

“Throwntogetherness¹”: uma conversa itinerante sobre a política da infância, a educação e sobre o que um professor faz

‘Throwntogetherness’: a travelling conversation on the politics of childhood, education and what a teacher does

Walter O. Kohan²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Liselott M. Olsson³

Södertörn University, Estocolmo, Suécia

Stuart C. Aitken⁴

San Diego State University, Califórnia, USA

Doreen Massey (2005) descreve como “estarlançadosjuntos” (“*throwntogetherness*”) o momento em que trajetórias fluidas de indivíduos em movimento se unem. O termo descreve uma forma de aglutinação de pessoas e coisas em um determinado lugar, durante um momento específico, que passa e nunca mais se repete. Trata-se de um acontecimento casual, imprevisível e, ocasionalmente, mágico. Este artigo foi escrito em um processo de “estarlançadosjuntos” por três acadêmicos: uma pedagoga sueca da França, um geógrafo escocês da Califórnia e um filósofo argentino do Brasil - durante duas semanas e meia no Brasil.

Não é uma simples coincidência que este encontro ocorreu no Brasil, nem pode ser considerado como tendo lugar em uma nação; talvez seja melhor considerá-lo, neste caso, como encontros nos *topos* de cidades – Rio de Janeiro, Campinas, São Carlos e São Paulo, em ordem cronológica – entre as quais esses estrangeiros viajaram durante duas semanas em agosto de 2015. Todos os três autores são cidadãos do mundo e aqui neste lugar em particular – as terras generosas do Brasil – desfrutaram da energia incentivadora de refletir conjuntamente sobre as interfaces, conexões e sobreposições entre as políticas da infância, educação, espaço, tempo e sobre aquilo que um professor faz. O cadinho do encontro – *achora*, se preferirem – foi o IV Seminário Internacional de Educação Infantil, onde cada um de nós foi convidado como palestrante sobre o tema do pós-estruturalismo teórico e metodológico. A “estarlançadosjuntos” também abrangeu um espaço *único*, intenso e afirmativo proporcionado pelas anfitriãs, professoras Lígia Aquino, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, Anete Abramowicz e Letícia Nascimento, na incansável promoção e fomento deste encontro, e na disposição de compartilhar o trabalho contínuo realizado por elas e por seus maravilhosos alunos, sobre questões da infância, da

1 Tradução de Walter Kohan: “estarlançadosjuntos”. Tradução de Leonardo Abramowicz do original em inglês publicado nesta edição ‘Throwntogetherness’: a travelling conversation on the politics of childhood, education and what a teacher does.

2 Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ). E-mail: walterk@uerj.br

3 PhD Senior Lecturer School of Culture and Education.

4 Professor of Geography and June Burnett Chair at San Diego State University (SDSU).

educação e da revolução. Para elas, expressamos nossa gratidão e amizade; elas também participaram da “estarlançadosjuntos” e fazem parte deste texto.

Este diálogo escrito começou logo após o primeiro encontro dos autores no Rio de Janeiro e prolongou-se quase que diariamente até Liselott e Stuart regressarem à França e à Califórnia, respectivamente. Em certo sentido, foi uma maneira de continuar a associação em *chronos*. Em *aion*, os autores ainda estão sob o efeito da “estarlançadosjuntos”, ouvindo um ao outro, sorrindo em sincronia e desfrutando do privilégio de participar de um acontecimento de pensamento agradável, ou seja, pensamento sobre a infância, como uma potencialização educacional única dos sentidos. Esperemos que esta conversa inspire a realização de outros encontros de “estarlançadosjuntos”.

Walter:

Caros Liselott e Stuart, esta mensagem expressa a gratidão pelos dias de convivência no Rio de Janeiro, quando vocês apresentaram um gostinho de suas pesquisas e reflexões... e quem sabe vocês queiram compartilhar um pouco mais a respeito delas... Também li alguns de seus artigos (AITKEN, 2015; 2014; 2001; 1991; OLSSON, 2013; 2012) e fiquei me perguntando o que poderíamos pensar conjuntamente, a partir disso. Um ponto de conexão óbvia tem a ver com um interesse comum na dimensão política das relações entre a infância e a educação. Liselott, fiquei admirado pela maneira como você ressaltou a importância de realmente escutar as crianças e de levá-las a sério, suas perguntas, mas também o seu modo de criar palavras, de construir a linguagem, em relação a si mesmas e aos adultos. Poderíamos dizer que o seu trabalho nasce de uma sensibilidade para com as formas como as crianças vivem: afirmando *uma* vida, uma vida atemporal com determinados afetos e potencial. Seu trabalho expressa uma maneira de abordar com atenção as singularidades e a unicidade das crianças e de, ao mesmo tempo, estimulá-las como comunidade. Você analisa e apresenta essas questões com inspiração em Deleuze e Guattari, entre outros. Neste sentido, parece-me que o seu projeto “A Mágica da Linguagem” (OLSSON, 2012; 2013; OLSSON; THEORELL, 2014; OLSSON; DAHLBERG; THEORELL, no prelo), conduzido com crianças suecas da pré-escola, mostra as possibilidades epistemológicas, mas também políticas, de novas formas de educação, onde o conhecimento e a formação não são os conceitos centrais, mas o que pode ser chamado de uma pedagogia revolucionária do acontecimento. O meu entendimento está de acordo com o significado que você pretende dar? Essa leitura faz sentido para você? O que você poderia nos dizer em relação a esta forma de tratar as ideias? Como você se apresentaria, e exporia o seu principal objetivo, ao pesquisar a infância e a educação?

Stuart, fiquei impressionado com sua brilhante apresentação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e com todas as implicações políticas de nosso relacionamento com o espaço e a maneira como afirmamos um determinado espaço e somos afetados por ele em nossas práticas educacionais. Consigo ver pelo menos duas direções em que seu pensamento pode ser explorado em consonância com uma educação politicamente interessante da infância: uma tendo o espaço como tema – que tipo de política do espaço seria interessante praticar em instituições educacionais? Como nos relacionamos com o espaço ali e como poderíamos estimular ou provocar

um tipo específico de relacionamento com o espaço nas crianças e professores? Outra dimensão parece emergir de sua denúncia de vida não condizente com a infância no caso de crianças que trabalham e sofrem abusos. Por exemplo, o problema das crianças apátridas na Eslovênia: em certo sentido, crianças sem infância (cf. AITKEN, 2016). Qual é a tarefa da educação neste caso? Eu sei que os direitos da criança são também uma de suas principais preocupações. Como podemos afirmar uma infância mais adequada para as crianças, evitando as implicações desinteressantes de um paradigma de formação clássica em direitos da infância, ou seja, uma educação que tentaria formar crianças no paradigma normativo da declaração universal, que além de ineficaz, também se mostrou politicamente não interessante? Será que você pode nos contar um pouco sobre como pensa essas relações, Stuart?

