as novas ferramentas desenvolvidas assinalaram também o começo de um modelo de gestão que procurou padronizar o trabalho das escolas, e que, conseqüentemente, sufocou a autonomia pedagógica dos professores e empobreceu as dinâmicas de formação docente.

Afinal, que recursos, ou ferramentas, eram esses e como eles se relacionavam às nossas práticas de ensino remoto? O primeiro e mais importante dos materiais apresentados era o Plano de Estudo Tutorado (PET), que consistia em uma espécie de apostila elaborada pelos técnicos da SEE. Os PETs foram organizados com vistas a fornecer, aos estudantes de todos os anos de escolaridade do ensino fundamental e médio, um conjunto diário de conteúdos a serem estudados e de atividades a serem realizadas. Esse material era mensalmente disponibilizado no sítio eletrônico da SEE em arquivo *Portable Document Format* (PDF), cabendo às famílias dos estudantes a responsabilidade de acessar e fazer o download; para aqueles pais e mães que não possuíam acesso à internet, as gestoras das escolas deveriam providenciar uma cópia impressa do documento. O preenchimento das tarefas contidas nos PETs constituía o meio pelo qual as escolas deveriam manter o controle de frequência dos estudantes, já que tal material se estruturava em datas preestabelecidas, correspondendo rigorosamente aos dias indicados no calendário letivo. Para que fizessemos o registro da frequência, as famílias dos estudantes deveriam comprovar a realização dos referidos materiais ao final de cada mês, enviando para o e-mail institucional dos professores as fotos com os registros das atividades. Em seguida, nós, os docentes, precisaríamos informar os dados de “presença” ou “ausência” no Diário Escolar Digital (DED), dados esses que ficavam arquivados na plataforma de monitoramento do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Os pais e mães que não atendessem a esse procedimento tinham seus filhos e filhas considerados infrequentes e entravam no programa de busca ativa da rede estadual, cabendo às diretoras escolares a incumbência de entrarem em contato com tais responsáveis para descobrirem e registrarem as razões pelas quais não estavam acompanhando o ensino remoto com suas crianças. Já as famílias sem acesso à internet que buscavam o material impresso diretamente na escola, deveriam fazer a devolução desse material também de maneira presencial.

A fim de auxiliar os estudantes de todos os anos de escolaridade a compreenderem os conteúdos apresentados nas referidas apostilas, a SEE lançou um programa televisivo de videoaulas chamado “Se liga na educação”, que era transmitido diariamente em todo o território estadual pela emissora de rede aberta “TV Assembleia”, ou pelo canal da “Rede Minas” no Youtube. As videoaulas em questão obedeciam à estruturação temática e temporal dos PETs, seguindo rigorosamente os conteúdos estabelecidos para cada “dia letivo”. Assim, no início de toda semana a SEE divulgava a programação a ser exibida no decorrer dos próximos dias úteis, cabendo aos familiares dos estudantes a responsabilidade de acompanhá-los durante a exposição das aulas, que duravam precisamente 20 minutos. Caso não fosse possível assistir aos vídeos no exato momento de sua exibição, eles ficavam arquivados em *playlists* no Youtube, podendo ser acessados posteriormente. As aulas em questão eram didaticamente elaboradas e apresentadas por professores com formação específica, quero dizer, os conteúdos de matemática, português, história, geografia e ciências eram preparados e expostos por docentes habilitados para tais áreas de ensino.

Além dos dois recursos citados anteriormente, a SEE desenvolveu também um aplicativo de celular chamado “Conexão Escola”, cuja finalidade era possibilitar que as crianças e adolescentes matriculados na rede estadual se comunicassem com os professores de suas turmas e, assim, obtivessem apoio para a realização das atividades contidas nos PETs. O aplicativo em questão era, na verdade, um *software* simples, que apenas disponibilizava um *chat* de contato direto entre o estudante que o acessava e seu professor, permitindo a troca instantânea de mensagens de texto entre ambos. O “Conexão Escola” não dispunha de quaisquer ferramentas de imagem, áudio e vídeo, e tampouco viabilizava a realização de diálogos entre os membros de uma mesma turma. Entretanto, mesmo com os poucos recursos que oferecia, a vantagem de tal aplicativo de comunicação sobre outros consistia no fato de que seu consumo de dados era custeado pelo governo de Minas, colocando-o ao alcance dos estudantes que até possuíam celular em seus lares, mas que não tinham acesso à internet.

É importante observar que mesmo buscando garantir que as crianças e adolescentes da rede estadual de educação tivessem oportunidades iguais de estudo e aprendizagem, os recursos apresentados não conseguiram suplantar as desigualdades sociais escancaradas durante a pandemia. As famílias das classes populares, às quais historicamente foram negados muitos direitos fundamentais, entre eles o da apropriação do conhecimento escolar, enfrentavam sérias dificuldades para dar apoio aos seus filhos e filhas na realização das atividades dos PETs. Ademais, muitos lares não possuíam TVs ou celulares para que os estudantes pudessem assistir às videoaulas disponibilizadas pelo programa “Se liga na

educação” ou para que conseguissem se comunicar com os professores pelo aplicativo “Conexão Escola”. Finalmente, os problemas enfrentados por grande parte da classe trabalhadora para manter as condições básicas de vida eram tantos que diversas famílias sequer dispunham dos mínimos recursos materiais para possibilitar que suas crianças e adolescentes estudassem no espaço doméstico – com efeito, pesquisas feitas pelo IBGE durante a pandemia revelaram que milhões de brasileiros passaram a viver abaixo da linha da pobreza.

Em nossa escola, seguiríamos as orientações da SEE, utilizando as ferramentas por ela disponibilizadas. Entretanto, procuraríamos também oferecer nossa própria parcela de contribuição à aprendizagem dos estudantes, elaborando materiais adicionais para o ensino remoto. Primeiramente, acreditávamos ser necessário estudar com antecipação os conteúdos e atividades contidos nos PETs a fim de nos prepararmos para auxiliar os estudantes a compreendê-los e a realizá-los. Durante esse estudo prévio, buscávamos analisar criticamente a construção dos textos e enunciados, concluindo, não poucas vezes, que o grau de complexidade implicado na elaboração daquele material certamente dificultaria o trabalho de leitura e interpretação de nossas crianças. Então, para criarmos nossas mediações pedagógicas, aprendemos a utilizar outros *softwares* de computador – como o *Jamboard* e o *Ocam* – que nos davam a possibilidade de reproduzir uma lousa no monitor de nossos aparelhos e gravar aulas com os registros feitos nela. Dessa forma, produzimos vídeos em que destrinchávamos os textos e as tarefas dos PETs, explicando os significados de termos ou expressões incomuns, apresentando imagens com exemplos da vida cotidiana com os quais aqueles saberes se relacionavam e indicando diferentes alternativas de resolução das atividades. Também fazíamos algo parecido com as teleaulas apresentadas pelo programa “Se liga na educação”: as assistíamos pela manhã e logo em seguida gravávamos áudios explicativos para elucidar tópicos que, a nosso ver, poderiam gerar dúvidas e dificuldades de entendimento.

Todos os vídeos e áudios que elaborávamos eram salvos em nossas contas do Youtube e depois disponibilizados nos grupos de *WhatsApp* das turmas. Aliás, a utilização do aplicativo “Conexão Escola” acabou fracassando em nossa instituição, porquanto apresentava muitas instabilidades e nem sempre permitia efetivamente a comunicação em tempo real. Ademais, como tal *software* não oferecia ferramentas de imagem, áudio e vídeo, e também não possibilitava o diálogo entre estudantes da mesma classe, concluímos que ele limitaria ainda mais o nosso trabalho. No *WhatsApp*, além de continuarmos oferecendo mediações audiovisuais às crianças, tentávamos estimular a construção coletiva do conhecimento,

solicitando que cada uma delas compartilhasse suas dúvidas e sugerisse ideias para a resolução das atividades. Por fim, não exigíamos que os registros das tarefas realizadas fossem enviados para nossos e-mails institucionais – como requeria a SEE –, já que poderíamos igualmente acompanhá-los com mais agilidade por intermédio do aplicativo citado. Em síntese, naquelas circunstâncias acreditávamos estar fazendo o possível para dar apoio aos nossos estudantes...

A pandemia de COVID-19 se estendeu mês após mês, levando-nos, sem que percebêssemos, ao fim de dezembro, quando, então, concluímos o ano letivo de 2020. O horizonte mesclava tons de esperança e de medo, indicando a ocorrência esporádica de belos dias de sol em meio a um longo período em que o céu estaria encoberto por densas nuvens de tempestade: é que ao mesmo tempo em que o governo federal divulgava o plano de vacinação a ser executado no decorrer do ano vindouro, os especialistas em saúde pública entrevistados pela grande mídia previam que a pior “onda” de contaminação por SARS-COV-2 ocorreria no próximo semestre, elevando exponencialmente a quantidade de óbitos dela decorrente. Com efeito, a vacinação da população brasileira teve início em janeiro de 2021 e se estendeu por longos meses, visando abranger o maior número possível de indivíduos com pelo menos duas doses de imunizantes; enquanto isso, o pico mais grave de mortandade causado pelo coronavírus ocorreu entre janeiro e junho do mesmo ano, quando, então, o país chegou a registrar o espantoso número de aproximadamente 3500 falecimentos por dia.

Diante do panorama que se desenhava, o governo de Minas anunciou que pelo menos até a primeira metade de 2021 as atividades escolares da rede estadual continuariam ocorrendo remotamente. E, de fato, apenas a partir de meados de julho daquele ano, quando, então, observou-se uma redução mais relevante nos indicadores epidemiológicos do estado – decorrente da cobertura vacinal da população –, é que as escolas mineiras começaram a realizar os primeiros ensaios para reabrir suas portas e receberem gradativamente professores e estudantes. Na realidade, o trabalho presencial nas instituições de educação básica do estado só seria efetivamente retomado em fevereiro de 2022, e mesmo assim sob a adoção de muitos protocolos de segurança que previam, entre outras medidas, a ventilação dos ambientes, a manutenção de distância mínima entre estudantes, o afastamento temporário de indivíduos com sintomas gripais, o uso obrigatório de máscaras e a higienização constante das mãos com álcool em gel.

Entretanto o fato é que enquanto as atividades presenciais não retornaram, nosso regime de trabalho continuou sendo o remoto. Nesse sentido, durante o ano letivo de 2021, além dos recursos já conhecidos – PETs, videoaulas pelo programa “Se liga na educação” e

aplicativo “Conexão Escola” – passaríamos a contar também com o *Google Classroom*, que foi uma plataforma educacional contratada pelo governo de Minas na qual encontraríamos mais recursos para auxiliar nossos estudantes. Tal plataforma permitia que organizássemos previamente os dias letivos, distribuindo entre eles os conteúdos e tarefas dos PETs, bem como os links de acesso aos vídeos e áudios que permanecíamos gravando no Youtube nos mesmos moldes de antes. Depois de entrar na plataforma e visualizar os materiais em questão, cada criança poderia anexar à aula do dia os registros de suas atividades, dando aos docentes e aos demais colegas da turma a chance de lerem e interagirem com suas postagens por intermédio de *chat* de texto. Além disso, a plataforma em questão oferecia a possibilidade de realizarmos videochamadas que comportavam a presença simultânea de até 100 pessoas, sendo que em tais encontros virtuais nós, docentes, tínhamos à nossa disposição uma lousa virtual repleta de instrumentos. Enfim, na medida em que explorávamos e conhecíamos as opções ofertadas pelo novo recurso de trabalho, encontrávamos nele ferramentas que, em tese, enriqueceriam o ensino remoto.

Acontece que, na prática, assim como ocorria com os demais materiais e recursos que a SEE disponibilizava desde 2020, precisaríamos adaptar o uso da nova plataforma ao contexto de nossos estudantes. Nesse sentido, em primeiro lugar observamos que a dinâmica de funcionamento de algumas ferramentas do *Google Classroom* apresentavam lentidão – por exemplo, o acesso das crianças aos materiais que enviávamos diariamente, a postagem dos registros das atividades feitas e a troca de mensagens de texto pelo *chat* –, visto que as taxas de *download* e *upload* requeridas pela plataforma eram altas, ao passo que a velocidade de transmissão de dados de internet de nossos estudantes era baixa. Em resposta a essa constatação, nós, docentes, optamos por prosseguir utilizando o *WhatsApp* como principal canal de comunicação com nossas crianças, tanto para receber as tarefas realizadas por elas, quanto para conversarmos em tempo real por texto ou áudio. A única mudança que não poderíamos fazer era deixar de enviar os materiais diários de estudo pelo *Google Classroom*, uma vez que esse *software* se tornou o instrumento por meio do qual nossa carga horária semanal era monitorada.

Ainda com relação às adaptações que fizemos no uso da nova plataforma de aprendizagem virtual, notamos, depois de alguns testes, que as videochamadas que contavam com maior número de participantes consumiam uma grande quantidade de dados móveis. Tal fato representava um obstáculo para a utilização do referido recurso, já que os pacotes de internet dos pais e mães de nossos meninos e meninas eram limitados e precisavam durar o mês todo. Para tentar solucionar esse problema, inicialmente cada professor dialogou com as

famílias de seus estudantes pelos grupos de *WhatsApp*, procurando saber, primeiro, se elas gostariam que seus filhos e filhas participassem das videoaulas, e, segundo, se elas teriam condições de viabilizar tal participação. Depois desse diálogo inicial, nós, docentes, elaboramos cronogramas com os dias e horários em que as aulas remotas seriam realizadas com nossas turmas. Felizmente, a grande maioria de nossos estudantes conseguiria participar de pelo menos um encontro semanal na plataforma; entretanto, como algumas famílias não possuíam celular ou internet, lamentavelmente não alcançamos a todos. Como alcançar esses estudantes também? Como já disse antes, a pandemia escancarou as desigualdades sociais de nosso país... Com essas crianças, reitero, os recursos pedagógicos disponíveis eram apenas aqueles impressos e entregues na escola em datas previamente agendadas. Em minha classe, atendendo às demandas e possibilidades das famílias, conseguiríamos realizar dois encontros virtuais por semana, cada um deles com duração aproximada de uma hora. Além disso, para aqueles pais e mães que detivessem condições, eu disponibilizava diariamente atendimentos remotos individuais ou em pequenos grupos. Lembrando que essas iniciativas não anulavam as já existentes, mas sim somavam-se a elas.

Nesse momento, gostaria de conversar mais uma vez com Henri Bergson, visto que seu conceito de “bom senso” pode, a meu ver, nos ajudar a refletir sobre as mudanças com as quais tivemos que lidar no âmbito da vida social e das práticas educacionais durante o período da pandemia. Com efeito, tal conceito é inicialmente abordado por Bergson (2011a) no contexto de *Matéria e Memória*, e surge em um momento de seus estudos no qual examina os modos pelos quais a memória converge para a ação da consciência sobre o mundo. Nesse caso, Bergson (2011a) observa que a memória-hábito e a memória-lembrança se relacionam dinamicamente, uma fornecendo à outra certa parcela de contribuição que torna possível a inserção do espírito no presente. Quando o acordo entre as duas dimensões da memória é certo, quando sua penetração mútua é justa o suficiente, diz Bergson (2011a), podemos afirmar que a ação delas decorrente é equilibrada. Todavia, nos casos em que a consciência é mobilizada prioritariamente pela memória-hábito, agindo em contiguidade à excitação que recebe, nota-se um desequilíbrio que a torna “impulsiva”; já nas ocasiões em que ela se prende à lembrança do passado e retarda indefinidamente a ação, a balança pende para outro lado e tende a fazer dela uma “sonhadora” – no sentido de que se detém contemplativamente no passado. Assim, diz Bergson (2011a, p. 179): “Entre esses dois extremos situa-se a favorável disposição de uma memória bastante dócil para seguir com precisão os contornos da situação presente, mas bastante enérgica para resistir a qualquer outro apelo. O bom senso, ou senso prático, não é na verdade outra coisa.”

Nos estudos realizados por Bergson (2007, p. 135) em *O Riso*, ele chama nossa atenção para o fato de que as artes cômicas – peças teatrais e obras literárias de comédia – construíram a imagem do personagem risível como aquele que tem uma “[...] lógica estranha, que em certos casos pode dar lugar ao absurdo”. Que lógica é essa? Para explicar, Bergson (2007) dá um exemplo de como nossa faculdade de percepção trabalha habitualmente, convidando-nos a fazer um exercício de imaginação: pensemos por um instante que estamos caminhando pelo campo e que avistamos no alto de uma colina um grande objeto que se assemelha vagamente a um enorme corpo cujos braços estão girando; apesar de não conseguirmos identificá-lo com nitidez, buscamos na memória alguma lembrança que se adeque à coisa que estamos vendo; então, surge em nossa mente a imagem de um moinho de vento e nos sentimos satisfeitos com a ideia de que essa seja uma explicação razoável. Mesmo que antes de sairmos para essa caminhada tenhamos lido um conto de fadas que nos apresentava figuras de gigantes com braços enormes, não nos valeríamos delas para representar o objeto que enxergávamos na colina. Depois desse exemplo, Bergson (2007) nos convida a examinar o caso de Dom Quixote de La Mancha, um personagem cômico que incorpora a ideia do absurdo: Dom Quixote parte para a guerra; pouco tempo antes disso, tinha lido obras nas quais um cavaleiro se deparava com gigantes inimigos; assim, sente necessidade de encontrar seus gigantes também; ele retém essa lembrança e a deixa à espreita, esperando o momento de lançá-la sobre alguma coisa; eis que o moinho aparece em sua frente e o personagem os cobre com a imagem do gigante que trazia em sua memória. Essa é a “lógica estranha” que torna Dom Quixote uma figura cômica. Então, dando ênfase ao modo pelo qual habitualmente nossa percepção funciona, Bergson (2007, p. 136-137) escreve:

O bom senso consiste em saber lembrar, admito, mas também e sobretudo em saber esquecer. O bom senso é o esforço de um espírito que se adapta e readapta sem cessar, mudando de ideia quando muda de objeto. É uma mobilidade da inteligência governada exatamente pela mobilidade das coisas. É a continuidade móvel de nossa atenção à vida.

Nos horizontes de *A Evolução Criadora*, Bergson (2005) parece reformular parte das ideias que apresentou anteriormente e mostrar que o bom senso deve, na realidade, modular o funcionamento da inteligência naquilo que ela pode ter de inflexível frente à mobilidade do vital. Em princípio, Bergson (2005) indica que a inteligência é uma faculdade estreitamente relacionada à ação da consciência sobre o mundo. Ela acompanha o contorno dos corpos materiais e concebe o que acredita ser a descontinuidade entre os elementos do real. Quando busca amparo na linguagem e toma a si mesma como objeto, julga que as ideias que engendra

possuem a mesma fragmentação, os mesmos recortes distintos das coisas que percebe no espaço. Assim, no nível do pensamento abstrato, a inteligência passa a lidar com conceitos e símbolos cujas regras de composição se assemelham às relações mais gerais entre os sólidos espaciais: daí nasce a “lógica natural” que obtém triunfo no campo do pensamento matemático e das ciências que nele se apoiam. Todavia, diz Bergson (2005), quando aplicado a outras áreas do conhecimento e da vida, esse raciocínio lógico-matemático acaba se revelando excessivamente formal – no sentido de possuir uma forma predeterminada – e, por isso, distante das *nuances* mais sutis que compõem a diversidade da experiência humana. É assim que Bergson (2005, p. 175) diz: “Geometria e lógica são rigorosamente aplicáveis à matéria. Nela, estão em casa, podem transitar por ela sem ajuda. Mas, fora desse território, o puro raciocínio precisa ser vigiado pelo bom senso, que é algo inteiramente diferente.”

Dentro de *As Duas Fontes da Moral e da Religião*, inicialmente Bergson (1978) retoma as discussões da obra citada anteriormente, mostrando em que medida a aplicação do raciocínio lógico-matemático em áreas de conhecimento que exigem uma atenção mais qualitativa – em especial a psicologia – pode produzir conceitos excessivamente generalistas. Em seguida, Bergson (1978, p. 88, grifo do autor) enfatiza que tal raciocínio precisa ser contrabalanceado pelo bom senso quando o que está em jogo é a inserção do ser humano na sociedade e, mais precisamente, nas relações intersubjetivas:

[...] ao lado dos *sentidos*, que nos informam sobre as coisas, [devemos colocar] o *bom senso*, que se refere às nossas relações com as pessoas. Como não observar que se possa ser profundo matemático, sábio físico, psicólogo sutil quando analisa a si mesmo, e, no entanto, compreender obliquamente as ações de outrem, calcular mal as suas, jamais adaptar-se ao meio, enfim, faltar bom senso?

Na mesma obra, ao avançar em suas reflexões sobre religiosidade e moralidade, Bergson (1978) faz alusão a um tipo de “bom senso superior” que é revelado a nós pelos grandes místicos. Creio ser importante observar que as características centrais de tal “bom senso”, aquelas que, para Bergson (1978), indicam o sentido de sua “superioridade”, são a capacidade incomum que ele tem de agir em todas as circunstâncias – das mais complexas às mais simples – e a sua vinculação à intuição mística. Essa segunda característica chama nossa atenção para um detalhe importante: quando Bergson (1978, 2005) postulou que o bom senso deveria oferecer um contraponto à inteligência, estava se referindo a uma certa configuração específica dessa, quero dizer, à maneira pela qual a inteligência se converte em “lógica natural” e é levada a manejar os conceitos e símbolos como se fossem sólidos geométricos.

Do contrário, quando a inteligência se deixa penetrar pela mobilidade da experiência, recorrendo, para tal, à franja de intuição que a envolve, sua participação nesse senso prático é indiscutível. Voltando ao tema do “bom senso superior”, Bergson (1978, p. 188) escreve:

Há, no entanto, uma saúde intelectual solidamente assente, excepcional, que se reconhece sem dificuldade. Ela se manifesta pelo gosto da ação, a faculdade de adaptar-se e de se readaptar às circunstâncias, a firmeza junto à maleabilidade, o discernimento profético do possível e do impossível, um espírito de simplicidade que triunfa sobre as complicações, enfim, um bom senso superior. Não é isso precisamente o que encontramos nos místicos de que falamos? E não poderiam eles servir para a própria definição de robustez intelectual?

Finalmente, em um discurso proferido por Bergson (2023) em 1895, por ocasião da distribuição dos prêmios do *Concours Général*, cujo título é justamente *O bom senso e os estudos clássicos*, vemos que o conceito em questão é discutido mais detalhadamente e evidencia grandes relações com aquilo que o filósofo francês já havia escrito – ou escreveria – a seu respeito em outras obras. Antes de mais nada, Bergson (2023, p. 5) indica justamente o que acabei de expor, isto é, que o bom senso conta com uma disposição ativa da inteligência, “[...] mas em parte também com uma certa desconfiança toda particular da inteligência diante dela mesma [no sentido de pôr-se em guarda contra a ‘lógica natural’]”. No que diz respeito à relação da inteligência com o bom senso, Bergson (2023, p. 6) diz:

O bom senso, ele também, exige uma atividade incessantemente desperta, um ajustamento sempre renovado a situações sempre novas. Ele não teme senão a ideia toda feita, fruto maduro do espírito talvez, mas fruto destacado da árvore, cedo ressecado, e não apresentando, em sua rigidez, mais que o resíduo inerte do trabalho intelectual. O bom senso é este trabalho mesmo. Ele quer que nós tomemos todo o problema por novo e lhe façamos a honra de um novo esforço. Ele exige de nós o sacrifício, por vezes penoso, de opiniões que nós havíamos feito para nós mesmos e de soluções que nós tínhamos prontas. E para dizer tudo, ele parece ter menos relação com uma ciência superficialmente enciclopédica do que com uma ignorância consciente dela mesma, acompanhada da coragem de aprender.

Em seguida, Bergson (2023) observa que se nossos sentidos nos permitem estabelecer relações de utilidade com os objetos, o bom senso nos introduz na vida em sociedade, nas interações intersubjetivas, dando-nos condições de refletir sobre as consequências de nossas ações para nós e para os outros, de discernir em matéria de conduta o que é acessório e o que é indiferente, e de escolher, entre as diversas opções possíveis, aquela que renderá maior soma de bem realizável. Continuando, Bergson (2023) considera que o bom senso corresponde na

vida prática àquilo que uma certa intuição superior é no âmbito das artes e das ciências, o que significa dizer que frente a situações que nos demandam ação urgente e grave, ele nos permite tomar resoluções seguras e rápidas, apreendendo a visão do conjunto mais do que os detalhes. Sobre isso, Bergson (2023, p. 6) escreve também o seguinte:

Se ele se aproxima do instinto pela rapidez de suas decisões e a espontaneidade de sua natureza, a ele se opõe profundamente pela variedade de seus meios, a flexibilidade de sua forma, e a supervisão zelosa com a qual nos envolve, para nos preservar do automatismo intelectual. Se ele se assemelha à ciência por sua preocupação com o real e sua obstinação a permanecer em contato com os fatos, dela se distingue pelo gênero de verdade que ele persegue; pois ele não visa, como ela, à verdade universal, mas àquela da hora presente, e não intenciona tanto ter razão uma vez por todas, quanto recomeçar sempre a ter razão.

Pois bem! Penso que o momento da pandemia foi, talvez, um dos eventos mais graves que enfrentamos coletivamente. Ele pegou a todos nós de surpresa, surgiu como um acontecimento absolutamente inesperado – pelo menos para a maioria da população – e exigiria de nós a tomada de decisões rápidas. É provável que nunca tenhamos sido tão instados a nos valermos do bom senso como naquela ocasião, visto que em um tempo muito curto tivemos que encontrar sucessivas adaptações individuais e coletivas. Em que sentido esse senso prático do qual nos fala Henri Bergson em diversos textos foi requerido de nós? Vejamos...

Tal como Bergson (2011a) nos diz em *Matéria e Memória*, a ação equilibrada é aquela na qual a lembrança e os hábitos contraídos se ajustam em vista da inserção da consciência na situação presente. Como observa Bergson (2011a), a direção de tal inserção parte da situação atual que, então, convida o espírito a buscar na memória as recordações mais adequadas para o momento. Acontece, porém, que aquele era um acontecimento em relação ao qual não tínhamos experiência e, portanto, lembranças, a não ser se considerássemos o devir social, buscando há mais de um século na história a última grande pandemia. Entretanto, do ponto de vista de nossa própria temporalidade, não havíamos passado por nada parecido e, por isso, nenhum de nossos conhecimentos prévios parecia responder adequadamente à situação. Entretanto, ainda assim estávamos inseridos no presente e fomos convidados a agir equilibradamente, sem impetuosidade irrefletida e sem nos prendermos demasiadamente ao passado em um tipo de saudosismo que em nada nos ampararia. Eis que o bom senso nos ajudaria, então, a adotar certas precauções e a assumir, mesmo sem certeza imediata, que a pandemia, ainda no início, poderia trazer grande soma de males individuais e coletivos: a

médio prazo, adoecimento grave; a longo prazo, a morte. Doravante, todas as nossas ações precisariam se basear na reflexão prévia, visto que não tínhamos informações o suficiente para nos ajudar naquela ocasião e nossos passos deveriam ser dados em nome do bem geral. Como diz Bergson (2023), o bom senso nos auxilia a pensar nas consequências de nossos atos frente à sociedade.

