

# **Filosofar na Escola Pública: (des) caminhos do protagonismo infantil**

Dissertação de Mestrado

Solange Rodrigues Noronha de Souza

Mestrado em

**Filosofia para Crianças**

Ponta Delgada

17021

# Filosofar na Escola Pública: (des) caminhos do protagonismo infantil

Dissertação de Mestrado

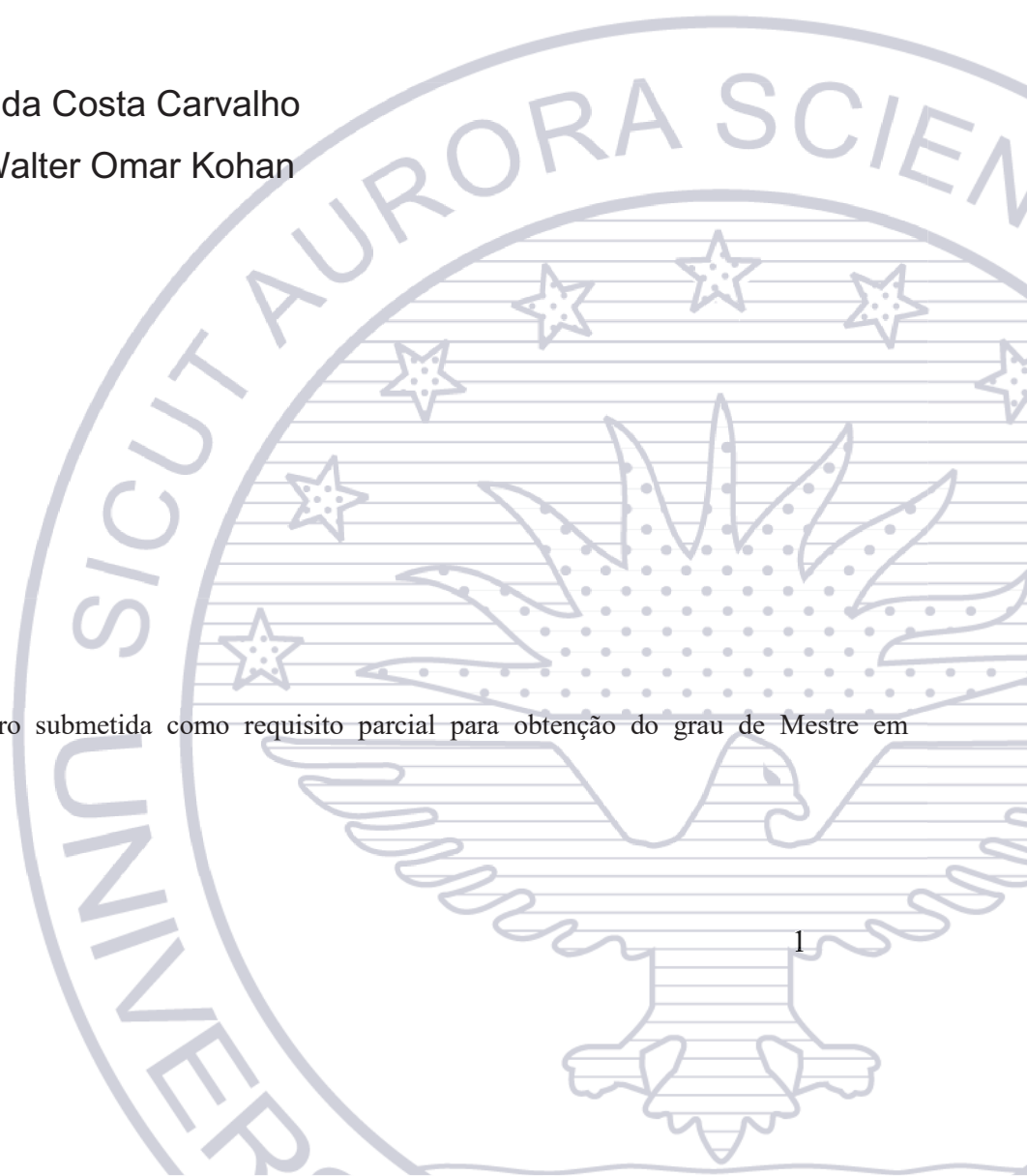
Solange Rodrigues Noronha de Souza

## Orientador[es]

Prof.<sup>a</sup> Doutora Magda Costa Carvalho

Professor Doutor Walter Omar Kohan

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Filosofia para Crianças



## **Agradecimentos**

À minha amada Mãe Maria da Glória e seu apoio incondicional, transcendente aos limites da vida.

Às crianças, todas...

Aos e com os meus meninos Vitória e Paulo Vítor: mãos amorosas nas alegrias e desafios, fundamentais nos mais importantes aspectos da minha vida, inclusive na tessitura da presente dissertação.

Ao marido Paulo César, escuta atenta e encorajadora.

A toda a minha família, ancestralidade confirmada no amor.

Aos queridos orientadores Magda Carvalho e Walter Kohan, seres de alta complexidade humana de quem a proximidade já é ensinamento.

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, nas figuras das Professoras Cláudia Viana e Roseli Duarte, pelo apoio e incentivo dados em meus recomeços.

Às Escolas Municipais Pedro Rodrigues do Carmo e Joaquim da Silva Peçanha, por tudo e por tanto.

Às crianças e demais membros participantes do projeto “Em Caxias, a filosofia encaixa? – a escola pública aposta no pensamento.”, em especial Manu e Ágata.

À Universidade dos Açores e seus melhores habitantes.

Aos Magníficos, minha turma do Mestrado.

Ao NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Às infâncias a mim dadas por Deus, essas que me sopram o hálito fresco da coragem.

Ao Professor e amigo Mário Fumanga, sempre presente e cuidadoso na revisão dos meus textos.

Dedico o presente trabalho à minha querida irmã Graciete.

## **Resumo**

O presente trabalho é gerado na relação entre filosofia, educação e infâncias. Representa o percurso de uma experiência no espaço-tempo relativizado por *Chronos* e *Aion*: atravessando-nos, permitem o preferível diálogo com crianças e infâncias. Apresenta ênfase na filosofia com crianças experienciada no chão da escola pública de um município da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Registra descrição do Projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – A escola pública aposta no pensamento”, de responsabilidade do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI-UERJ). Entregamo-nos ao olhar investigativo e multilógico característico do referido projeto e ele descrevemos nos quatro capítulos da dissertação.

Duas escolas públicas do município de Duque de Caxias são intérpretes de uma pesquisa discutidora do protagonismo infantil e seus (des) caminhos. Há uma viagem a nos convidar, cujo destino não é anunciado. Iniciamos o percurso acompanhados por diversos autores, e Paulo Freire, conjuntamente às crianças, toma assento à primeira janela: respira-se o seu legado no desvelar da escrita.

Lipman, Kohan, Freire, Foucault, Carvalho... Luísa, Paulo Vítor, Vitória, Manu, Ágata, Lucas e tantas outras crianças compõem a roda investigativa, reconhecedores do não saber sozinho, do não saber maior, do não saber igual. A perspectiva pedagógica da pesquisadora dialoga com os caminhos oportunizados pela filosofia, trazendo à conversa a potência infante e criativa própria do escolar.

**Palavras-chave:** Filosofia com Crianças – Educação – Infâncias – Escola – Política - Protagonismo Infantil

## **Abstract**

The present study is born in the relation between philosophy, education and the childhoods. It represents the course of space-time experience relativized by Chronos and Aion: crossing us, they enable the preferable dialogue with children and childhoods. It presents an emphasis on philosophy with children experienced on the floor of a public school placed in a municipality at Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. It registers the description of the Project under the responsibility of the Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI-UERJ), named “Em Caxias, a filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento”. We are committed to a characteristic of the project that is the investigative and multilogical way of look and we describe it in the four chapters of the dissertation.

In the municipality of Duque de Caxias two public schools are interpreters of a research that discusses the child’s protagonism and their (mis) paths. There is a travel that invite us to participate and which destiny is not announced. We initiate the journey accompanied for several authors and Paulo Freire and the children occupy the first place: its legacy is breathed in the unveiling of writing.

Lipman, Kohan, Freire, Foucault, Carvalho... Luísa, Paulo Vítor, Vitória, Manu, Ágata, Lucas and so many other children make part of the investigative group, recognizers of the not knowing alone, of not knowing greater and of the not knowing the same. The researcher's pedagogical perspective dialogues with the paths provided by the apprentice philosophy, bringing to the conversation the infant and creative power of the school.

**Keywords:** Philosophy with Children - Education - Childhoods - School - Politics - Child Protagonism

**Nomes que direta ou indiretamente contribuíram para a construção da presente dissertação**

Adelaide Léo	Flaviana	Lúisa Rodrigues	Pietro
Adolfo Fialho	Gabriela Castro	Maarten Simons	Rancière-Jacotot
Afonso Cruz	Gandhi	Madalena Teixeira	Ricardo Frias
Ágata	Giorgio Agambem	Magda Carvalho	Roseli Duarte
Alexsandro Rodrigues	Giuseppe Ferraro	Manoel de Barros	Rui Silva
Aline Fiorentini	Glacione Arruda	Marcela Variani	Serena Namorim
Allan Rodrigues	Graciete Rodrigues	Marcelo Mocarzel	Simón Rodrigues
Ana	Hanne Warming	Márcia Maria	Simone Berle
Ann Sharp	Heloá	Marcílio	Sócrates
Aristóteles	Henri Bergson	Maria Clara	Solange Jobin
Beleni Salete	Ingrid M. Xavier	Maria da Glória	Sônia Krammer
Brita Wall	Isaac Newton	Maria Emmanuelle	Sônia Pegoral
Camila Machado	Jacks Rancière	Maria Júlia	Sophia
Cândido Portinari	Jan Masschelein	Maria Reilta Cirino	Sr. José
Cíntia de Souza	Jason Wozniak	M <sup>a</sup> Tereza Santos	Susana Matos
Cláudia Viana	Joana Haynes	Mário Fumanga	Tanu Biswas
Cristina Muniz	Jorge Carrosa	Matheus	Tatiana
David Kennedy	José Ricardo	Mathew Lipman	Tatiane
David Orr	Juliana Macías	Max	Terezinha Lopes
Daylane Diniz	Junot Matos	Maximiliano López	Thiago Almeida
Deleuze	Karin Murriss	Micher Foucault	Thiago Borba
Dilma Rouseff	Laurinda	Mirela Fant	Toby Rollo
Dina Mendonça	Leandro Borba	Mirella	Ubiracy Santos
Edson Ramos	Lina Silva	Myrian Medeiros	Vanise Gomes
Eduardo Galeano	Lisvania Carla	Nayara Gatto	Vinciane Despret
Elisabeth Yang	Luan	Patrícia Redondo	Vítor
Emmanuel Levinas	Lucas Silveira	Paul Ricoeur	Vitória Noronha
Fabiana Olarieta	Lúcio Barbosa	Paulo Freire	Walter Kohan
Fátima Cabral	Ludilene	Paulo Souza	Wanderson Flor
Fátima Freire	Lúisa Erundina	Paulo Vítor	Zé Ramalho

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEFI	Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RJ	Rio de Janeiro
EM	Escola Municipal
REDUC	Refinaria de Duque de Caxias
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UAC	Universidade dos Açores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
MCP	Movimento de Cultura Popular
SEC	Serviço de Extensão Cultural
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CMI	Conselho Mundial das Igrejas
IDAC	Instituto de Ação Cultural
DC	Duque de Caxias
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
ProPED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
TIM	Telecom Italia Mobile
IAPC	<i>Institute for the Advancement of Philosophy for Children</i>



## SUMÁRIO

Introdução.....	10
CAPÍTULO ZERO – Preâmbulos .....	16
O começo .....	16
Tempo e concentração .....	16
O ser criança .....	17
Experiência .....	17
Que Mestre consigo ser, entre infâncias e filosofias?.....	18
A esperança em Magda Carvalho .....	18
Outras companhias chegam .....	19
A esperança, em Kohan e Freire .....	20
Encontro-desafio ou os desafios de um encontro (na pandemia)?.....	20
Lendo o fim pelo começo: possibilidades filosóficas .....	21
Desde a escola – caminhos... ..	22
Um projeto em defesa das infâncias: “Em Caxias, a filosofia en-caixa? - A escola pública aposta no pensamento”.....	23
CAPÍTULO I - Filosofia, Educação e Infâncias: possibilidades para o (re) começo.....	25
1.1- O que a filosofia faz quando chega à escola?.....	25
1.2- De onde falo? Qual o papel social ocupado enquanto mestranda? .....	29
1.3 - A filosofia aporta na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, em Duque de Caxias/RJ .....	32
1.4 - Entre Recreios e Cardápios, a possibilidade de uma educação mais filosófica: <i>Vai ter, tia?</i> .....	41
1.5 - Experiência filosófica: um conceito em multiplicidade .....	48
1.6 - O <i>facilitador</i> e o <i>dificultador</i> ... Em que facilitam? Em que dificultam?.....	52
1.7 - O Protagonismo e a Agonia.....	61
1.8 – Quando se vive num aquário, não existe mudança .....	61
CAPÍTULO II- O ser criança e as infâncias.....	65
2.1 - Quem é e o que pode uma criança? .....	65
2.2 - <i>Childism</i> : infantismo ou infantilismo? – A difícil tradução para um conceito/movimento em defesa (?) das infâncias .....	70
2.2.1 – Um colóquio para nos fazer pensar .....	73
2.3 – Adulterez e infâncias: deslocamentos .....	76

2.4 - Paulo Freire, Educação, Infâncias, Filosofia .....	77
2.4.1 - Contribuições freireanas para a escuta da voz infantil: um inédito viável?. 77	
2.5 – A Filosofia com Crianças em Duque de Caxias e o legado freireano .....	80
CAPÍTULO III - Afetações e deslocamentos.....	85
3.1 – <i>Dialogar com as coisas do mundo é dar-lhes vida</i> .....	86
3.2 – O que dizem os atores do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento” .....	87
3.2.1- O que dizem as estudantes sobre... ..	87
3.2.2 – O que dizem as professoras sobre... ..	92
3.3- As sessões de filosofia com crianças (experiências filosóficas).....	97
Conclusão .....	105
Referências bibliográficas .....	108
Anexos.....	114
Anexo A – Letra da música Cidadão.....	115
Anexo B – Excerto do projeto “A gastronomia vai à escola” .....	117
Anexo C - Carta para Graciete.....	119
Anexo D – Experiência filosófica <i>A contradição humana</i> .....	122
Anexo E - Planejamento, realização e avaliação de uma experiência filosófica: uma viagem em 13 estações .....	125
Anexo F - Reflexões sobre experiências do pensamento realizadas na EM Joaquim da Silva Peçanha.....	144
Anexo G - Transcrição das Entrevistas realizadas com as estudantes Maria Emanuelle e Ágata .....	150
Anexo H - Transcrição das entrevistas realizadas com as professoras Adelaíde Léo, Vanise Cássia e Sônia Pegoral.....	157
Anexo I - Parecer UAc.....	180
Anexo J - Carta de encaminhamento à EM Pedro Rodrigues do Carmo.....	182
Anexo K- Depoimento do aluno Lucas (EM Joaquim da Silva Peçanha).....	183
Anexo L - Carta de encaminhamento à EM Joaquim da Silva Peçanha.....	185
Anexo M - Termo de Consentimento Informado (pais e responsáveis).....	186
Anexo N - Termo de Consentimento Informado das entrevistadas (ex-alunas).....	189
Anexo O - Termo de Consentimento Informado das entrevistadas (professoras)....	191
Anexo P - Poema <i>As Crianças</i> , de Khalil Gibran.....	193

## Introdução

A presente dissertação, parte integrante do Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores, discorre prioritariamente sobre os desdobramentos percebidos no âmbito do movimento da filosofia com crianças em escolas públicas do município de Duque de Caxias (Rio de Janeiro). Notadamente, em duas de suas unidades de ensino: Joaquim da Silva Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo. Através do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – A escola pública aposta no pensamento”<sup>1</sup>, desde o ano de 2007, as escolas estabelecem uma relação com a filosofia aprendiz, idílio que completa, em 2022, 15 anos de existência. Educação e filosofia vêm complementando-se, construindo juntas uma seara ainda jovem, onde muitos encontram abrigo frente às diversas questões circundantes ao ser escolar.

Na EM Pedro Rodrigues do Carmo o referido projeto vicejou contundente entre os anos de 2009 e 2015, conforme pode-se verificar no capítulo um da Dissertação. A EM Joaquim da Silva Peçanha permanece experienciando o trabalho da filosofia com crianças.

À luz da tríade educação/filosofia/infâncias, deu-se início à pesquisa, objetivando, inclusive, levantar elementos evidenciadores da relação existente entre a experiência da filosofia com crianças no âmbito escolar e a vivência do protagonismo infantil.

Antes de lançarmo-nos ao caminho da pesquisa propriamente dita, acompanhávamo-nos uma inquietação: como desenvolver um trabalho que trata do protagonismo infantil sem considerar as crianças (participantes da pesquisa e das experiências filosóficas) autoras, investigadoras no âmbito da comunidade de investigação filosófica? Assim, em complemento à nossa argumentação, recorreremos a autores peritos no problema para fundamentar a nossa intenção de identificá-las, caso

---

<sup>1</sup> O projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”, é de responsabilidade do NEFI – Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação do Professor Doutor Walter Omar Kohan. O referido projeto habita escolas públicas do município de Duque de Caxias desde 2007, notadamente nas Escolas Municipais Pedro Rodrigues do Carmo e Joaquim da Silva Peçanha. Podem ser encontrados os registros do projeto no livro *A Escola Pública Aposta no Pensamento* (KOHAN; OLARIETA, 2012).

fosse essa a sua vontade e a dos seus representantes legais, e submetemos o Plano de Trabalho à Comissão de Ética da UAc, cuja aprovação atesta-se no Parecer 60/2021 (constante do anexo de letra I da Dissertação).

### **Autoria e protagonismo infantis: uma experiência em Duque de Caxias/RJ**

*Na filosofia eu me libertava; me sentia totalmente protagonista, porque lá era o lugar onde eu poderia ser eu mesma. (Maria Emanuelle, 2021)<sup>2</sup>*

Alunos de escolas públicas do município de Duque de Caxias/Rio de Janeiro, a saber: Joaquim da Silva Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo - crianças e jovens participantes das sessões de filosofia com crianças - são no presente trabalho identificados como autores, na condição de integrantes das designadas *experiências do pensamento/experiências filosóficas* (abordagem em comunidade de investigação filosófica). Tomando como pressuposto que *é apagando o nome que se constrói a assimetria entre o profano e o expert, é apagando o nome que se constrói a postura particular daquele que deverá assumir o papel de pesquisado diante daquele que se define, no mesmo gesto, como expert* (DESPRET, 2011), reconhecemos a autoria das crianças participantes das experiências filosóficas enquanto co-produtoras do conhecimento elaborado conjuntamente à investigadora responsável.

Salientamos ser a identificação em causa não característica daquela em que as crianças são meramente observadas, posto que elas não são investigadas e sim investigadoras do pensamento filosófico em comunidade. A observação/interação ocorrida durante as sessões de filosofia germinou reflexões originárias da dissertação. Foi construído conhecimento conjuntamente às crianças durante o trabalho realizado majoritariamente no seio da escola pública.

---

<sup>2</sup> Maria Emanuelle foi aluna da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo (aquando de seus primeiros anos de escolarização) e membro das comunidades de investigação filosófica constituídas durante a vivência do projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento*. A frase em epígrafe alude à entrevista concedida por Maria Emanuelle para o presente trabalho, constante como anexo de letra G.

Ainda sob essa perspectiva, com os registros identificados de fala, o presente trabalho objetiva também reconhecer que as crianças em questão (em sua maioria alunos e ex-alunos de escolas públicas do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense/RJ) podem exercer seu próprio protagonismo, evidenciado no processo de construção do conhecimento – sendo como tal reconhecidas. Como defende Sônia Kramer, investigadora brasileira especialista em questões éticas no âmbito de pesquisas com crianças:

*A dependência da criança perante o adulto é um fato social e não natural e o sentido dessa dependência varia de acordo com a classe social: as relações entre crianças e adultos são heterogêneas, e é diverso o valor dado às crianças. Tratar das populações infantis em abstrato, sem levar em conta condições de vida, é dissimular a significação social da infância. Ao fazer essa dissimulação, despreza-se a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis. (KRAMER, 2002)*

O meio acadêmico é *locus* notadamente respeitador de autorias, e reconhecer as crianças como autoras e coprodutoras do conhecimento construído e registrado no presente trabalho, revela algo cujo impacto constitui-se importante em termos de reconhecimento de agência, participação e protagonismo das crianças em questão.

Voltamos a destacar as circunstâncias sociais em que se dá a pesquisa: escolas públicas do Município de Duque de Caxias/RJ, universo no qual também se estabeleceu a pesquisadora, enquanto estudante, docente e gestora. Na referida cidade nasceu e constituiu-se pessoa humana, cidadã, profissional, pesquisadora. Investiga em escolas de periferia, em uma cidade próxima ao Rio de Janeiro, com crianças oriundas de famílias para quem a presença na escola é um fator de valorização social e pessoal; as referidas famílias apreciam e acarinham a cooperação das crianças em pesquisas acadêmicas, entendendo sua participação como fator de grande destaque. Tais circunstâncias levam-nos a corroborar o entendimento de Jobin e Souza & Carvalho:

*O conhecimento construído no ato de pesquisar, mais do que uma reflexão sobre a realidade investigada, remete a uma reflexão situada no*

*contexto em que o pesquisador está inserido, e no qual participam diversas vozes. Portanto, produzir conhecimento com base nesta abordagem implica em negociar com os interlocutores todo o processo de investigação, de modo que o resultado da pesquisa seja produzido e alcançado no diálogo entre uns e outros.* (JOBIN e SOUZA & CARVALHO – 2016)

Há registros nas escolas em questão de que as famílias dos estudantes dignificam vê-los reconhecidos, tendo em conta o meio suscitador de dificuldades muitas vezes encontrado. Tais dificuldades, observadas na esfera sócio-econômica, não raro promovem o distanciamento entre a comunidade escolar e o meio acadêmico das universidades. Afinal, a quem pode ser concedido o tempo livre para os estudos?

As crianças ainda representam minoria política no cenário brasileiro, assim como o são as mulheres, por exemplo. Utilizamos o termo “minorias políticas” para designar a vulnerabilidade social ainda sofrida pelo ser feminino, o ser criança e outras minorias (como os povos negro e indígena) cuja trajetória é marcada por tentativas de colonização e aniquilamento ideológico, político e social. Portanto, o fato de as famílias perceberem que suas crianças fazem parte de um projeto acadêmico-escolar em que lhes é reconhecida autoria, constitui fator de empoderamento social e político de grande relevância. *Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras.* (KRAMER, 2002)

Contudo, a ideia do protagonismo infantil aqui referenciada, não restringe-se ao momento específico da pesquisa, nem mesmo ao fato de as crianças envolvidas serem identificadas ou não em uma dissertação. O protagonismo problematizado alude à possibilidade de participação mais ativa das crianças nos assuntos que lhes dizem diretamente respeito; à escuta de sua voz em sintonia e potência análogas às dos demais atores de outras idades.