Liselott:

Caro Walter, antes de tudo, somos nós que devemos agradecer-lhe por esses dias maravilhosos de ao mesmo tempo podermos desfrutar de prazer e trabalho intelectual! Gosto muito da forma como você descreve o trabalho que tenho realizado e acho que o ponto comum a *nós três é a política da infância* e a política da educação da primeira infância. Para mim, e talvez por ser originalmente professora da pré-escola, a política da infância e da educação da primeira infância se revela nos eventos do dia a dia e em cada minúsculo gesto dentro de uma sala de aula. Isto é o que muitas vezes é considerado uma “política molar” – pensada como ocorrendo em nível de grande escala de iniciativas nacionais ou globais – que realmente é vivida e “sentida” imediatamente pelos atores no campo. Por exemplo, os professores vivenciaram – e antes de qualquer outro grupo denominaram a orientação atual como “neoliberal” - com seus corpos e mentes o que estava acontecendo e o que estava prestes a atingi-los. Além disso, os professores desenvolveram estratégias para escapar deste tipo de orientação; por exemplo, discutindo e coletivamente analisando a lógica subjacente e também forçando alguns dos “instrumentos” impostos externamente (tais como formulários de avaliação, normas de avaliação de qualidade, relatórios de “produtividade”, etc.) a obedecer à própria lógica dos professores, ou simplesmente, como você disse, Stuart, apenas “se esquivando” e deixando passar, enquanto, ao mesmo tempo, continuando com o ensino e a aprendizagem na vida cotidiana da sala de aula. Assim, isso pode ser entendido como um tipo de missão e batalha para conseguir continuar vivendo *a própria produção de sentido e significado da vida na escola*, apesar da imensa pressão proveniente da orientação externa. A minha experiência neste campo é que seus atores, tanto as crianças quanto os professores, são constantemente subestimados. Os professores da pré-escola – pelo que eu conheço da profissão – são geralmente pessoas muito analíticas e obstinadas que resolvem as coisas com as próprias mãos, por assim dizer. Por polidez, não revelam diante de seus “opressores” (para usar uma expressão de Paulo Freire) que já estão vendo e entendendo com clareza, e que tomam medidas para evitar ficar aprisionados dentro de qualquer tentativa de domesticação (para usar um raciocínio não tão freireano).

Também gostaria de desenvolver um pouco mais a ideia Deleuziana/Guattariana (1980) de uma “micropolítica”, em relação a isso. A questão com o conceito de Deleuze e Guattari de macro e micropolítica, da forma como eu a entendo, é que

qualquer tentativa de racionalmente orientar alguém ou alguma coisa, nunca realmente funciona bem. *Há sempre* algo que escapa. Embora eles claramente admitam que estejamos segmentados, posicionados e, por vezes, profundamente presos dentro da “estrutura”, existem forças que antecedem e que estão simultaneamente em funcionamento aqui. Eles descrevem essas forças como “fluxos ou quanta de crença e desejo”. Toda a orientação se preocupa em ajustar os segmentos ou posições a esses fluxos de crença e desejo e isso é mais uma questão de “tentativa e erro” do que de orientação racional e eficaz. Assim, nesse contexto, as tentativas da orientação neoliberal de domar, prever, supervisionar, controlar e avaliar de acordo com padrões predeterminados nunca realmente funcionam; as pessoas continuam a fazer aquilo que elas consideram mais relevante. Em relação às experiências que descrevo acima, parece que é essa disfunção no sistema de orientação que está sendo utilizada e ativada pelos professores em uma política que é simultaneamente de caráter micro e macro. Interligando com nossas experiências e seguindo Deleuze e Guattari, não devemos ver o micro e o macro separadamente; ambos estão em ação ao mesmo tempo, em todas as situações. Tampouco devemos distribuir o micro e o macro de acordo com escala ou números (não é porque as crianças são menores que os adultos que elas estão mais ligadas à micropolítica). Tem mais a ver com o que você, Walter, chama de “revolucionário” (embora eu não esteja segura de que “revolução” seja o melhor termo, uma vez que está frequentemente ligado à “tomada de consciência”, o que não está claramente em jogo aqui, dadas as forças de crença e desejo que antecedem, bem como a rápida análise e adoção de medidas por parte dos atores). Trata-se daquilo que é capaz de escapar da estrutura, posição ou segmentação e é sempre isso – a “micropolítica” – “que gera o sucesso ou o fracasso”. Conforme descrito acima, nos contextos em que venho trabalhando, isso tem sido utilizado pelos professores e pesquisadores para escapar da orientação neoliberal e também em relação ao papel do professor. A ideia de “tentativa e erro” tem ajudado os professores a não superestimarem e a não serem intimidados pelo poder normalmente atribuído ao professor. O trabalho desenvolvido em sala de aula tem se preocupado com a possibilidade de “se agarrar” aos fluxos de crença e desejo das crianças ao invés de tentar domá-los. Assim como nós, pesquisadores, temos conseguido abordar a prática tentando “nos agarrar” ao que já está fluindo através dela.

O que complica a situação atual é o fato de que, como afirma Brian Massumi (2003), a orientação neoliberal tem mudado de face e não tenta mais orientar apenas através de regras impostas externamente, mas sim por meio de modulação dos próprios fluxos de crença e desejo. Conforme eu disse na apresentação, isto tem se mostrado na forma como a orientação neoliberal “sequestrou” palavras como “criança competente”, “criatividade” e “flexibilidade”. A esse respeito, será que se pode dizer que quando tentamos “nos agarrar” aos fluxos de crença e desejos, estamos, na verdade, operando dentro da orientação neoliberal, talvez até mesmo executando suas recomendações?

Mas quais são as alternativas? De acordo com Hardt e Negri (2002), todas as tentativas de resistir à *orientação* mediante a realização da crítica da conscientização estão condenadas a ser uma luta contra os “resquícios dos inimigos do passado”. Comprometendo-nos apenas a fornecer a crítica sobre a forma como o neoliberalismo opera, estaremos sempre “um passo atrás”, engajados na *re-ação*, em vez de

na *ação*, e na *re*-produção, em vez de na *produção*. O que vocês acham disso? Por favor, ajudem-me a pensar aqui em conformidade com vosso pensamento.

Tendo a pensar, talvez um pouco ingenuamente, mas seja como for: mesmo que seja verdade que estejamos operando lado a lado com a orientação neoliberal, eu me pergunto se não há um divisor ontológico e epistemológico entre a orientação neoliberal “branda” e as tentativas de “nos agarrar” aos fluxos de desejos das crianças e da prática. Não tenho certeza aqui, mas me parece que a orientação “branda” sempre vem casada com uma agenda “rígida” subjacente ou expressa abertamente. Seja criativo, seja flexível, seja competente, mas apenas como um meio de atingir esse objetivo específico ou de produzir esse resultado específico.

Beijos para ambos e que a discussão floresça!

