

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE FILOSOFIA LICENCIATURA**

IVO LIÇARASA JUNIOR

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COMO MODO DE VIDA:
um estudo de experiências de filosofia com crianças na escola pública
brasileira**

São Leopoldo

2022

IVO LIÇARASA JUNIOR

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COMO MODO DE VIDA:
um estudo de experiências de filosofia com crianças na escola pública
brasileira**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em
Filosofia, pelo Curso de Filosofia da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientador(a): Prof.(a) Dra. Betina Schuler

São Leopoldo
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha família por ter me desencorajado a ser comunista e fazer filosofia – vocês estavam certos e isso me deu forças para ir até o final dos meus estudos filosóficos – e que passou $\frac{3}{4}$ da minha graduação dizendo que eu estudava psicologia ou sociologia (a não ser a minha mãe que sempre soube que era Filosofia). No entanto, me deram todo o suporte e amor pois sabiam que não lhes restava outra opção.

Agradeço também aos meus amigos e amigas que estiveram comigo, torcendo por mim de longe e de perto. Sem vocês eu não conseguiria correr atrás dos meus sonhos, pois muitas vezes, quando senti que não conseguiria o amor de vocês me lembrava o quanto tinha gente torcendo por mim e queria me ver feliz, só eu sei a força que vocês me deram.

E por último, agradeço ao grupo de pesquisas Carcarás que foi o meu maior presente dentro da universidade, foi o meu refúgio e meu jardim secreto. Levarei para sempre dentro do meu coração. Com este grupo de pesquisa eu saí da menoridade intelectual e hoje me coloca como sujeito pensante para continuar na luta por uma educação como potência de transformação dos nossos modos de existência.

Um excesso de infância é um germe de poema. Zombaríamos de um pai que por amor ao filho fosse "apanhar a lua". Mas o poeta não recua diante desse gesto cósmico. Ele sabe, em sua ardente memória, que esse é um gesto de infância. A criança sabe que a lua, esse grande pássaro louro, tem seu ninho nalguma parte da floresta. Assim, as imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente. São imagens da solidão. Falam da continuidade dos devaneios da grande infância e dos devaneios de poeta (BACHELARD, 1988, p. 95).

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo pensar práticas possíveis de leitura e escrita como modo de vida. Propõe-se, assim, estudar relatos e experiências de filosofia com crianças do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras, registrados e publicados na Revista *Childhood and Philosophy*, durante um período de 16 anos. Partindo disso, questiona-se: “de que modos a filosofia com crianças vem sendo operada em escolas públicas brasileiras a partir das publicações da Revista *Childhood and Philosophy* entre 2005 e 2021? Após essa investigação, foram selecionados oito artigos que relatam este tipo de experimentação. A partir de uma inspiração na análise de discurso foucaultiano, buscou-se o que aparece de regularidades e de descontínuo nas experiências publicadas. Assim, a filosofia com crianças, pensada por Walter Kohan (2000), inspirado por Matthew Lipman (1995), mostra a potência de se tomar a filosofia como prática possível do cuidado de si na infância. A fundamentação teórica desse trabalho traz uma problematização do contemporâneo ao pensar o espaço da escola pública como campo de disputas de poder e operação de tecnologias biopolíticas. Em seguida, faz a conceitualização do que se entende por filosofia como modo de vida, pensando junto com Sêneca e Foucault. E, por fim, apresenta quais as principais diferenças e convergências entre o programa pioneiro de Lipman intitulado “Filosofia Para Crianças” e o campo de estudos denominado “filosofia com crianças”. Fazendo uma investigação filosófica dos artigos selecionados na revista supracitada, percebe-se a necessidade de se promover ambientes sensíveis à escuta da voz pública das crianças e a criação de um espaço/tempo para recriação da vida, com modos de subjetivação amparados na prática do cuidado de si pelo exercício da leitura e da escrita. Mostra-se, assim, a potência de tais práticas como ferramentas de problematização das experiências das próprias crianças. Interessa-nos pensar, a filosofia com crianças como uma prática de educação filosófica com a potência para criação de ferramentas de lidaçãõ com a vida. Afirma-se, então, a força de micro resistência da filosofia com crianças ao ser operada dentro das escolas públicas brasileiras, ao problematizar os modelos de vida valorados pela governamentalidade neoliberal e reverberados nos espaços públicos.

Palavras-chave: filosofia com crianças; escola pública; leitura e escrita.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
1.1 Fluxos de pensamentos.....	6
1.2 Proposta de pesquisa	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 Porque filosofia na escola pública	16
2.2 Cuidado de si e discursos de verdade: Sêneca e Foucault.....	26
2.3 Filosofia com crianças como prática filosófica.....	40
3 MÉTODO DE PESQUISA	57
3.1 Inspiração na análise de discurso em Michel Foucault.....	58
3.2 Olhando para as experimentações que já foram realizadas.....	60
3.1.1 Artigos rastreados da revista Childhood and Philosophy	60
3.1.2 Fazendo um recorte mais detalhado	63
4 A RELAÇÃO COM O SABER, CONSIGO E COM OS DEMAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	106

1 INTRODUÇÃO

1.1 Fluxos de pensamentos

Neste final de ciclo que é a graduação, parece haver mais dúvidas do que havia no início dos estudos de filosofia. Estudar Filosofia é uma jornada profunda nas grandes questões e problemas que acompanham a humanidade desde que o mundo é mundo. A grande ironia filosófica é ficar sabendo de vários problemas e não ter resposta para quase nenhum deles. É por não haver respostas encerradas, que nesta primeira parte do texto, tudo foi escrito livremente. Sem fazer citações, mas não esquecendo o contexto englobante dos acontecimentos aqui relatados.

É sempre muito difícil falar das próprias razões enquanto a cabeça de um estudante de filosofia fica devaneando por tantas ontologias e lógicas diversas. Parece que esta existência se torna pequena perante tantos conhecimentos rondando por aí, mas como este é um Trabalho de Conclusão de Curso, talvez, valha a pena a este estudante pensar na própria visão de mundo. Fazer uma abstenção dos juízos de valores, uma genealogia, uma *epoché*, uma investigação nos sistemas de crenças... tudo o que ajude a pensar melhor sobre os problemas da humanidade (criados por ela mesma). Então, busca-se razões e evidências para pensar tais problemas. Para que este texto, que é possivelmente apenas uma vírgula no recorte de um grande problema; seja algo que ajude a olhar de outras formas para os mesmos problemas. Neste trabalho de conclusão de curso, o tema/problema de pesquisa busca descobrir de que modos a filosofia com crianças vem sendo operada em escolas públicas brasileiras, e para descobrir isso, escolheu-se olhar para o que já havia sido feito até o presente.

Questionar o presente que nos entorna é sempre uma maneira de problematizar as relações destrutivas que a história constrói. Questionar o mundo ao redor, não se dar satisfeito com explicações vagas, moralistas e levianas. Essa é a atitude de olhar para o mundo com um pensamento crítico. Apesar da raça humana não saber explicar tudo o que está acontecendo com o mundo, podemos sentir que há algo muito errado na forma que nossa humanidade habita esse pequeno ponto azul do Sistema Solar. Pensar em como vivemos aqui, é questionar o que estamos fazendo e porque não fazemos de outra forma. É a inquietação com o mundo e as coisas do

mundo que fazem o motor girar. E quando a admiração e curiosidade sobre tudo que há entre o céu e a terra, tornam-se questionamentos, as inquietações sobre os porquês de as coisas serem assim e não de outra maneira, aumentam. Então, este motor desperta e sai da caverna platônica. E, nada mais parece fazer sentido para além da sabedoria e do conhecimento de como se faz para viver bem. No entanto, mesmo que esse motor queira girar, existem os dogmas, as sombras na parede, que são carregados de sentidos absolutos; que buscam ou explicar ou justificar alguns absurdos da existência humana na Terra. Fazendo essa máquina girar moendo existências nas suas engrenagens. E é por não concordar com estes absurdos, mas não saber o que fazer sobre eles, que compreendemos que somente na falta de sentidos absolutos, a sabedoria no momento de agir é uma ação possível.

No início do século XXI, (o século em que a humanidade transcendeu para um novo ciclo da existência, um “novo milênio de paz e prosperidade” ...) presenciou-se na Terra uma ascensão do digital, que entre muitas particularidades, caracterizou-se por uma explosão da nanotecnologia. Então, uma grande parcela da sociedade parece acreditar que a física quântica tem as respostas para grandes questões existenciais. E, que você poderá saber de tudo isso através de algum curso online com um *Coach* Quântico. Mas, tente por um momento acreditar nisso. Podemos questionar se talvez a resposta para entendermos a lógica que rege essa realidade esteja a nível molecular. Afinal, quase conseguimos (Stephen Hawkins quase conseguiu, para falar a verdade) elaborar uma Teoria de Tudo, unindo a Teoria Geral da Relatividade com a Física Quântica. Isso pode soar estrondosamente apavorante, acreditar que a realidade pode ser um dado matemático. Afinal existe algo como a subjetividade, apesar de crenças racionalistas que buscam respostas universais para como Deus governa respeitando as liberdades individuais. O cinema, por exemplo, metaforiza essas crenças cartesianas no universo eletrizante das irmãs Wachowski, Matrix. Que foi lançado nos cinemas em 1999 e trouxe uma releitura ficcional do mito platônico da caverna e do racionalismo cartesiano. Fazendo muitos espíritos curiosos e desavisados se atixarem e muitos discursos racionalistas ganharem interpretações diferenciadas nessa geração digital (como, por exemplo, o discurso de que a Terra seria plana). No nascer do novo milênio, vimos desapontar eventos impressionantes na humanidade. É certo que cada geração teve seus momentos marcantes, mas desde a Segunda Guerra Mundial, nada parece ter unido tanto as nações como a

internet. E, se tem uma coisa que podemos afirmar ao observar o comportamento das grandes empresas como as *Big Five*¹, é que estas gigantes tecnológicas têm investido bilhões em tecnologia digital e espacial, com o objetivo de aproximar ainda mais virtualmente os seres humanos um dos outros (ou os terráqueos dos extraterrestres, pois é incompreensível o gasto bilionário em mandar lixo para o espaço enquanto há tanto para se fazer aqui na Terra). Possivelmente, se lêssemos esses eventos em livros de história no futuro, neles constariam que “*no início do século XXI, a linguagem se digitalizou e a era da disrupção tecnológica estava apenas no limiar da sua existência*”. Mas aqui, estamos vagando no horizonte dos conhecimentos humanos, então, voltemos a falar novamente da experiência humana.

Nos anos de existência que foram concebidos ao *homo sapiens*, é possível observar como existe tristeza no mundo. No entanto, ninguém quer se sentir triste de verdade. Se você for à Disney triste, você ganha vários mimos como refrigerante ou tickets extras. Pois no protocolo de atendimento ao público da Disney está que ninguém lá dentro pode estar triste. Na Disney todo mundo precisa ser feliz. Nossa configuração de sociedade neoliberal vende a felicidade em frascos e *outdoors*, enquanto a tristeza é marginalizada. Onde há existências que fazem lembrar o quanto o mundo é triste e injusto, nossa sociedade faz questão de ampliar o abismo social e se distanciar. A elite econômica não quer ser lembrada a todo o tempo que seu modelo de vida luxuoso, só é possível porque existem várias existências onde são negadas simples alegrias da vida, como refeição três vezes ao dia. Tudo que denuncia opressão e desigualdade é espetacularizado. Tornando-se só mais um “caso isolado”, disperso na avalanche de informação disponível. Assim, existências expostas à vulnerabilidade do sistema capitalista, continuam sendo crucificadas em favor de existências abastadas e normativas. Pensando sobre isso, podemos problematizar porque a escola de samba Mangueira no desfile do Carnaval 2020 entrava na avenida com a ala “O calvário”, que apresentava carros alegóricos com esculturas de jovens negros periféricos na cruz. Outra expressão artística que denunciava esses tipos de opressões também, foi a modelo transexual Viviany Beleboni, fantasiada de Cristo crucificado em uma encenação durante a 19ª Parada do Orgulho LGBTQIA+ de São Paulo em 2016. Estas duas expressões artísticas incomodaram muito conservadores e liberais.

¹ Facebook, Apple, Microsoft, Amazon e Google, cujas iniciais formam o acrônimo FAMAG.

Vivemos no presente um entrelaçamento do neoliberalismo com o neoconservadorismo. E, em paralelo, um adoecimento proposital e crucificação das existências mais vulneráveis da sociedade. Então, a partir de estudos e entendimentos sobre qual é o espaço da educação ético-filosófica no Brasil contemporâneo, é pensado na escola pública. Que, por sua constituição social e histórica, é um espaço público e comum onde essas opressões podem ser mais bem observadas e problematizadas, em suas sutilezas e desigualdades. Longe de querer pintar a escola pública pela lupa do pior cenário possível, mas convidando a pensar no diagnóstico que a escola pública proporciona. Na escola pública a violência e a pobreza fazem parte da rotina diária de muitos alunos, dentro, mas principalmente fora dos muros da escola. Não quer dizer que na realidade da escola privada não existam problemas, cada contexto é atravessado por diversas questões de violência e abusos. No entanto, como a proposta é pensar a escola pública, não será trazido aqui a questão da violência no contexto educacional privado.

A escola, desde a sua criação, é um terreno de disputa de interesses e forças que se encontram, sempre em embate. Fazendo da escola pública um cabo-de-guerra. No entanto, é possível encontrarmos brechas nessa construção. A escola, se mostra historicamente, como uma instituição com espaço e tempo para um fazer diferente. Um local onde a constituição de outros modos é possível, em um espaço de resistência e transformação social, com a potência de criação de um outro tempo, para o cultivo do pensamento e a problematização da vida. A partir disso, pensemos como a escola pública tem essa mesma potência, só que aberta ao debate de interesse públicos com existências públicas. Sendo, politicamente, socialmente e economicamente ligada a diversas forças e relações de poder. Por isso, a proposta de pensar a realidade da escola pública e sua constituição histórica, que é atravessada por múltiplas violências interseccionadas e por diversas pautas sociais de interesse público e privado. É nesse espaço comum, onde nos deparamos com muitas vivências que não possuem, muitas vezes, perspectivas positivas para além dos muros da escola. Alunos que abandonam a educação, não deixam de ir à escola porque a escola não tem a potência de educá-la, cuidá-la e acolhê-la. E, nem porque ela não tenha condições para aprender. Todavia, para estas crianças, muitas coisas faltam para fora da sala de aula. Podemos pensar que a escola pública, no presente,

é o lugar comum de refúgio para muitas destas crianças e adolescentes que vivem em realidades severas.

Agora, pensemos em como a escola pública se assemelha com a filosofia. Não parece que elas ocupam uma mesma estância, uma mesma órbita ou um mesmo plano? A filosofia nasceu nas ruas, nos portos, nas florestas. A escola pública abriga filhos de construtores, pescadores e agricultores. Nessa atmosfera comum, a filosofia habita, avizinhandose com a escola pública. Ambas parecem ocupar um espaço comum no tecido social. Afinal, a filosofia é pública. É justamente pela filosofia ser pública, assim como a escola pública, é que podemos problematizar estas semelhanças e nos questionarmos quais as forças e discursos estão circulando nesse espaço comum e coletivo da sociedade. Nossa sociedade contemporânea tem produzido pobreza e desigualdade em larga escala. É necessário pensar em quais são os nossos espaços de resistência para a manutenção das dignidades. Nesse ponto se coloca um dos principais papéis da escola pública como instituição cuidadora. Pois, é uma instituição também de vigilância e atenção a violências sofridas nas residências e nos espaços públicos. A escola pública é um tempo/espaço com a potência para o exercício de um pensamento mais filosófico com as crianças. Para que assim, estas violências sejam problematizadas e denunciadas pelas próprias crianças, quando estas praticam um exercício filosófico do cuidado.

1.2 Proposta de pesquisa

Essas foram as questões, inquietações e provocações que motivaram a pesquisa desenvolvida nesse trabalho de conclusão de curso. A saber: de que modos a filosofia com crianças vem sendo operada em escolas públicas brasileiras a partir das publicações da Revista *Childhood and Philosophy* entre 2005 e 2021? Para tanto, pensa-se a filosofia com crianças na escola pública brasileira como uma ferramenta com potência de equipar as crianças com um pensamento mais crítico sobre o mundo e sobre si mesmas. Para que assim, as crianças criem uma relação mais íntima com o saber, baseando suas ações na prática do cuidado de si. Por meio de práticas filosóficas possíveis de leitura e de escrita como modo de vida. Dessa forma, essa pesquisa toma a escola pública como espaço com a potência para uma educação ética e filosófica, como resistência a essa configuração de sociedade que cada vez mais vem precarizando existências em nome do progresso.

O objetivo geral é problematizar essas questões a partir de experiências de filosofia com crianças do ensino fundamental, já realizadas em escolas públicas brasileiras, e registradas em estudos publicados como artigos na revista *Childhood and Philosophy*. Este periódico, pontuado como A2 em Educação pelo Qualis da Capes, conta com Walter Kohan e David Kennedy como editores e é resultado de uma parceria entre o NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ) e o ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children). A revista publica regularmente desde 2005 de um a três volumes a cada ano, em formato eletrônico e alguns em formato impresso, com estudos e pesquisas envolvendo as dimensões da infância, da filosofia e da educação.

O que justifica a escolha pela análise documental na revista citada é a busca por uma investigação filosófica de práticas de filosofia com crianças. O objetivo inicial deste Trabalho era a criação de uma oficina de filosofia com crianças, na qual seriam analisadas as experiências, no entanto, para buscar regularidades nas práticas filosóficas, o melhor seria realizar várias oficinas de filosofia com crianças. O que não seria possível devido a pandemia da COVID-19. Por isso, a escolha em olhar para as oficinas filosóficas com crianças já realizadas por pesquisadores e estudiosos da área, através da análise das suas experiências, impressões e argumentações publicadas no periódico. Além disso, a revista *Childhood and Philosophy* é referência na pesquisa de filosofia com crianças, no Brasil e no mundo. Para dar conta da proposta, a pesquisa será organizada em dois momentos. Um primeiro momento apresenta-se o referencial teórico (capítulo dois) e desenvolve-se o método de análise documental (capítulo três). Em um segundo momento, é feita algumas problematizações a partir das análises dos artigos selecionados da revista (capítulo quatro), com inspiração no método de análise do discurso de Michel Foucault.

A partir disso, os objetivos específicos são: 1) mapear os artigos da Revista *Childhood and Philosophy* que tragam experimentações de práticas de filosofia com crianças do Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras; 2) examinar as regularidades que se evidenciam em tais produções; 3) pensar a potência de tais práticas de filosofia com crianças como possibilidade do cuidado de si. Para isso, é feito um recorte nos artigos publicados digitalmente que apresentem relatos de experiência de filosofia com crianças na escola pública brasileira com os alunos do

Ensino Fundamental. Para exame desse recorte, opera-se com uma inspiração na análise de discurso em Foucault, buscando regularidades nas experiências relatadas nos artigos extraídos da revista, olhando para os modos de subjetivação que a prática de filosofia com crianças possibilita.

Para olhar para estas experiências de filosofia com crianças, primeiramente faz-se um exercício intelectual onde se busca entender o porquê é tão necessário olhar para as práticas de filosofia nas escolas públicas. Entendemos o espaço público como local de resistência à uma lógica mercadológica que vem sequestrando os currículos escolares e subjetivando os sujeitos em uma perspectiva de concorrência. Assim, apresentamos qual é essa lógica contemporânea a qual é preciso fazer resistência, a saber: a racionalidade neoliberal. Para entender o que é esse tipo de racionalidade, o referencial teórico faz uma leitura do presente. Problematiza esses modos de existência produzidos pelo neoliberalismo e mostra como eles atravessam a educação pública. No entanto, no nosso entendimento, não basta apenas mostrar os problemas, é preciso também, afirmar como a filosofia pode ser uma ferramenta que problematiza esses modos de existência. Desse modo, teoriza-se como a filosofia como modo de vida, pensada junto à filosofia antiga, se mostra como um conhecimento valioso na problematização desses modos de subjetivação. Pensa-se, pois, a filosofia do cuidado de si como potência de resistência a uma lógica individualizante. Em seguida, este texto mostra como é possível levar esse conhecimento para dentro dos espaços da escola, através da intervenção da filosofia nos espaços públicos da sociedade, como é o caso da escola pública. Onde, ainda, é possível criar e existir de outros modos. Buscando essas brechas de respiro e recorreremos ao campo de estudos denominado “filosofia com crianças”. Desde a sua idealização na década de 1960 até os estudos mais atuais, que pensam a filosofia com crianças a partir do pensamento da diferença. Desse modo, entendemos que tanto a filosofia quanto a escola compartilham essa possibilidade de local público, de debate público, de constituir-se no coletivo. E isso se faz extremamente importante em tempos em que a Filosofia como disciplina vem recorrentemente sendo ameaçada de ser retirada dos espaços escolares, ora acusada de inútil, ora acusada de doutrinadora.

Portanto, o capítulo do referencial teórico está dividido em três sessões. Na primeira sessão (2.1), é trazido autores como Laval, Sibilia, Kohan, Han, Veiga-Neto,

Lazzarato, Larrosa, Butler, Mbembe, Simons e Machelein para nos ajudar a pensar de que forma a escola pública vem sendo atravessada pela lógica individualizante do modelo econômico neoliberal e neoconservador contemporâneo, e como a escola pública, sendo um espaço do comum, pode servir como um termômetro capaz de mostrar-nos diagnósticos e sintomas de sociedade. Em seguida, na segunda sessão (2.2), desenvolve-se o conceito filosófico de cuidado de si, pensando junto com Sêneca, Foucault e as produções do grupo de pesquisa. A intenção é fazer algumas críticas aos modos de subjetivação conduzidos no nosso presente e os discursos operados no contemporâneo. Conceitualizando o que entendemos por uma filosofia do cuidado de si e pensando na potência do cuidado de si como prática filosófica; para, então, pensar a filosofia como modo de vida. Na última sessão do referencial teórico (2.3), apresenta-se o que é o campo de estudo denominado “filosofia com crianças” e como as contribuições de pensadores como Matthew Lipman e Walter Kohan, são de extrema importância para pensar essa prática filosófica. Apresenta-se, assim, algumas das principais diferenças entre os dois projetos e como se articulam entre si, se resignificando, interagindo e se complementando na busca de uma fundamentação teórica que justifique esse campo de estudo.

Em seguida no capítulo quatro, desenvolve-se pesquisa documental inspirada na análise de discurso foucaultiano e nos estudos de filosofia com crianças; mapeando os artigos publicados na revista *Childhood and Philosophy*, que registram práticas de filosofia com crianças na escola pública brasileira com alunos do ensino fundamental. O propósito foi buscar as regularidades nas experiências filosóficas com crianças nas produções da revista; para, assim, pensar a filosofia com crianças dentro da escola pública brasileira como potência na criação de diferentes modos de existência e práticas possíveis do cuidado de si. Desta forma, questiona-se como uma educação filosófica é possível como ferramenta de resistência contra modos de subjetivação corrosivos que a contemporaneidade tem produzido, em tempos em que a existência vem sendo tão fortemente capturada por uma lógica neoliberal e neoconservadora², transformando as pessoas em capital humano e financeirizando a finalidade da educação. Um dos pontos apresentados é que as crianças no presente, ao mesmo tempo que presenciam grandes mudanças na maneira de consumir e

² Wendy Brown (2019) nos ajuda a pensar como a perspectiva neoliberal sempre está vinculada a uma perspectiva neoconservadora.

produzir, a partir de uma subjetivação neoliberal e neoconservadora, vivem todo o tipo de violências normatizadas, como por exemplo: exploração, machismo, racismo, abusos sexuais etc. Buscando respostas a estas questões recorre-se ao local comum desses atravessamentos socioculturais: a escola pública. Pensamos a escola pública como um lugar que se propõe comum e universal, onde ainda é possível a criação de outros modos de existir. Nesse espaço, queremos convocar os sujeitos crianças a cuidarem de si mesmos. Não quer dizer colocá-los em obrigação precoce sobre suas próprias vidas, mas, é exatamente proporcionar-lhes equipagem necessária para que saibam o que precisam para cuidarem melhor de si.

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, a filosofia é entendida como práxis e o conhecimento como uma relação com o saber. Perceber a filosofia como modo de vida é vincular a criação de saberes com a nossas ações. Na filosofia do cuidado, cuidar de si é uma prática de vida, um exercício que requer estudo, cuja melhor época para começar é o hoje, independentemente da idade. Compreender como se faz da filosofia um modo de vida é essencial para conversar com a pesquisa. Por isso, o caminho escolhido foi analisar algumas experimentações de filosofia com crianças brasileiras, tomando-as como matéria de pensamento.

Após analisar todos os artigos publicados durante dezesseis anos, foi feito um recorte de oito artigos que relatavam essas experiências. A partir da análise filosófica dessas experiências, algumas regularidades são percebidas e algumas chaves de leitura mostram-se importantes para a problematização dos modos de subjetivação. Em primeiro, percebe-se que a arte está fortemente vinculada e utilizada na prática filosófica com crianças. Em segundo, que a leitura e a escrita criam uma relação mais íntima das crianças com os saberes. E, em terceiro, que a crianças querem ser ouvidas, reivindicam os espaços onde suas vozes ganham eco. Quase como se buscassem oxigenar a normatividade sufocante e opressiva de suas experiências. Nessa pesquisa, toma-se a dimensão da escuta como condição de possibilidade para se ler e escrever de outros modos, recriando a vida a partir de vozes vindas dos locais públicos e comuns da sociedade. Como é o caso da escola pública.

O fio condutor dessa pesquisa é a filosofia como modo de vida. As experiências de filosofia com crianças, que serão analisadas no decorrer do texto, nos servem de empiria para mostrar como é possível pensar uma educação filosófica que atue como ferramenta de problematização dos nossos modos de existência. É, justamente, ao

recorrer ao espaço da escola pública, que a filosofia mostra o seu caráter transformador e promotor do conhecimento. É preciso atuar onde ainda há condições de possibilidade para a criação de uma sociedade onde o conhecimento seja um bem coletivo e compartilhado. É preciso afirmar a filosofia, em tempos de dispersão e desvalorização da vida, como caminho para a construção de uma relação de intimidade das crianças com o conhecimento, através de prática de leitura e escrita que se transformem em modos de vida. É preciso resistir a essa lógica individualizante e destrutiva, que vem sendo normalizada na contemporaneidade. Assim, compreendemos que uma sociedade mais justa, ética e humana é possível através da educação escolarizada, amparada na leitura e na escrita.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Porque filosofia na escola pública

A escola tem uma relação de imanência com a modernidade, pois nasce como uma dentre outras instituições de confinamento na constituição da sociedade disciplinar, segundo Foucault (1987). Dessa forma, a escola moderna se funda nessa perspectiva de uma coerção sem folga sobre as operações do corpo, buscando justamente corpos dóceis politicamente e úteis economicamente. Todavia, ela, também, se firma como a maior e mais democrática instituição, até hoje envolvida na ampliação do acesso, na socialização e na distribuição de saberes, mesmo com todas as críticas que possamos ter. No presente, o espaço da escola pública vem sendo definido pela governamentalidade neoliberal,³ que transforma a educação em matéria financeira e meramente instrumental. Colocando os indivíduos em um estado de emulação, em constante disputa com os outros e consigo mesmos (HAN, 2015). Uma concorrência baseada na lógica da autoresponsabilização do próprio sucesso meritocrático. Como nas palavras do professor Veiga-Neto (2012)

[...] para o neoliberalismo o capital não é, de modo nenhum, exterior ao indivíduo; ambos guardam, entre si, relações de imanência. Cada indivíduo constrói seu capital-eu e é responsável por ele; ao mesmo tempo, cada indivíduo passa a ser o resultado daquilo que ele mesmo construiu como seu capital-eu. Parece que seu futuro depende apenas disso; finalmente, parece acontecer aquilo que Paul Klee previra há mais de meio século: desconta-se o futuro no presente (VEIGA-NETO, 2012, p. 6).

Percebe-se que na sociedade capitalista neoliberal as relações de compra e venda são globais. Com várias marcas e ofertas de produtos que criam uma complexa rede de fornecimento e consumo, em que o aglomerado de empresas compete uma

³ A governamentalidade neoliberal (FOUCAULT, 2008) é um conceito foucaultiano que problematiza os desdobramentos na sociedade da passagem de uma lógica de um poder pastoral para uma lógica de poder político, onde a população é a figura principal dessa governamentalidade que usa de dispositivos de segurança, como a Escola, por exemplo, para governar os saberes e os sujeitos. Assim, o principal saber é o saber econômico político e a principal habilidade é a técnica. Dessa forma, a governamentalidade neoliberal atravessa as práticas disciplinares, as práticas biopolíticas, e até mesmo as práticas de si. A partir disso, podemos perceber desde a segunda metade do século XX, um entendimento de que os saberes da filosofia e das ciências humanas são desnecessários para a lógica de concorrência neoliberal, que coloca os indivíduos em constante disputa com os outros e consigo mesmos (HAN, 2015).

com as outras pelos melhores clientes. Essa concorrência modela a sociedade e faz dela um estoque para as necessidades do capital, sustentada pela promessa de progresso.

Para que a governamentalidade possa conservar seu caráter global, para que ela não se separe em dois ramos (arte de governar economicamente e arte de governar juridicamente), o liberalismo inventa e experimenta um conjunto de técnicas (de governo) que se exercem sobre um novo plano de referência: a sociedade civil, a sociedade ou o social. Nesse ponto, a sociedade não é o espaço onde se fabrica uma certa distância ou uma certa autonomia em relação ao Estado, mas o correlato de técnicas de governo. A sociedade não é uma realidade primeira e imediata, mas é qualquer coisa que faz parte da tecnologia moderna de governo, que lhe é produto. É nesse cruzamento, é na gestão dessa interface que se constitui o liberalismo como arte de governo (LAZZARATO, 2011, p. 16 – 17).

Essa sociedade de consumo parece tomar a pessoa como um meio e não como um fim em si mesma. Pensando nisso, entendemos que na escola também a governamentalidade neoliberal atravessa a produção de modos de subjetivação, sendo que a questão é saber o que se está sendo valorado como modos de existência para os novos cidadãos e cidadãs. Assim, o mercado interfere diretamente nos interesses do estado, e vice-versa; pois, o mercado precisa do estado e da sociedade civil para manter seus mecanismos, precisa de sujeitos subjetivados pela lógica da concorrência, mesmo que para isso defenda uma falácia naturalista de autorregulação.

A concepção do mercado dos neoliberais, contrariamente à opinião largamente generalizada (e difundida) é, portanto, antinaturalista. O mercado e a concorrência, não são mecanismos naturais e automáticos, mas o resultado de uma construção que tem necessidade de uma multiplicidade de intervenções, notadamente estatais, para existir e funcionar. *Para poder laisser faire*,⁴ é preciso intervir muito, e intervir, ao mesmo tempo, sobre as condições econômicas e sobre as condições não diretamente econômicas do funcionamento do mercado da concorrência. É preciso intervir não *sobre* o mercado, mas *para* o mercado. Intervir para que os “frágeis mecanismos” da concorrência possam funcionar significa arrumar condições, notadamente sociais, de seu funcionamento. O governo neoliberal deve agir sobre a própria sociedade na sua trama e na sua espessura levando em conta os, e até mesmo se responsabilizando

⁴ Princípio liberal da não interferência no mercado (LAZZARATO, 2011).

pelos, processos sociais para dar lugar, no interior desses processos, a um mecanismo de mercado (LAZZARATO, 2011, p. 18 – 19).

Por isso, o interesse de intervenção na educação e na criação de um léxico empresarial que irá dominar os currículos da escola pública e da escola privada. E é neste ponto que a escola pública, por ser um lugar comum com a potência de criar outros modos de existência, é atacada por discursos neoliberais e neoconservadores. Discursos que operam numa lógica tecno-individualizante, onde não há interesse em criar-se igualdade social, já que, na sociedade neoliberal e neoconservadora “a concorrência, por sua vez, leva à desigualdade” (LAZZARATO, 2011, p. 18).