Portanto, um dos pretendidos contributos do presente trabalho (trazer à luz questões circundantes ao protagonismo infantil) ancora-se na possibilidade de germinar

rizomaticamente no âmbito das relações estabelecidas por aqueles a quem possa interessar sua leitura. A estrutura do trabalho aqui apresentado é a seguinte:

O Capítulo Zero da Dissertação faz um preâmbulo das circunstâncias nas quais é concebido o trabalho. Destaca alguns elementos responsáveis pelo atravessamento e suspensão da pesquisadora no decorrer do processo; mesmo por isso em diversas partes da escrita a pesquisadora fala em primeira pessoa. Neste capítulo preliminar, são também evidenciados os principais teóricos acompanhantes da viagem que se inicia.

O Capítulo I dá lugar ao histórico do trabalho em filosofia com crianças realizado na cidade de Duque de Caxias (através do projeto “Em Caxias, a filosofia encaixa? – A escola pública aposta no pensamento”) e sua contribuição para o fortalecimento do protagonismo infantil.

No segundo capítulo, abordamos os conceitos do ser criança e das múltiplas infâncias. Recorremos a Walter Omar Kohan e Maria Teresa Santos para dialogar sobre questões circundantes aos referidos conceitos. Em complementação à análise de construções orbitantes do universo “protagonismo infantil”, dedicamo-nos, inclusive, à espreita de um movimento com ganho de força em território norteamericano, denominado *childism*, no sentido de perceber ser ou não o conceito denotador de intenções políticas em defesa do referido protagonismo. O capítulo segundo aborda, ainda, algumas passagens da trajetória do Paulo Freire gestor, e a possível influência do potencial infantil nele preservado, enquanto fio condutor de suas composições.

O terceiro e último capítulo propõe reflexões acerca de afetações e deslocamentos percebidos por estudantes e professoras atuantes no projeto “Em Caxias, a filosofia encaixa? – A escola pública aposta no pensamento”. Através de seus depoimentos em entrevistas (cuja transcrição consta da sessão “Anexos” da Dissertação), a pesquisadora busca interpretar o que dizem os atores do referido projeto. Esse último capítulo alude, inclusive, à realização de cinco experiências filosóficas, sobre as quais fazemos reflexões. No tocante às sessões de filosofia com crianças, destacamos a planificação de uma delas (realizada em formato virtual pela Plataforma Zoom, em face do *lockdown* imposto pela pandemia) cujo traçado acolhe o recurso imagético de uma viagem ocorrida em 13 estações. Embora realizada em 2019 (antes do início da pesquisa propriamente dita), a planificação figura no trabalho por representar experiência de grande relevância para a mestranda, enquanto compositora. *Falamos de*

*“composição” de uma experiência, e não de “estrutura”, porque queremos aproximar a proposta metodológica do trabalho que fazem os artistas. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.19) A ideia é apresentar contribuições ao leitor que pretenda compôr/planificar experiências filosóficas intra ou extra muros escolares; com grupo de crianças ou multi-idade; em ambiente virtual ou presencialmente<sup>3</sup>.*

Ao longo da escrita, a pesquisadora registra reflexões originadas em alguns eventos, encontros, seminários, colóquios dos quais participou e cuja proposta orbita o universo da filosofia com crianças, do legado freireano, das infâncias e do protagonismo infantil. Embora esse registro seja incomum, foi incluído pelo efeito marcante que teve na escrita desta dissertação.

---

<sup>3</sup>Os contributos levantados para o presente trabalho (compostos de áudios e registros escritos alusivos às sessões de filosofia, bem como transcrições de entrevistas realizadas junto a professores e antigos alunos - aquando de sua participação no projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? - a escola pública aposta no pensamento”) serão encaminhados ao NEFI/UERJ. O objetivo é que o material acompanha o espólio do projeto, em contribuição ao património que se constrói em defesa das infâncias.



## **CAPÍTULO ZERO – Preâmbulos**

### **O começo**

Facilidades não são encontradas no início da escrita. Qualquer escrita, mormente uma Dissertação de Mestrado. É preciso marcar encontros inadiáveis consigo mesmo e manter-se firme no compromisso da presença. Escolher roupa, itinerário, transporte e o que levar na bolsa. São variados os objetos, entretanto é necessária a escolha.

Chacras e portais de minha emoção criativa encontram-se apenas entreabertos no momento em que me dedico à gestação das palavras. Talvez a exemplo da criança que, desejosa de abrir a casca da laranja, mas ainda sem forças, pede: “- Pai, tira o primeiro pedaço?”, como quem está a dizer: “Começa o caminho?” A partir daí a tarefa torna-se exequível para as frágeis mãozinhas, minhas.

Pois sim... estou aqui começando o caminho. Penso sobre o que pode significar o começo, levando em conta todos os elementos que o precedem.

### **Tempo e concentração**

Início esta caminhada de tessitura literária afetada pelos efeitos de uma pandemia. O mundo resente-se de seus prejuízos e não estou fora do contexto, mergulhada em minhas subjetividades. Os anos de 2020/2021 transmutaram-se em *luta* pela sobrevivência.

Há, contudo, no âmbito de minha realidade, outra perspectiva nesse contexto insólito: a possibilidade de *Chronos* (com quem busco dialogar) mostrou-se inesperada em fatura. Houve tempo! Aquele tão desejado elemento, escasseado pela rotina do capital, repentinamente aparece e com ele os aspectos práticos e emocionais habitantes do novo. Assim foi possível perceber a concentração não diretamente ligada à disponibilidade. São necessários - para além do tempo - a disciplina no processo criativo, o encontro consigo mesmo. Verter-se a alma na pena, concretizá-la no papiro. Metamorfose lenta, incógnita de percurso, projeta o cruzamento de horizontes no múltiplo diálogo com outros olhares. As lentes da teoria, ora ofuscantes, ora clarificadoras, representam necessárias órteses para as fluidas (d)eficiências do leitor/escritor.

## **O ser criança**

É possível dizer que a Dissertação, em mim, está gravada de dentro para fora. Sou adulta inversa de dias, mas não uma criança sem coração. Uma criança dita e não dita, marcada por conceitos cronológicos convencionados pela ciência, mas ao mesmo tempo sentida ainda forte em curiosidade, criticidade e cuidado. Nutrida pela relação dialógica estabelecida com tantas outras crianças encontradas pelo caminho, ao longo de décadas. Essa possibilidade surgiu na seara da educação e da filosofia com crianças e constitui relevante característica das palavras aqui deitadas, deslizadas nas teclas do computador, como meio de transporte possível à escrita.

A seara da educação e da escola (enquanto um coletivo que se reúne para pensar o mundo) conduz, inclusive, à pesquisadora a dialogar com o legado freireano. Qual inspiração motivara, por exemplo, as pessoas que a Freire concederam (na Itália, em 1990) a honraria de “bambino permanente”? Como poderia um homem de então 68 anos ser compreendido como uma criança? Talvez sua postura diante da vida, cheia de encantamento e inquietude, permitisse-lhe ocupar um tempo infantil, não necessariamente cronológico.

Os conceitos de criança e infância recebem, portanto, especial cuidado no caminhar da pesquisa. Estarão mais alargadamente contemplados no capítulo segundo do trabalho.

## **Experiência**

O presente trabalho apresentará o percurso de uma experiência, metodologicamente. Não apenas aquela adquirida no Mestrado - concebida como conhecimento lógico-intelectual - mas, inclusive, a experiência vivida no caminho desde que nos propusemos a dialogar com os elementos circundantes à pesquisa, dentre os quais podemos destacar: participação em cursos, encontros, colóquios e seminários afins aos nossos conceitos-chave; leituras (muitas); relação multilógica com a própria escrita; realização de entrevistas; atuação adjuvante/planificação/composição de experiências do pensamento.

“Experiência” é palavra feminina, multifacetada portanto. Em sua etimologia comporta três partículas, interseccionadas pelos conceitos de habitar fora (*ex*) dos limites de um tempo/espço (*peri*), permitindo-se ser afetado pelo

conhecimento/aprendizagem (*entia*). Assim, a experiência pressupõe a própria vida: fio contínuo, construído na interação com as pessoas e as coisas do mundo, ilimitadamente.

A experiência pode ser também concebida por ensaio, um treino que se faz antes do *ato* principal. Nesse sentido, o conceito ganharia o limite do tempo (hipoteticamente necessário ao amadurecimento daquele/daquilo que pretende-se pronto)...

É possível estar pronto para habitar o mundo?

### **Que Mestre consigo ser, entre infâncias e filosofias?**

Acompanha-me ainda a reflexão do sentido de ser Mestre, assim como fazem morada as perguntas colecionadas, construídas em comunidade. Aqueles, os quais caminharam/caminham comigo, são interlocutores reais: memórias ântimas e póstumias; conexão multilógica, contemporânea e atemporal construída junto aos conhecidos, aos ilustres registrados na história da filosofia e da educação (Paulo Freire, Matthew Lipman, Michel Foucault, Walter Kohan, Magda Carvalho...) e aos tantos outros participantes da pesquisa, os quais seguirão identificados<sup>4</sup>. Refiro-me conjuntamente aos adultos e às crianças que generosamente aceitaram o convite do diálogo, da pesquisa e da investigação. Pusemo-nos em roda para conversar, em postura própria do filósofo e da filósofa, impregnados de curiosidade e espanto.

Encontro-me - ao fim deste curso e início da Dissertação - afetada por diálogos permissivos de novas perspectivas; lembrando a figura reportada por Newton, *se enxergo mais longe é porque estive erguido sobre ombros de gigantes*. O percurso aqui relatado está rodeado de trocas, reconhecimento do não saber e afeto; isso representa o mais importante nesse processo de estudo e pesquisa em humanidades.

### **A esperança em Magda Carvalho**

Como não recordar a potência infantil presente em Carvalho (2020) - obra semeada na quarentena - parte da tenra coleção “Ensaio” organizada e publicada pelo NEFI<sup>5</sup>: *Filosofia para Crianças: a (im) possibilidade de lhe chamar outras coisas*

---

<sup>4</sup> Conforme autorizado pela Comissão de Ética da Universidade dos Açores (Parecer 60/2021), documento constante do Anexo I da presente Dissertação.

<sup>5</sup> O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ) trabalha no ensino, na pesquisa e na extensão da universidade fora dos seus muros. Seu

(CARVALHO, 2020)? O capítulo “caminhos para impensar a filosofia”, por exemplo, alude ao encontro entre Emmanuel Levinas e a obra de Henri Bergson. Idílio embrionário de espanto face um mundo sem esperança, mas possibilitando o renascimento; resgate da força criativa motriz do tempo presente: a infância. Potencial notado nas imagens - amantes do recriar, do pensar ao contrário, transcendentais aos limites do discurso e das convencionalidades. Carvalho resgata imagens bergsonianas e intitula três das comparecentes ao seu encontro, nominando-as: *um estudante inseguro* (relação crítica entre filosofia, discurso, imagem, poder); *um geógrafo de tratados* (resgata a alegoria contruída através da fisiologia dos animais vertebrados: diferentes ossos constitutivos de um esqueleto único. É necessário à filosofia questionar a linguagem em sua problemática e efemeridade para não alienar-se, tal qual o geógrafo que troca paisagem por tratados); *um pronto-a-vestir* (as ideias não são como peças prontas, compráveis em lojas. Antes, importa sua tessitura sob a medida de nossas individualidades). Seríamos o estudante inseguro, o geógrafo de tratados ou o pronto-a-vestir? Por certo não sabemos... tendo resposta, é morta a pergunta.

### **Outras companhias chegam**

Acompanham-me ainda os legados de Freire e Foucault, cujas vozes continuam a afetar-me perturbadoramente, inundada por infância revolucionária, em sentido de sublevação. Escrever em tempos de pandemia no Brasil é também ressentir-me da necropolítica aqui enraizada. Pouco fecundo, por exemplo, referenciar Paulo Freire - e suas pedagogias dissecantes dos conceitos de opressão, autonomia e esperança - sem o sentimento de afetação provocado pelo contexto, desumanizador.

---

foco temático são as relações entre infância, educação e filosofia, tanto no que diz respeito a experiências filosóficas com crianças e à formação de professoras em escolas públicas quanto ao estudo e o exercício mais amplos possíveis da categoria de infância.

## **A esperança, em Kohan e Freire**

Por certo afetação semelhante motivara Walter Kohan<sup>6</sup> a publicar em 2019 a obra *Paulo Freire mais do que nunca – uma biografia filosófica* (KOHAN, 2019). Um manifesto ao educador, alvo de fortes ataques oriundos da elite política recém-aclamada e seus simpatizantes. Importante destacar: após o golpe consumado contra a primeira Presidenta brasileira (eleita!), desenhou-se na República ameaças à democracia, à liberdade e à própria Constituição Federal, sendo notória a ascensão da extrema direita conservadora, conjuntamente às suas ameaças. Kohan, desafiando a lógica de *Chronos*, concebe, publica e leva às cercanias do território (inter) nacional narrativa alusiva, entre outros elementos, às infâncias do Mestre Freire e sua relação involuntariamente estreitada aos propósitos e missão da filosofia com crianças. Não foi o único, mas com esse dialogarei.

Pude fazer parte desse movimento, e a pertença remonta não somente ao dia de 2019 (lá na UERJ)<sup>7</sup> ao receber um exemplar autografado... Proponho retroceder uma década, aos idos de 2009 (aquando gestora da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro). Desde então atravessaram-me filosofias e infâncias.

### **Encontro-desafio ou os desafios de um encontro (na pandemia)?**

Penso caber, inclusive, destaque ao 3 de Julho de 2021, quando estivemos reunidos para o encontro final do semestre, *on-line*, batizado por “encontro-desafio: pesquisas em filosofias e infâncias”. Nós, os pesquisadores, apresentamos o ponto de situação de nosso trabalho. Impossível foi não considerar a pandemia como o maior dos desafios. Sorrateira e anunciada, levou-nos a tantas outras reflexões à luz mesmo dos autores aqui referenciados. Restavam imbricadas teoria e realidade, num diálogo pleno de curiosidade e espanto face às circunstâncias.

---

<sup>6</sup> Walter Kohan é professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisador do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), do CNPq e da FAPERJ. É co-editor da revista *childhood & philosophy*.

<sup>7</sup> A Universidade do Estado do Rio de Janeiro deu lugar, em 01/07/2019, à realização de uma das cerimônias de lançamento do livro *Paulo Freire mais do que nunca, uma biografia filosófica*, de Walter Kohan.

Somos 7,6 bilhões de habitantes de um planeta posto de joelhos diante do “inimigo invisível”. Contudo, os prejuízos não são horizontalizados, como talvez nos seja imposto o entendimento. Há refugiados em zona indefinida no contexto dessa (necro)-biopolítica. Há o não ser cidadão ocupante de um conjunto de “corpos matáveis”, eliminados sem nenhuma explícita regra política. No Brasil, há o povo e a plebe; muitos habitam campos de concentração travestidos de políticas sociais implantadas e contra as quais lutamos através da educação. O país de dimensões continentais oculta ainda um devir escravo para milhões de seres humanos, cujos direitos, não raro, restringem-se às leis. Aqui ainda se decide qual vida não deve viver, e durante a pandemia observamos, em sofrimento, a nefasta produção dos ditos *corpos matáveis* (mais de 600 mil mortos constabilizados em fevereiro/2022).<sup>8</sup>

### **Lendo o fim pelo começo: possibilidades filosóficas**

Quando falamos dos desafios de escrever em meio à pandemia, remetemo-nos também à ideia de - no limite de um estado de exceção - sermos matáveis, haja vista explicitarmos, para além de seres viventes, seres políticos. As necessidades geradas pelo neoliberalismo transformam o corpo “objeto de propriedade” do governo. Corpos saudáveis e produtivos podem representar importante patrimônio político-governamental. Lembremos que as endemias ocorridas no XVI trouxeram consigo a exigência de inserir a medicina na gestão governamental - o poder regulamentador, potencializador da vida. Ocorre que esse movimento incluiu o racismo em seus mecanismos. O conceito de raça passou a determinar também quem deveria viver ou morrer. A população em geral tornou-se um único corpo biológico e o saber médico passou a definir padrões de (a) normalidade. No XIX, permanecem as deliberações sobre a vida e a morte, ainda que disfarçadas de decisões políticas. Hoje talvez o *rei* não diga diretamente a quem dará o condão da existência, mas enxerga nas calamidades caminhos de excepcionalidade (Estado de Exceção?), mecanismos ameaçadores da soberania do povo.

---

<sup>8</sup> Fonte: Site oficial do governo federal brasileiro covid.saude.gov.br, com dados de 11/09/2021, às 19 horas. Consulta realizada em 12/02/2022, às 12h54min.

É demasiado dura a questão, contudo aprendemos com Gabriela Castro<sup>9</sup>: uma das principais e mais importantes sutilezas da filosofia é nos permitir falar do não através do sim. Ela, a filosofia, constrói conosco caminhos possíveis e nesse momento podemos falar da vida, fazer viver a potência da infância para não sucumbirmos ao cansaço que nos envelhece, aproximando-nos do fim.

### **Desde a escola – caminhos...**

Sou professora, gestora, enunciada a uma “nova” filosofia de forma insuspeita: a Filosofia com Crianças. Da escola (em que trabalhei) ao Mestrado, percorri caminhos propiciadores do beber em outras fontes; compreender a fenomenologia do meu entorno através do olhar filosófico. Essa possibilidade desenhou-se à medida em que voltei a ocupar a cadeira dos estudos, através de um Mestrado pós-laboral ofertado pela Universidade dos Açores (Mestrado em Filosofia para Crianças). Antes, exercendo a função de Diretora de uma escola com alta complexidade de gestão, a possibilidade de retomar os estudos acadêmicos não me acenava. O primeiro contato da hoje pesquisadora com a filosofia com crianças deu-se no âmbito escolar (de 2009 a 2015), enquanto diretora da EM Pedro Rodrigues do Carmo. À época, embora participe intensa de todo o movimento proporcionado pelo projeto de filosofia com crianças na escola, não houve a possibilidade de candidatar-me ao Mestrado, por conflito de horários. Em 2019, já exercendo outra função no âmbito da administração pública municipal, foi possível voltar a navegar no mar da academia, enquanto mestranda. Essa possibilidade de deslocamento, abraçada com vigor, consubstanciou-se em vivência real da quebra de paradigmas e desenvolvimento de um outro olhar enquanto mulher/mãe/educadora. Percebi confirmada a máxima freireana: a educação transforma pessoas e pessoas transformam o mundo. O movimento primeiro é interior, denso, ocupante. A Educação precisa de pessoas!

Destacamos: a possibilidade do tempo livre para os estudos não é comumente apresentada à mulher brasileira trabalhadora (mãe, esposa, “servidora” com carga horária a cumprir no trabalho e tantas outras “cargas” pós-laborais). Portanto, o

---

<sup>9</sup> Professora do Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais da Universidade dos Açores. A frase em questão foi dita em uma das aulas do Mestrado em Filosofia para Crianças, da Universidade dos Açores, em 2020.

resultado da referida trajetória de estudos, o qual pretende-se transcrito nas páginas do presente trabalho, representa também um ato de resistência frente ao sistema opressor vivido pelos colonizados, os considerados menos importantes, como ainda é o caso das mulheres e das crianças brasileiras.

Nesse momento, visita-nos a memória de uma das diferenciadas aulas proferidas por Rui Sampaio da Silva<sup>10</sup>, na qual pudemos refletir: as virtudes intelectuais buscam a felicidade. O professor trouxe-nos a clássica filosofia aristotélica, ratificada pelo entendimento contemporâneo de poder ser a tristeza ponto de inflexão para produzir alegria. À dicotomia tristeza-alegria, podemos agregar outras: falta-plenitude; impedimento-possibilidade; aporia-saída; morte-vida. Aqui, voltamos a Carvalho, quando traz a mensagem da esperança e da renovação embaladas no seio potente da infância. A partir dessa perspectiva, eu, timidamente aventurada na filosofia pura e dura - para melhor compreender a sofisticação da filosofia com crianças - fui reunindo fragmentos possíveis, não somente à tessitura da Dissertação, mas ao exame interior, fundamental a todos os seres humanos.

Por certo não dispor-me-ei à já familiar quantificação de dados para comprovar cientificamente aquilo que se investiga. Disponho-me aqui a continuar o caminho, ouvindo, vivendo e registrando experiências. Testemunhos de crianças serão registrados no trabalho e suas autorias identificadas, tal qual o são as citações dos renomados filósofos. Afinal, estamos falando do protagonismo infantil como tônica de um trabalho pautado em experiências adquiridas no espaço/tempo da filosofia com crianças: uma forma de pensar a realidade e não propriamente uma disciplina de estudos.

### **Um projeto em defesa das infâncias: “Em Caxias, a filosofia en-caixa? - A escola pública aposta no pensamento”**

No ano de 2007, o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), trouxe para escolas públicas do município de Duque de Caxias uma proposta inovadora e inédita: a filosofia com crianças. Estudantes do ensino fundamental, professores, trabalhadores da educação, pais e responsáveis, passaram a experienciar a filosofia de uma forma diferente daquela

---

<sup>10</sup> Professor Auxiliar no Departamento de História, Filosofia e Artes da Universidade dos Açores.



apresentada como disciplina de estudos aos alunos dos ensinos médio e superior. A filosofia com crianças ganhou lugar na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha e dois anos depois, em 2009, passou a habitar também a Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, que manteve o projeto em atividade até o ano de 2015. Ambas as escolas compõem a rede pública de ensino do município de Duque de Caxias (localizadas em seus primeiro e segundo distritos, respectivamente).

A relação escola-universidade originou um projeto pensado para Duque de Caxias, intitulado “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento!”. Esse jogo de palavras compõe conceitos fortes. Para além da alusão/homenagem ao município, fala de estar dentro de um território e sua cultura. Alude também à simbologia guardada na palavra *caixa*. Talvez como a de Pandora, manipulada por uma mulher: não obstante toda a construção crítica subjacente ao ser feminino, foi ela a lacrar-lhe a tampa antes que a esperança pudesse sair. Teria aquela mulher salvado o mundo do próprio fim?

No título do projeto habitam ainda - potentes - conceitos de educação e filosofia, instigando a pensar como a relação entre elas existiria no espaço escolar. Observemos suceder à pergunta-convite uma afirmativa: a escola pública em Duque de Caxias aposta no pensamento! A certeza (tão incomum no universo filosófico de perguntas), salta como constatação do próprio risco: tácito ao exercício da curiosidade e da análise crítica.