Já com base nos dizeres de Bergson (2007) em *O Riso*, não poderíamos nos dar ao luxo de perder o “senso das proporções” e adotar justamente naquelas circunstâncias a “lógica do absurdo”, sobrepondo ao coronavírus – nosso moinho de vento – as roupagens oriundas das guerras ideológicas travadas antes do advento da pandemia: em nome disso, houve quem encarnasse um Dom Quixote às avessas e no lugar de gigantes quiméricos, enxergasse o SARS-COV-19 no diminutivo, atribuindo-lhe o não menos quimérico apelido de “gripezinha”. Tratar-se-ia certamente de um personagem cômico se não fosse o clima trágico daquele momento. Uma enorme falta de bom senso, para dizer o mínimo. Era forçoso que nos valêssemos do senso prático e reconhecêssemos a singularidade daquele novo objeto-acontecimento, nos esforçando, doravante, para adequar nossa percepção às suas características e efeitos. Bergson (2023) salienta que o bom senso exige o sacrifício de antigos conceitos prontos, que poderiam até responder bem a ocasiões passadas, mas que não atendem mais as demandas do presente.

Como pontuava Bergson (2005) em *A Evolução Criadora*, nossa mais complexa “lógica natural”, nossos mais sofisticados raciocínios matemáticos não nos ajudariam tanto naquela ocasião, visto que não lidávamos com acontecimentos análogos a sólidos geométricos, e sim com fenômenos de outra ordem, flexíveis e incertos quanto o próprio movimento temporal da vida. Nesse cenário, alerta Bergson (2023), a inteligência aliada à intuição – postulados epistemológicos do bom senso – nos alertavam para a necessidade de observar e aprender. Embora Bergson (2023) dissesse que frente a situações urgentes não nos fosse dado tempo o suficiente para tatear, naquela ocasião era justamente isso o que faríamos. Essa era, penso eu, uma exigência da sensatez, pois quando não encontramos na memória os conhecimentos necessários para agir no presente, apalpar o terreno obscuro pelo qual andaremos é a única forma de evitar quedas. Contudo, recorrendo à inteligência e à intuição, aprendemos a usar novos equipamentos tecnológicos, aprendemos a utilizar softwares que nem mesmo sabíamos que existiam, aprendemos a gravar e a ministrar videoaulas, aprendemos a interagir com os recursos didáticos oferecidos pelo governo de Minas – adaptando-os ao nosso contexto –, escutamos virtualmente as famílias e os estudantes para

compreender quais eram as estratégias de ensino remoto que melhor atendiam suas possibilidades e necessidades.

Por fim, no tocante às reflexões desenvolvidas por Bergson (1978) em *As Duas Fontes*, penso que a pandemia exigiu de nós, ainda que proporcionalmente às nossas potencialidades, a vivência de um “bom senso superior”, quero dizer, ela nos convidou a exercitarmos ações baseadas na ética do amor. Em primeiro lugar, adotar os protocolos de segurança era uma forma não só de se proteger do contágio, mas também de pensar nas outras pessoas e de protegê-las do pior. Em segundo lugar, era necessário que agíssemos amorosamente e que fôssemos solidários, auxiliando-nos mutuamente a enfrentar os desafios de ordem material e emocional. Para tanto, encontramos formas de partilhar o alimento, o custeio das contas essenciais do lar, a aquisição de medicamentos, enfim, os recursos indispensáveis à existência; buscamos também maneiras de partilhar a presença – mesmo que virtualmente – e de romper com a solidão provocada pelo isolamento social, realizando encontros remotos com nossos estudantes, possibilitando que eles se comunicassem entre si e conosco através dos recursos tecnológicos possíveis.

### 3.4 O CURRÍCULO MECÂNICO E OS DESAFIOS DA VIDA

Em dezembro de 2021, junto dos bons presságios que anunciavam o arrefecimento da pandemia, nós, educadores e educadoras residentes em Juiz de Fora e região, recebemos uma notícia que aguardávamos ansiosamente há anos: o poder público municipal divulgou o edital do concurso público para cargos ligados à área da educação, disponibilizando vagas para as funções de secretário escolar, coordenador pedagógico, professor regente de turma dos anos iniciais (PR-A), professores regentes de disciplina (PR-B) para o ensino de português, matemática, história, geografia, ciências, educação física, inglês e artes. Com efeito, o último certame para o quadro de magistério da rede juiz-forana de ensino ocorrera em 2008, ano em que eu realizava o quarto período do curso de licenciatura em Pedagogia. Na época, cheguei a me inscrever no concurso, mas acabei não realizando a prova, pois imaginava que dificilmente teria sucesso, já que estava na metade do percurso da graduação, não havia passado por muitas das disciplinas que compunham a grade curricular, e tampouco conseguiria estudar por iniciativa própria os conteúdos previstos pelo edital. Muito embora me arrependesse de não haver participado do exame anos atrás, o que importava é que agora eu teria uma nova oportunidade e faria o possível para aproveitá-la. Obter um cargo público efetivo na docência municipal era o sonho de muitos educadores e educadoras da cidade, visto

que ao longo de muitas décadas o Sindicato de Professores de Juiz de Fora (SINPRO) conquistou direitos notáveis para nossa categoria profissional, tais como: plano de carreira vertical e horizontal, apresentando progressão salarial correspondente a cursos de pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado – e a tempo de exercício da docência – triênios; um terço de redução da carga semanal de 20 horas de trabalho em sala de aula, para realização de estudos e planejamento; recebimento de Ajuda de Custo para Valorização do Magistério (ACVM), uma verba anual destinada à aquisição de materiais de trabalho para uso pessoal – equipamentos tecnológicos, instrumentos didáticos, livros etc.; recebimento mensal de adicional de 10% do valor do salário para participação nas reuniões pedagógicas realizadas pela escola; recebimento mensal de adicional de 20% do valor do salário para realização de cursos de formação em educação inclusiva, bem como para aquisição de materiais adaptados de ensino para estudantes com deficiências; licença remunerada para realização de cursos de mestrado e doutorado – que só poderia ser usufruída após a conclusão dos 3 anos de estágio probatório.

Além de tudo isso, as ações de formação docente promovidas pela rede municipal de ensino muito me interessavam, pois a Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora (SE-PJF) oferecia mais de uma dezena de cursos semestrais no Centro de Formação de Professores, realizava reuniões periódicas de estudo com todos os coordenadores pedagógicos da rede e estimulava as equipes escolares a fazerem com que suas reuniões pedagógicas mensais se tornassem verdadeiros momentos de formação em contexto. Em suma, levando em conta todas as vantagens implicadas em atuar no quadro de magistério da PJF, juntamente com cerca de cinco mil educadoras e educadores, me inscrevi no concurso, concorrendo, dali por diante, a uma das 343 vagas ofertadas para o cargo de PR-A e a uma das 34 disponibilizadas para coordenador pedagógico.

Nos anos de 2022 e 2023, eu enfrentaria novos desafios, que embora se dividissem entre três frentes de caminhada, articulavam-se na unidade existencial dessa pessoa chamada “Luka”. Na primeira frente, aquela que dizia respeito à minha vida pessoal, estavam as experiências relativas ao exercício da paternidade. Com efeito, desde 12 de março de 2021, quando, então, meu filho Samuel veio do ventre de minha esposa à luz deste mundo, eu me sentia provocado de diferentes formas e a todo tempo a “ser” pai. O nascimento de Samuel ocorreu em um momento crítico da pandemia, no qual os boletins epidemiológicos de nossa cidade registravam altos níveis de contaminação por coronavírus. Por longos meses, nós três – minha esposa, eu e nosso filho – vivemos o isolamento social, permanecendo afastados dos entes queridos, que, aliás, não viam a hora de conhecer pessoalmente o novo membro da

família. Em face a esse cenário, os cuidados exigidos pelo recém-nascido eram ministrados apenas por nós dois – Clarissa e eu –, que vivíamos cada momento com a alma repleta de emoções até então desconhecidas. Sentíamos medos diversos: temíamos feri-lo durante o banho, nas trocas de roupas ou de fraldas. Experimentávamos muitas dúvidas: não sabíamos se seus choros eram ocasionados por alguma dor, por frio ou calor, por fome ou por sede. Descobríamos no mais íntimo de nós a presença do amor: sorriamos com seus sorrisos, nos encantávamos com seus primeiros gracejos, ninávamos seu sono e velávamos por seus sonhos. Pouco depois do primeiro mês de vida de nosso filho, detectamos a presença de coágulos de sangue em suas fezes, e, mediante exames específicos, tomamos conhecimento de que ele era alérgico à proteína do leite de vaca, a qual minha esposa consumia e, sem saber, transmitia a ele por intermédio da amamentação. Embora tratássemos de tal alergia desde o momento em que a descobrimos, por muitos e muitos meses Samuel sofreu com cólicas e gases decorrentes de irritação na parede intestinal, o que lhe fazia chorar ininterruptamente. Na realidade, suas afecções digestivas somente apresentaram melhoras mais significativas em janeiro de 2024, depois de longo acompanhamento com uma médica especializada em gastropediatria. Entretanto, até que esse momento chegasse, tornara-se habitual, para minha esposa e para mim, passar as madrugadas em claro, entremeando cochilos e cuidados, alternando momentos de sono e práticas que pudessem aliviar as dores de nosso filho, como banhos no *ofurô* infantil ou no chuveiro, aplicação de bolsa de água morna e de massagem no abdômen.

Em novembro de 2021, depois de cumprir a licença maternidade, minha esposa retornaria às suas atividades profissionais no HPS, atuando presencialmente todos os dias úteis da semana no horário das 13h às 19h, intervalo de tempo no qual Samuel e eu nos entendíamos a sós. A partir de fevereiro de 2022, eu também voltaria ao regime de trabalho presencial, atuando diariamente das 7h às 11h25, e deixando que, nesse momento, Clarissa e nosso filho igualmente se resolvessem sozinhos. Frente a tal panorama, e levando em consideração as poucas possibilidades de contar, na época, com o auxílio mais ostensivo de nossa rede de apoio, minha esposa e eu passamos a nos alternar para cuidar de Samuel durante as madrugadas e também durante o dia. Nesse contexto, em que as ocupações profissionais – incluídos aí os estudos acadêmicos e os preparatórios para o concurso – e os afazeres paternos e maternos – inseridos aí os relativos à manutenção do lar – se acumularam a ponto de nos deixar poucas horas diárias para o repouso, sentíamos-nos, Clarissa e eu, cada vez mais extenuados. Em tom jocoso, dizíamos entender, melhor do que nunca, por que o poeta havia escrito que “Ser mãe [e pai] é andar chorando num sorriso! [...] Ser mãe [e pai] é padecer no

paraíso!”.<sup>13</sup> Longe de querer inspirar qualquer tipo de olhar piedoso ou mesmo de me considerar uma frágil vítima das circunstâncias, quis apenas ressaltar que as vivências relacionadas ao “ser” pai trouxeram à minha caminhada desafios que anteriormente eu desconhecia, mas que, agora, exigiam de mim novos esforços.

Aproveito a ocasião para registrar uma breve nota biográfica de Henri Bergson. Conforme esclarecem seus biógrafos Soulez e Worms (1997), em 7 de janeiro de 1892, quando, então, a atuação de Bergson como professor e filósofo se encontrava em plena marcha, ele se casou com a jovem Louise Neuburger. Ao que tudo indica, seus familiares, que na época residiam em Londres, ficaram muito felizes com a notícia, visto que Bergson era considerado por alguns deles como um jovem de vida solitária. Ainda de acordo com Soulez e Worms (1997), em 16 de março de 1896, Bergson e Louise tiveram sua primeira e única filha, Jeanne Bergson, que nasceu com surdez. Segundo Estimado e Sofiato (2019), a educação de surdos na França teve início no final do século XVIII, período no qual o abade Charles Michel de l'Épée fundou em sua própria casa uma escola para crianças surdas. Ele foi o primeiro a criar e aplicar um método de ensino que se valia de gestos metodicamente estruturados, estratégia contrária às tendências de então, que se apoiavam no esforço de ensinar às crianças surdas a se comunicarem oralmente. A eficiência de sua metodologia garantiu a ele o apoio governamental, do qual adveio a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, do qual o abade de l'Épée foi diretor por algum tempo. Depois de sua morte, seus sucessores modificaram constantemente a orientação do ensino ministrado pelo Instituto, ora abandonando os métodos de seu fundador e utilizando as ideias oralistas, ora retomando-os, porém com menos eficiência. No decorrer do século XIX, tais mudanças levaram o Instituto a perder força política no cenário francês, até que em 1880 “[...] se define a interdição da língua de sinais como modo de ensino e de comunicação nas instituições escolares” (Estimado; Sofiato, 2019, p. 32). Com isso, o Instituto Nacional deixou definitivamente de educar crianças surdas por meio de sinais e se tornou mais uma escola oralista. Não sei dizer até que ponto Henri Bergson estava informado quanto a essas mudanças históricas no ensino de crianças surdas de seu país; é possível que tivesse informações a respeito, visto que além de ter sido professor ocupou também o cargo de Conselheiro Superior da Instrução Pública (Rates, 2023). Todavia, o fato a se salientar, como observam Soulez e Worms (1997, p. 101), é que Jeanne Bergson “[...] adquiriu o uso da fala”, o que reflete a tendência educacional de pessoas surdas de sua época. Ademais, os biógrafos de Bergson destacam que Jeanne foi

---

<sup>13</sup> Versos da autoria do escritor Henrique Maximiano Coelho Neto, falecido membro da Academia Brasileira de Letras. Com o tempo, o último desses versos acabou se tornando um dito popular.

aprendiz no ateliê do artista plástico Antoine Bourdelle e tornou-se uma talentosa e reconhecida pintora e escultora.

Voltando à narrativa, a segunda frente de caminhada vivenciada por mim naquele momento dizia respeito à preparação para o concurso municipal do quadro de magistério, a qual seria laboriosa para todos os candidatos, visto que o calendário previsto era “apertado” e o conteúdo programático era extenso. Em princípio, o cronograma divulgado em dezembro de 2021 pelo edital informava que todas as etapas do processo seletivo ocorreriam durante o ano de 2022, estando assim organizadas: em maio realizaríamos a prova objetiva, em julho a prova discursiva, em outubro a prova prática, em novembro a avaliação de títulos e em dezembro seria publicado o resultado. É necessário salientar que todos os candidatos que estivessem concorrendo a dois cargos precisariam participar duplamente de cada uma dessas fases. Outro fator determinante era o conjunto de matérias e assuntos com base no qual se estruturariam as duas primeiras etapas do concurso, sendo articulado da seguinte maneira: para o cargo de PR-A foram estipuladas 81 referências bibliográficas, distribuídas entre seis tópicos de estudo, tais quais “A função social da escola pública”, “Políticas educacionais vigentes”, “Aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da educação”, “Aspectos psicológicos do desenvolvimento humano e teorias da aprendizagem”, “O currículo no cotidiano escolar”, “Planejamento e Avaliação no processo ensino-aprendizagem: função, objetivos e modalidade”; já para o cargo de coordenador pedagógico foram estabelecidas 38 referências, divididas entre cinco tópicos, como “Projeto Político-Pedagógico e a estreita relação com o plano de curso, plano de aula e gestão da sala de aula”, “Organização do Trabalho Pedagógico e a Interdisciplinaridade”, “O diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento em prol da formação integral”, “Currículo, tempo, espaço”, “Avaliação interna e externa e suas implicações na aprendizagem”.

Com relação à terceira etapa do certame, a bibliografia continuaria sendo a mesma das fases anteriores, ocorrendo mudanças apenas nos temas de estudo: para PR-A, os tópicos seriam “Quantidades, relações e transformações na Educação Infantil”, “Sons e cores na Educação Infantil”, “Função social da escrita na Educação Infantil”, “O conhecimento de regras no contexto da diversidade”, “Expressão por meio das artes visuais”, “Unidades de medida e noções de tempo”, “Teatralidades na vida cotidiana”, “Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada”, “Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas”, “Os conceitos de direita e esquerda na localização”, “O uso do solo e a preservação da vida”, “Formas de composição de texto poético”, “Mudanças e permanências: a história de uma cidade”, “O lixo doméstico e o consumo consciente”, “O

surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo”, “Compartilhando olhares fotográficos”, “Figuras geométricas planas”, “Situações-problema envolvendo valores monetários”, “Sinais de pontuação”, “Produção de texto: escrita do gênero receita”, “As diferentes fontes de energia”, “A saúde frente à poluição sonora e visual”, “Poluição das águas pelas ocupações humanas”, “Aspectos e transformações nas paisagens”, “Conhecendo o Brasil: histórias e vivências”, “Seres Vivos: Principais características dos animais e das plantas”, “Os processos migratórios ao longo do tempo”, “A importância dos ciclos naturais”, “As características da conversação espontânea” e “A decodificação e a fluência de leitura”; já para o cargo de coordenador pedagógico os tópicos seriam: “Recuperação da aprendizagem no período pós-pandemia”, “Diminuição dos índices de reprovação”, “Desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores”, “Construção de currículos interdisciplinares”, “Qualidade da educação na zona urbana”, “Qualidade da educação na zona rural”, “Qualidade da educação em contexto de vulnerabilidade socioeconômica”, “Qualidade da educação em contexto de violência”, “Qualidade da educação em contexto de diversidade cultural”.

Assim como eu, muitos dos educadores e educadoras com habilitação em pedagogia que se inscreveram no concurso concorreriam aos cargos de PR-A e de coordenador pedagógico. Como consequência, além de realizarem duplamente cada uma das etapas previstas, os membros desse grupo de candidatos – no qual, repito, eu me incluía – precisariam estudar os conteúdos programáticos estabelecidos para ambas as funções, realização que, convenhamos, somente poderia ser integralmente alcançada por um indivíduo que não tivesse outras atribuições além dessa. Para vários dos inscritos no concurso, o tempo destinado aos estudos preparatórios seria limitado pelas atividades profissionais que exerciam e pelas ocupações familiares – maternas e paternas – de que se desincumbiam, ocorrendo, portanto, no período noturno e nos fins de semana – ainda assim, dividindo espaço com os trabalhos domésticos e com os afazeres docentes que realizávamos no lar, como planejamento e avaliação. Em face a esse cenário em que todos queríamos obter aprovação no certame, mas no qual dispúnhamos de poucas horas semanais para nos prepararmos de maneira mais abrangente, eu e alguns professores e professoras, companheiros e companheiras de jornada, dialogamos e decidimos criar estratégias solidárias de estudo. Abraçando o lema “passaremos todos, ou não passa ninguém”, nos ajudaríamos mutuamente no decorrer de todo o processo seletivo.

Para tanto, antes de mais nada foi necessário adquirirmos todo o referencial bibliográfico e repartirmos os custos; em seguida, dividimos as obras segundo os temas aos

quais elas se vinculavam e elaboramos um cronograma de acordo com o qual todos eles seriam abordados antes da prova objetiva; ato contínuo, distribuimos as obras e os temas entre cada membro do grupo – nessa época, éramos 20 pessoas – e combinamos de elaborar resumos dos mesmos para, posteriormente, apresentá-los dentro da programação estipulada; assim, dentro das datas previstas, nos reuníamos virtualmente – a pandemia já havia nos ensinado a utilizar as ferramentas de estudo remoto –, apresentando e discutindo as sínteses feitas. Posteriormente à primeira fase, na qual todos fomos aprovados, continuamos nossa preparação conjunta, realizando oficinas de redação que funcionavam de modo semelhante: elencamos possíveis temas de redação ligados à área da educação, estruturamos um cronograma para apresentação desses temas, distribuimos os assuntos entre os membros do grupo, que, por sua vez, elaboravam textos referentes a eles – nos moldes exatos aos solicitados pelo edital – para, por fim, apresentá-los e discuti-los. O mesmo planejamento foi feito na última fase do concurso, porém com possíveis temas de provas práticas: nesse caso – quando, então, totalizávamos 36 pessoas –, relacionávamos os assuntos indicados pelo edital a possíveis procedimentos didáticos, tipos de atividades, exemplos de jogos pedagógicos e de literaturas infanto-juvenis, compondo, assim, um acervo ao qual poderíamos recorrer no momento de elaborarmos os planos de aula que apresentaríamos à banca. Contrariando nossas expectativas iniciais, o trabalho coletivo que desenvolvíamos se estendeu até setembro de 2023, visto que entre cada uma das etapas do processo seletivo muitos recursos foram interpostos – alguns deles de caráter judicial – e levaram a prova prática a ser realizada em outubro do mesmo ano.

A esse respeito, tecendo uma breve conversa com Henri Bergson, me recorro de algumas vezes em que ele chamou a atenção para o caráter coletivo da construção dos conhecimentos filosóficos e científicos. Como já expliquei anteriormente, Bergson (2006b) observava que a tradição filosófica estava repleta de grandes sistemas que se estruturavam a partir de generalidades abstratas; tais sistemas eram, via de regra, a produção intelectual de um só filósofo ou filósofa, uma espécie de “doutrina completa” à qual poderíamos aderir ou abandonar. Frente a isso, Bergson (2006b) entendia que a filosofia deveria se aproximar dos dados da experiência, se valendo, para isso, das intuições imediatas realizadas pelos próprios filósofos no diálogo crítico com as ciências. Assim, os diferentes campos do saber – filosofia e ciência – poderiam caminhar tendo em vista certos objetivos comuns a atingir, o que faria com que os saberes produzidos por elas se retocassem mutuamente e fossem passíveis de aprimoramento gradativo. Para tanto, diz Bergson (2006b, p. 73), seria necessária uma espécie de unidade entre filosofia e ciência, “[...] ambas serão feitas por um esforço coletivo e

progressivo”. Entendendo que diferentes pensadores e pensadoras, em distintas áreas do conhecimento estão aptos a apreenderem diversas “regiões da experiência”, tal esforço conjunto permitiria que obtivéssemos uma compreensão mais ampla e profunda do real. Assim, afirma Bergson (2009, p. 4):

Aliás, iremos aproximar-nos dela [da compreensão mais ampla do real] indefinidamente, pelo esforço conjunto das boas vontades associadas. Pois a filosofia então já não será uma construção, uma obra sistemática de um pensador único. Comportará e atrairá continuamente adições, correções, retoques. Avançará como a ciência positiva.<sup>14</sup> Será feita, também ela, em colaboração.

Ora, esses apontamentos de Henri Bergson me fazem considerar que nenhum de nós é capaz de caminhar sem cooperação, sem dar e receber apoio. Ademais, essa foi uma das lições que a experiência de preparação coletiva para o concurso me ensinou. Bergson (2006b) enfatiza que a partir do momento em que diferentes campos do conhecimento assumem objetivos comuns, conseguem avançar progressivamente rumo a eles. Conosco foi assim também, mesmo que não estivéssemos necessariamente no âmbito da construção de saberes filosóficos; por intermédio do esforço comum, coletivamente partilhado, cada membro do grupo assumiu uma “região da experiência”, digo, um bloco temático com suas respectivas bibliografias, e unidos conseguimos nos preparar devidamente para o certame, abrangendo gradativamente o programa de conteúdos em sua totalidade. Além dos conhecimentos produzidos, estreitamos também nossos laços de amizade, ajudando-nos reciprocamente e torcendo uns pelos outros.

De retorno à narrativa, finalmente, somando-se à experiência da paternidade e aos estudos para o concurso, estava minha terceira frente de caminhada, a qual, por sua vez, dizia respeito à retomada das atividades docentes presenciais e à sua reconfiguração durante o tempo vindouro. Com efeito, em fevereiro de 2022, assim que as escolas estaduais reabriram seus portões e pudemos retornar corporalmente às aulas, o clima geral era de muita alegria. Todos nós, adultos e crianças, já havíamos recebido pelo menos duas doses das vacinas para COVID-19 e sabíamos que as chances de desenvolvermos quadros graves da doença eram menores. Paralelamente, os boletins epidemiológicos do estado de Minas vinham apresentando melhoras expressivas, permitindo que os diferentes setores da vida em sociedade voltassem gradativamente a funcionar. Isso não significava, porém, que poderíamos

---

<sup>14</sup> Não nos enganemos. Bergson não está se referindo à experiência tal como o entende o positivismo, mas ao amplo conjunto de vivências e fatos, qualitativas e quantitativas, que as ciências levam em consideração para desenvolver suas reflexões.

nos descuidar quanto às possibilidades de contágio, pois sabíamos também que novas variantes do coronavírus já circulavam e que, por isso, ainda não estávamos totalmente seguros. Assim, tal como afirmei anteriormente, nossa volta às atividades presenciais se fez acompanhar de muitos protocolos de segurança. Entretanto acreditávamos que aquelas medidas passariam em breve e percebíamos, mesmo com os lábios escondidos sob as máscaras, que os olhos de cada criança revelavam o quão felizes elas se sentiam por poderem se reencontrar naquele espaço: sim, durante os dois anos anteriores em que esse item de higiene se incorporou às nossas rotinas, foi necessário aprender a decifrar a linguagem do olhar. Entretanto, mesmo com o contentamento do retorno, nós, membros da equipe docente, notaríamos que as limitações a serem vividas não eram apenas de natureza sanitária, mas também pedagógica, visto que o novo modelo de gestão da rede de educação de Minas iria mecanizar cada vez mais o nosso trabalho.

Ainda no decorrer da pandemia, o governo de Minas havia lançado os PETs na condição de recursos didáticos que, em grande parte, conduziram as intervenções remotas de professores e professoras em suas turmas. Naquele contexto, nós, docentes, compreendemos que o material em questão tinha como objetivo democratizar o acesso dos estudantes ao conhecimento escolar, garantindo, tanto quanto possível, que todos tivessem as mesmas oportunidades de estudo e aprendizagem. No entanto, com o retorno das atividades presenciais, os PETs foram extintos e deram lugar a outras ferramentas de padronização do ensino na rede estadual. De fato, a partir de 2022, em parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG),<sup>15</sup> a SEE implementou o programa Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE) como forma de administrar pedagogicamente as escolas de anos iniciais e finais do ensino fundamental a ela subordinadas. Tal programa visava integrar e canalizar os esforços e recursos das escolas, indicando-lhes quais ações realizar a fim de atingir determinadas metas e aprimorar seus resultados. Sua finalidade essencial era levar as instituições públicas de ensino da rede estadual a alavancarem seus indicadores de desempenho, isto é, a melhorarem sua performance nas avaliações governamentais. As metas a serem atingidas eram estabelecidas com base nos resultados anteriormente obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ministério da Educação (MEC) e no

---

<sup>15</sup> Tal entidade teve origem em 1997. Foi criada por nove grupos empresariais, com a finalidade de difundir métodos, técnicas e ferramentas gerenciais. A partir de 2002, a FDG passou a atuar exclusivamente no campo dos, assim denominados, projetos sociais. De 2017 em diante se vinculou especificamente à área educacional. Em 2023, mudou sua nomenclatura, passando a se chamar Fundação da GIDE (FdG). Uma de suas idealizadoras, Maria Helena Godoy (1999), é coautora da obra “Padronização da Área Educacional”, utilizada como referência para a implementação do Programa de Gestão que é o carro-chefe da FdG.