Stuart:

Durante o almoço, eu estava discutindo com Liselott o problema de criticar sempre um passo atrás do capitalismo e fiquei impressionado pela forma como isso está intimamente relacionado com o uso feminista do *Cinema 2* de Deleuze (1989) por Meaghan Morris (1992) e seu foco em face, faces, facial e fisionomia (ver também DELEUZE, 1986). Se pensarmos na quimera/fisionomia do capitalismo, ela está constantemente mudando. Esta é a natureza do que alguns chamam de capitalismo em busca de crise. Ele muda continuamente e quando está perto de uma crise (por exemplo, 2008), o Estado neoliberal fica assustado e o socorre. Mas fazemos isso a um custo excessivo para aqueles que agora estão sobrecarregados com o risco (nós, ou mais claramente, pessoas de baixa renda, mas também aqueles com renda média). A face continua mudando e, portanto, parece que está um passo à nossa frente, mas é apenas quimera, e outra fisionomia se apresenta. Será que é possível entrar em compasso ou ficar à frente do capitalismo neoliberal? Talvez não, pois, conforme aponta Žižek (2006; 2008), nós somos ele; o grande Outro é também aquilo que somos. Não podemos destruir ou criticá-lo sem destruir/criticar a nós mesmos. O deleuziano “eu/não-eu” (AITKEN, 2007). Por meio de agenciamentos (*assemblages*), criamos suavizações e estrias e suavizações e estrias. Um bom exemplo disso é a ascensão da nova sociologia da infância (QVORTRUP, 1994; JAMES et al., 1998) logo após a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em 1989 (CDC da ONU). Por mais que esses eventos pareçam libertadores, não vejo mais esses trabalhos como suavizações e sim como estrias problemáticas. Talvez fosse melhor vê-los como começando sendo suavizações e se transformando em estrias. Conforme observa Liselott, nossos melhores esforços foram sequestrados pelo capitalismo neoliberal, mas talvez haja uma culpabilidade maior aqui para nós como acadêmicos. Ao nos concentrarmos na participação das crianças ao invés de na proteção, tanto o foco da CDC quanto o da sociologia da infância dirigiram-se para as crianças como “seres” em vez de “tornarem-se adultos” e, como tal, suas políticas foram reconhecidas. Crianças e infância tornou-se uma categoria política por si só (*Childhood matters*, de Qvortrup). Quase imediatamente, isto pôde ser criticado como problemático porque posiciona as crianças de modos muito específicos (agentes, participantes ativos, responsáveis, etc.), que são facilmente apropriados pelas agendas neoliberais. O sujeito neoliberal é um agente ativo, monádico, que

assume a responsabilidade por si próprio. Kirsi Kallio e Jouni Häkli (2011a; 2011b; 2013) demonstraram bastante bem que as crianças na Finlândia que se envolvem com a articulação do Estado, da CDC, *não representam bem todas as crianças, mas o Estado assume que sim; a participação das crianças mais uma vez torna-se algo parecido com o tokenismo* ou, pior ainda, com a criação da nova geração de políticos que são parecidos com os antigos (tornando-se iguais).

Com esses tipos de práticas, o Estado/empresa pode agora abrir mão da responsabilidade (pela educação, saúde, habitação, trabalho) e colocar essas pressões diretamente sobre os ombros daqueles menos capazes de suportá-las. O apagamento esloveno é um exemplo clássico e definitivo de como o Estado se desvia da responsabilidade criando uma população para a qual não deve nada; os estados de exceção de Agamben (1995; 2001). Além disso, as proclamações da nova sociologia da infância/CDC (Convenção sobre os Direitos da Criança) sobre o que *é agora* uma criança excluem o que a criança pode vir a se tornar. *Há uma tensão problemática entre ser, tornar-se igual e tornar-se outro.*

De certa forma, então, eu devo fazer companhia a Hardt e Negri (2002) e aos comentários de Liselott, pois acho que a crítica é importante, mesmo que seja em retrospectiva. Nunca podemos estar um passo atrás, porque estamos sempre, simultaneamente, nos tornando. *Não moramos dentro do ventre da besta; nós somos a besta, e tudo vaza e se move para frente e para trás, com paradas e recomeços.* Assim, a questão para mim está nos afetos. O capitalismo neoliberal existe e somos parte dele; então, o que ele faz e o que nós fazemos? Quais são as políticas? Quais são as políticas da infância? Atualmente, estou envolvido na compreensão dos contextos de estruturas espaciais, na medida em que se relacionam com a obstrução da política. Assim, quando essas estruturas são desmanteladas, as crianças conseguem realizar seu potencial/capacidades de diferentes maneiras, que não conseguimos, e nem podemos, imaginar. O que teria acontecido se o jovem Adolf Hitler tivesse sido aceito como artista, se a estrutura institucional da escola de arte não tivesse impedido o seu potencial?

Ao me concentrar em estruturas espaciais, sempre retorno à produção de espaço de Henri LeFebvre (1991; 1996), e seu primeiro trabalho sobre o direito à cidade (leia-se espaço). As crianças têm o direito de mudar o espaço e, ao fazê-lo, mudam a si próprias. A escala, também, é uma estrutura espacial que é produzida. O micro-macro-molar-molecular sempre acontece no mesmo tempo e lugar, mas os afetos podem parecer distantes. O que isso significa? Ao fazer a crítica de uma afirmação como “Pense globalmente, Aja localmente”, não estamos criando algo novo? A ideia de afetos distantes *não muda* a nossa perspectiva? Será que não estamos pegando uma diferente linha de voo?

Além de pensar em afetos, também devo pensar em termos de quais agenciamentos fazer. A maioria dos agenciamentos da criança envolve adultos em formas relacionais. Outro problema do pensar a criança em termos individuais da CDC é que esta postula as crianças como seres monádicos, mas estamos todos, de forma relacional, voando para dentro e para fora dos agenciamentos, dos quais um deles *é o* nosso pequeno agenciamento sueco-brasileiro-escocês-francês-estadunidense-argentino.

Walter:

De fato, há *alguns elementos* muito bonitos no que vocês dois dizem. Liselott, adoro a forma como você faz com que nos concentremos na perspectiva do professor e como você ressalta uma espécie de prioridade do que acontece na sala de aula. Também adoro a forma como você valoriza os professores nesses momentos em que ninguém mais parece fazê-lo. Como você diz, a impressão é que os professores e as crianças são muito subestimados. Isto parece ser um ponto crucial para a educação: o que pode emergir de uma prática com a qual não só ninguém se preocupa, como também ninguém valoriza ou realmente espera algo de seus atores e participantes? Em suas duas intervenções, a dimensão política aparece muito claramente, mais como um problema do que como algo claro, pois se tomarmos a distinção micro/macro e algumas implicações da forma como Deleuze e Guattari pensaram nisso, ambos os domínios se inter-relacionam e um mundo de reflexões emerge (cf., DELEUZE; GUATTARI, 1980).

No que diz respeito ao termo “revolução”, deixe-me defendê-lo um pouco. Claro que é sempre difícil lidar com essas palavras que têm sido tão amplamente utilizadas que parecem estar cansadas, e compartilho sua dúvida sobre se devemos continuar com elas ou simplesmente renovar nosso vocabulário. Mas vamos insistir um pouco mais com a ideia de revolução. Há uma ótima referência a partir de Guattari, vindo de sua temporada no Brasil. Permitam-me citá-lo em função de sua importância:

Temos que tentar e pensar um pouco sobre o significado de revolução. Este termo está agora tão corrompido e desgastado, e tem sido arrastado para tantos lugares, que é preciso retornar a uma definição básica, ainda que elementar. Uma revolução é algo da natureza de um processo, uma mudança que torna impossível voltar ao mesmo ponto... uma repetição que muda algo, uma repetição que traz o irreversível. Um processo que produz história, levando-nos longe de uma repetição das mesmas atitudes e dos mesmos significados. Portanto, por definição, uma revolução não pode ser programada, pois aquilo que é programado é sempre o *déjà-là*. Revoluções, como a história, sempre trazem surpresas. Por natureza, elas são sempre imprevisíveis. Isso não impede uma pessoa de trabalhar pela revolução, desde que se entenda ‘trabalhar pela revolução’ como trabalhar pelo imprevisível (GUATTARI, 2008, p. 258).