## CAPÍTULO I - Filosofia, Educação e Infâncias: possibilidades para o (re) começo

### 1.1- O que a filosofia faz quando chega à escola?

Talvez a melhor forma de iniciar o primeiro capítulo da presente dissertação seja realmente com uma pergunta. Uma pergunta que, de tão grande, convide-nos a viajar, a visitar o inventário de memórias (particular patrimônio imaterial) análogo à travessia de um sertão, assim como diz Junot Cornélio Matos, no prólogo ao livro de Maria Reilta Dantas Cirino: *Na vida nada está pronto, decidido, concluído, tudo está sendo. Esse estar sendo é a travessia. O homem sempre está sendo, mas ele pensa que é. Nessa travessia, cenas e cenários afetam e são afetadas. É o sertão de Reilta. O sertão está em todo lugar, pois o sertão é travessia.* (Junot, In: CIRINO, 2016, p.16)

Decidimos iniciar referenciando, através de Junot, uma obra de Maria Reilta Cirino<sup>11</sup> (mulher, educadora contemporânea, brasileira, nordestina) por afinidade com o ser feminino; com seu percurso no chão da escola, da academia, enquanto professora e pesquisadora. Suas forças e fragilidades, seguranças e incertezas, vão-se desenhando na tese, publicada em livro pela NEFI Edições em 2016. Nesse sentido, a EM Pedro Rodrigues do Carmo<sup>12</sup> encontra-se também ali representada. A autora frequentou a escola, bebeu e deu de beber à sua fonte no período em que se dedicava ao constructo da pesquisa. A imagem do sertão registrada no livro de Reilta, alude à sua fortaleza nordestina, feminina, resistente ao sistema que lhe diz não amiude (contudo, sem força suficiente para aniquilar sua entrega rizomática e errante ao caminho). Não por acaso a autora convida Jorge Larrosa para compor sua narrativa. Descerra o véu de suas

---

<sup>11</sup> Maria Reilta Dantas Cirino é Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Doutora em Educação (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e com etapa de pesquisa doutoral no exterior, Sanduíche CAPES, na Universidad de La Plata, na Argentina. Reilta participou enquanto pesquisadora do Projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento.*

<sup>12</sup> A Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo é uma das 180 unidades de ensino constitutivas da rede pública municipal de ensino da cidade de Duque de Caxias/RJ. A instituição é uma das referências basilares do presente trabalho, tendo sido locus privilegiado (durante os anos de 2009 e 2016) para a realização do projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa? – A escola pública aposta no pensamento!*, coordenado pelo NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

intencionalidades ao explicitar que será conduzida pela **experiência**: percurso, continuidade, movimento.

*Pensar a experiência vivenciada com outros para, a partir da própria experiência, construir na/pela experiência a trilha que se constitui e se faz nesse caminhar, descobrindo o ritmo, o passo, trilhando... Semelhante à experiência como entendida por Larrosa (2014), a qual provoca desassossego, fragilidade e vulnerabilidade, aquele/a que vai abrindo uma trilha não tem mapas, não sabe onde vai chegar, as paisagens e nuances do caminho vão se revelando a cada curva, a cada movimento em que o ser da experiência resiste, atravessa, faz a trilha e determina, a partir dos fragmentos que encontra, o próprio passo, o seu próprio caminho. (CIRINO, 2016, p.42)*

Reilta e outros pesquisadores de várias partes do mundo (especialmente da América Latina) apostaram na experiência como forma de “fazer” filosofia. Aventuraram-se em habitar uma escola pública, percebendo sua potência e não apenas ou principalmente as suas faltas. Assim, através da experiência, buscavam aproximar-se de um ideal, considerando que *a ideia de experiência também povoa a própria prática da filosofia, de uma maneira que a torna próxima da inspiração socrática.* (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.38). Esse alumbramento ancora-se de igual forma na concepção socrática de ser a ausência do exame elemento inviabilizador da digna existência humana.

Tantas inspirações orbitaram o ambiente escolar durante a realização do projeto de filosofia com crianças, experienciado na cidade de Duque de Caxias. À guisa do ideal filosófico aludido, surge outra importante referência para o trabalho: Michael Foucault e sua relação multilógica junto aos conceitos de verdade e experiência. Recordamos contribuições trazidas por Foucault ao Rio de Janeiro, em maio de 1973, aquando da realização de uma série de cinco conferências na PUC/RJ<sup>13</sup>, originárias do livro *A verdade e as formas jurídicas*. O autor abriu assim o primeiro encontro:

---

<sup>13</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

*O que gostaria de dizer-lhes nestas conferências são coisas possivelmente inexatas, falsas, errôneas, que apresentarei a título de hipótese de trabalho; hipótese de trabalho para um trabalho futuro. Pediria, para tanto, sua indulgência e, mais do que isto, sua maldade. Isto é, gostaria muito que, ao fim de cada conferência, me fizessem perguntas, críticas e objeções para que, na medida do possível e na medida em que meu espírito não é ainda rígido demais, possa pouco a pouco adaptar-me a elas; e que possamos assim, ao final dessas cinco conferências, ter feito, em conjunto, um trabalho ou eventualmente algum progresso. (FOUCAULT, 2002, p. 7)*

O pronunciamento do filósofo revela imediato respeito pela pergunta enquanto forma de construção coletiva de algum pretense conhecimento. Problematiza a verdade, reconhecendo a possível inexatidão de seu discurso. Foucault, à luz de Sócrates, revela nada saber por completo, nada saber sozinho, nada saber que não possa vir a saber melhor, com/por/através do outro.

No capítulo primeiro de *A escola pública aposta no pensamento* (intitulado “palavras, passos e nomes para um projeto”) vemos também Foucault como uma das principais inspirações para a realização do trabalho. É citado conjuntamente a Sócrates, Simón Rodríguez, Jackes Rancière, Giuseppe Ferraro, Matthew Lipman, Ann Sharp, Deleuze, Manoel de Barros.

*Sentimos muita inspiração no trabalho de M. Foucault, na sua relação com a escrita e o pensamento. Lemos sua distinção entre experiência e verdade, referida aos livros, e a pensamos também para a prática pedagógica. Pensamos, como Foucault, que há livros que se escrevem para transmitir verdades e livros que se escrevem, transmitindo verdades, para problematizar a relação que se tem com a verdade. Nesse sentido, Foucault parece habitar outro solo que o mestre ignorante, mas o sentido está próximo e dotado do princípio da igualdade, ganha ainda mais força: trata-se de potencializar, ainda sob os efeitos da transmissão, o trabalho que cada um faz em relação com as*

*verdades nas quais se encontra situado.* (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 38)<sup>14</sup>

O referido princípio da igualdade, ancorado no sentido das múltiplas e possíveis “verdades” habitadas pela comunidade escolar em seus plurais desdobramentos e realidades, deu ao projeto da filosofia com crianças em Duque de Caxias ganho de força. Nós, os profissionais da educação, há tempos vínhamos refletindo sobre o papel que uma organização pública de ensino (a escola) poderia desempenhar no seio da comunidade, um bairro da Baixada Fluminense, local em que são registrados altos índices de violência, provocados pela desigualdade social. A escola necessitava reinventar-se; fazer justiça à própria existência.

Nesse sentido, recorremos mais uma vez a Foucault. A obra *Vigiar e Punir*, na qual é construída elaborada crítica ao escolar, sua gênese e desenvolvimento, nos convida a várias reflexões. O autor anuncia o ponto mais recente de sua investigação, pondo em análise as relações humanas/de poder estabelecidas na escola:

*Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor: Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas.* (FOUCAULT, 1987, p. 174)

O excerto em destaque fala de uma escola em que ao estudante é imposto o lugar determinado pela perspectiva adultista de superioridade em relação ao ser criança; uma escola em que a submissão ao adulto é tácita à própria organização escolar; uma escola

---

<sup>14</sup> Na citação, alude-se à obra RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

em que se percebe o estudante como mero receptor do conhecimento transferido pelo adulto.

Não seria essa a relação de poder pretendida de vivência por nós, os educadores que apostamos no pensamento como forma de fazer educação. Esse e outros princípios constitutivos da ideia de educação para a liberdade foram sustentados quando entregamo-nos à seara da filosofia com crianças no seio da escola pública, ressignificando sentidos e ampliando perspectivas.

## **1.2- De onde falo? Qual o papel social ocupado enquanto mestranda?**

Falo do lugar da estudante, educadora, professora, gestora da rede pública de ensino na cidade de Duque de Caxias - Baixada Fluminense<sup>15</sup>. Embora parte geograficamente compreendida na região metropolitana de uma das principais capitais do mundo (estamos a 15 minutos da “Cidade Maravilhosa”!), a pouca distância sentimo-nos nos confins da *pólis*. Paradoxal é constatar-mos: trata-se de uma cidade rica, produtiva, ocupante de privilegiada demarcação territorial; hóspede generosa dos milhares que para cá imigraram, ajudando a construir suas riquezas. Ao mesmo tempo, habitante da desigualdade marcada nos morros e favelas partícipes do - democraticamente - cenário litoral carioca. Contudo, daqui, o mar não se avizinha. Talvez, justamente nessa dicotomia, habite o campo fecundo da educação pública multilógica, permissiva da mudança em coletivo constructo. A fecundidade referida não apenas permite, mas conclama toda a paleta de vozes: infantes, jovens, adultos e tantos de outras idades... para construir o mundo que, avançando no tempo, faz-se novo a cada dia (como a flexa de Exu, lançada ao amanhã para alcançar o ontem).

Apresentamos a seguir dois mapas. O primeiro é do estado do Rio de Janeiro (no qual se verifica uma seta vermelha que destaca, dentre os 92 municípios que o constituem, a cidade de Duque de Caxias). O segundo mapa representa a cidade de

---

<sup>15</sup> Duque de Caxias é um Município brasileiro do Estado do Rio de Janeiro, Região Sudeste do país. Localiza-se na Baixada Fluminense, Região Metropolitana, estando situado a 15 km da capital estadual. Sua população estimada em 2019 era de 919.596 habitantes (dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), sendo assim o mais populoso da Baixada Fluminense, o terceiro mais populoso do estado e o décimo oitavo mais populoso do país. (Fonte: Memorial de Gestão, 2017 – 2020, da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.)

Duque de Caxias e seus 4 distritos. A cor laranja representa o primeiro distrito, denominado Duque de Caxias; o amarelo designa o segundo distrito, chamado Campos Elíseos; a cor azul escuro marca Imbariê, o terceiro distrito; o azul claro alude ao quarto distrito, Xerém. Os “pontos de localização” em vermelho, vistos no primeiro e segundo distritos, representam as duas escolas habitantes do projeto “Em Caxias, a filosofia encaixa? – a escola pública aposta no pensamento.”

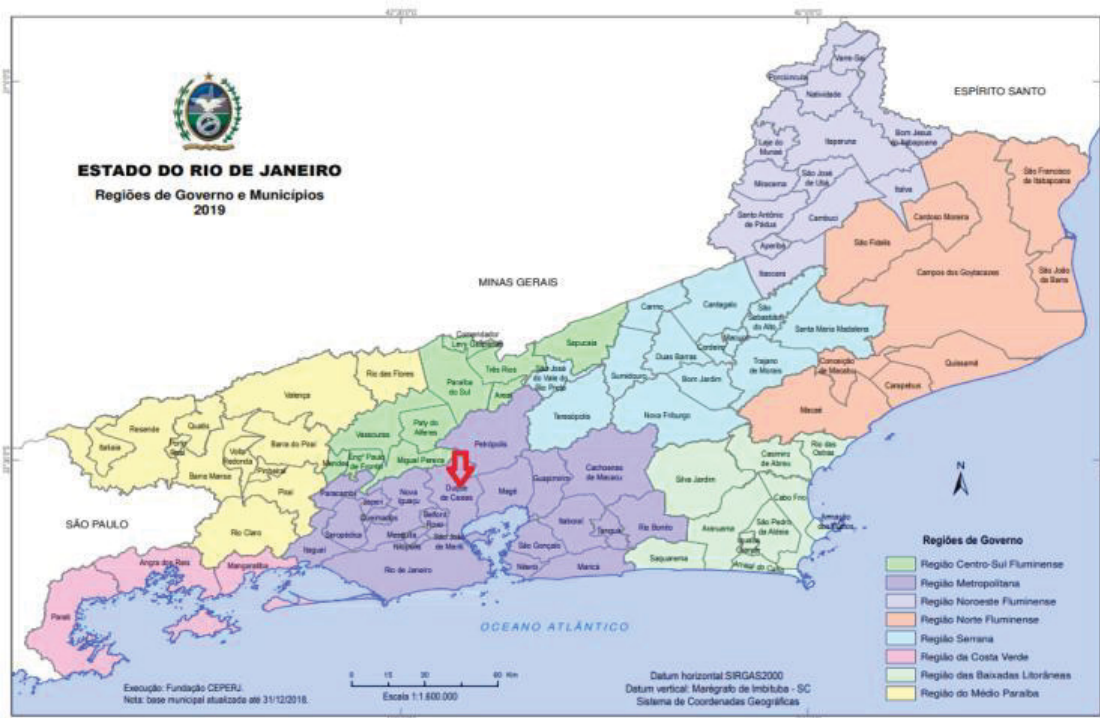


Figura 01: Mapa do Estado do Rio de Janeiro, Brasil<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Fonte: Proderj, acesso em 11/12/21:

[http://arquivos.proderj.rj.gov.br/sefaz\\_ceperj\\_imagens/Arquivos\\_Ceperj/ceep/informacoes-do-territorio/cartografia-fluminense/Mapa%20das%20Regi%C3%B5es%20de%20Governo%20e%20Munic%C3%ADpios%20do%20Estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro%20-%202019%20-%20CEPERJ.pdf](http://arquivos.proderj.rj.gov.br/sefaz_ceperj_imagens/Arquivos_Ceperj/ceep/informacoes-do-territorio/cartografia-fluminense/Mapa%20das%20Regi%C3%B5es%20de%20Governo%20e%20Munic%C3%ADpios%20do%20Estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro%20-%202019%20-%20CEPERJ.pdf)



Figura 02: Mapa da cidade de Duque de Caxias<sup>17</sup>

Após a apresentação geográfica do “lugar de fala” da pesquisadora, refletimos sobre o deslocamento ocorrido entre o seu papel profissional (no qual exerce funções majoritariamente administrativo-pedagógicas) e o papel de mestrandia em um curso de filosofia para crianças. Portanto, a “escrita filosófica” representa, inclusive, um desafio para a gestora quantificadora de dados. O Mestrado em Filosofia para Crianças vislumbrou à pesquisadora a sociedade e a escola em novos horizontes, e essa possibilidade foi inaugurada no chão da escola pública (a partir do ano de 2009) através do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”, projeto de extensão universitária coordenado por Walter Kohan e de responsabilidade do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

---

<sup>17</sup> Fonte: acervo da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, Dezembro de 2021. Arte realizada pela jornalista Nayara Gatto e pelo designer Ubiracy Santos exclusivamente para ilustrar a presente dissertação. Os pontos de localização em vermelho presentes no primeiro e segundo distritos, representam as duas escolas habitantes do projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento*.



### **1.3 - A filosofia aporta na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, em Duque de Caxias/RJ**

#### ***Em Caxias, a filosofia en-caixa? - A escola pública aposta no pensamento.***

Há treze anos (desde 2009), quando o projeto de filosofia com crianças chegou na/com/para a Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, a hoje pesquisadora ocupava a função de Diretora Geral da instituição, após ter exercido por lá também os papéis de regente de turma, professora de sala de leitura, orientadora educacional. Foram mais de vinte anos crescendo conjuntamente à comunidade escolar do Cangulo/Saracuruna<sup>18</sup>, com dedicação laboral exclusiva àquela unidade escolar.

O município de Duque de Caxias já habitava em sua rede pública de ensino o trabalho da filosofia com crianças, trazido pelo Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias (NEFI) dois anos antes, em 2007, quando fora abraçado pela Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha (à época sob a gestão da professora Mirela Fant). A professora Vanisse Cássia Dutra Gomes<sup>19</sup>, a qual já lecionava na instituição, entregou-se à coordenação do projeto na escola, e hoje é uma das referências para a realização do presente trabalho (GOMES, 2017). Assim, a escola Pedro Rodrigues do Carmo passou a ser a segunda instituição a viver o legado lipmaniano<sup>20</sup>, ressignificado pelo olhar de uma nova geração dedicada aos estudos das filosofias e das infâncias, no seio educacional.

Esse recorte temporal é importante no sentido em que registra o processo de deslocamento ocorrido entre a profissional gestora e a estudante investigadora, no

---

<sup>18</sup> Cangulo e Saracuruna são bairros pertencentes ao segundo distrito do município de Duque de Caxias/RJ. Na figura 02 (mapa da cidade), o segundo distrito aparece destacado na cor amarela.

<sup>19</sup> Vanise é Pedagoga/Faculdade de Educação/UFF. Mestre em Educação/ProPEd/UERJ. Doutora em Educação/ProPEd/UERJ. Professora do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no município de Duque de Caxias. Lotada na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias com exercício profissional na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha onde coordena o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias/NEFI/UERJ/RJ. Desenvolve pesquisas em Educação com foco na escola pública. Aborda temas como: infância, filosofia com crianças, formação de professores, ensinar, aprender e alfabetização. Fonte da biografia: site da NEFI Edições - [filoeduc.org/nefiedicoes/autores.php](http://filoeduc.org/nefiedicoes/autores.php) (consulta realizada em 31/03/2022, às 15h27min)

<sup>20</sup> Ao longo do Capítulo I, tecemos mais alargadas considerações sobre Matthew Lipman e o lugar por ele ocupado no presente trabalho.

âmbito da tríade filosofia/infância/educação. Constitui também desafiadora tarefa registrar nestas páginas como se deu/dá tal movimento e o impacto exercido pela experiência de fazer memória.

Tinha início o ano letivo de 2009 e com ele a esperança, conjugada em verbo pela escola a cada novo ciclo. Findo um dia, esperanças o seguinte, um bimestre, auguramos o melhor para o próximo. Saltitavam sobre nós diversas possibilidades e não nos deixávamos abater pelas querelas, simplesmente por esperarmos. Foi assim que o Mestre<sup>21</sup> nos ensinou.

As boas propostas eram abraçadas pela Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo)<sup>22</sup> como possibilidades de um devir auspicioso, não obstante o ambiente suscitador de dificuldades enfrentado pela maioria dos estudantes. Agregamos atividades aos finais de semana: karatê, capoeira, artesanato, dança, teatro. Ampliamos o tempo diário de permanência na escola para 150 estudantes (aqueles que tinham disponibilidade e para os quais a experiência de estudar em horário integral representaria fator relevante em sua vida). A escola constituía-se, portanto, *locus* privilegiado, fertilizada de novidades e engajamento político-pedagógico. Sua identidade epistemológica fora sustentada quando indicada para receber e habitar o projeto de filosofia, concebido e coordenado por Walter Kohan no NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

---

<sup>21</sup> Aqui, carinhosa alusão ao Mestre Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, cujo centenário natalício comemora-se no período dedicado à elaboração do presente trabalho (setembro de 2021).

<sup>22</sup> A Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo é uma instituição pública de ensino localizada no bairro de Saracuruna (distante 24,5 km do centro da cidade de Duque de Caxias/RJ). Saracuruna pertence ao segundo distrito do município; é um bairro rodeado por fábricas, onde também está localizada a REDUC (Refinaria de Duque de Caxias, órgão pertencente à Petrobras). Até o ano de 2018, a EM Pedro Rodrigues do Carmo foi considerada pelo governo municipal unidade escolar de difícil acesso (classificação utilizada pela administração pública municipal em alusão às dificuldades encontradas pelos profissionais para aceder ao local de trabalho: transporte público precário e distância do centro da cidade, por exemplo). A escola oferece as modalidades de ensino regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e as etapas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Anos Finais. Segundo registros do Censo Escolar 2020 (INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), a instituição conta com 1064 estudantes matriculados.

Coroando esse já cultivado processo do escolar na relação indivíduo/sociedade, nos foi apresentada a filosofia com crianças. O projeto (guardado pela escola) tornou-se complemento de extrema valia à conquista de mais espaço no sentido do promover cidadania e pensamento crítico conjuntamente às crianças e aos profissionais. Assim, a identificação com a pedagogia freireana tornou-se ainda mais visível, por preparados para habitar o novo. Logo presenciamos o projeto resplandecer em prosperidade pedagógica, filosófica, humana. Sala do pensamento, horta, permacultura, cozinha experimental, línguas de diversas nacionalidades comunicando-se desembaraçadamente. Habitamos uma nova dimensão naquele lugar por ousarmos apostar no pensamento. O convite fora formalizado e aceito pelo corpo docente e discente, pais e responsáveis. Servidores de variadas funções reconheceram o valor do projeto que, em muito pouco tempo, consubstanciou-se em trabalho real - vivência repleta de significado.

Os Projetos Político-Pedagógicos<sup>23</sup> passaram a registrar em seus marcos situacional, filosófico e operativo o trabalho inédito na cidade de Duque de Caxias. Filosofar com crianças marcava nova era de encantamento e espanto; entregamo-nos à viagem, redimensionada pelo tempo em errância. Quantos paradigmas quebrados! E nós, habitantes daquela escola, sentíamos o não possível a muitos.

Em abril de 2009, fomos convidados pelo NEFI/UERJ a uma imersão em Ilha Grande, litoral da Costa Verde no Estado do Rio de Janeiro, onde existe um campus da UERJ<sup>24</sup>, no qual ficamos hospedados por quatro dias. Profissionais das duas escolas referidas (juntamente aos representantes do NEFI, da SME/Duque de Caxias e pesquisadores de diversos países) dispuseram-se aos estudos da filosofia com crianças, em atividades, leituras, oficinas e sessões de filosofia, aqui denominadas experiências filosóficas.

---

<sup>23</sup> O Projeto Político-Pedagógico constitui-se na organização do trabalho escolar como um todo, conferindo à Unidade Escolar identidade e autonomia no desenvolvimento de sua ação educativa. (Artigo 70 do Regimento Escolar – Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias - 2005).

<sup>24</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil

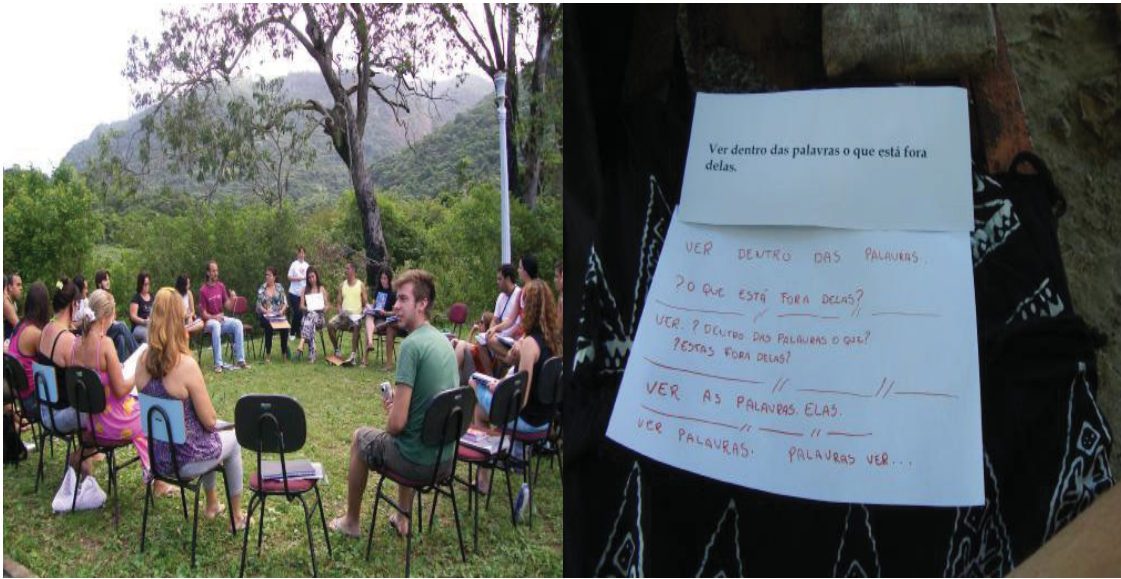


Figura 03: Registros fotográficos da imersão realizada no Campus da UERJ/Ilha Grande (RJ), em abril de 2009<sup>25</sup>

A partir da imersão, iniciamos o trabalho de organização da escola para o recebimento do projeto. Às terças-feiras, os professores iam à UERJ estudar com o NEFI, ampliando seu referencial para a condução das atividades propostas. Também organizamos um planejamento/organograma de atividades para que os professores regentes pudessem estudar na escola e planejar as experiências filosóficas em companhia dos pesquisadores bolsistas da UERJ, sendo todo o processo acompanhado e orientado pelo NEFI.