[...] espera-se que a escola amplie os contingentes dos “bons consumidores” e “bons competidores”, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo (VEIGA-NETO, 2012, p. 6).

A lógica neoliberal precisa de sujeitos subjetivados na experiência da concorrência, pois “o governo do mercado fundado na concorrência e na empresa deve valer para que todo mundo se encontre em um estado de ‘igual desigualdade’” (LAZZARATO, 2011, p. 22). Ou poderia se dizer, a *res cogitans* separada da *res extensa*, a moral separada da ação; herança da racionalização do século XVI que subjetivou o sujeito moderno como apenas um meio para o progresso social, pois já não necessitaria coincidir modos de vida e o acesso à verdade, apenas a razão bastava para justificar os modos de existência. Segundo Veiga-Neto (2012).

Quando se diz que vivemos numa sociedade do consumo, não se deve esquecer que, a rigor, o consumo é uma função da concorrência e quem consome e dá a consumir mais e melhor mostra sinais de poder competir mais e melhor, com os outros e até consigo mesmo. Se para acumulação capitalista interessa incrementar infinitamente o consumo, é na competição da racionalidade neoliberal que se apoia esse consumo (VEIGA-NETO, 2012, p. 4).

Nesse mundo globalizado que opera na lógica da governamentalidade neoliberal, a educação acaba sendo norteadada pelas necessidades do mercado. No neoliberalismo, tudo é vendível. O fluxo de caixa, da cotação, dos *shorts squeezes*, dos investimentos bilionários em ações, combinados com fundos emergenciais e planejamentos sucessórios, faz do capitalismo uma máquina de fazer dinheiro. Tudo

é investimento, tudo é mercadoria. Essa linguagem empresarial domina os currículos escolares e todo um léxico empresarial que vende a escola como produto para aplicação imediata. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a economia remodelou o domínio do educacional. Percebe, assim, que existe um movimento que tenta submeter a escola a essa lógica neoliberal.

Portanto, essa lógica atravessa fortemente as subjetivações infantis e juvenis dentro da sala de aula. O que essa lógica de consumo tem subjetivado na contemporaneidade? Problematizamos esse presente para saber quais discursos estão operando dentro das escolas

[...] que tipo de modos de ser e estar no mundo são criados agora, no despontar da segunda década do século XXI? Como, por que e para que? [...] que tipos de corpos e subjetividades gostaríamos de forjar hoje em dia, pensando tanto no presente como no futuro de nossa sociedade? (SIBILIA, 2012, p.11).

Partindo dessa reflexão, percebe-se o currículo escolar atravessado fortemente por essa lógica mercadológica, que pensa um currículo baseado na técnica e no *modus operandi* do capitalismo contemporâneo, baseado na perspectiva *multitasking*, da aceleração e da flexibilização, a partir da linguagem das habilidades e competências. Esse é o modelo de vida do contemporâneo. Este é um discurso, um arquivo do que se tem construído na nossa sociedade presente; não é um juízo de valor, é uma constatação, uma possibilidade que só se pôde operar nesta temporalidade. Assim, pensar a verdade como construção histórica nos mostra como estes discursos de verdade são efeitos de relações de forças, e não uma essência que guiar-nos-ia a um futuro de paz e prosperidade.

Começamos por pensar quem, afinal, tem acesso à educação. No país a escolarização obrigatória para crianças é direito fundante da cidadania. De acordo com a constituição de 1988 a educação é direito de todos os cidadãos e dever do Estado, bem como garantir o acesso e permanência dos alunos na escola e um padrão de qualidade de ensino, tal como podemos ver abaixo.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

No entanto, apesar da Constituição garantir tais direitos, a escola pública vem sofrendo um sucateamento da sua estrutura, com salas de aulas lotadas de alunos dispersos e professores sobrecarregados. Para traçar todos os problemas da escola pública brasileira do presente seria necessária uma pesquisa quali-quantitativa sobre o tema. Porém, nosso problema de pesquisa parte de um pequeno recorte para pensar a escola pública, que é o que temos materialmente, longe de idealizações e pedagogias do que a escola deveria ser, mas pensar qual a potência da escola pública que temos, na criação de outros modos de existência quando tomada desde uma perspectiva da educação filosófica, a filosofia como prática para a vida e o conhecimento como uma construção histórica de relação com o saber.

Partimos de um olhar histórico que toma a educação pública como projeto construído pela nossa sociedade através de mecanismos tecnológicos da disciplina e do biopoder⁵ (FOUCAULT, 1987). Entretanto, é importante frisar, que entendemos a escola como, ainda, uma das poucas instituições histórica-sociais que ao menos garantiu a transmissão de conhecimento de uma forma mais horizontal, possibilitando uma democratização do conhecimento em grande escala. A escola é a instituição criada pela humanidade que sempre foi um lugar comum entre a miséria e a riqueza, entre a violência e o amparo, entre a ignorância e a sabedoria.

Por isso, a potência de pensarmos a educação filosófica dentro da escola pública, pois, “a escola pública é local de todos e propriedade de nenhum. Exatamente assim é a filosofia, que ocupa o espaço público ou corre sérias ameaças na sua substância e integridade” (RAMOS Apud KOHAN, 2000, p. 48). A escola pública ainda é um espaço universal, onde todos os indivíduos possuem direito à livre acesso e um lugar com a potencialidade para pensarmos outros modos de ser do sujeito.

Entendemos o espaço público como espaço comum, aquele que não está submetido a interesses particulares nem às leis do mercado. É o espaço da luta política, luta pela apropriação de um espaço

⁵ Veiga-Neto ajuda-nos a entender esses conceitos como “todo o conjunto de ações, saberes e estratégias que se efetivam sobre uma população e que objetivam promover a vida humana nessa população. Podemos dizer, então, que a biopolítica é a maneira pela qual se racionalizou, na modernidade, o governo das populações de modo a garantir-lhes maior segurança, sobrevivência, natalidade, longevidade, saúde, felicidade etc. Nesse sentido, a biopolítica se exerce por meio do *biopoder*, um tipo de poder que atua sobre os indivíduos, mas não entendidos ou tomados em sua singularidade – como é o caso do *poder disciplinar* – e sim enquanto membros de um conjunto ou coletividade a que denominamos ‘população’. Assim como o poder disciplinar age sobre um corpo-máquina (individualizado), o biopoder age sobre um corpo-espécie (‘populacionalizado’). Em síntese, a biopolítica toma a população como seu objeto, como um grande corpo vivo, de modo a conseguir governar da melhor maneira possível essa população” (VEIGA-NETO, 2006, p. 98-101).

privilegiado para a legitimação e circulação de saberes, e para a constituição de subjetividade. É, ao mesmo tempo, um espaço de pretensões universais, que por definição anseia poder receber a todos, sem cobrar ingresso. Por último, é o espaço das classes excluídas, aqueles que não podem pagar mais do que já pagam pela sua educação, aqueles que mais sofrem o preço da socialização sem ter feito nada para isso (KOHAN, 2000, p. 48 - 49).

A escola pública pode se constituir, pois, em um espaço político democrático, em brechas, em que os direitos à educação possam ser garantidos a todos/todas/todes, independente da faixa etária e da classe econômica. Assim, justifica-se o recorte da pesquisa na escola pública para pensarmos a filosofia como prática na educação e constituição do sujeito no presente. Além disso, a escola pública é (e sempre) foi campo de resistência. A escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga, quando foi criado o conceito de *σχολή* (*skholé*), que quer dizer tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino.

Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou “natureza” que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. Bondade e sabedoria foram desligadas da origem, da raça e da natureza das pessoas. A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que liga os marcadores pessoais (raça, natureza, origem etc.) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra, engajar-se no negócio e no comércio, estudar e praticar). É evidente que, desde o início, havia diversas ocupações para restaurar conexões e privilégios, para salvaguardar hierarquias e classificações, mas o principal e, para nós, o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 12-13).

A *skholé* grega, apesar de uma proposta de democratização do ensino, foi um movimento sectário. Na antiguidade greco-romana, o privilégio de cuidar de si mesmo (o tema do cuidado de si é abordado na sessão 2.2) era apenas das elites. Portanto, a invenção da escola como “tempo livre” era um bem que usurpava o direito de

pertencimento e acesso ao conhecimento da aristocracia, mas ao mesmo tempo, não era um bem universal do qual todos poderiam ter acesso. “Não se pode ocupar-se consigo mesmo sem que se tenha, diante de si, correlata a si, uma vida em que se possa [...] pagar o luxo da *skholé* ou do *otium*” (FOUCAULT, 2010, p. 102)”, luxo este, que não fazia parte da realidade das classes mais baixas. Entretanto, o que fica de revolucionário nessa invenção grega é a sua proposta de descentralização do direito de acesso ao conhecimento por uma justificativa de nascimento, criando um tempo e espaço para o ócio cultivado.

No presente, a instituição que cumpre essa função de descentralização ainda é a escola pública. A educação de qualidade sempre foi um privilégio das elites sociais, a escola pública desvirtualiza essa crença de que o conhecimento é um bem sectário e faz do ensino um direito de todos. Mesmo que alguns acessos ainda sejam negados àqueles que tem menos recursos, a escola pública se coloca como local de democratização do saber e instituição promotora de conhecimento. Ainda que seja com todos os problemas de estrutura e baixo investimento, a escola pública é um local com a potência de criação de “tempo livre” para o aprendizado.

É exatamente pelo ensino público ser essa quebra da lógica de acesso privilegiado, que ele está sempre sob ataque. Olhando para a educação brasileira, fica evidente o processo de precarização do ensino público. Seja a partir de desmontes das políticas públicas⁶, do ataque à figura do/a professor/a, a precarização dos espaços públicos e as propostas do *homeschooling*⁷. É perceptível que a educação é sequestrada por esta lógica da governamentalidade neoliberal, tendo como efeitos a aceleração dos processos de ensino, alargando o abismo da desigualdade de acesso, enfraquecendo laços sociais, além de auto responsabilizar os sujeitos pelo seu sucesso ou seu fracasso.

As relações de verdade constituídas nessa sociedade da super concorrência estão criando modos de subjetivação corrosivos, como infartos na existência (HAN, 2015). É justamente ao problematizar a existência sem tempo para o questionamento

⁶ Podemos trazer como exemplo a extinção de programas de incentivo à leitura como a descontinuidade do Plano Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) em julho de 2017, criando um clima de incerteza quanto ao rumo das políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil, aumentando ainda mais esse abismo social de acesso ao conhecimento e comprometendo a formação de novos leitores, hoje substituído pelo questionável PNLD literário.

⁷ Para maiores discussões acessar <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2022/05/camara-aprova-projeto-que-regulamenta-homeschooling.ghtml>. Acesso em 09 de junho de 2022.

e voltada para o progresso técnico-científico, que encontramos a perspectiva neoliberal e a promoção de desigualdades sociais, quando deslocam o direito à educação, por exemplo, ao direito ao crédito (LAZZARATO, 2014). Dessa forma, a lógica de consumo sequestra os currículos pedagógicos de todos os níveis educacionais. A partir disso, como podemos empregar uma educação filosófica apoiada na prática do cuidado de si como equipagem para pensar a possibilidade de outros modos de vida e pensamento?

Com essas questões em mente, pesamos a potência de uma educação filosófica que coloque a filosofia com crianças dentro da escola pública, buscando uma brecha de respiro (SCHULER, 2018) como forma de criar fissuras no micro funcionamento social constituído por essa governamentalidade do capital financeirizado. Utilizando, assim, da filosofia como prática na formação humana, para além de uma lógica que reduz a escola a sua função pragmática e instrumental (SIBILIA, 2013; HAN, 2015). A filosofia, portanto, como uma prática possível do cuidado de si dentro das escolas.

Desse modo, poderíamos pensar nas salas de aula como esse espaço público e coletivo, problematizar este presente que nos atravessa, pensarmos que outros modos de existir são possíveis partindo daquilo que nós como professores possuímos de ferramenta material: a escola pública, o exercício de pensamento e o cuidado consigo e com o outro. Por isso, a escola pública pode ser no contemporâneo esse lugar de resistência, com outro tempo, um outro espaço para um exercício filosófico do cuidado que equipa as crianças a fazerem lidações com as desigualdades, sendo, ainda, um dos poucos lugares onde é possível criar outras formas de vivências, numa sociedade pautada pelo consumo e disputa individual. Tomar a prática filosófica como modo de subjetivação é uma forma de problematizar esse sujeito contemporâneo atravessado por tanta pobreza narrativa, aceleração e hiper concorrência. Busca-se, assim, criar fissuras no modelo governamentalização neoliberal, que tem prorrogado injustiças no decorrer da história. Tomando a escola pública como espaço de transformação destes modos de existência do presente.

Assim, a escola pública como espaço de problematização dessa realidade marcada por ostentação e fetichismo, onde as vontades dos entes são voltadas a suprir necessidades individuais criadas pelas exigências do capitalismo, onde desigualdades se multiplicam e abismo de acesso se aprofunda, enquanto, cada vez

mais, a relação com o outro é esvaziada de significado. Os absurdos da realidade parecem não comover mais, ou comover apenas de maneira elitizada; a relação de abertura com o outro foi reconfigurada, transformada em uma relação de disputa por atenção e influência. O resultado é um individualismo radical e uma contemporaneidade que negligencia a miséria e o sofrimento alheio, enquadrando os sujeitos entre vidas que não são exatamente vidas, que são consideradas “destrutíveis” e “não passíveis de luto” (BUTLER, 2015, p. 53).

Se olharmos para este cenário sob uma perspectiva foucaultiana, entendemos que a verdade não é o outro do poder, é seu principal efeito. A verdade é deste modo, produzida a partir de múltiplas estratégias de coerção (FOUCAULT, 2003). Temos vários exemplos, no desenrolar da história, em que as pessoas são convencidas, em nome da moral e da lei, e a partir de específicas estratégias de comoção, a defenderem a política de que alguns devem morrer pelo bem da sociedade (BUTLER, 2015). Uma educação alinhada com essa lógica destrutiva, reproduz modos de subjetivação que seguirão uma lógica individualista, cada vez mais vazia de sentidos, cada vez mais ignorante quanto às vidas precárias (BUTLER, 2011) e cada vez mais interessada pela utilidade prática do conhecimento. Porém, um conhecimento útil, como diriam os estoicos, é aquele saber que transforma a experiência.

No entanto, em uma realidade regida por uma racionalidade de lógica neoliberal, os conhecimentos considerados úteis são aqueles que possibilitam o fazer eficiente, aplicáveis rapidamente, pragmáticos, utilitaristas. Tudo o que não for útil à ação positiva desse tipo de progresso é considerado inútil. Para o movimento neoconservador e neoliberal que vivemos no Brasil e em vários locais do mundo, todo conhecimento que não tenha a finalidade de preservar alguns costumes e tradições é um conhecimento perigoso ao equilíbrio da ordem civil. Daí que tal perspectiva busca operar como esse “entupimento curricular” de informações dispersas, com o elogio à avaliação das habilidades e competências que operam com a concorrência consigo mesmo e com a formação de professores focada no “como fazer”, deixando de problematizar a finalidade da educação. O problema em questão é saber quais são esses modos de subjetivação que a contemporaneidade está produzindo, ao ponto de termos que justificar no presente a importância dos conhecimentos das artes, filosofia e literatura e até mesmo conhecimentos e descobertas científicas comprovadas, testadas e apresentadas empiricamente. Para responder esta pergunta, olhemos para

os discursos contemporâneos de desempenho e aceleração que atravessam as escolas e as universidades, por exemplo a realidade do *timing*, nas quais as experiências são repetitivas e ao mesmo tempo dispersas, atravessando os indivíduos, sem tempo apropriado para que deixem marcas (BENJAMIN, 2012).

Pensando nessa realidade, temos inúmeras produções falando sobre a crise da escola, a partir de diferentes perspectivas: ou porque a escola não trabalha com as metodologias do *marketing*, das redes sociais e do entretenimento e, portanto, já não “agrada” mais aos alunos (cabe pensarmos que a necessidade de agradar aos alunos, como clientes, tem uma datação histórica muito precisa); ou porque a escola não prepara bem os alunos para o mercado de trabalho; e, ainda, porque os/as professores/as e os livros trabalhados representariam um perigo para a moral das famílias que buscam proteger crianças inocentes das “ideologias” dos professores. A escola vem sendo acusada, já faz muito tempo, de obsolescência (VEIGA-NETO, 2013; SIBILIA, 2016) e a racionalidade neoliberal construída em cima do léxico empresarial rege a educação em prol da super individualização. Assim,

A instituição da escola que era até então entendida como necessidade moral e política, tornou-se uma oferta interessada por parte de uma organização pública e privada. E, se os adeptos desse léxico admitem que essa oferta estatal pode ter em certas épocas um efeito de apelo sobre a demanda, eles consideram que, doravante, a demanda é o fator fundamental de toda a política educativa. Ela deveria se “adaptar” ao mercado generalizado, segundo o verbo em vigor, posto que se trata de um estado natural da sociedade e não de “resistir” como se poderia esperar de uma escola pública. É por tais maneiras comuns de se falar sem pensar, que se instala nos espíritos esse “*market-education*” e que se constroem na realidade os “*market driven schools*”. Essa representação da educação como relação de mercado tornou-se uma vulgata das organizações financeiras internacionais e de muitos governos (LAVAL, 2004, p. 107 – 108).

Vivemos em nosso presente uma certa vulgarização da razão que resiste à precarização e não valoração da vida. Dizer que existem sujeitos que se encontram construídos em um modo de existência individualista de “vulgaridade intelectual” não é afirmar que estes sujeitos não recebem educação; no entanto, o que parece é que se encontram em um estado de desatenção consigo mesmos, com os outros e com o mundo. É o sujeito que clama por liberdades individuais, mas não problematiza as relações de poder, que existe como indivíduo, mas inexistente no coletivo, que precisa investir e concorrer, caso deseje ascender socialmente.

Esse modo de existência foi criado neste *Big Brother* contemporâneo das mídias digitais, tomado pela aceleração da informação, em que a memória, a tradição e os clássicos produzidos pela humanidade são atacados como enfadonhos e desnecessários. Os conhecimentos válidos que poderiam transformar essa realidade são substituídos pela superinformação, em que a leitura e a escrita se colocam apenas como registro, comunicação e navegação, sem ruminação, sem ócio. O que torna possível a naturalização do absurdo. Podemos pensar com Zizek (2020) que o vírus da Covid-19 escancara uma maquinaria capitalística que precisa ser questionada, em nome de formas mais solidárias de existência com confiança no povo e nos saberes, como os da ciência. Podemos pensar na relação que estamos aprendendo a construir com os saberes e com nós mesmos nas instituições de ensino e na possibilidade de operarmos na construção de uma equipagem e, ao mesmo tempo, uma companhia e uma defesa por meio de práticas de filosofia do cuidado de si, amparadas na leitura e na escrita, tão atacadas como supérfluas no presente.

A seguir, traz-se a conceitualização teórica do que entendemos quando trazemos o cuidado de si como uma prática filosófica que tem a potência de criar outros modos de subjetivação no sujeito contemporâneo. Busca-se, assim, pensar junto com Sêneca e Foucault como o conceito de cuidado de si, trazido da antiguidade greco-romana, é potente como chave de leitura para nos ajudar a problematizar o presente. Não de forma anacrônica ou buscando aplicação, mas como ferramenta analítica. Entendemos assim, que uma educação na perspectiva do cuidado de si teria a potência de problematizar este contemporâneo de racionalidade e governamentalidade neoliberal.

2.2 Cuidado de si e discursos de verdade: Sêneca e Foucault

Uma das grandes preocupações da filosofia antiga foi o modo de ser como prática filosófica. Contudo, o problema da vida filosófica, da forma como é praticada, foi diminuído pela tradição filosófica ocidental, cujo pensamento se debruçou sobre as questões advindas da tradição platônica e neoplatônica, difundidas por toda a filosofia moderna e contemporânea. O problema da vida filosófica foi muito debatido na filosofia antiga e socrática, principalmente nas escolas pitagóricas, cínicas, epicuristas e estoicas. No entanto, os gregos não foram os precursores dessa prática de si, uma vez que o xamanismo e a cultura oriental produziram estudos milenares sobre os

cuidados consigo. Todos esses pensamentos, mais tarde, influenciaram a filosofia estoica e o pensamento de Sêneca. Porém, para a nossa discussão, basta-nos o que os gregos e romanos na antiguidade registraram, em especial no período Helenístico, com a era de ouro do cuidado de si, como chamava Foucault (2010).

A partir dos estudos foucaultianos presentes no livro “Hermenêutica do Sujeito”, pode-se saber que as máximas do cuidado de si evidenciam suas raízes no preceito délfico “conhece a ti mesmo” (*gnôthi seautón*). Essa perspectiva, no entanto, diferente de um racionalismo cartesiano que busca tudo conhecer, até o próprio ser, pelo método da dúvida, pensa o “conhecer a si mesmo” como o caminho da sabedoria. Juntamente com o preceito *gnôthi seautón*, temos o preceito *epiméleia heautou* (*cuidado de si*), trazido por Sócrates ao interpelar Alcibíades quando o convoca a voltar suas atenções a ele mesmo e a cuidar de seu espírito para que fosse útil na pólis, como uma preparação para o governo da cidade. Podemos retomar esse conceito, dizendo que:

Foucault (2011) estudou o surgimento do cuidado de si como um conceito filosófico nos diálogos socrático-platônicos, tal como no Alcibíades de Platão (2011), ainda sob a perspectiva do conhecimento de si, como preparação para um lugar na pólis. Em um segundo momento, Foucault (2011) estuda o deslocamento com as práticas epicuristas e estoicas, por exemplo, quando o cuidado de si tem como fim último não a preparação para um cargo, uma profissão, para suprir uma pedagogia deficiente, mas tendo a vida como fim último. Nessa perspectiva, as práticas do cuidado de si, tal como uma cultura do cuidado de si, eram pensadas como armaduras que vamos produzindo na constituição de um corpo, de uma existência, que não é idêntica a si mesma. E, ainda, Foucault (2011) analisa o terceiro momento com todo o desprestígio de tais práticas desde a ascensão do cristianismo, que irá denunciá-las como egoísmo, e com as ciências modernas, marcando o momento cartesiano como o desaparecimento filosófico do conceito. Marca que a partir de então a relação entre cuidado e conhecimento de si ficam subjugados por uma filosofia como conhecimento representativo do homem (SCHULER, 2018, p. 181).

Foucault (2010) descreveu três momentos do cuidado de si, mas aqui interessamos tomar o segundo movimento, localizado no período helenístico romano, considerado a “era de ouro do cuidado de si”, podendo-se citar sua busca em Sêneca. Todavia, nessa perspectiva, o cuidado de si não supõe uma prática solitária, pelo contrário, pede sempre a figura do mestre, que irá convidar o outro a cuidar de si para agir como se deve na vida coletiva, daí o cuidado de si como motor de ação política.

Nas cartas de Sêneca à Lucílio encontramos a explicitação da importância de um mestre que vai guiar o sujeito no caminho a si mesmo. Para Sêneca (2004) é somente a relação com o mestre que provocará o pupilo a reconhecer seu estado de agitação, criando, assim, as condições de possibilidade para que o indivíduo cuide de si mesmo: “Por si só, ninguém conseguirá sair da estultícia; é necessário alguém que estenda a mão e ajude a pisar em terra firme.” (SÊNECA, 2004, p. 176-177). A estultícia (*stultitia*), a partir de Sêneca (1994), pode ser entendida na filosofia produzida na antiguidade romana como uma agitação da alma que impede que os conhecimentos se estabeleçam no espírito dos indivíduos e transformem suas existências. Na sua obra intitulada *Sobre a tranquilidade da alma*, Sêneca conceitualiza o que viria ser a *stultitia* da alma, que aprisiona os indivíduos em uma constante agitação:

[...] Por todos os caminhos tendem aos seus desejos e a si mesmos ensinam e obrigam coisas desonestas e difíceis e, quando o esforço é infrutífero, atormenta-os sua infrutuosa vergonha e não lamentam ter querido o mal, mas sim tê-lo querido em vão. Então os invade tanto o arrependimento de haver empreendido como o temor de empreender, e se lhes insinua aquela agitação da alma que não encontra saída, porque nem podem comandar seus desejos nem servir a eles, e a indecisão de uma vida que se desenvolve pouco e o entorpecimento da alma situada entre seus desejos abandonados [...] daqui aquele tédio e descontentamento de si, a agitação da alma que nunca para, e a triste e aflita paciência de sua própria inanição. [...] encerrados nesse aperto, os desejos estrangulam-se a si mesmos sem saída; daí a tristeza e o abatimento e as mil flutuações da mente incerta [...] (SÊNECA, 1994, p. 23-25).

Dessa maneira, o mestre poderia ser essa figura que estende a mão ao espírito agitado, abrindo ao sujeito a condição de possibilidade de andar no caminho da sabedoria. Esse encontro consigo mesmo, Sêneca (1994) chama de *tranquillitas animi* (tranquilidade da alma), o estado de espírito que não se deixa levar por conhecimentos levianos, sendo que o cúmulo da estultícia seria cair naquilo que Sêneca (1994) chama de o *taedium vitae* (horror à vida). O mestre, nesse caso, é quem coloca o indivíduo frente a frente consigo mesmo, justamente para deslocar-se de si mesmo. Daí que “úteis” seriam os saberes que transformam a existência, que têm essa potência *etpoiética*⁸.

Pensando nesses conceitos senequianos, entende-se que o principal meio pelo qual se alcança a sabedoria na perspectiva estoica é uma vida que não pode ser

⁸ *Ethos*, expressão essa achada em Plutarco (FOUCAULT, 2010).

atingida sem certa prática ou certo conjunto de práticas específicas que transformam o modo de ser do sujeito, transfigurando-o. Esse estado se atinge por um processo de refluir sobre si mesmo, a fim de conferir a si um modo de existência, uma solidez que lhe permitirá permanecer, durar, resistir. Refluir sobre si é o movimento de retiro em si mesmo que os pitagóricos, epicuristas e estoicos exercitavam para terem uma vida filosófica. Outro filósofo muito importante do estoicismo foi o Imperador Marco Aurélio. Este filósofo estoico foi um importante governador romano e um dos filósofos estoicos mais influentes. Ele reflete sobre o conceito de *Anakhóresis eis heautón*: anacorese sobre si mesmo, que era entendido como um retiro em si e em direção a si mesmo. Nos estudos de Foucault, fica evidente que a grande preocupação do estoicismo era aprender a viver. Para aprender a viver é preciso conhecer a si mesmo, o que Foucault coloca como um movimento de conversão sobre si (FOUCAULT, 2010, p. 78), processo que passaria sempre pela figura de um mestre, funcionando como um motor da ação política e coletiva.

Ao estudar a tradição da prática filosófica, apresentam-se a potência e o papel fundamental do mestre que guia o indivíduo a sair de um estado de agitação da alma para um estado de solidez intelectual, que problematiza a realidade que os entorna, questionando os próprios modos de existência e dos outros; buscando escapar de modos de escravidão, seja a provocada pelos outros sobre nós, seja a que exercemos cotidianamente sobre nós mesmos. Na perspectiva estoica, podemos pensar que não se trata de um mestre que prepara para o futuro ou para uma profissão, que transmite um conhecimento neutro ou uma habilidade, que busca decifrar a interioridade do sujeito via bons métodos, entendendo que podemos conhecer sem necessariamente nos transformar. Trata-se, sobretudo, de um guia, que para Foucault (2010) é a figura do filósofo, ou entendido, também, como um mestre, que convida o outro a sair de um estado de *stultitia*, passando para um estado de *sapientia* (FOUCAULT, 2010, p. 120-121), de um mestre que, justamente porque funciona pela colocação de perguntas, propõe o mesmo ao outro. Portanto, um mestre que nos instiga a ler de outros modos, a escrever de outros modos, a ver de outros modos, a escutar e prestar atenção de outros modos, como outra possibilidade de existência e de pensamento. Trata-se de um exercício coletivo, público e constante de tornar o mundo contemporâneo legível de algumas formas mais problematizadoras e críticas.

Partindo desse entendimento, podemos pensar com Sêneca (2004) na carta 85 escrita a Lucílio, em que o filósofo de Córdoba apresenta o que seria o ideal de vida do sábio: aquele indivíduo que escolhe o caminho da retidão, da sapiência, da sabedoria, fazendo um movimento de passagem de um estado de agitação e entorpecimento de si – a passagem de um estado de *stultitia* para um estado de *sapientia*. Em Sêneca (1994), a busca pela vida feliz e tranquilidade da alma deságua em uma vida guiada pela razão virtuosa, realizada nas ações. No entanto, essa virtude não é um dom natural para Sêneca (2004) “para ser bom, necessita-se exercitar o estudo” (SÊNECA, 2004, p. 454). Ou seja, para alcançar a virtude, é preciso buscar ser virtuoso nas ações. Desse modo, não é possível acessar a verdade sem se transformar, ou seja, a verdade é transformada em um *ethos*. Foucault (2010) vai buscar nas filosofias epicuristas, cínicas e estoicas, o cuidado de si como esse cultivo de si, que busca diminuir as escravidões que os outros exercem sobre nós e que nós exercemos sobre nós mesmos. Essas ações virtuosas são chamadas de “prática do cuidado de si”. Essa escolha da virtude boa é o que guia o indivíduo no caminho a si mesmo, para que possa viver uma vida ocupando-se consigo. O ideal de sábio estoico é o sujeito que pratica uma vida de atitude filosófica guiada pela alma fixada em si, que encontra equilíbrio entre as ações e as palavras, que busca, pelo meio da prática, a virtude boa. Trata-se, portanto, de “concentrar o pensamento na própria ação” (FOUCAULT, 2010, p. 199), para que a vida não passe sem exame, sem memória e sem atenção.

Assim, as práticas educativas que passam pela filosofia, pelas artes, pela ciência, poderiam funcionar como práticas do cuidado de si, que traria uma conversão a si, resultando em uma equipagem de si. Assim, as técnicas do cuidado de si são como uma abertura ao mundo e como um alargamento da envergadura de si. Tratar-se-ia, nessa perspectiva, da relação com os saberes para sua utilização em diferentes combates na/da vida. Daí que esse tipo de educação filosófica, amparada no cuidado de si, seria muito mais *educere* do que *educare*, ou seja, não diria respeito à transmissão de um saber teórico ou de habilidades e competências, mas a estender a mão e fazer sair do *status* em que se encontra (FOUCAULT, 2010, p. 121). Eis aqui a potência das práticas de filosofia com crianças para pensá-las como práticas por meio das quais podemos equipar a nós mesmos na problematização do mundo. Assim, aprender a viver outra experiência com o conhecimento através do exercício

filosófico dentro das salas de aula, como uma preparação do espírito para uma vida de atitude filosófica, equipada com conhecimentos que possuem a potência de transformar nossos modos de existência.

A partir disso, gostaríamos de destacar a força do território das escolas públicas, como espaço possível de conversação, de escuta, de construção de sentidos partilhados e de laços criados; enfim, um espaço possível de resistência a lógica da governamentalidade neoliberal. As práticas do cuidado de si não seriam, desta forma, as do espetáculo e desse esgotamento do entediado disperso midiático, mas as de uma atenção concentrada e ruminada⁹ em si, nos outros e no mundo. Daí que tomar o cuidado de si no presente nos faz pensar como estamos nos tornando o que somos e o que já estamos deixando de ser. Nossa sociedade *multitasking* é baseada no super desempenho, onde se compete consigo mesmo e se “consome” educação. Nesta sociedade onde temos que atender às “necessidades” dos alunos clientes e diverti-los a todo custo. Nessa lógica, como poderemos anotar o que nos passa, deixar-nos atravessar pela vida e viajar com ela? Em uma das cartas a Lucílio (carta 28) sobre a viagem, Sêneca (2004) aconselha que não nos levemos junto nas viagens, que nos deixemos em casa, para que possamos experimentar as novas terras, os novos encontros e nós mesmos de outras formas. As práticas de cuidado de si teriam, então, potência para de maior abertura com o mundo e consigo mesmo, essencialmente em um exame de consciência, em um exercício de “olhar, olhar que incide, precisamente, sobre si. ‘É preciso cuidar de si’, [era a tradução] de *bleptéon heautón*: [é preciso] olhar para si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 408).