Bonito, não é mesmo? Eu gosto desta ideia de uma mudança que faz com que seja impossível voltar ao mesmo, uma mudança irreversível. Como afirma Guattari, as revoluções não podem ser programadas por serem imprevisíveis, mas há um tipo de preparação que podemos promover em termos de esperar o *inesperável*. Imediata e inconscientemente vem à minha mente o fragmento 18 de Heráclito: “Se você não esperar o inesperável, então não irá encontrá-lo, pois não há caminho de encontro, nem via de acesso a ele” (DK 22 B 18). Assim, essa ideia de ativamente esperar o inesperável, o que não se pode esperar, parece-me muito significativa e educativa. Talvez a revolução na educação tenha a ver com a atitude para com as crianças ou, em outras palavras, Liselott, devemos precisamente “nos agarrar” atentamente às crianças em vez de tentar formá-las e também – em paralelo – “nos agarrar” aos professores – como você parece estar fazendo – em vez de tentar formá-los. Esta ideia, Stuart, relaciona-se com o seu destaque tão importante sobre o afeto. Estou pensando em termos de uma pedagogia revolucionária dos afetos, em que estes são praticados de formas não capitalistas e não consumistas, se isto for possível para indivíduos capitalistas, como todos nós somos, atravessados por linhas micro/

moleculares capitalistas de desejo. Será que é possível experimentar para além de uma vida afetiva capitalista neoliberal na educação? Como se preparar para isso? Como trabalhar nesta direção sem programá-la?

Tudo isso tem a ver com o problema que estamos discutindo, o dilema sobre crítica e criatividade/criação, considerando o primeiro como apenas reativo e este último como cooptado pelo sistema. Em certo sentido, isso retorna para a questão sobre “o que é a filosofia?” ou “o que significa pensar?”. Podemos ver isso, por exemplo, na concepção de Foucault sobre filosofia como crítica (cf., por exemplo, 1981 e a “Introdução” em 1984) e na abordagem de Deleuze e Guattari da filosofia como criação (1991); e deixe-me apresentar aqui uma “nova” (velha!) forma de pensar, e agir como a do zapatismo. Vocês leram o livro *Returning to revolution. Deleuze, Guattari and Zapatismo* (2012) de Thomas Nail? Parece que no movimento zapatista podemos encontrar muita inspiração no sentido de pensar uma política revolucionária e uma política revolucionária na educação em termos de formas não capitalistas de pensar e de ser, uma espécie de revolução molecular. Desde o início de seu movimento, os zapatistas deixaram claro que não têm o objetivo de tomar o Poder como nas revoluções tradicionais, e sim mudar a forma como exercemos o poder. As comunidades autônomas zapatistas parecem ser bons exemplos de formas horizontais e não consumistas de relações afetivas; agenciamentos diferentes das que habitamos a compartilhar em nossos contextos. Vocês ouviram falar sobre a recente escola zapatista em Chiapas? Uma de suas dimensões mais interessantes é que a escola para eles é uma introdução prática à sua forma de vida, uma espécie de convite para compartilhar sua maneira de estar no mundo. Trata-se de uma escola de vida, o que significa ser uma escola de afetos, de tempo e espaço. Eu me pergunto como vocês se sentem e pensam em relação a todas essas tendências e motivações. Peguei algumas de suas ideias e fiz algumas conexões. Como vocês se conectam com essas inspirações? De algum modo elas fazem sentido?

Liselott:

Caros amigos,

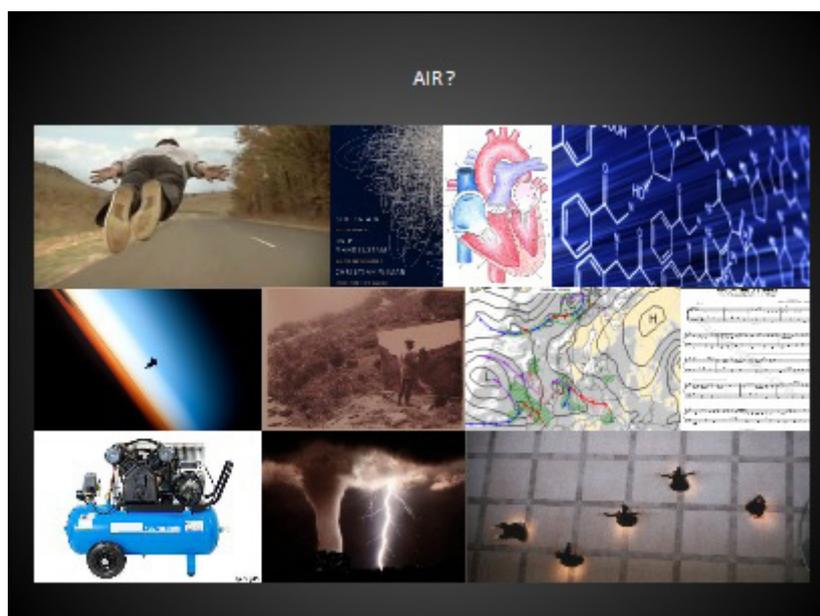
Stuart, eu acho que você traçou uma linha muito importante para a continuidade de nosso trabalho colaborativo ao insistir no afeto. De fato, parece que precisamos de certo tipo de desvalorização da consciência em favor de uma “lógica incorporada”. Também me parece que é através das lentes de Spinoza (!) do “ainda não sabendo o que um corpo pode” que sua revitalização da revolução funciona, Walter. Certamente são muito bonitas essas frases de Guattari: trabalhar pela revolução como trabalhando pelo imprevisível... O imprevisível parece acontecer quando o apego à consciência está *esgotado*, como um de seus colegas descreveu de forma tão eloquente ontem. Parece que quando todas as tentativas, todos os esforços vão no sentido de obter o controle da situação, de dominar aquilo que está acontecendo, se esgotaram, é que o afeto pode circular e envolver o corpo em encontros com outros corpos e forças, possivelmente provocando a extensão do potencial corporal. Bem, falarei novamente sobre isso, partindo de meu contexto e de meu interesse na prática pedagógica. O que isso significa para o trabalho colaborativo dos professores e pesquisadores com as crianças na sala de aula? Será que isso implica em liberar todos os esforços e apenas ficar esperando que o potencial corporal aumente por

si só? Será que o “se agarrar” aos desejos das crianças implica simplesmente em “seguir as crianças e os seus interesses” esperando que algo aconteça? Questões retóricas, sem dúvida, pois eu não acredito nisso. Esta linha de raciocínio parece abrigar uma compreensão do desejo e do afeto como “*spontanéisme*”, uma imagem romantizada da criança e uma ideia da pedagogia como “qualquer coisa serve”. Em minha experiência, abrir espaço para que o desejo e o afeto circulem em uma situação pedagógica exige muita preparação. Em nosso último artigo (OLSSON; DAHLBERG; THEORELL, no prelo) fazemos referência a Brian Massumi e Erin Manning na seguinte citação que gostaria de compartilhar com vocês:

Queríamos a todo custo evitar as conotações voluntaristas muitas vezes carregadas por palavras como ‘improvisação’, ‘emergência’ e ‘invenção’. Estava fora de questão apenas ‘deixar as coisas fluírem’, como se simplesmente a interação sem restrições fosse suficiente para permitir que algo ‘criativo’ acontecesse. Em nossa experiência, a interação sem restrições raramente produz efeitos de valor. Aos seus resultados geralmente faltam rigor, intensidade e interesse para aqueles que não estão diretamente envolvidos e, em consequência, têm fracos efeitos derivados. Os efeitos não podem ocorrer na ausência de uma causa. A questão é saber que tipo de causalidade deve ser ativado: simples ou complexo; funcionalidade proscrita ou catalisadora de variação; linear ou relacional (concomitantemente ocasional) (MANNING; MASSUMI, 2014).

Isso me parece insistir naquilo que você está falando, Walter, de *ativamente* esperar o imprevisível. Também está próximo do que você apresenta, Stuart, em termos de crítica necessária. Concordo com você que não tem valor tentar separar ou fazer uma nítida distinção entre crítica e criatividade. Mas eu acredito que a questão é quando, onde, por que, quem e como se envolver nisso. Da minha experiência e no contexto do trabalho colaborativo entre crianças, professores e pesquisadores, você não pode se dar ao luxo de apenas se envolver em crítica. O período das crianças na pré-escola exige que os professores e pesquisadores continuamente naveguem em um delicado equilíbrio entre crítica e criatividade. Como professor e pesquisador, há necessidade de se envolver em certo receio desses bloqueios e formações de poder, ressaltado tão corretamente por você, Stuart, de que todos nós fazemos parte e produzimos. Mas você também precisa “abrir” a situação levantando a tampa ontológica e epistemológica que sufoca o desejo e o afeto, tornando possível a criação de formas alternativas de pensar, falar e agir. Sim, o agenciamento de uma criança envolve adultos. Portanto, precisamos “alinhar-nos” com as crianças, mas também precisamos oferecer-lhes possibilidades para seguirem com seus desejos, permitindo que elas se conectem conosco e com o mundo. *É aqui* que os professores precisam se engajar na preparação, talvez um pouco paradoxalmente, *ainda mais* do que o necessário quando seguindo um currículo predeterminado.

Deixe-me tentar dar um exemplo concreto. Ao, por exemplo, descobrir que as crianças estão interessadas em um fenômeno específico, digamos, o ar, os professores e pesquisadores necessitam estudar este fenômeno a partir de um leque de diferentes perspectivas: o ar na biologia, o ar como fonte de vida, o ar na física, o ar na poesia, na música, na tecnologia...



Todas essas preparações servem, não para dar palestras eruditas às crianças por meio de transmissão de conhecimento de conteúdos, mas para tornar professores e pesquisadores mais sensíveis aos modos específicos como as crianças constroem a problemática. Além do mais, servem para ajudar professores e pesquisadores a criar os próprios lugares e materiais que serão oferecidos como um convite às crianças, um presente às crianças, apresentados por meio de um contexto em que elas possam continuar construindo o problema. Guattari descreve em *Lignes de fuite* (2011) como é difícil esse tipo de trabalho em sala de aula, pois o desejo vem ordenado sob um “sistema de capitalismo semiótico” onde tudo é sobre a ordenação do tempo, do ritmo de trabalho, tarefas e limitações descontextualizadas para se mover e se expressar esteticamente, corporalmente, visualmente. Portanto, este é um trabalho extremamente difícil, em que você nunca tem certeza sobre onde acabará, e em que talvez a única coisa que podemos fazer é tentar “tocar superficialmente” as formações de poder, bloqueios e “capitalismo semiótico” na direção de uma lógica mais complexa, catalisadora e relacional. O que vocês acham disso? Faz sentido? Como funcionaria em seus respectivos contextos?

Walter, eu não conhecia a escola zapatista. Ela certamente parece interessante, e não menos importante a ideia da escola como um espaço-tempo para a vida. Talvez este seja o “motivo esquecido” para a educação, não é mesmo?

Stuart:

Eu não conhecia essas frases de Guattari sobre revolução; elas são lindas e estimulantes. Isto me lembra da necessidade de tomar medidas importantes e se despreocupar do resultado. Trata-se da importância de aceitar o resultado da revolução como imprevisível, e o quanto é verdadeira a concepção de Walter Benjamin sobre o jogo revolucionário e o conceito de contratopografias de Cindi Katz (2011). Não estou tão a par da literatura sobre educação como vocês dois, e ainda assim penso que há paralelos importantes na forma como nos relacionamos com as crianças em

geral. A questão fundamental na educação, eu diria, é deixar de lado as estruturas (institucional, pedagógica, espacial) que nós, como adultos, pensamos ser importantes. Mas acho também que há momentos para o “professor como sábio”, para a sabedoria e a experiência serem repassadas aos alunos que escutam ativamente, mas que não estão no controle da mensagem ou conteúdo. Faz sentido?

Retornando à noção do imprevisível, sinto-me atraído igualmente pelo conceito de “deslocamento” de Ernesto Laclau (1990) e pelas ideias de Michel de Certeau (1994) em relação à “surpresa”. Esses dois conceitos me intrigam porque são inerentemente espaciais. De Certeau fala de histórias espaciais, a partir do terreno e do lugar, o que é diferente de olhar de cima para baixo; suas ideias vêm de caminhar por Manhattan, em vez de olhar para baixo a partir do World Trade Center (quando este existia). Enquanto caminhamos, quando assumimos o semblante do *flâneur*, devemos encontrar a diferença com surpresa e no bom sentido. É, talvez, como nós três nos unindo para caminhar pelo Rio de Janeiro e pelas nossas próprias jornadas intelectuais pessoais que se reúnem aqui. Doreen Massey (2005) chama isso de “estarlançadosjuntos”. Cada um de nós tem diferentes jornadas que se unem neste momento e neste lugar. As ideias de Henri Bergson sobre intuição e memória também se aplicam aqui. Então, como em um agenciamento, suponho, nossa estarlançadosjuntos é a culminação, por ora, de três jornadas por uma miríade de diferentes lugares, povos e tradições intelectuais. O ato de se reunir, de fazer essa estarlançadosjuntos, é um acontecimento imprevisível. Ninguém, muito menos nós três, poderia prever que ocorreria. Assim, deixem-me oferecer esta ideia como uma espacialidade que se enlaça com as ideias de jogo revolucionário imprevisível a que eu acho que Walter está se referindo. Não há dúvida em minha mente de que estamos fazendo um jogo de trocas aqui e nenhum de nós sabe o que virá deste agenciamento maquínico (nunca realmente gostei desta expressão). E assim é com as crianças, que aliam a virtualidade com a intensidade, que eu acho que nós, adultos, perdemos com muita frequência. Porém, neste espaço há encantamento, há deslumbramento infantil, há esperança e há potencial. Três linhas de fuga se aglutinando e se conectando.