Foi preciso reestruturar o Planejamento Anual das atividades, realizar mudanças na grade de horários da escola, possibilitando a participação das turmas. Iniciamos um trabalho colaborativo entre escola, universidade (UERJ) e o órgão central (a SME Duque de Caxias) para viabilizar a vivência do projeto nas turmas cujos professores haviam aderido ao trabalho.

Eram, ao todo, nove professores da escola, nove turmas do primeiro segmento do ensino fundamental. Estávamos entusiasmados, pois como afirma Lipman *há muito*

---

<sup>25</sup> O evento marca o início do projeto na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo. Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

*se desconfiava que a filosofia, apesar de sua carapaça exterior, carregava dentro de si tesouros pedagógicos de grande generosidade e que esses tesouros poderiam, algum dia, seguir o “método Socrático” e dar sua valiosa contribuição para a educação.”(LIPMAN, 1988)*

*Assim, acreditando que a escola não é só um espaço físico, é um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (FREIRE, 2001), investimos no projeto que poderia levar àquela comunidade escolar movimentos dialógicos de troca e enriquecimento humano e cultural. Defendíamos a ideia de que não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito da própria história.(FREIRE, p. 16, 2001)*

Progressivamente, o projeto foi ganhando corpo, existência, representando um importante trabalho que passou a figurar em seu Projeto Político-Pedagógico, como pode-se observar no excerto extraído do PPP de 2014<sup>26</sup> da EM Pedro Rodrigues do Carmo, intitulado *Ressignificando a cidadania a partir dos direitos humanos*:

#### ***Filosofia com Crianças:***

*É muito importante o exercício de levantar questões. Com perguntas se pode fazer muitas coisas além de respondê-las. A filosofia não é um saber, um conteúdo. É uma maneira de se relacionar com o saber. Walter Kohan*

*Desde o ano de 2009, nossa escola participa do Projeto de Filosofia. Com a construção da Sala do Pensamento, a Filosofia ganhou um espaço próprio para a realização das experiências Filosóficas.*

*A professora Adelaide, à frente do projeto em nossa Unidade Escolar, organizou o horário que inclui atendimento às turmas do programa “Mais Educação”, algumas turmas do 1º,*

---

<sup>26</sup> Trecho extraído do Projeto Político-Pedagógico de 2014 da EM Pedro Rodrigues do Carmo, item 10.3, pp. 27-28.

*2º, 3º turno e noturno com adesão espontânea dos professores e também o Cardápio Filosófico do qual os alunos participam fora do horário de aula através da adesão individual. Em 2014 foi criado também o recreio filosófico, espaço em que as crianças, tendo contato com um elemento motivador, dão as suas opiniões, refletem e fazem questionamentos a respeito da proposta apresentada.*

*O trabalho encontra-se já consolidado e faz parte do cotidiano escolar, fazendo-se presente em vários eventos, como planejamento, Grupos de Estudos e Conselho de Classe.*

Como já houvéssemos avançado na organização das turmas e formação dos professores, e com o prosperar do trabalho da filosofia com crianças na escola, fomos também contemplados com um espaço próprio para a realização das experiências filosóficas e outras práticas orbitais, no âmbito do projeto. Em 2010, o NEFI, com recursos da FAPERJ<sup>27</sup> (através do Edital de Apoio e Melhoria à Escola pública do Estado do Rio de Janeiro) construiu o sonhado espaço para a realização das experiências filosóficas: a *Sala da Filosofia*.



Figura 4: O início da construção da “Sala da Filosofia” no espaço da EM Pedro Rodrigues do Carmo<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

<sup>28</sup> Fonte: livro *A escola pública aposta no pensamento* (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 117)



Figura 05: Registro fotográfico da “Sala da Filosofia” construída na EM Pedro Rodrigues do Carmo<sup>29</sup>

Colocamos ali cada pedrinha, cada tijolo. Sonhamos juntos, suamos juntos também. A obra foi iniciada do chão, do chão da escola. No centro um mini anfiteatro, promotor das atividades em círculo. O teto de vidro permitia às crianças verem o sol e à adolescência e adultez da EJA<sup>30</sup>, as estrelas. A obra recebeu valiosa contribuição do professor e pesquisador estadunidense Jason Wozniak (KOHAN, WOZNIAK, 2011); com sua sensibilidade nos ajudou a pensar o acarinhado espaço. No dia da inauguração, houve grande festa, descerramento de faixa, crianças, adultos, pesquisadores e um momento especial para o discurso daqueles que literalmente construíram a sala, sob sol e chuva, tijolo a tijolo: os trabalhadores da obra, aqui no Brasil comumente denominados “pedreiros”.

---

<sup>29</sup> Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

<sup>30</sup> Educação de Jovens e Adultos (na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, tinha lugar no quarto turno - noturno).



Figura 06: Cerimônia de descerramento da faixa e inauguração da “Sala da Filosofia”<sup>31</sup>

A cena descrita remete-nos à letra da música “Cidadão” (autoria do poeta baiano Lúcio Barbosa dos Santos, imortalizada na voz do cantor nordestino Zé Ramalho), a qual recebe alusão no presente trabalho como forma de homenagem ao povo do nordeste brasileiro: (...) *Tá vendo aquele colégio, moço? Eu também trabalhei lá. Lá eu quase me arrebento, fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar. Minha filha inocente, vem pra mim toda contente: Pai, vou me matricular! Mas, me diz um cidadão: Criança de pé no chão aqui não pode estudar (...)*<sup>32</sup>. A música em tela foi composta há décadas, contudo a crítica presente permanece atual... retrata as incongruências presentes na sociedade de consumo, destacando-se: àquele que produz nem sempre é reconhecido o direito de pertença.

Na “Sala da Filosofia” passamos a realizar as experiências filosóficas e outras práticas promotoras do pensamento, a exemplo das atividades matemáticas propostas

---

<sup>31</sup> Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

<sup>32</sup> A letra completa da música “Cidadão” encontra-se no Anexo A



pelo projeto “O círculo da matemática no Brasil”<sup>33</sup> (parceria entre o Instituto TIM<sup>34</sup> e a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias) implementado na escola. As referidas atividades eram realizadas em alguns horários das terças e quintas-feiras, na *Sala da Filosofia*. Muitos alunos que dele participavam compunham também as comunidades de investigação filosófica.

No entorno da sala havia uma horta, com produção de vegetais orgânicos, pomar e ervas medicinais, na qual foram também incorporadas atividades de permacultura<sup>35</sup>. As professoras Adelaíde Léo e Aline Fiorentini conceberam e candidataram o projeto – caracterizado pela interdisciplinaridade - em um concurso de educação ambiental, de responsabilidade do Banco de Tokio. Trechos do referido projeto podem ser verificados no Anexo B da Dissertação.

O projeto foi vencedor - e a escola adquiriu recursos para a implantação de uma cozinha experimental (instalada na Sala da Filosofia) - na qual eram realizadas receitas com os produtos da horta. Em colaboração às atividades de permacultura, contamos também com o apoio da professora Ingrid Muller Xavier<sup>36</sup>, que, em parceria com o porteiro da escola, o Sr José, agregava valor e conhecimento às atividades e conceitos envolvidos pela horta escolar.

A escola passou a vivenciar momentos insuspeitados. Professora Ingrid Xavier, por exemplo, dispôs-se também a ministrar aulas de espanhol para um público consideravelmente heterogêneo: alunos da educação infantil, do primeiro segmento, profissionais do apoio escolar, professores, diretora. A ludicidade dava o tom aos

---

<sup>33</sup> Projeto financiado pelo Instituto TIM e tem como objetivo melhorar o aprendizado de crianças das escolas públicas de todo o Brasil. Atende a crianças do 3º ano de escolaridade, em grupos de dez alunos, com encontros semanais. As aulas serão ministradas por educadores brasileiros, após formação, e tem como metodologia o “The Math Circle”, desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Harvard e adaptada ao contexto brasileiro. Lema do projeto: “Diga-me e esquecerei. Pergunta-me e eu responderei” (Fonte: Projeto Político-Pedagógico da EM Pedro Rodrigues do Carmo/2014)

<sup>34</sup> Organização Social sem fins lucrativos fundada em 2013 pela empresa brasileira de telefonia TIM.

<sup>35</sup> A permacultura tem como base a ecologia e o relacionamento com os recursos naturais. Envolve os conceitos de sustentabilidade, conhecimento tradicional, agricultura ancestral, construções eficientes, diversidade.

<sup>36</sup> Professora do Colégio Pedro II, Doutora do PROPED/ UERJ

encontros e ficávamos ali, em roda, aprendendo uma nova língua, uma nova cultura... com(o) crianças.

Através de todo o movimento germinado pelo projeto de filosofia com crianças na escola, estudantes do ensino fundamental conquistaram insuspeitado protagonismo. Fora estabelecido um paradigma no seio da escola pensada por adultos (não raro sob uma perspectiva adultista) para o atendimento às crianças e jovens estudantes - o denominado “corpo discente”. Um novo caminho se desenhava, no qual as crianças participantes podiam ouvir a própria voz em outra sintonia: a de quem constrói o conhecimento, e não apenas o recebe. Eram investigadores e não investigados; registraram autoria em livros, projetos, pesquisas, invenções de quem costuma subverter a ordem. Quando vimos, estavam lá pequenas crianças fotografando seus espantos; registrando poeticamente o entorno, tal como o fotógrafo Sebastião Salgado (a quem fomos apresentados pela filosofia) que, buscando interpretar o inaugural do humano, percorre os recônditos do planeta a registrar filosófica e poeticamente imagens de comunidades nunca antes visitadas. Eram pequenos fotógrafos em busca de sua própria gênese. O que pode significar esse testemunho ao educador? Talvez possa representar as marcas indelévels a nos acompanhar pela vida, estando traduzidas nas palavras desta dissertação.

#### **1.4 - Entre Recreios e Cardápios, a possibilidade de uma educação mais filosófica: *Vai ter, tia?***

Nas primeiras laudas deste capítulo, referenciamos o clássico foucaultiano *Vigiar e Punir* (2019). Por certo não seria a relação de poder descrita por Foucault a pretendida de vivência na “Sala da Filosofia”, nos “recreios e cardápios filosóficos”<sup>37</sup> enquanto experiências habitantes e nutridas no seio da escola pública. Como descrevem

---

<sup>37</sup> Recreios e cardápios filosóficos constituem movimento concebido pelos professores Adelaide Léo e José Ricardo Santiago, e estão registrados no capítulo “Percurso da filosofia com crianças na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo” (páginas 97 a 115 do livro *A escola pública aposta no pensamento*).

os professores José Ricardo e Adelaíde Léo<sup>38</sup>, idealizadores dos referidos movimentos na EM Pedro Rodrigues do Carmo:

*Inicialmente pensamos em estabelecer um conjunto de temas, oferecidos em diferentes dias e horários, e afixá-los num cartaz para que as crianças se inscrevessem, dentro do seu turno de aula, naqueles que mais lhes interessavam. Chamamos de Cardápio Filosófico pois, como um cardápio, elas escolheriam que “prato” gostariam de “degustar”.*  
(In: KOHAN; OLARIETA, 2012, pp. 108-109)

A ideia do “cardápio filosófico” foi assim originada: em 2009, ano marco do início do projeto da EM Pedro Rodrigues, estudantes de nove turmas do primeiro segmento do ensino fundamental (aproximadamente 1/5 do total de turmas da escola) participavam do projeto da filosofia com crianças, estando a ele já consideravelmente integrados. Eram justamente as turmas cujos professores haviam participado da imersão em Ilha Grande/RJ (2009) e também da formação continuada junto ao NEFI/UERJ. Um problema surgiu quando avançamos para o próximo ano letivo (2010), uma vez que as turmas dos referidos professores seriam constituídas por outros estudantes. Assim, como seria possível favorecer às crianças continuar participando do movimento se os professores eram outros e não necessariamente integravam os ciclos de formação necessários ao desenvolvimento das experiências circundantes ao projeto?

Sendo posta em “xeque”, a escola precisava pensar em uma saída para a situação. Ocorre que uma criança, o Renan, todos os dias direcionava uma pergunta aos professores Adelaíde e José Ricardo: “Vai ter?”. Para Adelaíde, falava: “Vai ter, tia<sup>39</sup>?”. Foi justamente essa pergunta, feita por uma criança plena da alma filosófica, o motivador do estresse criativo permissivo da elaboração do “cardápio filosófico”.

---

<sup>38</sup> Os professores José Ricardo Santiago Júnior e Adelaíde Corrêa Léo foram, na EM Pedro Rodrigues do Carmo (a contar do ano de 2009), os primeiros coordenadores do Projeto “Em Caxias, a filosofia encaixa? – a escola pública aposta no pensamento.”

<sup>39</sup> “Tia”, no Rio de Janeiro, é a forma carinhosa com que as crianças estudantes chamam as professoras e funcionárias das escolas.

Contudo, havia ainda um outro elemento: como encaixar as atividades do “cardápio” na grade curricular da escola?

*Por mais que parecesse uma proposta interessante, verificamos que ela encontraria muitos obstáculos, tendo dificuldade em se concretizar, considerando que os tempos escolares estão muito bem marcados e esse movimento comprometeria a dinâmica da escola (...) como imaginar algumas crianças saindo de suas salas para vivenciarem experiências de filosofia, enquanto outras ainda permaneceriam realizando as atividades propostas pelo professor regente durante uma hora? (In: KOHAN; OLARIETA, 2012, pp. 108-109)*

Restavam justapostos *Chronos* e *Aión*: o tempo da escola e o da filosofia precisavam encontrar-se. A alternativa foi justamente realizar o “cardápio filosófico” fora do tempo de aula, no contraturno. As crianças compareciam por adesão, chegando mais cedo ou saindo mais tarde da escola.

Pensar que todo esse movimento fora iniciado pela voz de uma criança nos faz compreender a potência criativa residente na infância da criança (que insistentemente, perguntava: “Vai ter, tia?”) e na infância dos adultos que se dispuseram ao diálogo equânime e democrático instigado pelo projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?...”, aquele que convida a escola pública a apostar no pensamento.



Figura 07: Registro fotográfico de uma experiência do pensamento (sessão de filosofia com crianças) realizada na *sala da filosofia*, imóvel construído com recursos da FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - no terreno da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, em 2010.<sup>40</sup>

Nos recreios filosóficos, o tempo era comum para atividades livres, não havendo qualquer necessidade de adaptação na grade de horários. À sombra das árvores ou em meio à horta escolar, variadas temáticas, disparadores e autores podiam ser encontrados, insuspeitadamente: desde a natureza de Manoel de Barros à controversa temática da morte, descrita por Eduardo Galeano, com esperança. Fragmentos de textos podiam ser levados para casa, à livre escolha. Assim, ganhava a filosofia com crianças a possibilidade de reverberar extramuros escolares, tal qual a imagem lipmaniana da pedra n'água: *Esse é o familiar efeito de onda da pedra arremessada no lago: mais e mais comunidades circundantes, cada vez maiores, são formadas.* (LIPMAN, 1988, p. 37). Lipman refere-se aos efeitos que a prática em comunidade de investigação filosófica pode gerar no âmbito de toda a comunidade escolar.

---

<sup>40</sup> Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Assim, a ideia do recreio filosófico assume caráter ainda mais significativo para a prática da filosofia com crianças germinada no interior da escola pública. Com a possibilidade de reverberar em outros ambientes, constitui-se um bem que não se vende e não se compra (tampouco se transfere), mas se faz em contínuo movimento, assumindo o caráter da própria experiência.

Lipman fala também em *conversão*, ou seja, converter a sala de aula em comunidade de investigação filosófica:

*A conversão da sala de aula numa comunidade de investigação significa que os seus participantes se escutem, construam ideias com base nas ideias dos outros, se desafiem a fundamentar com razões válidas as afirmações feitas, se apoiem na exploração das diversas implicações dessas mesmas afirmações e procurem identificar os pressupostos subjacentes às posições que, em conjunto, constroem (LIPMAN, 2003, p. 20)<sup>41</sup>*

A ideia proposta por Lipman, de “converter” a sala de aula em comunidade de investigação filosófica, nos convida a refletir. Avaliamos o termo disruptivo em relação a uma ocupância por nós considerada complementar. Ou seja, compreendemos que a filosofia com crianças, habitante do espaço escolar, dialoga interdisciplinarmente com outras vertentes, inclusive a pedagógica, sem, por isso, deixar de ser filosofia (assim como a pedagogia que, acolhedora do projeto, também não perde a sua essência).

O termo comunidade de investigação filosófica surge em nossa escrita e talvez ainda não tenhamos dedicado a ele a atenção necessária. Nesse sentido, recorreremos a Magda Costa Carvalho:

*A comunidade de investigação filosófica consiste num grupo de pessoas (crianças e adultos incluídos) que praticam o pensamento filosófico enquanto conjunto de processos deliberativos e colaborativos, em que as opiniões são transformadas em juízos fundamentados e as*

---

<sup>41</sup> Excerto extraído do livro *Filosofia para Crianças: a (im) possibilidade de lhe chamar outras coisas*, de Magda Costa Carvalho, publicado no Rio de Janeiro, em 2020, pela NEFI Edições.

*discussões em diálogos estruturados em torno de temáticas que suscitam o interesse dos seus membros, construindo um pensamento articulado de forma autorregulada. (CARVALHO, 2020, p.64)*

Carvalho atribui à comunidade de investigação filosófica a capacidade de construir em coletivo um pensamento que delibera e colabora, transformando meras opiniões em juízos fundamentados.



Figura 08: Registros fotográficos de recreios filosóficos realizados na EM Pedro Rodrigues do Carmo, no entorno da “Sala da Filosofia”.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Era justamente esse desenvolvimento que almejávamos experienciar quando apostamos no projeto da filosofia com crianças, e trabalhamos conjuntamente para vê-lo vicejar no seio de uma escola pública. Sim, a escola, sempre tão perseguida por conferir o tempo livre aos estudos e ao autoconhecimento, passaria a afrontar ainda mais os pré-concebidos e arraigados costumes. Assim como refletem Masschelein e Simons:

*A capitulação da escola à corrupção não é acidental, e como tal, a escola é uma invenção do poder até o último detalhe. (...) Não negamos essa corrupção, mas argumentamos que as sempre presentes tentativas de cooptação e de corrupção ocorrem justamente para domar o potencial distinto e radical que é exclusivo do escolar em si mesmo.*  
(MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 15)

No excerto em destaque, viceja contundente defesa da escola e suas relações horizontais, haja vista reconhecer naqueles que a constituem, uma resistência tal que, não obstante a impossibilidade da neutralidade, permite expropriar o capital do conhecimento, das habilidades e da cultura, liberando-o como um bem comum para todos, independente de quaisquer condições. Apesar de ser um aparelho ideológico do Estado, a escola pode também constituir-se instrumento de transposição dessa própria ideologia, ou seja, o espaço que reproduz é o mesmo que inocula uma perspectiva revolucionária. O pensar livre pode incomodar estruturas conservadoras e reacionárias; nesse sentido, analisar o papel da escola ratifica a ideia de projeto em construção e este não deve ser alimentado pela tese de que os muros da instituição limitam sua vitalidade-reinvenção.

As reflexões registradas no parágrafo anterior, podem nos dar pistas dos motivos conduzentes à criação do movimento da filosofia com crianças, em território norteamericano (nos idos 1970) por um professor universitário de Lógica: Matthew Lipman. O referido movimento, ao longo dos anos, registrou ganho de força em dezenas de países e seus pressupostos seguem problematizados. Um dos principais conceitos a habitar o referido movimento é o da experiência, sobre o qual, a seguir, teceremos reflexões à luz do trabalho da filosofia com crianças em Duque de Caxias.



## 1.5 - Experiência filosófica: um conceito em multiplicidade

Matthew Lipman<sup>43</sup>, professor universitário de Lógica, observando muitos jovens chegarem ao ensino superior com importantes lacunas no campo do pensamento crítico, dedicou seu tempo e expertise profissional à criação de um projeto curricular desafiador, sendo o precursor da designada *Filosofia para Crianças* (LIPMAN; MORYIÓN, 2011). O projeto teve início em território norteamericano e estendeu as suas influências a muitas outras paragens geográficas e culturais.

Lipman defendia: toda criança tem potência de pensamento a ser promovida visando intervir nos ambientes a elas diretamente ligados (LIPMAN, 1988). Em trabalho conjunto com Ann Margaret Sharp<sup>44</sup>, Lipman elaborou vasta obra, incluindo série de novelas, a seu ver, promotoras de competências e habilidades cognitivas nas crianças, instrumentos para melhor interação com o mundo e consigo mesmas. Em *A descoberta de Aristóteles Maia* (LIPMAN, 1994), primeira novela escrita por Lipman, o autor brinda educadores do ensino fundamental com inédito material, unindo filosofia e educação sob um prisma constitutivo de novas possibilidades no campo educacional. Assim, com a disseminação da proposta da Filosofia para Crianças em escala mundial, o então projeto foi conquistando lugar de área do conhecimento acadêmico, permitindo insuspeitada relação simbiótica: a filosofia ganhou o ambiente educacional ao redor do mundo. Estabelecendo ligação entre a educação básica e o espaço acadêmico, mostrou-se ainda grande aliada na melhoria qualitativa do compreendido currículo escolar. Paralelamente, o próprio projeto foi sendo adaptado a distintos contextos e suas conjecturas questionadas, como esclarece Maximiliano López:

*As críticas que o programa de “filosofia para crianças” de Matthew Lipman recebeu na América Latina referem-se, em sua grande maioria, à*

---

<sup>43</sup>Matthew Lipman (1923-2010), filósofo norteamericano e professor universitário de Lógica. Fundador do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), é considerado o precursor da Filosofia para Crianças.

<sup>44</sup>A professora e pedagoga Ann Margaret Sharp (1942-2010) foi Diretora do IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, na Universidade de Montclair, New Jersey. Foi também Presidente do ICPIC: Internacional Council for Philosophical Inquiry Whith Children e coautora dos manuais de Filosofia para Crianças.