Quando um professor se apropria do papel de mestre do cuidado de si, assume a responsabilidade de transmitir¹⁰ os conhecimentos desenvolvidos no decorrer da história, justamente para, a partir dessa tradição, poder criar com esses saberes que aí estão. Ensinando os/as alunos/as a olharem para si mesmos, para examinarem-se a si mesmos na relação com os demais. A potência das práticas de filosofia com crianças seria a *educere*. Ensino não somente de conhecimentos positivos, mas exercícios de práticas filosóficas do cuidado de si, que funcionem como equipagem para a problematização dos nossos modos de subjetivação do presente, que como

⁹ Nietzsche (2006), um autor importante no pensamento de Foucault, pensa o conceito de ruminância no prólogo da sua obra “Genealogia da moral”.

¹⁰ Sobre a potência do conceito de transmissão na educação em conversação com a educação, a filosofia e a psicanálise, ver: GESSINGER (2022).

estão construídos, nada mais são do que modos de escravidão contemporâneos, aprisionando as crianças em um mundo que já está dado, tramado, prescrito e estático. Onde as crianças devem se habituar e se enquadrar naquilo que já está aí, sem problematizar e nem questionar o mundo dos adultos. A partir do diagnóstico do presente, atravessado por um desmoronamento da cultura letrada (SIBILIA, 2016), onde tudo passa rápido demais para que haja a possibilidade de contemplação e para que algo dure o suficiente para marcar a existência (HAN, 2015), questiona-se como o conhecimento é relativizado, implicando na perpetuação de condutas que negam evidências empíricas, tal como o perigo biológico de um vírus letal ou a eficácia das vacinas, em nome de crenças dogmáticas apoiadas por uma perspectiva neoconservadora que vivemos no Brasil e no mundo atualmente.

Nesta contemporaneidade turbulenta, uma denúncia contra a filosofia e a literatura é desenhada: a de que são saberes alienantes, comungados com ideologias subversivas e perigosas à ordem instituída, logo, sem utilidades pragmáticas aplicáveis no cotidiano. No cenário econômico global de concorrência e inovação, o ensino das áreas do conhecimento é direcionado para suprir as necessidades e demandas do mercado. Assim, nas escolas, luta-se pela atenção dos alunos, disputando-a com as mídias sociais e outras formas de entretenimento, sendo possível descrever modos de subjetivação atravessados por uma tagarelice dogmática (*stultitia*), que faz os indivíduos viverem uma realidade com pouca fixação de sentidos e de laços. Dessa falta de problematização do mundo, de si e do outro, presencializa-se o absurdo, o negacionismo e o dogmatismo. Se o passado da humanidade foi marcado por disputas territoriais, a realidade do presente é um empresariamento de si: indivíduos disputando consigo mesmos, em uma constante cobrança por produtividade e superação de suas próprias conquistas; indivíduos agitados com a disputa do presente, só se realizando na morte (HAN, 2015, p. 86).

Sêneca e os estoicos chamavam de “*stultitia*” este estado de agitação em que tudo passa e nada dura, uma agitação da alma que impede que os conhecimentos se solidifiquem no espírito e que se possa produzir algum deslocamento em se tratando dos modos de existência. Esse conceito é potente para compreender qual é a relação de si que devemos nos libertar, para a criação de uma relação com o saber e consigo onde os conhecimentos transmitidos nas salas de aulas problematizem a sociedade, as relações de poder e a nossa própria existência. São estes os conhecimentos úteis

para a criação de uma educação mais crítica. Em seus estudos sobre a antiguidade greco-romana, Foucault (2010) já apontava que

É desse tipo de relação consigo que precisamos nos libertar. Impomos certas obrigações e tentamos delas tirar alguns proveitos (proveito financeiro, glória, reputação, proveitos que se referem aos prazeres do corpo e da vida etc.). Vivemos no interior desse sistema obrigação-recompensa, desse sistema de endividamento-atividade-prazer. É isso que constitui a relação a si da qual devemos nos liberar (FOUCAULT, 2010, p. 245).

Nesta sociedade globalizada e hiperconectada, uma desatenção consigo e com os problemas socioculturais resulta em uma realidade que atravessa o sujeito, sem tempo para que seja apreendida, sem ruminação. Essa poderia ser uma aproximação possível do conceito romano de *stultitia*, a agitação que impossibilita que possamos converter o olhar para si e para os demais de forma mais problematizadora, criando modos de existência ético-políticos. Nossa sociedade subjetiva indivíduos constantemente ocupados, em uma incessante disputa com os outros e consigo mesmos, gerada pela promessa do sucesso neoliberal. Nessa perspectiva, a relação consigo e com os demais é operada sob uma lógica utilitarista. As interações sociais nascidas dessa agitação contemporânea são atravessadas pela lógica do espetáculo e de vender a si mesmo a qualquer custo, o que se desdobra em uma sociedade individualizada por crenças totalitárias, anestesiada com todo tipo de absurdo.

A partir disso, o conceito de cuidado de si, pensando junto com Foucault (2010) não serve para a aplicação de um conceito da antiguidade greco-romana ao presente, mas para pensarmos em brechas de respiro que busquem tomar a educação filosófica como modo de subjetivação, equipando as crianças com condições de possibilidade para a problematização de suas próprias existências. Assim, o conceito de *stultitia* é potente para fazer pensar sobre como e o que estamos nos tornando no presente. Como ferramenta teórica, não se trata de aplicar um conceito da antiguidade atualmente, mas de fazer pensar sobre os problemas decorrentes da falta de atenção e de narratividade que tomam a educação filosófica como um inimigo do progresso civilizatório. Por isso, a filosofia não é tomada como um sistema de pensamento fechado em si mesmo, mas vinculado fortemente com a experiência vivida e o modo de condução de nossas existências (HADOT, 2016).

Poderíamos pensar que essa estultícia do presente tem criado sujeitos subjetivados pelo espetáculo e superinformação, que deixam tudo passar, sem nenhuma problematização, sem nenhuma sensibilização frente a existências precarizadas. E este parece ter sido nosso maior desafio na pandemia do coronavírus – conseguir afirmar a vida, em tempos de necropolítica (MBEMBE, 2016) e de espetacularização do absurdo, em que a lógica de governamentalidade neoliberal está em definir quais vidas importam e quais não importam (BUTLER, 2015).

Daí que podemos perguntar pela potência de uma educação mais filosófica no atravessamento das práticas escolares para a equipagem necessária. Uma educação que busque fugir da escravidão contemporânea que é essa “*stultitia espetacularizada*”¹¹ que não permite uma conversação do olhar para si e para o outro, que não permite uma espera ruminada para o exercício do pensamento, que não permite expor-se e deixar-se atravessar pela experiência. Por isso, essa educação inspirada no cuidado de si não gera diversão e passatempo, mas exame de si, do outro e do mundo. Não quer dizer reconhecimento, descobrir a verdade em si mesmo, fugir para outro mundo. Trata-se de fazer escapes neste mundo e constituir um corpo por meio de práticas educativas. Pensar na potência das escolas públicas como um espaço possível de transformação do comum, um corpo onde alguma coisa ainda acontece, onde se tenha presença, onde se possa cultivar radicalmente a vida com essa provocação do fora que nos força a pensar os modos de existência. O cuidado de si está sempre vinculado a um diagnóstico vigilante e aplicado dos valores valorados no presente; e a exercícios cotidianos de crítica do que estamos nos tornando e como estamos nos relacionando com os demais e com o mundo. Ou seja, “um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2010, p. 9). E isso não para diferenciar o verdadeiro do falso, mas justamente para constituir um pensamento que se interroga sobre as relações de poder, os saberes e os modos de existência. Poderíamos, a partir desse cenário de Covid-19, de uma racionalidade que se radicaliza entre neoliberalismo/neoconservadorismo, que retrocede até uma política de guerra entre Rússia e Ucrânia, nos perguntar: “em face disso, que coisas é preciso conhecer” (FOUCAULT, 2010, p. 209), o que é esse presente que nos cerca? E, além disso, questionar como podemos nos relacionar com esses saberes, com nós mesmos e com o mundo. Pois, “quando o saber, quando o conhecimento

¹¹ Conceito que faz referência ao livro “Sociedade do espetáculo” de Guy Debord (1997).

tem uma forma, quando funciona de tal maneira que é chamado a produzir um *ethos*, então ele é útil” (FOUCAULT, 2010, p. 212). Foucault é um filósofo que nos ajuda a entender como de os discursos de verdade que operam nas relações de poder da sociedade são construídos. Analisar estes discursos é uma maneira de fazer a crítica ao presente, problematizando nossos modos de subjetivação.

Quando Foucault defende sua tese de doutorado intitulada “História da Loucura na Idade Clássica”, ele inaugura uma outra problematização filosófica para pensar o presente. Foucault faz uma arqueologia da loucura para mostrar como esse conceito nasceu na Europa em oposição ao conceito de razão, pois para existir a razão é preciso que exista também a loucura. Assim, ele nos faz questionar que lugar ocupa o saber no mundo no tema e no preceito geral da conversão a si? (FOUCAULT, 2010). Dessa forma, Foucault demonstra como as verdades constituem os modos de ser do sujeito, ou seja, os modos que a assumem a prática da verdade, não existindo uma essência de verdade na história, mas entendendo a verdade como, talvez, o principal efeito das relações de poder. Assim, poderíamos dizer que os discursos, produzidos ao meio de relações de saber/poder, colocam em funcionamento efeitos de verdade e modos de subjetivação. Isso significa dizer que Foucault (2016) toma o discurso como prática que produz os objetos de que fala. Sendo assim, a perspectiva arque-genealógica irá escavar as relações entre as práticas e verdades, e os modos de subjetivação, ou melhor, como o sujeito se relaciona com a verdade, enquanto a abordagem da análise do discurso vai, justamente, questionar quais são essas relações de verdade constituídas no presente e seus efeitos de subjetivação. Essa perspectiva arque-genealógica analítica-discursiva não é uma forma de simples erudição do passado, mas uma maneira de olhar para a história a fim de pensar como estamos nos produzindo, ou seja, trata-se de operar com a filosofia como essa crítica radical do presente e de nossos modos de existência. Dessa forma, para entendermos os problemas contemporâneos que atravessam a educação, temos que primeiro entender a genealogia que nos dá a leitura crítica do presente. O método genealógico é um método crítico. Foucault (2016) irá perguntar pelos modos de governo de si e dos outros ao escavar as emergências.

As sociedades modernas operaram um tipo de poder diferente das sociedades anteriores, sendo que Foucault irá descrever o poder disciplinar a partir do século XVII (FOUCAULT, 1987). A prisão, como uma instituição moderna na reforma humanista

cria uma forma de governar baseada na coerção da sociedade numa lógica que busca tornar os corpos dóceis e úteis. O que há nisso é um tipo de disciplinamento, na prisão, na fábrica, no hospital e na escola, que tem o intuito de disciplinar o tempo, o espaço e os movimentos, como uma coerção sem folga sobre as operações do corpo. Foucault (1984) irá problematizar, assim, a constituição do sujeito moderno perpassado pelo poder disciplinar que se dará no “quadriculamento” e esquadrinhamento dos tempos e espaços na produção de corpos maleáveis, objetivando a autodisciplina. Trata-se, pois, de um poder individualizante, pautado pela vigilância hierárquica, pela sanção normalizadora e pelo exame. Com as lentes voltadas para o século XVIII, Foucault (2003) irá analisar o acoplamento ao poder disciplinar do que irá chamar de biopoder, agora um exercício que se dará sobre a figura da população, ou seja, a partir de uma estatização do biológico. Todo um controle minucioso sobre a vida que para Foucault (2003) se desloca do poder soberano de fazer morrer e deixar viver para agora fazer viver e deixar morrer, pensando na potencialização do Estado.

Quando Foucault (2008) descreve a passagem do poder pastoral das almas para o poder político sobre os homens, traz o conceito da governamentalidade, como essa coincidência entre a condução de si mesmo e a condução de todos, tendo na população sua figura principal, nos dispositivos de segurança seu principal instrumento e na economia política seu principal saber. Assim, Foucault irá dizer que a governamentalidade atravessa as práticas disciplinares, as práticas biopolíticas e as práticas de si, o que nos possibilita pensar *foucaultianamente* em como esse mecanismo de poder/saber vem atravessando as escolas públicas no presente. Foucault (2008) tratou o poder/saber a partir da lógica liberal e neoliberal, distinguindo entre o consumo e a concorrência para pensá-las não apenas como regimes econômicos, mas como modos de vida. Interessa ao autor, pois, saber como, a partir do século XVIII, o estado vai sendo governamentalizado. Quando Foucault (1987) discute o panoptismo a partir de Bentham¹², podemos pensar o quanto ele se amplia nesta sociedade panóptica em que vivemos, quando pensamos o acoplamento de uma sociedade disciplinar e de controle, em que agora todos vigiam a todos a todo o

¹² Para maior discussão sobre o panoptismo de Bentham, ver: FOUCAULT (1987).

momento, tornando-nos dados passíveis de cálculo e mensuração a todo instante. O panoptismo é um dispositivo dessa governamentalidade.

Na década de 1980 Foucault (2004), com suas investigações, quer buscar entender o que estamos nos tornando e o que já estamos deixando de ser, sem buscar responder esta questão de forma idealista ou essencialista. Para compreender essa pergunta há que fazer uma genealogia da subjetivação. Estudar nossa arque-gene para entender o sujeito a partir do indivíduo grego, cristão e moderno, e assim, entender o contemporâneo que nos atravessa. O método operado neste trabalho foi inspirado na análise do discurso foucaultiana, pensado a partir método genealógico nietzschiano.

O projeto genealógico inicia com Nietzsche, quando rompe com uma lógica metafísica, para apostar em uma história descontínua da valoração dos valores, negando o valor *em si* mesmos. A partir disso o que vai interessar não é mais a divisão binária do verdadeiro e do falso, mas o quanto os valores em questão aumentam ou não o potencial de vida, marcando os valores como históricos, sociais, culturais, isto é, não são eternos ou divinos, mas produções que se dão na imanência da vida. Não são fatos, são interpretações infinitas. E a interpretação é entendida como uma atividade produtiva de invenção. Por isso, a verdade é uma ficção; tudo é ficção no sentido de que não há sentido no mundo, não há sentido nele mesmo, mas invenção de sentidos em práticas sociais (SCHULER, 2013, p. 67 - 84).

Essa perspectiva de se fazer pesquisa toma a verdade como um valor construído (SCHULER, 2013). Assim, analisar os discursos de verdade que operam no presente é uma maneira de questionarmos a construção histórica destes discursos, sem idealizar uma verdade das coisas de fato. Mas perguntando sempre pelos valores de verdade da arquitetura dos discursos produzidos na sociedade, a genealogia será uma crítica permanente ao nosso modo de pensar, ser e sentir (SCHULER, 2013). Desta forma, questionamos o porquê dos regimes de verdade (FOUCAULT, 2003) dos discursos que reverberam no presente. Não buscando elementos que remetam a uma representação das coisas de fato, pensando os discursos não como conjuntos de signos, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2016). Tais práticas discursivas são formadas por um conjunto de regras históricas que tornam possível determinados exercícios da função enunciativa (FOUCAULT, 2016). Desta maneira, não há um indivíduo que inaugura o

conhecimento de forma racional, mas uma atividade que coloca o saber em uma combinação do visível com o enunciado (FOUCAULT, 2016).

A partir desta perspectiva foucaultiana, aprendemos uma determinada maneira de nos reconhecermos, de falarmos sobre nós mesmos, a partir de dadas regras e categorias. Logo, se trata não mais de um dado natural, mas de uma dada fabricação, uma vez que se rompe com a ideia de que o ser humano seja a base da história e da cultura e, sim, uma invenção discursiva (SCHULER, 2013, p. 73 -74).

Assim, a relação com o conhecimento passa a ser vista de outros modos. Conhecer não estaria na ordem da explicação, mas de interpretações infinitas (SCHULER, 2013). Buscando, pois, problematizar as práticas discursivas é que se procura evidenciar nos artigos já citados algumas regularidades possíveis. Para assim, se perguntar quais são os modos de subjetivação criados no presente, por esta sociedade da disputa e da aceleração, que cada vez mais, vem sequestrando o currículo escolar e limitando a produção de indivíduos leitores, problematizadores de seu tempo e de suas condições de possibilidade. Pergunta-se então, quais as potências do trabalho de filosofia com crianças na escola pública?

Para desenhar novas possibilidades para nossos modos de existência é preciso que os saberes de si e do outro sejam compreendidos e, além disso, discutidos e refletidos dentro da esfera social, tanto na escola como na sociedade em geral. Nesta perspectiva, os saberes de si e do outro não devem se transformar em objeto para um discurso verdadeiro, como no caso da perspectiva cartesiana, por exemplo. A educação na escola pública amparada na perspectiva do cuidado de si é um pensamento que acolhe, que não reduz a educação ao cálculo e às habilidades e competências, mas opera um tipo de ensino que cria laços fortes, que fazem permanecer algo de coletivo na lidaçãõ com este mundo onde o individualismo, a concorrência e o esgotamento são lados da mesma moeda.

Entendemos a filosofia como integrante do campo das práticas pedagógicas, e não como um sistema fechado de pensamento ou simples resultado de afluentes teóricos. A filosofia se constitui, portanto, como modo de vida e como prática de si que tem a potência de criar condições de possibilidades onde novos modos de existência tornam-se possíveis. Usando o pensamento crítico dentro da sala de aula para inventar saídas, abrir as portas a quem mais necessita delas, aqueles que sofrem os efeitos mais devastadores da lógica do progresso neoliberal/neoconservador.

Abrir as portas verdadeiramente significa deixar entrar os excluídos, os que até agora estavam fora, para que digam o que tem para dizer, com as suas vozes; convidá-los a entrar, não para que contemplem a beleza do mobiliário e dos quadros, mas para que participem da organização da casa, para que ajudem a pensar a sua estrutura e disposição. Não é um convite para contemplar as obras de um museu, mas para brincar numa praça pública (KOHAN, 2000, p. 46).

Levar a filosofia para a escola pública é como uma tentativa de experimentar criar modos de pensamento e subjetivação mais problematizadores, em um espaço que ainda é possível esse tipo de abordagem. Para que assim, por meio do estudo e dos projetos de filosofia, problematizarmos como o sujeito do presente se relaciona com a verdade, como ele se constituiu em seu espaço comum e que tipo de sujeito moral estamos subjetivando no presente com base no nosso sistema público de educação. O que se busca saber é o que pode uma educação filosófica na escola pública e qual é o espaço possível para a criação de condições de possibilidade de existir de outra forma. Pensar práticas filosóficas com esses alunos que, ainda, na sua maioria, não compreendem os porquês de viverem em uma sociedade tão excludente e carregada de valores individuais, é uma tentativa de saber se se pode pensar de outros modos, diferentes daqueles que já estão dados. E, talvez, as questões filosóficas nascidas dessas experiências filosóficas, podem, talvez, nos dar pistas sobre o que estamos nos tornando no presente. Tomando como chave de leitura as premissas da filosofia do cuidado de si, em que o sujeito não é separado de sua ação, pelo contrário, é fruto dela. Portanto, uma educação filosófica, pensada na perspectiva do cuidado de si, assume a escola ainda como espaço de formação no sentido mais amplo da palavra. O que nos leva de frente a questão sobre o que estamos fazendo de nós mesmos, como estamos construindo o que somos e o que já estamos deixando de ser. Pensar a verdade como uma construção das relações históricas de poder é colocar a ação humana no eixo entre passado e presente, pois nos mostra que é na ação que o sujeito constrói seus modos de existir. Dessa forma, podemos pensar a filosofia como uma prática possível na criação de uma equipagem de si. Para, então, criar resistências a domesticação neoliberal da linguagem e da existência.

Em decorrência de todas essas problematizações e conceitualizações, chegamos ao ponto de interesse maior dessa investigação: a filosofia com crianças dentro da escola pública brasileira. Para seguirmos a discussão, faz-se necessário entendermos o que é este campo de estudo intitulado “filosofia com crianças” e como

essa proposta nasceu com Matthew Lipman no final da década de 60 nos Estados Unidos, com o nome de “Filosofia Para Crianças”. Lipman inaugura um campo de estudos riquíssimo, apesar de seu projeto ser embrionário e passível de muitas críticas. O método lipminiano é um método inspirado no método socrático, no entanto, é ambientado numa realidade norte americana e sofre uma forte influência dos pressupostos da educação liberal e da filosofia positivista, o que será mais a frente desdobrado.

2.3 Filosofia com crianças como prática filosófica

A condenação à morte de Sócrates é de longe um dos acontecimentos mais importantes da Grécia Antiga que inaugura todo um modo de pensamento na filosofia ocidental. E, até hoje, o que mais impressiona sobre esse episódio é a reação de seus acusadores, que até quando Sócrates decide caminhar para o seu fatídico destino, não compreenderam qual a verdadeira mensagem que esse filósofo estava nos deixando: “saber que não se sabe” e a necessidade de uma vida examinada. A práxis filosófica é a questão central na filosofia socrática. O filósofo com seu método *maiêutico*, colocava a dúvida como princípio da sabedoria.

É provável que nenhum de nós saiba algo de valor, mas este crê saber e não sabe, enquanto eu, que efetivamente não sei, tampouco creio [saber]. Parece, pois, que em um pequeno ponto sou mais sábio que ele: o que não sei tampouco creio saber (Apologia de Sócrates, 21d).

Essa parecia uma premissa que só um louco, herege e depravado poderia pronunciar. A ira contra Sócrates era alimentada pela própria ignorância de seus acusadores, quanto mais ironicamente Sócrates se colocava como um aprendiz, mais como um mestre se mostrava, e mais ódio se direcionava contra ele. Saber que nada se sabe é um dos paradoxos mais instigantes da filosofia. Ter a clareza de saber da sua própria ignorância é algo que até hoje diferencia pessoas sábias de tolas, é o que distancia a *sapientia* da *stultitia*; e, é uma das mais marcantes lições que a filosofia antiga pode nos ensinar. Ter a alma fixa em si mesmo, a *ataraxia* como buscavam algumas escolas filosóficas do período helenístico, a ponto de nenhum conhecimento falacioso encontrar em nossas almas um lugar para germinar e criar perturbações. Essa é a lição socrática que reverbera em nós até hoje, ainda mais em um mundo

onde parece sempre haver mais disposição para acreditar no que é fácil de se compreender, do que a disposição e ousadia de questionar. Vivemos um século do absurdo, tudo é facilmente assimilado e novas verdades confortáveis que se solidificam como ideais de mundo. Questionar nunca é confortável, colocar em xeque toda a nossa razão é um exercício de coragem. Questionar a maneira que gerimos nossas instituições, a forma que consumimos nossos bens, a maneira que ensinamos nossas crianças é um exercício que requer compromisso com o conhecimento, com as crianças e com o mundo. É trabalhoso, por isso é necessário um esforço de cuidado vigilante com nossos próprios pensamentos e ações. É uma atitude de vida que necessita de estudo a cada dia através de muitos exercícios de leitura e escrita, no entanto

[...] é necessário que sejam uma leitura e uma escrita que ataquem nosso conformismo, para que não nos contentemos com nós mesmos; que nos interroguem sobre nossos modos de vida; que façam com que nos arrisquemos em uma ruminação mais lenta, multiplicando as perspectivas para aprendermos a viver e a morrer. Ou seja, trata-se de concentrarmos o pensamento na própria ação, na constituição de um corpo (RODRIGUES; MARANGON; SCHULER, 2021, p. 20).

Então, a grande questão está posta “como iremos curar nossa própria ignorância de que ignoramos?”. Perguntar pelo “como” é o ponto chave de entendimento da proposta de filosofia com crianças. É preciso um esforço de sociedade para que possamos criar outras formas de existir nesse mundo, onde possamos criar fissuras nesse sistema que está posto, nesse sistema que precariza vidas que importam. Assim, agir onde ainda podemos, é preciso criar outros modos de subjetivação, é preciso intervir nas aprendizagens sequestradas pela lógica do trabalho-recompensa. Não falamos de uma revolução nos valores e sistemas, pois tal tipo de revolução é uma armadilha intelectual, que se propõe prática, quando na verdade é extremamente complexa. Não existe um remédio verdadeiro e pronto para a nossa *stultitia*. No entanto, a história nos mostra que a precarização da vida culmina em guerras, grandes e pequenas; onde as crianças são sempre as mais brutalmente atingidas; já que elas acabam aprendendo e se subjetivando com os piores tipos de experiências possíveis. Assim, a escola pública pode ser a germinadora de experiências com certeza mais potentes na lidação com o mundo.

Os exemplos são muitos e não faltam notícias bombardeando as mídias sociais com toda a barbárie que se presencia no presente. Por exemplo, a crise que se instaurou na Ucrânia em 2022¹³; criança indígena de 12 anos estuprada até a morte por garimpeiros e toda a comunidade onde ela vivia tendo que fugir e se esconder¹⁴; e a guerra civil no Brasil onde crianças, em maioria negras, são vítimas de “bala perdida”¹⁵. O que é preciso questionar “quem são as crianças que importam?”. Essas são heranças que precisam ser problematizadas, pois o resultado da negligência desses modos de vida corrosivos é a atrocidade. Esses são os sintomas da nossa sociedade, esses são os modos de existências que precisam ser problematizados. O absurdo está normalizado, no entanto, existem maneiras de se pensar diferente, existem caminhos possíveis de criação de outros modos de existir, existe a possibilidade de resistir fazendo microevoluções diárias e constantes. É aqui que a educação mostra o seu caráter transformador.

A filosofia, ao menos à lá Sócrates, não pode não ser educativa; viver uma vida filosófica exige haver-se com o pensamento dos outros e intervir sobre ele. Não há como viver a filosofia de Sócrates sem que, de certa forma, outros a vivam, sem pretender educar o pensamento [...]. A própria vida é a filosofia e sua didática. Nada há para ensinar a não ser mostrar certo modo de andar pela vida (KOHAN, 2009, p. 30 - 31).

Pensar a filosofia juntamente com Sócrates é colocar a questão do filosofar diretamente atrelada ao viver, sendo impossível fazer filosofia sem também ensiná-la. Para Sócrates “fazer filosofia não está desassociado de ensiná-la e, de forma envolvente, mas não circular, ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vivê-la (KOHAN, 2009, p. 31). A filosofia de Sócrates marca o início do pensamento da filosofia como prática de vida. “Não há como desassociar a filosofia da vida. Não há diferença entre um pesquisador e um filósofo, entre um licenciando e um bacharel, não há como separar a produção filosófica de sua transmissão” (KOHAN, 2009, p. 31). Sócrates inverte a filosofia acadêmica, leva a filosofia para as ruas, faz todos os

¹³ Em 2022, além da crise na Ucrânia, havia registros de 28 conflitos bélicos ativos no mundo. Um levantamento em 26 países apontou que 46% das pessoas, em média, receiam combates. <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2022/02/alem-de-crise-na-ucrania-mundo-tem-28-conflitos-ativos-e-teme-novas-guerras.shtml>) Acesso em 9 de junho de 2022.

¹⁴ <https://g1.globo.com/rr/roaima/noticia/2022/04/26/menina-ianomami-de-12-anos-morre-apos-ser-estuprada-por-garimpeiros-afirma-lideranca.ghtml> Acesso em 9 de junho de 2022.

¹⁵ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/10/26/crianca-morre-tiro.ghtml> Acesso em 9 de junho de 2022.

jovens que dialogam com ele fazer Filosofia “corrompendo-os”, e, por isso Sócrates se tornou um perigo para o governo de Atenas e foi condenado a morte.

No contemporâneo parece que a educação pública sofre com os mesmos discursos de “*emperigamento*” do ensino da filosofia, principalmente dentro da escola pública. Sempre que se tenta fazer as crianças pensarem criticamente, acusações de doutrinação de práticas perigosas que atentam contra as instituições sociais são proferidas, como é o caso do projeto “Escola Sem Partido”¹⁶. A filosofia quando é pensado na esfera pública sempre incomoda, onde quer que seja feita. Levar a filosofia para a escola pública é levá-la para as ruas. É buscar viver a filosofia com as crianças no espaço da escola pública.

Sócrates seria um bom aliado para argumentar contra uma e outra possibilidade diante dos adversários externos da filosofia, sejam eles políticos, econômicos, sejam eles técnicos. Por um lado, se negaria a condicionar o valor e o sentido de uma vida filosófica a qualquer instância que não seja a legalidade que vem do próprio exercício do filosofar e do mandato sobre o qual esse se afirma. Por outro lado, é justamente ao enfrentar os valores imperantes em seu tempo, contra o modo de vida que “todo o mundo” diz que há que seguir, que sua prática adquire seu sentido principal (KOHAN. 2009, p. 35).

Isso é o que Sócrates compreendia por ensinar filosofia. Para ele, a “necessidade de problematizar certo tipo de vida voltando a consideração sobre ela mesma” (KOHAN, 2009, p. 35) é o ensino da filosofia. Mas podemos nos perguntar se uma criança consegue problematizar o seu próprio modo de vida. Pergunte a uma criança se ela pudesse mudar alguma coisa no mundo que ela vive, e escute a sua resposta. Se ela pudesse fazer do recreio a aula e da aula o recreio, o que ela responderia? Se perguntássemos sobre seus sofrimentos, uma criança poderia filosofar, pois a matéria da filosofia é a sua própria vida, com seus atravessamentos e entendimentos infantis. Não saber é o início da vida, não saber é ser criança, e saber que não se sabe é Filosofia. Não saber é a premissa básica que justifica a educação, o sistema de ensino é a transmissão de discursos.

¹⁶ O Movimento Escola sem Partido surgiu em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto surgiu como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político ideológicos, partidários e eleitorais, que em seu ponto de vista representam doutrinação e cerceamento da liberdade do estudante em aprender. Fonte: <https://www.infoescola.com/educacao/escola-sem-partido/>. Todavia, o que podemos ler no arquivo é a constituição de um documento que censuraria o trabalho do professor, a partir de uma visão tecnicista e supostamente neutra, que carrega valores conservadores e excludentes.

Então, podemos nos perguntar: é possível uma criança filosofar? Essas questões serviram de aporte para a proposta de Matthew Lipman (1923 – 2010), juntamente Ann Margaret Sharp (1942 – 2010), para a criação do programa Filosofia para Crianças¹⁷ (FpC); na década de 1960 nos Estados Unidos, que logo se espalhou por todo o mundo. O filósofo norte americano é pioneiro na tentativa de criar um campo inédito de estudo que depois foi se desdobrando nas práticas de filosofia com crianças¹⁸. No pensamento de Matthew Lipman, é justamente na infância que é possível fazer filosofia, pois a capacidade de raciocinar é inata aos seres humanos, como é na infância que aprendemos a linguagem, a sintaxe e a lógica, a melhor época para aprender a raciocinar seria a infância. A partir de suas observações, Lipman desenvolveu um método de Filosofia Para Crianças (FpC) baseado em Novelas Filosóficas (NF)¹⁹ e Comunidades de Investigação Filosófica (CIF).²⁰ O caráter idealista do seu projeto pode ser notado, no entanto, é necessário partir desse projeto para algo maior, que use de suas contribuições para que a filosofia encontre espaço dentro das salas de aulas.