SIMAVE; além disso, eram utilizados também os indicadores criados pela própria FDG, chamado de Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC-RS), o qual, em tese, possibilitaria a realização de um diagnóstico mais veloz e preciso das causas que estariam interferindo nos resultados educacionais, e criaria, assim, condições para que especialistas da própria Fundação – agora assessores da SEE – elaborassem ações padronizadas para “atacar o mal pela raiz”.

Como a GIDE impactava as ações da equipe docente no cotidiano escolar? Talvez, no lugar de dizer que ela “impactava” nossas ações, fosse mais correto afirmar que ela as “determinava”. Com o passar do tempo, foi isso o que de fato aconteceu... Tudo começava com as avaliações externas: no início de cada bimestre, as supervisoras escolares obtinham acesso à plataforma virtual do SIMAVE e faziam o *download* de todos os cadernos de provas elaborados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), sendo que havia cinco deles para cada ano de escolaridade – matemática, português, ciências, história e geografia – e que eram compostos exclusivamente por questões de múltipla escolha; em seguida, elas fotocopiavam um exemplar de cada caderno para todas as crianças da escola e os entregavam para as professoras e professores de cada classe; nós, então, os repassávamos aos estudantes que, a seu turno, as realizavam individual e silenciosamente; depois de os aplicarmos em nossas turmas, acessávamos a mesma plataforma virtual e registrávamos as respostas apresentadas por cada criança em seus respectivos testes, transferindo para um equivalente digital dos cadernos de prova todas as alternativas assinaladas por nossos estudantes; posteriormente, o SIMAVE calculava os “acertos” e “erros” e emitia gráficos contendo o “produto final” obtido por todas as turmas, pautando-se, para isso, em uma planilha de descritores que relacionava as questões da prova às habilidades e conteúdos previstos no CBC de Minas.

Depois que os resultados das instituições educacionais da rede estadual de ensino eram gerados e armazenados no SIMAVE – cumprindo prazos anteriormente estabelecidos –, as SREs de cada região de Minas realizavam reuniões mensais com todas as gestoras e supervisoras e lhes apresentavam o mapeamento das dificuldades detectadas e das metas estabelecidas pela GIDE. Nossas lideranças, por sua vez, retornavam às escolas e durante as reuniões pedagógicas quinzenais nos transmitiam todos os materiais que haviam recebido, os quais indicavam as supostas fragilidades evidenciadas por nossos estudantes e apontavam os caminhos pedagógicos que deveríamos seguir a fim de ajudá-los a superá-las. Com isso, nossas reuniões se tornaram cada vez mais burocráticas, converteram-se em espaços destinados à leitura minuciosa, detalhada, exaustiva, dos inúmeros gráficos, diagnósticos,

metas e estratégias elaboradas pela FDG. O que percebíamos é que os materiais abordados nas reuniões eram pré-moldados, organizados em “caixas” que precisaríamos acompanhar sequencialmente, inclusive realizando registros fotográficos que atestassem a sua utilização. A nós, membros da equipe docente, restava a posição de simples expectadores: deveríamos acolher passivamente toda a carga de informações e determinações para, em seguida, executar as ações pedagógicas que chegavam até nós como se fossem a “solução para todos os nossos problemas”. Recebíamos nossos “pacotes didáticos” quase que completamente prontos, acabados, pois eles predeterminavam cuidadosamente “o que fazer”, “como fazer” e “quando fazer”.

Que “pacotes didáticos” eram esses e o que fazíamos a partir deles? Conforme salientei anteriormente, o primeiro instrumento contido em tal “pacote” eram as avaliações externas bimestrais, que, após realizar o suposto diagnóstico das dificuldades de nossos estudantes, estabeleciam as metas de aprendizagem diametralmente opostas a elas. Esses diagnósticos e essas metas, segundo já revelei também, estavam diretamente associados às habilidades e conhecimentos previstos pelo CBC da rede de educação mineira. Os outros instrumentos adicionados ao “pacote pedagógico” e apresentados às equipes escolares como roteiros de trabalho foram os Planos de Curso Anuais (PCAs), os Cadernos MAPA e os Cadernos de Atividade Lupa. Anteriormente, cada escola vinculada ao sistema estadual possuía autonomia para elaborar seu documento curricular e suas estratégias de ensino-aprendizagem, tomando como base as opções teórico-metodológicas dos docentes e a apropriação que esses faziam do currículo oficial de Minas. Entretanto, a partir da implementação da GIDE as coisas mudariam: a SEE passaria a oferecer para cada ano de escolaridade um único PCA, que padronizava as competências e os saberes a serem ensinados em cada bimestre letivo. Paralelamente a isso, o governo de Minas criou os, assim chamados, Cadernos MAPA e os Cadernos de Atividade Lupa, que nada mais eram do que apostilas semelhantes aos PETs. Esse material continha sequências didáticas que haviam sido elaboradas a partir das habilidades previstas para cada bimestre pelo PCA, e acabavam uniformizando também os recursos textuais e os tipos de atividades realizadas nas escolas. Frente a tudo isso, a atuação das professoras e professores mineiros se resumia ao seguinte: aplicar as avaliações externas, transpor para o SIMAVE as respostas contidas nas mesmas, receber da equipe gestora os materiais produzidos pelo GIDE e aplicá-los em sala. É importante destacar ainda que no decorrer do bimestre, quando, então, desenvolvíamos as tarefas contidas nas apostilas, era necessário registrarmos por fotos a realização dessas tarefas por parte dos estudantes. Além disso, ao final de cada Caderno precisávamos preencher

inúmeros relatórios com informações sobre o aproveitamento da turma frente às sequências didáticas propostas. Depois de tudo isso, o ciclo recomeçava com a aplicação das avaliações externas referente ao próximo bimestre.

Nesse momento do texto, realizarei novas conversas com Henri Bergson, apresentando também breves reflexões sobre o campo do currículo educacional e seus desdobramentos na formação humana. Na virada do século XIX para o XX, os EUA formularam uma concepção pedagógica que, a meu ver, pode ser entendida como uma tendência presente em outras sociedades industrializadas – o que inclui a França de Bergson –, a qual consiste em fazer do ensino escolar uma espécie de representação do trabalho fabril, aplicando àquele as mesmas lógicas vigentes nesse. Acredito que Bergson (1972, 2023) foi capaz de perceber a insinuação dessa tendência no cenário de seu país, reagindo a ela com críticas significativas e propondo uma perspectiva educacional que leva em consideração a especificidade humana. Entendo também que a maneira pela qual a SSE-MG, em parceria com FDG, passou a gerir a rede estadual de ensino, reflete – intencionalmente ou não – a concepção pedagógica em questão, a qual, no âmbito dos estudos curriculares, foi denominada de tecnicismo. Até então, penso que os esforços pedagógicos que realizávamos na escola apresentavam características próximas daquelas que Bergson (1972, 2023) entendia serem importantes na formação dos estudantes.

Que concepção é essa que se desenvolveu inicialmente nos EUA? De acordo com Tadeu da Silva (2007), a origem e o desenvolvimento inicial do campo de estudos e pesquisas sobre o currículo escolar ocorreram no cenário educacional dos EUA na virada do século XIX para o XX, contando com as contribuições de pensadores que conseguiram estabelecer uma grande sintonia entre tal artefato e o modelo socioeconômico que se pretendia desenvolver. Conforme explica Tadeu da Silva (2007), os enfoques curriculares em desenvolvimento nesta época tinham o objetivo comum de combater o denominado currículo clássico, de orientação humanista, que até então era o modelo hegemônico na educação institucionalizada. O currículo clássico intentava proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas faculdades mentais por meio do estudo dos conhecimentos científicos, filosóficos, literários e artísticos acumulados ao longo da história do pensamento ocidental. O ataque feito pelas teorizações curriculares nascentes ao modelo de currículo clássico questionava principalmente sua capacidade de preparar os jovens para enfrentarem o progresso industrial de sua época.

A partir do final dos anos 1860, a sociedade estadunidense iniciou profundas modificações em sua configuração econômica, política e cultural. Moreira e Tadeu da Silva (2006) dizem que o carro-chefe dessas transformações foi o capital industrial, que passou a ocupar lugar de destaque na economia dos EUA, sobrepujando os monopólios agrícolas até

então muito influentes. A adoção de uma nova mentalidade econômica se fez acompanhar de um investimento em princípios morais e em ações políticas igualmente novas. Ao voltar-se para o fortalecimento do modelo econômico nascente, a sociedade estadunidense se empenhou na difusão e conservação dos valores e hábitos oriundos tanto das relações de trabalho industriais quanto dos grupos culturais hegemônicos.

Segundo Moreira e Tadeu da Silva (2006), instaurou-se no centro das preocupações políticas dos EUA o desejo de formar uma nação culturalmente coesa e economicamente eficiente. A concretização desse ideal de sociedade requereu dos intelectuais de diversos setores a utilização de bases epistemológicas capazes de guiar pelos caminhos da certeza os passos de um país com grandes ambições (Kliebard, 1980a, 1980b). No que diz respeito ao desenvolvimento econômico, foi necessário empregar um modelo de racionalidade capaz de reestruturar todo o sistema de produção para torná-lo mais rentável. Para garantir o desenvolvimento das indústrias e a produção de bens de consumo em grande escala, tal racionalidade determinou a ampliação dos locais de trabalho e da quantidade de empregados, a compartimentação e complexificação do processo de produção e principalmente a aplicação dos princípios das ciências mecânicas nos procedimentos administrativos das fábricas (Moreira; Tadeu da Silva, 2006). O intelectual do campo econômico a obter maior destaque neste período foi Frederick Winslow Taylor, que, ao cabo de muitos estudos sobre a eficiência das fábricas, publicou em 1911 uma obra que estabelecia os fundamentos científicos e morais da administração industrial. Conforme esclarecem Kliebard (1980a, 1980b) e Tadeu da Silva (2007), a teoria de Taylor converteu-se em um paradigma de gestão não só para as indústrias, mas também, por sua defesa da eficiência, para o comportamento e ideário da população e para a maquinaria política da nação estadunidense, incluindo aí as instituições educacionais.

De acordo com as explicações de Kliebard (1980a, 1980b), Taylor realizou uma análise minuciosa das operações a serem desempenhadas pelos operários, subdividindo-as em pequenas frações de tempo, para que, então, fossem estabelecidos padrões de eficiência correspondentes a cada uma das etapas da cadeia produtiva. Kliebard (1980a, p. 110) mostra que, na concepção de Taylor, a “[...] essência da administração científica era a fragmentação e a análise do trabalho e sua posterior reorganização na sequência mais eficiente possível”. O tempo mínimo de execução de cada etapa da produção deveria ser calculado; e o operário receberia seu pagamento após a realização de uma comparação entre seu desempenho e o nível de produtividade desejado.

Nesse momento, creio ser possível apresentar algumas reflexões críticas de Bergson (2006b) a essa concepção fragmentada de tempo. No capítulo inicial desta tese, afirmei que

após concluir sua graduação, Bergson (2006b) desejava se dedicar à filosofia das ciências. Assim, procurando uma teoria filosófica na qual pudesse se fundamentar, ainda no contexto de sua juventude, Bergson (2006b) se deparou com o pensamento de Herbert Spencer, que, para ele, parecia valorizar os dados da vida e da natureza como um dos elementos importantes para o desenvolvimento de suas pesquisas. Então, em primeira instância, mesmo acreditando que a teoria spenceriana ainda se apoiava em generalidades vagas, denotando fragilidade quanto ao aprofundamento das ideias últimas da mecânica, Bergson (2006b) considerou que poderia retomá-la, completá-la e consolidá-la. Entretanto, na medida em que pôde estudar mais detalhadamente a teoria de Spencer e examinar com maior profundidade a descrição da evolução que ela realizava, Bergson (2006b) percebeu que a ideia de tempo a ela subjacente correspondia à das ciências matemáticas, e não à temporalidade concreta da vida.

Dando prosseguimento à suas pesquisas e reflexões, Bergson (2006b) relata ter notado que, no geral, a tradição filosófica também havia ignorado a “duração” e sobreposto a ela a noção de “espaço”. Uma vez que o espaço está sujeito à medição, à segmentação e à recomposição simbólica, julgou-se que o tempo também estaria, razão pela qual seria possível aplicar a ele a mesma lógica e formar, assim, a noção de “tempo espacializado” ou, como o próprio Bergson diz (2006b), o conceito de “tempo das matemáticas”. Sobre isso ele escreveu o seguinte:

Passando em revista os sistemas, constatávamos que os filósofos não se haviam dedicado muito a ela [à concepção de tempo]. Ao longo de toda a história da filosofia, tempo e espaço são colocados no mesmo plano e tratados como coisas do mesmo gênero. Estuda-se então o espaço, determina-se sua natureza e função, e depois se transportam para o tempo as conclusões obtidas. Assim, a teoria do espaço e do tempo espelham-se (Bergson, 2006b, p. 7).

Quais seriam as origens da confusão entre espaço e tempo? Refletindo mais profundamente sobre essa questão, Bergson (2006b) notou, em primeiro lugar, que a esse respeito a linguagem havia desempenhado um papel crucial, tanto em razão de sua estrutura – as próprias palavras lembram objetos exteriores a objetos – quanto em função dos termos que empregamos para expressarmos verbalmente a ideia de tempo, os quais, geralmente, são tomados por empréstimo de referências espaciais. Em segundo lugar, Bergson (2006b) diz ter observado que a estrutura do entendimento humano parecia ter como uma de suas funções mascarar a duração, visto que o *modus operandi* habitual da inteligência, intimamente relacionada à nossa **percepção prática**, consistia em destacar do **tecido da realidade** apenas

os objetos sobre os quais agiria, para, então, decompô-los em partes isoladas. Consequentemente, ao utilizarmos esta operação de nossa inteligência e de nossa percepção para estudarmos filosoficamente o tempo, o movimento e a mudança, reteríamos deles apenas uma série de posições que recortaríamos e analisaríamos separadamente. Sobre isso, Bergson (2006b, p. 5-9) diz:

A medida do tempo nunca versa sobre a duração enquanto duração; contamos apenas um certo número de extremidades de intervalos ou de *momentos*, isto é, em suma, paradas virtuais do tempo. Estabelecer que um acontecimento irá se produzir ao cabo de um tempo *t* é simplesmente exprimir que, até lá, teremos contato um número *t* de simultaneidades de um certo tipo. [...] Trata-se do movimento? A inteligência só guarda dele uma série de posições: um ponto atingido de início, depois um outro, depois outro ainda. [...] Objeta-se ao entendimento que entre esses pontos se passa algo? Rapidamente ele intercala novas posições e assim por diante, indefinidamente. Da *transição* ele desvia seu olhar. Se insistimos, arranja-se de modo que a mobilidade, repelida para intervalos cada vez mais estreitos à medida que aumenta o número das posições consideradas, recue, se afaste, desapareça no infinitamente pequeno [...] Diríamos o mesmo acerca da mudança. O entendimento vem decompô-la em estados sucessivos e distintos, supostamente invariáveis. Acaso vem-se a considerar mais de perto cada um desses estados, a perceber que ele varia, a perguntar-se como ele poderia durar se não mudasse? Rapidamente, o entendimento o substitui por uma série de estados mais curtos que se decomporão por sua vez, se preciso for, e assim por diante, indefinidamente.

Tendo isso em vista, dizia Bergson (2006b), não poderíamos confundir a representação intelectual que criamos do tempo com o tempo em si, a representação intelectual do movimento com o movimento mesmo. Na perspectiva de Bergson (2006b), temos em nossa própria consciência o território de intuições pelo qual podemos iniciar o estudo da filosofia, intuindo, antes de mais nada, que seu tempo não corresponde ao das matemáticas, mas sim ao da duração da vida. Dessa forma, não poderíamos considerar que, embora relevante na organização da vida em sociedade, esse tempo excessivamente fragmentado que Taylor usava como medida para o controle do trabalho industrial acabaria, por vezes, descaracterizando a duração de nossa própria subjetividade? Esse tempo matematizado não seria um elemento que contribuiria para que os trabalhadores se mantivessem alienados quanto à sua própria temporalidade e aos potenciais que dela advêm?

Voltando ao cenário histórico dos EUA, a escola tornou-se peça-chave para a concretização das mudanças econômicas e culturais que se desejava estabelecer naquele país e o currículo converteu-se em objeto de estudos acadêmicos e de ações políticas pautadas na teoria taylorista. Para Kliebard (1980a, p. 111), “[...] os administradores de escolas tomaram

como modelo seus colegas da indústria e orgulhavam-se do fato de adaptar o vocabulário e as técnicas aí empregadas à administração escolar”. De acordo com Moreira e Tadeu da Silva (2006, p. 9), neste período, notava-se, por parte dos “[...] superintendentes de sistemas escolares americanos e dos teóricos considerados como precursores do novo campo, a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo”. Para Moreira e Tadeu da Silva (2006, p. 9), “[...] o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de padrões pré-definidos”. Este conjunto de reflexões e práticas educacionais voltadas para o currículo, justamente por ter assumido os postulados tayloristas, ficou conhecido no campo de estudos curriculares como tendência tecnicista.

Um dos teóricos mais expressivos desse período, aquele que encabeçou o movimento de reformulação da educação estadunidense, que deu corpo e direcionamento à tendência tecnicista de estudos curriculares, foi John Franklin Bobbitt (Kliebard, 1980a, 1980b; Tadeu da Silva, 2007). As propostas de Bobbitt apresentadas em 1918 destacaram-se e hegemonizaram-se justamente por encontrarem ressonâncias no clima econômico, político e cultural dos EUA. O objetivo de Bobbitt foi aplicar aos campos da política educacional, da administração das escolas e da formulação do currículo, as técnicas elaboradas por Taylor para gestão eficiente das fábricas. Para alcançar esse objetivo, Bobbitt julgava ser necessário adotar cinco princípios básicos: 1) usar toda a área da escola durante todo o tempo disponível; 2) reduzir a quantidade de trabalhadores nas escolas ao mínimo e obter de cada um a maior eficiência no cumprimento de suas funções, compartimentando tarefas e gerando especialização das mesmas; 3) eliminar gastos supérfluos; 4) trabalhar o material bruto – o aluno – a fim de transformá-lo no produto final desejado; 5) avaliar e controlar a qualidade do ensino ministrado.

Para levar a efeito a formação dos indivíduos, Bobbitt defendia que o currículo deveria fixar os padrões quantitativos que desejava alcançar. Tal como uma fábrica, diz Tadeu da Silva (2007), um currículo deveria ser capaz de explicitar exatamente que resultados espera obter, de estabelecer métodos para concretizá-los com precisão e de criar técnicas de mensuração que permitissem saber rigorosamente se eles foram efetivamente atingidos. A respeito da preocupação de Bobbitt com o estabelecimento de metas curriculares a serem cumpridas, Tadeu da Silva (2007, p. 24) diz:

O exemplo dado pelo próprio Bobbitt é esclarecedor. Numa oitava série, ilustra ele, algumas crianças realizam adições ‘a um ritmo de 35 combinações por minuto’, enquanto outras, ‘ao lado, adicionam a um ritmo médio de 105 combinações por minuto’. Para Bobbitt, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação. Nas últimas décadas, diz ele, os educadores vieram a ‘perceber que é possível estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais. A capacidade para adicionar a uma velocidade de 65 combinações por minuto [...] é uma especificação tão definida quanto a que se pode estabelecer para qualquer aspecto do trabalho da fábrica de açós’.

Com o propósito de definir os objetivos do currículo, os especialistas em assuntos educacionais precisariam empreender uma análise criteriosa das atividades econômicas valorizadas pela sociedade estadunidense em transformação. A escola, neste sentido, seria o instrumento que supriria as lacunas da formação oferecida pela vida cotidiana, fabricando o cidadão padrão que a nação dos EUA requeria. Da mesma maneira que Taylor dividia o processo produtivo em pequenas unidades operacionais, os especialistas em currículo precisavam identificar unidades básicas de desenvolvimento de qualquer atividade humana para possibilitar seu ensino. Após a identificação das unidades pertencentes a determinado ramo da vida social e econômica, caberia aos especialistas em currículo planejarem sequências de ensino bem encadeadas e que propiciassem a eficiente fabricação do produto almejado, ou seja, do indivíduo apto a executar adequadamente suas funções. Nesse sentido, uma das principais preocupações educacionais daquele contexto era atingir o máximo possível de eficiência na preparação dos indivíduos para ocupar seus lugares no mundo do trabalho posteriormente.

Mesmo que em outros países a concepção tecnicista desenvolvida por Bobbitt não tenha sido, em princípio, uma referência direta, vemos que neles a influência do desenvolvimento industrial acabou provocando o surgimento de ideias pedagógicas que, em linhas gerais, se assemelhavam às estadunidenses. Com efeito, é possível que essa fosse uma tendência educacional presente nas sociedades em que o industrialismo constituía a força econômica predominante. A França da época de Bergson assistiu tal tendência se insinuar em seu solo? Alguns elementos indicam que sim. De acordo com Rates (2023), a partir da década de 1870, a França viveu um contexto de reformas educacionais que refletiam os embates entre linhas de pensamento filosófico que buscavam protagonismo no discurso cultural do período. No fundo, diz Rates (2023), a polêmica que se evidenciava no campo da educação era o desdobramento de uma cisão profunda ocorrida naquela sociedade, representada no embate entre tradicionalistas e progressistas, principalmente a partir de 1877, com a derrota francesa na guerra franco-prussiana, mas também devido às polêmicas envolvendo o antissemitismo

percebido em parte da comunidade. Muitos temas se tornaram objeto de disputa na definição dos rumos educacionais da França, como a “[...] democratização do ensino, o papel das ciências, o ensino técnico, o lugar dos clássicos e das línguas arcaicas (grego e latim)” (Rates, 2023, p. 51). Diante disso, uma frente conservadora defendia a manutenção do ensino dos clássicos, enquanto a frente progressista era taxativa a respeito da primazia que o ensino científico deveria possuir nos programas educacionais e “[...] da relativa inutilidade que um currículo escolar que enfatize o ensino, por exemplo, de grego e latim possuía em face dos desafios que o mundo contemporâneo apresentava a todos de modo geral e, mais especificamente, à França” (Rates, 2023, p. 52). Ora, a ideia de que os saberes tradicionais e os conteúdos clássicos haviam perdido seu lugar no currículo frente às demandas da industrialização não vigorava também nas reformas educacionais promovidas nos EUA? E quanto à ânsia de modernização do ensino francês, ela consistia apenas na inserção dos conteúdos científicos no currículo? Ao que parece, não, até porque a própria concepção de “ciência” subjacente às reformulações educacionais que alguns grupos pretendiam implementar no sistema francês estava orientada em uma direção análoga àquela que foi pensada por Bobbitt, isto é, a instrumental. A meu ver, Bergson (1972, 2023), foi capaz de enxergar nas entrelinhas de tais propostas de modernização educacional a presença da tendência tecnicista a que me referi anteriormente – mesmo que ele não tenha chegado a usar tal nomenclatura – e de se posicionar criticamente frente a ela, o que fica particularmente explícito em dois discursos de sua autoria: o primeiro é “A especialidade”, pronunciado em 1882, na cerimônia de premiação do liceu de Angers; o segundo, já citado, é “O bom senso e os estudos clássicos”, de 1895.

No primeiro discurso, Bergson (1972) começa informando que refletirá sobre os inconvenientes da especialidade. Inicialmente, Bergson (1972) nos convida a examinar a figura do especialista, mostrando que ele detém conhecimentos muitos específicos sobre um tema qualquer, mas que revela grandes dificuldades de refletir sobre outras dimensões da vida no geral: isso pode ser considerado um problema, já que a atividade científica requer do estudioso ou da estudiosa a capacidade de observar as coisas ao seu redor e de propor perguntas sobre elas. Em seguida, Bergson (1972, p. 259) considera compreensível o fato de a ciência ter-se ramificado, visto que o enorme avanço dos conhecimentos produzidos tornou impossível que um único indivíduo conseguisse se apropriar de todos eles: “[...] daí um grande número de ciências particulares, cada uma das quais tem seu próprio objeto e seu método especial.” Inclusive, Bergson (2009) parece ver com “bons olhos” essa pluralidade epistêmica e metodológica, visto que ela permite a apreensão de diversas regiões da

experiência. Não obstante, Bergson (1972) acredita que nossos estudos devem começar pela “totalidade das coisas”, ou seja, devem consistir em um tipo de reflexão filosófica que se abra curiosamente ao real em sua integralidade, porque se não construirmos acerca dele uma visão ampla e significativa, dificilmente conseguiremos dar sentido aos saberes específicos que versam sobre pontos igualmente específicos do imenso tecido da natureza e da cultura: “[...] se não começarmos olhando o todo, se passarmos imediatamente às partes para considerá-las isoladamente, poderemos ver muito bem; mas não saberemos o que assistimos” (Bergson, 1972, p. 260). Fazendo uma espécie de diagnóstico da ciência de seu tempo, Bergson (1972) indica, então, que apesar de reconhecer suas contribuições para o progresso material da humanidade, entende que o aprofundamento e, por consequência, o estreitamento das especialidades são, de certa forma, estimulados pela ânsia de aplicação prática dos seus saberes ao campo da produção industrial. Não se estuda ou se investiga para compreender o real e seus constituintes, mas sim para transportar a um setor industrial específico os produtos da pesquisa realizada.

Avançando em suas reflexões, Bergson (1972) mostra que, nas origens da Modernidade, Descartes aliou o pensamento filosófico ao estudo de todas as ciências de seu tempo, pois acreditava que em decorrência disso poderia compreender melhor a essência metafísica do universo e os mecanismos de seu funcionamento. Isso nos mostra, por mais limitações que possamos perceber nas teorias cartesianas, que os saberes respiram melhor quando entram em contato uns com os outros, quando são remetidos, enfim, ao todo do qual participam: é isso, inclusive, que permite o surgimento de novos problemas e métodos. No âmbito dos estudos literários, diz Bergson (1972), a especialização conduziu o ensino à formação de escribas, isto é, à formação de estudantes que, longe de serem bons escritores ou bons críticos literários, tornam-se meros repetidores de informações sobre os textos do autor que “dominam”. Em todo caso, na ciência ou na arte, a especialização leva o estudante a apegar-se mais à forma do que ao fundo, mais às fronteiras artificiais do conhecimento do que à compreensão do mundo em que vive, mais, enfim, à reprodução dos saberes de sua área do que à essa corrente criadora de conhecimentos que é a atividade do pensamento. Em síntese, não obstante seus efeitos utilitários, a especialidade resseca o esforço especulativo que é o próprio espírito da ciência e da filosofia.