*inadequação das novelas criadas por ele para o trabalho de sala de aula em nossas latitudes.*(LÓPEZ, 2009, p. 20)<sup>45</sup>

Não obstante as críticas elaboradas por diversos autores a despeito de algumas perspectivas apresentadas na obra de Lipman, registra-se grande reconhecimento à importância de seu legado para as áreas da educação e da filosofia. Diversos conceitos trazidos à luz por Lipman são fundantes para se pensar hoje, por exemplo, a filosofia com crianças. Podemos destacar, entre eles, o conceito de experiência. Nesse sentido, retornamos a López e sua abordagem crítica sobre o referido conceito em Lipman, como ideia central de uma educação para/por/através da experiência:

*O conceito de experiência é central na proposta da “filosofia para crianças”, na medida em que o critério fundamental do trabalho é a própria vida das crianças e não o currículo escolar. Nesse sentido, em todo o tempo deve-se levar em consideração o interesse das crianças e a relação existente entre o que se pensa e discute em aula e sua experiência vital concreta.* (LÓPEZ, 2009, p. 19)<sup>46</sup>

O conceito de experiência descrito por López, que traz um confronto entre o conceito de experiência de inspiração pragmatista introduzido por Lipman – enquanto “prática” – e uma leitura foucaultiana da experiência enquanto suspensão do saber e reconfiguração do sentido (LÓPEZ, 2014), encontra ressonância na proposta de filosofia com crianças desenvolvida no município de Duque de Caxias, desde o ano de 2007, por meio do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”. O projeto concebe o conceito de experiência como algo contínuo, em permanente construção; elemento não marcado pelos limites do início/meio/fim. Compreende a simbiose existente entre a experiência concreta de vida e o conhecimento trabalhado de forma sistêmica nas instituições de ensino (o convencionalizado currículo escolar).

---

<sup>45</sup> Tradução nossa

<sup>46</sup> Tradução nossa

Vanise Cássia Gomes, coordenadora do projeto na EM Joaquim da Silva Peçanha, nos auxilia a clarificar o significado de experiência no âmbito do projeto da filosofia com crianças:

*A dimensão da experiência do pensamento na proposta do projeto de filosofia com crianças no município de Duque de Caxias (RJ) não está vinculada àquela no sentido positivista do “experimento”, mas uma experiência autêntica, como estabelecido no seu significado etimológico de uma viagem que atravessa uma vida, um caminho ou percurso com possíveis encontros e desencontros singulares (KOHAN; LEAL; TEIXEIRA, [orgs.] 2000, p. 31), uma experiência do pensar filosófico que tem uma dimensão de incerteza, imprevisível e irrepetível, não tendo a pretensão de ser uma método educativo aplicável com a espera de um resultado. Também não é qualquer coisa em que vale-tudo. É uma atividade específica, singular, criativa de pensar o impensável, o impossível, onde nós, sujeitos participantes da escola, corremos os riscos de nos aventurarmos a nos pôr em questão sendo convidados a experimentar, a pensar e a ser de outra maneira em relação ao que temos sido até agora, trazendo transformação e autotransformação para os sujeitos participantes e, quem sabe, para a própria instituição. (In: KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 75)*

As palavras de Vanise permitem-nos, inclusive, refletir: o trabalho da filosofia com crianças, desenvolvido em escolas públicas do Ensino Fundamental na referida cidade, encontra conjuntamente morada no legado freireano. Defende ser a leitura de mundo não apenas precedente à leitura da palavra, como também habitante na palavra escrita e lida tão fortemente a ponto de tornar o processo a própria experiência. O projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento” representa, portanto, referência basilar para a presente dissertação.

Experiências vividas podem constituir-nos com efeitos e marcas; lembranças que nos influenciam a prática. Esse movimento de difícil definição promove o que chamamos de relacionamento humano, com as coisas em si, palavras e imagens. O fruto dessa simbiose talvez nem mesmo possa denominar-se resultado, posto ser uma

constante, um movimento sem início, meio ou fim. O símbolo do infinito, círculo cruzado, que se encontra em determinado ponto de atrito ou interseção, mas também contínuo, faz-se sem fim naquilo ou naqueles que dele participam. A essa influência talvez chamemos experiência e cabe aqui o desafio de abordarmos o significado da experiência filosófica no ambiente escolar organizado enquanto suscitador da dúvida, da quebra de paradigmas, apregoador da igualdade como foma de fazer educação:

*Aprendemos com Rancière-Jacotot a necessidade de não inferiorizar ninguém, seja pelo tamanho, pela etnia, pela classe, pela idade. Todos têm igual capacidade de aprender, todos podem o que pode qualquer ser humano. Esse princípio, simples, difícil e claro desorienta a normalidade da instituição escolar: o professor não está para explicar o que sabe e o aluno para aceitar o caminho indicado pelo professor – cada um deve buscar e encontrar, por si mesmo, na companhia de outros, seu próprio caminho. Isso significa que somos iguais em inteligência: qualquer um é igualmente capaz a qualquer outro, nada do humano é alheio à nossa inteligência e, pensando, podemos nos encontrar cara a cara com tudo o que a inteligência humana é capaz de pensar. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 37)*

O sentido de igualdade proposto talvez insurja de uma realidade incômoda, (construída no âmbito das relações sociais) e vivida por muitos de nós educadores, quando - ainda que involuntariamente - inseridos na lógica reprodutivista. Repensando o ambiente escolar sob outras perspectivas, devemos também refletir sobre a necessidade de não inferiorizarmos quem quer que seja; antes, buscarmos um sentido de igualdade tal que percebamos em nossa própria incompletude e/ou possibilidades a existência do outro.

Podemos evocar *Aión* para reforçar a intensidade do tempo vivido na experiência de habitar diferentes espaços da escola pública que aposta no pensamento, “fazendo” filosofia em múltiplas paisagens. Assim, somos conduzidos por momentos de ação/reflexão/protagonismo, oportunidades permissivas do “facilitar” ou mesmo “dificultar” o percurso da pesquisa. Talvez como a figura do “facilitador” que,

revisitada por muitos adeptos da filosofia com crianças, vestir-se-ia melhor com o traje do “dificultador”? - aquele que questiona a ordem estabelecida e docilmente reproduzida em ambiente escolar (ou fora dele), sem análise ou exame.

### **1.6 - O facilitador e o dificultador... Em que facilitam? Em que dificultam?**

É familiar, no âmbito da filosofia com crianças, a utilização do termo “facilitador” para designar a pessoa que planeia e conduz experiências filosóficas (KENNEDY, 2004). Talvez como uma tentativa de destituir da terminologia “professor” os diversos – e pouco bem-vindos – conceitos a ele subjacentes, em suas mais tradicionais (ou mesmo inovadoras) formas de atuação.

A princípio, pode-se creditar a germinação do termo a Matthew Lipman, haja vista ser o precursor do movimento da filosofia para crianças. Contudo, não fora Lipman a usar tanto a palavra. Em *Thinking in Education* (2003), por exemplo, o termo “facilitador” aparece não mais do que uma vez (mais precisamente na página 256) quando o autor alude à figura como o instrutor que facilitaria o diálogo durante um seminário. Outros autores, depois de Lipman, tornaram-no mais comum. Escritores adeptos e ressignificadores do legado lipmaniano têm apresentado contribuições nessa seara filosófico-semântica, dentre os quais destacamos David Kennedy. Em seu artigo *The Philosopher as Teacher - The Role of a facilitator in a community of philosophical inquiry* (KENNEDY, 2004)<sup>47</sup>, o autor tece considerações sobre uma possível mudança de conduta, que evidenciaria a diferença entre o ser professor e o ser facilitador no âmbito de uma Comunidade de Investigação Filosófica. Kennedy recorre a Paulo Freire para referenciar também o que seria uma “comunidade de investigação pedagógica”, aludindo à obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974), na verdade publicada em 1968 (período no qual Freire encontrava-se exilado político), e não em 1965, como referencia o artigo:

*A pedagogia da comunidade de investigação pressupõe uma transformação do papel do professor, cujas implicações estão apenas agora a começar a ser exploradas. A transição de professor para*

---

<sup>47</sup> KENNEDY, David. The Philosopher as Teacher – The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. pp. 743-765. *Metaphilosophy*, v. 35, n. 4. Malden, USA: october 2004

*facilitador, e de um modelo de transmissão de conhecimento para um modelo dialógico, foi anunciada em 1965 no influente livro de Paulo Freire Pedagogia do Oprimido (1965), sob a rubrica “resolver a contradição aluno -professor”.*(KENNEDY, 2022)<sup>48</sup>

Kennedy afirma ser a vivência dialógica proposta pela comunidade de investigação (seja ela pedagógica ou filosófica) demandadora de mudanças paradigmáticas no seio do relacionamento estabelecido entre *quem ensina* e *quem aprende*, ou seja, em primeira análise, o professor e o aluno. Além de recorrer a Freire e sua defesa da pedagogia para a liberdade, alude ao intenso trabalho iniciado por Lipman e Sharp nos idos de 1970, quando os autores lançaram-se à tentativa de *reimaginar* a filosofia como uma forma de discurso acessível às crianças:

*A partir da década de 1970, Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp (ver Sharp, 1992, 1993) reconstruíram e desenvolveram um termo originalmente usado por Peirce — “comunidade de investigação” — no processo de re-imaginar a filosofia como uma forma de discurso apropriada e acessível às crianças e retiraram inspiração da teoria social e da lógica da investigação de Dewey, da epistemologia e filosofia da ciência de Peirce, da teoria do juízo de Buchler, da teoria da aprendizagem interacional e relacional de Vygotsky e de várias outras raízes incipientes que não foram ainda identificadas adequadamente na teoria da argumentação, na lógica informal e na teoria do diálogo.*  
(KENNEDY, 2022)

O autor ilustra que Lipman e Sharp buscavam raízes, objetivando tornarem-se mais próximos do imaginário e potência característicos das crianças - e desenvolverem junto a elas formas mais razoáveis para o florescimento de seu próprio pensamento crítico.

---

<sup>48</sup> KENNEDY, D. (2022). "O papel de um facilitador numa comunidade de investigação filosófica". In (a)riscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro, coord. Magda Costa Carvalho e Paula Alexandra Vieira. Ponta Delgada: Letras Lavadas edições, pp. 93-121.

Kennedy, em sua tessitura analítica, segue reconhecendo: o papel do facilitador estaria não diretamente relacionado às suas competências pedagógicas ou filosóficas, mas antes à capacidade de ser o desenvolvedor de uma “autofacilitação” no âmbito da comunidade de investigação filosófica. Ou seja, o conhecimento é gerado entre os participantes, circula entre todos e, não mais como evidenciado na lógica da educação bancária<sup>49</sup> descrita e criticada por Paulo Freire, se alimenta da participação seminal dos membros componentes das designadas experiências filosóficas realizadas em comunidade de investigação. Assim, para Kennedy, o facilitador constitui um “sistema empírico” para o exercício da liderança. Antes de mostrar-se disposto a facilitar os processos de ensino, contribui para o exercício da “autofacilitação”:

*Um facilitador não é uma necessidade lógica em tal sistema, mas, casos excepcionais à parte, é empírica. Por outro lado, considerando que o objetivo e a direção implícitos do grupo na comunidade de investigação filosófica são a auto-facilitação — por meio da qual cada membro individual do grupo exerce, até certo ponto, as habilidades de liderança que permitem o processo de maturação como um todo — até esse ponto, o objetivo do facilitador é distribuir a sua função e, assim, tornar-se apenas mais um membro do grupo.*(KENNEDY, 2022)

Avançando na pesquisa sobre a análise do termo “facilitador”, recorreremos também a Walter Kohan e Joanna Haynes (HAYNES & KOHAN, 2018). Os autores lançam olhar crítico à utilização da palavra e destacam uma série de razões pelas quais o termo “facilitador” não se revelaria interessante para descrever o “fazer” de um professor, no contexto do movimento da filosofia com crianças vivenciada no ambiente escolar. Propõem aproximações e distanciamentos entre ambos os papéis e as possíveis (des) conexões aos ideais socráticos/filosóficos, basilares do referido movimento. O

---

<sup>49</sup> Os termos *Educação Bancária* e *Educação Problematizadora*, foram criados por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968) escrito no período em que o autor esteve exilado político no Chile e em outros países, em face da Ditadura Militar sofrida pelo Brasil entre os anos de 1964 e 1985. A educação bancária criticada por Freire teria origem na robotização do pensamento enquanto dogma político-ideológico, constituindo-se abordagem hierarquizadora de poder do professor em relação ao aluno.

texto evidencia, também, críticas dos autores quanto ao viés político (e em sua análise anticrítico) de algumas perspectivas postas pelo movimento desabrochado por Lipman e Sharp, consideravelmente em relação à potência da infância e suas diversas - e ainda pouco exploradas - aptidões, notadamente a revolucionária.

Por certo à assertiva de Lipman em defesa do dito pensamento de “ordem superior” subjazem conceitos políticos claros, evidenciadores de uma classificação hierárquica do pensamento. Observemos o fato de Lipman considerar relevante a construção do pensamento de “ordem superior” na criança; sua análise é depreciativa no que tange ao por ele considerado “pensamento de ordem inferior”, classificando-o, inclusive, como “irresponsável”:

*Identificamos o bom pensamento como pensamento de ordem superior, distinto do pensamento de ordem inferior. Por pensamento de ordem inferior entendemos um pensamento que é acrítico, não criativo, mecânico, irresponsável e assim por diante. Portanto, o pensamento de ordem superior representa apenas as características opostas: é crítico, criativo, animado, responsável etc. (LIPMAN, 1995, p.39)*

O termo “pensamento de ordem superior”, posteriormente, para ganhar entradas mais aceitáveis, fora substituído por “pensamento multidimensional” (aquele composto por três *cês*: crítico, criativo, *caring thinking*<sup>50</sup>). Contudo, não abandonara a visão hierarquizadora presente nessa interpretação de Lipman. A figura abaixo representa a ideia central do autor para o problema: a intersecção de três qualidades específicas, por ele denominada trindade do bom pensamento, seria a base classificatória do pensamento multidimensional.

---

<sup>50</sup> O termo *caring thinking*, considerado de difícil tradução, pode representar o pensamento cuidadoso.



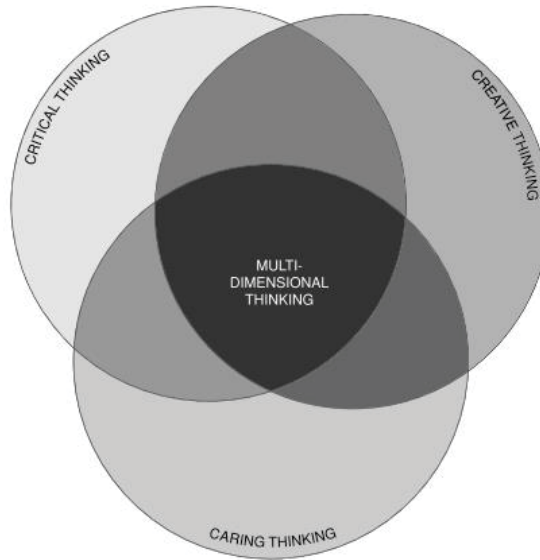


Figura 09 <sup>51</sup>

Os pressupostos presentes na (por nós compreendida) visão hierarquizadora de Lipman, foram problematizados por outros autores, a exemplo: Walter Kohan, Joanna Haynes, Maximiliano López. Não obstante o fato de adeptos e pesquisadores da filosofia com crianças deverem muito a Lipman e Sharp (por constituírem o seminal do movimento hoje representado ao redor do globo), o tempo-espaço alcançado pela área do conhecimento foi e é permissivo de novas perspectivas. Assim como questiona Walter Kohan, *há um pensar de ordem superior que a prática da filosofia na escola permitirá alcançar. Há um pensar coloquial, ordinário, de baixa ordem, do qual haverá que livrar-se. Esta concepção leva consigo implicações políticas de atração duvidosa para o filosofar. Instaura a desigualdade na base do pensar.* (KOHAN, 2004, p.121)

Rememorando as palavras iniciais do presente trabalho, a pesquisadora compreende que o mundo não fora melhor ao hoje. Lançamos olhares para novas possibilidades humanas, antes mesmo desconsideradas, num caminho desenhado em comunhão. Atualmente, compreendemos a potência habitante de todos os seres humanos e estes não devem ser “ranqueados” pela “qualidade superior ou inferior” do pensamento que originam. Assim, Haynes e Kohan lançam olhar crítico sobre o termo *facilitador*, da forma como habitualmente vem sendo compreendido/utilizado, encontrando nele subjacentes concepções políticas díspares das acreditadas pelo movimento da filosofia com crianças. Em *facilitating and difficultating – the cultivation*

---

<sup>51</sup> Ilustração verificada à página 200 do livro *Thinking in Education* (LIPMAN, 2003)

*of teacher ignorance and inventiveness* (HAYNES & KOHAN, 2018), os autores ponderam que o termo facilitador pode vir acompanhado de “promessas” intrínsecas à própria palavra/conceito, atuando como o “canto da sereia” para muitos educadores.

*No entanto, consideramos que a distância afirmada no paradigma “stultifier” se expressa de diferentes formas, uma das quais pode ser na ideia do professor como facilitador. Isso pode supor uma hierarquia entre o professor e o aluno, sendo o primeiro um pensador de “ordem superior”, capaz de compreender as complexidades e dificuldades de um determinado problema, situação ou conceito, e que tem a tarefa de reduzir a complexidade, para que o pensador de “ordem inferior”, o aluno, seja capaz de se engajar em uma discussão ou no aprendizado cognitivo, processando um determinado conceito. (HAYNES, J. & KOHAN, W.O., 2018, p. 209)<sup>52</sup>*

Nesse sentido, corroboramos o entendimento de Haynes e Kohan, uma vez que a ideia de propor que estudantes possam progredir mais caso os processos se tornarem menos complicados, confronta o próprio ideal da filosofia com crianças, ou ainda o legado freireano da educação para a liberdade. Ademais, acreditamos que o termo “facilitador” deva entrar em causa e ser problematizado, haja vista poder, subliminarmente, traduzir a ideia lipmaneana do “pensamento de ordem superior”, descortinando, desta forma, a compreensão de que exista um outro tipo de pensamento: o de “ordem inferior”.

Pensamos: seria, então, o “facilitador” uma espécie de “mago” a incorporar o professor e, como num condão, destituí-lo dos (pre) conceitos construídos ao longo do tempo pela designada educação bancária? Por certo não acreditamos que tal “competência” possa surgir de uma pessoa, provocando transformações nas demais. Como dito anteriormente, a “seta” da construção do conhecimento circula, inconstante, entre todos os envolvidos no movimento e a presença do professor nessa perspectiva, ganha maior significado quando promotora da “autofacilitação”.

---

<sup>52</sup> Tradução nossa

Haynes e Kohan listam, ainda, ao longo do artigo, uma série de motivos pelos quais o termo “facilitador” tornar-se-ia desinteressante para descrever o que faz um professor, destacando três:

- a) *pressupõe uma espécie de superioridade do professor que pode ajudar o aluno a aprender diminuindo sua dificuldade. Em outras palavras, se algo (o que precisa ser aprendido ou mesmo as condições de aprendizagem) precisa ser facilitado pelo professor, é porque, sem essa facilitação, os alunos não seriam capazes de fazer o seu trabalho;*
- b) *sugere que a tarefa do professor pode ser desenvolvida de forma técnica, que existe um tipo de técnica, método ou instrumento que poderia ser aplicado pelos professores para fazer o que eles precisam fazer;*
- c) *pressupõe uma espécie de posição anticrítica: se a crítica tem que ser com “tornar muito fácil os gestos mais complexos” (Foucault 2000 :160), então considerar o professor como facilitador coloca-o em uma posição anticrítica.(HAYNES, J. & KOHAN, W.O., 2018, p. 218)<sup>53</sup>*

Dessa forma, a “facilitação” sugeriria – para além de afastar a ideia do ensino meramente instrutivo - permitir ao professor suavizar o caminho, sendo ele próprio o fornecedor da estrutura e organização necessários para o aprendizado. Ocorre que, sob o prisma de educação multilógica e do entendimento basilar da filosofia com crianças, a “seta” condutora pela qual se constrói o conhecimento não tem direção única, ou seja, não parte necessariamente do professor enquanto pretendo facilitador de aprendizagens. Sendo a “seta” é inconstante, circula entre todos os participantes das experiências do pensamento. Não se sabe, portanto, quem conduzirá o encontro em determinado momento da conversa, porque todos estão envolvidos com um problema pertencente a todos, de igual forma.

---

<sup>53</sup> Tradução nossa

O que pretendemos, como temos vindo a afirmar desde o início da dissertação, é justamente questionar as relações de poder estabelecidas em sala de aula ou em comunidades de investigação filosófica (no sentido de que no primeiro espaço medir-se-ia o conhecimento do professor, e no segundo, a qualidade de pensamento do dito “facilitador”). A dificuldade encontrada é justamente na quebra dos paradigmas (pre) estabelecidos, ainda arraigados na escola que habita a filosofia com crianças: aquela a repensar a infância em seus mais variados significados, cronológicos ou não.

Para tanto, não basta a transformação do conceito em seu contrário: “dificultar”, nesse sentido, não seria o contraposto à “facilitação” até aqui discorrida. Talvez algumas pessoas possam ainda entender por boa abordagem aquela a tratar conceitos, tornando-os mais compreensíveis. Acreditamos no poder da pergunta: em vez de fechar/definir/conceitualizar, abrir às dúvidas, ao pensamento livre em construção no diálogo com o outro e com a comunidade junto à qual nos constituímos.

Ao defendermos o protagonismo da criança, pensamos alto no reconhecimento de sua potência criativa. Acreditamos que as habilidades de todos possam ser trabalhadas em coletivo, para que seja visto o antes invisível e assim criarmos recursos para habitar o mundo com mais significância, plenitude, pertencimento.

Pensamos haver uma disjuntiva entre os conceitos “facilitador” e “dificultador” no âmbito da filosofia com crianças. Embora as palavras mostrem-se disruptivas, avaliamos não ser uma questão meramente semântica. Os conceitos a elas subjacentes necessitam ser avaliados sob um prisma ético e político. Se lançamos luz ao protagonismo infantil, em meio a conjecturas sociais específicas - e já anteriormente ponderadas - entendemos não se tratar de facilitar ou dificultar um percurso; antes, contribuir para que sua construção ocorra dentro de princípios democráticos e multilógicos, nos quais a voz da criança tenha tanta importância quanto a dos demais atores de outras idades.

Nesse sentido, destaco o relato de Maria Emanuelle (a Manu) aluna participante de comunidade de investigação filosófica na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, aquando de seus primeiros anos de escolarização:

“Tia<sup>54</sup>, eu vi uma coisa na Internet e lembrei da senhora. Eu lembro que quando era criança não recebia muitos estímulos familiares e sentia falta disso. Todo mundo dizia que eu falava demais e isso foi me fechando. Eu fui me fechando para as pessoas... Só que quando eu “entrava na filosofia”<sup>55</sup> era uma coisa surreal, porque era um mundo só meu. Era um lugar onde eu podia ser eu mesma, sem vírgulas, sem pontos. Era um lugar em que eu estava disposta a aprender com os outros, e os outros dispostos a aprender comigo. Hoje eu vejo que muito do meu pensamento de querer ir pra faculdade, de querer estudar, eu devo à senhora. Gostar de ler livros, de não ficar tanto “na TV”. Eu vejo que a senhora foi essencial pra minha vida porque foi um período em que eu queria ficar o dia todo na escola, pois lá era o lugar em que eu conseguia me refugiar de tudo; era um lugar feliz para mim. Eu tenho só a agradecer...”