A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída (LIPMAN, 1995, p. 241).

¹⁷ Philosophy for Children (Pfc).

¹⁸ Um importante diferencial do Programa “*Filosofia Para Crianças*” (FpC) de Matthew Lipman, é que, mais tarde, se tornou um campo de estudos e um movimento na educação no mundo todo: “*Filosofia com crianças*” – poder-se-ia dizer que *Filosofia com crianças* é um movimento que se iniciou na década de 1960 e 1970 nos Estados Unidos e depois se espalhou por diversos países do mundo, incluindo o Brasil; e, ainda, que *Filosofia Para Crianças* é o programa pioneiro no campo de estudos da *Filosofia com crianças*.

¹⁹ As “Novelas filosófica” (NF) são instrumentos centrais na metodologia lipmaniana de Filosofia Para Crianças. Nelas, o autor busca fazer uma conversa entre as crianças e a tradição da filosofia ocidental, através de histórias em forma de diálogos que problematizam questões do cotidiano. Assim, os personagens são crianças que investigam problemas filosóficos.

²⁰ “A comunidade de investigação é a sementeira necessária para o cultivo da filosofia na escola primária, pois ela intermistura a preocupação crítica com a justiça e o impulso criativo em direção ao interesse e à atenção. Ela gera o respeito tanto pelos princípios quanto pelas pessoas, fornecendo, deste modo, um modelo de democracia como investigação” (LIPMAN, 1995, p. 367-368). r5x

O trabalho de Lipman e o método de Filosofia para Crianças foi estendido no mundo todo, e no Brasil ganhou espaço através de muitos pensadores e filósofos da educação, entre eles, se destaca o orientando de Lipman, Walter O. Kohan. Assim, o programa de Lipman contribui para entender o campo teórico da filosofia com crianças.

Longe de ser um modelo perfeito, a proposta de Filosofia para Crianças (FpC), está mais para “um movimento teórico delicado” que pode abrir outros horizontes ao projeto original de Lipman e contribuir significativamente a esse incipiente campo teórico e prático que é a filosofia com crianças (LÓPEZ, 2008, p. 32).

O filósofo norte americano desenvolve um método que possibilitasse fazer filosofia para as crianças, ensinando-as a pensar de maneira crítica e dialógica. O programa que ele desenvolveu juntamente com Ann Sharp e Frederick Oscanyan, buscava romper com a crença que as crianças não podiam filosofar, ou seja, não podiam entender os conceitos do mundo adulto. O entendimento de que as crianças precisavam se familiarizarem com estes conceitos, pois precisavam aprender a viver neste mundo que era o mesmo para adultos e crianças, trouxe luz para os caminhos da educação. Aproximando a filosofia da infância.

Matthew Lipman foi responsável por elaborar uma concepção de conhecimento e educação respaldados, em especial, pela Filosofia Clássica e pelo pragmatismo de Dewey. Sua proposta foi a primeira a basear-se na disciplina de Filosofia, a qual considerou a única capaz de desenvolver um pensar bem. O PFC objetiva o desenvolvimento de habilidades do raciocínio, ou seja, o desenvolvimento de um pensar bem que pode ser compreendido como um pensar autônomo, crítico e criativo que envolve certas habilidades (LEVORATO, 2018, p. 69 - 70).²¹

O que faz do pensamento Lipman algo pioneiro no ensino da Filosofia é a inauguração de uma outra relação do conhecimento com a infância; suas ideias surgiram a partir de inquietações com os modelos de ensino vigentes até o momento, que ele considerava extremamente ultrapassado. E, foi inflado por um forte movimento estudantil que se ocorria nos Estados Unidos em 1968. Assim, Lipman percebia a falta de pensamento racional nas reivindicações dos estudantes. Seu método visava a

²¹ Apesar da inspiração em Dewey, faz-se importante destacar, o quanto Dewey trabalhava na dimensão da experiência e do quanto Lipman irá operar em uma perspectiva mais esquemática.

construção do pensamento crítico das crianças, ensinando as crianças a raciocinarem e invertendo paradigmas pedagógicos, em prol de uma educação filosófica.

Os professores precisam de modelos claros, práticos e específicos para *fazer filosofia*. Precisam ser capazes de distinguir os conceitos que são essencialmente definíveis daqueles que são essencialmente questionáveis, se é que pretendem compreender por que somente os últimos são realmente filosóficos. O mesmo acontece em outros aspectos da prática filosófica: ser capaz de distinguir o não filosófico do filosófico e do pseudofilosófico ao lidarem com perguntas, réplicas, perguntas de acompanhamento, inferências, justificações etc. Eles devem ser capazes de diferenciar a teoria do conhecimento filosófico da teoria do conhecimento psicológico. Mas acima de tudo devem estar preparados para perceber que estas diferenças podem encontrar-se na função mais do que na forma (LIPMAN Apud KOHAN, 2000, p. 113 - 114).

A microrevolução de Lipman está na instalação de um campo de estudos complexo, delicado, sensível, imagético, lúdico, poético, especulador e novo, que rompia com a tradição pedagógica de transmissão de conteúdos e com a noção de que Filosofia não poderia ser para crianças, pois estas não possuíam a capacidade de pensar filosoficamente. Aproximando, assim, a filosofia e a infância novamente.

Lipman (1995) rompe com este pressuposto da tradição filosófica, considerando que a atividade da filosofia de criação de conceitos que constituem o ser humano é um direito de todas as pessoas, independente de idade, uma vez que este processo interfere na própria identidade da pessoa. Assim, a filosofia é uma necessidade básica para significar a experiência por meio da qual vamos nos constituindo como seres pensantes, agentes e viventes numa cultura, numa comunidade de crenças compartilhadas ao mesmo tempo que este processo transforma a própria comunidade (ALVES; MURARO, 2020, p. 9).

Por isso, pensar a filosofia junto às crianças é refletir sobre infância, a prática filosófica, Filosofia da Educação, a cultura e, até mesmo, sobre o que é a Filosofia. Para se pensar uma educação filosófica, precisamos fazer a primeira pergunta filosófica possível: é possível ensinar Filosofia? Existe uma maneira certa de ensinar a pensar? Essa é uma das principais questões que fazem parte da Filosofia da Educação e atravessam a proposta de Filosofia Para Crianças. Lipman (1994) escreve que “é preciso admitir que os próprios filósofos nunca tiveram muita clareza sobre o que fazem quando ensinam filosofia. Portanto, falta-nos uma compreensão ampla sobre em que uma explicação adequada pode se basear (LIPMAN, 1994, p. 172-173).

Este, também, parece ser o mesmo problema de Sócrates na Grécia Antiga. Afinal, é possível ensinar alguém a filosofar? Existe algo como o *bem filosofar*? Na perspectiva socrática de Lipman, o *bem pensar* seria a racionalização crítica dos conhecimentos.

A filosofia é uma disciplina que inclui a lógica e, portanto, se ocupa em introduzir os critérios de excelência no processo do pensar para que os estudantes possam caminhar do simples ato de pensar para o pensar bem. Ao mesmo tempo, a tradição filosófica desde o século VI a C. tem sempre lidado com um conjunto de conceitos considerados importantes para a vida humana ou relevantes para o conhecimento humano. Exemplos desses conceitos são: justiça, verdade, liberdade, bondade, beleza, mundo, identidade pessoal, personalidade, tempo, amizade, liberdade e comunidade. Sem conceitos como esses, funcionando como ideias reguladoras, teríamos muito mais dificuldade em dar sentido à nossa experiência. [...] É indispensável que as crianças adquiram esses conceitos se querem dar sentido aos aspectos sociais, estéticos e éticos de suas vidas. Existe uma ideia errônea de que as crianças não estão interessadas nas noções filosóficas e querem apenas divagar sobre trivialidades ou dominar as informações (LIPMAN, 1994, p. 47-48).

Nesse sentido, podemos perceber que a Filosofia para Crianças de Lipman baseia-se em uma perspectiva mais cognitivista e positivista, até mesmo engavetando tais práticas a partir de novelas filosóficas organizadas por faixas etárias. No entanto, já na proposta de filosofia com crianças a experiência é pensada a partir das contribuições do pensamento de Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros pensadores e pensadoras com o conceito de “experiência trágica”, em oposição ao conceito de “experiência formativa” de Lipman (LÓPEZ, 2008). Essa “experiência trágica” é a que olha para o espaço/tempo que as crianças estão inseridas e institui no plano da problematização e não da formação. Aqui, começamos a pensar com Walter Kohan e a filosofia da diferença. No pensamento da diferença, a ontologia²² é pensada sob uma perspectiva histórica, e, não segue mais o pensamento clássico que buscava uma cosmovisão universalizante.

a partir da filosofia da diferença de Deleuze e de Heidegger, se é possível pensar os traços mais profundos do evento epocal no qual o homem, sem uma ética ou estratégias definidas, vê-se indefeso para resistir ao regime das antro-po-tecnologias e ao controle hipertecnizado (MIRANDA, 2010, p. 250).

²² Sobre a ontologia na perspectiva histórico-foucaultiana que adotamos, ver: HACKING (2004).

Kohan ajuda a pensar e organizar o campo de estudos denominado de “filosofia com crianças” no Brasil (como exemplo a idealização da revista *Childhood and Philosophy*). Assim, ambos os pensadores, Lipman e Kohan, tomam a infância como condição de experiência e o ensino da filosofia como uma forma de criar sujeitos mais críticos sobre os modos de existência. Os dois filósofos da educação se dedicam a pensar a infância e o ensino de filosofia afirmados na honestidade com o conhecimento, portanto, seus trabalhos dispensam qualquer crítica reducionista. O debate filosófico entre Lipman e Kohan se desenvolve dentro de um debate ricamente tratado por toda a história da filosofia ocidental (que neste momento de desenvolvimento acadêmico não carece de maiores aprofundamentos); é um diálogo entre a tradição da filosofia como prática, entre a tradição da filosofia positivista e a tradição escolástica. Lipman, movimentada a tradição da práxis filosófica, mas a impressão que se tem é uma tentativa do filósofo de satisfazer as preposições da filosofia positivista, trazendo um método de ensino analítico. Lipman parece buscar “fazer as pazes” entre as tradições, porém, acaba encaminhando o seu método dentro da própria filosofia positivista.

Kohan (2000), buscando novos caminhos, traz a filosofia da diferença como base teórica para justificar o seu projeto de filosofia com crianças. Seria possível trazer muitos/as autores/as para dialogar com as questões trazidas por Lipman e Kohan, tais como Nussbaum (2017), Dewey (1979), Honneth (2011), Winnicott (1982), Rousseau (2014), Freud (2019), e Gadamer (1988), que abordaram o tema da educação, da infância e da filosofia, trazendo muitos pontos argumentativos importantes para se pensar o campo da filosofia com crianças. Todavia, para este recorte de pesquisa, basta-nos entender o que Kohan e Lipman apresentam com seus projetos, deixando estas outras possibilidades de investigação e estudo para serem continuadas mais à frente. Neste texto, partimos de estudos mais específicos e menos abrangentes, mas que, no entanto, fazem parte de um vasto campo de investigação com muitas pessoas pensando e refletindo sobre. Por hora, basta-nos entender a filosofia com crianças, tratado por Kohan, como campo de estudo que se deriva dos estudos de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Kohan (2000) no livro “Filosofia na Escola Pública” propõe o seu “Projeto de Filosofia *com* Crianças (na Escola)”, no qual sublinha-se três pontos de como o seu projeto se distancia do Programa de Filosofia *para* Crianças.

Pensamos que *filosofar com* implica uma consideração dialógica dos participantes, não apenas no âmbito da investigação em grupo (das aulas de filosofia), mas na própria proposição dos temas a serem debatidos. [...] percebemos um envolvimento maior por parte das crianças na proposição dos temas a serem debatidos na em sala [...] houve uma inversão do processo; anteriormente o professor escolhia o tema/texto e as crianças, a partir dessa motivação, faziam suas reflexões. Ressaltamos ainda que o termo *filosofia para crianças* deixa subentender que existiria desde já uma diferenciação e distanciamento criança-adulto, ao que propomos o filosofar *com* crianças, no sentido e no intuito de destacar a dialogicidade e a possibilidade de troca simétrica dentro da comunidade de investigação, ou seja, a possibilidade que o próprio professor tem de se surpreender com as perguntas e reflexões que surgem nas crianças. Além disso devemos destacar um aspecto extremamente importante no projeto experimental de Filosofia com Crianças (na Escola): um reconsiderar de diversos âmbitos da própria comunidade de investigação, ou seja, seus aspectos filosóficos, psicológicos e pedagógicos. Daí o caráter interdisciplinar do projeto, contando com a presença de um pedagogo, um psicólogo e um filósofo (KOHAN, 2000, p. 167 – 168).

A partir dessa explicação do projeto de Walter Kohan, podemos entender os principais aspectos que norteiam a filosofia com crianças: (i) a voz e a opinião das crianças na hora de se escolher um tema ou um texto para filosofar, (ii) o entendimento da criança em condição de igualdade para filosofar com o adulto e (iii) e o caráter interdisciplinar da proposta. Pensando nessa relação entre aluno-professor, veremos como o professor é pensado nas duas propostas de filosofia para/com crianças. Ambas as abordagens parecem convergir no que diz respeito a descentralização do professor como o detentor do saber, no entanto, algumas críticas podem ser levantadas a respeito do esmaecimento da figura do professor na sala de aula.

No modelo de ensino de Filosofia para Crianças de Lipman (1990), o papel que o professor adota seria a de um “facilitador” do conhecimento estimulando a autonomia do estudante e promovendo atividades que desenvolvam as capacidades cognitivas das crianças. Criando, assim, uma relação do professor com o aluno e com o saber dentro da sala de aula de forma horizontal, colocando o professor como facilitador e mantenedor do diálogo e do conhecimento, mas não mais importante que os alunos no debate. Podemos, então, nos perguntar sobre “quem” pode ocupar o espaço do facilitador, qual é a função de fato do professor na sala de aula e qual a garantia que se tem que o debate seguirá em caráter filosófico? Uma crítica a essa figura do facilitador foi trazida por Anderson (2015), questionando o que diz respeito a capacidade de manter um diálogo saudável nas Comunidades de Investigação

Filosófica. O autor pergunta, se quando a figura do professor se torna a de um facilitador do debate (logo após, se dissolvendo na discussão filosófica com as crianças), as crianças teriam a capacidade cognitiva de manter um diálogo filosófico saudável. Nesse caso o professor não poderia ser apenas um facilitador do debate, ele precisaria guiar o diálogo para manter a saúde linguística e filosófica do ecossistema.²³ Lipman (1994) argumenta sobre essa questão pensando a discussão filosófica na sala de aula como uma “arte do diálogo”, cabendo ao professor decidir quando deve, ou não, intervir no diálogo.

Conseguir com que os estudantes se envolvam num diálogo filosófico é uma arte. E como qualquer arte, um pouco de conhecimento é um pré-requisito - nesse caso, o professor deve saber quando intervir ou não numa discussão. Há ocasiões em que o melhor que se pode fazer para dirigir uma discussão filosófica é não dizer nada e deixar que as coisas aconteçam. De fato, a meta em direção à qual uma discussão filosófica deve se dirigir é uma situação em que haja uma máxima interação estudante-estudante, em contraste com o início de tal discussão, em que predomina a interação professor - estudante (LIPMAN, 1994, p. 157).

Dissolver a figura do professor dentro das Comunidades de Investigação Filosóficas é um dos pressupostos essenciais do projeto filosófico de Lipman (1994). A Filosofia Para Crianças tem no diálogo a ferramenta de fazer filosofia. Entretanto, ao dissolver a figura do professor podemos questionar se o debate nas Comunidades de Investigação Filosóficas, de fato, é filosofia e não somente narração entre os estudantes, como colocou Anderson (2015). Podemos, também, questionar como

²³ O papel do facilitador dentro das Comunidades de Investigação Filosófica (CIF) tem sido frequentemente destinado a estruturar as interações do grupo e/ou confirmar as contribuições dos participantes. [...] facilitadores devem assumir um papel muito mais ativo no diálogo do que tem sido reconhecido até aqui. Este é o caso porque, quando deixado a seus próprios dispositivos, o diálogo da CIF frequentemente se transforma em mera opinião, tornando-se obscuro e/ou ficando submerso por um excesso de conteúdos irrelevantes. [...] esses efeitos, por sua vez, colocam uma séria ameaça ao facilitador. Isso é, por turvar o diálogo, esses efeitos podem romper o elo entre o colocado pelo agente motivacional e o assunto em questão e, conseqüentemente, podem levar os agentes a interiormente se desinteressar pela discussão em curso. Dado o perigo que o diálogo não controlado coloca ao facilitador, [...] o facilitador deve estar atento para prestar assistência à saúde do ambiente linguístico que ambos, agentes e participantes, ocupam. [...] esse modelo ecocêntrico de cuidado com frequência colide diretamente com uma posição mais intuitiva ou biocêntrica, segundo a qual o facilitador deve diretamente cuidar para o bem-estar afetivo ou emocional dos participantes, [...] também se confronta com a ótica frequente segundo a qual o facilitador é uma figura temporária que deveria, finalmente, se tornar obsoleta na FpC. Contrariamente, a perspectiva ecocêntrica sugere que o papel do facilitador é indispensável para sucesso da FpC, à medida que [...] ajuda a assegurar a continuidade do ecossistema linguístico, do qual depende, crucialmente, o bem-estar de todos” (ANDERSON, 2015, p. 284).

essa figura de facilitador é construída se propor democrática, ao mesmo tempo que os temas trazido para as aulas seriam baseados nas Novelas Filosóficas, que são conteúdos fechados em uma proposta que mais parece conteudista do que filosófica. Na perspectiva do projeto Filosofia para Crianças o professor ocupa um espaço semelhante aos alunos na construção da relação com o saber. Não é o detentor do conhecimento e não é um mestre que convida o indivíduo a se preocupar consigo mesmo, nem que chama o indivíduo para uma vida de ação filosófica, mas é uma figura que aos poucos iria se decompondo na sala de aula. Este pode ser um problema ao se pensar a filosofia com crianças. Uma coisa é criar uma relação com o saber que passe pelo exame do outro e de si mesmo de forma democrática, outra coisa é a dissolução da figura do professor dentro da sala de aula. Todavia, vemos que este é um problema que se enfrenta no presente, quando pessoas sem formação adequada ocupam o espaço de professor, colocando a profissão professor como uma maneira de se fazer um “trabalho extra” para reforçar o orçamento familiar. Esse tipo de redução do trabalho de professor a um sub trabalho, ou a “um bico” é resultado de um discurso de negação da docência como profissão.²⁴

Podemos problematizar o entendimento que Lipman (1994) dá ao atribuir a categoria facilitador ao professor para o debate dialógico dentro da sala de aula; pois, podemos entender que o professor não pode ocupar apenas um espaço de facilitador. Afinal, qual é o lugar do professor dentro da sala de aula? Ele pode ocupar esse espaço pedagógico de facilitador do debate filosófico ou é de fato um mestre? Sêneca vê a figura do professor como a de um mestre do cuidado de si. Assim, pensa-se que o professor pode ser um facilitador do conhecimento, mas também é um ponto de transformação nas sociedades humanas. Maximiliano López (2008) vê a figura do professor dentro da sala de aula para além de um facilitador na filosofia com crianças, o autor pensa o professor pela figura de um “educador” que tem a função de transmitir signos aos alunos.

A “filosofia com crianças” é uma forma de intervenção pedagógica muito especial. Dedicado à prática filosófica na escola, aquele que trabalha em “filosofia com crianças” pode, legitimamente, ser considerado um educador, alguém que ensina, no sentido de oferecer signos. Ele oferece textos e organiza em torno deles uma discussão. Por ser uma tarefa pedagógica, a “filosofia com crianças” é uma

²⁴ Ver: MELO; CAVALCANTE, 2019. Disponível em <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7777/pdf> Acesso em 9 de junho de 2022

intervenção, um modo de influir intencionalmente na experiência das pessoas (LÓPEZ, 2008, p.12).

Já para Kohan (2000), a figura do professor não se dissolve dentro da sala de aula, mas também não detém para si a autoridade do saber, permitindo o falar livremente dos alunos, para que juntos filosofem. Nesta proposta de Kohan (2000) e López (2008) de filosofia com crianças, o professor assumiria o papel de educador ao ensinar os alunos a se relacionarem de outros modos com o saber, consigo e com os demais. Da mesma forma, Sócrates se colocava enquanto filósofo, mas, ao se retirar desse papel de mestre, mais se mostrava como um educador.

No campo educacional, Sócrates sustenta, com muitas poucas páginas de diferença em um mesmo texto, que jamais foi mestre de ninguém (*Apologia de Sócrates*, 33a) e que, se o condenarem à morte, aqueles que aprendem com ele continuarão fazendo o que ele faz (*Apologia de Sócrates*, 39c-d). [...] Em outras palavras, Sócrates exerce outro tipo de maestria que a habitual e renuncia a ocupar o lugar de mestre. E, não obstante, outros aprendem deste lugar. O professor de filosofia afirma que não é um professor e, no entanto, deve reconhecer que seus alunos aprendem com ele (KOHAN, 2009, p. 15 - 16).

Compreender essa aproximação é entender que “[...] a filosofia não ocupa um lugar de um saber a mais; não é outro saber que se sabe quando se sabe filosofia; o que prima antes de tudo é uma relação com o saber” (KOHAN, 2009, p. 26). Uma das grandes contribuições da filosofia com crianças é recuperar da antiguidade greco-romana essa maneira de se relacionar com o saber e tentar potencializar a sua ação dentro da sala de aula no presente; de modo que “a função do professor de filosofia, antes que a de um transmissor, seria a de ser uma pedra de toque, um catalisador, para o exame que uma vida se dá a si mesma” (KOHAN, 2009, p. 36). “É isso o que a filosofia “ensina”, ou permite aprender, antes e agora: o valor de certas relações com o saber, que dá lugar a um modo de vida marcado pelo exame e o cuidado de si” (KOHAN, 2009, p. 36).

Outra crítica que se pode fazer ao projeto lipminiano de Filosofia Para Crianças, diz respeito ao caráter liberal e idealista da educação como salvadora da humanidade. O projeto de Filosofia Para Crianças como método de ensino acaba delimitando as possibilidades de se fazer filosofia com crianças dentro do campo do pragmatismo e coloca como ponto chave as habilidades das crianças de raciocinar, como o caminho

para a criação de justiça social. Percebe-se, assim, que o método de Filosofia Para Crianças entende a filosofia como racionalização dos conhecimentos, baseado em pressupostos cognitivistas e na epistemologia clássica. Nas palavras de Silveira (2001).

A proposta de Lipman está baseada na crença que o sistema de ensino “tradicional”, por não ser capaz de produzir cidadãos “racionais”, é o grande responsável “pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente” (SILVEIRA apud. LIPMAN, 2001, p.210). Circunstâncias que envolvem movimento de protestos como os de estudantes em 1968; governantes e eleitores “egoístas e não esclarecidos (ibidem, ibidem); enfim, comportamentos irracionais. Basta, portanto, corrigir as imperfeições desse sistema, direcionando-os para o cultivo da racionalidade, que passarão a existir governantes mais solidários e altruístas, pessoas mais racionais, em suma, circunstâncias de vida mais favoráveis. Nesse raciocínio está implícita uma concepção idealista e acrítica da relação entre educação e sociedade, que apenas traduz em novas palavras o velho ideal liberal da educação como redentora da sociedade (SILVEIRA, 2001, p. 210 - 211).

Não se pode achar que a educação tem o dever de resolver os problemas da sociedade, não é coerente pensar a educação nessa perspectiva salvacionista totalitária como a grande panacéia. A propósito do que foi mostrado no capítulo 2.1, a racionalidade neoliberal vê na sala de aula, uma extensão das instituições mercadológicas, sequestrando os currículos numa lógica neoliberal. Esse tipo de educação cria modos de subjetivação que não criticam o modelo vigente, mas atua como tecnologias da governamentalidade neoliberal, colocando na educação a responsabilidade pelas mazelas sociais.

Em suma, a exemplo do que ocorre com outras teorias pedagógicas de cunho liberal, também a de Lipman escapa a percepção dos determinantes sociais da educação, razão pela qual se trata de uma pedagogia idealista, ou, para usar a terminologia de Savani (1985, p. 7-9), de uma “teoria-não-crítica” da educação (SILVEIRA, 2001, p. 211).

Ao pensarmos junto com Foucault (2008), iniciamos os estudos do inverso, do menor; do olhar de baixo para cima. Não é uma análise marxista de pensar a dominação como luta de classes, mas sim, pensar a burguesia como efeito de relações de poder, em que os mecanismos da biopolítica, a micromecânica do poder opera como formuladores de discursos de verdade que são sequestrados por táticas

de dominação. Estas não são exclusivas de uma classe social, já que podem vir de diversos setores da sociedade, como a escola, as periferias, a polícia e até mesmo da indústria do entretenimento (não se negando aqui a importância de classe social em um país desigual como o nosso). Por isso, a necessidade de se posicionar dentro do espaço comum para compreender como, em diferentes contextos, tais práticas de condução são operadas e que formas criam modos de subjetivação que se articulam em diferentes tempos.

Esse é o aporte teórico que justifica a filosofia na sala de aula como criação de outros modos de exercício filosófico, saindo do objetivismo no projeto de Lipman e abrindo outras possibilidades para se trabalhar a filosofia com crianças. Uma última crítica ao programa de Filosofia Para Crianças parte de uma tentativa minha de problematização das Novelas Filosóficas. A proposta de Lipman de Novelas Filosóficas pode ser uma ótima maneira de ensinar as crianças a filosofarem. No entanto, melhor matéria para tal exercício na escola não seria a própria experiência da existência? As crianças estão inseridas dentro dessa racionalidade neoliberal, partindo de dentro de uma racionalidade escolar, onde são diretamente atingidas pela experiência do neoliberalismo. A melhor matéria de pensamento seria, pois, a própria experiência. Então, compreendo que as crianças precisam aprender a analisar os discursos da sociedade, pensar o laboratório vivo que é a vida. Por isso, a nossa crítica questiona a experiência do fazer filosofia para crianças. Lipman (1995) defende uma experiência pragmática e analítica, em dissonância com outras propostas, como a de Maximiliano López (2008) e Walter Kohan (2000) que irão operar com a filosofia com crianças, trazendo a experiência como um sentido de abertura para o pensamento, usando o conceito de “experiência trágica” para explicar como se fundamenta sua ideia de trabalho filosófico com crianças, amparado no pensamento da diferença.

Fazer “filosofia com crianças” não tem a ver com ensinar história da filosofia, mas com fazer da filosofia uma experiência. Matthew Lipman produziu, no final da década de sessenta, um método complexo e interessante para dar consistência a essa ideia e o chamou de “Filosofia para Crianças”. O presente trabalho [apresentada por López na obra “acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças”] tem procurado dar visibilidade a um movimento teórico-metodológico que modifica profundamente a proposta de Lipman. Esse movimento sutil pode ser sintetizado na substituição do conceito de “experiência”, que originalmente Lipman toma de Dewey, pelo

conceito de “experiência trágica”. Esse último conceito é desenvolvido, especialmente, em dois temas que tenho denominado figura-fundo e temporalidade. Ambos os temas têm sido construídos ao longo de uma série que coloca em relação o motivo kantiano do belo e do sublime, o dionisíaco e o apolíneo, tal como são apresentados por Nietzsche em *Origem da tragédia*, e o que o pensamento agudo e criativo de Foucault e Deleuze tem construído a partir dele. No entanto, não se trata de um estudo de história da filosofia; o conceito de “experiência trágica” que aqui se desenvolve é uma criação própria, embora modesta e limitada, para tentar pensar o que significa “pensar”, e pensar com outros, no interior de uma proposta teórico-metodológica, denominada “filosofia com crianças” (LÓPEZ, 2008, p. 97).

A filosofia com crianças, assim, pode ser uma possibilidade de as crianças tomarem como estudo as questões de suas próprias existências, travessadas por variadas e diferentes áreas do conhecimento, com um olhar mais problematizador sobre as próprias vidas, realizando um exame de si, sobre si e sobre o outro. Na perspectiva do pensamento da diferença podemos pensar a importância de as crianças problematizarem a experiência.

O conceito de experiência é assim central na proposta de filosofia para crianças na medida em que o critério fundamental de trabalho é a própria vida das crianças, e não o currículo escolar. Nesse sentido deve-se, o tempo todo, levar em consideração o interesse das crianças e a relação que há entre aquilo que se pensa e discute na sala de aula e sua experiência vital, concreta (LÓPEZ, 2008 p.15).

Libertar o currículo de pressupostos objetivos e criá-lo a partir da vida como matéria de pensamento é a grande potência da filosofia com crianças. Trazer a filosofia do céu para a terra, assim como fez Sócrates, é trazer a filosofia para o campo da prática, renunciando a idealismos, olhando, assim, para o sujeito e para a verdade, a partir da sua constituição histórica. Interessa-nos saber como as práticas de filosofia com crianças atravessam o sujeito, criando seus modos de subjetivação.

Todavia, quando se fala em filosofia com crianças, não se está a reduzindo a uma disciplina curricular, mas a um modo de trabalhar com o pensamento e a existência. A filosofia, concebida anteriormente ao conceito de infância, também vinculada à Grécia antiga, era entendida por Sócrates, por exemplo, como um caminho de interrogação, concepção essa que ainda atravessa nosso entendimento contemporâneo. Kohan (2009, p. 21) afirma que “o que Sócrates empreende é uma busca de sentido, e o modo de realizá-la é a interrogação de si e dos outros” e complementa dizendo que “é a própria busca que dá forma a uma prática que faz de Sócrates [...] algo que ele não era no início.”. Nesse contexto socrático, a filosofia é

compreendida como um modo de relação com o saber, que transforma o que somos e o que pensamos, que problematiza os valores usualmente valorados. Então, “viver filosofando significa, para Sócrates, dar um lugar de destaque, no pensamento e na vida, à ignorância, ter uma relação de potência, afirmativa, generativa, com a ignorância” (KOHAN Apud LERMEN; SCHULER, 2018, p. 292).

Assim, entendendo que a melhor matéria para o pensamento filosófico é a própria experiência da vida, o uso de Novelas Filosóficas parece perder força perante tantas possibilidades de se trabalhar a filosofia com crianças. Entende-se que a proposta de Lipman (1995) é embrionária, portanto, passível de críticas e reformulações. Entretanto, problematizar os modos de existência e os discursos de verdade operando na nossa sociedade seria buscar outros modos de vida.

Essa prática filosófica pautada por problemas opera com os mesmos não como uma barreira a ser superada, mas como a possibilidade mesma do pensamento de se chegar no limite do abismo, dessa relação com o fora, com esse fundo trágico que permite ainda a criação de outros sentidos além dos clichês. Desse modo entendida, a prática filosófica com crianças poderia produzir irrupções no próprio pensamento e abrir possibilidades para além dos pressupostos iniciais (LERMEN; SCHULER, 2018, p. 294).

Assim, a “experiência trágica” é um conceito chave para se fazer filosofia com crianças na escola, como forma de se olhar para os “abismos” da existência.

A tragédia nos ensina que é precisamente no limiar desse abismo que o sentido se gera e se reconstitui; porém, não se trata de se afundar nesse abismo, de ser tragado por ele, nem de fazer uma apologia à loucura, mas de manter aberta a relação com esse fundo. A “filosofia com crianças” não se importa com a relação entre as disciplinas acadêmicas e seus conteúdos específicos, mas com a relação entre pensamento e cultura (LÓPEZ, 2008, p. 82).