Todavia, então, após indagar sobre as razões pelas quais a ciência chegou a esse ponto, Bergson (1972, p. 262-263) enxerga na lógica industrial a influência decisiva:

Fomos enganados por uma grande ilusão. [...] Foi há 105 anos que o fundador da economia política, Adam Smith, fez a seguinte observação: ‘se em uma fábrica de alfinetes um único trabalhador fosse responsável por endireitar o fio, cortá-lo, branqueá-lo, fazer a ponta e a cabeça, ele teria dificuldades em fazer 20 pinos por dia. Mas se dividirmos o trabalho entre os trabalhadores e encarregarmos cada um deles de uma única operação, eles produzirão facilmente 48.000 alfinetes por dia, o que dá 4.800 para cada um’. A indústria alcança resultados maravilhosos por meio da divisão do trabalho. Cada trabalhador deve ter uma ‘especialidade’, e ele será tanto mais habilidoso quanto mais cedo escolhê-la. Mas pedimos que o trabalho manual seja, acima de tudo, rápido; e ele só é rápido se for mecânico. Por que a máquina trabalha mais rápido que o homem? Porque divide o trabalho, porque a cada parte da tarefa corresponde um mecanismo especial. E nós, que tomamos a máquina como modelo quando trabalhamos com as mãos, não podemos fazer nada melhor do que dividir a tarefa como ela divide; e trabalharemos com a mesma rapidez e eficiência quando nos tornarmos máquinas.

Para Bergson (1972), o erro consiste em querermos assemelhar o trabalho do pensamento ao trabalho manual; por mais que nossas habilidades manuais possam ser aprimoradas se as submetemos repetidamente a certas tarefas especializadas, o mesmo não acontece com as faculdades intelectuais, que dependem de múltiplos e variados estímulos para se desenvolverem. Seja em que âmbito for, no manual ou no intelectual, diz Bergson (1972, p. 263), a restrição, ou o encerramento, à especialidade é uma característica própria dos outros animais “[...] que fazem uma única coisa muito bem [em decorrência de seu instinto], mas não conseguem fazer nenhuma outra coisa”. A abelha, por exemplo, constrói com “perfeição” sua colmeia, mas não consegue edificar nenhuma outra obra além dessa, e nem mesmo é capaz de variar o estilo arquitetônico de sua casa. Entretanto, assevera Bergson (1972), entre os animais e nós há uma enorme diferença: mesmo que eles possuam uma franja de inteligência que se manifesta eventualmente, sua atividade psíquica predominante é o instinto; já os seres humanos, ainda que contem também com a influência dos instintos, têm na inteligência sua atividade psíquica principal. Então, ao fim de seu discurso, antes de censurar firmemente aqueles que desejavam atribuir ao ensino escolar e universitário maior utilitarismo, Bergson (1972) faz um bonito apelo aos estudantes que o escutavam, convidando-os a manterem-se abertos às múltiplas habilidades e conhecimentos, e a assumirem, assim, sua condição hominal. Escreve Bergson (1972, p. 264):

Mantenhamos nossa superioridade [frente aos animais], e já que a variedade de habilidades é o que nos distingue, continuemos homens. [...] E àqueles que a censuram [a Universidade] por não ser prática, por ensinar tudo e não preparar para nada, respondamos que a melhor maneira de vencer não é almejar o sucesso muito cedo, que os grandes estudos clássicos, ao

desenvolverem toda a inteligência, dão a ela espaço suficiente para conter tudo, força o suficiente para empreender tudo, e que seria, em todo caso, infantil, para se preparar mais facilmente para a vida, tirar da vida antecipadamente o que a torna valiosa.

Veríamos mais tarde, já em *A Evolução Criadora*, que o advento do ser humano era uma conquista da evolução, de tal modo que sustentar nossa especificidade neste mundo parecia ser, para Bergson (1972), a tarefa essencial da educação. A maneira pela qual Bergson (1972) percebe a excessiva especialização e o reducionismo utilitarista da ciência, o modo pelo qual o filósofo francês relaciona tais apropriações da ciência à lógica industrial, sua comparação do trabalho desenvolvido nas fábricas ao realizado pelas máquinas e, finalmente, sua crítica “àqueles que censuram o ensino por não ser prático” revelam bem como ele foi capaz de identificar a influência do tecnicismo educacional em seu país e de reconhecer a importância de uma formação mais ampla; para Bergson (1972) tal formação deve valorizar o desenvolvimento das potencialidades de inteligência e intuição, estimular a observação e a curiosidade, proporcionar o estudo da filosofia clássica, das artes e das ciências modernas, enfatizando não a reprodução dos saberes contidos nesses campos, mas sim a apreensão daquilo que de mais importante eles nos ensinam: a pensar criadoramente.

No que se refere ao segundo discurso citado, entendo que o mais interessante a ser notado é a maneira pela qual Bergson (2023) oferece “àqueles que censuram o ensino por não ser prático” uma resposta que é surpreendente: o ensino clássico, digo, que oferece aos estudantes a chance de entrar em contato com os pensadores antigos, pode ter repercussões absolutamente práticas, mas não necessariamente utilitárias – no sentido tecnoindustrial. Na perspectiva de Bergson (2023), o estudo dos autores clássicos – justamente aqueles que a frente de modernização do ensino gostaria de retirar do currículo – constituiria uma valiosa “ferramenta didática” para o ensino de um pensamento filosófico mais abrangente, ensino esse que teria como efeito prático a preparação dos estudantes para os futuros estudos científicos e técnicos. Além disso, nesse texto Bergson (2023) enfatiza e valoriza um pragmatismo de outro tipo: aquele que se evidencia através do bom senso, que é, como já vimos, um senso prático capaz de nos inserir sabiamente nas diferentes situações, e que pode ser pedagogicamente desenvolvido pelo cultivo da inteligência e da intuição. Em que medida esse senso prático de que nos fala Bergson (2023) se distancia das aspirações práticas da indústria, aquelas especializadas e maquinais? Entendo que se Bergson (2023) defende o desenvolvimento dessa outra habilidade prática chamada de “bom senso”, é porque ela exige de nós um esforço continuado de atenção, uma penetração de consciência que a distancia em

muito da ação automática representada pelo treinamento de uma habilidade específica. Tal treinamento só pode nos dar a chave para desenvolver com eficiência uma tarefa muito restrita, visto que consiste em construir e reproduzir hábitos motores por meio da repetição; em todo caso, como ela consiste na reprodução irrefletida do mesmo ato, tende a nos manter em uma espécie de torpor, ou de alienação, quanto ao resto. O bom senso, pelo contrário, se adapta às diferentes situações e, por isso, longe de se calcar na repetição, permite a criação. Essa adaptação de que nos fala Bergson (2023), notemos bem, não representa um tipo de “redução às circunstâncias”, uma “anulação de si mesmo em favor das condições ambientais”, mas sim a capacidade de agir inventivamente frente aos desafios concretos que a situação presente propõe. Uma educação que valorize o desenvolvimento do bom senso, no lugar de treinar sujeitos “autômatos”, formaria, para brincarmos com as palavras, sujeitos “autônomos”. Notamos, assim, mais uma vez, que Bergson (2023) identifica e se posiciona contrariamente às ideias pedagógicas tecnicistas. Aliás, uma comprovação categórica disso é apresentada por Rates (2023, p. 53), que recupera um relatório de 1921 no qual Bergson, ocupando o cargo de Conselheiro Geral da Educação, emitiu o seguinte parecer, anotado assim pelo redator:

M. Bergson indica a objeção fundamental a respeito da ideia de seccionamento e, por consequência, de especialização no ensino secundário: o desenvolvimento geral do espírito humano exige que os estudos sigam, inicialmente, em todas as direções; toda a investigação prematura de vocação é incerta, perigosa e quase culpável.

Com base nas reflexões desenvolvidas anteriormente, gostaria de destacar que, em meu entendimento, é possível traçar certos paralelos entre a concepção tecnicista de educação, as críticas que Bergson (1972, 2023) fez a ela e o formato de gestão adotada pela SEE, em parceria com a FDG. Em que sentido essas semelhanças ocorrem? Em primeiro lugar, é necessário notar que enquanto o modelo de direção escolar concebido pelo tecnicismo educacional de Bobbitt se inspirou no *modus operandi* industrial, a estratégia administrativa implementada no sistema educacional mineiro tomou como referência o paradigma empresarial; entretanto, no que pese as diferenças existentes entre as atividades realizadas no chão das fábricas e aquelas operadas nos diversos tipos de empresas, o dado significativo a ser destacado é que a educação escolar vinculou suas perspectivas pedagógicas às do “mundo do capital” – no cenário francês não parece ter sido diferente, visto que Bergson atribui a excessiva especialização da ciência à influência velada de Adam Smith. Em segundo lugar, é fundamental percebermos que o referido vínculo implica na expectativa de maximização da

eficiência, a qual parece ter como sua principal equação a soma da maior fração possível de unidades de tempo a ações rigorosamente planejadas com vistas a atender determinados fins: no interior de uma fábrica era isso o que se esperava de um operário; para Bobbitt era esse o ideal de um currículo bem organizado; no novo modelo de gestão da SEE, o ano letivo estava rigorosamente estruturado, de tal maneira que as datas para aplicação das avaliações, para lançamento dos resultados, para ensino dos conteúdos previstos nas apostilas da GIDE estavam todas programadas nos pontos virtuais  $t$  de que nos fala Bergson (2006b), com o fim de não nos deixar “perder tempo”. Ainda nessa perspectiva, outro fator relevante, quando se considera a maximização da eficiência, é a mensuração dos resultados obtidos ao final do processo de produção: nas indústrias era possível quantificar os objetos produzidos durante determinado período; para Bobbitt essa aferição deveria ser realizada com base em critérios nítidos, como no caso em que sugeriu estipular a quantidade de contas por minuto que os estudantes deveriam ser capazes de fazer; para a GIDE, essa aferição era feita bimestralmente, através da aplicação das avaliações externas e, em seguida, pelo lançamento dos cadernos de resposta de cada criança no SIMAVE. Em terceiro lugar, é importante destacar que a maximização dos resultados depende do estabelecimento de metas padronizadas a serem alcançadas: nas fábricas e empresas as metas são evidentemente os lucros a serem obtidos; para Bobbitt, as metas do currículo escolar deveriam ser previstas em função das demandas sociais e econômicas; no excessivo utilitarismo científico criticado por Bergson (1972) a meta era a aplicação do conhecimento em proveito da produção industrial; para a SEE, as metas eram definidas pela FDG em razão da combinação entre diferentes parâmetros avaliativos – IDEB, SIMAVE, IFC-RS. Em quarto lugar, observo que o aproveitamento quantitativo do tempo, a maximização dos resultados, a mensuração da eficiência e a consecução das metas só podem ocorrer se o trabalho a ser realizado for dividido no maior número possível de partes: nas fábricas, cada operário ocupa seu lugar na linha de produção e executa apenas uma pequena parte da tarefa – é o que observa Bergson (1972); para Bobbitt, tal divisão era definida em especialistas – aqueles que tem a visão geral do sistema –, supervisores – aqueles que monitoram as atividades realizadas na instituição – e professores – aqueles que executam as ações que lhes são repassadas; na SEE, a estrutura da divisão das funções se aproximava daquela prevista por Bobbitt, sendo que os assessores da FGD realizavam todo o trabalho de avaliação, estabelecimento de metas e planejamento de ações, repassando-as para as supervisoras que, por sua vez, as direcionavam a nós, docentes, cuja tarefa era replicar os “pacotes prontos”.

Anteriormente à parceria entre a SEE e a FGD, em sintonia com os apontamentos de Bergson (1972) sobre a “visão da totalidade das coisas”, nossa equipe acreditava que antes de iniciarmos o trabalho pedagógico era necessário compreender o currículo escolar em sua globalidade, o que, a nosso ver, passava pelo estudo completo do CBC e pela organização das habilidades e conteúdos em uma sequência lógica de desenvolvimento. Era como Bergson (1972) dizia: se não tivéssemos a percepção do todo, as partes não fariam sentido. Contrariamente ao modelo do operário, que só conhece e executa uma tarefa específica da linha de montagem, pretendíamos saber de onde partiríamos, por quais locais passaríamos e em que ponto gostaríamos de chegar. Nossa intenção não era formar um grupo repleto de especialistas nesse ou naquele segmento de ensino, mas refletir e definir coletivamente quais eram nossas intenções pedagógicas com nossas crianças. Depois, quando pude experimentar novas estratégias de ensino-aprendizagem com os estudantes, creio que uma das razões pelas quais me senti seguro o suficiente para abrir-me ao inesperado foi o conhecimento que havia adquirido do currículo escolar: só consegui mediar com autonomia os movimentos pedagógicos em sala, criando diferentes caminhos para chegarmos aos objetivos almejados, porque tinha diante de meus olhos as constelações que me mostravam as direções.

Seria ruim ter direções? Sim, se fossem determinações incontornáveis; não, se indicassem coordenadas possíveis. No nosso caso, podíamos escolhê-las, mas entre nós e os pontos de chegada, havia sempre estradas a construir. Inclusive podíamos recalcular nossas rotas e redefinir nossos rumos, utilizando sempre o “quadro de cognição” como instrumento de registro. Tínhamos nossos planos de estudo e trabalho, mas não eram “engessados”. Essa tensão entre o planejamento definido e suas possibilidades de reorganização, me lembra uma reflexão de Bergson (2006b, p. 13):

De fato, procurem representar-se hoje a ação que vocês realizarão amanhã, mesmo que saibam o que irão fazer. Sua imaginação talvez lhes evoque o movimento a ser executado; mas acerca daquilo que pensarão e experimentarão ao executá-lo, vocês nada podem saber hoje, uma vez que seu estado de alma conterà amanhã toda a vida que vocês terão até então vivido com, além disso, aquilo que lhe será acrescentado por esse momento particular. Para preencher esse estado, antecipadamente, com o conteúdo que ele irá ter, ser-lhes-ia preciso o tempo que separa hoje de amanhã, nem mais nem menos, pois vocês não poderiam diminuir nem de um único instante a vida psicológica sem lhe modificar o conteúdo. [...] Portanto, supondo que saibam o que farão amanhã, de sua ação vocês só preveem a configuração exterior; qualquer esforço para imaginar antecipadamente seu interior irá ocupar uma duração que, de prolongamento em prolongamento, irá conduzi-los até o momento em que a ação se exerce e no qual já não se pode mais tratar de prevê-la.

Ora, o fato de não conseguirmos prever com minúcias de detalhes os acontecimentos futuros não pode, a meu ver, servir de base para deixarmos de preparar nossas aulas. Essa consideração nos remete à reflexão sobre o tempo escolar: na perspectiva de Bobbitt e da GIDE, nosso tempo, entendido apenas como abstração matemática, estava quase completamente preenchido com atividades planejadas alhures. Sei que não podemos fugir do tempo matemático, visto que o utilizamos em todas as dimensões da vida em sociedade como ferramenta de organização. Em nossas práticas estávamos cientes disso, pois estruturávamos nossos planos de trabalho a partir do calendário que tínhamos a dispor, prevendo início e fim do bimestre, datas de entregas de resultados, semanas de avaliações etc. Contudo, lidar com esse tempo que é, na realidade, um reflexo do espaço não é exatamente um problema: o que nos gerava dificuldades era o uso da imagem abstrata dessa temporalidade, da linha com instantâneos  $t$ , como um artefato pedagógico que padronizava o ensino e nos impedia de criar os próprios caminhos de aprendizagem. Remetendo-me, então, à citação anterior, considero que como professor era fundamental continuar me preparando para cada atividade, mas simultaneamente me abrindo aos modos pelos quais habitaríamos coletivamente a “duração” das aulas. Como viveríamos qualitativamente a temporalidade escolar era o mais importante. Assim, nos aproximávamos da duração bergsoniana quando fazíamos de nossos encontros momentos de criação dos rumos que seguiríamos, das dúvidas que tínhamos, das formas possíveis de solucioná-las, dos modos de sistematizar as informações encontradas.

Parecia que recuperávamos parte da discussão entre tradicionalistas e modernistas à qual se reporta Rates (2023) e que está implícita nos discursos de Bergson (1972, 2023): não desejávamos e nem podíamos abandonar os saberes historicamente acumulados pela sociedade, que constituem, inclusive, um dos direitos fundamentais de aprendizagem de todos os estudantes; entretanto, tais saberes não poderiam funcionar como “amarras”, e sim como “trampolins”. Antes de mais nada, valorizávamos a observação, os interesses e curiosidades das crianças, sendo que a partir desses elementos estabelecíamos diálogos com os componentes curriculares; tais conteúdos curriculares não eram os pontos de chegada, mas locais de passagem que impulsionavam novas observações e curiosidades, provocando pesquisas, reflexões e sistematizações do conhecimento. No entendimento de Bergson (1979, p. 36-38, grifo do autor), o interesse e a curiosidade constituem disposições emocionais que impulsionam a alma para a investigação e a descoberta; essas emoções estão na base das grandes pesquisas científicas:

Não nos parece duvidoso que uma emoção nova esteja na origem das grandes criações da arte, da ciência e da civilização [leia-se ‘cultura’] em geral. Não apenas porque a emoção é um estimulante, mas porque incita a inteligência a empreender e a vontade a perseverar [...]. Digamos que um problema que nos inspirou interesse é uma representação revestida de certa emoção, e que a emoção, sendo ao mesmo tempo curiosidade, desejo e gozo antecipado de resolver um problema determinado, é peculiar como a representação. Ela é que impele a inteligência para a frente, apesar dos obstáculos. Ela sobretudo é que vivifica, ou antes, que vitaliza, os elementos intelectuais com os quais fará corpo.

Era justamente isso o que percebíamos: as crianças demonstravam prazer em perguntar, pesquisar, descobrir, registrar. Sua vivacidade ficava nítida através da alegria espontânea com que se entregavam aos estudos de seu interesse.

Com relação à valorização dos chamados “estudos clássicos”, receio ser verdade que nossos “clássicos literários” não eram os mesmos que Bergson (2023) recomendava em sua época. Os acervos que recebemos do PNLD contêm livros de literatura infanto-juvenil dos mais diversos gêneros, de variados autores e autoras, contendo diferentes temas. Entre eles, muitos resgatam outras tradições que não são de origem grega, mas cuja importância é do mesmo grau – se é que medimos em “graus” a importância das diferentes culturas: são as obras que versam sobre elementos das culturas indígenas e africanas, e que nos permitem refletir sobre nossas ancestralidades, identidades e histórias a partir de outras epistemologias e cosmologias. Ademais, em tais obras encontramos outras referências capazes de produzir conhecimentos matemáticos, geográficos, científicos e artísticos. Com todo esse rico material em mãos, seria essencial, dizia Bergson (1972), que nos dedicássemos ao fundo mais do que à forma. Lembremos, então, que no âmbito dos estudos literários, Bergson (1972) afirmava que a especialização do ensino formava meros reprodutores de informações. Todavia, esse não parecia ser o nosso caso, visto que a valorização das mais diversas literaturas permitiu que nossas crianças se tornassem “críticas literárias” talentosas, pois sabiam comparar diferentes títulos e autores, falavam com propriedade dos assuntos e expunham as razões pelas quais gostavam, ou não, dos livros, trocavam entre si sugestões do que ler e do que não ler, aguardavam ansiosamente o dia de levar as literaturas para casa em suas “Malas Viajantes”. Além disso, como fizemos primeiramente com a obra *O Pequeno Príncipe*, nos valíamos dos textos para estimular a formulação de perguntas sobre a “totalidade das coisas”, de maneira que surgiam questionamentos sobre os animais, as plantas, o corpo humano, o sistema solar e tantos outros. Dali em diante, o trabalho empreendido por nós, professores, para estabelecer relações entre os componentes curriculares permitia que o pensamento das crianças respirasse

ainda mais, estimulando a formulação de novas perguntas. Inclusive, Bergson (2006b, p. 54) entende que a atitude fundante da reflexão filosófica é a pergunta:

Por que haveria a filosofia de aceitar uma divisão que tem todas as chances de não corresponder às articulações do real? Aceita-a, no entanto, de ordinário. Submete-se ao problema tal como é posto pela linguagem. Condena-se, portanto, antecipadamente, a receber uma solução já pronta ou, na melhor das hipóteses, a simplesmente escolher entre as duas ou três soluções, as únicas possíveis, que são co-extensas a essa posição do problema. Seria o mesmo que dizer que toda verdade já é virtualmente conhecida, que o seu modelo está depositado nos arquivos públicos da cidade e que a filosofia é um jogo de quebra-cabeça no qual se trata de reconstituir, com peças que a sociedade nos fornece, o desenho que não nos quer mostrar. Seria o mesmo que atribuir ao filósofo o papel e a atitude do aluno que procura a solução pensando consigo mesmo que uma espiadela indiscreta lhe a mostraria, anotada na frente do enunciado, no caderno do professor. Mas a verdade é que se trata, na filosofia e mesmo alhures, de encontrar o problema e, por conseguinte, de pô-lo, muito mais do que de resolvê-lo.

Para nossas crianças, nenhuma verdade estava pronta *a priori*; nenhuma delas precisava dar uma olhadela indiscreta em meus registros, pois elaborávamos em diálogo as questões, os roteiros de pesquisa, as sistematizações e os modos de comunicar o saber. Assim como Bergson (1972, 2023) propunha a valorização da reflexão e da pesquisa pela relevância do conhecimento, nós também não aprendíamos para aplicar os saberes “decorados” nas provas. Estudávamos para conhecer, para comunicar o aprendido em cartazes, para registrar a informação em livros, para expressar a beleza do mundo em poesias, para imaginar viagens entre planetas, para sonhar com a natureza e com as culturas. Reconheço que a avaliação das aprendizagens precisa ocorrer de alguma forma, e creio que as estratégias qualitativas talvez sejam as mais adequadas. Todavia, as provas que chegavam prontas até nós buscavam tão somente mensurar, medir, quantificar. Diante disso, eu me perguntava: Essas provas externas conseguem quantificar a capacidade das crianças de observarem o mundo e de problematizá-lo? Elas mensuram a contento as habilidades de reflexão crítica e inventiva de nossos meninos e meninas? Medem os potenciais comunicativos dos estudantes? Tais avaliações conseguem quantificar os avanços alcançados por cada criança no tocante às relações intersubjetivas, sobretudo quando elas aprendem a respeitar as opiniões alheias, a alternar turnos de fala e escuta sem que ninguém precise lhes solicitar? Nada disso era contemplado pela perspectiva utilitarista que parecia ser o horizonte de trabalho da SEE; não obstante, poderíamos dizer com Bergson (1972) que aquela concepção educacional buscava humanizar nossos

pequeninos, isto é, sustentar sua condição única do mundo e assegurar-lhes o direito de afirmaram-se como seres humanos em formação, e não como máquinas.

Depois dessa conversa com Henri Bergson, devo voltar à narrativa. E o fato é que tudo se passava como se a escola fosse de fato uma empresa, dentro da qual estávamos sempre em ritmo acelerado. Comecei a me sentir cada vez mais incomodado com as reuniões pedagógicas, pois se tornaram excessivamente burocráticas, administrativas, não nos oferecendo espaço para a reflexão, para diálogos sobre os desafios do cotidiano, para a criação de estratégias coletivas que respondessem às necessidades de nossa escola. E o pior de tudo isso é que tínhamos a sensação de que essas limitações haviam sido intencionalmente estabelecidas: pelas montanhas de avaliações a aplicar e transpor para o sistema digital, pelo volume inesgotável de programas a cumprir e relatórios a preencher; era como se o governo estadual quisesse retirar nosso espaço-tempo de reflexão, diálogo e criação. Com efeito, a parceria da SEE com a FDG, da qual resultou a implementação do GIDE, deu início a um modelo de gestão do sistema educacional mineiro que gradativamente retirou a autonomia pedagógica das equipes escolares e empobreceu as dinâmicas de formação docente. Passamos a receber “pacotes didáticos” prontos, os quais comportavam todas as etapas de nosso trabalho; nada tínhamos que criar ou inventar; pesquisar e preparar; refletir, observar, avaliar, reinventar, reaplicar, reaprender, dialogar, pensar juntos... Bastaria que cumpríssemos mecanicamente as tarefas que nos foram designadas, ou seja, que acatássemos o comando para, então, executá-lo, registrá-lo quantitativamente, avaliá-lo quantitativamente e, enfim, recomençar. Nós, professores e professoras, fomos reduzidos à posição de meros reprodutores, executores dos planos de trabalho elaborados alhures por especialistas que acreditavam estar contribuindo para a melhoria dos índices governamentais. Em face desse cenário, observávamos que as novas atribuições nos causavam a sensação de esgotamento, como se um semestre de aula contivesse o equivalente a um século de labor. A meu ver, tal percepção de cansaço decorria do fato de que toda a carga de ações realizadas não se convertia em uma rede de experiências qualitativamente significativas: vivíamos uma espécie de “castigo de Sísifo”, que nos condenava à repetição cíclica de uma tarefa desagradável, na qual não enxergávamos sentido algum.

### 3.5 A DURAÇÃO, A INTELIGÊNCIA E O MOVIMENTO

Por fim, em dezembro de 2023, depois de dois anos aprendendo com os desafios da paternidade, com os estudos para o concurso e com as limitações impostas ao trabalho

docente pela SEE-MG, novos horizontes se abririam em meu caminho. É que no referido mês, o resultado do concurso para o quadro de magistério da PJJ foi publicado e vim a saber, para minha enorme surpresa, que eu havia obtido aprovação em 1º lugar geral para os dois cargos que almejava. Também nesse momento, ampliando minha alegria, descobri que todos nós, os 36 amigos e amigas que compusemos o “grupo de estudos solidário”, fomos aprovados dentro das vagas do edital, experimentando o sabor do que considerávamos ser uma conquista coletiva. Bergson (2022b, p. 22) parecia descrever parte de meus sentimentos:

A alegria interior, assim como a paixão, não é um fato psicológico isolado que inicialmente ocuparia um canto da alma e que, pouco a pouco, ganharia mais espaço. Em seu grau mais baixo, parece-se muito com uma orientação de nossos estados de consciência no sentido do futuro. Depois, como se essa atração lhes diminuísse o peso, nossas ideias e sensações se sucedem com maior rapidez; nossos movimentos não nos custam mais o mesmo esforço. Por fim, na extrema alegria, nossas percepções e lembranças adquirem uma qualidade indefinível, comparável a um calor ou a uma luz, e tão original que, em certos momentos, voltando-nos para nós mesmos, experimentamos uma espécie de espanto por existir.