Manu, em seu depoimento, reflete sobre a oportunidade vivida, a qual muitas outras crianças desejam também viver: experienciar os conceitos de liberdade, pertencimento e protagonismo. A menina sentiu-se tão importante quanto qualquer outro ali naquela roda, consciente de que o não saber é o ponto de partida para a construção do conhecimento, através das perguntas. Movimento permissivo do olhar inaugural diante da “verdade” que chega enquanto constructo coletivo: amorfa, incerta, contudo – de alguma forma - presente.

Proponho mergulharmos na riqueza do depoimento de Manu e o que ele pode nos dizer enquanto educadores: “ser eu mesma”, “um mundo só meu”, “aprender com os outros”, “aprender comigo”, “querer ir para a faculdade”, “querer estudar”, “gostar de ler livros”... Certamente um universo de possibilidades transmutado nas palavras da jovem que encontrou na filosofia com crianças a passagem para uma vida mais intensa e

---

<sup>54</sup> No relato de Manu, a “tia” referida é a professora Adelaíde Léo, então coordenadora do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento” na EM Pedro Rodrigues do Carmo.

<sup>55</sup> “Entrar na filosofia”, nas palavras de Manu, significa adentrar à sala da filosofia para participar das experiências de pensamento/experiências filosóficas.

digna; o canal para a escuta da sua própria voz, de seu protagonismo. Para Manu, atuar intensamente no projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?...” pode ter representado a realização de suas potencialidades naquele tempo-espaço, herança cuidada até os dias atuais, de sua juventude. No anexo de letra G pode-se ler na íntegra a entrevista concedida por Manu à pesquisadora. Suas palavras dão pistas do que pode significar o movimento da filosofia com crianças para seus participantes e sua contribuição para a vivência do protagonismo infantil.

### **1.7 - O Protagonismo e a Agonia**

Ao falarmos de protagonismo, recorreremos inclusive à etimologia da palavra, sua origem grega, raiz aparentada do termo “agonia” e encontramos paradoxal definição. Chamamos protagonista a principal personagem de uma obra literária, de um filme, de uma série televisiva e, geralmente, a alguém que se destaca, figura principal de um determinado conhecimento. Mas, na origem, o termo *protagonista* estava intimamente ligado ao combate e, mais ainda, à agonia.

A palavra protagonista vem do grego *protagonistes* que compõe o termo *agon* – originário de *agonia*, que remetia inicialmente à luta, ao combate, e *protos*, primeiro. Ora, o protagonista era aquele que combatia na primeira fila, encontrando-se, portanto, envolvido também pelo sentimento de aflição. Mais tarde, o termo passou para o teatro, onde o protagonista era a personagem mais importante da clássica dramaturgia grega; personagem essa, em torno da qual se construía todo o enredo. O protagonista era, portanto, o primeiro na linha de combate, carregando consigo os louros e os ônus do papel exercido.

Aqui, mais uma vez, a complementariedade do contraditório nos faz refletir... a conquista envolve o risco; apostar na curiosidade retira o indivíduo do conforto habitual, a fim de experimentar o próprio crescimento. Seria esse deslocamento propício ao desenvolvimento humano?

### **1.8 – Quando se vive num aquário, não existe mudança**

A pergunta-fecho da sessão anterior, nos conduz a um segundo depoimento. Desta vez, de um estudante da EM Joaquim da Silva Peçanha (com autoria registrada no livro da Professora Vanise Cássia Dutra Gomes: *Dialogar, conversar e experienciar o*

*filosofar na Escola Pública: encontros e desencontros* (GOMES, 2017). A íntegra do texto de Lucas encontra-se no Anexo K.

Lucas dá por título a seu depoimento uma pergunta: “O que a filosofia é para mim?” Pergunta grande, por certo desafiadora... não para o olhar de uma criança, que logo nas primeiras linhas afirma convicta: “A filosofia é um lugar onde se pode pensar o que jamais foi pensado, enxergar o que não é visto, escutar o que não é ouvido, mudar o que nunca pode ser mudado.” Lucas associa a filosofia à possibilidade de mudança. Mudar um espaço-tempo que o aprisionava, talvez. E continua, referindo-se ao convite para participar do projeto da filosofia com crianças realizado em sua escola: “Com aquele gesto simples (...) ela começou a mudar o meu mundo.” Esse trecho nos dá pistas da importância do projeto para a vivência de um protagonismo talvez antes longínquo para o estudante, que admitia, inclusive, dificuldades de experimentar a mudança: “mudar era muito, mas muito difícil”, porque “quando se vive num aquário não existe mudança.” Talvez Lucas percebesse em seu próprio meio a impossibilidade de alteração nos padrões pré-estabelecidos, passando a enxergar em sua participação nas experiências do pensamento a possibilidade de, além de se expressar, perceber que à sua voz era dada a mesma importância reconhecida na voz de qualquer outro participante do movimento (sendo ele adulto ou criança).

O mesmo impacto fora evidenciado por Manu, e esse é elemento importante para uma pesquisa que busca associações entre a filosofia com crianças e a vivência do protagonismo infantil. Lucas segue na sua linha de raciocínio: “Parece que estaremos sempre dentro das quatro paredes de vidro do aquário, presos lá, destinados a ver tudo mudar, sem conseguir e poder mudar. E é exatamente aí que a filosofia se encaixa, a filosofia é uma porta para fora do aquário.” Para Lucas, a filosofia com crianças é “a porta que todo aluno sonha”. Contudo, Lucas não pensara somente em si. Demonstrando o mais próximo sentido do *caring thinking*, afirma: “quero defender que outra pessoa tenha direito a mudar, como eu tive.”

O texto de Lucas, redigido em 2015, constitui ao fim de contundente defesa à liberdade, às infâncias e à filosofia, um manifesto de repúdio à tentativa de aniquilamento do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”, perpetrado em 2015 pelos governantes locais da época. A mensagem

termina (ou começa?) com uma pergunta grávida de perplexidade, pondo-nos a pensar: “Como alguém pode estar tentando acabar com isso tudo?”

Por certo a indignação demonstrada por Lucas, revela um outro sentimento: coragem e disposição para a luta. Lembramos: a definição etimológica do termo “protagonista” remete à luta para o seu próprio exercício; estando, portanto, associada à agonia (o incômodo daquela criança?). Em um mundo construído sob a lógica da produção, daquilo que se mensura, o que não se pode medir tem menos valor. Então, perguntamos: qual é a medida da voz de uma criança?

Talvez Lucas e Manu tenham-se expressado tão abertamente por perceberem presente a possibilidade da escuta. Qual o sentido da fala sem essa possibilidade? Ainda que a referida escuta seja interior, é importante a existência de espaço para a expressão daquilo que é sentido, pensado, criado. Esse movimento é também fruto de uma resistência, cultivada na seara da educação.

O projeto de filosofia com crianças não dá respostas, mas apresenta evidências da mudança de paradigmas frente a alguns problemas comumente vivenciados no âmbito educacional. Entre os ditos problemas podemos destacar o fato de a voz da criança ser ouvida em baixa sintonia, sob uma perspectiva adultista imperante. Como diz Merleau-Ponty (1994, p.19), *a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo*. Temos tentado ver o mundo conjuntamente às crianças, percebendo em nós mesmos, inclusive, a criança que um dia fomos ou que nos permitiram ser.

Em Duque de Caxias, as experiências aconteceram, o rio/tempo continuou a correr. É possível dizer que desde sua chegada à cidade, o projeto de filosofia com crianças mantém-se bem presente, forte, nutrido na potência daqueles que nele acreditam. Se hoje, a exemplo, dispomo-nos a falar de filosofia, educação, infâncias, escola e política é porque vivemos em nossa práxis os conceitos habitantes nas referidas palavras, de forma rizomática.

A pesquisadora não mais compõe o quadro de servidores da EM Pedro Rodrigues do Carmo. Tem atuado na esfera da gestão pública municipal e lançou-se ao Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores movida pela influência de um projeto experienciado naquela escola entre os anos de 2009 e 2015. Motivou-a, inclusive, o fato de o projeto continuar na EM Joaquim da Silva Peçanha, na



qual tem participado - enquanto pesquisadora - de algumas experiências do pensamento (sessões de filosofia com crianças).

Como diz Fabiana Olarieta (2012), *para que uma experiência do pensamento com outros seja possível devemos cuidar desse tempo no qual somos os mesmos de sempre e, ao mesmo tempo, podemos permitir-nos pensar o que não pensamos sempre. Devemos cuidar da qualidade desse tempo, que é frágil e facilmente digerível pela lógica da mensura.* (In: KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 94)

O tempo referenciado neste primeiro capítulo não é necessariamente cronológico; antes, um tempo aiónico, de devir e errância. A dobradiça que liga passado e presente segue aqui registrada. O que pode essa dobradiça? Qual o tempo nela representado?



Figura 10: Experiência do pensamento realizada na EM Joaquim da Silva Peçanha, em março de 2022<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> A fotografia, registro de uma experiência do pensamento realizada na EM Joaqui da Silva Peçanha em março de 2022, ocupa, no presente trabalho, um espaço-tempo comemorativo dos 15 anos de existência do projeto de filosofia com crianças na referida escola.

Fonte: acervo da EM Joaquim da Silva Peçanha.

## CAPÍTULO II- O ser criança e as infâncias

Neste capítulo, abordaremos os conceitos de criança e infância(s), buscando estabelecer, nas referidas abordagens, associações ao tema do protagonismo infantil. Nesse sentido, trazemos, inclusive, à conversa o conceito/movimento do infantismo (*childism*), sobre o qual tecemos análise crítica.

Discutiremos também a respeito das contribuições freireanas para a escuta da voz infantil e seu protagonismo.

### 2.1 - Quem é e o que pode uma criança?

Iniciamos a presente sessão conduzidos por Sócrates: *Uma vida sem exame não é digna de ser vivida por um ser humano* (In: KOHAN & VIGNA, 2012). O exame aludido talvez represente a análise que fazemos de nós mesmos em relação ao mundo, ou ainda a análise que fazemos do mundo à luz da nossa própria compreensão. Resignificamos a cada interação a forma com que enxergamos a realidade. Pesquisadores, estudiosos, educadores, filósofos... guardam, como qualquer outro ser humano, a característica da incompletude, da construção sem fim. É necessário olharmos para dentro de nós mesmos, reaprendendo a ver o mundo.

Sob essa perspectiva, não podemos definir, por exemplo, o que vem a ser uma criança. Ainda considerados os avanços colhidos no campo interdisciplinar da neurociência, psicologia, filosofia, pedagogia, direito, reconhecemos haver uma seara permissiva de crescentes outros constructos.

Há uma ficção jurídica classificatória da criança como “menor”, conceito problematizado por educadores e filósofos, haja vista o viés político também subjacente ao termo. Walter Kohan nos dá pistas de como se funda essa perspectiva:

*As crianças costumam ser baixinhas e é muito tentador olhar para elas de cima para baixo (...) Claro que o problema não diz respeito apenas às crianças, mas também a todos aqueles sujeitos “colonizados” considerados “menores”. Crianças aqui poderia querer simbolizar tantas outras figuras colonizadas: indígenas, negros, pobres, sem terra, mulheres e todas aquelas categorias carregadas de pré-conceitos e desprezo. (KOHAN, 2021, p. 48)*

Esse processo de relações de poder, já abordado ao longo do presente trabalho, pode reforçar a máxima freireana de ser uma das principais funções da educação aproximar o ser humano de sua própria condição humana. Não nascemos racistas, sexistas, misóginos, preconceituosos; contudo essas construções comportamentais surgem à medida em que avançamos na idade cronológica e deixamos em algum tempo a criança que fomos. O fato é que quanto mais cogitamos saber de uma criança, menos sabemos daquilo que ela realmente é: trata-se não de um objeto, e sim de um sujeito.

A filosofia busca responder a questão do *eu*, o que não tem resposta. Afinal, o que é um sujeito e o que seria, ainda, um sujeito de direitos? Reconhecemos serem os direitos instrumentos emancipatórios; funcionam como uma defesa, considerando a vulnerabilidade de um ser ainda iniciado no processo de sua própria construção. Algumas vezes, os direitos agem para proteger as crianças de um mundo hostil; outras, figuram como entes conhecidos e pouco respeitados. Há ainda situações em que a própria existência do direito (citamos, por exemplo, o direito à vida) representa a sua negação. Podemos citar o caso de uma adolescente que processou os pais porque não queria viver. Percebia a vida cruel demais para existir e culpou os pais por terem-na concebido sem que ela realmente quisesse cumprir a jornada.

Talvez precisemos deixar de saber sobre a criança para conhecê-la, porque compreendemos a partir de uma pré-compreensão e interpretamos a partir das possibilidades projetadas na própria compreensão.

Nós os educadores buscamos construir, conjuntamente às crianças, caminhos possíveis. Nesse caminhar, há princípios éticos e políticos fundamentais a serem observados. Tomando por referência, inclusive, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em novembro de 1989 e ratificada por 196 países (dentre eles Brasil e Portugal) destacamos três pontos, à luz de nossa interpretação:

- Não discriminação: a dignidade da pessoa humana é igual para todos, independente de sua idade cronológica;
- Participação: a criança tem o direito de ser ouvida em toda circunstância que lhe diga respeito;

- Superior interesse: em todas as decisões deve-se considerar a prioridade do direito da criança, seu direito de ser e pertencer ao mundo e, mais do que tudo, o respeito ao seu próprio tempo de ser criança.

Relativamente ao segundo princípio destacado, encontra-se um nó a ser desfeito, considerando a voz da criança ser muitas das vezes transmitida pela voz de pessoas de outras idades, estando, portanto, carregada de seus próprios interesses, convicções e crenças. Ademais, os termos voz e infância (este, no sentido cronológico associado ao ser criança) apresentam-se, em primeira e etimológica instância, imiscíveis. *In-fans*, de onde deriva infância, significa “aquele que não fala”.

No âmbito da educação, por exemplo, é ainda incomum a participação direta da criança nas decisões a ela diretamente relacionadas. Nesse sentido, a experiência da filosofia com crianças no ambiente escolar pode representar significativo avanço nas contribuições ao problema, sendo ela (a filosofia com crianças) não disruptiva em relação ao fazer pedagógico, e sim complementar e altamente contribuidora.

Nos interessa nesta secção, abordar os conceitos de criança e infância à luz da filosofia e, mais precisamente, da filosofia com crianças.

A professora Maria Teresa Santos<sup>57</sup>, em seu artigo *Filosofia da Infância: a insuficiência explicativa de Matthew Lipman*<sup>58</sup>, auxilia-nos a compreender aproximações e distanciamentos existentes entre os conceitos de infância e criança (reconhecendo a necessidade de sua revisão *in continuum*). A autora principia analisando ambos os conceitos:

*Infância e criança são conceitos intrincados e remissíveis, não obstante reconhecer-se a existência de crianças sem direito sociopolítico*

---

<sup>57</sup> Maria Teresa Santos, Doutora em Filosofia pela Universidade de Évora, Portugal. É Professora Associada da Universidade de Évora (Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades). Interesses de investigação: Filosofia da Educação; Filosofia da Segunda Escolástica (Universidade de Évora); Estudo sobre as Mulheres; História do Pensamento sobre Educação; Filosofia para Crianças; Bioética.

<sup>58</sup> Santos, M. T. (2022) "Filosofia da Infância: a insuficiência explicativa de Matthew Lipman". In *(a)risca-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro*, coord. Magda Costa Carvalho e Paula Alexandra Vieira. Ponta Delgada: Letras Lavadas edições, pp. 255-280.

*à infância (...) Existem crianças com infância reduzida por sujeição à exploração laboral e com infância pauperizada pela ausência de afetos e falta de condições existenciais básicas, tudo decorrente de circunstâncias adversas (...)* (SANTOS, 2022)

A abordagem inicial apresentada no texto de Maria Teresa Santos alude à questão dos direitos da criança (mais precisamente da sua supressão), abordagem de alta relevância para uma pesquisa cuja temática orbita o universo do protagonismo infantil. Por esse motivo, iremos nos deter mais nas contribuições trazidas pelo referido artigo.

Prosseguindo na análise inicial dos conceitos de criança e infância, Teresa Santos aborda a questão da infância sem criança:

*O inverso – infância sem crianças – corresponde a uma conceptualização avançada de Lyotard (1996) e que é inescusável numa reflexão sobre Filosofia da Infância. Separar a infância da criança, recortando-a conceptualmente, pode ser entendido como imperativo analítico para reivindicar a sua valorização ou para lhe reforçar o foco epistemológico no quadro de especialidades ou, ainda, para potenciar como metáfora (...) corresponde também como fenómeno sociológico sofisticado e disruptivo.* (SANTOS, 2022)

Assim, a autora ilustra o fenómeno da infância sem criança à luz de fenómenos sociais como o *Kawaii*, por exemplo, em que adultas vestem-se de bonecas, adotando um estilo colorido, alegre, portanto, à primeira vista, infantil. Cita também o livro *The curious case of Benjamin Button* (1922), em que a personagem principal percorre uma trajetória vital às avessas, nascendo velho e morrendo sob a forma de um bebê. Em ambas as ilustrações, é considerado que, *incapaz de interrogar o tempo presente, o adulto quer escapar ao seu reduto existencial, ao desempenho do papel que socialmente lhe é solicitado e à inospitabilidade do mundo dos crescidos.* (SANTOS, 2022)

Por certo, o mundo dos crescidos representa, inclusive, assumir responsabilidades sociais incômodas para algumas pessoas que, mesmo avançando em

tempo cronológico, sentem-se mais confortáveis e aconchegadas na tentativa de permanecer habitando o mundo da criança.

Avaliamos o século XX como vigoroso em avanços favoráveis (contudo, não garantidores) ao crescimento e bem-estar da criança. Diversos saberes complementaram-se objetivando a criação de ambientes auspiciosos a esse desenvolvimento e conferir à criança, ainda que juridicamente, o reconhecimento de pessoa *com direito a ser protegida e proteger-se das adversidades incitadas nos âmbitos familiares e institucionais*. (SANTOS, 2022) À criança passaria a ser reconhecido o direito à própria voz?

Buscamos, ainda, aprofundar a análise dos conceitos “criança” e “infância”. Walter Kohan *et al*, a exemplo, têm-se dedicado à pesquisa contínua do universo circundante ao conceito das infâncias, entendendo-o como não exclusivamente cronológico:

*Estamos acostumadas a pensar as infâncias entrelaçadas e entremeadas a algumas ideias. As mais comuns são o tempo e a experiência. Esse tempo, por vezes é entendido como cronológico, apontando para uma etapa da vida. Outras vezes é entendido como uma experiência infantil, que aponta para um jeito de estar na vida (...) não sendo, portanto, fundamentalmente apenas cronológico.* (RODRIGUES; BERLE; KOHAN, 2018, p. 583)

Corroboramos a compreensão dos autores acima referenciados, por acreditarmos haver diversas características subjetivas possíveis de associação ao conceito de infância. Para além desse entendimento, interessa-nos (inclusive e privilegiadamente) analisar a questão da infância sob uma perspectiva política, no âmbito das relações educacionais (intra e extra muros escolares). Pensar quais são as possibilidades da infância no referido contexto. Nesse sentido, voltamos a Kohan:

*A infância não é algo a ser educado, mas algo que educa. Numa educação política, não se trata apenas (ou sobretudo) de formar a infância, mas de estar atento a ela, de escutá-la, cuidá-la, mantê-la viva, vivê-la. A infância atravessa a vida toda como uma forma que lhe*

*outorga curiosidade, alegria, vitalidade. Uma educação política é uma educação na infância: na sua atenção, sensibilidade, curiosidade, inquietude, presença.* (KOHAN, 2019, p. 161)

A presença potente e questionadora do autor face à necessidade de uma atuação política mais carregada de infância e para ela voltada, nos anima a alargar os passos nessa sementeira.

Na busca de aprofundar a análise iniciada em direção à construção criança-infância-protagonismo infantil, fomos pesquisar acerca de um movimento que vimos fortalecer nos Estados Unidos: o *childism*. Inicialmente pareceu-nos bastante promissor pela própria denominação: o sufixo de intensidade aplicado após a raiz “criança” remeteu-nos inicialmente a outros movimentos, como o feminismo, o decolonialismo e o antirracismo, por exemplo. No tempo em que a pesquisadora dedicava-se ao já aludido aprofundamento, houve a realização de um colóquio (com a participação de autores adeptos ao movimento da filosofia com crianças), do qual fez parte, no sentido de trazer mais água ao seu monjolo. A próxima subsessão debruça-se sobre o tema.

## **2.2 - *Childism*: infantismo ou infantilismo? – A difícil tradução para um conceito/movimento em defesa (?) das infâncias**

Por vezes somos brindados por oportunidades linguísticas; outras, ela – a língua – nos põe em aporia. São as singularidades do contexto onde as palavras dão forma às ideias e servem como meio de transporte entre o sentido, o pensado e o escrito. Imagens também são utilizadas como recursos nesse processo polifônico, entre culturas e ancestralidades. Daí justifica-se a grande dificuldade para traduzir palavras/conceitos envoltas em riqueza de nuances e subjetividades, como é o caso do *childism*: convenciamos traduzir por infantismo.

Consideramos que o mundo não fora melhor ao hoje, em termos culturais. Esse fenômeno habita o campo do educacional, em seu mais amplo espectro de atuação. Diálogos, percepções do não dito permitem à educação aproximar o ser humano da própria condição humana; ao passo de sua escassez poder conduzi-lo a situações de vulnerabilidade.

É bem-vindo, portanto, unirmo-nos à missão de observar, compreender e lutar por uma educação mais sensível, contraposta à percepção majoritária da lógica do capital. A história da humanidade, pautada nos princípios da produção, revela os vulneráveis como alvo preferido, mirado pelo instinto brutal dos mais empoderados. Essa vulnerabilidade, sentida na carne de crianças e mulheres ao redor do globo, constitui elemento motivador para o trabalho de ativistas, educadores, filósofos. Assim, teias de proteção são construídas.

Essa e outras reflexões podem conectar-se ao ganho de força em território norteamericano (e outras paragens), do movimento denominado *childism* (infantismo). O sufixo de intensidade denota ser urgente a defesa (em um mundo neoliberal) da criança, os “outros temporais”<sup>59</sup>, cuja capacidade de produção não atende às necessidades do mercado, tornando-os - nessa lógica – vulnerabilizados. O mesmo sufixo é constante nos conceitos de feminismo, decolonialismo, antirracismo, por exemplo, e nos conduz a reflexões outras sobre as aproximações/distanciamentos neles existentes. Independente da possível avaliação individual conferida ao infantismo, pareceu-nos motivador o fato dessas reflexões habitarem em nosso meio.

Sobre o aludido movimento, podemos referenciar Tanu Biswas<sup>60</sup>, - quando põe em questão a escola (como parte indispensável da acelerada economia global) e a infância susceptível às vontades e necessidades dos que representam um posicionamento adultista:

*Pela perspectiva adultista, a “criança” é invariavelmente entendida como uma “entrada” na sociedade. Além disso, a criança é espaço-temporalmente posicionada como um “aluno” no setor escolar – um setor que faz parte de uma economia global ampliada e acelerada, onde o tempo é equiparado ao dinheiro. Como uma parte indispensável do setor de educação global, a cultura escolar contemporânea é estruturada por meio de intervalos de tempo altamente ordenados, de modo em que a percepção do tempo torna-se restritamente associada ao*

---

<sup>59</sup> Terminologia utilizada por Tanu Biswas (no Artigo *Who Needs a Sensory Education?*) para referir-se às outras idades que não a dos adultos.