A partir dessas problematizações teóricas, apresenta-se o modo de fazer pesquisa desse Trabalho de Conclusão de Curso, olhando para as experiências de filosofia com crianças na escola pública brasileira, registradas em artigos publicados da revista *Childhood and Philosophy*. Ao analisar essas experiências, busca-se quais são as regularidades encontradas no trabalho filosófico com crianças. O que é possível afirmar ao observar tais práticas e o que isso pode nos dizer sobre como continuaremos a pesquisa e o trabalho de filosofia com crianças dentro da escola. Enfim, continuar pensando a Filosofia da Educação.

3 MÉTODO DE PESQUISA

A partir da descrição do referencial teórico, faz-se necessário também descrever os procedimentos metodológicos que ajudam a pensar o problema dessa pesquisa, a qual se constituiu como pesquisa documental, inspirado na análise de discurso foucaultiana. Por isso, interessa mapear as regularidades e deslocamentos nas produções acadêmicas que apresentam experiências de filosofia com crianças na escola pública brasileira, recortando as experimentações realizadas no Ensino Fundamental. Importante salientar que alguns artigos não apresentam um projeto específico de filosofia com crianças nos moldes propostos por Walter Kohan. No entanto, por entendermos a filosofia com crianças dentro do campo de pensamento da filosofia da diferença, textos da revista que relataram experiências filosóficas com crianças na escola pública, são matéria de investigação neste trabalho. Pensando justamente a escola pública como local de atravessamentos comuns e entendendo que analisar os discursos que atravessam a escola pública é problematizar a subjetividade do contemporâneo. Investiga-se o que as pesquisas, intervenções, conversas, oficinas etc., nas escolas públicas brasileiras têm mostrado sobre a prática de filosofia com crianças, para então, desenhar possibilidades de se ensinar filosofia e contribuir para as discussões acerca dos modos de se fazer filosofia com crianças.

Assim, recorro diretamente ao local dos problemas compartilhados pela população, o local comum da sociedade: o público. Ao analisar este “público” pode-se questionar, quais discursos comuns operam na sociedade do presente e porque estes discursos e não outros? Como tais discursam estão atravessando as escolas públicas e as práticas pedagógicas? O que pode uma educação filosófica na escola pública para pensar de outros modos? É o que busquei descobrir com a pesquisa empírica na revista *Childhood and Philosophy*. Este periódico, pontuado como A2 em Educação pelo Qualis da Capes, é resultado de uma parceria entre o NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ) e o ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry With Children). Após uma investigação nas principais fontes de pesquisa sobre educação no Brasil, ficou evidente a importância das produções da revista *Childhood and Philosophy* para a produção de conhecimento nessa área. A revista publica regularmente desde 2005 pesquisas envolvendo as

dimensões da infância, da filosofia e da educação, com muitos pesquisadores e estudiosos cativados por esse tema, publicando artigos frutos de trabalhos comprometidos em aprofundar os estudos sobre filosofia com crianças, além de ser uma das pioneiras no Brasil nesse campo de estudos. A revista publica regularmente de um a três volumes a cada ano em formato eletrônico e alguns em formato impresso. Em um primeiro momento, trabalhei com dezesseis edições da revista rastreando estudos de experiência de filosofia com crianças. Meu objetivo foi o de analisar os discursos presentes em estudos com filosofia com crianças, com foco em oficinas de filosofia com crianças na escola pública brasileira no Ensino Fundamental.

3.1 Inspiração na análise de discurso em Michel Foucault

De certa forma, tal questão já foi abordada no referencial teórico. Todavia, convém fazermos uma pequena retomada. Como se faz a análise de discurso? Para entender o método foucaultiano, primeiramente é necessário entender o que é a verdade para Foucault. O filósofo traz uma outra perspectiva sobre o que é a verdade, sobre uma ótica de problematização dos discursos operados nas relações de poder. De uma forma simplificada, para o pensamento de Foucault (2003), a verdade é fruto das relações históricas de poder, ou seja, não existe uma verdade a priori, o que existe, são discursos de verdade que se relacionam entre si, e nessa disputa de forças é onde a verdade se manifesta. A verdade, para Foucault, não é o outro do poder, e sim o seu principal efeito (FOUCAULT, 2003). Para entender a argumentação de Foucault, é preciso entender o poder como algo da ordem das relações entre as pessoas. Por isso, não se trata da oposição entre verdade e falsidade, mas das relações históricas que constituíram estes discursos de verdade. (FOUCAULT, 2003). Para se fazer a análise de discursos, é preciso compreender que discursos são esses, como eles operam no presente, e qual a relação histórica que eles carregam. Ou seja, a verdade se dá, através de múltiplas práticas que os sujeitos experenciam em suas vivências. O que é a verdade?

Para Foucault, a verdade é indissociável da singularidade do acontecimento. Aquilo qualificado de verdadeiro não habita num já-aí; antes, é produzido como acontecimento num espaço e num tempo específicos. No espaço, na medida em que não pode ser válido em qualquer lugar; no tempo, porque algo é verdadeiro num tempo propício, num *kairós*. Vale destacar ainda seus mensageiros e

operadores privilegiados: são os que possuem os segredos dos lugares e do tempo, os indivíduos submetidos aos exames de qualificação e que pronunciam palavras requisitadas ou cumprem gestos rituais, aqueles ainda sobre os quais a verdade escolheu para abater-se: profetas, adivinhos, inocentes, cegos, loucos, sábios e assim por diante. Trata-se de uma verdade descontínua, não-universal, dispersa e que se produz como acontecimento (CANDIOTTO, 2007, p. 204).

Essa verdade regular e descontínua se dá nas relações entre os sujeitos. A educação é um acontecimento que cria e reproduz relações de poder e discursos de verdade na experiência da aprendizagem, entre os sujeitos. A educação está dentro da ordem do discurso, com seus métodos de transmissão e locução. Educar não pode estar no campo das coisas estáticas, não é uma lei física; é, para a prática filosófica, uma relação que se cria e que se desenvolve com o saber. Educar pode ser a própria ação da filosofia como modo de vida. A educação precisa acompanhar os discursos, precisa analisá-los, problematizá-los e expô-los. E para isso, é preciso situar o discurso na esfera do acontecimento e da experiência, onde são operados os modos de subjetivação.

O que é, afinal, um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Olhando e analisando os acontecimentos nas experiências de filosofia com crianças, busca-se analisar os discursos nas práticas descritas de filosofia com crianças, discursos que estão operando com específicas relações entre poder, saber e modos de subjetivação. Trabalhar com a inspiração na análise de discurso de Foucault é olhar para as regularidades e discontinuidades que aparecem nas criações escritas e nas falas das crianças durante as experiências de filosofia com crianças. Olhando para essas práticas, percebe-se como os espaços de filosofia na escola, se apresentam como espaços de falas, em que as crianças sentem que serão ouvidas; e, percebe-se, ainda, como a escrita das crianças também é esse lugar de fala. Pela escrita, a partir de “disparadores filosóficos”, as crianças falam de si mesmas e recriam a vida. Essas experiências se mostram ainda mais ricas quando a proposta é de uma escrita coletiva.

3.2 Olhando para as experimentações que já foram realizadas

A seguir, apresenta-se um quadro com os artigos rastreados na revista supracitada, que continham conteúdos relacionados a algum tipo de experimentação de filosofia com crianças, pesquisas envolvendo filosofia da educação e práticas filosóficas com crianças, não necessariamente dentro da escola. Assim, a primeira tabela conta com trinta e três artigos que foram analisados e estudados. Para saber mais sobre cada um deles, acesse o site da revista.²⁵

3.1.1 Artigos rastreados da revista Childhood and Philosophy

<i>Volume</i>	<i>Título, autores(as) e Universidade</i>
V. 3, n. 5, jan./jun. 2007	ESPAÇO AION – A FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO NA COMUNIDADE Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino - UnB, Brasília
Palavras-chave	reflexão; filosofia; humanidades; artes; comunidades
v. 5, n. 9, jan./jun. 2009	FILOSOFIA E INFÂNCIA: UM ENCONTRO POSSÍVEL? Conceição Gislane - Universidade Estadual de Pernambuco, Brasil
Palavras-chave	infância; filosofia; pensar.
v.7, n. 14, jul.-dez 2011	ENTRE A DIVERSIDADE E A DISCIPLINA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA Maria Carolina da Silva - Centro Universitário, UMA
Palavras-chave	educação integral; sexualidade e gênero; currículo.
v. 10, n. 20, jul-dez. 2014,	ESCUTANDO CRIANÇAS: O QUE ELAS NOS DERAM A PENSAR? Silmara Lídia Marton Dagmar de Mello e Silva – Univ. Federal Fluminense
Palavras-chave	Infância; escuta; paisagem; Filosofia; Educação.
v. 12, n. 25, set.-dez. 2016	DESENHO INFANTIL E PRODUTOS CULTURAIS: COMO APARECEM AS SEREIAS? Giovana Scareli - Universidade federal de são João Del-Rei, Brasil Sabrina da Silva Gava - Universidade Federal de São João Del-Rei, Brasil
Palavras-chave	mito; produtos culturais; desenho infantil; educação visual.

²⁵ <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/issue/archive>. Acesso em 9 de junho de 2022

v. 12, n. 25, set.-dez. 2016	<p align="center">UMA OUTRA LÍNGUA: O DIZER INFANTIL</p> <p align="center">Carla Patrícia da Silva - Universidade Federal de Alagoas, Brasil Walter Matias lima - Universidade Federal de Alagoas, Brasil</p>
Palavras-chave	infância; dizer infantil; experiências.
v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018	<p align="center">“PRECISAMOS FALAR DO RECREIO!” – A CONSTRUÇÃO DO COMUM PELAS CRIANÇAS NA ESCOLA</p> <p align="center">Lucia Rabello de Castro - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</p>
Palavras-chave	infância; comum; recreio; escola; subjetivação pública.
v. 14, n. 29, jan. - abril. 2018, pp. 213-239	<p align="center">O QUE DIZEM AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA VILA DO PIRIÁ – CURRALINHO/PA – ACERCA DE SUAS PRÁTICAS CULTURAIS</p> <p align="center">Simei Santos Andrade - Universidade Federal do Pará, Brasil Magali dos Reis - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil Laura Maria Silva Araújo Alves - Universidade Federal do Pará, Brasil</p>
Palavras-chave	práticas culturais; crianças ribeirinhas; vila do piriá - curralinho/pa.
v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 261-276	<p align="center">INFÂNCIA, ALTERIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: ENCONTRO COM AS CRIANÇAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO</p> <p align="center">Tiago Ribeiro - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil Rafael de Souza - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro Adriane Ogêda Guedes – Univ. Federal do Estado do Rio de Janeiro</p>
Palavras-chave	formação docente; infância; alteridade.
v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 363-383	<p align="center">UMA VIAGEM MUITO LOUCA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PALAVRAS PESQUISADAS POR INFÂNCIAS</p> <p align="center">Luciano Bedin da Costa - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil Joelma de Vargas Borges – Univ. Nacional de Rosário/Argentina, Brasil Rita de Cássia Nunes Azzolin - E.M.E.F. Neusa Goulart Brizola</p>
Palavras-chave	infância; filosofia na escola pública; formação de professores.
v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 385-405	<p align="center">A INFÂNCIA DO PROFESSOR: CURRÍCULOS VIVIDOS NO DESPERTAR DA EXPERIÊNCIA</p> <p align="center">Silmara Lídia Marton - Universidade Federal Fluminense, Brasil Allan de carvalho rodrigues - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</p>
Palavras-chave	infância; filosofia com crianças; professor; currículo; autoformação.
v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 575-594	<p align="center">LINHAS ERRÁTICAS: CARTOGRAFIAS DE UM OUTRO MODO DE EXISTIR NA (VIDA E) ESCOLA</p> <p align="center">Luciana Pires Alves - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil Carmen Lúcia Vidal Pérez - Universidade Federal Fluminense, Brasil</p>

Palavras-chave	bordura; linhas erráticas; rede; gestos; camerar
v. 15, abr. 2019, pp. 01 - 21	ESCOLA, PROBLEMAS DE ESCUTA? Steferson Zanoni Roseiro - Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves - Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil Alexsandro Rodrigues - Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Palavras-chave	escola; escuta; insurreição.
v. 15, dez. 2019, pp. 01 - 21	EM UM MUNDO PARA GENTE GRANDE, O QUE PODEM OS CORPOS PEQUENOS? Laíra Assunção Braga - Universidade Federal Do Espírito Santo Jésio Zamboni - Universidade Federal Do Espírito Santo Alexsandro Rodrigues - Universidade Federal Do Espírito Santo
Palavras-chave	crianças; adultocentrismo; táticas; gênero.
v. 15, jun. 2019, pp. 01 - 13	METAMORFOSE LITERÁRIA: POR LEITURAS QUE GEREM EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO NAS AULAS DE FILOSOFIA Adriana Gusmão Antunes - Universidade Federal Do Espírito Santo, Brasil Jair Miranda Paiva - Universidade Federal Do Espírito Santo, Brasil
Palavras-chave	escola pública; leitura literária; filosofia; ensino; experiência.
v. 16, nov. 2020, pp. 01- 27	ENTRE CERCAS, BRINCADEIRAS E FEITIÇOS: OS CONFLITOS E AS APROPRIAÇÕES DO TERRITÓRIO POR CRIANÇAS E JOVENS QUILOMBOLAS Beatriz Corsino Perez - Universidade Federal Fluminense, Brasil
Palavras-chave	infância, comunidade quilombola, território.
v. 16, dez. 2020, pp. 01 – 36	A EXPERIÊNCIA DE PENSAR CONCEITOS E O FILOSOFAR NA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DE MATTHEW LIPMAN Sandra Dos Santos Alves - Universidade Estadual De Londrina, Brasil Darcísio Natal Muraro - Universidade Estadual De Londrina, Brasil
Palavras-chave	educação; filosofia para crianças; lipman; formação de conceitos.
v. 16, jul. 2020, pp. 01 – 26	INFÂNCIAS, CIDADE E RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NA VIDA COTIDIANA Maria Tereza Goudard Tavares – Univ. Do Estado Do Rio De Janeiro, Brasil
Palavras-chave	direito à cidade; infâncias; natalidade; relações intergeracionais; hospitalidade.

v. 16, mar. 2020, pp. 01 – 24	O INSULTO DA FEIURA NA ESCOLA: INSURREIÇÕES CONTRA O CAPITAL Steferson Zanoni Roseiro - Universidade Federal Do Espírito Santo, Brasil Janete Magalhães Carvalho - Universidade Federal Do Espírito Santo
Palavras-chave	feiura; insurreição; resistência; fabulação; beleza.
v. 17, ago. 2021, pp. 01 – 19	À PROVA DE BALAS? NECROINFÂNCIAS CARIOCAS, VIOLÊNCIA DE ESTADO E FILOSOFIAS DA RUA Diego Dos Santos Reis – Univ. Federal Da Paraíba, João Pessoa, Brasil
Palavras-chave	necropolítica; infâncias negras; violência de Estado; racismo; necroinfâncias.
v. 17, jun. 2021, pp. 01 – 25	FABULATE ERGO SUM: A CRIAÇÃO, O CURRÍCULO E O CUIDADO COM A VIDA Steferson Zanoni Roseiro - Rede Municipal De Ensino De Cariacica/Es Universidade Federal Do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil
Palavras-chave	fabulação; currículo; comum; método de pesquisa; escola.

Fonte: elaborado pelo autor 1

3.1.2 Fazendo um recorte mais detalhado

Após analisar esses textos, foram selecionados oito artigos que tratam mais especificamente do meu recorte de pesquisa. Estudando os artigos que relatam experiência filosóficas com crianças, descobre-se que alguns estudos dizem respeito a outras áreas, tais como Antropologia da infância, Sociologia da infância e oficinas de Filosofia Para Crianças; que não fazem parte do meu objeto de análise que é a *filosofia com crianças na escola pública brasileira*. Tais materiais se mostram potentes para pensar a filosofia da infância e a filosofia da educação, no entanto, a investigação desta pesquisa precisou realizar esse recorte.

Para dar conta de olhar para as práticas de filosofia com crianças, os artigos escolhidos foram divididos em quatro eixos: “O que foi feito”, “Experiência das crianças”, “Palavras-chaves” e “Observações”. Meu objetivo foi olhar para as experiências já realizadas, analisando os discursos que aparecem, para assim compreender de que formas pode-se potencializar o pensamento do que é fazer filosofia com crianças a partir das regularidades que aparecerem.

Edição da revista	Título Dados dos(as) autores(as)
Resumo	Resumo completo do artigo.
O que foi feito	Excertos e anotações do que foi realizado nas práticas de filosofia com crianças.
Experiência das crianças	Excertos e anotações das reações e percepções das crianças com as práticas filosóficas.
Palavras-chaves	Palavras significativas que aparecem nas experiências.
Observações	Acontecimentos importantes sobre as pessoas envolvidas nas atividades de filosofia com crianças; acontecimentos e percepções.

Fonte: elaborado pelo autor 2

Partindo dessa metodologia de análise, foi feito um recorte de pesquisa em todos os artigos escolhidos. Portanto, ficou para análise os seguintes artigos:

v. 12, n. 25, set.-dez. 2016	UMA OUTRA LÍNGUA: O DIZER INFANTIL Carla Patrícia da Silva - Universidade Federal de Alagoas, Brasil Walter Matias lima - Universidade Federal de Alagoas, Brasil
v. 10, n. 20, jul-dez. 2014,	ESCUTANDO CRIANÇAS: O QUE ELAS NOS DERAM A PENSAR? Silmara Lídia Marton e Dagmar de Mello e Silva – Univ. Federal Fluminense, Brasil.
v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018	“PRECISAMOS FALAR DO RECREIO!” – A CONSTRUÇÃO DO COMUM PELAS CRIANÇAS NA ESCOLA Lucia Rabello de Castro - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
v. 16, mar. 2020, pp. 01 – 24	O INSULTO DA FEIURA NA ESCOLA: INSURREIÇÕES CONTRA O CAPITAL Steferson Zanoni Roseiro - Universidade Federal Do Espírito Santo Janete Magalhães Carvalho - Universidade Federal Do Espírito Santo
v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 363-383	UMA VIAGEM MUITO LOUCA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PALAVRAS PESQUISADAS POR INFÂNCIAS Luciano Bedin da Costa - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Joelma de Vargas Borges – Univ. Nacional de Rosário/Argentina Rita de Cássia Nunes Azzolin - E.M.E.F. Neusa Goulart Brizola
Edição: v. 12, n. 25, set.-dez. 2016	DESENHO INFANTIL E PRODUTOS CULTURAIS: COMO APARECEM AS SEREIAS? Giovana Scareli - Universidade federal de são João Del-Rei, Brasil. Sabrina da Silva Gava - Universidade Federal de São João Del-Rei, Brasil.

v. 17, jun. 2021, pp. 01 – 25	<p align="center">FABULATE ERGO SUM: A CRIAÇÃO, O CURRÍCULO E O CUIDADO COM A VIDA</p> <p align="center">Steferson Zanoni Roseiro - Rede Municipal De Ensino De Cariacica/Es Universidade Federal Do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil</p>
v. 5, n. 9, jan./jun. 2009	<p align="center">FILOSOFIA E INFÂNCIA: UM ENCONTRO POSSÍVEL?</p> <p align="center">Conceição Gislane - Universidade Estadual de Pernambuco, Brasil</p>

Fonte: elaborado pelo autor 3

É importante dizer que alguns dos artigos selecionados não fazem referência à perspectiva de filosofia com crianças, como apresentados no subcapítulo 2.3. No entanto, pelo estudo dos casos, e pelo entendimento de que filosofia com crianças abrange atividades que se propõe a fazer as crianças pensarem de outros modos, estes artigos foram separados para análise mais aprofundada, por apresentarem elementos considerados importantes para a pesquisa, além de proporem atividades que incentivaram o pensamento crítico e a criação de sentidos sobre as vidas das crianças; o que, no nosso entendimento, pode ser, também, considerado filosofia com crianças, pois apresentam um rico material de investigação e propostas de práticas filosóficas nas escola pública brasileira com alunos do ensino fundamental.

O próximo capítulo irá analisar cada um dos oito artigos selecionados. Buscando por regularidades nas experiências de filosofia com crianças na escola pública brasileira. Ao ler e estudar os artigos, percebe-se como a leitura e a escrita na filosofia com crianças, se apresenta como uma ferramenta potente para a criação de uma relação mais íntima com o saber. Nos casos estudados, onde a escrita e a leitura não foram utilizadas como catalisadoras nas experiências de filosofia com crianças, nota-se uma dispersão e pouca fixação de sentidos pelos alunos. No entanto, nas experiências que relatam a leitura e a escrita como prática filosófica, as oficinas de filosofia com crianças se mostram muito mais como experiências amotinadoras e problematizadoras. A leitura e a escrita, assim, ocupam um espaço de fala e escuta com as crianças. Criando um ambiente propício para o conhecimento de si e dos outros, principalmente nas experiências em que a escrita ganha uma dimensão de criação coletiva. Quando a escrita e a leitura são apropriadas pelos alunos como ferramentas filosóficas, uma ação transformadora toma conta das experiências de filosofia com crianças. Criando, assim, condições de possibilidades onde a filosofia faz escutar e falar de outros modos.

4 A RELAÇÃO COM O SABER, CONSIGO E COM OS DEMAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Você já tentou falar debaixo da água? Já sentiu a sensação sufocante de querer ser ouvido, mas o ambiente não ser propício para a escuta? Imagine, gritar com força e sentir seus pulmões serem preenchidos pela densidade asfixiante da água. Você sabe falar, sabe juntar as palavras, organizar a sintaxe, mas suas palavras não ganham voz, não se ganham espaço no ambiente, pois elas precisam de ar, não de água. No entanto, experimente bater duas pedrinhas embaixo da água enquanto tem seus ouvidos submersos. O som vai fazer pressão nos tímpanos, soando muito mais alto que na superfície. É a partir dessa metáfora que queremos entender a escuta e a fala das crianças.

Analisando as regularidades nos oito artigos citados no capítulo 3, podemos perceber como a leitura e a escrita se mostram como maneiras de as crianças conseguirem expressar seu mundo e suas questões, criando assim, uma relação mais íntima com o conhecimento, com a filosofia, consigo e com os demais. Porém, é necessário um perguntar pelos modos de operar com a leitura e a escrita como um exercício filosófico. É fácil fazer uma aula diferenciada, posicionar as cadeiras de forma diferente, levar as crianças para o pátio, escrever um texto-fábula, e chamar isso de “filosofia com crianças”. No entanto, a Filosofia não pode ser qualquer coisa que se faz com as crianças, que se fuja da “rotina” escolar.

A filosofia como modo de vida não é pedir ao aluno para fazer um desenho ou escrever um texto simplesmente. É preciso que a experiência do escrever e do desenhar sejam ferramentas de autoformação. Trazer a filosofia para o campo da prática, entendendo a filosofia como modo de vida não pode ser confundido com a criatividade (criar respostas novas para problemas já dados). Fazer uma proposta de filosofia com crianças que coloque a experiência da *práxis* filosófica é questionar filosoficamente o que se está fazendo nas oficinas, porque se está fazendo e como se está fazendo. A filosofia como modo de vida vai se perguntar pelo que estamos fazendo da nossa vida e que vida é essa.

A criança quando sai da sala de aula continua vivendo a sua experiência, na sua casa, na sua rotina, nessa vivência do corpo individual, mas sempre na relação com os outros, no corpo coletivo, que é onde a criança precisa aprender a viver. O

conteúdo para se aprender a viver é a própria vida. Para que os sujeitos possam cuidar de si mesmos, eles precisam se conhecer; porém, só é possível se conhecer sabendo olhar para si mesmo. Se não se sabe olhar para a vida, como se poderá pensá-la?

A filosofia como modo de vida vai olhar para a experiência individual/coletiva e problematizá-la. É preciso problematizar a vida das crianças, ou melhor, é preciso que elas aprendam a problematizar as suas próprias vidas. A filosofia com crianças não pode se limitar a criar experiências dentro da escola, pois a vida é pública (a vida é comum a todo indivíduo que respira), dentro e fora da escola. A filosofia com crianças precisa pensar para além dos muros das escolas e das universidades. A experiência vivida nas oficinas de filosofia com crianças pode servir para que a criança transforme a sua existência, problematize suas relações de poder e saiba fazer a crítica aos modos de subjetivação e as opressões normalizadas no seu presente.

O “como” criar a relação de proximidade das crianças com os saberes é o grande desafio para o ensino de filosofia. Entendendo a Filosofia como *amor à sabedoria*, entende-se que fazer uma criança se apaixonar pelo conhecimento é ser o criador de uma relação de sinceridade com o saber. No entanto, é preciso saber dosar, catalisar, ponderar para que essa relação com o saber não se crie de maneira traumática, binária, estática ou excludente. Aqui, coloca-se o papel da leitura e da escrita, como condição de possibilidade de se criar diálogos sinceros com as crianças.

Pode-se pensar que a filosofia tem uma função muito difícil a desempenhar. É muito difícil falar das realidades da vida, muitas vezes desconfortáveis, duras, vergonhosas, amedrontadoras; no entanto, é preciso falar sobre elas, pois essas vivências são a própria experiência. A criança chega na escola carregando-as, entretanto é no espaço/ tempo da escola que podemos criar outras possibilidades de experiências, sempre em brechas. O medo de falar abertamente com as crianças é fomentado por um discurso de proteção à infância, que buscou a partir do século XVIII uma rede de poder sobre os corpos infantis, através de uma governamentalidade da biopolítica sobre a infância, como estuda Foucault.

Foi constituída uma ‘sexualidade das crianças’ específica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada. Daí uma miséria sexual da infância e da adolescência de que nossas gerações ainda não se livraram; mas o objetivo procurado não era esta miséria, não era proibir. O fim era constituir, através da sexualidade infantil, tornada subitamente importante e misteriosa, uma rede de poder sobre a infância (Foucault, 1992, p. 232).

Esse discurso de proteção da infância vê a criança como incapaz de problematizar questões sobre sexualidade, desigualdade social, política, economia e outros diversos saberes que se colocam tão importantes na subjetivação infantil. Esses discursos nada mais são que mecanismos do biopoder para regular os corpos infantis dentro de uma lógica moralizante. Entretanto, nas análises, percebe-se uma vontade quase sufocante das crianças de terem suas vozes ouvidas. Elas querem falar, querem que o mundo as escute. É preciso cortar o cordão umbilical da maneira mais precisa possível, da maneira mais médica, mais filosófica. A filosofia tem a potência de fazer as crianças problematizarem as suas próprias vidas, mas é preciso coragem para falar e para se relacionar com o saber de maneira honesta. Incentivando, assim, as crianças a uma prática de franco-fala (ou *parrhesía*)²⁶ sem que se sintam coagidas ou embaraçadas por discursos de verdades que servem de propósito a uma moral de estado.²⁷

As crianças querem ser ouvidas, no entanto, nosso ambiente “adultizado” as faz sufocarem quando abrem a boca, não sabendo se serão ouvidas ou rechaçadas. Não sabem os limites do dizer, não conseguem expressar o que sentem, pois o ambiente não está propício para escutá-las. Paradoxalmente, temos um discurso contemporâneo que coloca as crianças a falarem o tempo todo, dando suas opiniões. Então, uma proposta de filosofia abre uma brecha de respiro (SCHULER, 2017, p. 241) para que elas falem e a sua principal reivindicação é serem ouvidas. A filosofia com crianças se mostra um espaço/tempo em que é permitido falar, criar e reinventar. As crianças querem que aquela experiência se adapte a elas, querem ser trazidas a superfície e sentirem que suas vozes ecoam no ambiente, podendo transformá-lo.

Quando as crianças sentem que serão ouvidas, se abrem para o conhecimento. Quando as crianças são sufocadas, acabam criando caminhos para se comunicarem. Como se batessem pedrinhas embaixo da água para falar por código Morse, àqueles que estão dispostos a submergir seus ouvidos dentro do mundo opressivo que

²⁶ *Parrhesía* nas palavras de Foucault, pode ser entendida como: “a franqueza, a liberdade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, da maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer. O termo *parrhesía* está tão ligado à escolha, à decisão, à atitude de quem fala, que os latinos justamente traduziram *parrhesía* pela palavra *libertas*. O tudo-dizer da *parrhesía* tornou-se *libertas*: a liberdade de quem fala” (FOUCAULT, 2010, p. 334).

²⁷ “Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever” (FOUCAULT, 2002, p. 20).

colocamos as crianças. O filosofar oxigena e cria um ambiente propício para que se aprenda como que se ouve delas; e, principalmente, com o que não é dito²⁸.

[...] Os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua; contudo, temos que acolhê-los. Eis a questão principal de toda educação: como acolher a esses infantes estrangeiros? Como receber a infância? Que perguntas fazer-lhes? Que língua falar-lhe? Que convite propor-lhe? Com que forças acolhe-la? Qual hospitalidade oferecer-lhe? Como não sucumbir perante a tentação de acabar com a infantilidade da infância, em nome da tolerância, da solidariedade, do diálogo, e de tantas outras palavras bem pronunciadas? Quando a infância assoma, as perguntas não são fáceis de serem respondidas (KOHAN, 2007, p. 119).

Parece não fazer nenhum sentido afirmar que em tempo de tagarelice e distanciamento social dizer que é preciso que as crianças falem mais e que os educadores escutem mais. Mas é isso que a pesquisa mostra, em uma sociedade carregada de maneiras de se dizer já dadas de antemão, seja pelas redes sociais, pela mídia ou por material impresso, nunca fomos tão silenciosos quanto ao que importa. Somos a geração que aprende por vídeos de 30 segundos e achamos que somos peritos no assunto. O conhecimento está disponível em larga escala, mas de maneira superficial, tão rasa que não se tem conhecimento suficiente para expressar o que estamos sentindo e vivendo. Tudo precisa ser espetacularizado, todo falatório precisa ser entretenimento. Desaprendemos a nos ouvir e desaprendemos a falar vagarosamente. Mas não porque não sabemos, mas porque o modo de se comunicar mudou. As buscas de conteúdo na internet se generalizam em uma massa com acesso que só procura ver o que irá afirmar seus modos de existência, pouco há lugar para a problematização.

Podemos pensar essa tagarelice contemporânea como “*stultitia* espetacularizada”. A estultícia é um fenômeno de massas que não pensam mais naquilo que estão fazendo de suas vidas. Ouve-se que precisamos mudar a maneira que nos relacionamos com o meio ambiente, uma pandemia global ceifa milhares de vidas pelo mundo e a população se alvoroça, mas logo após uma celebridade dar um soco na outra em plena cerimônia do Oscar, e ninguém mais lembra das necessidades

²⁸ Gadamer nos ajuda a compreender o filosofar como “o saber do quanto fica, sempre, de não-dito quando se diz algo”. Apesar de Gadamer defender uma hermenêutica filosófica enquanto método para se chegar à verdade e Foucault pensar a verdade como uma relação de poder operada por discursos, ambos filósofos nos ajudam a pensar a ontologia sob uma perspectiva de construção histórica da linguagem, e não fruto de uma verdade universal positiva. Ver: GADAMER (1988).

do planeta. Vivemos no período do Antropoceno, “a época da dominação humana”. Onde “o ser humano se tornou a força impulsionadora da degradação ambiental e o vetor de ações que são catalisadoras de uma provável catástrofe ecológica”.²⁹ É esse tipo de relação com o saber que necessita ser mudada, a relação leviana com o saber. Assim, como tratamos nossas relações sociais, tratamos também a nossa relação com o conhecimento. Nada mais é tão absurdo que não possa ser normalizado.