Sim, eu já pensava no futuro trabalho na PJJ, imaginava as possibilidades de aprendizado, me sentia mais leve, e, no fim, às vezes me espantava com a novidade, me perguntando se de fato aquilo havia acontecido. Por certo, a mudança de ares pela qual eu passaria ao me transferir para outros locais de trabalho não indicaria que dali por diante minhas estradas estariam livres de desafios, mas sim que esses vestiriam outras roupagens e se revelariam sob outras feições. Eu estava há 7 anos convivendo e atuando na mesma instituição estadual, de tal maneira que construí uma forte identificação emocional com a vida que palpitava em seu interior. Todavia, agora, além das possibilidades reais de alcançar estabilidade financeira, eu teria melhores condições de desenvolver-me profissionalmente. Antes, quando retornei de Barbacena e optei por trabalhar em Matias, fui levado a me deslocar sobretudo em razão das hostilidades que sofria e por saudades do lar; depois, movimentando-me de Matias para a escola estadual situada em Juiz de Fora, minha principal preocupação era encontrar segurança profissional e financeira ao ser nomeado no concurso público; finalmente, com a mais recente mudança, certamente ansiava por valorização salarial e um bom plano de carreira, entretanto, tão importante quanto isso era meu desejo de experimentar novos projetos como educador e ampliar os horizontes de minha formação.

Nesse sentido, meu primeiro desafio consistiria em escolher as instituições educacionais nas quais eu atuaria como PR-A e como coordenador pedagógico. Tal como em situações anteriores, minha preferência seria por atuar em escolas de menor porte, que

oferecessem turmas de educação infantil e/ou do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Contudo, dessa vez, além do critério anterior eu buscava também eleger uma instituição com cujos princípios e práticas viesse a ter afinidade. Para tanto, seria necessário me inteirar das propostas pedagógicas das escolas municipais que atendiam aos seguimentos por mim desejados. Então, na segunda metade de dezembro, depois de mapear as referidas instituições e de selecionar aquelas com distâncias acessíveis a partir do meu ponto de referência, passei a entrar em contato telefônico com suas gestoras e a agendar visitas em seus espaços físicos. Nesse período, tive a chance de percorrer 14 estabelecimentos educacionais e de observar um fenômeno que, aos meus olhos, tornou-se decisivo: geralmente, assim que era recebido no local, as diretoras me guiavam em um passeio pelos diferentes ambientes escolares e apresentavam o espaço interno da instituição; em seguida, me conduziam até suas salas e explicavam brevemente como a instituição funcionava; por fim, expunham todas as dificuldades pelas quais a instituição passava, enumerando problemas diversos e transmitindo-me a ideia de que viviam “apagando incêndios”. Acontece, porém, que em uma das escolas de educação infantil que visitei a gestora agiu de maneira diversa: como as outras, ela citou as carências estruturais da instituição; entretanto, logo em seguida, sem que eu perguntasse algo a respeito, a companheira passou a me explicar detalhadamente quais eram os princípios e práticas pedagógicas que sustentavam o trabalho ali realizado; posteriormente, ela relatou que tais princípios foram construídos no decorrer de muitos anos, à custa de muito estudo, reflexão e diálogo, exigindo que a equipe ressignificasse muitas de suas ideias prévias; por fim, ela afirmou que as convicções educacionais construídas na escola haviam sido registradas no PPP e se tornaram muito caras ao grupo, que, por sua vez, não poupava esforços para sustentá-las.

Depois de andarilhar por tantas escolas e de ouvir tantos relatos que pareciam ter como objetivo me alertar sobre os riscos que corria, os diálogos com essa gestora foram decisivos na realização de minha escolha. Meu raciocínio foi o seguinte: se mesmo em meio aos inúmeros problemas enfrentados no cotidiano – os quais, de resto, refletem a forma como as coisas públicas são tratadas em nosso país – aquela diretora fazia questão de apresentar e enfatizar os princípios pedagógicos construídos pela equipe escolar, é porque eles eram realmente considerados inegociáveis. Eu não esperava encontrar tamanha força de convicção, mas ao me deparar com ela tive a certeza de que aquela era a escola na qual eu queria trabalhar. Ademais, minha concordância com as ideias esposadas pela instituição era integral. Em síntese, tais ideias eram as seguintes: a escola trabalhava na perspectiva da Pedagogia de Projetos, desenvolvida por Fernando Hernández, buscando criar condições para que os

estudantes assumissem o protagonismo na produção do saber; seu currículo se organizava em torno dos eixos temáticos “A criança e sua identidade”, “A criança e a cultura” e “A criança e a natureza”, sendo que os três deveriam ser preenchidos com conteúdos e habilidades que dialogassem com as necessidades e interesses reais de cada turma; a criança era entendida como sujeito histórico-cultural, que tem na brincadeira e no brinquedo, no imaginário e no faz-de-conta as maneiras pelas quais se manifesta no mundo; com base nessas manifestações é que a equipe docente elaboraria suas estratégias de ensino-aprendizagem. Enfim, como eu disse, sentia ampla afinidade pela proposta da escola e não tinha dúvidas quanto à minha opção: era ali que eu desejava trabalhar.

Pouco tempo depois, nos primeiros dias de janeiro de 2024, logo após a nomeação dos aprovados no concurso, fomos convocados pela SE-PJF para elegermos as escolas nas quais ficaríamos lotados. No dia agendado, tão grande era minha ansiedade que cheguei com quase uma hora de antecedência na Escola de Governo, local que havia sido previamente indicado no edital. Assim que os portões do lugar se abriram, fomos devidamente acomodados no espaço e recebemos as primeiras orientações da Secretária de Recursos Humanos da PJF. Alguns minutos depois, fui chamado nominalmente, sentei-me em frente ao quadro de vagas disponíveis e fiz minha escolha sem sequer verificar alternativas: dali por diante me uniria à equipe da instituição com cujo projeto eu tinha sintonia – com efeito, faço parte dessa equipe até os dias presentes. Saí daquele ambiente me sentindo exultante por saber que teria a oportunidade de viver experiências pedagógicas significativas, que contribuíssem efetivamente para minha formação. Após algumas semanas, ao fim daquele mês, tivemos nossa primeira reunião no novo local de trabalho, momento no qual pude conhecer as minhas mais recentes companheiras de atuação docente e escolher a turma que assumiria. Particularmente, optei por trabalhar em uma classe de 1º ano do ensino fundamental – único ano de ensino fundamental oferecido pela escola –, na qual exerceria a função de “professor alfabetizador”.

Foi naquela turma que conheci Luís, um menino de 6 anos. Assim que o vi pela primeira vez, percebi nitidamente que ele era uma criança com Síndrome de Down (SD). Destacar essa informação não representava, a meu ver, realizar uma espécie de redução daquele menino à síndrome em questão, como se a trissomia do cromossomo 21 fosse um estigma que definisse por completo a pessoa de Luís e encerrasse em limites bem estreitos suas possibilidades de crescimento. Fato é, no entanto, que a condição humana da SD está atrelada a certas características que provocam, em maior ou menor grau, alterações no desenvolvimento psicomotor, sensorial, comunicacional e cognitivo. Ademais, do ponto de

vista estatístico, não é raro que pessoas com SD apresentem problemas de saúde congênitos, como complicações cardíacas, gastrointestinais, endocrinológicas, bem como malformações ósseas (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020). Assim sendo, ao realizar essa observação, minha intenção era situar em primeiro plano um olhar atento ao desenvolvimento de Luís, levando em consideração certas características da trissomia que não podiam ser negligenciadas. Acrescenta-se a isso que meu objetivo principal era enxergar aquela criança em sua individualidade, quero dizer, percebê-lo como sujeito singular, com habilidades e dificuldades, sentimentos e interesses únicos. Além do mais, eu acreditava firmemente que todo ser humano apresentava potenciais imprevisíveis de aprendizado, avançando na medida em que passasse por mais e melhores experiências educacionais.

Devo confessar que logo nos primeiros dias de convivência com Luís fiquei muito preocupado com sua postura frente a todos os acontecimentos do cotidiano: ele simplesmente não reagia aos eventos que surgiam ao seu redor, ocorresse o que ocorresse ele mantinha-se na mais absoluta passividade, permanecia invariavelmente em atitude inerte. Nos momentos iniciais do dia, assim que entrávamos no espaço da sala de aula – previamente organizado em diferentes “cantinhos de interesse”, com obras literárias, brinquedos variados, jogos pedagógicos e fantoches –, Luís não manifestava qualquer tipo de iniciativa a fim de interagir com os objetos disponíveis; nesses casos era necessário conduzi-lo pelas mãos e oferecer-lhe diversos itens, mostrando, inclusive, como seus colegas os utilizavam para brincar; entretanto, mesmo assim, ele não esboçava qualquer reação. Em outras situações diárias, em que realizávamos atividades estruturadas como colorir, pintar e moldar, e nas quais nos valíamos de materiais que geralmente interessavam as crianças – lápis de colorir, giz de cera, pincel, tinta e massinha –, Luís não realizava movimento algum; em tais ocasiões, nos sentávamos ao seu lado e colocávamos os referidos materiais entre seus dedos, segurando-os com os nossos e guiando-os pelo papel; ainda assim, bastava soltar suas pequenas mãos para que elas instantaneamente parassem de se mexer. Até mesmo no que dizia respeito às ações práticas de autocuidado, alimentação e locomoção, Luís dependia enormemente do auxílio de outras pessoas: ele não sabia lavar as mãos ou o rosto; não conseguia calçar os sapatos ou as sandálias caso viessem, como é de costume acontecer com crianças, a sair de seus pés; não possuía independência para levar o copo de água ou a colher com alimento à boca; não subia ou descia escadas sozinho; não andava pelos espaços a fim de explorá-los. Finalmente, Luís não revelava responsividade frente a orientações práticas relacionadas à rotina escolar, de tal maneira que se pedíssemos a ele, por exemplo, que pendurasse sua mochila no cabide, que pegasse o estojo na mochila, que abrisse o caderno ou mesmo que se sentasse na cadeira, sua

reação era continuar parado, aguardando que alguém o conduzisse ou que fizesse tais ações em seu lugar.

No que diz respeito ao desenvolvimento psicomotor, observei que Luís parecia ter uma hipotonia generalizada. Com efeito, percebíamos que para ele era custoso manter-se de pé ou assentar-se com a postura das costas minimamente ereta; nas vezes em que o levávamos até a cadeira e o ajudávamos a assentar-se, em poucos minutos ele reclinava o corpo para um dos lados e se deitava no chão, dando a entender que tal posição lhe proporcionava alívio. Nas atividades cotidianas que demandavam de Luís a realização de esforço físico, como as de subir escadas ou eventualmente participar de alguma brincadeira nas aulas de educação física – sempre acompanhado de alguém que o auxiliasse –, sua respiração se alterava e rapidamente ficava muito ofegante, a ponto de precisarmos interromper a ação realizada com ele e deixá-lo descansar por algum tempo. Até mesmo para se deslocar em espaços planos, Luís geralmente andava vagarosamente e demonstrava possuir pouco equilíbrio. No tocante à coordenação motora fina, notávamos que as mãozinhas de Luís também sofriam com fraqueza músculo-articular, pois ele não realizava satisfatoriamente o movimento de pinça ou o de fechamento completo do punho: lápis, giz, massinha, tesoura, talheres e copos caíam de suas mãos com a maior facilidade. Até mesmo a força mandibular de Luís era baixa, pois assim que a comida chegava em sua boca ele não conseguia mastigá-la adequadamente, recorrentemente engolindo pedaços grandes de uma única vez; em princípio, era necessário cortarmos os alimentos em partes muito pequenas e entregá-los a ele em diminutas porções. Entretanto, ainda assim, sua deglutição apresentava problemas, pois Luís se engasgava com espantosa frequência, inclusive ao ingerir líquidos. Por fim, percebemos também que ele ainda não possuía controle sobre os esfíncteres anal e uretral, precisando utilizar fraldas.

No tocante às funções sensoriais, eu percebia que Luís também apresentava algumas dificuldades, sobretudo com relação à visão e à audição. Inclusive, me questionava se tais dificuldades não explicariam alguns dos comportamentos citados anteriormente, como a não responsividade de Luís frente a orientações práticas. O fato é que, na maior parte do tempo, ele apresentava um olhar divagante, inclinando a cabeça em diferentes direções e movendo os olhos a esmo. Diante disso, eu procurava chamá-lo e estimulá-lo a focalizar algum objeto específico, como livros de literatura, brinquedos e materiais escolares; então, nas poucas vezes em que algo o interessava, observava que para interagir melhor com o item ele o aproximava do rosto e o visualizava pela parte periférica dos olhos. Quanto à capacidade auditiva, me preocupava com a demora de Luís para responder a estímulos sonoros de qualquer natureza; para que ele atendesse aos nossos chamados, era preciso repetir seu nome

muitas vezes, recorrendo também, não raro, a um toque em seu ombro; para pedir sua atenção e conseguir que ele se virasse na direção de algum objeto que desejávamos lhe mostrar, era preciso repetir a mesma orientação verbal muitas vezes, utilizando também do “estalar de dedos”. Ademais, no que diz respeito à sua capacidade de se expressar oral ou gestualmente, notava que Luís dificilmente manifestava intencionalidade comunicativa; quando ele sentia algum aparente desconforto, chorava e movia as mãozinhas em gestos desarticulados; nessas ocasiões, notava que seus dentes possuíam muitas cáries e que alguns deles estavam em condições lamentáveis, o que devia lhe causar dores fortes; ademais, ele quase não realizava emissões vocais, e quando o fazia, geralmente pronunciava sons sem aparente significação ou relação com as atividades desenvolvidas no ambiente.

Do ponto de vista cognitivo, eu percebia nitidamente que Luís não concentrava sua atenção nos objetos de conhecimento que oferecia a ele. Nos poucos momentos em que parecia estar interessado em algo, o acontecimento durava pouco tempo, pois ele logo retomava o olhar divagante. Naquele contexto, eu não conseguia realizar observações acerca de sua capacidade mnemônica ou de suas habilidades lógicas, visto que Luís simplesmente não tinha ação frente ao mundo. Até mesmo nas atividades que envolviam a representação simbólica, como é o caso do desenho ou das brincadeiras de faz-de-conta, ele era inativo; quando conseguia que Luís segurasse algum material de desenho, suas produções revelavam estar nas primeiras fases do grafismo, quando, então, a criança segue esquemas motores indeterminados e faz as chamadas garatujas. Por fim, no tocante ao seu relacionamento com os demais meninos e meninas da turma, Luís demonstrava sentir prazer ao ganhar abraços, beijos e carícias, pois, quando recebia tais demonstrações de afeto, ele esboçava sorrisos; seus colegas geralmente lhes davam as mãos e o auxiliavam nas mais diversas situações do cotidiano, sendo que, em princípio, ele não fazia mais do que deixar-se conduzir por eles.

Mediante todas essas observações iniciais, as quais, como disse antes, eram preocupantes, pedi às gestoras da escola que agendassem uma reunião com os responsáveis de Luís. Eu desejava conhecer um pouco mais da história e do contexto de vida daquela criança, e sugerir ao seu pai e à sua mãe alguns encaminhamentos que, a meu ver, poderiam auxiliá-lo. Então, no dia agendado, somente o genitor compareceu à instituição para dialogar conosco; como naquele momento as crianças de minha turma estavam com a professora de educação física, me dirigi até a sala da direção para atendê-lo. Assim que cheguei ao local, nos cumprimentamos amistosamente e nos sentamos para dar início à conversa. Devo confessar que fiquei surpreso ao constatar que o genitor de Luís era ainda um rapaz, jovem mesmo. Assim que comecei a explicar o motivo daquele encontro, expondo a ele tudo o que eu havia

notado acerca de seu filho até o momento, notei que sua expressão facial e os gestos de suas mãos demonstravam uma certa tensão, como se ele esperasse escutar acusações e queixas. Imaginei que meu interlocutor talvez estivesse receoso com a possibilidade de sofrer discriminação de nossa parte, já que a sociedade em que vivemos tende a excluir pessoas com deficiências. Em razão disso, mudei o tom da conversa e procurei mostrar ao genitor de Luís que, para mim, era uma grande alegria ter seu filho matriculado naquela escola, enfatizando que minha preocupação era com o desenvolvimento da criança e que, por isso, precisava compartilhar com ele – seu pai – certas observações que talvez fossem úteis em eventuais consultas médicas. Depois de expor tudo o que pretendia, solicitei ao pai de Luís que me relatasse um pouco da história da criança, que me dissesse se o menino tinha recebido algum tipo de estimulação precoce na primeira infância e que me explicasse como era sua rotina fora da escola – se realizava algum tipo de terapia, quais atividades ele realizava em casa, com quem ficava.

Então, aquele moço me disse que ele e a mãe de Luís não viviam juntos; os dois haviam se conhecido durante um baile de carnaval da cidade e tiveram um relacionamento de curta duração, do qual resultou a gestação do menino. No momento do nascimento de seu filho, assim que os médicos o entregaram a ele e à mãe, receberam dos mesmos a notícia de que Luís era “especial”; mas com exceção dessa simples informação, ele dizia não saber mais nada a respeito da condição de seu filho. “Sei que ele é ‘especial’, mas o que ele tem eu não sei direito...”, afirmava o pai. Durante os primeiros anos de vida, Luís não tinha passado por acompanhamento pediátrico adequado e não recebeu qualquer tipo de mediação especializada – fonoaudiologia ou fisioterapia, por exemplo – que pudesse estimulá-lo a desenvolver suas potencialidades. Até setembro do ano anterior, Luís morava com sua mãe e sua irmã pré-adolescente – filha de um relacionamento anterior de sua genitora –, sendo que o pai pagava mensalmente um valor de pensão alimentícia e visitava o filho aos finais de semana. O genitor relatou ter recebido denúncias de que Luís e sua irmã sofriam maus tratos da mãe, que os deixava sozinhos e desprotegidos durante o dia, não ministrando aos dois os cuidados básicos de alimentação e higiene. De fato, dizia ele, muitas das vezes em que chegou até o local para visitar seu filho, constatou com os próprios olhos que os dois – Luís e sua irmã – se encontravam sujos e famintos. Diante disso, no referido mês, ao receber de um dos vizinhos da mãe de Luís uma ligação que novamente denunciava a situação de abandono, o pai do menino foi até o local, pulou o muro da residência, pegou a criança e a pré-adolescente, e as levou para sua própria casa. Ao anoitecer, ele ligou para a mãe de ambos e informou a ela o que tinha feito, dizendo que daquele dia em diante assumiria a responsabilidade de cuidar dos

dois e que tinha dezenas de provas de que eles passaram por situação de abandono e negligência. Até aquela data, a situação permanecera a mesma, sendo que o moço havia contatado a defensoria pública para requer juridicamente o direito de guarda sobre Luís e sua irmã.

O moço nos disse também que Luís só começou a frequentar a escola em outubro do ano anterior – um mês depois dele ter assumido sua guarda –, não realizando, portanto, o 1º período da educação infantil e grande parte do 2º. Por indicação da escola, o genitor do menino conseguiu uma vaga para que ele recebesse atendimento fonoaudiológico em uma clínica popular da região leste, uma vez por semana, em consultas de 40 minutos. O pai, que era um trabalhador assalariado, contava apenas com a ajuda de sua própria mãe – avó de Luís – para cuidar do casal de irmãos. Sua remuneração mensal era o bastante para manter pagas as contas do lar, não sobrando, portanto, recursos para custear possíveis terapias para seu filho – aquela que realizava possuía valor mensal simbólico. Como o genitor de Luís precisava trabalhar durante o dia, a avó do menino é quem cuidava dele e de sua irmã no período da tarde. Entretanto, o fato é que ambos, o pai e a avó, imaginavam que por Luís ser uma criança com deficiências, era conseqüentemente incapaz de realizar as mesmas ações que os meninos e meninas considerados normais. Pesava sobre ele o estigma da absoluta incapacidade. Por essa razão, os dois faziam tudo por Luís: trocavam suas roupas, calçavam seus sapatos e sandálias, lhe davam banho e trocavam suas fraldas, preparavam suas mamadeiras e lhe davam comida na boca, arrumavam sua mochila com os itens escolares, conduziam-no pelas mãos e o deixavam deitado no período da tarde, dormindo ou vendo TV. Em síntese, até os 6 anos de idade Luís não havia recebido estímulos especializados – com exceção das consultas fonoaudiológicas que realizava há poucos meses –, atenção pediátrica frequente e satisfatória, mediações educacionais de longo prazo na escola ou apoio para desenvolver sua autonomia dentro do lar.

Considerando os olhares acerca das deficiências, creio ser possível realizar algumas conversas com Vitor da Fonseca e Henri Bergson, sobretudo a partir dos paradigmas que historicamente foram construídos a esse respeito. Nesse sentido, Fonseca (1995) esclarece que no decorrer do tempo foram constituídas cinco grandes perspectivas sobre as deficiências, sendo elas: preformismo, predeterminismo, envolvimentalismo, interacionismo e modificabilidade cognitiva. Ainda de acordo com Fonseca (1995), em uma visão preformista a deficiência é relacionada a ideias supersticiosas, segundo as quais considera-se a “anormalidade” como um castigo de Deus ou uma perturbação demoníaca. Nesse caso, compreende-se que os fatores orgânicos ou ambientais não têm qualquer influência na

deficiência. Já por concepção predeterminista, explica Fonseca (1995), entende-se aquela na qual a condição orgânica da deficiência constitui uma determinação biológica, sendo que a influência do meio é considerada neutra. Em contraposição a essa última perspectiva, a concepção envolvimentoalista defende que o meio é o determinante da deficiência, razão pela qual ocorre uma minimização da importância do biológico. Superando a dicotomia das visões predeterminista e envolvimentoalista, diz Fonseca (1995), o interacionismo compreende que o desenvolvimento ocorre a partir da troca entre o indivíduo e o meio, de tal modo que a deficiência é pensada a partir desta relação. Nesse sentido, devemos observar que os efeitos da deficiência são minimizados ou potencializados de acordo com tal interação, não existindo, portanto, supremacia nem do biológico nem do meio. Ainda dentro deste último viés, finaliza Fonseca (1995), encontramos a concepção da modificabilidade cognitiva, representada pela ideia da plasticidade cerebral. Com base na referida concepção, todo ser humano é passível de se desenvolver cognitivamente, sendo que, para isso, seu potencial deve ser solicitado.

Em que medida o pensamento bergsoniano pode dialogar com os apontamentos de Vitor da Fonseca? Para responder a essa questão, é necessário retomar algumas das discussões que realizei anteriormente, quando refleti sobre a história do menino Henrique. Pontuei que Bergson (2022a) realizou um amplo estudo sobre a filosofia de Lucrécio, o qual, em sua obra magna, defendia a ideia do determinismo universal. Segundo Bergson (2022a), depois de observar atentamente os fenômenos naturais, Lucrécio acreditou ter alcançado uma verdade fundamental: a de que todos os acontecimentos seguiam uma cadeia rigorosa de causa e efeito, não deixando margem para o acaso ou para o arbítrio. Tal concepção incluía também a vida humana e tudo o que dela fazia parte, de tal forma que, na perspectiva de Lucrécio, o determinismo tinha implicações existenciais. Quais eram? A da absoluta impotência do ser humano frente à imutabilidade das leis universais; diante disso, restava-nos o conformismo, isto é, aceitar que cada ser está fadado a um destino inexorável.

Ainda de acordo com Bergson (1978), uma explicação de ordem social intervinha na construção de ideias e organizações consideradas imutáveis. Bergson (1978) percebeu que em sociedades estratificadas nas quais as desigualdades historicamente construídas se estendiam por longo tempo, as diferenças entre os indivíduos e grupos tendiam a adquirir ares de naturalidade. Assim, as causas de tais desigualdades eram atribuídas à vontade de divindades, à força da natureza, ou, em última análise, a ideias biológicas – fenotípicas e/ou hereditárias.

Pois bem! Se cotejarmos essas primeiras ideias de Bergson (1978, 2022a) às apresentadas por Fonseca (1995), vemos que os três primeiros paradigmas acerca das deficiências – preformismo, predeterminismo e envolvimentoalismo – pautam-se na ideia

determinista de que os sujeitos estão fadados a cumprirem destinos imutáveis; então, acreditando na impotência humana para modificar a ordem das coisas, nada fazem para dar condições de que as pessoas com deficiências desenvolvam suas potencialidades. Além disso, notamos também que tais paradigmas recorrem a explicações de ordem divina e natural para sustentar a suposta incapacidade dos chamados “anormais”; o preformismo recorre à crença no castigo Divino, o predeterminismo desenvolve argumentos de ordem biológica, enquanto o ambientalismo se refere à influência do ambiente externo. Cabe perguntar, porém, se tais tentativas de explicação não surgiram *a posteriori* como formas de justificar e dar legitimidade teórica a desigualdades sociais que colocavam as pessoas com deficiências em situação de exclusão. No fundo, pensando ainda com Bergson (1978), não seria o caso de atribuir tais exclusões à dificuldade que temos de lidar com o “não familiar”, à propensão que temos de encarar como ameaçador o “estrangeiro”, à postura de fechamento que temos com o “não-eu”, enfim, com as diferenças?

Devemos observar também, sobretudo com base nos diálogos que tive com o pai de Luís, que os paradigmas deterministas aos quais se refere Fonseca (1995) podem se camuflar sobre uma perspectiva que, a meu ver, se aproxima da falsa piedade da qual Bergson (2022b) fala. Lembremos brevemente a reflexão do filósofo francês a esse respeito: Bergson (2022b) crê que a piedade é uma das manifestações do amor; acontece, porém, que a piedade pode assumir outros sentidos e se vincular às ideias de “pena” e “dó”, as quais, apesar de estimularem uma certa simpatia pela pessoa que se torna alvo dessa emoção, não respeitam sua dignidade humana. Para Bergson (1978), o amor não deve ser visto apenas como uma emoção que nos leva ao compadecimento com a dor do outro; mas também, junto disso, como uma força transformadora que, manifestando-se através de ações concretas, respeita a dignidade do próximo e contribui, tanto quanto possível, para que seus potenciais de liberdade e criação se manifestem e ampliem. Ora, diante disso, podemos considerar que os gestos de piedade demonstrados anteriormente para com Luís o entendiam como “coitadinho”, mantendo-o em posição de absoluta passividade e dependência frente ao mundo – o que era uma forma de negação de sua dignidade; entendo que essa falsa piedade mascara uma concepção determinista, porque, no fundo, ela mesma não cria condições para que o sujeito com deficiências desenvolva seus potenciais e adquira autonomia: ainda que circundada por doces perfumes de “amor”, tal concepção acaba se vinculando a uma perspectiva fatalista porque não faz nada para provocar mudanças na “ordem natural” da vida.