<sup>60</sup> Professora Associada em Pedagogia na Universidade de Stavanger (Noruega) e Pesquisadora Afiliada com a cadeira de Epistemologia na Universidade de Bayreuth - especializada em infantismo.



*ritmo dos relógios e calendários externos. Em um mundo superaquecido caracterizado pela aceleração da aceleração (Eriksen 2001, 2016), tal ordenamento temporal restritivo é insustentável como “educacional”.* (BISWAS, 2021)<sup>61</sup>

Biswas aborda ainda, no mesmo artigo, a educação dos sentidos, e defende serem os adultos os mais necessitados de experienciar uma educação voltada ao sentir/pensar antes do agir/reproduzir:

*Habitualmente, as reflexões sobre a necessidade de educar as encenações estéticas/sensoriais e corporais com o mundo pressupõem que é a criança quem deve ser educada. No entanto, a passagem educacional de se tornar 'racional' e 'evoluída' deixa, por muitas vezes, o adulto divorciado de seu próprio eu corporificado. Como parte do meu envolvimento com o infantismo neste artigo, pergunto: Quem precisa de educação sensorial? Em resposta, proponho que são os adultos que precisam de educação sensorial, mais do que seus “outros temporais” (Beauvais 2018), ou seja, as crianças.* (BISWAS, 2021)<sup>62</sup>

Nos excertos destacados, Biswas propõe duas análises importantes para a nossa pesquisa: o problema da perspectiva adultista imperante na escola (em ressonância à acelerada economia global - lógica neoliberal da produção) e a questão levantada através da pergunta: “Quem precisa de educação sensorial?”

Relativamente ao primeiro questionamento, retornando a Masschelein & Simons (2013), reafirmamos posição em defesa da escola, como uma questão pública. Recorremos, inclusive, a Freire: *A melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.* (FREIRE, 2001, p.47)

Para conjecturar sobre o segundo posicionamento, trazemos uma frase dita Luísa Rodrigues, durante uma experiência filosófica: “O sentimento humano mora no nosso

---

<sup>61</sup> Tradução nossa

<sup>62</sup> Tradução nossa

coração. Sem ele, não conseguimos respirar.” Luísa, de apenas 4 anos, considera estar cheio de sentimentos o coração dos humanos, e nos leva refletir sobre o que faz a adultez em relação ao amor emanado pelas crianças, despretenciosamente.

Avaliamos, inclusive, que a frase, dita por Luíza durante sua participação na experiência filosófica (ilustrada no Anexo E), dialoga com o texto de Giuseppe Ferraro<sup>63</sup>, extraído de sua recente obra *A escola dos sentimentos* (FERRARO, 2018):

*O sentimento é depoente. Parece aquelas formas verbais do latim para as quais o passivo toma uma forma ativa. Pode-se ler no rosto, expressa-o e diz o contrário daquilo que se pensava que fosse. O sentimento é sempre uma tentativa. Uma experiência de si para a experiência do outro (...) o corpo todo participa.* (FERRARO, 2018, p. 94).

A experiência de ouvirmos as vozes de Giuseppe e Luísa, nesse momento, nos leva a imaginar um diálogo, um “encontro” de pessoas habitantes de espaço-tempo tão distintos, idades cronológicas distantes, contudo, atravessadas pela mesma forma de estar no mundo: a infância.

Motivados pela experiência relatada nas últimas linhas, dispusemos-nos à participação em um encontro discutidor do conceito “infantismo”, do qual algumas impressões vão registradas na próxima subseção.

### **2.2.1 – Um colóquio para nos fazer pensar**

Recentemente (10/12/2021), em Colóquio capitaneado pelo *Childism Institute*, alguns autores associados à filosofia da infância, à filosofia com crianças e à educação, buscaram contribuir para as discussões de elementos circundantes ao infantismo. Hanne Warming, Brita Saal, Tanu Biswas, John Wall, Karin Murriss, Elisabeth Yang, Toby Rollo, David Kennedy e Walter Kohan reuniram-se. Dos registros de sua participação, retiramos impressões. A primeira delas: não percebemos no encontro a presença de

---

<sup>63</sup> Giuseppe Ferraro é responsável pela escola “Filosofia Fora dos Muros”. Professor da Universidade Federico II de Napoli, ministrou cursos na Albert Ludwigs Universitat em Freiburg, e no Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) da UERJ.

crianças ou mesmo a vivência de um tempo infantil; daí é derivada nossa mais relevante crítica. Contudo, consideramos pertinente trazer para o capítulo dedicado aos conceitos de criança e infância, algumas formulações surgidas no colóquio, as quais consideramos interessantes para a pesquisa:

Infância - Por certo, a infância não é uma doença a ser curada, um período desejável de superação. O conceito de infantismo está em constante mudança e pode mesmo revelar a necessidade de se pensar a infância, para além dos constructos (já anteriormente mencionados) do século XXI. O infantismo não proporia o singularismo, antes o pluralismo da infância, e reconhece a necessidade de sua defesa como um clamor social.

Escola - Sob essa perspectiva, as escolas (*locus* privilegiado) podem apresentar importante contributo ao movimento, adotando o conceito do infantismo e reconhecendo sua estreita associação à gênese do pensamento decolonial. Constitui-se, portanto, desafio para a educação formal e para a própria filosofia, problematizar as concepções propostas pelo infantismo no que tange à agência e protagonismo infantis.

Filosofia e infância - Talvez seja bem-vindo explorarmos em que medida o conceito do infantismo pode contribuir para a filosofia, no sentido do empoderamento das experiências das crianças, quebrando regras sociais. Observemos: a questão não é apenas o desprezo dado à voz infantil, mas as próprias condições sociais que, diferenciadas, escalonam o esquecimento em graus de importância ou gravidade. Consideramos serem as experiências sociais promotoras do empoderamento das crianças; toda criança, tal qual o adulto, é capaz realizar atividades a que se predispõe, construindo conhecimento.

Adulterez e infância - Os conceitos de adulterez e infância normalmente estão associados ao tempo do relógio. Essa referência paradigmática é relevante ao movimento do infantismo, dado ser o tempo em questão elemento claramente subjetivo... As crianças também cuidam dos outros; esse cuidado é construído através da relação estabelecida naquele grupo ou comunidade. Assim, não há limites para a pluralidade de ideias circundantes ao infantismo, uma vez que a limitação está relacionada à mente humana.

Infância e política - Sob essa perspectiva, talvez o movimento seja contributivo no sentido de desenvolver ferramentas para que as crianças reconheçam-se enquanto

seres políticos. A voz da criança é consideravelmente importante para a filosofia. A criança é a própria filosofia: um ser de perguntas!

Relação adulto-criança – O infantismo estaria associado às crianças, aos adultos, aos professores. Os adultos, muitas das vezes, são vistos pelas crianças como heróis: aqueles que lutam e são responsáveis pela resolução dos problemas. Talvez por esse motivo, inclusive, muitas crianças sejam submetidas a um processo de manipulação psicológica. Se defendemos a democracia e as relações multilógicas na escola e nas famílias, devemos estar mais atentos à sensibilidade das crianças.

Críticas ao escolar - Foucault (2019), em postura crítica à organização escolar e algumas de suas arraigadas configurações, compara a escola ao ambiente prisional. Ponderamos que as denominadas turmas ou classes escolares possam acompanhar uma ordem mais natural do desenvolvimento e das relações humanas. Refletimos sobre o sentido de estar na escola para a criança, sendo predominante naquele ambiente a lógica autoritária das avaliações, por exemplo. A escola acaba por reproduzir os estratos/camadas sociais e isso tudo nos leva a questionar: como a escola deveria ser? Ou ainda: O que as crianças querem mudar na escola?

Pensamos nessa pergunta como infinda, posta a pluralidade do ser criança. E essa pergunta infinda remete-nos também a Masschellein e Simons e sua análise das contradições humanas habitantes do ambiente escolar, não obstante sua imperiosa necessidade.

Um tempo infantil - Walter Kohan, durante sua participação mais direta no colóquio - e demonstrando interesse em oferecer um “tempo infantil” - critica o fato de apenas adultos encontrarem-se ali discutindo, de forma adultocêntrica, questões atinentes à criança e suas agências. (Nesse instante, fizemos memória de tantos outros momentos - familiares, escolares, institucionais - em que a ausência da criança toma assento nas discussões circundantes aos seus interesses mais diretos).

O infantismo em questão - Talvez ainda não nos seja possível entender o que vem a ser o movimento *childism*. Seria uma dúvida ou mais um ensinamento dado às crianças? Falar do infantismo não é somente considerar o empoderamento das crianças - como o feminismo que objetiva libertar as mulheres de objetivos pré-determinados - mas uma forma de abjugar algo restrito aos adultos, por uma questão temporal.

Contudo, consideramos, em um mundo formatado para os adultos, não preceder registros de movimentos concebidos pela adultez voltados a essa necessidade, por isso reconhecemos no referido movimento um avanço que pode e deve ser problematizado.

Conceitos importantes para a pesquisa foram discutidos, podendo ser analisados à luz de nossa temática central: o protagonismo infantil. O que nos dizem filosofia e infância; a relação entre adultez e infância; infância e política; críticas ao escolar. São temáticas evidenciadas na dissertação, e uma delas ocupa a próxima subsecção: adultez e infâncias.

### 2.3 – Adultez e infâncias: deslocamentos

*Quando eu fico com as pernas longas, não fico alta nem baixa, porque quando as pernas são longas, eu fico adulta; quando tenho as pernas pequenas, sou nova." (Luísa Rodrigues, 4 anos)*

Seria a infância permissiva de olharmos o mundo pela primeira vez, com espanto inicial? Ao compreendermos a infância para além do ser criança, posto não vincular-se necessariamente aos limites cronológicos, consideramos aiónico o tempo da infância. Contudo, para experienciarmos um tempo infantil na adultez talvez seja necessários rasparmos as diversas camadas das tintas com as quais fomos pintados ao longo dos anos.

Como bem refletiu Teresa Santos, em aula ministrada à turma dos Magníficos<sup>64</sup>, em 2020 (Mestrado em Filosofia para Crianças da Uac) a memória é como um palácio cheio de salas. Umas abertas, outras trancadas à chave. O adulto, cuja memória transformou as impressões primeiras, faz esse percurso deslocando-se. Talvez esse deslocamento em direção à infância preceda inclusive o momento em que nascemos. Estamos falando de um outro elemento importante no que tange ao problema do “inaugural”: a ancestralidade. Como afirma Kohan (2021), *a infância é usualmente considerada como a primeira etapa da vida, o início da vida, quase como uma epígrafe da vida adulta. Mas talvez exista uma infância que esteja ainda antes ou em outro tempo e anteceda o nascimento de uma vida.* (KOHAN, 2021, p. 79)

---

<sup>64</sup> Magníficos é o nome com o qual foi batizada a turma do Mestrado em Filosofia para Crianças (2019-2021), da Universidade dos Açores, por propositura do querido colega Ricardo Frias.

Talvez consigamos alcançar a perspectiva proposta por Kohan estando mais abertos aos sentimentos que nos ocupam; aqueles que nos originam e trazem consigo a carga rizomática do passado. Quem sabe, abertos às recordações, permitamos também aos sentimentos infantis fazerem novo caminho em nosso coração?

Assim, a pesquisadora recorda o período em que frequentava o curso Normal<sup>65</sup> (Formação de Professores): uma menina de 15 anos! Perguntou o que era ser professor e o regente respondeu: “Professor é aquele que professa o que julga necessário”. Essa pergunta-resposta fez a ela companhia ao longo dos anos: adolescência, adultez, maturidade. Estudante, estagiária, gestora... e permanece ainda hoje enquanto pesquisadora, inquietando-na. O que é, afinal, necessário? E sendo, o é para si própria, para o outro ou para a coletividade?

Perguntas vão nascendo, saltitando da caixa do pensamento, provocando (bendito!) incômodo. Levam-na pela mão a um caminho não sabido, grandioso em forma, incógnito de conteúdo. Sem poder dominá-las ou respondê-las (as perguntas), permite serem companhia nesse processo já dito de busca nas vivências registradas.

Conjuntamente às perguntas infantis, a fazer-lhe companhia nesta viagem, bem presente está o legado freireano (que já se anunciava respirado no resumo da Dissertação) e ao qual as secções subsequentes deste segundo capítulo lançam luz.

## **2.4 - Paulo Freire, Educação, Infâncias, Filosofia**

*Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho.*

Paulo Freire, 1996

### **2.4.1 - Contribuições freireanas para a escuta da voz infantil: um inédito viável?**

Por ocasião do centenário natalício de Paulo Freire, descortinaram-se diversos eventos comemorativos: alguns poucos, reconheçamos, inteseccionados pela intimidade permissiva do “falar de”, em vez do “falar sobre”. À primeira forma, entrega-se o diálogo medular; à segunda, relação de quem analisa e opina sobre o conteúdo.

---

<sup>65</sup> No Rio de Janeiro convencionou-se nomear o Curso de Formação de Professores (Ensino Médio Profissionalizante) por Curso Normal.

Falar de Freire, não é tarefa simples, como possa talvez aparentar. Sua obra precisa atravessar, tocar o íntimo da emoção criativa, força motriz da transformação, e representar-se em verbo.

Dentre os diversos eventos destacamos o *Seminário Centenário - Diálogos com Paulo Freire: inéditos viáveis e esperança na Educação*<sup>66</sup>. Na oportunidade, foram discutidas questões atinentes ao papel do Freire educador/gestor para a promoção de uma educação significativa - e porque não dizer - revolucionária.

Nesses dias, pensamos Freire sob outros horizontes; para além do aparente “senhor bonachão” cuja aguda inteligência conduziu ao título de patrono da educação brasileira (citado poeticamente em início de capítulos; ilustrado em fotografias de planos de ação; por vezes santificado). Antes, deparamo-nos com o Freire humano: vulnerável, suscetível ao erro, às discordâncias. O Freire gestor que já aos vinte e poucos anos arriscava-se no papel de capitanear processos, assumindo-se vidraça às pedras do juízo alheio.

Quatro conceitos habitam o título do Seminário: diálogo, ineditismo, viabilidade e esperança.

Para lançarmo-nos ao **diálogo**, precisamos nadar nas águas da escuta e do silêncio. *No processo de escuta, há que se retirar os véus. A delicadeza do educador está em não arrancá-los. Os véus precisam voar.* (Fátima Freire)<sup>67</sup>

O **ineditismo** habita o campo daquilo que se inaugura, recém-nascido, iniciado... talvez possamos considerar serem os começos - ou recomeços - representantes do que de melhor há na vida. Contêm a genuinidade do impoluto, portanto bebem na fonte da invenção. O seminal da gênese sem referências/conceitos outros. Desafio hercúleo da criação. Portanto, perguntamos: É possível começar?

A realidade nos impõe o viável. **Viabilidade** representa a ponte entre o ideal e o factível: a suspensão necessária ao enfrentamento dos óbices. Estamos também suspensos quando lançados à emoção criativa. Nesse sentido, construímos possibilidades no risco?

---

<sup>66</sup> Evento capitaneado pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias em outubro de 2021.

<sup>67</sup> Pronunciamento de Fátima Freire, filha de Paulo Freire, aquando de sua participação no lançamento do livro *Paulo Freire, um menino de 100 anos* (KOHAN, W.O, Nefi Edições, RJ, 2021), evento realizado em 04/10/21, disponível no *YouTube*. O acesso foi realizado em tempo síncrono, no dia do lançamento.

**Esperança:** substantivo transformado em verbo por Paulo Freire. Nos permite conjugar em vez de contemplar. Entrarmos como sujeitos do movimento, da ação. Esperançar, portanto, não é somente ter esperança; antes, agir para a transformação do indesejado.

(Re) pensar o currículo sob a ótica de quem pergunta “qual o significado das aprendizagens?” talvez possa simbolizar a revolução que necessitamos respirar a constante (através do exame diário). A potência da infância, vivida por aqueles dispostos ao exercício do conhecimento, pode ser experienciada por todos, sem limites cronológicos, considerando ser ela, a infância, uma forma de estar no mundo e não exclusivamente uma idade.

Fátima Freire, ao apresentar o livro *Paulo Freire, um menino de 100 anos*, considerou: *a obra fora costurada com fio vermelho encarnado, de vida e sangue*. A fala cheia de profundidade atravessara seu corpo, sendo necessário dominar a emoção para manter o lugar de ocupância (de leitora, filha, educadora), ratificando em nós o interesse pela leitura.

Valer-se de palavras para transportar pensamentos pode constituir desafiadora tarefa. Por isso, imagens são frequentemente utilizadas na transmissão do que se quer pronunciar. Como afirmou a jovem Vitória em uma das experiências filosóficas realizadas com a pesquisadora, “a metáfora abrange uma quantidade maior de pensamentos”. Na mesa de abertura do encontro privilegiado nesta seção ouvimos a diretora Fátima Cabral<sup>68</sup> declamar excerto do livro *Pedagogia da Autonomia*.

*Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo mas, perguntado se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra mas é competente e decente.” Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente. No discurso perfilador de Madalena, negra, cabe a conjunção adversativa mas; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é um*

---

<sup>68</sup> A professora Fátima Cabral é diretora da Escola Municipal Albert Sabin, em Duque de Caxias.



*não-senso. A compreensão do papel das conjunções que, ligando sentenças entre si, impregnam a relação que estabelecem de certo sentido, o de causalidade, falo porque recuso o silêncio, o de adversidade, tentaram dominá-lo mas não conseguiram, o de finalidade, Pedro lutou para que ficasse clara a sua posição, o de integração, Pedro sabia que voltaria, não é suficiente para explicar o uso da adversativa mas na relação entre a sentença Madalena é negra e Madalena é competente e decente. A conjunção mas aí, implica um juízo falso, ideológico: sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente. Ao reconhecer-se, porém, sua decência e sua competência, a conjunção mas se tornou indispensável. No caso de Célia, é um disparate que, sendo loura de olhos azuis não seja competente e decente. Daí o não-senso da adversativa. A razão é ideológica e não gramatical.*

(FREIRE, 1996, pp. 52-53)

Fátima, mulher negra, diretora escolar da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, declamando Freire em parágrafo inteiro constituiu a primeira e forte imagem. Falava de Madalena, figura do enredo criado pelo autor para ilustrar: toda ação do professor é também um ato político. Máxima evidenciada na frase fecho do fragmento: *A razão é ideológica e não gramatical.* (FREIRE, 1996)

Freire, ao elaborar um enredo discutidor de problemas sociais circundantes ao ser feminino e ao racismo, nos convida a refletir sobre a (in) autenticidade de condutas que, à guisa de defesa da democracia, optam por caminhos autoritários. A análise desse paradigma, comumente experienciado no ambiente escolar, mostra-se também interessante à nossa pesquisa.

Assim, conduzidos por esse fio encarnado, chegamos ao fim (ou começo?) do Seminário, levados pelo poder das perguntas deixadas, à guisa subliminarmente freireana: filosofia, educação e infâncias permanecem conosco.

## **2.5 – A Filosofia com Crianças em Duque de Caxias e o legado freireano**

Recordamos que os espaços geográficos (ou paragens) são múltiplos, afluentes de um *rio* que desembocou no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Mais

precisamente na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, em 2007, e na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, em 2009. Assim, a rede municipal passara a experienciar o trabalho da filosofia com crianças no seio de duas das suas - então - 168 Unidades Escolares<sup>69</sup>, através do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento.”

Certamente estávamos nós, professores e gestores, embevecidos com a possibilidade de contribuir para a educação pública, gratuita e de qualidade. Encontrávamo-nos desejosos da participação mais efetiva dos estudantes, a vivência de seu protagonismo. Sabíamos que sua voz poderia ser ouvida em frequência mais elevada, e vislumbramos no projeto essa possibilidade. Assim, lembrávamos o entusiasmado Paulo Freire gestor, aquando de sua atuação à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, ocorrida entre os anos de 1989-1991, durante o governo petista<sup>70</sup> de Luísa Erundina. À época, o intelectual deixara seu espaço particular, envolto em livros, para responder mais intensa e diretamente aos anseios de uma população, em especial ao público-alvo da educação pública municipal: as classes populares. Cabe destacar que a referida atuação veio a coroar um currículo menos afamado de Freire: o de gestor (vulnerável, suscetível ao erro, às discordâncias). O Freire gestor que já aos vinte e poucos anos arriscava-se no papel de capitanear processos, desempenhou alguns outros papéis administrativos antes de lançar-se ao risco de responder pela pasta da educação da maior cidade brasileira.

Recordamos que Freire, em 1943 ingressou na Faculdade de Direito da Universidade do Recife, onde se formou, mas não exerceu a profissão. Foi Diretor da divisão de educação do SESI (Serviço Social da Indústria), em Pernambuco, de 1946 a 1956, onde trabalhou com a alfabetização de populações vulneráveis. Em 1959, participou de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco, com a tese “Educação e Atualidade Brasileira”. Ficou em segundo lugar, mas não assumiu o posto de professor; seguiu o seu trabalho na

---

<sup>69</sup> Fonte: Memorial de Gestão da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Atualmente (2022), a rede municipal de ensino de Duque de Caxias conta com 180 Unidades Escolares.

<sup>70</sup> Petista: adjetivo alusivo ao Partido dos Trabalhadores (PT), ao qual a nordestina Luísa Erundina encontrava-se filiada à época de sua candidatura ao pleito municipal de 1988. Eleita, exerceu o cargo de Prefeita da cidade de São Paulo entre os anos de 1989-1992.

alfabetização de adultos. Atuou no MCP (Movimento de Cultura Popular), na gestão Miguel Arrais, em Recife, de 1960 a 1964. Participou da criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC), da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), de 1962 a 1964. Em 1961, como diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, Freire constituiu uma equipe para alfabetizar 300 cortadores de cana em 45 dias. A experiência piloto foi realizada em 1963, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, sendo conhecida como as “Quarenta horas de Angicos”. A experiência exitosa de Angicos tornou-se referência para o Plano Nacional de Alfabetização (do qual foi gestor) no governo João Goulart. Com o golpe militar de 1964, o Plano foi extinto; Freire foi preso, acusado de subversão, sendo mantido no cárcere por 72 dias, antes de ser condenado ao exílio.

Lembramos que alguns dos referidos cargos foram ocupados no exterior, no período de seu exílio político. Geriu programas internacionais de alfabetização: Consultor do CMI (Conselho Mundial das Igrejas); Presidente do IDAC (Instituto de Ação Cultural); Consultor Especial da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) entre 1975 e 1980, ano em que retornou ao Brasil, motivado pelo avanço da luta pela redemocratização<sup>71</sup>.

O percurso de Freire enquanto Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo (1989-1991) está registrado no livro *A Educação na Cidade* (FREIRE, 2001). Nele, podemos encontrar preciosos registros do educador/intelectual/gestor, dos quais destaco os objetivos maiores de sua atuação, com os quais nós, professores da educação básica, do chão da escola, identificamo-nos e que referencio aqui como sendo também os nossos, ao abraçarmos o trabalho da filosofia com crianças na escola pública.