Por isso a importância de se perguntar pelo trabalho de filosofia com crianças nas escolas públicas e a constituição de modos de subjetivação, para que as crianças tenham um espaço e tempo para pensar como cuidarem de si mesmas no mundo onde acontece as suas próprias experiências, para assim, poder olhar para elas e problematizá-las junto aos demais. A partir disso, após a leitura ruminada dos textos que compõem a empiria dessa pesquisa, percebe-se a força da leitura e da escrita como outros modos de se relacionar com o saber, aprendendo a ouvir e a falar. Quando lemos, nos pomos a ouvir aquilo que os vivos e os mortos têm a nos dizer, treinamos a nossa escuta. Quando escrevemos, exercitamos também um modo de escuta, mas também de fala, com todos nossos atravessamentos, nossas razões e dores. Escrever é um ato de desabafar com você mesmo, é um ato de silenciar para ouvir aquilo que nós temos a dizer a nós mesmos e aos demais. Assim, pode ser um exercício de cuidado conosco. A potência da leitura e da escrita está na sua relação íntima com o ato de falar e o ato de ouvir. Ler e escrever pode ser uma maneira de resistir a essa *stultitia* espetacularizada.

Assim, uma das regularidades que apareceram com forças nos textos, e que se decide por tomar como uma dimensão de análise, justamente, são as práticas de leitura e escrita nos seus atravessamentos com os modos de vida. Esses modos de subjetivação se mostram presentes nas escutas e a nas falas. Nos relatos das crianças, a necessidade de terem suas vozes ouvidas reflete a falta de espaço para falar que criamos. A grande ironia é a diversidade de plataformas online, onde um enxame se junta, desemboca a falar sobre um assunto, mas tão rápido se junta na internet, tão rápido se dissipa (HAN, 2018). Pois, no mundo feito de fases cronológicas, as pessoas estão vivendo experiências, aterradoras e submersas, onde o diálogo é cada vez mais substituído por experiências líquidas, como

²⁹ <https://www.ecodebate.com.br/2020/01/10/antropoceno-a-era-do-colapso-ambiental-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/> Acesso em 9 de junho de 2022

diagnosticou Bauman, os sintomas do nosso tempo. O mundo adulto é complexo, no entanto, as crianças também o habitam.

A necessidade das crianças em falar pode estar historicamente vinculado ao condicionamento cognitivista das crianças como corpos “incompletos”, “sem inteligência suficiente”, ou, “sem as capacidades cognitivas para saber”. O condicionamento da infância em um tempo cronológico (*Chronos*) (Foucault, 2010), dividiu a vida em fases. Quando se é criança o indivíduo se encontra normatizado em um discurso de “não-saber”. A fase da infância é onde sua voz não é ouvida, pois é uma fase em que não sabem do que estão falando. Quando o indivíduo chega na adolescência, está saturado de não ser ouvido, é onde se inicia a fase cronológica da rebeldia, quando o indivíduo busca negar tudo aquilo que lhe foi transmitido, na busca por uma compreensão da vida que lhe faça sentido. Então, chega a fase cronológica do amadurecimento, da entrada na vida adulta. Agora, a criança pode saber de algumas coisas, mas precisa correr atrás do tempo, para conquistar seu espaço no mundo. Precisa competir e garantir a sua sobrevivência. Para, somente, na fase da maturidade, o sujeito ser visto como um cidadão completo. Questiona-se: não seria melhor preparar este sujeito desde criança com os conhecimentos necessários, do que separá-lo por fases cronológicas? Por que não tomamos a vida como um todo ao invés de fases? Por que não se cria uma relação com o tempo *Kairós* durante toda a vida? A quem interessa manter os indivíduos submetidos ao tempo cronometrado?

É preciso aprender como dialogar com as infâncias. As experiências de filosofia com crianças são espaços onde elas sentem que suas vozes podem ganhar eco em um ambiente onde estão acostumadas a seguirem normas e regras que as silenciam, seja na escola, na sociedade ou nas famílias. Quando as deixamos falar, elas buscam modificar o ambiente proposto, buscam por conteúdos que sejam mais significativos para as suas existências e utilizam melhor a sua criatividade. A leitura e a escrita, quando utilizadas como criadoras de experiências podem ser uma maneira das crianças aprenderem a escutar e a falar, mudando as perspectivas e impressões sobre o conhecimento, criando uma relação mais íntima com o saber. Um exemplo dessa mudança na forma que as crianças se relacionam com o conhecimento, a partir de uma abertura pela escuta das crianças é percebido no relato de Carla Patrícia da Silva e Walter Matias Lima, no artigo “Uma outra língua: o dizer infantil”.

v. 12, n. 25, set.-dez. 2016	<p style="text-align: center;">UMA OUTRA LÍNGUA: O DIZER INFANTIL</p> <p style="text-align: center;">Carla Patrícia da Silva - Universidade Federal de Alagoas, Brasil</p> <p style="text-align: center;">Walter Matias lima - Universidade Federal de Alagoas, Brasil</p>
Resumo	<p>Este trabalho resgata um “dizer infantil”, apresentado na última seção da pesquisa de mestrado, realizada entre 2014 e 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), cujo tema traz “OS ENIGMAS DE INFÂNCIA E EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE MACEIÓ/AL: o que revelam?”. Assim, esta pesquisa é um desejo inaugural para pensar a infância no estado de Alagoas. Buscamos neste estudo conhecer o cotidiano de crianças para problematizar quais os enigmas que permeiam as temáticas infância e experiência. Para esta pesquisa, dialogamos com a criança de Nietzsche, a partir do personagem Zarathustra presente na visão “Das três Metamorfoses”. Com Kohan (2007, 2011), fazemos uma leitura infantil da infância, em um tempo sem determinação; o tempo aión da criança de Heráclito. Larrosa (2009, 2013) nos traz uma outra compreensão da experiência na medida em que ela, assim como a criança de Nietzsche e a infância em Kohan (2007, 2011) vem para interromper com um conforto linguístico que busca ser coerente e verdadeiro. O tema deste colóquio Mundos que se tecem entre “nosotros”: o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita, nos modifica, à medida que nos força a abandonar, ainda que momentaneamente, a língua adulta da filosofia e arriscar-se a escrever e ouvir em uma língua infantil. Nesta perspectiva, este trabalho traz um dos registros da pesquisa de mestrado. Nele, há um “dizer infantil” que desenha uma escola pública desde as suas próprias experiências, cuja língua não é possível de ser decifrada. E nem poderia.</p> <p>Palavras-chave: infância; dizer infantil; experiências.</p>
O que foi feito	<p>As crianças foram observadas por um tempo (SILVA; LIMA, 2016, p. 596). Foi feito um questionário através de entrevistas com as crianças sobre a escola (SILVA; LIMA, 2016, p. 596 - 297).</p> <p>Crianças tiraram o tênis e se sentaram no TNT (SILVA; LIMA, 2016, p. 598). Os alunos foram levados para a sala dos professores (SILVA; LIMA, 2016, p. 600).</p>
Experiência das crianças	<p>De início as crianças não se interessaram e ficaram envergonhadas pelas perguntas (SILVA.; LIMA, 2016, p. 598).</p> <p>Os alunos preferiam desenhar a responder as perguntas. A proposta mudou após os autores ouvirem as respostas das crianças (SILVA; LIMA, 2016, p. 599). As crianças ficaram surpresas ao entrar em um local incomum (SILVA; LIMA, 2016, p. 601).</p> <p>Não teve nenhuma cópia dos desenhos (talvez porque os desenhos se originaram de perguntas sobre a escola) (SILVA; LIMA, 2016, p. 602).</p>

	Os alunos desenharam seu tempo e espaço. A sala e o pátio (SILVA; LIMA, 2016, p. 603).
Palavras-chaves	Desenho, voz das crianças, questionário, observação, espaço público, local
Observações	Os conteúdos se adaptaram com o que os alunos falavam/traziam/respondiam. A voz pública das crianças (SILVA; LIMA, 2016, p. 595; p. 599). O espaço público e comum da escola é desenhado várias vezes (p. 605).

Fonte: elaborado pelo autor 1

A experiência vivida pelos autores, mostra que quando se propõem uma atividade de questionário, as crianças se mostram receosas e envergonhadas. Então, os pesquisadores dão voz as crianças e as permitem modificarem o *como* as perguntas eram feitas, partindo para uma atividade de desenho.

No decorrer, as crianças começaram a apresentar desinteresse nas perguntas. Não respondiam as perguntas que versavam sobre: 1) O que gostam de fazer na escola? 2) Quais são os lugares mais preferidos por vocês? 3) Qual atividade mais gostam de fazer? 4) O que vocês não gostam de fazer na escola? Com as respostas, queríamos saber o motivo, as justificativas. Pode parecer que ao fazer estas perguntas, queríamos identificar, localizar as crianças. As crianças pareciam envergonhadas para responder às nossas perguntas. Olhavam umas para as outras e começavam a sorrir. Eu parava e pensava: e agora? O que vou fazer para saber o que se passa com estas crianças? [...] Queríamos que, ao perguntar, as crianças respondessem. Todavia, não foi possível. É claro que não! Diante da autonomia das crianças, a maneira como as perguntas foram feitas, mudaram. E, conseqüentemente, as respostas também (SILVA.; LIMA, 2016, p. 598 - 599).

Essa mudança de um método mais “fechado” para um método que se abria para a intervenção das crianças no *fazer* se mostrou muito mais receptivo pelos alunos. Ao perceber essa mudança no comportamento, os pesquisadores mudaram sua proposta de questionário para uma proposta de desenho. Ao apelar para a criatividade e para a escuta da voz das crianças, fica evidente a criação de uma relação mais íntima com o saber, tanto das crianças como dos pesquisadores. Assim, os autores concluem suas investigações das oficinas de filosofia com crianças:

A infância, portanto, aparece neste estudo, em uma nova língua para inventar outras formas de vivenciar e pensar. Nesta vertente, pensar o dizer infantil é considerar as experiências que estão fora dos planos pedagógicos. É neste sentido que as personalidades de Nietzsche (2014) e Kohan (2007) inauguram pensamentos de infância que nos

ajudam a problematizar o que ocorre quando a minoridade do pensamento foge à lógica dos planos educacionais (SILVA.; LIMA, 2016, p. 608).

Nesse exemplo, a filosofia com crianças se abre em uma relação de escuta. Essa experiência filosófica nos é útil para pensar a dimensão do trabalho filosófico com crianças fora de um programa pedagógico fechado em uma metodologia dada. Provavelmente, se os pesquisadores tivessem insistido no modelo idealizado no começo, as crianças não teriam aderido da mesma forma, ou apenas, iriam cumprir as atividades como sendo parte de suas obrigatoriedades como alunos. Neste outro exemplo, Silmara Lúcia Marton e Dogmar de Mello e Silva, relatam no seu artigo “Escutando crianças: o que elas nos deram a pensar?”, como adaptaram os conteúdos de seus encontros de acordo com uma “escuta sensível” com as crianças.

À medida que nossos encontros foram se desenrolando, fomos cedendo efetivamente ao que acontecia, procurando exercitar uma “escuta sensível” como abertura cognitiva às diferentes vozes que se diziam, criando assim aberturas para suas singularidades e descobertas. Assim, a infância ia se presentificando em nós, não como uma fase específica, cronológica da vida de uma pessoa ou como condição *en-fante* – ausência de voz - mas sim, como existência de vida a se dizer de outros modos, outras formas de expressão que potencializam as dimensões do sensível [...] Essas escutas nos permitiram entender a infância como um tempo/espço da vida cuja percepção da realidade está intimamente ligada aos sentidos, possibilitando à criança atravessar o universo da linguagem formal e dizer-se através de outras formas de expressão que não as que nós, adultos, entendemos e/ou temos como expectativa [...]” (MARTON; SILVA., 2014, p. 272).

A partir disso, podemos ainda citar outra experimentação, conforme quadro abaixo.

v. 10, n. 20, jul-dez. 2014,	ESCUTANDO CRIANÇAS: O QUE ELAS NOS DERAM A PENSAR? Silmara Lúcia Marton e Dagmar de Mello e Silva – Univ. Federal Fluminense, Brasil
Resumo	Este artigo resulta das experiências vividas no decorrer da realização de nosso trabalho de "filosofia com crianças", cujo princípio é suscitar uma experiência filosófica através da arte como estética de criação de sentidos para si e para o mundo. O que ora apresentamos resulta desse difícil, mas necessário intento, de traduzir em palavras as experiências coletivas e singulares vividas e que nos inseriu no exercício de pensar a filosofia para além dos limites rígidos de uma

	<p>disciplina, apresentando-se para nós como uma rica experiência de pensamento. Para tanto, utilizamos filmes, músicas, paisagens sonoras, pinturas, histórias, contos, entre outros recursos que, na qualidade de dispositivos políticos de cognição inventiva ou mesmo operadores cognitivos, possam acionar estados difusos de sensibilidade, despertando a experiência de pensamento como acontecimento que emerge das relações do encontro entre sujeito e os signos do mundo, na perspectiva de sua autoformação. Exercitamos uma infância não reduzida a um tempo cronológico específico de uma vida, mas que emerge do interior de cada sujeito, nas possibilidades de sua condição humana. As crianças nos possibilitaram vislumbrar a filosofia como condição imanente ao infante, o que implica no encontro de si com o outro e na criação de novas formas de ser e estar no mundo. Atentamos para o fato de que a escuta da infância passa necessariamente pelo ato de parar para escutar a criança que existe em nós. Nesse processo de escuta, a nossa condição humana se abre, se descobre, se amplia, potencializando-se. Observamos que o deslocamento desse exercício de escuta para a escola aponta múltiplas possibilidades de desencadear processos internos nas crianças de modo a criarem suas próprias "paisagens", reorganizando assim seus padrões de compreensão do mundo e da vida. Defendemos, enfim, a filosofia como expressão da vida tal como na arte e na infância; criação de si e criadora de mundos.</p> <p>Palavras-chave: Infância – Escuta – Paisagem - Filosofia e Educação</p>
O que foi feito	Foram utilizadas imagens, filmes, músicas, paisagens sonoras, pinturas, literatura (MARTON; SILVA, 2014, p. 271) (MARTON; SILVA, 2014, p. 277).
Experiência das crianças	As crianças interagiram pelos seus sentidos. Escutar os processos internos das crianças possibilitam reorganização dos seus padrões de vida (MARTON; SILVA, 2014, p. 272).
Palavras-chaves	Literatura, arte, escuta, voz das crianças.
Observações	Os conteúdos se adaptaram com o que os alunos falavam/traziam, se reinventando a partir da escuta dos alunos (MARTON; SILVA, 2014, p. 272 – 273) (MARTON; SILVA, 2014, p. 275).

Fonte: elaborado pelo autor 2

Essa experiência nos mostra a importância de o saber ouvir o que é dito e o que não é dito pelas crianças, na construção de um projeto de filosofia com crianças. Ou seja, ter os ouvidos atentos e uma proposta maleável que não ignore o que as crianças estão trazendo em suas falas, na hora de se elaborar um projeto nesse campo de estudos. Essa é uma forma de se criar uma relação de abertura com o

conhecimento, produzindo diferentes formas de ler, escrever, sentir, pensar, criar e recriar o mundo (MARTON; SILVA, 2014). Nas palavras das autoras

A “filosofia com crianças” tem nos apontado múltiplas possibilidades de desencadear processos internos nas crianças de modo a criarem suas próprias paisagens, reorganizando assim seus padrões de compreensão do mundo e da vida. Nessa experiência passamos a vislumbrar a filosofia como condição imanente ao infante, que requer exercício da escuta e de atenção. Possibilidade aberta para o encontro de si com o outro; criação de novas formas de ser e estar no mundo (MARTON; SILVA, 2014, p. 272).

Esse convite a escutar e sentir de outras formas no trabalho filosófico com crianças é uma dica valiosa na elaboração das atividades que serão propostas nos encontros com as crianças. É necessário que se crie um espaço para o silêncio, para o inaudível nas próprias falas das crianças, e que essa escuta seja matéria de pensamento e trabalho. López nos ajuda a pensar como fazer isso.

O coordenador de uma experiência de “filosofia com crianças” [...] deverá criar com toda a sua arte o espaço e o silêncio necessário para que a palavra própria seja possível. Para isso, precisará parar o tempo, condensando-o, contraindo-o através da atenção, da intimidade com aquilo que se pensa. Ele deverá fazer audível aquilo que as palavras não conseguem expressar, o silêncio profundo das palavras. Ele deverá desamarrear os sentidos, libertar as forças que poderão vir a animar uma palavra nova e verdadeira (LÓPEZ, 2008, p. 84 – 85).

Aqui percebemos como o tempo é a chave para se escutar com atenção, para a criação de um espaço com outro tempo para o exercício filosófico com crianças. Quando as crianças se conectam, através da escuta com os saberes filosóficos, se abrem para a condição de possibilidades de escutarem aquilo que elas mesmas não conseguiriam expressar de outra maneira. Na experiência das autoras com as crianças, elas relatam como a escuta foi uma dimensão norteadora no seu trabalho

No nosso trabalho de filosofia com crianças seguimos o princípio de que o mais importante é escutá-las. Compreendemos que, na abertura para a expressão dos seus sentimentos, medos, expectativas, sonhos, estamos, ao menos, caminhando na perspectiva de elas mesmas pensarem sobre sentidos para suas vidas. Ao exercitarem relações distintas entre si, esperamos que possam se perceber em novas e diferentes formas de ser (MARTON; SILVA, 2014, p. 275).

Esse relato mostra a importância de dar voz as opiniões das crianças na hora de trabalhar a filosofia com elas, pois, ao escutá-las, as possibilidades para cativá-las a um pensar mais problematizador, se abrem para uma dimensão mais íntima, onde a criança vai estar mais disposta a ouvir e a participar das aulas. As crianças querem mostrar que possuem opinião própria sobre o ambiente na qual estão inseridas. Mesmo que essas opiniões se apresentem turvas, o incentivo ao pensamento racional pode fazer as crianças entenderem melhor as suas próprias opiniões, sobre elas e sobre o mundo, aprendendo a olhar para si de outros modos e para os espaços que as subjetivam. A propósito do que é relatado por Lucia Rabello de Castro no seu artigo “Precisamos falar sobre o recreio’ – a construção do comum pelas crianças da escola”, que foi escrito a partir de uma pesquisa empírica com alunos do 1º ao 9º ano, que buscou investigar como os espaços habitados pelas crianças na escola se parecem a elas e como elas constroem compreensões coletivas desses espaços a partir de uma opinião própria.

<p>v. 14, n. 29, jan.- abr. 2018</p>	<p>“PRECISAMOS FALAR DO RECREIO!” – A CONSTRUÇÃO DO COMUM PELAS CRIANÇAS NA ESCOLA Lucia Rabello de Castro - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</p>
<p>Resumo</p>	<p>O presente artigo analisa as possibilidades de produção do comum na escola pelas crianças. A escola tem favorecido o desenvolvimento de individualidades centradas em objetivos de auto-realização pessoal e desempenho individual e competitivo. Para além destas identificações que promovem os interesses pessoais e a própria sobrevivência, a convivência com os outros na escola coloca desafios e demandas que possibilitam às crianças se mobilizarem na produção coletiva de sentidos e ações, espaços e territórios. Neste trabalho, a questão do recreio se torna o dispositivo pelo qual as crianças instituem pontos de vista singulares que refletem, ainda que de forma efêmera, pontual e transitória, seu lugar geracional distinto na escola. Ao discutir os resultados de uma pesquisa empírica em uma escola municipal do Rio de Janeiro, buscamos argumentar pela presença da “voz pública das crianças” nos processos de coletivamente se engajarem na recriação da vida escolar. Concluímos pela relevância de se pensar a aproximação entre o campo da infância e o da política/o quando se torna necessário responder à pergunta sobre o que a infância deve ter a ver com a democracia.</p> <p>palavras-chave: infância; comum; recreio; escola; subjetivação pública.</p>

O que foi feito	<p>A pesquisadora esteve na escola semanalmente em uma primeira fase, conversando com as crianças do 1º ao 9º ano, professores, coordenação, funcionários e inspetores (CASTRO, 2018, p. 137).</p> <p>Mapeado o que era relevante na vida escolar para as crianças, como os espaços são compartilhados e o que elas relatam sobre o que vivem na escola (CASTRO, 2018, p. 137).</p> <p>Na segunda fase, foram escolhidas as turmas do 5º e 6º anos de dois turnos para conversar e fazer perguntas sobre o recreio (CASTRO, 2018, p. 138).</p> <p>Foi assistido um filme sobre o tema, foram feitas fotografias, colagens e desenhos sobre o tema do recreio (CASTRO, 2018, p. 138).</p>
Experiência das crianças	<p>As crianças queriam mostrar como suas “opiniões próprias” sobre o funcionamento da escola (CASTRO, 2018, 09. 137).</p> <p>O material analisado buscou qualificar a expressão das crianças, que sinalizava uma recriação da práxis escolar (CASTRO, 2018, p. 138).</p> <p>Uma das falas das crianças “<i>sem recreio a escola não existe</i>” (CASTRO, 2018, p. 139).</p> <p>“As crianças se referiram ao fato de o recreio reinstaurar o sentido da escola, suplementando o sentido de aprender com o professor a partir da perspectiva da própria criança” (CASTRO, 2018, p. 140).</p> <p>As crianças expõem que a escola não oferece tempo e espaço adequado para recreação (CASTRO, 2018, p. 142).</p>
Palavras-chaves	<p>Voz das crianças, público, comum, recreio, escola, recriação, gerações, perguntas, filmes, desenhos, fotografia.</p>
Observações	<p>Nas atividades realizadas pelas crianças se observa práticas compartilhadas de brincar, interagir e estar “livre e sem controle dos adultos” (CASTRO, 2018, p. 138).</p> <p>As crianças pensam o início do recreio como a melhor experiência na escola, e o final do recreio como a pior parte (CASTRO, 2018, p. 141).</p> <p>Recreio como um “bem comum” e coletivo (CASTRO, 2018, p. 142).</p>

Fonte: elaborado pelo autor 3

A autora relata a construção dos espaços públicos comuns na escola pelas crianças, a própria experiência de se estar na escola e como elas são atravessadas por estes espaços. Sob uma perspectiva das próprias crianças, busca-se, assim, algumas compreensões do que este espaço/tempo significa para elas.

As crianças puderam se expressar de diferentes modos: fazendo histórias sobre “um recreio diferente”; vendo filme sobre o tema e conversando depois; tirando fotos do recreio; fazendo colagens e

desenhos sobre temas relacionados ao recreio; conversando sobre o que fizeram. Todo este material foi analisado tendo em vista poder qualificar como as expressões das crianças demarcam uma posição distinta e particular que sinaliza uma recriação da práxis escolar, uma forma de trazer para si a prerrogativa de habitarem este espaço de forma própria, como elas creem que podem e devem fazê-lo (CASTRO, 2018, p. 138).

A reivindicação das crianças sobre o seu espaço e tempo, enquanto construção coletiva e individual (neste caso o espaço do pátio da escola e o tempo do recreio), mostra a importância desse entendimento para a construção de suas subjetividades e modos que elas percebem a escola, em um ambiente que se sentem “donas” de si mesmas, sem a supervisão totalmente vigilante dos adultos. “No recreio e por meio do recreio, as crianças conseguem afirmar a escola como sendo delas: aliás, como disse uma delas, ‘*sem recreio a escola não existe*’” (CASTRO, 2018, p. 139). Aqui, novamente, a dimensão do dizer infantil se apresenta como matéria de investigação e de produção de sentidos pelas crianças. O que serviu, tanto de aporte teórico para a autora, como promotora do envolvimento dos alunos nas oficinas, ao produzirem escrita, desenhos e colagens sobre o tema. Do mesmo modo, a partir de tal experiência, as crianças olham para o recreio de outros modos, quando necessitam pensá-lo de outras formas. Assim, incentivar o olhar de outras maneiras para o espaço e tempo em que as crianças estão inseridas, é uma abertura para que elas percebam e escrevam sobre a sua própria vida de outros modos. Pensando nessa dimensão da escrita como expressão do espaço/tempo, traz-se o artigo “O insulto da feiura na escola: insurreições contra o capital” de Steferson Zanoni Roseiro e Janete Magalhães Carvalho, que buscou problematizar essa construção coletiva do comum, a partir da reprodução de padrões estéticos e sociais.

<p>v. 16, mar. 2020, pp. 01 – 24</p>	<p>O INSULTO DA FEIURA NA ESCOLA: INSURREIÇÕES CONTRA O CAPITAL</p> <p>Steferson Zanoni Roseiro - Universidade Federal Do Espírito Santo Janete Magalhães Carvalho - Universidade Federal Do Espírito Santo</p>
<p>Resumo</p>	<p>Perguntando-se o que aconteceria com as lógicas de controle se a feiarada tomasse conta da escola, esse artigo toma a fabulação como um método de pesquisa para produzir fábulas de insurreição contra o Capital. Parte-se do princípio de que no contexto contemporâneo as práticas de embelezamento têm se constituído como um modo de controle sobre o corpo. Assim, a feiura –</p>

	<p>comumente reconhecido como oposto da beleza – é apresentado como um modo de enfrentamento à beleza reguladora. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Cariacica/ES. As fabulações foram realizadas em encontros com turmas de 6º e 7º anos com o intuito de produzir histórias de feiura como um modo de criar vida na escola, enfrentando as lógicas controladoras capitalísticas. No limite, mesmo o mais controlador dos corpos flerta livremente com a feiura sem temê-la. Antes de causar-lhe dor ou desespero, a feiura provoca um gosto inesperado pela vida. Por isso, justamente, a feiura recusa a ideia da paz mundial. A paz é fabricada para anestesiá-los os afetos, para que não haja conversação entre diferentes formas de vida. No lugar, a feiura atrai outras feiuras, ou, de modo ainda mais peculiar, produz feiura onde antes aparentava haver só belezas. E as feiuras fazem insurreições infinitamente.</p> <p>palavras-chave: feiura; insurreição; resistência; fabulação; beleza</p>
O que foi feito	<p>Criação textual de fábulas sobre o conceito padrão de beleza e feiura (ROSEIRO; CARVALHO, 2020, p. 6).</p> <p>Foram 17 encontros com seis turmas 6º e 7º ano do EF (ROSEIRO; CARVALHO, 2020, p. 6)</p> <p>Discussão sobre o conteúdo produzido (ROSEIRO; CARVALHO, 2020, p. 7).</p>
Experiência das crianças	<p>As crianças trouxeram características de suas vivências para as histórias escritas.</p>
Palavras-chaves	<p>Escrita coletiva, literatura, fábula, discussão, território, temporalidade</p>
Observações	<p>As histórias criadas traziam questões imanentes a temporalidade e vivência das crianças (ROSEIRO; CARVALHO, 2020, p. 6).</p>

Fonte: elaborado pelo autor 4

A dupla de pesquisadores propôs a fabulação como método de fazer filosofia com crianças. Os autores analisam duas fábulas produzidas por alunos do 6º e 7º ano, ao todo seis turmas do Ensino Fundamental foram envolvidas nesse projeto, mas no artigo apenas duas fábulas são analisadas. No decorrer dos encontros, quando as crianças foram criando as fábulas, os autores perceberam que nessa experiência de escrita coletiva:

Os personagens iam se enredando às histórias de outras turmas, criando vínculos com questões imanentes à realidade vivificada pela comunidade escolar e questionando certas lógicas imperativas de escolas. Ao nos colocarmos em produção fabuladora, criávamos, de imediato, personagens que viviam a escola de um modo com o qual a

enxergávamos e, ao mesmo tempo, gostaríamos que pudesse ser vivida. Metodologicamente, partimos do pressuposto de que a fabulação criadora nada tem a ver com uma lembrança mesmo amplificada, visto que ao fabularem e inventarem, os corpos criam relações que não cabem em lógicas demasiado organizativas. Nessas relações criadas a partir de nossas capacidades de invenção e mundos – isto é, a fabulação –, podemos ensejar modos de existência pouco afoitos ao imediatismo da vida e, com isso, ampliar nossas percepções de futuro e de luta. Buscávamos justamente acessar e provocar os modos de percepção e o modo como nos afetamos pelas coisas que nos circulam (ROSEIRO; CARVALHO, 2020, p. 6).

Nessa experiência de filosofia com crianças, o que mais chama a atenção é a forma que o ambiente que as crianças estão inseridas afetou diretamente nas criações das fábulas. É fato que somos subjetivados pelo meio em que vivemos, mas a potência de se trazer isso para uma atividade de escrita está nas condições de possibilidade que se criam de se olhar para este ambiente por uma lupa filosófica. Ao criar as fábulas, as crianças recriaram a sua própria vida na escrita, podendo olhar e perceber o espaço/tempo em que vivem de outros modos.

O conteúdo das fábulas foi a escola e os personagens personificações de figuras de professores autoritários e alunos “vagabundos”. Nas duas fábulas analisadas, dois personagens nos são apresentados: Josélia, a professora velha e autoritária, mas de “coração mole” e Aristeves, o aluno “malandro”, mas muito inteligente. Na primeira fábula intitulada “*Inimigo público n°1*”, é narrada a vida dos personagens dentro da escola, Josélia entregando as provas furiosa com as notas da turma e Aristeves chegando atrasado e ainda tendo perdido a data da prova. Na segunda fábula, intitulada “Sempre cabe mais um”, apresenta-se a vida dos personagens fora da escola. Josélia, a professora que dá carona para os alunos e conta histórias engraçadas e Aristeves, que um dia foi encontrado pela professora encostado em seu carro muito tempo após a aula terminar, completamente embriagado. Josélia leva Aristeves para a sua casa, dá banho nele e coloca para dormir, pois sabia que o aluno iria apanhar se chegasse em casa naquele estado.

A sensibilidade para se escutar e interpretar o que as fábulas criadas pelos alunos nos dizem é um exercício de cuidado com a vida. Podemos, assim, pensar o que essas escritas nos falam sobre nossos modos de existência e sobre os discursos de verdade que circulam no nosso presente. No artigo de Roseiro e Carvalho, apresenta-se a força da escrita dos alunos como matéria de escuta pelos professores. O que essas histórias estão nos dizendo sobre as experiências que alunos (com cerca

de 10 e 13 anos) estão vivenciando? Olhar para a experiência real das crianças a partir de suas escritas é uma maneira de olharmos para o “*como*”, questionando o que pode uma educação filosófica na oxigenação dos nossos modos de existência. Os autores nos dão uma dica “enquanto criávamos o personagem (Aristeves) e suas histórias, era isso que efetivamente fazíamos: fortalecíamos as relações entre nós e diminuíamos os desafios para com a vida” (ROSEIRO; CARVALHO, 2020, p. 23).

Com o objetivo de criar locais para que se fortaleçam relações, se estreitem os laços e para que a voz das crianças seja ouvida é que outro texto analisado com o título “Uma viagem muito louca: algumas considerações sobre palavras pesquisadas por infâncias” de Luciano Bedin da Costa, Joelma de Vargas Borges e Rita de Cássia Nunes Azzolin, nos apresenta ao narrar uma experiência de oficinas filosóficas com alunos da escola pública e com alunos da universidade pública. O texto é fruto de um projeto realizado durante três anos, que resultou na publicação de dois livros contendo verbetes com a narrativa dos alunos participantes. Neste projeto, a escrita ganha uma força de escuta e uma ferramenta de incentivo à leitura na escola, abrindo o mundo da universidade para os alunos da escola, e no mesmo movimento, aproximando os alunos da universidade com as realidades da escola pública.