Voltando às relações entre as ideias dos autores em questão, penso também que podemos perceber aproximações entre a reflexão de Bergson (2011b) acerca da duração e as

duas últimas concepções apresentadas por Fonseca (1995) sobre as deficiências. Conforme elucidai antes, Bergson (2011b) intui que a duração é imanente à consciência humana, à relação dessa com a matéria, à evolução da natureza e, por fim, ao próprio conjunto do universo; no que diz respeito às características da duração, Bergson (2011b) entende que ela pode ser qualificada como “continuidade indivisível de mudança, criação e novidade”. Comparando tais reflexões às de Fonseca (1995), creio ser possível considerar que as ideias interacionistas, no interior das quais se situa a perspectiva da modificabilidade cognitiva, vinculam-se à percepção de que nossa consciência é constituída por uma temporalidade viva, aberta a transformações, sendo por isso que tais ideias apostam na capacidade que todos os sujeitos têm de desenvolverem-se. Outra reflexão de Bergson (2011a) que possui sintonia com os paradigmas interacionistas indicados por Fonseca (1995) é desenvolvida nos horizontes de *Matéria e Memórias*: ali, o filósofo francês assevera que dentro do universo material, no qual imagens agem sobre imagens segundo leis relativamente estáveis, cada ser vivo e, com maior razão, cada ser humano constitui um “centro de indeterminações”, um núcleo de possibilidades capaz de realizar ações criadoras e, portanto, livres sempre que se defronta com as circunstâncias impostas a cada novo presente.

Com base nessas reflexões, entendo que as crenças fatalistas que postulam a impotência humana frente à suposta “ordem inelutável” do destino perdem qualquer sustentação. A força do amor, como nos mostra Bergson (1978), pode nos levar a empreender ações transformadoras uns para com os outros, tendo em vista a solidariedade e a cooperação mútuas. Diante disso, ainda em consonância com Bergson (1972), é possível considerar que a educação deve ser entendida como uma prática cultural que afirma e desenvolve nossa humanidade; abertos que somos a diversas possibilidades, é por meio de tal prática que nos tornamos capazes de irmos mais além de nós mesmos. Como mostrarei adiante, Luís nos ensinaria isso.

Retomando a narrativa, ainda conversando com o genitor do menino, explicamos a ele as implicações mais comuns da trissomia do cromossomo 21, enfatizando, porém, que a condição de seu filho não era sinônimo de incapacidade. Esclareci que Luís tinha totais possibilidades de se tornar uma criança independente no que diz respeito às práticas de autocuidado, de desenvolver a comunicação oral, de adquirir força e destreza psicomotora, de, enfim, se apropriar das habilidades escolares. Informei ao pai do menino que esse conjunto de potenciais só floresceria e progrediria na medida em que confiássemos na força intrínseca de Luís e déssemos a ele a liberdade necessária para agir por si mesmo, ensinando-lhe como proceder nas diversas situações, mas sem levarmos até suas mãos as coisas prontas, sem

realizarmos em seu lugar as tarefas que caberiam a ele fazer. Entretanto, antes de mais nada, seria fundamental verificar se Luís enxergava e ouvia com acuidade, visto que caso existissem alterações mais significativas na visão ou na audição, precisaríamos recorrer a estratégias de ensino que estimulassem os outros sentidos. Assim, concluímos a reunião indagando ao pai de Luís se ele teria condições de levá-lo ao pediatra, ao oftalmologista e de pedir à fonoaudióloga de seu filho um encaminhamento para consulta com otorrinolaringologista.

Algumas semanas depois de nossa conversa, o pai de Luís o levou ao oftalmologista infantil e nos informou que foi detectado em seu filho a existência de 4,5° de astigmatismo e de 1,5° de miopia nos dois olhos, razão pela qual seria urgente que ele começasse a utilizar óculos. A primeira das duas alterações oculares era considerada de alto nível, sendo responsável por fazer com que Luís visse as imagens de maneira distorcida, com que não enxergasse mais do que meros borrões. Para mim, era inevitável conjecturar que aquela criança provavelmente havia passado os 6 primeiros anos de sua vida sem visualizar com nitidez os objetos e pessoas à sua volta. Dali por diante, porém, Luís redescobriria o mundo. Pude perceber isso muito bem a partir do momento em que ele começou a frequentar a escola utilizando seus óculos: assim que passava pelos portões, ele caminhava na direção de cada criança e adulto presente no pátio, parava em frente à pessoa e a fitava com atenção. Foi assim também que ele passou a subir as escadas que nos levavam do pátio da instituição até o local onde ficava nossa sala, situada no terceiro andar: Luís parava a cada bloco de degraus e observava com calma os trabalhos produzidos pelos estudantes e colados nas paredes. No primeiro dia em que Luís usou os óculos na sala de aula, assim que cruzamos a porta e entramos no espaço, ele estacou o passo e contemplou todo o lugar, como se estivesse admirando uma bela pintura; depois disso, ainda com a mochila nas costas, ele percorreu vagarosamente cada recanto do ambiente, olhando de perto as atividades penduradas no “varalzinho pedagógico”, os livros contidos no “cantinho da leitura”, os brinquedos dispostos na prateleira, as fotos dos colegas coladas no armário de ferro no qual ficavam guardados todos os materiais escolares da turma.

Paralelamente a esse primeiro avanço, dei início às intervenções pedagógicas que adotaria com Luís: doravante, buscaria estimular sua iniciativa e autonomia, incitando-o ao movimento a partir da interação com outras crianças, através da construção de rotinas que contivessem novas experiências, bem como da colocação de problemas que caberiam a ele esforçar-se para resolver. Nesse sentido, diariamente, nos momentos iniciais da aula, quando, então, as crianças interagiam livremente com os cantinhos previamente organizados – os quais citei anteriormente –, eu caminhava ao lado de Luís e mostrava a ele os diferentes objetos,

convidando-o a observar as maneiras pelas quais as outras crianças os utilizavam, para que, em seguida, ele mesmo pudesse manipulá-los e manifestar suas preferências: com ele, eu abria diversos livros e folheava suas páginas, apontando as ilustrações ali contidas; junto dele, eu pegava os brinquedos e interagia, fazendo sons e gestos; colocava os fantoches nas minhas mãos e nas dele, contando pequenas histórias. Já nas atividades escolares que eu sistematizava, pedia às crianças que se dividissem em grupos e distribuía para cada um desses os materiais disponíveis para o dia; em seguida, auxiliava Luís a se situar em um dos grupos e o convidava a observar as maneiras pelas quais seus colegas elaboravam suas produções; enquanto isso ocorria, eu explorava gradativamente os nomes dos itens utilizados por seus pares – lápis de colorir e de escrever, borracha, apontador, giz de cera –, assim como suas características – cores, formas, densidades, texturas –, e lhe dava espaço para que os experimentasse por si mesmo. No que diz respeito às ações de autocuidado, antes das refeições eu levava a turma inteira ao banheiro situado em nosso andar e, logo após, as ensinava as etapas envolvidas no ato de lavar as mãos; depois disso, chamava as crianças aos pares para que pudessem fazer o mesmo; Luís acompanhava um de seus colegas e o observava realizando a higiene das mãozinhas, momento no qual indicávamos a ele o que fazer, esperando que fizesse por si mesmo as mesmas ações. No momento da escovação dos dentes, logo após a merenda, eu utilizava a mesma dinâmica.

Para os estudantes encherem as garrafinhas de água no início da manhã, eu conduzia a turma até o local onde se situava o bebedouro de nosso andar e convidava duas crianças por vez para se dirigirem até ele; Luís ia ao lado de outra criança e via como deveria agir; em seguida, eu lhe dava espaço para que fizesse o movimento de prensão da tampa de sua garrafa e a girasse até abrir, para que segurasse o registro e o rodasse pela ação articulada dos dedos para abrir a torneira, para que posicionasse o recipiente na direção da água que caía, para que vigiasse o volume de água para não transbordar, para que fechasse o registro, para que colocasse a tampa na garrafa e a enroscasse de volta. No momento da merenda, quando nos dirigíamos ao refeitório, Luís escolhia o lugar onde gostaria de se sentar; posteriormente a cozinheira servia seu prato – por razões sanitárias, a PJJ determina que nenhuma pessoa além da cozinheira pode servir a merenda; nós o colocávamos diante dele e, segurando suas mãos, o ajudávamos a cortar alguns alimentos – esse gesto precisou ser realizado por meses, pois ele não tinha força o suficiente nas mãos para partir ou amassar a comida; em seguida, eu o estimulava a segurar a colher, enchê-la e levá-la à boca por si mesmo. Como ele se engasgava com frequência, era necessário monitorá-lo durante a refeição, auxiliando-o a não encher demais o talher e a não engolir a comida sem mastigá-la adequadamente. Nesses casos, não

havia outra solução senão intervir diretamente: “Calma Luís, você pegou muita comida de uma vez só!”; “Mastigue mais um pouco, você acabou de colocar a comida na boca”. Em outras situações relacionadas ao autocuidado, como nas vezes em que sua camisa ficava suja após a refeição ou quando seus sapatos se soltavam, eu o ensinava a trocar de roupa e a recolocar os calçados sozinho, indicando os caminhos para realizar tais ações, mas dando-lhe a oportunidade de realizá-las com seus próprios esforços.

Ainda no sentido de estimular Luís a desenvolver a autonomia, passei a utilizar diariamente o “cartaz da rotina visual”, que consistia no seguinte: previamente, em folha de cartolina, montei um cartaz que continha 6 quadrinhos em branco, dispostos em ordem vertical; também com antecedência, tirei fotos da turma nos diferentes momentos do cotidiano escolar – hora dos cantinhos, hora da higiene, hora do café, hora da história, hora da atividade, hora da merenda, hora do pátio, hora de ir para casa –, depois as imprimi no mesmo tamanho dos quadrinhos que citei e as aloquei em uma caixa; desta forma, todos os dias, assim que chegávamos na sala, nos sentávamos em círculo, combinávamos oralmente as etapas da rotina que realizaríamos do decorrer da manhã, para, enfim, pegarmos as imagens da caixinha e alocá-las no cartaz segundo a sequência acordada; isto posto, todas as crianças – o que incluía Luís, é óbvio – tinham conhecimento do encadeamento das atividades do dia de aula e conseguiam se organizar com independência para cada uma delas.

No que se refere ao desenvolvimento psicomotor de Luís, busquei ampliar sua capacidade de manter-se por mais tempo de pé ou sentado com postura ereta. Para isso, em parceria com a professora de educação física, realizávamos constantemente brincadeiras como “morto e vivo”, “serra-serra”, “dança das cadeiras”, “bambolê” e “cavalinho”, que proporcionavam a todas as crianças a repetição de certos movimentos de fortalecimento corporal, como os de abaixar e levantar, deitar e sentar, flexionar as costas para frente e para trás. Além disso, também procurávamos estimular as habilidades de coordenação motora ampla de Luís, tais quais as de andar e correr com equilíbrio, pular com as duas pernas ao mesmo tempo e depois apenas com uma, subir as escadas colocando um pé por vez em cada degrau, rastejar, rolar e engatinhar. Nesse sentido, propúnhamos a realização de brincadeiras nas quais tais ações estivessem diretamente envolvidas, como “pique-pega”, “corre-cotia”, “marcha soldado”, “pular corda” e “meu mestre mandou”. Ainda dentro desse objetivo, por vezes montávamos pistas de obstáculos no pátio, dispondo nele objetos que imitavam túneis – 3 ou 4 cadeiras alinhadas bem próximas – por baixo dos quais as crianças passavam “de gatinho”, itens que precisavam ser saltados – cabos de vassoura –, trilhas estreitas para serem percorridas com os pés juntos, pinos de boliche dispostos em ziguezague e que deviam ser

transpostos por meio de movimentos alternados dos pés esquerdo e direito. Havia outros momentos em que brincávamos de “altinha” com bexigas de assoprar, realizando desafios relacionados ao exercício da lateralidade, como bater na bola apenas com a mão esquerda, depois trocando para a mão direita, por fim, fazendo o mesmo com os pés.

Já para estimular em Luís o desenvolvimento das habilidades relacionadas à coordenação motora fina e à aquisição de força nas mãos, acionei diversos recursos e propus diferentes atividades cotidianas, como: usar a massa de modelar para reproduzir as formas das frutas, dos animais e de objetos do cotidiano; utilizar a caixa de areia e de texturas, na qual Luís brincava de enterrar as mãozinhas e fazer movimentos de “abre e fecha”; rasgar e fazer bolinhas de papel com os dedos, criando mosaicos, produzindo o contorno de figuras, de letras ou de números; usar a tesoura para recortar imagens em revistas; utilizar a argila para fazer itens de artesanato; elaborar pulseiras e cordões de “macarrão de canudinho”, segurando-os e passando o barbante por dentro deles de maneira precisa; costurar o contorno de diversas figuras com as tábuas de alinhavo; brincar de “pescaria” com “pregadores de roupa”, propondo desafios como pegar uma determinada letra ou número que ditávamos.

No que diz respeito ao desfralde, precisei conversar com o pai de Luís em uma outra oportunidade, combinando de realizar esse processo paralelamente na escola e em casa. Isso porque o processo por meio do qual a criança adquire controle dos esfíncteres leva algum tempo e demanda esforço contínuo para evitar retrocessos na passagem de uma etapa a outra. Outro detalhe importante, é que eu precisava que a família de Luís tivesse ciência de que durante aquele período, provavelmente ele sujaria mais roupas, principalmente as bermudas e roupas íntimas que passaria a usar. Nesse sentido, como eram muitas as mudanças a introduzir na vida de Luís de uma única vez, dei início ao desfralde no final de agosto, aproveitando também o término do inverno e a chegada da primavera, quando a temperatura aumentava. A meu ver, para que Luís aprendesse a urinar e a defecar com independência, o primeiro passo a ser dado era deixá-lo sem fralda no ambiente escolar, pois o uso desse item de higiene tornara cômoda a realização de suas necessidades fisiológicas. O segundo passo seria levá-lo ao banheiro e colocá-lo diante do vaso sanitário com regularidade – o levávamos de 20 em 20 minutos –, dando a ele a oportunidade de perceber a relação entre o seu corpo e a eliminação dos excrementos. Por algumas vezes, ele chegou a urinar dentro da privada; entretanto, na maioria dos casos, Luís realizava suas necessidades no local onde estava, fosse sentado em uma cadeira da sala ou andando pelo pátio. Quando isso ocorria, ele não demonstrava incômodo ao ficar com a roupa molhada ou suja e tampouco nos alertava sobre o ocorrido, de

tal maneira que eu só o limpava e trocava quando percebia a poça de urina ou o cheiro das fezes.

Notei, então, que o terceiro passo seria auxiliá-lo a desenvolver consciência corporal, a fim de que pudesse sentir a “vontade” de urinar ou defecar se aproximando, a ponto de conseguir controlá-la até chegar ao vaso, onde poderia relaxar a musculatura dos esfínteres. Para que Luís pudesse perceber e conhecer o próprio corpo, comecei a realizar diferentes atividades cotidianas. Uma delas consistia em levá-lo diante de um longo espelho que passei a manter na sala, permitir que ele visualizasse a si mesmo e que interagisse livremente com a própria imagem; em seguida, segurava suas mãozinhas, as conduzia por diferentes membros e os nomeava; dizia: “Esse é o Luís, é você. Esse é seu nariz, esses são seus olhos, essas são suas orelhas, sua boca...”. Ainda, passei a colocar em prática outra vivência, que consistia em possibilitar que Luís identificasse as partes de seu corpo a partir de retratos; nesses casos, eu tirava as fotos e as imprimia em minha casa; depois as levava para a sala de aula, lhe mostrava e fazia diversas perguntas: “De quem é essa foto? Você reconhece esse menino? Onde está a cabeça dele? E os olhos, onde estão? E o nariz?”. Paralelamente, tive a ideia de carregar o tal espelho para o banheiro quando fosse oferecer a Luís a oportunidade de urinar; chegando ao local, eu colocava o referido objeto em cima da privada, a fim de que o menino pudesse enxergar seu pênis eliminando a urina. Assim o fiz, sendo que na primeira vez aconteceu algo muito interessante: conduzi Luís até o vaso sanitário, pedi a ele que baixasse a bermuda e a roupa íntima e, em seguida, aponte para seu reflexo no espelho, indicando justamente o local onde estava situado sua genital; nesse momento disse a ele: “Veja, Luís, é por aqui que você faz xixi, sabia?”; o menino arregalou os olhos, inclinou a cabeça para baixo, levantou a barriga com as mãos – nessa época ele já havia engordado e estava com sobrepeso – e focalizou seu pênis durante alguns instantes; depois disso ele segurou seu órgão e o manipulou por alguns segundos, como se houvesse acabado de descobrir a existência de uma parte de seu corpo que, até então, desconhecia.

No tocante ao desenvolvimento cognitivo e à construção das aprendizagens escolares, procurei estimular o desenvolvimento de Luís a partir do uso de brinquedos e jogos pedagógicos. Assim, tendo em vista as habilidades mnemônicas, utilizei “jogos da memória” de diversos tipos, com imagens das letras do alfabeto, de animais, de frutas, de objetos, de meios de transporte e de comunicação. Para tanto, solicitava às crianças que formassem grupos – sendo que Luís se juntava a um deles, visto que os colegas o convidavam; em seguida, entregava uma caixa de jogo da memória para cada equipe – alternava os temas para que não ficasse entediante; depois, acompanhava a brincadeira, verificando se todos estavam

seguindo as regras; nesses momentos, era necessário auxiliar Luís a compreender os turnos nos quais o jogo se alternava, mostrando a ele que cada participante só poderia virar duas peças quando chegasse a sua vez e que, por isso, precisava ficar atento e memorizar as peças viradas pelos outros colegas, pois, assim, quando chegasse seu turno, teria mais chances de acertar. No sentido de ampliar sua capacidade de atenção e concentração, utilizava as “Trilhas Aramadas”, que são brinquedos compostos por fios de arame encapados, dobrados em diversos formatos e presos a uma tábua, pelos quais as crianças movem diferentes pecinhas de madeira. Antes de entregar as Trilhas para Luís, eu bagunçava todas as peças; por essa razão ele tinha o desafio de organizá-las; Luís levava a sério a atividade e observava por longos minutos os caminhos formados pelos arames, conduzindo as pecinhas de um lado ao outro, até estabelecer o padrão que desejava. Com relação ao estudo dos saberes curriculares, adquiri diversos jogos pedagógicos com a verba que recebia da PJJ, e passei a usá-los diariamente com Luís: quebra-cabeças com diversos temas, como partes do corpo, órgãos dos sentidos, ciclo alimentar etc.; alfabeto de madeira, no qual as letras deveriam ser encaixadas em uma tábua; alfabeto de correspondências com a letra inicial de figuras, no qual os pares corretos deveriam ser encaixados; trilha de números em forma de centopeia, para ordenar os algarismos na ordem correta; ábaco para contagem de unidades e dezenas. Todos esses jogos colocavam Luís diante de problemas que ele mesmo precisava solucionar: as peças dos quebra-cabeças não se encaixavam todas da mesma maneira; algumas não se encaixavam bem e outras até se encaixavam, mas não formavam uma figura coerente; era preciso encontrar o encaixe exato e, pouco a pouco, montar uma imagem que fizesse sentido; mas como descobrir quais eram as peças corretas? Para Luís, em princípio, não havia outra alternativa senão testá-las; às vezes, as peças escolhidas por ele até formavam o par adequado, entretanto o menino tentava encaixar os lados errados, de tal maneira que era necessário ensiná-lo também a rodar as peças e variar suas posições. Com as letras do alfabeto o método era o mesmo: ele escolhia uma letra ao acaso e tentava encaixá-la no espaço destinado ao A; se ela não se encaixasse, Luís poderia girá-la e tentar posicioná-la de outra forma; se ainda assim o problema persistisse, ele buscava outra peça e tentava novamente. Paralelamente a todos os brinquedos e jogos utilizados, eu o acompanhava e ensinava os conteúdos escolares explorados pelos jogos, enfatizando, por exemplo, os nomes das partes do corpo, os sons das letras, os nomes dos algarismos e suas correspondências em quantidade.

No decorrer do ano, na medida em que realizava todas as mediações pedagógicas que descrevi acima, o que pude observar no desenvolvimento de Luís? Ele respondeu positivamente às nossas intervenções? Sem a menor sombra de dúvidas, a resposta é sim. Em

meu entendimento, sobretudo se tomarmos como referência o último mês de aula, poderíamos afirmar que Luís era outra criança. Quem o visse na primeira semana de dezembro, chegando na escola e saudando as pessoas, se dirigindo para a sala de aula com total independência, movendo-se pelos diversos ambientes como se fosse o “dono do pedaço”, jamais imaginaria que no começo de 2024 Luís era uma criança quase sem reações diante do mundo. Gradativamente ele ampliou vários de seus potenciais. Certamente, ainda havia muito por ser feito, mas eram notórios os avanços alcançados por ele até aquele momento. Creio que a identificação de duas alterações oculares significativas e o uso de óculos desde os primeiros meses do ano letivo, tiveram um papel determinante em todo o progresso realizado por ele posteriormente, pois possibilitaram que Luís estabelecesse outra relação com a vida e com o conhecimento. A partir do momento em que ele passou a enxergar os ambientes à sua volta, seu interesse pelos objetos, pessoas, atividades e interações se ampliou. Entretanto, tão decisivas quanto a referida descoberta e a utilização dos óculos, foram as intervenções pedagógicas realizadas junto a ele, pois elas criaram condições para que Luís acessasse novas experiências e saberes. Não sei dizer se o menino também possuía alguma perda auditiva; seu pai só solicitou à fonoaudióloga o encaminhamento para a realização de audiometria no fim do ano, explicando-nos que o exame levaria um certo tempo para ser realizado, visto que o Sistema Único de Saúde (SUS) demora a agendá-lo.

Que mudanças notei em Luís? Do ponto de vista do desenvolvimento de sua autonomia, observei que a utilização do “cartaz da rotina visual” ofereceu contribuições significativas. O fato de o realizar diariamente, deu a Luís condições de compreender as ações que se repetiam no cotidiano e de realizá-las com absoluta independência. Assim, ele passou a se organizar nos espaços-tempos escolares sem que eu precisasse lhe dizer o que fazer ou conduzi-lo pelas mãos: ao passar pelo portão da escola, ele se dirigia à fila de nossa turma; entrando em sala de aula, ele pendurava a mochila no cabide, tirava de dentro dela os materiais de uso pessoal e os colocava sobre a mesa; tão logo ajeitava suas coisas, ele pegava sua garrafinha e ia até o bebedouro para enchê-la de água; quando se aproximava o momento da merenda, ele se dirigia até a porta e era, quase sempre, o primeiro da fila; no horário da saída, ele guardava seus materiais na mochila, colocava-a nas costas e novamente formava a fila. Aliás, certo dia, algo interessante aconteceu em sala: estávamos concluindo a última atividade antes da merenda e, sem que eu percebesse, já havíamos ultrapassado em alguns minutos o horário de nos dirigirmos ao refeitório; então, Luís, que já estava preparado e nos aguardava, veio até mim, tocou em meu ombro, chegou próximo de meu ouvido e, sussurrando, disse “papapá”. Entendi prontamente que eu estava atrasando sua refeição – seu

“papá” – e, rindo, chamei as crianças para irmos até a cantina. Cabe destacar que em situações destoantes, aquelas em que eventos pontuais ocorriam no cotidiano e fugiam à regra das atividades habituais, Luís observava os modos pelos quais seus colegas se organizavam e os seguia. Um exemplo disso ocorreu no dia do teatro de fantoches apresentado em nossa instituição, no mês de outubro: assim que os artistas se organizaram no pátio, as gestoras nos chamaram nas salas de aula e rumamos para lá; nenhum estudante sabia do que se tratava, pois aquela era uma surpresa preparada pela equipe diretiva para comemorar o “dia das crianças”; entretanto, assim que os meninos e meninas chegaram ao local e viram um palco montado, logo entenderam que se tratava de uma exibição artística e sentaram-se no chão para assisti-la; Luís, que caminhava atrás do grupo, assim que observou seus colegas se abaixarem e olharem para o palco ainda vazio, fez o mesmo, permanecendo em atitude de expectador de maneira idêntica aos outros.

Além disso, foi possível observar também que a oferta constante, quase diária, de momentos nos quais as crianças percorriam os cantinhos de interesse e interagiam livremente com os objetos de sua preferência, propiciou que Luís descobrisse as atividades das quais mais gostava: geralmente, ele juntava os animaizinhos de brinquedo – possuíamos uma caixa cheia deles – em cima de sua mesa e os alinhava por ordem de tamanho; também era comum vê-lo procurar os livros de fábulas – cujos personagens eram também animais – e folheá-los, contemplando cuidadosamente as imagens; algumas vezes ele pegava as panelinhas e as empilhava, formando torres. Curiosamente, quando começou a conhecer suas próprias predileções, Luís passou a rejeitar as atividades da rotina que o desagradavam, como as rodas de conversa e rodas de leitura – muito embora gostasse de folhear livros em suas mãos, não se vinculava às ocasiões em que os líamos coletivamente –, sendo que em tais situações ele se levantava do círculo no qual estávamos sentados e se dirigia à prateleira de brinquedos para pegar os bichinhos; nesses casos, eu ia até ele e explicava que aquela não era a hora coletivamente combinada de interagir com os itens que queria; então, Luís manifestava contrariedade e gesticulava com os dedos, como se desaprovasse minha interdição; uma ou outra vez, chegou a dar puxões em minha barba por eu ter me atrevido a impedir que ele fizesse o que queria. Apesar das resistências que começava a indicar, eu via com bons olhos o fato de Luís revelar seus desejos e tomar a iniciativa para realizá-los: ele estava, enfim, agindo em conformidade com suas próprias escolhas. Sobre isso, há outro exemplo interessante: certa vez, eu estava sentado junto a um grupo de crianças e as ajudava a realizar uma tarefa; estava totalmente concentrado nas necessidades daqueles estudantes, até que uma das meninas da sala me chamou e disse: “Tio, olha o que o Luís está fazendo!”; ele havia aberto o armário de

materiais da classe, posicionado uma cadeira em frente ao móvel, subido nela e se esticava todo, da ponta dos pés aos dedos das mãos, para pegar a sacola com bexigas de assoprar que estava na prateleira mais alta; quando vi a cena, tomei um susto enorme, pois ele estava a um passo de cair, e, assim, mais do que depressa, corri em sua direção e o tirei da situação de perigo.