Os professores, no contexto neoliberal de testes e exames instrumentais, são atormentados e perseguidos por administradores e autoridades políticas que querem saber apenas de números que façam com que eles, suas escolas, seus países, mostrem um bom aspecto. Nós perdemos a criança e o professor para um sistema instrumental que, em sua tentativa de criar o cidadão cosmopolita pronto para assumir as demandas e maquinações em constante mudança de nossas economias globalizadas, sufoca espíritos, a criatividade e a imaginação. Mesmo com todos os sinais apontando para a condenação do sistema – desde a derrocada das tentativas chilena e sueca de privatização até as proclamações de Diane Ravitch (2013) contra o “*No Child Left Behind*” (“Nenhuma Criança Deixada para Trás”) nos EUA, um sistema criado originalmente por ela – os engenheiros (Bill Gates, o sistema ALEX) continuam pressionando de forma inabalável, como se a sua instrumentalidade estivesse tendo sucesso. A nota triste é que ela realmente tem êxito na geração de muito dinheiro para os engenheiros de sistemas e empresas que avançam para assumir os sistemas nacionais de educação na medida em que o Estado recua e abandona suas responsabilidades. Às vezes eu realmente sinto falta do Estado. Quero saber mais sobre a escola zapatista, e sobre como este “Estado” especial tem avançado.

Walter:

Queridos amigos, eu acho que estamos chegando a algumas linhas interessantes, e espaços problemáticos de pensamento. Penso, em relação a você, Liselott, que há necessidade de muita preparação e estímulo por parte de um professor, para que algo interessante possa surgir. Eu gosto das palavras com que você descreve o que um professor faz: “preparar”, “sensibilidade em relação às formas como as crianças...”, “criar lugares e materiais que serão oferecidos como um convite...”, “um presente às crianças...”. Parecem-me condições significativas, juntamente com a afirmação de Stuart, “deixar de lado as estruturas (institucional, pedagógica, espacial) que nós, como adultos, pensamos ser importantes”. Não tenho tanta certeza sobre a questão do “professor como sábio”; especialmente sobre o que significa ser um sábio, ou sobre o que faz um sábio.

Deixem-me também compartilhar com vocês um exemplo, desta vez em relação à própria noção de tempo. Vocês sabem que a palavra “escola” vem de uma palavra grega, *skholé*, que significa tempo livre, lazer, ócio. J. Rancière (1988) e J. Masschelein e Simon (2013), entre outros, mostraram como a escola não nasceu como um lugar para aprender, e sim como um lugar para uma experiência livre do tempo, sem as pressões do mercado de trabalho que continuamente cobra por resultados e produtos desta experiência. Hoje, o mercado está na escola e a escola está no mercado: cada pequeno momento precisa ser útil para outro momento no futuro, dentro ou fora da escola. Eu contei para vocês a respeito deste projeto de experiências filosóficas nas escolas com crianças e adultos e formação de professores em que estamos trabalhando em Duque de Caxias, no subúrbio do Rio, ou não? Bem, cada vez mais eu vejo que nosso trabalho, o que nós preparamos, nossa sensibilidade, o presente que oferecemos às crianças é uma determinada experiência do tempo, de desacelerar (nas palavras de Masschelein). As professoras dizem isso o tempo todo para nós: a experiência da filosofia lhes dá a oportunidade de experimentar outro tempo, de se perder no tempo, de entrar em um tempo sem passado, presente e futuro, mas com apenas o presente. Essa experiência *aiônica*, não cronológica, do tempo é também a experiência do brincar, da alegria, da arte, Liselott, usando as palavras de Deleuze, de modo que todos, tanto as crianças quanto os adultos, nos sensibilizemos com o *devir criança* que pode estar circulando no espaço escolar. Eu gosto de sugerir que tudo isso é uma infância da educação, em vez de educação da infância, pois se trata de um novo começo para a educação. Podemos relacioná-lo com o movimento zapatista, que para nós é como uma infância da política, um novo começo para um exercício de poder horizontal e afirmativo. O “sistema” zapatista de educação parece afirmar não apenas práticas políticas “democráticas” (uma palavra tão difícil) como também outra lógica de espaço e tempo, uma espécie de forma de vida com relações não consumistas e não capitalistas entre as pessoas; em suma, outro mundo, real, não meramente possível. Eu também gosto muito, Stuart, de sua formulação sobre a “estarlançadosjuntos” e as jornadas que reúnem as pessoas. Este ato de se reunir e o acaso imprevisível que pode surgir. Eu sinto aqui um caminho maravilhoso para se pensar sobre a atividade do educador. Faz com que eu me lembre de Simón Rodríguez (2001a), o Sócrates de Caracas, que era um viajante incansável provocando encontros. Não seria essa uma imagem interessante para um professor? Alguém que se prepara por meio de viagens (de todos os tipos) para o acontecimento imprevisível da “estarlançadosjuntos”? Alguém que brinca e oferece

sua alegria e percepção ao brincar para se abrir à intensidade dos recém-chegados em novas formas de “estarlançadosjuntos”? Seria a educação um espaço de encantamento, deslumbramento infantil, esperança e potencial, como Stuart expressou? Poderia ser esta uma forma de atualizar a afirmação de Liselott sobre “preparação”, “ser sensível às formas como as crianças...”, “criação de lugares e materiais” como convites ou presentes às crianças, especialmente o presente de uma determinada experiência de tempo e espaço? Estou viajando muito longe?

Liselott:

Queridíssimos. Lindamente colocado, Walter! Sim, o professor como um viajante é uma ideia maravilhosa! Eu me lembro de como nós, juntamente com os professores e com inspiração nas escolas de Reggio Emilia, na Itália, conversamos a respeito de duas abordagens diferentes para trabalhar com documentação pedagógica: uma de forma estacionária, ou seja, alguém que irá tratar a documentação pedagógica como um relato do que realmente aconteceu em uma ordem cronológica; ou, como um viajante, explorador ou *flâneur* como você disse, Stuart, ou seja, alguém que irá interromper as reivindicações de verdade e a cronologia nas documentações pedagógicas. Esse viajante (nunca sozinho, porém, sempre em cooperação com os outros) sairá em uma caça pelo sentido sendo produzido nos acontecimentos visualizados por meio de documentações. O viajante não olhará a documentação de forma retrospectiva, e sim de forma prospectiva. O professor viajante utilizará a documentação como um catalisador para novos universos por vir. Sim, “o tempo é fundamental”, mas de uma maneira diferente de como ele é utilizado como uma ferramenta de tortura dentro da orientação neoliberal e capitalista. Gosto muito de seus escritos sobre *aion*, Walter; você não gostaria de desenvolver isso um pouco mais? Também gosto da recuperação dos motivos originais da escola elaborados por Rancière e Masschelein: “tempo livre” ou, como você diz, “tempo desacelerado”, mas eu acho que isso deve ser harmonizado com a noção de sentido e conteúdo na prática pedagógica a fim de não recair na imagem romantizada da criança e da escola. Estou extremamente apaixonada pelos escritos de Deleuze em *Lógica do sentido* (1969), em que ele introduz uma quarta dimensão na linguagem e na forma como a linguagem se relaciona com os acontecimentos: a do sentido. Assim, nós normalmente expressamos as proposições linguísticas do acontecimento por meio de comentário, interpretação ou reflexão. Todas elas contemplam o acontecimento dentro de reivindicações de verdade, colocadas no objeto designado, no assunto manifesto e na reflexão sobre condições para a verdade. Adicionar o sentido como produção contínua na fronteira de proposições linguísticas e do “estado de coisas” (seja lá o que isso significa...) possibilita ver a verdade como um efeito proporcional da produção de sentido em jogo. Isto, acredito, é uma das ideias mais importantes para qualquer situação de ensino ou qualquer pedagogia interessada em uma “escuta e engate” com os desejos das crianças. Porque isto pode nos fazer evitar julgar as soluções que as crianças dão aos problemas e suas respostas às perguntas, partindo de um sentido já definido e de uma verdade já estabelecida. Pelo contrário, isto nos convida a nos envolver em uma curiosidade sobre como as crianças – partindo da própria produção de sentido em jogo – *constroem* os problemas e *formulam* questões. Gosto muito de como você descreve a “estarlançadosjuntos”, Stuart; isto

conecta novamente com a questão do afeto, uma desvalorização da consciência e a afirmação de uma lógica corporal. Realmente, há tão pouco que dominamos; na maioria das vezes somos “reunidos” em situações inesperadas e ainda assim, em uma situação educacional, devemos às crianças algum tipo de ação e arranjo para que elas, junto conosco, possam tornar a vida na pré-escola significativa, quaisquer que sejam as mudanças e transformações que possam ocorrer. É sobre isso que estamos falando em nossas conversas: a necessidade de deixar para lá e ainda perseverar? Beijos para vocês dois!

Stuart:

Liselott nos traz para um ponto crucial, e talvez um bom lugar de convergência. Eu uso o termo convergência (em vez de desfecho) como uma alusão à junção das linhas de fuga nesta jornada sem começo e sem fim. A questão de como tornamos a vida mais significativa para as crianças é talvez nosso objetivo mais arrebatador, mas talvez também seja outro desses resultados a respeito dos quais devemos nos despreocupar. Não temos controle sobre o significado que as crianças apreendem a partir das experiências da vida, mas temos, conforme Liselott aponta corretamente, uma enorme responsabilidade de realizar nosso trabalho de base de forma boa, carinhosa e responsável. Nós aparecemos na sala de aula ou no local de pesquisa com nossas paixões, energia e prontidão, e quaisquer que sejam os significados que transpirem dos acontecimentos, não é realmente algo que controlemos. Nós aparecemos com conhecimento sobre ar, cidades, pedagogia, espelhos, espaço e uma disposição de deixar de lado tudo o que pensamos que sabemos. Para mim, é importante mostrar e abandonar minhas teorias, perguntas de pesquisa e deliberações filosóficas (e minhas inadequações) em prol de me dispor a fazer uma conexão, a fazer amizades com pessoas jovens como participantes ativos na sua própria produção de sentido. E acima de tudo, como me despojar de ações e enquadramentos que possam excluir a possibilidade do político. Estou fazendo julgamentos ou sendo excludente? Estou me concentrando mais em minhas tiradas internas e menos em uma conexão externa? Estou quase recorrendo aqui a Kierkegaard ou Francisco de Assis à procura por algo espiritual; uma unidade natureza/deus de Spinoza.

Tive uma boa noite de sono e me sinto vivo e conectado nesta manhã, e ansioso por nosso encontro em São Carlos. Também sinto que sei muito pouco; e que estou aberto a surpresas e rupturas. Será isso o que quero para as crianças com quem me conecto? Um sentimento de deslumbramento, encantamento e envolvimento com a vida, em vez de pressões que lhes são impingidas a partir de uma estrutura neoliberal que além de impedir o potencial político, suga a vida e a paixão em nome da eficiência e racionalidade.

Vejo vocês em breve.

Walter:

Por último, mas não menos importante, beijos para vocês dois pela tremenda inspiração. Muito bem colocado, Stuart: “aberto a surpresas e rupturas” (...) “a um sentimento de deslumbramento, encantamento e envolvimento com a vida”.

Podemos encontrar aqui uma política infantil para o ensino que estamos procurando? Ou como você disse, Liselott, o professor como um viajante, explorador ou *flâneur*, como Stuart também diz... suas palavras me fazem lembrar de uma tese inspiradora feita por Cristina Cammarano (2012) e também me transportam no tempo para Simón Rodríguez, o “Sócrates de Caracas” (RODRÍGUEZ, 2001b) que viajou por toda a América do Sul andina na primeira parte do século XIX inventando uma “escola popular” (KOHAN, 2013), ou seja, uma escola baseada na igualdade, hospitalidade e abertura aos despossuídos, aos excluídos. Rodríguez também trabalhou com a etimologia da escola conectando *skholé* com a tradução latina dela, *otium*, mostrando como aqueles que fazem negócio (do latim *neg-otium*) com a escola realmente negam a própria forma da escola como *skholé* (RODRÍGUEZ, 2001a). Rodríguez considera ainda que o professor precisa mover-se como uma condição do ensino (RODRÍGUEZ, 2001a), inventando não só como ensinar, mas também a si mesmo como professor: pois tal percepção é ao mesmo tempo o seu apoio e a sua prática, a fim de, nas palavras de Liselott, “interromper tanto as reivindicações de verdade quanto a cronologia”.

E isto nos leva de volta ao tempo e à *aion*, uma palavra que eu adoro e que discuti em alguns diálogos com meu amigo David Kennedy (KENNEDY; KOHAN, 2008; 2014; ver também KOHAN, 2014), que não é um tempo cronológico e sim “duração da vida humana” (LIDDELL; SCOTT, 1966), o tempo da experiência, ou como sugere Heráclito no fragmento 52, tempo da infância, de uma brincadeira da criança, infantil: um tempo de criança. *Aion* não é o tempo da escola como instituição, mas da escola como *skholé*; não o tempo que passa (em nossos relógios, por exemplo), mas o tempo que nos acontece (em nossos corpos), que nos toca, um sentimento de tempo que suspende o tempo cronológico. Um tempo de pensar conjuntamente, de comunhão, tal como estamos vivendo-o tão lindamente, e se vocês me permitirem, o tempo de um professor quando ele “esquece” o currículo e apenas, como você poderia dizer, Liselott, responde prospectivamente à documentação pedagógica. Deixem o professor viajar para onde a experiência da infância o leva, os lugares onde circula o *devenir enfant* que habita a escola como *skholé*, tempo livre. Posso expressar desta maneira? *Aion* é o tempo de um professor atencioso corporalmente envolvido na experiência da *skholé* com crianças de todas as idades, deixando-se viajar para onde essa experiência o leva juntamente com as crianças viajantes.