<p>v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 363-383</p>	<p>UMA VIAGEM MUITO LOUCA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PALAVRAS PESQUISADAS POR INFÂNCIAS</p> <p>Luciano Bedin da Costa - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Joelma de Vargas Borges – Univ. Nacional de Rosário/Argentina Rita de Cássia Nunes Azzolin - E.M.E.F. Neusa Goulart Brizola</p>
<p>Resumo</p>	<p>Este ensaio parte de experimentações filosóficas realizadas junto a estudantes de escolas públicas e de uma universidade federal brasileira, tomando o escrever como verbo mobilizador para o pensamento, aprendizagens e “viagens muito loucas”. apresenta “estátuas de nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias” e “inspiradores de mundos”, dois livros organizados por um grupo de pesquisa-extensão voltado à infância e filosofia. dos livros são extraídos fragmentos para pensar o trabalho da infância junto a estes estudantes, a infantes escritores dos 2 aos 95 anos de idade. Para além de uma etapa de vida, a infância é aqui compreendida enquanto potência do inaudito, como aquilo que ainda não fala diante de tantas e grandes palavras. as palavras, ao serem pesquisadas por infâncias, tornam-se potencialmente suculentas e um tanto mais arriscadas. mais do que dizer das coisas, as palavras são aqui compreendidas como superfície para que as coisas possam</p>

	<p>deslizar e, com elas, o próprio mundo. o escrever é aqui assumido enquanto potência de encontro, acontecimento que atualiza redes de amizade e que dispara, junto aos pequenos e grandes infantes escritores, outras relações com o outro e consigo mesmos. o ensaio apresenta algumas imagens fotográficas que, para além de representar ou ilustrar as experiências vividas, pretendem suscitar a excursão do sentido e outras derivações.</p> <p>palavras-chave: escrita; infância; filosofia na escola pública; formação de professores</p>
O que foi feito	<p>Oficina de escrita com crianças e adultos de escolas e universidades públicas durante três anos (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 366).</p> <p>Experimentações, através de cartas, entre licenciandos e licenciandas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Goulart Brizola (Porto Alegre - RS) (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 372).</p> <p>Visitação dos estudantes da escola na universidade (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 373).</p> <p>Foi publicado dois livros com os verbetes dos estudantes “Inspiradores do mundo” e “Estátua de nuvens” (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 375).</p>
Experiência das crianças	<p>Estudantes relatam uma transformação na percepção deles da importância da leitura e da escrita e começaram a praticar a escrita após as oficinas (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p.374 - 375).</p>
Palavras-chaves	<p>Escrita, livro, leitura, público, escola, universidade, criação</p>
Observações	<p>Curso de extensão “Saberes Significativos: quando a universidade aprende com a escola e a escola aprende com a universidade”, realizado pelo grupo “Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias” (AEFI/UFRGS/CNPq) (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 371).</p> <p>A ideia era apresentar a universidade enquanto um local possível de acesso pelos alunos da escola pública e descoberta de interesses comuns e compartilháveis. (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 373).</p>

Fonte: elaborado pelo autor 5

Os pesquisadores envolvidos tinham como objetivo amenizar a cisão que existe entre a escola pública e o acesso as universidades públicas, apresentando o espaço da universidade como uma condição possível de acesso e tomando a escola como uma instituição potente na produção de saberes; assim, “a partir da escrita abre-se possibilidade para essas experiências e o desejo de ampliar visões através da leitura” (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 374). Citando o texto dos autores podemos

entender como essa oficina de filosofia com crianças se fez uma condição de possibilidade na criação de saberes através da escrita e da leitura:

Essas experiências entre alunos do ensino fundamental e universitários são oportunidades de descobrir interesses comuns e compartilháveis. Geram potências para se colocarem fora de si, de falar sobre si mesmos. Potência da palavra, da tradução do pensamento e do sentimento. E, através da alteridade, potência para conseguirem se colocar no lugar do outro criando vínculo emocional entre o escritor e o leitor. Nasce, assim acreditamos, o desejo de escrever enquanto possibilidade de compreensão por parte de um possível leitor, tornando-se uma escrita com significado para si e para o outro (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 373 - 374).

A experiência de se trocar cartas com possíveis leitores, faz nascer na criança o desejo de ser ouvida, o desejo de falar sobre a sua vida, e assim, se abre a condição de possibilidade de olhar para si mesma, analisar o que é este mundo que esta inserida e que formas pode problematizar seus modos de existir. Nessa experiência de filosofia com crianças “faz transparecer de forma muito bonita o desejo de aprender, de escrever e de se expressar livremente” (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 375). Isso fica evidente no verbete *Letras* escrito pelos estudantes que participaram do projeto:

Letras podem ser de músicas, poesias, escritas. Eu gosto de escrever, fazer letras de músicas. Fico olhando as pessoas que compõem músicas e que hoje estão em bandas. As músicas me acalmam e aprendo com elas. Não sou muito boa em textos. Mas estou escrevendo o que estou pensando desde o começo do ano em filosofia. O meu sonho está por vir e é só eu aprender mais e escrever mais, por isso escolhi esta palavra (O MUNDO DOS INSPIRADORES Apud COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 375).

A publicação dos livros a partir da criação dos alunos, assim, como todo o projeto de intervenção na escola/universidade foi uma forma de escutar o silêncio das crianças, em que a escrita, a leitura e a filosofia abrem condições de possibilidade de ser de outros modos. Assim, “o caráter filosófico diz respeito ao alargamento dos modos de pensar a partir da escrita, sendo sua dimensão existencial a força de transformação que o pensar diferente do que se pensava pode efetivamente carregar (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 377).

Esses alunos estão dando a ler seus registros ou se dando a ler, se traduzindo, se recriando e criando outros mundos. E na mesma linha de pensamento, em que não há concepção de mundo mas, sim, sensações de mundos, imaginemos que sensação cada pequeno ou grande autor sentiu ao olhar alguém lendo a sua escrita (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 379).

Essa experimentação ainda ganha uma dimensão da realização dos alunos, ao terem um trabalho seu publicado, onde suas palavras ganham asas e voam ao mundo em forma de livro. Dividindo com os outros aquilo que estava guardado apenas para eles, são registros íntimos da forma com que eles percebem o mundo, da forma que imaginam e criam as suas vivências através da linguagem. Munindo-os, assim, de ferramentas para lerem melhor as suas realidades, além, da criação de uma relação de intimidade com os saberes da leitura e da escrita, e uma proximidade com o universo acadêmico das universidades, rompendo tradições sectárias. O escrever, assim, como uma ruptura da forma que ensinamos, na forma que nos relacionamos com a escrita das crianças, abrindo a escrita na dimensão da escuta e como uma medidora entre o que está dado e os nossos sintomas de sociedade. Proporcionando, através das oficinas de filosofia com crianças, um espaço/tempo de atenção sobre aquilo as crianças nos dizem sobre o mundo, sobre elas e sobre nós pesquisadores, que buscamos problematizar as questões da educação.

A aprendizagem, relacionada ao escrever, talvez seja menos a apreensão de novos códigos linguísticos, mas o próprio trabalho do tempo agindo sobre nós, o trabalho inaudito da infância vasculhando as fuligens, fantasmas e sedimentações de nossa própria história, a aventura tubular de entrar em cavernas tão íntimas quanto distantes. Trata-se de uma aventura de cuidado, de preservação e, também, de a/riscamentos. Aprender, experimentar, escrever, riscar, arriscar-se, verbos destinados aos que, nesta coisa chamada Educação, ainda acreditam no encontro com o outro, na inqualificável força dos que perscrutam estátuas de nuvens (COSTA; BORGES; AZZOLIN, 2018, p. 382).

Pensando nessa recriação do mundo através da escrita, podemos nos perguntar sobre a originalidade das produções e em como elas nos trazem uma leitura da realidade vivida pelas crianças de uma forma mais crua e, ao mesmo tempo, fabulada. A originalidade empregada na escrita fruto das oficinas de filosofia com crianças, realizadas por Costa, Borges e Azzolin, pode vir da pessoalidade que as crianças criam com o texto no momento de escrevê-lo, do que é posto em palavras

quando se permitem relacionarem-se intimamente com o conhecimento. Com essa observação em mente, vamos analisar agora o texto publicado por Giovana Scareli e Sabrina da Silva Gava. No seu projeto de filosofia com crianças, as autoras analisaram as produções em forma de desenho das crianças, a partir do uso de mitos e imagens mitológicas como disparadores.

<p>Edição: v. 12, n. 25, set.-dez. 2016</p>	<p align="center">DESENHO INFANTIL E PRODUTOS CULTURAIS: COMO APARECEM AS SEREIAS?</p> <p align="center">Giovana Scareli - Universidade federal de são João Del-Rei, Brasil.</p> <p align="center">Sabrina da Silva Gava - Universidade Federal de São João Del-Rei, Brasil.</p>
<p>Resumo</p>	<p>O presente trabalho busca examinar a relação existente entre alguns desenhos produzidos por crianças do terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Aracaju/SE, algumas imagens (filmes, ilustrações, pinturas, pôsteres, desenhos para colorir entre outros) inspiradas nas Sereias e dois poemas épicos que falam sobre essas personagens míticas, a saber: a Odisseia, de Homero, e a Metamorfoses, de Ovídio. Nossas discussões incidem sobre as possíveis influências da mídia e da indústria cultural sobre a produção gráfica infantil e como as crianças vão construindo suas referências imagéticas com esses exemplos, vindos dos meios de comunicação. Trata-se, neste sentido, de evidenciar o modo como essas imagens afetam a concepção que as crianças têm das Sereias e a forma com que elas expressam essas personagens em seus desenhos, geralmente com cauda de peixe – forma imagética exaustivamente reproduzida pela mídia e que acabamos, também, por mostrar em sala de aula através de uma pintura, não cogitando a possibilidade delas terem asas e/ou pés. Além disso, debruçamos o olhar sobre alguns desenhos infantis cuja forma imagética das Sereias foi “copiada” de desenhos ditos “para colorir”. Nesse caso, observamos que a cópia padronizou e empobreceu os desenhos das crianças, bloqueando a criatividade e estabelecendo entre elas uma forma “correta” de desenhar as Sereias. Partindo dessas observações e da ideia de que as imagens são atuantes na construção de conhecimentos e nas formas de compreender e ler do mundo, nos propusemos a investigar este universo imagético das Sereias para fazer um trabalho de pesquisa com as imagens, colocando-as em outro patamar que não é o da mera “ilustração”. Na nossa concepção, é necessário conhecer as especificidades de cada linguagem na qual a imagem é veiculada a fim de despertarmos um olhar crítico, sobretudo, no que tange à educação visual das crianças.</p> <p>Palavras-chave: mito; produtos culturais; desenho infantil; educação visual.</p>

O que foi feito	Encontros presenciais de 1 hora de duração com turmas do 1º, 2º, 3º e 4º, em uma escola na cidade Aracajú/SE. Lido textos de fábulas e contos mitológicos e problematizado. Análise de imagens de seres mitológicos Desenho síntese. (SCARELI; GAVA, 2016, p. 662 - 663). Uso de obra literária (Homero e Ovídeo) – (SCARELI; GAVA, 2016, p. 664). Pesquisa na internet e em livros sobre influência das imagens da mídia na infância (SCARELI; GAVA, 2016, p. 670).
Experiência das crianças	As crianças tendiam a reproduzir os padrões imagéticos que eram apresentados (SCARELI; GAVA, 2016, p. 670).
Palavras-chaves	Imagem, Reprodução, literatura, Desenho, Arte, Mito
Observações	Os conteúdos se adaptaram com o que os alunos falavam/traziam (SCARELI; GAVA, 2016, p. 663). 8 e 9 anos é a idade das crianças que tiveram seus desenhos analisados no trabalho das autoras (SCARELI; GAVA, 2016, p. 665). Poucos materiais disponíveis para os encontros (SCARELI; GAVA, 2016, p. 667). A territorialidade na produção das crianças (SCARELI; GAVA, 2016, p. 667). Educação visual (SCARELI; GAVA, 2016, 665).

Fonte: elaborado pelo autor 6

O que é interessante ao analisar esse texto foi perceber como a dimensão da arte como desenho, limitou a criatividade das crianças, quando foi apresentado a elas padrões estereotipados de imagens de sereias. As autoras analisam como as crianças tendem a reproduzir aquilo que lhes é apresentado através de um conjunto de estereótipos culturais, em seu relato elas assumem que

[...] ao levarmos para a escola uma pintura que mostrava uma Sereia com cauda de peixe, sem ter a intenção de influenciar, acabamos por fazer exatamente isso, influenciámos as crianças a seguirem a mesma forma imagética da Sereia presente na pintura. Nem nós conhecíamos outras formas de expressão e representação desses seres. Sabíamos que eram seres mitológicos e tivemos as melhores intenções ao levar isso para a escola, depois de percebermos o interesse e a curiosidade dos alunos. Mas, quem são as Sereias? Também nós não contribuimos como poderíamos ter contribuído para a ampliação desse repertório cultural e imagético das crianças (SCARELI; GAVA, 2016, p. 673 - 674).

Assim, no texto, as autoras apresentam uma pesquisa sobre a construção histórica da imagem das sereias e como a mídia se apropria dessas imagens, recriando-as a partir do imaginário coletivo e vendendo essas expressões culturais como produtos. O que chama a atenção nessa oficina de filosofia com crianças é a metodologia empregada que não se apropriou da escrita e da leitura, e sim, da imagem e do desenho. Mostrando, desse modo, como a originalidade na criação das crianças, se resumiu a cópia de padrões apresentados pelos adultos.

Sabemos que não é possível generalizar a influência da mídia em torno da produção gráfica infantil, partindo apenas da análise desses desenhos. Mas, nos interessa mostrar aqui que, dentre um conjunto limitado de desenhos, eles se destacaram por apresentar elementos “copiados” de imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, no caso o desenho para colorir que as crianças tiveram acesso, seja na escola ou em casa. O acesso a esses desenhos e a cópia feita por várias crianças, lembrando que aqui só mostramos dois deles, contribuem para pensarmos em uma educação visual que está sendo construída com o auxílio dos meios de comunicação de massa e dos vários produtos culturais a que elas têm acesso (SCARELLI; GAVA, 2016, p. 673 - 674).

Essa experiência de filosofia com crianças serve como uma dica do que se pode fazer para ampliar os horizontes de conhecimentos infantis, para assim, escapar do clichê, da reprodução sem problematização e das normatividades estético culturais, pensando em como a filosofia pode ser uma ferramenta na problematização dessas reproduções na sala de aula. Como as autoras bem colocam:

Sem querer discutir sobre o que é certo ou errado, precisamos estar atentos aos textos e imagens de produtos que as crianças estão tendo acesso e questionarmos: como as crianças estão consumindo esses produtos? De que maneira expressam o que têm consumido? Que educações estão sendo produzidas? Assim, consideramos que este estudo possa ser utilizado por professores e outros profissionais que trabalham com crianças, atentando-se ao que elas nos dizem/desenam/escrevem. Esse interesse pelas manifestações infantis e juvenis são muito importantes para verificarmos a abordagem mais adequada em relação ao que iremos trabalhar, ao que vamos construir junto com nossos alunos (SCARELLI; GAVA, 2016, p. 685).

Com esse exemplo podemos pensar em como construir um projeto de filosofia com crianças que reverta essa lógica da criação empobrecida por mecanismos e metodologias reprodutivistas. Aqui, pode-se pensar a potência da arte quando

trabalhada em conjunto com a leitura e a escrita. Imaginando que, talvez, um trabalho onde as crianças fossem convocadas a criarem suas próprias fábulas sobre as sereias, muitas outras possibilidades poderiam ser desenhadas. As autoras percebem uma dica valiosa em um dos desenhos das crianças, onde ela traz a figura de um caranguejo, que é um animal muito presente no bioma e na gastronomia local, mostrando que a “criança deixou a sua marca cultural ali, ao desenhar junto à Sereia o caranguejo conhecido por ela (SCARELI; GAVA, 2016, p. 667). Essa presença da territorialidade no desenho é a influência do espaço quando a criança recria o seu mundo. Mostra-nos a riqueza de saberes que podemos explorar nas oficinas de filosofia com crianças. Desse modo,

[...] a atenção ao território que habitamos, não só como pesquisadoras, mas também enquanto professoras ou responsáveis pelas crianças, é muito importante para ampliar os referenciais imagéticos com os quais elas entram em contato e que podem ampliar o repertório de imagens e possibilitar modos mais criativos e inventivos de expressão (SCARELI; GAVA, 2016, p. 686).

A partir dessa análise da oficina de filosofia com crianças e do texto das autoras que problematiza a reprodução de clichês pelas crianças, traz-se outro texto para análise, com o título “Fabulate ergo sum: a criação, o currículo e o cuidado com a vida”, em que o elemento da fábula também é operado, porém, em uma oficina de filosofia com crianças que utilizou da escrita como metodologia. O pesquisador, propõem o fabular com alunos de uma escola periférica no município de Cariacica-ES, como condições de criação do comum e produção coletiva de vida a partir da própria escola (ROSEIRO, 2021, p. 6). A escrita ganha força quando os alunos utilizam do próprio território como referência na produção dos textos. Assim, o espaço/tempo ganha outras significações ao se trabalhar com a escrita. “Aqui o fabular não é da ordem de um indivíduo, de um ser de superioridade artística ou filosófica. Fabular, para nosso intento, é uma questão de produção entre corpos (ROSEIRO, 2021, p. 6).

<p>v. 17, jun. 2021, pp. 01 – 25</p>	<p>FABULATE ERGO SUM: A CRIAÇÃO, O CURRÍCULO E O CUIDADO COM A VIDA</p> <p>Steferson Zanoni Roseiro - Rede Municipal De Ensino De Cariacica/Es</p> <p>Universidade Federal Do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil</p>
<p>Resumo</p>	<p>Este artigo discute a possibilidade de fazer da fabulação um método de pesquisa coletivo, apresentando o conceito de fabulação criado por Henri</p>

	<p>Bergson e ampliado por Gilles Deleuze e Félix Guattari para, no limite, fazer nascer o método. Partindo do princípio de que as forças vitais são minadas pela máquina capitalística, o texto indaga as possibilidades de insurreição e de apego à vida nas escolas. Se a fabulação tem um lado obscuro inclinado para a regulação da vida, a filosofia da diferença dá ao conceito a possibilidade de ampliação dos possíveis da imanência. Fabular seria, então, uma questão de criar possíveis para a existência. Assim, este texto propõe fabular, com alunos de uma escola periférica no município de Cariacica-ES, condições de produção coletiva de vida a partir da própria escola. Desse modo, diante do imperativo funcional e mercantil que rege a escola e as produções curriculares, aborda algumas das questões e dificuldades encontradas no processo de fabulação como método. Por fim, aponta a fabulação como criação de um comum que afete os corpos. Eis, então, uma fabulação que destitui o lugar de autoria para criar um corpo coletivo capaz de criar vazios que expandam os limites da vida.</p> <p>palavras-chave: fabulação; currículo; comum; método de pesquisa; escola.</p>
O que foi feito	<p>Atividade de escrita: fabulação como um método coletivo de pesquisa com alunos do 6º e 7º ano (ROSEIRO, 2021, p. 5).</p> <p>Foram analisados “recortes de conversas tecidas com os alunos envolvidos no processo de fabulação e alguns dos desafios encontrados para tal” (ROSEIRO, 2021, p. 6).</p>
Experiência das crianças	<p>Os alunos de início não gostaram muito da ideia de criar fábulas. “<i>Tá parecendo trabalho de português agora</i>”, disseram uns. Outros foram mais radicais e fizeram da oportunidade uma verdadeira algazarra. “<i>Coé, professor, tá chamando a gente de criancinha?</i>” (ROSEIRO, 2021, p. 12).</p> <p>“Alunos estavam mais preocupados com o currículo objetivo ‘– <i>Aí, fessor, ‘cê manja de matemática, né? Ajuda a gente aí... a gente tem uma prova ‘qui a pouco... – Pô, boa moleque! Vai lá, professor! Vamo’ deixar esse faz de conta aí pra depois, ajuda a gente primeiro, vai</i>” (ROSEIRO, 2021, p. 13).</p> <p>Os alunos decidem escrever a fábula sobre a professora de matemática que passou na prova um conteúdo diferente do que os alunos estudaram (ROSEIRO, 2021, p. 18 – 19).</p>
Palavras-chaves	Fabulação; insurreição; escrita; currículo; escola; fala; coletivo; comum.
Observações	A escrita como insurreição (ROSEIRO, 2021, p. 19).

Fonte: elaborado pelo autor 7

Os resultados dos encontros com as crianças renderam diversas impressões e até desentendimentos. Enquanto alguns alunos se jogaram na proposta de fabular,

outros viam na fabulação uma atividade para “criancinhas” ou uma perda de tempo, enquanto havia uma prova de matemática para qual eles tinham que estudar. Entretanto, foi uma proposta que mexeu com os alunos, fazendo se questionarem até mesmo sobre o porquê eles iam para a escola (ROSEIRO, 2021, p. 15).

No texto, o autor não traz as fábulas que foram criadas pelos alunos, mas analisa as conversas que surgiram a partir da proposta de fabular, então, problematiza como a fábula tem a potência de empregar os “clichês” como matéria de recriação do mundo. Roseiro, pensa junto com Deleuze nessa produção do comum através da fábula e como esse tipo de escrita pode problematizar aquilo que está dado.

Na obra deleuziana inspirada nas pinturas de Francis Bacon (Deleuze, 2007), deparamo-nos com uma escrita que busca superar os clichês a partir de uma prática de esburacar as imagens preexistentes. Para Deleuze, antes do pintor fabular seu universo, esse pintor teria o trabalho de retirar da tela as imagens (os clichês) que antecipam o ato de pintar (ROSEIRO, 2021, p. 11).

Essa é a força que a escrita tem nas oficinas de filosofia com crianças. Diferente da experiência de Scareli e Gava (2016), em que as oficinas ficaram na dimensão do desenho apenas, fazendo com que as crianças reproduzissem clichês sem problematizá-los, sem esburacá-los; quando a escrita entra como força amotinadora, cria-se outros modos de se olhar para a vida. Quando a proposta envolve a escrita a partir do que está aqui, no caso de Roseiro (2021), foi a escola que os alunos habitavam diariamente, questões como o currículo, a função social da escola e as insurreições dos alunos vieram à tona. A exemplo do que aconteceu quando os alunos do sétimo ano receberam as notas da prova de matemática, todas baixas. Os alunos alegaram que os conteúdos passados pela professora na prova foram diferentes daqueles que eles haviam estudado. Ao trazerem este problema nas conversas com o autor, ele os provoca a irem fazer uma reclamação com as pedagogas. Quando os alunos descobrem que podem fazer uma reivindicação sobre o ocorrido, decidiram criar do caso uma composição para as suas histórias. “O comum surge daí, desse encontro entre currículos e insurreições, entre vida e seu grau máximo de apego a ela, de ampliação de nossas forças e de nossas lutas” (ROSEIRO, 2021, p. 18).

Assim, as experiências de filosofia com crianças no projeto de Zanoni não se detiveram apenas ao campo da criação, houve uma intervenção na própria vida dos alunos, nas perspectivas criadas sobre a escola e sobre eles mesmos.

Vimos nascer desses encontros fábulas de escola que, a todo o momento, afirmaram lutas e brechas tão ordinárias nas escolas. Apesar de muitas dificuldades – durante a pesquisa, não apenas tivemos um grande número de alunos que não se envolveu ativamente na fabulação, como chegamos ainda a ter briga dentro da sala –, as fábulas criadas efetivamente falavam de escola e simultaneamente de uma escola que não existia. Isso ocorre porque a fabulação, apesar de ser iminentemente real, tem de carregar algo de fictício, de demasiado vivo, de improvável. Não nos interessa fazer emergir apenas aquilo que já existe. É preciso evocar imagens de mundos impossíveis para ampliar os possíveis (ROSEIRO, 2021, p. 20).

Ao trazerem para o mundo da ficção uma situação do real, as crianças ampliam a sua visão de mundo e expandem a relação com o conhecimento, fazendo delas, sujeitos mais problematizadores de suas próprias experiências. As insurreições frutos desse atravessamento da escrita com a própria vida são reivindicações baseadas nos saberes e não em achismos. A relação com o saber se torna algo que vai transformar existência das crianças, vai criar uma abertura maior com o mundo, vai ensinar a viver de uma forma melhor, uma forma que antes da experiência da escrita, não era visível.

A escrita na fabulação é munida com a matéria presente no espaço/tempo das crianças, e, quando “a própria escola é posta em questão, vemos surgir entre as algazaras a potência da filosofia na escola pública. O convite à criação, logo descobrimos coletivamente, não obedece às regras das perguntas-e-respostas” (ROSEIRO, 2021, p. 19). Através da escrita, as crianças ganham uma amplificação de suas vozes. Vozes que não desejam reproduzir o que está dado pelos adultos, mas falar de um mundo do qual elas, talvez, não tenham desvendado todas as nuances para fazer uma leitura mais crítica da própria experiência. Assim, “para fabular, é-nos preciso colocarmo-nos a ouvir as forças inaudíveis, a transformar os muxoxos e os silêncios em personagens que tecem conversas inteiras entre resmungos, que fogem nas asas de um assovio” (ROSEIRO, 2021, p. 22).

Na pesquisa proposta neste Trabalho de Conclusão de Curso não se problematiza a fábula como metodologia, e sim, a sua vinculação com a escrita, portanto, a fabulação como exercício de escrita. Interessa-nos descobrir quais as regularidades presentes nas oficinas de filosofia com crianças, e nesta investigação, a escrita como ferramenta se mostra como potência na hora de se pensar em uma proposta de filosofia com crianças. Seja pelos exemplos citados, seja por um entendimento da escrita

[...] como expressão-revelação no movimento de moralização da linguagem, do pensamento e da vida. Poderíamos pensar a escrita como transformação não operando fora da moral e da linguagem, mas criando brechas de respiro para possibilidades de outros modos de subjetivação, problematizando as linhas que funcionam de modo prescritivo na captura dos sentidos. Uma escrita não como modelo, mas como uma forma que abre para certas articulações entre o pensamento, a linguagem e a existência. Uma escrita menor que mostra a arbitrariedade das normas impostas quando se trata de escrever e que poderia colocar em funcionamento uma outra micropolítica. Uma escrita que acredita na vida, produzindo possibilidades que minimamente e provisoriamente resistam a tanto controle. Uma opção de escape à descoberta da verdade pela possibilidade de dar à própria vida uma forma mais bela, nessa junção entre ética e política. Uma escrita produzida na escola, entendida como esse espaço que acolhe os que estão chegando, apresentando e problematizando o mundo nesse coletivo das salas de aula, e que necessariamente precisa passar pela leitura do outro. Uma leitura que poderia aturdir e uma escrita que poderia deslocar e descolonizar, em frestas, o pensamento em um momento em que as políticas públicas são pautadas pela avaliação e certos utilitarismos. Escritas que intervenham microfisicamente e criem mundos ao invés da busca incessante pela representação de um mundo tomado como natural (SCHULER, 2017, p. 241).

A escrita pode ser uma força que desnaturaliza os absurdos normalizados, pois olha exatamente para o que é normal e problematiza. O ato de escrever é um movimento situado dentro do território que nos subjetiva. No Brasil, especificamente no território das escolas públicas, há muito dessas normativas coloniais para se ver e se criticar, desde o currículo até as crenças que arrebanham os corpos dentro de cercados úteis à biopolítica operante e discursos de verdade que subjetivam as crianças na lógica individualizante. Escrever como um ato coletivo na escola pública é uma micro revolução, que se faz possível a quem deseja trabalhar com a educação. O que os artigos aqui analisados nos mostram são dicas de como podemos intervir na criação de cidadãos mais críticos e problematizadores do seu tempo através da filosofia com crianças. Conforme cita Schuler (2014, p. 72), “trata-se, pois, de invenção de possibilidades de respiro a uma moral de rebanho que nos engole com o entupimento curricular, com [...] uma escrita não das substâncias, mas das forças, do exercício do pensamento e sua potência”.

Mas o que será que as crianças pensam sobre essas experiências filosóficas? Como elas entendem esse deslocamento nas práticas de ensino da filosofia? Na investigação de Conceição Gislaine, essa questão é posta as crianças. A autora desenvolveu um trabalho teórico-experimental e hermenêutico a partir do Projeto

Filosofia na Escola, desenvolvido da Universidade de Brasília (PFE/UNB), em uma experimentação que buscou aproximar a infância e a filosofia, analisando a visão das crianças sobre a experiência com a prática filosófica nas séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvida no âmbito da educação pública (GISLANE, 2009, p. 34).