Com relação às atitudes de autocuidado, como as de higiene, alimentação e vestimenta, era possível observar progressos também. Nos momentos de lavar as mãos ou de escovar os dentes, Luís realizava todas as etapas do processo por si só. De início, como toda criança, ele apresentou algumas dificuldades: abria excessivamente o registro da torneira, o que fazia com que o volume de água fosse muito grande e molhasse sua roupa; mesmo após esfregar as mãozinhas, não conseguia limpar o suficiente as eventuais sujeiras contidas nelas – de tinta guache, por exemplo; mesmo depois de escovar os dentes, deixava resíduos de alimentos entre eles; após o enxague, não retirava todo a espuma das mãos ou do rosto. Todavia, com o passar do tempo, à medida que eu mostrava a Luís certos detalhes a refazer e criava condições para que ele continuasse tentando, tais ações passaram a ser realizadas com êxito. O mesmo ocorreu com a alimentação; em princípio, quando dei a ele o ensejo de segurar a colher com as próprias mãos e de comer sozinho, não seria exagero afirmar que caía mais comida do lado de fora de seu prato do que dentro de sua boca; entretanto, com minhas mediações, sugerindo a ele que colocasse quantidades menores de alimento no talher e que não o levasse à boca com tanta rapidez, Luís começou a acertar o alvo com mais frequência. Quanto à vestimenta, ele ainda estava em processo de aprendizagem; já conseguia tirar e colocar a bermuda e a roupa íntima sozinho; conseguia também tirar o casaco e os calçados sem ajuda; porém, ao tentar colocar a camisa, ainda se enrolava com os buracos, pois não sabia em qual deles enfiar a cabeça, o braço esquerdo e o direito; ele conseguia colocar sapatos e sandálias nos pés, mas tinha dificuldades de prendê-los, mesmo com os modelos por ele usados possuindo presilhas de velcro. No tocante ao desfralde, ele estava no caminho de aquisição da consciência corporal; ainda não conseguia perceber a necessidade de defecar se aproximando, razão pela qual ainda liberava tal excreção na roupa; contudo, tornou-se capaz de reconhecer a “vontade” de urinar, pois nesse caso se levantava de sua cadeira às pressas, usava suas mãos para pressionar o pênis e dizia “xiii”; eu, então, corria com Luís para o banheiro, mas como ele ainda não tinha desenvolvido força o suficiente no esfíncter uretral para “segurar” a urina, acabava liberando-a pelo caminho. Mesmo diante de suas dúvidas no momento de se vestir e da ausência de percepção e controle das necessidades fisiológicas, eu acreditava que o mais importante era continuar dando a Luís a chance de realizar todas as

ações por seus próprios esforços e de persistir na criação de mediações pedagógicas que lhe dessem a oportunidade de ressignificar as experiências. Para avançar na tomada de consciência corporal, por exemplo, passei a explorar com Luís o livro de literatura infantil chamado *O que tem dentro da sua fralda?*, que contava a história de alguns personagens que abriam suas fraldas – a obra possuía *pop-ups* que abriam também –, percebiam a presença do “cocô” e tentavam descobrir como ele foi parar ali.

No que se refere às disposições psicomotoras de Luís, notei que a utilização de um vasto repertório de brincadeiras contribuiu para que ele ampliasse sua capacidade de permanecer por mais tempo de pé ou sentado com postura ereta, e também para que desenvolvesse algumas de suas habilidades de coordenação motora ampla e fina. Antes de mais nada, é importante salientar que Luís passou a demonstrar cada vez mais interesse e prazer em participar das ações lúdicas que realizávamos: agachar e levantar, gangorrear para frente e para trás, pular, correr, pegar ou fugir dos colegas, bater palmas e dançar se tornaram atividades nas quais ele manifestava um olhar curioso e esboçava muitos sorrisos. Durante as brincadeiras, mesmo que, de início, Luís não compreendesse nitidamente as regras de funcionamento que as estruturavam, ficava observando seus colegas realizando as ações concernentes à atividade, de modo a, logo em seguida, as reproduzir – sempre às gargalhadas. Isso aconteceu com maior frequência, por exemplo, nas vezes em que brincamos de “corre-cotia” ou de “pique-pega”, quando, então, Luís acompanhava os turnos de participação de todos os colegas e imitava os gestos do “pegador”. Nesses casos, o ensinei a perceber que a cada vez uma única criança é que corria atrás das outras para pegá-las, cabendo a ele, em tais situações, fugir também; em algum momento ele seria pego e, aí sim, poderia assumir o papel de “pegador”; no decorrer do tempo, ele passou a compreender o modo de funcionamento dessas brincadeiras. Quanto à capacidade postural de Luís, se antes ele procurava se deitar constantemente, agora tal ato ocorria esporadicamente nos momentos finais da aula, quando, vez ou outra, ele apresentava cansaço em decorrência da movimentação do dia; nesses casos, ele reclinava o corpo sobre a mesa, como se quisesse aliviar algum desconforto nas costas.

No tocante à coordenação motora ampla de Luís, observei que ele aperfeiçoou habilidades das quais dispunha, mas que eram executadas com pouco equilíbrio, como as de engatinhar, gangorrear e andar. Inicialmente, Luís engatinhava vagarosamente e pendia o corpo alternadamente para os lados, até que chegava um momento em que não conseguia retomar o ponto de equilíbrio e caía no chão; entretanto, com o passar do tempo, na medida em que fazíamos trilhas no pátio, passávamos na posição de “quatro” pelos túneis e brincávamos de “serra-serra”, ele começou a gatear com mais estabilidade; no final do ano,

realizava tal movimento com agilidade e força. Inclusive, a partir disso ele aprendeu a fazer algumas traquinagens, como engatinhar por debaixo da mesa dos colegas e desamarrar seus sapatos. No início do ano, o caminhar de Luís era instável, de tal forma que ele só andava de mãos dadas com outras pessoas; visando auxiliá-lo a avançar nesse aspecto, além de promover brincadeiras, dava a ele a oportunidade de andar sem apoios; em princípio, mesmo que estivesse ao seu lado para segurá-lo em caso de quedas, volta e meia ele tropeçava e tomava pequenos tombos; no decorrer dos dias, o menino passou a caminhar próximo às paredes ou a outros pontos nos quais pudesse segurar e, assim, evitar novas quedas; em poucas semanas ele andarilhava de um lado para o outro com mais segurança e aborrecia-se caso alguém se aproximasse na tentativa de guiá-lo; não tardou e Luís corria entre as outras crianças; tal qual seus colegas, havia momentos em que ele ainda caía, mas logo se levantava e recomeçava a brincar. Aliás, depois de aprender a correr, ele acabou ganhando da cozinheira da escola a alcunha de “fujão”, pois, frequentemente, assim que acabava de comer, bastava deixarmos de olhá-lo por um instante e ele saía correndo do refeitório, procurando a sala da brinquedoteca e lá se refugiando. Cabe salientar que, além disso, Luís também havia aprendido a subir escadas com independência, mesmo que durante as tentativas iniciais tivesse apresentado inseguranças. Já no tocante às ações de descer as escadas e de saltar, ele ainda estava em fase de aquisição de força e de compreensão dos movimentos requeridos, pois perdia o equilíbrio quando precisava alternar as pernas, isto é, apoiar-se apenas sobre uma delas e flexioná-la enquanto projetava a outra para adiante; mas o fato digno de nota é que ele fazia questão de tentar realizar tais ações sem auxílio de outrem. Enfim, quanto à coordenação motora fina, percebia que ele havia adquirido mais força nas mãos, pois conseguia fechar os punhos e segurar os objetos de uso cotidiano com mais firmeza; colheres, lápis, gizes e canetinhas já não caíam mais com tanta frequência. Todavia, ainda investia em atividades que estimulassem a realização do movimento de pinça, pois Luís não tinha muita força de preensão entre o dedo polegar e o indicador, o que gerava dificuldades para realizar movimentos de precisão, como traços de letras e números ou mesmo, futuramente, amarrar os cadarços.

No que concerne às potencialidades cognitivas e aos saberes escolares, percebi que Luís também apresentou avanços importantes. Com base no uso de jogos e brinquedos pedagógicos, notei que ele ampliou significativamente seu tempo de atenção e concentração durante a realização das atividades, pois não interrompia seu foco enquanto não conseguisse solucionar os desafios a ele propostos. Ademais, Luís passou a dar indiscutíveis demonstrações de que suas habilidades mnemônicas também estavam se desenvolvendo, pois

se lembrava das atividades que compunham nossa rotina, se recordava dos locais onde estavam guardados os brinquedos e livros de seu interesse, além de ter criado uma técnica própria de memorização das imagens dos “jogos da memória”: por diversas vezes, ele brincava a sós com tais jogos, variando a escolha dos temas; então, antes de mais nada, ele dispunha todas as peças sobre a mesa, virando para sua direção as faces nas quais estavam as gravuras; depois disso, durante alguns minutos, Luís observava cuidadosamente cada uma delas; em seguida, as girava e colocava para baixo a face estampada; por fim, como se estivesse jogando com outras crianças, desvirava duas peças por vez até encontrar todos os pares. É necessário salientar que no decorrer do ano Luís passou a indicar cada vez mais que seu principal interesse era pelos brinquedos de encaixe, como quebra-cabeças, alfabeto no tabuleiro e trilha dos números, pois os escolhia com maior frequência. Com os jogos em questão, Luís ampliou admiravelmente sua autonomia na resolução dos problemas colocados pelos próprios brinquedos: de início, como eu disse antes, era necessário que o auxiliássemos a testar as peças uma a uma, verificando suas diferentes posições até encontrarmos a correta; entretanto, com o passar do tempo, Luís começou a perceber que havia relação entre as partes e o todo, isto é, que os “pedaços” de imagens contidos nas peças se somavam e constituíam uma gravura maior; dessa maneira, ele passou a selecionar as peças não mais de modo aleatório, e sim com base nas semelhanças apresentadas entre elas – se ele quisesse juntar duas delas para formar a cauda da “onça-pintada”, procurava as que possuíam a cor amarela. Certo dia, por puro acaso, ele notou que na parte de trás das caixas dos quebra-cabeças havia um gabarito da estampa completa, justamente aquela que a junção das peças formava; sem que eu esperasse, desse dia em diante ele começou a utilizar esse jogo mantendo a caixa ao lado, de tal maneira que, agora, Luís procurava as correspondências entre as peças que selecionava e o gabarito no qual sabia que deveria chegar, seguindo, então, uma sequência lógica para a composição da gravura completa. Como eu utilizava aqueles jogos para ensiná-lo também os conhecimentos curriculares, Luís chegou ao final do ano letivo sabendo identificar e pronunciar as cinco vogais, pronúncia essa que geralmente fazia “gritando”, como se quisesse reproduzir a ênfase que nós, professores, dávamos a elas. No desenvolvimento do grafismo, Luís deu os primeiros passos na direção da fase simbólica, pois começou a elaborar desenhos aos quais parecia atribuir sentido: na realidade, ele passou a produzir um único tipo de figura; traçava um círculo maior, no interior do qual inscrevia dois círculos menores; em seguida, apontava para a ilustração e para sua própria cabeça, como se estivesse elaborando uma representação do próprio rosto.

Finalmente, acerca do desenvolvimento das habilidades comunicacionais de Luís, é possível afirmar que, inicialmente, na medida em que eu o provocava insistentemente a interagir com nossas indagações, ele passou a demonstrar responsividade, utilizando-se de gestos cujo sentido não compreendíamos. Se perguntasse reiteradamente a ele: “Luís, hoje você aceita pão com manteiga?” – a PJF oferece duas refeições matutinas, sendo a primeira delas o café da manhã e a segunda a “comida de sal” –, sua resposta vinha na forma de algum sinal – para mim desconhecido – com as mãos. Nessas ocasiões, sem que me desse conta, quando eu repetia um mesmo questionamento a ele e não obtinha retorno, minha tendência era oferecer duas respostas e expressá-las, ao mesmo tempo, com palavras e gestos. Dessa maneira, se eu dizia: “Luís, hoje você quer pão com manteiga?”, e repetisse “Luís, hoje você quer pão com manteiga?”, “Quer? Sim ou não?”; as palavras “sim” e “não” eram simultaneamente acompanhadas do aceno vertical com a cabeça, do sinal de “beleza”, do aceno horizontal com a cabeça e do movimento horizontal com o dedo indicador. Com o passar do tempo, Luís se apropriou dos elementos gestuais que eu utilizava para me dirigir a ele, e começou a se valer dos mesmos para nos responder; então, se eu perguntasse: “Luís, você quer pão com manteiga hoje?”, ele acenava com a cabeça positiva ou negativamente, conforme desejasse ou não comer aquele alimento. Em vista disso, o menino passou a se comunicar comigo predominantemente por intermédio de sinais, sendo que alguns deles nós compreendíamos – como os de acenar e o de apontar –, outros não. Todavia, o fato é que embora aquele fosse um primeiro passo, comecei a não aceitar suas manifestações gestuais e a estimulá-lo a verbalizar o que pensava ou desejava. Para mim, não bastava que Luís movimentasse a cabeça com o intuito de responder, pois eu queria que ele sentisse a necessidade de empregar a fala. Então, quando ele interagia comigo por meio do aceno, ampliava suas possibilidades de expressão oral, formulando frases como: “Luís, você aceita pão hoje? diga ‘Sim, eu quero’ ou ‘Não quero’”. Se, ainda assim, ele apenas acenasse, eu insistia em provocar sua fala. Nesse sentido, depois de reiteradas tentativas, Luís gradativamente começou a formular respostas verbais; aprendeu a pronunciar “au”, que significava “água”; “bô”, que significava “bolo”; “papapá”, que significava “papar”; “si”, que significa “sim”; “nonô”, que significava “não”. Ademais, procurando ampliar seu repertório de comunicação oral, utilizei outras atividades cotidianas, tais como: com os animaizinhos de brinquedo, o provocava a reproduzir os sons dos bichos; com o alfabeto, o incitava a emitir os sons das vogais; com músicas infantis, o motivava a cantar os refrões. Em vista desses estímulos, Luís pouco a pouco passou a falar algumas onomatopeias em alusão aos animais,

como “au-au”, para o cachorro; “mu”, para a vaca; “pipi”, para o pintinho. Como afirmei antes, ele também aprendeu a pronunciar os sons das vogais.

Na primeira semana de dezembro, quando, então, nos reunimos com as famílias para entregar as atividades e as avaliações anuais, pude conversar mais uma vez com o pai de Luís. Ele me relatava as peripécias que seu filho vinha realizando no lar, me dizia o quanto estava satisfeito em ver os progressos do menino; chegou a me dizer que Luís estava “impossível” dentro de casa e que recentemente havia dado algumas palmadas no bumbum dele, pois em uma certa noite, notando a ausência da criança na sala, dirigiu-se até a cozinha e a viu subindo em uma cadeira para tentar pegar a lata de achocolatado que estava localizada na parte de cima do armário. Dei algumas risadas da situação e pensei: “Agora, sim, acho que Luís está no rumo certo.”

Nessa última narrativa, gostaria de realizar mais uma conversa com Henri Bergson, mostrando como a ação da inteligência, e, por conseguinte, o desenvolvimento da aprendizagem dependem de uma incitação ao movimento. Para tanto, creio ser necessário recuperar parte das reflexões desenvolvidas por Bergson (2005) em *A Evolução Criadora*, em especial aquela na qual ele revela como as faculdades de conhecimento inerentes ao ser humano estão estreitamente vinculadas à evolução das formas de vida da natureza.

No segundo capítulo da referida obra, Bergson (1979)<sup>16</sup> discute o movimento evolutivo traçado pela natureza e destaca que a imagem linear por meio da qual tendemos a representá-lo não corresponde à maneira pela qual ele efetivamente é realizado. Procurando apresentar uma metáfora que indique de maneira mais precisa como, a seu ver, o referido movimento ocorre, Bergson (1979, p. 155) escreve o seguinte:

O movimento evolutivo seria coisa simples, e logo poderíamos determinar sua direção, se a vida descrevesse uma trajetória única, comparável à parábola de uma granada lançada por um canhão. Mas, no caso, estamos tratando de uma granada que imediatamente explodiu em fragmentos, os quais sendo por sua vez espécies de granadas, também explodiram em fragmentos destinados a explodir de novo, e assim por diante durante muito tempo.

Para Bergson (1979), isso equivale a dizer que a evolução da vida não percorreu uma trajetória única, mas sim se repartiu em várias direções. No sentido de superar o entrave causado pela matéria bruta, primeiramente a energia vital acompanhou-lhe os movimentos, colocou-se em seus trilhos. Aos poucos, inserindo indeterminação em meio às leis

---

<sup>16</sup> Para me referir a esse capítulo, utilizarei a tradução feita por Franklin Leopoldo e Silva (2009), contida no volume “Bergson” da coleção *Os pensadores*, da editora Abril Cultural.

relativamente estáveis da matéria, a vida teria se multiplicado em uma grande quantidade de indivíduos cuja forma seria tão elementar que mal se poderia distingui-los de meros fenômenos físico-químicos. Depois de incontáveis esforços, afirma Bergson (1979), a vida conseguiu contornar os primeiros obstáculos da materialidade e criar organismos diferenciados que se mantiveram unidos por elos de um trabalho cada vez mais específico. Doravante, contendo em si um equilíbrio instável de tendências, a vida se desenvolveu em feixes, produzindo uma variedade imensa de seres que, apesar de manifestarem de modo mais particular suas próprias disposições, arrastaram consigo traços de sua origem comum.

Não podendo encerrar em um único feixe tudo aquilo que continha em germe, a vida bifurcou-se ao desenvolver-se. Criaram-se, assim, direções distintas no processo de evolução. Compreender a natureza de cada direção e as tendências nas quais se acentuaram é o que nos permitiria obter uma imagem aproximada do princípio de onde se originaram, que, para Bergson (1979), é o elã vital. Não é possível abarcar em cada pormenor o processo de transformação que a vida sofreu, mas podemos entrever as grandes linhas de evolução que ela traçou. Bergson (1979, p. 160, grifo do autor) entende que:

[...] não há manifestação da vida que não contenha em estado rudimentar, ou latente, ou virtual, as características essenciais da maioria das demais manifestações. A diferença está nas proporções. Mas essa diferença de proporção bastará para definir o grupo em que ela se encontra, se pudermos estabelecer que ela não é acidental e que o grupo à medida que evolui tendia cada vez mais a *dar ênfase* a essas características particulares. Em suma, *o grupo não mais se definirá pela posse de certas características, mas por sua tendência a acentuá-las.*

Dessa maneira, Bergson (1979) preocupou-se em investigar sobretudo aquela linha evolutiva que levou ao surgimento do ser humano, procurando situá-la no conjunto do reino animal, e relacionar esse ao reino vegetal. Inicialmente, considera Bergson (1979), se nos detivermos menos nas peculiaridades e mais na linha geral, veremos que ocorre uma acentuação da fixidez no reino vegetal e da mobilidade no reino animal. Tal divergência dever-se-ia principalmente ao modo de alimentação dos dois reinos, posto que enquanto o primeiro é capaz de obter no local em que está, as substâncias de que precisa para “fabricar” seu alimento – o glicogênio –, o segundo “[...] só pode apoderar-se desses mesmos elementos se eles estiverem já fixados para ele nas substâncias orgânicas pelas plantas ou pelos animais que, direta ou indiretamente, os devem a plantas” (Bergson, 1979, p. 160). Essa primeira diferença entre vegetais e animais mostraria, contudo, outra de maior alcance.

Para Bergson (1979), há uma profunda relação entre mobilidade, fixidez e consciência. A atividade da consciência é inerente a todo ser vivo, por mais simples que seja sua constituição fisiológica. Todavia, o aparato orgânico de cada criatura gera a maior ou menor capacidade de atividade consciente. Partilhando do mesmo impulso interior – o elã vital imanente à natureza –, o reino vegetal e o reino animal seguiram direções opostas na construção de seu aparelho sensório-motor, favorecendo, de um lado, o desenvolvimento da rigidez e do torpor de consciência,<sup>17</sup> e, de outro, o da sensibilidade e da consciência desperta.

Bergson (1979) destaca que os maiores esforços da vida parecem ter convergido para a evolução do reino animal, com a progressiva ampliação do grau de atividade consciente. Para defender essa ideia, Bergson (1979) apresenta um conjunto de dados que mostram como a constituição dos organismos animais em toda a série da evolução apontam para esta conclusão. Com efeito, assevera Bergson (1979), tais dados revelam que o alimento ingerido tem três funções para o corpo: regenerar os tecidos, manter a temperatura e produzir energia para ser despendida. As substâncias reparadoras se distribuem de igual modo entre todas as células dos diferentes tecidos, as energéticas, todavia, apesar de se juntarem também a todas, depositam-se sobretudo no sistema nervoso e sensório-motor, como se o organismo inteiro tivesse como sua função principal a produção de movimento. Nesse sentido, é interessante notar que parte das linhas evolutivas que percorreram o reino animal caminharam no sentido da criação de um sistema nervoso cujo propósito seria tornar cada vez mais precisos e, ao mesmo tempo, imprevistos, indeterminados ou abertos os movimentos em potencial de um ser. A indeterminação parece ter sido a lei da vida.

Assim, das quatro grandes direções que a vida animal assumiu, duas conseguiram escapar da predominância do entorpecimento – a dos vertebrados e a dos artrópodes –, se libertando da dura carapaça com que os outros animais – como moluscos e equinodermos – se resguardaram, e experimentando, doravante, maior mobilidade. Bergson (1979) observa, então, que, ao evoluírem, vertebrados e artrópodes evidenciaram uma configuração distinta na organização de seus sistemas nervosos e sensório-motores, sendo possível afirmar que ambos os grupos formaram duas linhas distintas. O ponto máximo a que chegou cada uma delas é assinalada pelo ser humano, de um lado, e pelos insetos – em especial os himenópteros –, de outro. Entretanto, Bergson (1979) considera que as origens mais profundas desta diferenciação entre ambas as linhas teriam sido outras. Ele revela que cada uma dessas seguiu

---

<sup>17</sup> Muito embora os vegetais não possuam propriamente aparelho sensório-motor, Bergson (1979) observa que o modo pelo qual eles inpletam a luz a fim de produzir glicogênio se assemelha, de certa forma, a algo do tipo.

caminhos diferentes, acentuando duas formas de atividade psíquica: o da inteligência, no primeiro caso, e o do instinto, no segundo. Então, Bergson (1979, p. 164) diz que torpor vegetativo, instinto e inteligência compuseram “[...] os elementos que coincidiam no impulso vital comum às plantas e aos animais, e que, no curso de um desenvolvimento em que manifestaram nas mais imprevisas formas, dissociaram-se puramente devido ao fato de seu crescimento”.

Em vista das conclusões a que chegou, Bergson (1979) assinala as diferenças de natureza entre instinto e inteligência, indicando que elas dizem respeito ao campo da ação: inteligência e instinto são, a princípio, dois modos distintos de ação sobre a matéria. Presentes em estado de vinculação dinâmica no impulso original de onde partiram todas as direções em que a vida progrediu – o elã vital, repito –, tais atividades se cindiram enquanto respostas diferentes a um mesmo problema, a saber: o da necessidade de atuar sobre a matéria. Todavia, sua origem em comum fez delas atividades complementares e coexistentes, ainda que em nível virtual. Se, de um lado – sobretudo na espécie humana –, a inteligência revela ser a faculdade de recorrer a elementos materiais para fabricar objetos – capacidade, de resto, bem inventiva –, de outro, o instinto assinala – especialmente na classe dos insetos – a habilidade de se valer dos membros do corpo para agir com precisão quase total, ou seja, um “saber” inato para o uso de um mecanismo fisiológico “pronto”. Contudo, dessa diferença decorre outra ainda mais profunda, que remete aos modos de conhecimento presentes em cada uma das duas operações destacadas.

Eis-me, agora, no ponto ao qual gostaria de chegar. Bergson (1979) destacou, de início, que instinto e inteligência implicam em diferentes formas de consciência. Em sua perspectiva, quanto mais emparelhados se encontrem a representação do ato e o ato mesmo, isto é, quanto maior a coincidência entre elas, mais neutralizada se encontrará a consciência, ao passo em que ela descobrirá níveis altos de atividade e penetração na medida em que haja mais distância entre a representação do ato e sua realização. Concebe-se, por consequência, que na atuação do instinto, caracterizada pelo uso “automático” de um equipamento inato, a representação do ato está tão pareada com sua realização que a consciência, mesmo presente, encontra-se praticamente neutralizada. A inteligência, por outro lado, nada tendo de pronto e vendo-se, contudo, obrigada a agir, carece de criar instrumentos e de encontrar maneiras que, mesmo sendo às vezes inadequadas, acabam por impor-lhe um trabalho constante, que servirá, enfim, de brecha por onde passará a consciência. Tais considerações permitem a Bergson (1979) entender que o conhecimento no caso do instinto é, acima de tudo, desempenhado e inconsciente, enquanto na inteligência é mais pensado e consciente.

Cada um desses dois modos de atividade interior se aplica diretamente sobre dois objetos distintos. É como se o instinto conhecesse profundamente, sem se dar conta disso, o objeto determinado sobre o qual exercerá sua ação ou para o qual sua ação está desenhada. Ele age como se conhecesse aquilo sobre o que vai agir. O conhecimento, nesse caso, é da coisa, ou de um objeto em particular. A inteligência, por sua vez, nada conhece em particular, isto é, nenhum conhecimento anterior e específico tem de objeto ou coisa alguma. Entretanto, assim que começamos a aplicá-la sobre as coisas, ela começa a separar os elementos do espaço e a buscar formas de relacioná-los, em suma, ela aprende a separar e a relacionar os quadros onde iremos atuar. Em vista disso, diz Bergson (1979), convém notar que o instinto parte do imediatamente dado e nele se detém, enquanto a inteligência transcende ou supera esta realidade para ir à busca de outras possibilidades, da elaboração de novas estruturas a partir do que possui como matéria-prima.

Em que lugar eu gostaria de chegar com essas reflexões de Henri Bergson? Muito embora o filósofo francês tenha realizado um estudo profundo que se referia ao processo evolutivo, talvez não seja exagero considerarmos que suas ideias podem ser igualmente desdobradas para a história de cada ser humano. Nossa espécie é parte integrante da teia da vida, trazemos nas profundezas da consciência a presença do elã criador. Por essa razão podemos supor que os movimentos que percorremos na existência possuem certas analogias com aqueles traçados na evolução da natureza: as tendências imanentes ao Todo pulsam em nosso íntimo, a ponto de ser possível entender que cada um de nós é um “feixe de possibilidades”.