Muito obrigado, queridos Liselott e Stuart, por essa experiência de comunhão, viagem, *chora*, conexão, *topos*, *skholé*, *aion*, filosofia e educação.

Referências

- AGAMBEN, G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua. [1995]. (Tradução). Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.
- AGAMBEN, G. **Meios sem fim**: notas sobre a política. [2001]. (Tradução). Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2015.
- AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. [2005]. (Tradução). São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2007.
- AITKEN, S. Locked-in-Place: Young People’s Immobilities and the Slovenian Erasure. **Annals of the Association of American Geographers**. Futura publicação, 2016.
- AITKEN, S. Children’s Rights: A Geographical Perspective. In: VANDENHOLE, W.; DESMET, E., REYNAERTE,

D.; LAMBRECHTS; S. (editores). **The International Handbook of Children's Rights**: Disciplinary and Critical Approaches, p. 131-146. Nova York e Londres: Routledge, 2015.

AITKEN, S. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, 2014.

AITKEN, S. Desarrollo Integral y Fronteras/Integral Development & Borderspaces. **Children's Geographies**, 5(1-2), 113-129, 2007.

AITKEN, S. Global crises of childhood: rights, child and the unchildlikechild. **Area**. v. 33, n. 2, p. 119-127, 2001.

AITKEN, S. A Transactional Geography of the Image-Event: The Films of Scottish Director, Bill Forsyth. **Transactions, Institute of British Geographers**. New Series. Vol. 16 (1), 105-118, 1991.

CAMMARANO, C. **The Philosophically Educated Teacher as Traveler**. Nova York: Universidade de Columbia (Teachers College, Diss.), 2012.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. [1984]. (Tradução). São Paulo, SP: Editora Vozes, 2000.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. [1969]. (Tradução). São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2009.

DELEUZE, G. **Foucault**. [1986]. (Tradução). São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. **Cinema 2: The Time Image**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** [1991]. (Tradução). São Paulo, SP: Editora 34, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. V.2. [1980]. (Tradução). São Paulo, SP: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade – o uso dos prazeres**. V.2. [1984]. (Tradução). São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. Est-il donc important de penser? Entrevista com D. Eribon. **Libération**, n. 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. In: **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard., v. IV, 1994, p. 178-182.

GUATTARI, F. **Lignes de fuite**: Pour un autre monde de possibles. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube, 2011.

GUATTARI, F. **Molecular revolution in Brazil**. Ed. por S. Rolnik. Los Angeles: Semiotext(e), 2008.

HARDT, M. ; NEGRI, A. **Império**. [2002]. (Tradução). Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2001.

HERÁCLITO. **Fragmentos – origem do pensamento**. (Tradução). Rio de Janeiro, RJ: Editora Tempo Brasileiro, 1980.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Nova York: Teachers' College Press, 1998.

KALLIO, K. Are there politics in childhood? **Space and Polity**, 15(1), 1-34, 2011a.

KALLIO, K. Tracing children's politics". **Political Geography** 30, 99-109, 2011b.

KALLIO, K. Children and Young People's Politics in Everyday Life. **Space and Polity**, 17(1), 1-15, 2013.

KATZ, C. Accumulation, Excess, Childhood: Towards a Counter topography of risk and waste. **Doc. Anál. Geogr.** 57(1), 47-60, 2011.

KENNEDY, D.; KOHAN, W. School and the future of *scholé*: A preliminary dialogue. **Childhood & Philosophy**, v. 10, n. 19, 2014.

KENNEDY, D.; KOHAN, W. Aión, kairós and chrónos: fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. **Childhood & Philosophy**, v. 4, n. 8, p. 1-15, 2008.

KOHAN, W. **Childhood, Education and Philosophy**. New Ideas for an Old Relationship. Nova York: Routledge, 2015.

KOHAN, W. **Philosophy and Childhood**. New York: Palgrave, 2014.

KOHAN, W. **O mestre inventor – relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

LACLAU, E. **New Reflections on the Revolution of Our Time**. Londres: Verso, 1990.

LEFEBVRE, H. **The Production of Space**. Traduzido por Donald Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell, 1991.

LEFEBVRE, H. **Writings on Cities**. Traduzido por Eleonore Kofmane Elizabeth Lebas. Oxford: Blackwell, 1996.

LIDDELL, H.; SCOTT, R. **A Greek English Lexicon**. Oxford: Clarendon Press, 1966.

MANNING, E.; MASSUMI, B. (2014). Relational soup – Philosophy, art and activism. Apresentação na TEDxCalArts: Performance, Body and Presence, 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=D2yHtYdI4bE>

MASSCHELEIN, J.; SIMON, M. **Em defesa da escola** – uma questão política. (Tradução). Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2013.

MASSEY, D. **Pelo espaço** - uma nova política da espacialidade. [2005]. (Tradução). Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil, 2008.

MASSUMI, B. Navigating Movements: An Interview with Brian Massumi, *21cMagazine*, 2, 1-25, 2003. On-line. Disponível no endereço: <http://www.21magazine.com/issue2/massumi.html> (consultado em 29 de março de 2006).

MORRIS, M. Great Moments in Social Climbing: King Kong and the Human Fly. In: B. Colomina (ed.), **Sexuality and Space**, p. 1-51. Princeton: NJ, Princeton Architectural Press, 1992.

NAIL, Th. **Returning to Revolution**. Deleuze, Guattari and Zapatismo. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012.

OLSSON, L. M. Taking Children’s Questions Seriously: the need for creative thought. **Global Studies of Childhood**, v. 3, n. 3, p. 230-253, 2013.

OLSSON, L. M. Eventicizing Curriculum. Learning to Read and Write through Becoming a Citizen of the World. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 28, n. 1, p. 88-107, 2012.

OLSSON L. M.; THEORELL, E. Affective/Effective Reading and Writing through Real Virtualities in Digitized Society. In: **Reconceptualizing early childhood care and education**: critical questions, new imaginaries and social activism: A Reader. Oxford: Peter Lang Publishing Group, 2014.

OLSSON, L. M.; DAHLBERG, G.; THEORELL, E. (no prelo). Displacing Identity – Placing Aesthetics: Early Childhood Literacy in a Globalized World. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, 36 (3) Special Journal Issue, ‘Fabulous Monsters: alternative discourses of childhood in education’. Editores Convidados: Rachel Holmes, Liz Jones e Maggie MacLure.

QVORTRUP, J. **Childhood Matters**. Aldershot: Avery Press, 1994.

RANCIERE, J. École, production, égalité”. In: RENOU, X. **L’école de la démocratie**. Paris: Edilig, Fondation Diderot, 1988.

RAVITCH, D. **Reign of Error**: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America’s Public School. Nova York: Alfred A. Knopf, 2013.

RODRIGUEZ, S. **Obra Completa**. Tomos I-II. Caracas: Presidencia de la República 2001a.

RODRIGUEZ, S. **Cartas**. Caracas: Ediciones del Rectorado de la UNISER, 2001b.

RODRIGUEZ, S. **Violência**. [2008]. (Tradução). São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2014.

ŽIŽEK, S. **A visão em paralaxe**. [2006]. (Tradução). São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2008.