A seguir, apresentam-se excertos do texto da autora com depoimentos dos alunos sobre o que eles pensam sobre as aulas de filosofia e compreensões da autora sobre as questões trazidas por eles. Neste último quadro de análise, deixa-se que as vozes das crianças sejam ouvidas, sem muitas interrupções, para que o seu dizer ganhe espaço e os discursos de verdade nos ajude a compreender

<p>v. 5, n. 9, jan./jun. 2009</p>	<p style="text-align: center;">FILOSOFIA E INFÂNCIA: UM ENCONTRO POSSÍVEL? Conceição Gislane - Universidade Estadual de Pernambuco, Brasil</p>
<p>Resumo</p>	<p>No atual contexto de re-problematização da infância como alvo concreto da reflexão filosófica nos sistemas educativos, está implicada, sobretudo, uma disposição singular de colocação em cena do pensamento infantil como alvo de organização e educação através da filosofia. Embora assentado em outra perspectiva, o Projeto Filosofia na Escola, desenvolvido da Universidade de Brasília (PFE/UNB), é uma dessas muitas experiências de aproximar infância e filosofia. Ocupando-se, afirmativamente, de algumas questões implicadas no alinhamento entre filosofia, infância e educação, este trabalho analisa a visão das crianças sobre a experiência com a prática filosófica nas séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvida no âmbito da educação pública. Em suas falas, as crianças indicam uma idéia da aula de filosofia como um lugar em que se “aprende” ou se “pensa diferente”. O que se aprende na prática filosófica desses alunos muitas vezes se funde no espaço que a filosofia abre para a própria voz das crianças. Ao falarem sobre a experiência filosófica, elas evidenciam como a experimentação do pensar diferentemente imprime uma marca especial ao seu processo de aprendizagem. Esse novo olhar, muito mais atento e sensível, nos convida a uma experiência em que o ensinar, o aprender e o filosofar com a infância, mais que um exercício possível, torna-se sua principal referência.</p> <p>Palavras chaves: infância; filosofia; pensar.</p>
<p>O que foi feito</p>	<p>Foi ouvido as falas das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental sobre uma experiência com a prática filosófica (GISLANE, 2009, p. 34).</p> <p>Empreendimento teórico-metodológico experimental (hermenêutico) (GISLANE, 2009, p. 34).</p> <p>No projeto, não há métodos pré-definidos ou pressupostos, nem manuais para se filosofar. (GISLANE, 2009, p. 38).</p>

<p>Experiência das crianças</p>	<p>“[...] percebe-se que a principal visão que se mapeia entre os alunos é a ideia da aula de filosofia como sendo o espaço, o lugar para se “pensar” e “aprender diferente” (GISLANE, 2009, p. 37).</p> <p>“A referência às aulas de filosofia como um lugar onde todos participam igualmente é uma das definições mais utilizadas pelos alunos” (GISLANE, 2009, p. 37).</p> <p>“[...] a aula de filosofia, por seu caráter participativo, é descrita como uma experiência em que se tem a ‘sensação’ de estar aprendendo a estudar” (GISLANE, 2009, p. 38).</p> <p><i>“Na maioria das aulas de filosofia a gente não escreve, a gente fala. Faz uma roda. Quando não tem filosofia é uma fileira reta. Na filosofia é uma roda. Ela é muito interessante. Porque quando você participa dela, você vê que a roda é um tipo de coisa que você nunca viu. Você ouve, fala e escuta a pessoa falar. Quando você escuta e você acha que a pessoa está errada, responde perguntando para a pessoa” (Gabriel) (GISLANE, 2009, p. 39).</i></p> <p><i>“Eu adoro essas coisas... Eu ouço e falo quando uma pessoa fala uma coisa, [...] por exemplo: ele fala que um besouro come carne, aí, digo que o besouro não come carne. (...) tem muitas coisas que a professora explica e, aí, eu sei de coisas que eu nunca tinha ouvido falar. Aí, eu ouço, aprendo e respondo” (Gabriel) (GISLANE, 2009, p. 39 - 40).</i></p> <p>“Sobre o aspecto do fascínio das aulas de filosofia, no seguinte depoimento, o aluno refere-se a um colega que abandonou a escola: ‘Eu diria para ele, se ele estudasse... ele voltasse a estudar, que ele ia saber o que é o Projeto Filosofia na Escola. Aí, ele ia aprender e saber que aqui é bom’” (GISLANE, 2009, p. 40).</p> <p>“A gente aprende uma coisa que a gente não viu, nunca se interessou. A gente pensa que aquela coisa não tem nada a ver com a outra” (Alan) (GISLANE, 2009, p. 41).</p> <p>“[...] na filosofia, nunca acaba a nossa voz. Então, a gente pode usar qualquer hora” (Isac) (GISLANE, 2009, p. 41).</p> <p><i>“Não, assim, porque na filosofia só tem perguntas. Se você sabe, você responde; se não sabe, não responde. Já na matemática, você tem que saber, se esforçar para saber. A professora passa alguns problemas muito difícil. Agora, na filosofia não tem nada envolvendo matemática. Na filosofia tem problema, mas a professora dá um tempinho pra gente responder a pergunta, pensar. Ela faz a pergunta, a gente pensa e quando vê que sabe a resposta, a gente vai e fala. Se você sabe da filosofia, você sabe; se você não sabe, não precisa falar. É diferente da matemática, que você tem que saber igual (...) tem que saber, se não, pode levar nota muito baixa. Isso não tem na [aula] de filosofia” (Rafaela) (GISLANE, 2009, p. 43).</i></p>
--	--

	<p><i>“Pensar é você tirar alguma coisa que tem na sua cabeça. Então se ela faz uma pergunta você vai interpretar aquela pergunta, vai raciocinar aquela pergunta e vai falar o que você tem pra falar sobre aquela pergunta. ... Assim, na aula de filosofia, se eu sei falar aquela resposta e eu vejo que ela está certa, eu falo. Mas também, se eu falar e estiver errada, eu falo”.</i> (Rafaela) (GISLANE, 2009, p. 49).</p>
Palavras-chaves	Voz da criança; pensar diferente; pensar; experiência; fala; escuta; aula de filosofia
Observações	<p>“O falar, o escutar, o inquietar-se, a criação, os processos de singularização foram algumas das dimensões apontadas por eles como maneiras diferenciadas de se relacionar com o saber e de encaminhar de forma diferenciada o ato de aprender e ensinar” (GISLANE, 2009, p. 39).</p> <p>Experiência da aula de filosofia como um lugar para se “pensar” e “aprender” diferente (GISLANE, 2009, p. 40).</p> <p>“[...] o principal sentido do que se aprende na aula de filosofia estaria diretamente ligado à potencialização da experimentação da vida, da vitalidade do pensamento, que o filosofar pode oferecer para cada um (GISLANE, 2009, p. 42).</p> <p>“Ao invés de responderem teoricamente o que significa pensar, os alunos dizem por que e para quem é interessante pensar. Para as eles, a filosofia é uma forma de se exercitar o pensar, e numa das suas formas mais interessantes, que é justamente na dimensão da experiência” (GISLANE, 2009, p. 43).</p>

Fonte: elaborado pelo autor 8

Neste último texto analisado, percebe-se como a opinião das crianças é ressignificada a partir da filosofia. Vê-se como a relação com escrita como possibilidade de se fazer filosofia é um caminho para uma prática filosófica que ensina a viver, ensina a se relacionar intimamente com o conhecimento e ensina a ver de outras formas. Quando olhamos para as experiências de oficinas de filosofia com crianças, nota-se a “ânsia” das crianças em serem ouvidas, de terem voz na hora de pensar o seu espaço/tempo, de sentirem que suas opiniões fazem alguma diferença, enfim, que a sua existência também é matéria de pensamento. Esta é a potência de se fazer filosofia com crianças amparado na escrita e na leitura como ferramenta para se problematizar o mundo e cuidar melhor de si. Ao nos apropriarmos da escrita como espaço de fala e da leitura como tempo de escuta, aprendemos a olhar e a escutar a vida com atenção, percebendo o que nos torna sujeitos e problematizando aquilo que

se apresenta a nós pela leitura e pela escrita de si e do mundo. Sêneca, ao falar da relação entre leitura e escrita, defendia que:

A leitura, é de fato, em meu entender, imprescindível: primeiro, para me não dar por satisfeito só com as minhas obras, segundo, para, ao informar-me dos problemas investigados pelos outros, poder ajuizar das descobertas já feitas e conjecturar as que ainda há por fazer. A leitura alimenta a inteligência e retempera-a das fadigas do estudo, sem, contudo, pôr de lado o estudo. Não devemos limitar-nos nem só a escrita, nem só a leitura: uma diminui-nos as forças, esgota-nos (estou me referindo ao trabalho de escrita), a outra amolece-nos e embota-nos a energia. Devemos alternar em ambas as atividades, equilibrá-las, para que a pena venha dar forma as ideias coligidas das leituras (SÊNECA, 2004, p. 379 - 380).

Criar essa relação com o saber é um exercício de problematização dos nossos modos de existência e dos nossos discursos de verdade, mas também, é uma investigação por repertórios artísticos, literários, históricos e filosóficos, que ampliem as nossas percepções sobre nosso tempo e espaço, e enriqueçam as experiências de filosofia com crianças. Buscar ensinar as crianças a se relacionarem melhor com o conhecimento é a vértebra que sustenta os estudos de filosofia com crianças. Pensar diferente do que se pensava, olhar para as nossas relações históricas com criticidade, raciocinando de maneira filosófica, tomando a experiência da vida como matéria de estudo. Para que, assim, a atitude de cuidar de si mesmo nos relacionando com o conhecimento, seja a de um exercício ético-político (ROHDEN; KUSSLER, 2017). Esse relato de Gislane (2009) nos ajuda a entender como essa relação com o conhecimento é entendida pelas crianças.

Aquilo que os alunos vão chamar de pensar diferente são na verdade atitudes, como, por exemplo, o poder falar, poder ouvir. Para eles, o importante não é aprender conteúdos prontos e inquestionáveis, mas discutir criticamente sobre tais conteúdos e aprender atitudes, tais como: maneiras de se colocar na escola, maneiras de se colocar em relação ao conhecimento, maneiras de se colocar em relação aos outros colegas etc. (GISLANE, 2009, p. 43).

Aprender maneiras de ser no mundo, essa é a força que a filosofia com crianças tem dentro da escola pública. O professor de filosofia, ao mesmo tempo que ensina, também aprende. Enquanto o aluno, ao mesmo tempo que aprende, sente que pode ensinar também, pois a filosofia, na perspectiva do pensamento da diferença, vai criar relações de poder onde o saber ocupa um espaço hermenêutico, analítico, histórico e

filosófico entre as pessoas. Assim, esse olhar atento sobre o mundo, sobre si e sobre o outro, é uma forma de cuidado de si. Ou, ainda, uma forma de conversão a si (FOUCAULT, 2010, p. 186 - 189). Quando Foucault (2010) estuda a tradição do “cuidado de si” no período helenístico, mostra-nos como esse conceito e essa tradição se articulou dentro do que se entende por uma arte de viver (*tékhne tou bíou*), reverberando por toda a construção histórica e filosófica do ocidente. Seja pela virada cartesiana, seja pela influência da tradição platônica e neoplatônica, ou, seja pela influência da tradição oriental com os conceitos de *cura sui*, como coloca Rohden e Kussler (2017).

[...] seguindo a tese foucaultiana, parece que, historicamente, nós, ocidentais, priorizamos o *γνώθι σαυτόν* [*gnóthi sautón*] em detrimento do *ἐπιμέλεια εαυτού* [*epiméleia eautou*], de modo que, por uma remissão da filosofia à dimensão teológica, suas práticas que antes condiziam com a compreensão do que era filosofia ou ser filósofo acabaram por tornarem-se aspectos recondicionados à vida monacal. Além disso, “[a] *ἐπιμέλεια εαυτού* [*epiméleia eautou*], a *cura sui* é uma injunção que se encontra em muitas doutrinas filosóficas” (FOUCAULT, 2005, p. 50), não apenas na tradição platônica e neoplatônica, pois, muito provavelmente, grande parte das práticas originam-se do pitagorismo, que, por sua vez, deriva, em parte, do orfismo egípcio — e, obviamente, de técnicas milenares orientais que a antecedem (ROHDEN; KUSSLER, 2017, p. 95 - 96).

Trazer estes conceitos da antiguidade greco-romana para pensar o presente, não é buscar a verdade dentro da história do cuidado de si; mas, é pensar como o exercício de cuidar de si mesmo se efetua como prática filosófica, dentro da tradição neoplatônica. No entanto, é deixado de lado pela tradição cartesiana. Entende-se na nossa perspectiva, o cuidado de si, na esteira das contribuições filosóficas de Michel Foucault e Pierre Hadot, os quais concebem a filosofia como modo de vida e entendem que “[...] o cultivo da alma, isto é, o *cuidado de si* para ser mais livre, mais justo, mais uno, mais sensato, mais feliz, se realiza mediante um exercício” (ROHDEN; KUSSLER, 2017, p. 100). Trazer a potência do conceito de “cuidado de si” para pensar a educação no presente é olhar para a nossa própria constituição histórica e social, e problematizá-la a partir da nossa própria experiência enquanto país colonizado. Repousar o olhar sobre a escola pública brasileira é olhar para o sujeito público e comum, que foi subjetivado por discursos de verdade que se constituíram historicamente. O que a filosofia como modo de vida pode fazer por uma prática de filosofia com crianças é a proposta de exercício filosófico nas escolas, baseados em

práticas de leitura e escrita, que por sua vez, se transformam em aulas para se filosofar e aprender a viver. Transformando, assim, os modos de ser dos sujeitos crianças ao se apropriarem da filosofia como modo de vida.

A filosofia compreendida como arte de bem viver concebe o cuidado de si que implica uma transformação do modo de vida levado até então, uma espécie de reflexão sobre as próprias atitudes e uma reavaliação da própria existência. Portanto, “[...] o objetivo comum dessas práticas de si, através das diferenças que elas apresentavam, pode ser caracterizado pelo princípio do bem geral da conversão a si — do *ἐπιστροφή εις εαυτόν* [*epistrophé eis eautón*].” (FOUCAULT apud ROHDEN; KUSSLER, 2017, p. 100).

Dessa forma, Foucault (2010) nos mostra como é constituída a história do *cuidado de si*, passando pelas escolas pitagóricas, platônicas, estoicas, cínicas e epicuristas, para chegar até a modernidade na forma de discursos de verdade que subjetivaram os modos de ser do sujeito ocidental. No entanto, entende-se aqui neste texto, o *cuidado de si* como uma prática filosófica que toma a filosofia como modo de vida. Pensar a prática filosófica com crianças é trazer para os sujeitos crianças ferramentas para lidarem com a vida. Ou como nos mostra Foucault (2010), aquilo que em grego se dá o nome de *paraskeué*, que “é o que se poderia chamar uma preparação, ao mesmo tempo aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida [...] de preparar o indivíduo para o futuro, um futuro que é constituído de acontecimentos imprevistos” (FOUCAULT, 2010, p. 286). Defende-se, assim, uma proposta de filosofia com crianças, em que filosofar seja criar ferramentas para se aprender a viver.

Filosofar, visto assim, implica e possibilita uma conversão de si, uma reorientação existencial em relação a si mesmo e ao nosso lugar no mundo. A vida torna-se não apenas o ponto de partida, no que tange à prática filosófica, mas o destino final, na medida em que nos compreendemos como filósofos, à busca de um discurso verdadeiro e da harmonização da vida como uma existência digna e autêntica de ser vivida. Ora, o cuidado de si efetiva-se mediante um exercício espiritual que é sempre autoimplicativo. A busca e a realização da nossa felicidade ou harmonia final passa pela autocompreensão e explicitação do nosso lugar no mundo (ROHDEN; KUSSLER, 2017, p. 109).

Compreender esse lugar no mundo é possível a partir da criação e transmissão de ferramentas intelectuais-éticas que proporcionem uma percepção crítica da

realidade, isso se efetua quando se exercita a criação pela escrita e transmissão pela leitura. Para a cultura greco-romana, a criação de ferramentas possíveis do cuidado de si (*paraskeuế*), passaria pela constituição de discursos materialmente existentes (*lógoi*). Ou seja, o *lógos* que constituiria a *paraskeuế*, em que seria impossível que o sujeito que enveredasse por esse caminho, não tivesse a própria ação transformada no processo (FOUCAULT, 2010, p. 289). Esse *lógos* pode ser entendido como os discursos de verdade que constituem o ser do sujeito. Ou podemos dizer, uma relação que se cria com o saber no processo de subjetivação (por meio de uma *ferramenta intelectual*, poderia dizer-se), que permita a constituição de uma racionalidade ético-política. Um exercício de cuidado intelectual sobre si e sobre o mundo, para assim, aprender a viver de outros modos. Foucault (2010), estudando sobre a questão da ascese antiga³⁰ filosófica pelo exercício “atlético”³¹ do cuidado de si, que aparecia nos textos helenísticos de Demetrius, Marco Aurélio, Sêneca e Plutarco, chega a uma importante noção: “É preciso que o *lógos* seja *boethós* (socorro)” (FOUCAULT, 2010, p. 289).

Quando se apresenta uma circunstância, quando se produz um acontecimento que coloca em perigo o sujeito, o domínio do sujeito, é preciso que o *lógos* possa responder assim que solicitado e que possa fazer ouvir a sua voz, anunciando de algum modo ao sujeito que ele está presente, que traz socorro. E é precisamente do enunciado, na reatualização desse *logos*, nessa voz que se faz ouvir e promete socorro, que [reside] o próprio socorro. Uma vez que o *lógos* fale, no momento em que o acontecimento se produz, uma vez que o *lógos* – que constitui a *paraukeuế* – se formule para anunciar seu socorro, o socorro já está presente, dizendo-nos o que é preciso fazer, ou melhor, fazendo-nos fazer efetivamente o que devemos fazer. O *lógos* é, assim, aquilo que nos vem em auxílio (FOUCAULT, 2010, p. 289).

Pensando na dimensão dos acontecimentos onde “se grita por socorro”, ter uma ferramenta que “esteja à mão” faz toda a diferença em um momento crítico (FOUCAULT, 2010, p. 290). Ou seja, ter um conhecimento capaz de compreender o que há de crítico em um acontecimento é uma forma de autocuidado. Aqui, percebe-

³⁰ *Askésis*. “Em duas palavras, a ascese antiga não reduz: ela equipa, ela dota [...] o que em grego se chama *paraskeuế* (FOUCAULT, 2010, p. 285).

³¹ O que Foucault (2010, p. 281 - 293) está analisando nessa aula da “Hermenêutica do Sujeito” é a noção de “exercícios espirituais” na antiguidade greco-romana, como uma metáfora da figura do atleta que buscava uma preparação para viver. Nesta metáfora, o atleta representa o filósofo, e o exercício atlético com o corpo, os exercícios do cuidado de si com o espírito. Esses exercícios atléticos formariam a *paraskeuế*, as ferramentas; e o *lógos*, seria a razão pela qual o atleta deveria se exercitar. Assim, o *lógos* constituiria tais ferramentas, por meio dos exercícios com o corpo.

se a força que a filosofia com crianças ganha ao ser levada para dentro das escolas públicas, amparadas por um entendimento da filosofia como modo de vida: a criação e recriação de ferramentas possíveis de problematização dos modos de existência pelas próprias crianças. Mas, afinal o que é essa ferramenta?

É, creio, a forma que os discursos verdadeiros devem tomar para poderem constituir a matriz dos comportamentos razoáveis. A *paraskeuê* é a estrutura de transformação permanente dos discursos verdadeiros – ancorados no sujeito – em princípios de comportamento moralmente aceitáveis. A *paraskeuê* é o elemento de transformação do *lógos* em *êthos* (FOUCAULT, 2010, p. 291).

Dessa forma, o que pode a filosofia com crianças dentro da escola pública brasileira, é a criação de um espaço/tempo em que as crianças possam aprender a se relacionar com o saber, consigo mesmas e com a vida. Interessa-nos pensar a leitura e a escrita como essas ferramentas possíveis dentro da escola e como garantir o acesso a repertórios culturais, que são essa ponte entre filosofia e escuta, escrita, leitura, literatura, artes e tecnologias. Trabalhar a filosofia com crianças pode ser proporcionar-lhes condições de possibilidade para que recriem a vida e transformem os seus modos de existência, denunciando, problematizando e criando insurreições contra os perigos do nosso tempo. Habitando os espaços e tempos públicos, em que possam, através de práticas filosóficas de leitura e escrita, criar uma equipagem necessária de si, com ferramentas de cuidado possíveis para fazerem a lidação com a vida. Para que, além de lhes ensinar a olhar para o mundo que vivem de maneira ético-política, lhes ensinem a ler, a escrever, a pensar, a escutar e a falar de outros modos. Enfim, lhes ensinem como aprender a viver.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, finalizo este Trabalho de Conclusão de Curso, proposto pela pergunta de pesquisa: “de que modos a filosofia com crianças vem sendo operada em escolas públicas brasileiras a partir das publicações da Revista *Childhood and Philosophy* entre 2005 e 2021?”. No decorrer desta pesquisa, fiz uma contextualização de todo o campo teórico e filosófico do qual falo como estudioso da Filosofia da Educação. Aqui, foram registrados impressões, percepções e questionamentos, que servirão como matéria de pensamento na continuação de pesquisas e estudos envolvendo o campo de conhecimento da filosofia com crianças, em suas mais diversas dimensões.

As páginas do Referencial Teórico, iniciaram pensando em como a governamentalidade neoliberal atravessa os currículos escolares. Operando por meio de uma tecnologia biopolítica. Racionalizada pelo *modus operandi* do sistema capitalista. Que é expresso no modelo socioeconômico neoliberal e neoconservador que vivemos na contemporaneidade. Assim, problematiza como estes modos de existência acabam por subjetivar, uma lógica de constante concorrência, consigo mesmos e com os outros. Pensando esta racionalidade neoliberal, juntamente com os autores já citados ao longo do texto, buscou-se mostrar como a escola pública no Brasil, sendo este espaço do comum e atravessada pelas questões, sociais e econômicas do Estado, torna-se campo de disputa política e moral. Criando uma relação de poder entre os interesses públicos da escola e os interesses públicos da sociedade. Que não sempre são convergentes, já que a Educação é feita de mercadoria. Assim, um Estado que – tendo o poder sobre a vida das pessoas – funciona por meio de uma lógica neoliberal de mercado, financeiriza a vida. Produzindo diversos modos de existências que são na verdade, medievais e reacionários. Nesse contexto, os sujeitos são subjetivados por uma moral que quer o arrebanhamento da vida; e da diferença.

Em seguida, trago no texto alguns conceitos helenísticos, tal como o conceito de cuidado de si e *stultitia*, pensando principalmente com Sêneca e o estoicismo. Parto de uma perspectiva foucaultiana, que busca entender o cuidado de si como um modo de se relacionar consigo, com os demais e com os saberes. Atravessado por três momentos, a que ele respectivamente classifica de platônico, helenístico-romano e cartesiano. E, por fim, apresenta-se a o Programa de Filosofia Para Crianças de

Matthew Lipman e as possibilidades de alargamento dessa discussão a partir da perspectiva de filosofia com crianças, a partir das produções de Walter Kohan. Assim, uma questão a ser pensada, é a escola como uma instituição responsável por cuidar das experiências das crianças. Essa instituição cuidadora, na sua constituição histórica, foi criada por meio de tecnologias disciplinares biopolíticas para a constituição de corpos normalizados e moralizados. Podemos, então, pensar como a escola é colocada, a partir da modernidade, como a salvadora da humanidade. Partindo desse entendimento, a educação escolar é pensada como o caminho para o progresso. Por isso, interessa à racionalidade neoliberal uma escola que seja uma instituição formadora para o mercado. Pois, nesse tipo de racionalidade, a educação é responsável por cuidar dos sujeitos, e o mercado é responsável por garantir o progresso. O que as oficinas de filosofia com crianças mostram é que a escola pública é esse espaço possível de cuidado de si. Feita de brechas de respiro, nessa racionalidade neoliberal que acelera processos e precariza laços. O que parece estar em disputa no terreno da escola é qual tipo de cuidado nós teremos com as crianças. Refletindo sobre essas disputas, procurei mostrar a importância dos espaços de resistência nas escolas públicas para uma educação filosófica, frente aos absurdos proporcionados pelo modelo econômico de lógica neoliberal e neoconservadora, que durante a pandemia da COVID, fez agravar ainda mais os abismos sociais.

Na parte das análises, elaborei a partir do exame dos oito artigos citados no capítulo 4. Nessa investigação, pôde-se observar como a questão do cuidado aparece bastante nas criações escritas das crianças, principalmente nas escritas coletivas. Retomo a história de Aristeves e de Josélia, uma fábula criada coletivamente pelas crianças. Onde, o tema do cuidado aparece com mais força. As imagens, as palavras e memórias, recriam esses personagens dentro de um espaço e tempo, em que as crianças falam algo sobre elas mesmas. No cenário de uma fábula, as crianças escreveram sobre modos de existências e suas valorações. Exercitando, assim, tais práticas através da leitura e da escrita. Dessa forma, a experiência de filosofia com crianças mostra sua potência como matéria de pensamento. Para além de ser, também, a criação de um espaço/tempo para a recriações da vida. Levar a filosofia para dentro dos espaços da escola pública é criar possibilidades de existir de outras formas, frente a esta racionalidade corrosiva. No entanto, existe um longo caminho para percorrer entre uma teoria que defenda a filosofia com crianças na escola pública,

até um currículo regulamentado. Em que a filosofia seja uma prática de vida escolar. Pois, afinal, é o que queremos, uma filosofia baseada na leitura e na escrita como modo de vida dentro das escolas públicas brasileiras. Com tempo e espaço de escuta via leitura, fala via escrita e diálogo como criação. Espaços/tempos que proporcionem a experiência amotinadora de se olhar para a vida com um olhar crítico filosófico.

Realizando este trabalho investigativo, percebi algumas possibilidades de pesquisa para estudos futuros. No campo da Filosofia, pode-se aprofundar as questões sobre infância e educação, relacionadas com a psicologia e a psicanálise. Quando nos perguntamos quais os limites de compreensão de um sujeito criança e como abordar temas sensíveis sem causar traumas, pensando na dimensão do cuidado com o corpo. Outra possibilidade é pensar na escrita coletiva como uma ferramenta de diálogo entre os sujeitos, que cria um espaço de escuta do comum, um espaço para ouvir-nos uns aos outros; e, a partir disso, pensar e fortalecer as relações humanas e sociais. Também, é possível problematizar a questão dos repertórios docentes e a construção ética-estética-política dos conteúdos a serem usados pelos professores nas práticas de filosofia com crianças. Pensando assim, as questões sobre tecnologias digitais e o acesso a esses bens. Por conseguinte, é possível problematizar as questões referentes ao currículo e as normativas. Se perguntando pela origem de tais normatividades sociais, que buscam retirar a filosofia de dentro da escola, e das normativas que controlam e regulamentam os indivíduos crianças. Pensando assim, nos limites do campo de ação da filosofia com crianças.

E para concluir, essa pesquisa buscou mostrar a força de resistência da escola, ao se pedir que a filosofia com crianças ocupe os espaços que são possíveis de serem ocupados. Essas afirmações são importantes como norteadoras de uma educação que reivindica mais igualdade e mais acesso ao ensino. Mas, que, também, esse ensino seja afrouxado de interesses individualistas, e mais realizador de um cuidado ético-político com as crianças. Estimular o pensamento ético e crítico não é um exercício fácil e nem adaptativo, é necessário um exercício filosófico. Sabemos que a realidade da escola pública brasileira é um desafio. O que se afirma nessa pesquisa é que existem condições de possibilidade de se criar uma relação mais crítica das crianças com os saberes do mundo. Para que assim, aprendam a melhor cuidar de si mesmas e dos demais. A filosofia com crianças tem essa força e esse entendimento, de que a filosofia precisa estar na sala de aula. Esta é uma afirmativa que deve ser

reverberada, estudada e pensada. A provocação é para cuidar de nós mesmos nos espaços públicos e comuns da sociedade onde, ainda se pode, agir de outros modos. Se permitindo escutar a voz pública das crianças como formas de se conectar a elas e cativá-las. Abrindo maiores possibilidades de ensiná-las a se relacionarem mais intimamente com os saberes. Uma pesquisa, pois, que se coloca como um manifesto pelo espaço comum das escolas públicas no Brasil a partir do trabalho de filosofia com crianças.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALVES, Sandra dos Santos; MURARO, Darcísio Natal. A experiência de pensar conceitos e o filosofar na infância na perspectiva de Matthew Lipman. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 16, pp. 01- 36, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index>. Acesso em 9 de jun. 2022

ANDERSON, Daniel John. (2015). Criando investidores, não turistas: como cuidar do sistema ecolinguístico. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, pp. 283-297, jul.-dec. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index>. Acesso em 9 de jun. 2022

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARROS, Leicijane da Silva. SANTOS, Janete da Silva. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: impactos da extinção do pnbe nas políticas de formação de leitores. **Revista Philologu**. Ano 26, n. 77. Rio de Janeiro: CiFEFiL, mai./ago.2020.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, pp. 283-297, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 21 dez. 2018.

BROWN, Wendy. **In the Ruins of Neoliberalism: The Rise of Antidemocratic Politics in the West**. Estados Unidos: Columbia University Press, 2019.

BUTLER, Judith. **Vida Precária**. Dossie diferenças e (des)igualdades. Revista Contemporânea. ISSN:2236-532x. n° 1, p 13-33. jan.-jun. 2011.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto**. Tradução de Sérgio Tadeu de Nicmeyer Limarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.57, n. 54, p. 1-23, out./dez. 2019

CANDIOTTO, César. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, nº 115, p. 203 – 217, jun/2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/bxBtNChdRwqyqLVhqBY4nZs/?lang=pt#:~:text=Para%20Foucault%2C%20a%20verdade%20%C3%A9,espa%C3%A7o%20e%20num%20tempo%20espec%C3%ADficos>. Acesso em 9 de jun. 2022

CASTRO, Lucia Rabello de. “Precisamos falar do recreio!” – a construção do comum pelas crianças na escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, pp. 129-148, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index>. Acesso em 9 de jun. 2022

COSTA, Luciano Bedin. BORGES, Joelma de Vargas. AZZOLIN, Rita de Cássia Nunes, BRIZOLA, Neusa Goulart. Uma viagem muito louca: algumas considerações sobre palavras pesquisadas por infâncias. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, pp. 363-383, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index>. Acesso em 9 de jun. 2022

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Brasil, Contraponto, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução a filosofia da educação. Brasília: Ed. Nacional, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. A Ética do cuidado de si como prática da liberdade. in: MOTTA, Manoel Barros de (org). **Ética. Sexualidade, Política**. Ditos e Escritos, V. Tradução de Eliza Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. – 3.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso ministrado no College de France (1981-1982). São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 252-263.

FOUCAULT, Michel. *Theatrum philosophicum*. In: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos e escritos, v. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 240-266.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987

FREUD, Sigmund. **Uma Recordação de Infância de Leonardo da Vinci**. São Paulo: Lebooks Editora, 2019

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e Educação: introduções e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

GESSINGER, Deise C. M. Transmissão: uma leitura a partir do encontro entre educação, psicanálise e filosofia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2022.

GISLANE, Conceição. Filosofia e infância: um encontro possível? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.5, n. 9, p. 31-52, jan./jun. 2009.

HACKING, Ian. **Historical Ontology**. Reino Unido: Harvard University Press, 2004.

HADOT, Pierre. **A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnould I. Davidoson**. São Paulo: É Realizações, 2016.

HAN, Byung-Chul. **No exame: perspectivas do digital**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HONNETH, Axel. **Luta pelo reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais**. Lisboa: Ed. 70, 2011.

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

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter. **Filosofia na escola pública**. (Org.) LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e formação: Uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e Educação**. Belo Horizonte: Ática, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: n-1 edições, 2014.

LERMEN, Sabrina; SCHULER, Betina. Filosofia com crianças na escola: práticas de leitura, escrita e exercício do pensamento na problematização do tempo. Ano 34, Vol. 02. **HOLOS**, 2018.

LEVORATO, Thalita Beatriz. **A construção do conhecimento nas comunidades de investigação de Matthew Lipman**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) – Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá, 2018.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARTON, Silmara Lúcia. SILVA, Dagmar de Melo. Escutando as crianças: o que elas nos deram a pensar? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul-dez. 2014, pp. 267-282. issn 1984-5987.

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2º ed. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: **Arte & Ensaios**. Nº. 32, 2016, p. 123-151.

MIRANDA, Wandêilson Silva de. A filosofia da diferença em Deleuze e Heidegger. **Revista Ítaca**. Periódico acadêmico administrado e editado por discentes de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. N. 15, p. 250 – 271, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufri.br/index.php/ltaca/article/view/265>
Acesso em 9 de jun. 2022

NIETZSCHE, F. **A Vontade de Poder**. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: Porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017

ROHDEN, Luiz; KUSSLER, Leonardo Marques. Filosofar enquanto cuidado de si. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 40, n. 3, p. 93-112, jul./set., 2017.

ROSEIRO, Steferson Zanoni. CARVALHO, Janete Magalhães. O insulto da feiura na escola: insurreições contra o capital. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, pp. 01 – 24, mar. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index>. Acesso em 9 de jun. 2022

ROSEIRO, Steferson Zanoni. Fabulate ergo sum: a criação, o currículo e o cuidado com a vida. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, pp. 01 – 25, jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index>. Acesso em 9 de jun. 2022

ROUSSEAU, Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SCARELI, Giovana; GAVA, Sabrina da Silva. Desenho infantil e produtos culturais: como parecem as sereias? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, pp. 659-686, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index>. Acesso em 9 de jun. 2022

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. In: Nilda Stecanela. (Org.). **Diálogos com a Educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. 1ed. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, v. 1, p. 67-84, 2013.

SCHULER, Betina. Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. **Educação Unisinos**, 21, p. 231-240, mai/ago 2017.

SCHULER, Betina. Ler e escrever como possibilidade de uma relação infantil com o tempo. In: **Revista História da Educação** (Online), v. 23, p. 1-33, 2019.

SCHULER, Betina. **Por uma leitura-escrita da atenção na escola... E que se pergunta como viver**. In: MATOS, Rosângela da Luz Gestão, et al. Territórios e Redes práticas de pesquisa em educação (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2018. p. 177-201.

SÉNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2004.

SÉNECA, Lúcio Aneu. **Sobre a Tranquilidade da Alma. Sobre o ócio**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Carla Patrícia da. LIMA, Walter Matias. Uma outra língua: o dizer infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, pp. 585-609, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index>. Acesso em 9 de jun. 2022

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?** Contribuições para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas: Autores Associados, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 33 – 44.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: VORRABER, Marisa. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-126.

VEIGA-NETTO, Alfredo. Biopolítica, Estado Moderno e inclusão na escola. **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, ano 2, n. 7, p. 98 - 101, 2006

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. São Paulo: Artes Médicas, 1982.

APÊNDICE

TCC I

Atividades 2021/01	Meses						
	jan.	fev.	mar.	abr.	maio	jun.	jul.
Preparação do projeto de TCC1		x					
Delimitação do tema			x				
Formulação do problema			x				
Escrita do referencial teórico				x	x		
Delimitação do método de pesquisa					x		
Escrita do método de pesquisa					x	x	
Revisão do Projeto						x	
Postagem do TCC1							x

TCC II

Atividades 2022/01	Meses						
	jan.	fev.	mar.	abr.	maio	jun.	jul.
Seleção e organização dos dados	x	x					
Análise dos dados			x				
Desenvolvimento dos conceitos			x				
Escrita das análises			x	x	x		
Revisão de todo o texto					x		
Considerações finais						x	
Revisão do Projeto						x	
Entrega para a banca							x
Banca de Defesa TCC II							x