Em nós a atividade psíquica preponderante é a inteligência; entretanto, ela não se desenvolve sem estímulos, sem solicitações do meio em que vivemos. O progresso do elã vital pelos labirintos da evolução exigiu que a cada esquina um problema específico fosse colocado e resolvido; muitas das respostas dadas, ensina Bergson (1979), evidenciaram que a vida aspirava pelo movimento, posto que seria justamente nos caminhos a percorrer, nos embates a travar, nas necessidades a atender, que a centelha da consciência encontraria o combustível necessário para inflamar-se. Conosco não é diferente: a inteligência, diz Bergson (1979), é sobretudo uma faculdade de ação. Seu florescimento e sua frutificação ocorrem quando um novo desafio surge e nenhuma resposta pronta pode ser encontrada. É aí, nesse espaço que se abre entre a realização e a representação, afirma Bergson (1979), que a inteligência se vê incitada a atuar e a produzir alternativas adequadas para a situação. Ao lado da inteligência, a consciência vem assumir seu lugar; ela, que é essencialmente duração, mas também memória, aprende com as experiências conquistadas; torna-se cada vez mais lúcida

na medida em que seu mover-se pelo mundo a provoca a agir e a pensar, recuperando as lembranças que melhor se vinculam aos problemas do presente ou, caso não encontre nenhuma, inventando outras respostas.

Nesse sentido, se a educação é uma prática cultural que nos humaniza, como salientava Bergson (1972), uma de suas características fundamentais deve ser a incitação ao movimento, posto que é na ação que desenvolvemos nossas potencialidades. Como podemos instaurar uma “pedagogia movente”? Talvez a resposta já tenha sido abordada em passagens anteriores desta tese, que revela, enfim, uma crítica ao determinismo e uma aspiração ao devir. Todavia creio que vale a pena insistir em um ponto que se relaciona mais diretamente às discussões bergsonianas que apresentei anteriormente: incitar o movimento significa primeiramente provocar a criação e o enfrentamento de problemas. Ora, o problema, como vimos, coloca o sujeito em uma espécie de hiato que só pode ser preenchido pela atividade do pensamento; no interior desse hiato a consciência recupera a si mesma e incorpora à sua duração as experiências que aprendeu: a síntese desse processo é um dos elementos que constituem a educação.

E não foi isso o que assistimos com Luís? Em primeiro lugar, assumimos o compromisso de não lhe entregar respostas prontas: nada de comida dada na boca por outrem, nada de pendurar sua mochila no varal da sala, nada de conduzi-lo pela mão e desviá-lo dos obstáculos do solo. Mesmo que estivéssemos ao seu lado, deixaríamos que ele experimentasse todas essas ações por si mesmo, de tal forma que o próprio cotidiano escolar lhe traria desafios: você está com fome, então como fará para se alimentar? Sua mochila está pesada, você ficará com ela nas costas indefinidamente? Queremos ir do pátio até a sala de aula, por quais caminhos vamos passar? Certamente, também o ensinávamos a realizar essas ações, mas era importante que ele procurasse soluções e que tal procura se convertesse em aprendizados reais: em princípio, suas mãozinhas não abriam a torneira o suficiente para encher a garrafa de água com velocidade, e ele precisava esperar tempo demais até que pudesse matar a sede; a impaciência, fruto das esperas anteriores, agora o levariam a abrir o registro mais do que o necessário, de tal maneira que o jato de água sairia forte e espirraria em sua roupa; nas próximas vezes ele estaria mais atento, nem apático nem apressado, podendo regular a força de suas mãos e abrir a torneira na medida necessária. Mesmo que até aí ainda não estivéssemos no campo dos conteúdos curriculares, indiscutivelmente estávamos no âmbito das ações humanas sobre o mundo e, portanto, no território da cultura. Entretanto, no que dizia respeito ao ensino escolar, as estratégias não eram tão diferentes: Luís, você tem um quebra-cabeça em mãos, o que fará? De início, nada se encaixava; o que fazer? Procurando

novas estratégias, ele descobriria ser possível girar as peças e tentar conectá-las de outras formas; o trabalho era demorado e cansativo, não haveria alguma forma de torná-lo mais acessível? Vejam só, a imagem formada pelas peças corresponde à gravura impressa no fundo da caixa do jogo; ele encontrou uma solução. Luís foi se transformando em um menino atento ao mundo, a ponto de entender que, em situações nas quais não sabia como agir, bastava observar os outros e imitá-los – nós, adultos, não fazemos o mesmo quando chegamos em um lugar desconhecido? Ele descobriu seus interesses e percebeu que podia encontrar formas de atendê-los, mesmo que para isso tivesse que subir em uma cadeira e ficar na beirada, a ponto de quase cair; tudo bem, ele ainda precisaria aprender a mensurar os riscos de suas ações. Contudo, o fato é que ele começou a se apoderar de suas potencialidades, descobrindo que sua inteligência era poderosa o bastante para torná-lo livre.

Finalizando minha narrativa, depois da última reunião do ano, ainda tivemos mais uma semana de aula; entretanto, para nossa tristeza, Luís não compareceu mais à escola. Infelizmente, não pude dar adeus ao meu amigo. Recentemente, porém, na primeira semana escolar da rede municipal de Juiz de Fora – em fevereiro de 2025 –, entrei em contato com seu pai pelo *WhatsApp* e pedi notícias de Luís; queria saber se ele estava bem e se seu genitor conseguiu matriculá-lo na escola que desejava. Algumas horas depois, meu interlocutor respondeu às perguntas que enviei, dizendo que Luís estava “bagunceiro” e que estudaria em uma instituição mais próxima de sua casa. Ato contínuo, seu pai me enviou uma foto do menino no primeiro dia de aula: nela, Luís sorria e fazia pose de menino levado, mostrando sua mochila nova do Homem-Aranha. Ele jamais pronunciou meu nome ou chamou-me de professor, mas naquele encontro silencioso entre sua imagem digital e eu, a mensagem enviada a mim por intermédio de sua expressão vivaz e de seu sorriso autêntico bastava: meu amigo parecia estar lúcido e feliz, e isso, para mim, era o suficiente.

**Figura 4** – Navios rumo à ancoragem, de Willian Turner, 1802



**Fonte:** Wikiart (2025d).

#### 4 CONCLUSÃO: ATRACANDO NO CAIS

Juiz de Fora, 9 de março de 2025.

Mar Português

Ó mar salgado, quanto do teu sal  
São lágrimas de Portugal!  
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,  
Quantos filhos em vão rezaram!  
Quantas noivas ficaram por casar  
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu. (Pessoa, 2015, p. 34).

Caro professor e amigo, Bergson,

Na carta anterior, eu disse ao senhor que estava buscando retomar a escrita de meu trabalho de doutorado depois de viver um razoável período de afastamento da vida acadêmica e, conseqüentemente, de paralisia da capacidade de escrever. Também afirmei ao senhor que sentia uma profunda tristeza e que estava prestes a naufragar em mim mesmo. Apresentei algumas vezes à minha orientadora o pedido de desistência do curso de doutoramento, sendo que ela me auxiliou a não afundar. Dialogando com outro importante amigo, percebi que a única maneira pela qual eu me sentia capaz de realizar uma última tentativa de recomeço seria através de um esforço intuitivo para navegar no oceano de minhas próprias memórias, o que, talvez, me ajudaria a reencontrar o elã de vida que me habita e, assim, restaurar meu devir como pesquisador. Esses acabaram sendo meus objetivos nesta tese. Em vista disso, me coloquei a seguinte questão: quais milhas naveguei na formação de meu “devir docente” e como a filosofia de Henri Bergson me auxilia a dar sentido a elas? Pois bem! Desde então, desatracuei do cais ao qual me prendia e comecei a navegar pelas ondas de minhas lembranças, experienciando ainda algumas dificuldades pessoais, mas encontrando nesse exercício um saudável contato com minhas emoções, como explicarei adiante.

Assim, professor Bergson, com a embarcação da intuição naveguei inicialmente pelo mar de minhas primeiras experiências docentes. Nesse momento, retomei as memórias do

último período da licenciatura em pedagogia, ocasião na qual realizei o concurso para o magistério municipal de Barbacena. Naquela ocasião, minhas esperanças não enxergavam limites para o que era possível fazer no âmbito da educação; as investidas cômicas de colegas mais experientes na docência, justamente aquelas que outrora acendiam em mim a chama da indignação, com o passar do tempo me fizeram refletir sobre o que poderia haver de excessivo em meu otimismo. Isso não representou, porém, o mergulho na descrença, e sim a modulação da esperança aos contextos concretos nos quais eu vivia, o que me permitiu entender que, em alguma proporção, as mudanças eram sempre possíveis. Assim que comecei a trabalhar no distrito Vale das Esperanças, vinculado ao referido município, conheci Henrique, um jovem que havia perdido a mãe durante a infância e que fora, não obstante isso, circunscrito pela equipe escolar a uma sina de fracasso. O rapaz, que estava ainda no nível pré-silábico de leitura e escrita, foi submetido a múltiplas reprovações no 5º ano do ensino fundamental, sendo exposto a uma situação vexaminosa entre os membros da comunidade, visto que se tratava de um adolescente em meio a uma turma de crianças. Procurei desenvolver formas de apoiar seu desenvolvimento escolar, descobrindo que Henrique era um menino atento ao mundo à sua volta, detendo vários conhecimentos acerca dos temas de seu maior interesse. Apesar disso, aquele jovem havia introjetado a crença em sua própria incapacidade, absorvendo a ideia de que realmente estava fadado ao insucesso. Será que ele abandonou a escola ou foi excluído dela? Pareceu-me que Henrique foi excluído da escola. Até aquele momento o determinismo parecia ter vencido, não porque o destino assim o queria, mas porque a equipe escolar não acreditava em outra possibilidade de enxergar a vida a não ser aquela que reproduzia o “estado natural das coisas”. No final da primeira seção, relato também o modo hostil como eu e outras professoras juiz-foranas fomos recebidos no Vale das Esperanças, experiência que me marcou negativamente e contribuiu para que eu retornasse para minha terra natal mais cedo do que imaginava. Nessas narrativas, minhas conversas com o senhor derivaram para noções como as de esperança, comicidade, sonho, experiência e sentidos, ética ambiental, retorno à vida simples, simpatia, atenção, determinismo, amizade e inimizade.

Depois das primeiras milhas navegadas, caro professor, trouxe minha embarcação para um oceano mais pacífico, que não obstante as tempestades que também possuía – de resto, inerentes à vida em alto-mar –, me permitia velejar por águas mais familiares, quero dizer, perto da família, da noiva – que em pouco tempo se tornou esposa – e dos amigos. Assim, apresento as narrativas de meu retorno a Juiz de Fora, explicando que durante três anos trabalhei na rede municipal de Matias Barbosa – cidade vizinha à minha – por intermédio de

contratos precários de trabalho, situação frente à qual eu me sentia profissionalmente temeroso. Em 2016, apesar de ter sido aprovado e nomeado no concurso público de professores da rede de Minas Gerais, ainda vivi alguns anos de insegurança, posto que a crise financeira do estado fez com que o pagamento dos funcionários públicos sofresse parcelamento e atraso; tal dificuldade só seria parcialmente mitigada a partir de 2021, quando, então, o governo estadual alinhou suas contas com a política de Recuperação Fiscal do Governo Federal e deu início ao plano de contingência que passaria a vigorar em 2023, congelando o salário e o plano de carreira dos servidores mineiros. Permaneci por 7 anos na escola estadual em que assumi minha lotação, experimentando diferentes momentos de trabalho pedagógico: em princípio, gozando de maior autonomia profissional, participei da reorganização curricular da instituição e pude criar minhas próprias estratégias de ensino-aprendizagem; durante os anos de 2020 e 2021, passamos pelo período da pandemia do COVID-19, momento que exigiu que a equipe docente daquela escola realizasse esforços para encontrar formas de atender os estudantes da melhor maneira possível; já em 2022 e 2023, acompanhei com certo desânimo a entrada massiva das lógicas empresariais de gestão nas políticas de administração escolar da SEE-MG, fato que repercutiu diretamente no cotidiano escolar, fazendo com que as práticas docentes se tornassem cada vez mais mecânicas. No decorrer desse último período, dividi meu tempo entre o trabalho pedagógico, o exercício da paternidade e os estudos para o concurso da PJJ, para o qual obtive aprovação nos cargos de professor e coordenador pedagógico. Então, depois de escolher a escola em que atuaria como servidor municipal, assumi uma turma de 1º ano do ensino fundamental na qual conheci um estudante de quem viria a me tornar amigo: o menino Luís. O pequenino em questão era uma criança com Síndrome de Down, sendo que suas relações sociais na primeira infância o haviam colocado em um lugar no qual as deficiências eram encaradas como sinônimo de incapacidade, o que representava uma concepção determinista depositada sobre aquele sujeito. Depois de conversar com seus familiares, passei a realizar mediações pedagógicas com Luís que visavam solicitar sua vinculação ativa ao mundo, suscitando problemas de todos os tipos e criando condições para que ele os resolvesse por si mesmo; com o passar do tempo, aquele menino viria a desenvolver significativamente sua inteligência, ensinando a todos nós que a lei da vida é a indeterminação, e que o horizonte de nossa existência é a liberdade. Com isso, nada mais justo do que assumir que a educação – na perspectiva de uma “pedagogia do movimento” – é uma prática cultural que tem a tarefa de sustentar nossa humanidade, nos levando tão longe quanto possível na conquista e no desenvolvimento de nossas potencialidades. Nessas narrativas, minhas conversas com o senhor derivaram para

noções como as de mudança e permanência, bom senso, currículo e educação, deficiências e duração, inteligência e movimento.

Com efeito, professor Bergson, rememorar tais acontecimentos fez com que lembranças das quais eu havia me esquecido se atualizassem e trouxessem ao campo de minhas vivências presentes sentimentos que estavam soterrados sobre alguns escombros. Relembrei-me de crenças que, embora não tivesse abandonado, revelavam uma contradição da qual eu não havia me dado conta anteriormente, mas que, agora, parecia ser inexplicável: como eu brigava contra o fatalismo que percebia na postura de meus colegas professores, mas era incapaz de notar a presença do sentimento de determinismo que eu nutria com relação a mim mesmo? Como eu era capaz de ter esperança nas capacidades das crianças, mas não conseguia senti-la para comigo mesmo? Certamente, nem tudo na vida é tão simples quanto aparenta, e não vou desenterrar aqui as causas que, a meu ver, me prendiam ao cais – as quais ainda hoje rondam meus pensamentos, como fantasmagorias de navios mal-assombrados –, visto que não me desvinculei totalmente de algumas amarras, alguns nós daqueles que só os melhores marinheiros sabem dar. Tal como as regiões mais profundas dos oceanos, nossa mente, em muitas circunstâncias, ainda é uma grande desconhecida. Entretanto, o fato é que, ao reavivar certas emoções, o exercício de intuir minhas lembranças fez com que eu entrasse em contato com dimensões do meu ser que estavam esquecidas; não seriam justamente essas emoções as fontes nas quais podemos encontrar o elã vital do qual o senhor nos fala, professor Bergson? Creio que, pelo menos em parte, a resposta seja “sim”. Portanto, não seria possível dizer que meu devir-pesquisador coincide justamente com meu devir-educador, e que, nesse caso, ambos se alimentam em vista de minha inserção cotidiana na escola pública? É no contato com a simplicidade e com a alegria “mística” das crianças, é na simpatia – tal como o senhor a define – que tenho pelos pequenos, é na raiva que sinto frente ao descaso, as desigualdades, injustiças e violências sofridas por elas, é, enfim, no impulso de amor que me faz respeitar sua dignidade e agir em favor do desenvolvimento de suas potencialidades que encontro o sentido de meu “quefazer” como docente-pesquisador. É aí que reside o elã que me leva a esperar, a sonhar, a criar, a mudar e a permanecer, a prestar atenção em suas atenções, a provocar seus movimentos. É, finalmente, nesse sentido que o esforço de intuir minhas lembranças profissionais acabou alcançando seus objetivos, respondendo à questão desta tese, e se mostrando um exercício saudável.

Na epígrafe desta carta final, caro professor Bergson, o poeta Fernando Pessoa fala dos portugueses que se lançaram ao mar para ampliar seu conhecimento sobre o mundo. O livro no qual ele consta, intitulado *Mensagens* (Pessoa, 2015), foi escrito pelo poeta em

questão por ocasião da primeira edição do Prêmio Literário do Secretariado da Propaganda Nacional de Portugal. Neste livro, que deve ser considerado nesse contexto específico, Pessoa (2015) lança mão de elementos simbólicos que, à primeira vista, exaltam os “feitos heroicos” que assinalam a história oficial do povo português, mas que, em segundo plano, conservam algumas outras reflexões. Com base no simbolismo desse poema, professor, é que gostaria de concluir a escrita desta tese. Com efeito, desde seus primórdios no século XII,<sup>18</sup> a formação do território português, localizado ainda hoje, como se sabe, na Península Ibérica, esteve estreitamente vinculada a atividades econômicas de cunho marítimo. As principais cidades de Portugal se desenvolveram no litoral e impulsionaram também o crescimento de regiões do interior. Muito embora a primeira iniciativa portuguesa de exploração do Oceano Atlântico na direção sul tenha ocorrido em 1340, com a expedição luso-castelhana-italiana em direção às Ilhas Canárias, o efetivo processo de ampliação territorial de Portugal teve início em 1415, com a conquista de Ceuta, cidade africana localizada no Estreito de Gibraltar. Nos anos seguintes, a Coroa patrocinou diversas missões de reconhecimento do Atlântico Central e Sul, obtendo sucesso em contornar o Cabo Bojador, antes Cabo do Medo, em 1434. No decorrer de todo o século XV, Portugal ampliou gradativamente seu conhecimento sobre as Ilhas Atlânticas e muitas regiões da costa ocidental da África, iniciando o processo de colonização e domínio delas. Em 1487, em uma expedição composta por duas embarcações, Bartolomeu Dias e sua tripulação conseguiram contornar o Cabo das Tormentas, rebatizado posteriormente de Cabo da Boa Esperança, no extremo sul da África, encontrando novas rotas marítimas para o Oceano Índico. Cerca de dez anos mais tarde, entre 1497 e 1499, liderando uma frota de quatro embarcações, Vasco da Gama e sua tripulação percorreram a rota que estabeleceu ligação marítima entre Europa e Ásia. Um ano depois, em 1500, uma frota destinada a chegar à Índia, sob o comando de Pedro Álvares Cabral, chegou à costa do território que hoje constitui o Brasil.

Convém observar, professor Bergson, que muito embora os referidos “feitos heroicos” escondam as intenções de Portugal com o processo de expansão marítima – as quais, na prática, se mostraram ser as de colonização, domínio e exploração –, seu desenrolar histórico nos ensina algo. Como podemos notar, a cada nova expedição lançada na direção do Atlântico, enquanto alguns navios naufragavam pelo caminho, outros conseguiam ir mais adiante, explorando territórios desconhecidos. Foram necessárias inúmeras tentativas, inúmeros recomeços para que, a cada vez, os objetivos iniciais fossem conquistados. Todavia,

---

<sup>18</sup> Para o processo de expansão marítima consulte Bethencourt e Curto (2020).

a esse respeito, há algo que o poeta Fernando Pessoa destaca e que constitui o ponto ao qual eu gostaria de chegar. Se a cada nova tentativa os marinheiros fixassem o olhar apenas sobre as profundezas nas quais suas embarcações poderiam se precipitar em vista das possíveis tormentas que enfrentariam, sua percepção provavelmente seria a de que o esforço a empreender não valeria a pena; todavia, se antes da viagem esses mesmos marinheiros olhassem o espelho d'água formado pela superfície do mar, veriam o reflexo do céu – na cultura cristã, símbolo de prosperidade –, anunciando conquistas promissoras, o que, decerto, lhes inspiraria a ideia de que os sacrifícios a serem realizados valeriam a pena. Contudo, por trás dessa metáfora, professor, creio existir também outra reflexão: mesmo as piores experiências de naufrágio nos ensinam algo se nos dispusermos a crescer com elas, isto é, se nos abirmos a enxergar em sua face a imagem de uma lição superior.

Agora, atracando no cais novamente, reconheço que a conclusão do curso de doutorado e a escrita desta tese se estenderam até o limite. Paralelamente às atividades acadêmicas relacionadas ao doutoramento, vivi outras experiências na ordem da vida pessoal e profissional. No decorrer desse tempo, empreendi inúmeras tentativas de recomeço. Em cada uma delas, sentia que meu navio naufragava. Aos poucos deixei de acreditar que era possível. Meu olhar se curvava na direção do abismo e pensei que o esforço não valeria a pena. Entretanto, sob a luz da amizade, fui convidado a olhar para a superfície e tentar vislumbrar o reflexo do céu, quero dizer, a perceber que havia esperança. Diante de tudo isso, posso dizer que nesta tese, olhando para as experiências que percorri, algumas dolorosas e outras felizes, aprendi o valor de amar e ser amado, a importância da fé na força criadora imanente à vida. E, assim, sob esse ponto de vista, talvez ainda turvado por águas salgadas, agora as das lágrimas que exprimem alegria por ter conseguido ir um pouco mais além, posso, finalmente dizer: Mesmo que sentindo a alma pequena, o esforço valeu a pena!

Espero que continuemos nossas conversas, professor.

Obrigado por ter me acompanhado durante a viagem

Abraços fraternos de seu singelo aprendiz,

Luka.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1994.
- BASQUES, Messias. O riso como expressão de um modo de entendimento: do bergsonismo à antropologia. **Scientiae studia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 105-128, 2011.
- BERGSON, Henri. **A energia espiritual**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, Henri. **As duas fontes da moral e da religião**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BERGSON, Henri. **Atomismo, fatalidad y poeisa**: estudio sobre Lucrecio. Buenos Aires: Cactus, 2022a.
- BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BERGSON, Henri. **Cursos sobre filosofia grega**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- BERGSON, Henri. **Duração e Simultaneidade**: A propósito da teoria de Einstein. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. São Paulo: Edipro, 2022b.
- BERGSON, Henri. **Mélanges**. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a.
- BERGSON, Henri. **Memória e Vida**. Textos escolhidos por Gilles Deleuze. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b.
- BERGSON, Henri. O bom senso e os estudos clássicos. (Tradução de Tarcísio Jorge Santos Pinto e Aimberê Quintiliano). **Pro-posições**, v. 33, p. 1-15, 2023.
- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BETHENCOURT, Francisco; COUTO, Diogo Ramada. **A expansão marítima portuguesa, 1400-1800**. Lisboa: Edições 1970, 2020.
- COELHO, Jonas Gonçalves. Bergson leitor de Lucrécio: as implicações existenciais do determinismo. **Trans/Form/Ação**, n. 26, v. 1, p. 129-140, 2003.

COMIDA. Intérprete: Titãs. Compositores: Marcelo Fromer, Sérgio Brito e Arnaldo Antunes. *In: TITÃS Acústico MTV*. Intérprete: Titãs. São Paulo: WEA, 1997. 1 CD, faixa 1.

CORAÇÃO de estudante. Intérprete: Wagner Tiso. Compositores: Milton Nascimento e Wagner Tiso. *In: CORAÇÃO de estudante*. Intérprete: Wagner Tiso. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1985. 1 disco vinil, lado A, faixa 1.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

ESTIMADO, Roberta; SOFIATO, Carla. A educação de surdos e cegos na França e no Brasil. **Revista Educação Especial**, n. 32, p. 1-20, 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Nita. **Paulo Freire: uma história de vida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRÓES, Henrique; SAMPAIO, Edvaldo. Considerações acerca do estatuto dos cursos no *corpus* bergsoniano. **Dissertatio**, n. 56, p. 139-168, 2022.

GODOY, Maria Helena. **Padronização da área educacional**. Belo Horizonte: INDG, 1999.

KLIEBARD, Herbert Martin. Burocracia e Teoria de Currículo. *In: MESSICK, Rosemary Graves; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da Rocha. Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1980a. p. 107-126.

KLIEBARD, Herbert Martin. Os princípios de Tyler. *In: MESSICK, Rosemary Graves; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da Rocha. Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1980b. p. 39-52.

LANDIM, Maria Luiza. **Ética e natureza no pensamento de Bergson**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2001.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Ontologia e liberdade em *A evolução criadora: a criação*. *In: MORATO PINTO, Débora Cristina; MARQUES, Silene Torres (org.). Henri Bergson: crítica do negativo e pensamento em duração*. São Paulo: Alameda, 2009. p. 23-34.

MAR da Vida. Intérprete: ALLAN FILHO. Compositores: ALLAN FILHO; CARLOS ALEXANDRE; SÉRGIO PAULO. *In: ALLAN Filho Voz e Violão*. Intérprete: Allan Filho. [S. l.]: Acervo Espírita, [S. d.]. Disponível em: <https://acervoespirita.com.br/cifra/musica/id/315/nome/MAR%20DA%20VIDA>. Acesso em: 08 jan. 2025.

- MARQUES, Luciana Pacheco. A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de conversa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 15-21.
- MORATO PINTO, Débora. Bergson e os dualismos. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 27, p. 79-91, 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU DA SILVA, Tomaz. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU DA SILVA, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-38.
- NADAL, Beatriz Gomes; RIBAS, Mariná Holzmann. **A dinâmica do ensino-aprendizagem na sala de aula**. Ponta Grossa, PR: UEPG/CEFORTEC, 2005.
- PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.
- RATES, Bruno. **As expressões da vida: natureza e cultura na filosofia de Bergson**. São Paulo: Unifesp, 2023.
- RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de conversa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge. O conceito de experiência em Benjamin e em Bergson: reflexões introdutórias. *In*: CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, 3., 2015, México. **Anais [...]**. Cidade do México: Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE), 2015. p. 1-16.
- SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge. **O método da intuição em Bergson e sua dimensão ética e pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2010.
- SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge; PERISSINOTTO, Pedro Gabriel. A conscientização do oprimido e seus vínculos possíveis à duração, à simpatia, ao esforço e à atenção. **Educação em Foco**, n. 26, v. 2, p. 2-16, 2021.
- SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de conversa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-14.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Diretrizes de atenção à saúde de pessoas com Síndrome de Down**. São Paulo: Departamento Científico de Genética, 2020.
- SOULEZ, Philippe; WORMS, Frederic. **Bergson: biographie**. Paris: Flammarion, 1997.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TREVISAN, Rubens Muríllio. **Bergson e a educação**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1997.
- VIEILLARD-BARON, Jean-Louis. **Compreender Bergson**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WIKIART. **William Turner**. Todas as obras de arte por data. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/william-turner/all-works>. Acesso em: 10 jan. 2025a.

WIKIART. **William Turner**. Todas as obras de arte por data. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/william-turner/all-works>. Acesso em: 10 jan. 2025b.

WIKIART. **William Turner**. Todas as obras de arte por data. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/william-turner/all-works>. Acesso em: 10 jan. 2025c.

WIKIART. **William Turner**. Todas as obras de arte por data. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/william-turner/all-works>. Acesso em: 10 jan. 2025d.