*Quatro objetivos marcam a ação da administração Freire em São Paulo: 1) ampliar o acesso e permanência dos setores populares – virtuais únicos usuários da educação pública; 2) democratizar o poder*

---

<sup>71</sup> Fontes da biografia: 1- A trajetória política de João Goulart. FGV CPDOC, Rio de Janeiro, 2001. Paulo Freire. Disponível em: <[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/paulo\\_freire](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/paulo_freire)> (Acesso realizado em 05 de março de 2022).

2- Revista Brasileira de Política e Administração na Educação. V.37, n. 2 (2021): RBP AE – Paulo Freire e a gestão educacional (publicado em 31/08/2021). <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/4415/showToc> (Acesso realizado em 13/12/2021).

*pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a formação permanente do pessoal docente; 4) finalmente, o quarto grande objetivo da gestão – não poderia ser de outra maneira – é contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo. (FREIRE, 2001)*



Figura 11: Ilustração contida no Plano de Alfabetização concebido por Paulo Freire para o exercício do cargo de Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo <sup>72</sup>

A identificação com os objetivos freireanos foi imediata, com destaque para o quarto e último grande objetivo (a conquista da alfabetização), o qual, ainda que subliminarmente ganhou tônica durante a implementação do projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa? – A escola pública aposta no pensamento”. Professores e coordenadores do projeto declararam os avanços alcançados para que a leitura e a escrita chegassem aos pequenos. Alguns alunos do início e outros já no final do ciclo de

---

<sup>72</sup> Fonte: Seminário de Educação – Mesa de encerramento. Secretaria de Educação – Duque de Caxias. Rio de Janeiro, 22 de outubro de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0J2aE2K70xY>. Acesso realizado em 23 de outubro de 2021.

alfabetização<sup>73</sup>, segundo depoimentos das Coordenadoras Adelaíde Léo e Vanise Cássia, foram beneficiados em seu processo de alfabetização através da participação nas sessões de filosofia/experiências do pensamento. Essa é uma evidência importante: o fato de o projeto contribuir, inclusive, para que leitura e escrita cheguem às crianças. Esclarecemos que a questão da alfabetização é central e ainda desafiadora para a rede pública de ensino em Duque de Caxias, cujo atendimento prioritário concentra-se no primeiro segmento do ensino fundamental (sendo esse o seu maior universo de alcance, seguido da Educação Infantil). Consideramos, portanto, a conquista da alfabetização diretamente associada à vivência do protagonismo infantil, no âmbito de nossa realidade social. Os depoimentos das professoras encontram-se registrados nas entrevistas por elas concedidas, constantes do no anexo H da dissertação.

---

<sup>73</sup> Ciclo de Alfabetização é o nome dado pela Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias ao período compreendido entre o primeiro e o terceiro anos do Ensino Fundamental, no qual se objetiva iniciar e consolidar o processo de alfabetização das crianças.

### **CAPÍTULO III - Afetações e deslocamentos**

O presente capítulo dará lugar à análise de entrevistas concedidas para a pesquisa e reflexões atinentes às experiências filosóficas compostas e realizadas pela pesquisadora. Consideramos haver chegado ao último capítulo da Dissertação já consideravelmente afetados por um percurso repleto de infâncias. Destacamos que a dita afetação comparece à presença da pesquisadora, acompanhando-a *in continuum*, antes mesmo de iniciada a pesquisa. Quando candidatou-se a uma vaga para o Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores, o fez, inclusive, por ter conservado as infâncias despertadas pelo projeto de filosofia com crianças experienciado na escola Pedro Rodrigues (em que foi - por longo tempo - Diretora). Conquistava-lhe a possibilidade de experimentar o mundo da filosofia infante sob o olhar de quem a estuda e não mais (prioritariamente) sob a perspectiva de quem trabalha para oferecer a outrem condições de ocupância, como ocorria enquanto gestora.

Assim, em complementação às leituras realizadas para a escrita da Dissertação, compõem esta sessão reflexões acerca das entrevistas (concedidas por estudantes e professoras atuantes no projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”) e de cinco experiências filosóficas, sendo esses os elementos privilegiados no capítulo.

Esclarecemos: as entrevistas foram realizadas junto a “ex-alunas” da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, tendo em vista o projeto atualmente não continuar na referida unidade escolar. Destaca-se também o fato de, à época da realização do projeto de filosofia com crianças na escola (2009 a 2015), as entrevistadas Maria Emanuelle e Ágata haverem participado intensamente, construindo, junto ao coletivo, o movimento do projeto. Esses são os principais motivos do convite feito às estudantes para a concessão das entrevistas, realizadas em agosto de 2021, cuja transcrição encontra-se no Anexo G.

Entrevistamos também, em maio de 2021, três professoras: Adelaíde Léo, Sônia Pegoral e Vanise Cássia Gomes, servidoras públicas da rede municipal de ensino, cuja atuação e entrega representam elemento valioso para o desenvolvimento do projeto de filosofia com crianças em Duque de Caxias. A transcrição das entrevistas encontra-se no anexo de letra H.

### 3.1 – Dialogar com as coisas do mundo é dar-lhes vida

#### As entrevistas

Apresentamos uma tabela ilustrativa, em que pode-se verificar: o lugar no qual foram realizadas; a relação de pertencimento da entrevistada com o movimento da filosofia com crianças; a principal motivação do convite.

**Tabela das entrevistas realizadas e transcritas**

Nome da entrevistada	Local de realização da entrevista	Relação de pertença à filosofia com crianças	Motivação do convite
Adelaide Corrêa Léo	Respondida por e-mail, em face do isolamento (pandemia)	Professora da rede pública de ensino em Duque de Caxias; estudiosa da área da filosofia com crianças; participou de imersões junto ao NEFI antes de o projeto habitar Duque de Caxias; coordenadora do projeto de filosofia com crianças na EM Pedro Rodrigues do Carmo	Professora Adelaide foi, na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, a curadora do projeto <i>Em Caxias, a filosofia en-caixa?</i> , papel desempenhado com dedicação exclusiva e afincado. Estabeleceu vínculos afetivos e filosóficos junto aos estudantes e colaborou imenso para a construção da sala da filosofia, cozinha experimental e publicação do livro <i>A escola pública aposta no pensamento</i> . Adelaide relaciona-se respeitosamente com as palavras, sendo essa uma de suas marcas mais presentes.
Sônia Pegoral Silva	Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias	Professora da rede pública de ensino em Duque de Caxias. Após conversa com Vanise Cássia (em um trem) nos idos de 2007, demonstrou grande interesse pelo projeto do NEFI, viabilizando seu desenvolvimento no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.	Professora Sônia ocupava cargo de gestão na SME/DC em 2007 quando tornou-se adepta da filosofia com crianças trazida pelo NEFI-UERJ. Participou da imersão ocorrida em Ilha Grande/RJ, em 2009, conjuntamente à pesquisadora e outros professores de escolas públicas do município de Duque de Caxias.
Vanise Cássia Dutra Gomes	EM Joaquim da Silva Peçanha/DC	Professora da rede pública de ensino em Duque de Caxias. Foi a primeira professora a capitanear o barco da filosofia com crianças em terras caxienses, notadamente na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha.	Professora Vanise Cássia tem dedicados 15 anos à participação ativa no projeto <i>Em Caxias, a filosofia en-caixa?</i> . É uma das principais referências do projeto na escola em que trabalha. Foi mestranda e doutoranda de Walter Omar Kohan, pela UERJ. Sua tese de doutorado

			originou o livro <i>Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na Escola Pública: encontros e desencontros</i> , publicado pelo NEFI Edições, em 2017.
Maria Emanuelle	Casa da entrevistada, em Saracuruna, Duque de Caxias	Maria Emanuelle foi estudante do primeiro segmento do Ensino Fundamental na EM Pedro Rodrigues do Carmo e participou ativamente do movimento da filosofia com crianças vivido pela escola a partir do ano de 2009.	Professora Adelaíde, enquanto coordenadora do projeto de filosofia com crianças experienciado na EM Pedro Rodrigues do Carmo, destacava a intensa participação de Manu nas atividades propostas.
Ágata	Casa da entrevistada, em Jardim Primavera, Duque de Caxias	Ágata foi estudante do primeiro segmento do Ensino Fundamental na EM Pedro Rodrigues do Carmo e participou ativamente do movimento da filosofia com crianças vivido pela escola a partir do ano de 2009.	Assim como Manu, Ágata também demonstrava grande interesse em participar das experiências filosóficas, conjuntamente aos seus irmãos.

### 3.2 – O que dizem os atores do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”

#### As estudantes

Maria Emanuelle e Ágata são jovens que, quando crianças, participaram ativamente do projeto de filosofia com crianças realizado na EM Pedro Rodrigues do Carmo. Ambas demonstravam grande interesse em participar das experiências filosóficas, conjuntamente aos colegas, então estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental. Essa constitui a principal motivação ao convite e talvez tenha sido também a principal razão de seu assentimento.

#### 3.2.1- O que dizem as estudantes sobre...

A seguir resgatamos alguns aspectos levantados pelas estudantes em seus depoimentos a partir de alguns eixos temáticos (ou categorias de análise) que nos pareceram importantes no âmbito da nossa pesquisa sobre o protagonismo infantil.

##### O encontro com o projeto

MANU considera que o projeto a “ajudou a desenvolver o pensamento, a questionar. A tia Adelaíde incentivava a gente a pensar grande (...) Isso me marcou pra vida toda”.



Segundo ÁGATA, o que mais a “incentivou foram as experiências, tudo o que a gente produziu juntos. As experiências e trocas na filosofia, com participantes de outros países me estimulou muito, porque despertava o interesse em saber mais.”

### O protagonismo

Na avaliação de MANU, ela era a “principal pessoa a ir, até porque não saía da Pedro Rodrigues.” “A filosofia era totalmente a minha casa (...) Eu me sentia totalmente protagonista, porque lá era o lugar onde eu poderia ser eu mesma (...) não existia uma opinião errada; existiam opiniões diferentes (...) Num mundo que quer te oprimir, a filosofia te liberta.”

ÁGATA sentiu-se “protagonista em todos os momentos e experiências.”

### O poder da pergunta

Para MANU “a pergunta tem o poder de fazer você pensar, refletir e mudar de opinião (...) Você não precisa estar preso a uma coisa só (...) A pergunta tem um poder incrível!”

ÁGATA considera: “Sempre trabalhamos a questão das perguntas. Isso que é filosofia!”

### A relação escola-universidade

MANU: “No primeiro momento que eu pisei lá eu disse: vou estudar aqui! Tanto que eu me inscrevi pra lá (UERJ). Eu quero uma vaga lá. (...) Lá os adultos tinham um pensamento parecido com o nosso, por mais que fossem adultos. Então não tem tanta diferença da sua idade pro seu pensamento.”

ÁGATA avalia: “Enquanto criança eu me sentia bem diferente estando na universidade, porque era algo mais alto do que a escola.”

### A importância do projeto para a vida

De forma impactante, MANU constata: “Você sabe que eu vivo em uma área de risco... um local em que somos sempre influenciados a dar errado. É nesse local que a gente vive. Tanto que eu vi várias amigas minhas engravidando, amigos meus saindo da escola. Foram muitas influências negativas, mas diante disso tudo, a filosofia me deu um caminho, que foi pensar sobre o que eu queria.” E conclui: “Eu saí da escola, mas a filosofia nunca saiu de mim.”

Para ÁGATA o fator de maior relevância foi “o conhecimento das coisas, do saber, do questionar.”

#### O que a filosofia faz quando chega à escola?

MANU devolve com outra pergunta: “Já parou pra pensar que sem questionamento não há mudança?” e segue constatando que “a filosofia pode, literalmente, salvar a vida de muitos alunos.”

Na avaliação de ÁGATA, “a filosofia muda todo o rumo, todo o ritmo. Agrupa, junta, une. É revolucionária!”

#### Ser uma criança investigadora

MANU avalia que se “permitia descobrir, então era uma forma de investigar. (...) Eu nunca saía de lá com a mesma opinião, ou com o mesmo jeito de pensar. Eu aprendia investigando! (...) Na horta eu também investigava. Na cozinha eu fazia a investigação da receita.”

ÁGATA considera: “Acabamos entrando em um mundo no qual queremos tudo investigar. Saber o porquê e o para quê. Ganhamos uma outra visão de tudo.”

Construímos, através dos depoimentos de Manu e Ágata, duas nuvens de palavras que filtram os termos mais utilizados por cada entrevistada:



Figura 12: Nuvem de palavras de Ágatha



Figura 13: Nuvem de palavras de Manu

Os conceitos comuns mais presentes nas duas nuvens são: FILOSOFIA – PROJETO - ESCOLA - CRIANÇA. As palavras destacadas revelam algo que intersecciona a perspectiva das estudantes. Os relatos reconhecem o valor do trabalho da filosofia com crianças para a vivência de seu próprio protagonismo. Favorecendo o exame pessoal, o projeto fora também permissivo de novas perspectivas em face das diversas questões sociais enfrentadas, ou seja, um novo olhar diante da vida pode evidenciar caminhos possíveis antes despercebidos.

Manu, por exemplo, reconhece ter encontrado na filosofia um caminho mais promissor para o alcance seus objetivos, suas expectativas. Relata que, embora tenha saído da escola, a herança deixada pelo trabalho encontra nela ainda um importante lugar de ocupância.

Ágata afirma ter construído, através do projeto, novas perspectivas diante da vida; um outro olhar. Destaca o valor das experiências enquanto favorecedoras de construções coletivas e significantes. Para Ágata a filosofia com crianças guarda um potencial revolucionário.

O depoimento das estudantes ratifica a concepção da pesquisadora: não se pode mensurar os benefícios alcançados por um trabalho que une o pensar filosófico à prática educativa, mas é possível destacar traços relevantes e impactantes que afetam a própria vida das crianças.

### **As professoras**

Avançamos agora à análise das entrevistas realizadas, em maio de 2021, junto às professoras que participaram/participam diretamente do Projeto *Em Caxias, a Filosofia en-Caixa? – a escola pública aposta no pensamento*, na qualidade de coordenadoras (no caso das Professoras Adelaide Léo e Vanise Cássia) e gestora da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (no caso da Professora Sônia Pegoral).

Adelaide Léo foi professora da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, onde coordenou o projeto de 2009 a 2015; coidealizadora do cardápio e recreio filosóficos, descritos no livro *A escola pública aposta no pensamento* (KOHAN & OLARIETA, 2012).

Vanise Cássia é professora da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, onde coordena o Projeto desde 2007. Tornou-se Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É membro do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) e possui publicações na área. Atualmente ocupa a função de vice-diretora da referida escola.

Sônia Pegoral, Professora da Rede Municipal de Duque de Caxias, é atualmente Subsecretária de Educação do Município. Participou da gênese do projeto *Em Caxias a filosofia en-caixa?* aquando do seu exercício como Coordenadora de Educação da Rede Municipal de Ensino. Vivenciou imersões, formações, viabilizou e acompanhou a implementação do trabalho em escolas públicas da Rede.

Destacaremos algumas ideias expressadas pelas professoras, agrupadas em tópicos. A íntegra de seus depoimentos está no Anexo H.

### **3.2.2 – O que dizem as professoras sobre...**

#### A filosofia

Adelaíde considera ser uma forma amorosa de relacionamento com o saber/não saber.

Vanise diz que pode falar a partir do lugar que habita e da relação estabelecida com a filosofia enquanto educadora. Pondera que a filosofia não se desfaz do saber, mas coloca esse saber em questão, havendo a necessidade de posicionar-se curiosamente com vistas a pesquisar, entender outras formas de pensar ou inventar aquilo que está à sua frente.

Sônia pensa na filosofia como liberdade do pensamento.

#### O ser criança

Para Adelaíde, a criança é o inesperado, o inacabado, o que não tem começo nem fim.

Vanise reconhece haver se relacionado com a palavra criança, antes da presença do projeto, a partir de uma perspectiva da Psicologia. Hoje, vê a criança como alguém que se relaciona com o mundo de uma forma potente, um enigma em que habita algo muito caro e importante para a entrevistada: a infância.

Para Sônia, na criança habita a esperança do mundo.

### A aceitação do convite ao projeto

Adelaíde relata ter participado de uma formação em 2004, época na qual o projeto ainda não acontecia em escolas. Quando teve conhecimento de que aquele trabalho havia se materializado em uma escola da Rede, debruçou-se ao acompanhamento, assumindo a função de coordenadora na Escola Pedro Rodrigues do Carmo. Elenca, assim os motivos que a levaram a aceitar esse desafio: vínculo, encantamento e a aposta de que os alunos seriam consideravelmente beneficiados. Destaca admiração pelo trabalho realizado pelo NEFI, com a coordenação de Walter Kohan, que segundo ela, nos põe a pensar de uma forma singular.

Para Vanise, o projeto apontava à possibilidade de movimentar a escola. Levando força e vitalidade para o trabalho junto aos alunos. Ao mesmo tempo pensava em como desenvolveria um trabalho com algo tão complexo e pensou que essa forma poderia ser mais simples; um jeito mais amoroso de se pensar o mundo. Pensou também como o projeto poderia contribuir para a alfabetização das crianças. Entendeu ser a filosofia um caminho para levar seus alunos a apaixonarem-se pela escola da mesma maneira que ela era apaixonada. Por isso aceitou a proposta “logo de cara”.

Sônia responde dizendo que viajou no tempo com a pergunta! Lembrou que em 2006 estava fazendo uma disciplina isolada na UERJ, para onde ia de trem. No trajeto encontrou a professora Vanise, que a encantou falando do trabalho a ser realizado. A partir de um encontro casual no trem, é desenvolvida uma história a qual pretende-se relatar na pesquisa. Em contato com Walter Kohan, foi apresentado o interesse pela SME Duque de Caxias pelo projeto. O convite fora formalizado por Walter e imediatamente aceito pela SME, pois havia um encantamento em face da possibilidade de um município vivenciar essa experiência.

### Aproximações entre o projeto e o legado freireano

Para Adelaíde, o trabalho de Freire tem a marca bem acentuada na questão política; já no trabalho da filosofia com crianças, aparece à entrevistada um foco no que é particular, singular, do ser. Talvez tenham pontos de partida distintos, mas Adelaíde vê nas duas propostas o sentido de liberdade, na sua opinião, a relação mais significativa: ambos pretendem-se libertários e emancipadores.

Na concepção de Vanise, o conceito de liberdade é muito amplo. Entende que a proposta freireana não ocupa o sentido de liberdade como um fim, mas como um processo de relacionamento com o mundo e a vida, no sentido ontológico do sujeito que já nasce com a gente. Por isso Freire propõe uma relação dialógica, não no sentido de reproduzir conceitos e conhecimentos, mas na possibilidade de produção do próprio pensamento, das próprias perguntas, a partir da relação com o mundo, com o outro e consigo próprio. Uma maneira de pensar mais justa, igualitária, inclusiva; cheia de empatia, amor com as pessoas e suas diferenças.

Sônia percebe aproximação intensa entre o projeto de filosofia com crianças e o legado freireano. Em sua análise, a filosofia liberta o pensamento. Pondera que quando a criança nasce, começa a conviver com regras limitadoras, algumas vezes aprisionando-se, impedindo ser ela mesma, ou aquilo que nasceu para ser: uma referência de liberdade e possibilidades.

#### O impacto do projeto nas comunidades

Na ótica de Adelaíde “o contexto social se apresenta às pessoas como algo pronto e acabado, um destino ao qual elas precisam se conformar. Pensar em uma infância, como faz Kohan, representa a possibilidade de romper com esse determinismo, pois imprime um movimento ao que está estático”.

Vanise lembra que Kohan se “preocupou em ir aos confins da cidade, como diz Giuseppe Ferraro, ali onde as coisas também acontecem (...) não para afirmar o não pensamento, mas para dialogar com outros modos de pensar.” Vanise recorda que pôde habitar o conceito da igualdade das inteligências de Jacques Rancière, no qual se compreende que todos têm a mesma capacidade de pensar, todos têm igual inteligência. Afirmar que precisou sair do lugar que entende o professor como autoridade do saber. A experiência com o projeto permite a Vanise, portanto, “colocar junto com o outro esse saber em questão para que ele possa pensar também junto comigo.” Nesse relacionamento, para Vanise, consiste a infância do pensamento.

Sônia avalia que a política social deveria reger a política partidária. Portanto, a filosofia em nossas comunidades, para ela, contribui para a quebra de alguns paradigmas estabelecidos na estrutura social vigente.

### Mudanças de perspectiva diante da vida

Adelaíde: “Fomos formados numa forma lógica de repressão e autoritarista. Por mais que tenhamos ideais libertários, nossa prática está impregnada do que vivemos como alunos e pelo que aprendemos na formação. Acredito que o projeto tenha me ajudado a ficar mais atenta à minha prática, no sentido de estar não só identificando essas práticas embrutecedoras, mas também construindo práticas libertárias, emancipadoras”.

Vanise: “Com minha participação no projeto, ressignifiquei muita coisa. Às vezes vivemos uma rotina escravizadora e não percebemos o quanto essa rotina nos faz reproduzir conceitos com os quais não concordamos mais”.

As categorias de análise identificadas nos depoimentos encontram direta articulação com a linha central da dissertação (associação entre o protagonismo infantil e a filosofia com crianças experienciada em escolas públicas no município de Duque de Caxias). As professoras apresentam contribuições importantes, à luz de sua prática educativa sobre conceitos fundantes para nossa escrita, dentre os quais destacamos: o ser criança, o legado freireano, o impacto do projeto de filosofia com crianças nas comunidades e a mudança de perspectiva diante da vida.

A seguir apresentamos nuvens com as palavras mais destacadas em cada intervenção:







## Tabela de experiências filosóficas realizadas

Local	Número participantes	Faixa etária	Tempo de duração	Tema	Disparador	Quebra-gelo
EM 21 de Abril – DC/RJ	25	10 -12 anos	50 minutos	Contradição	Livro "A contradição humana", de Afonso Cruz	Dinâmica de apresentação: se meu colega fosse um ... seria...
Ambiente virtual (Zoom)	8	4 a 50 anos	75 minutos	Poesia e Infância	Curta metragem: histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo (Inspirado em Manoel de Barros)	Memórias da infância
A casa da avó	5	4 a 50 anos	50 minutos	Contradição	Livro "A contradição humana", de Afonso Cruz	“Que horas vai ser o intervalo?”
EM Joaquim da Silva Peçanha	15	7 – 8 anos	55 minutos	Amor	Sacola de supermercado	Exercício de respiração
EM Joaquim da Silva Peçanha	15	7 – 8 anos	55 minutos	Infância	Gravuras: “Anjos de Portinari”	Ciranda

A primeira experiência sucedeu ainda antes da pandemia (2019) na Escola Municipal 21 de Abril, em Duque de Caxias. A referida escola não havia participado do movimento da filosofia com crianças, por isso mesmo foi escolhida para a experiência inaugural da mestranda/pesquisadora. A turma era um quarto ano, composta por crianças entre nove e treze anos de idade. O disparador orbitava o conceito da “contradição humana”, temática sumarenta para uma sessão de filosofia com crianças.

O texto utilizado como disparador foi o premiado livro *A contradição humana*, de Afonso Cruz (2014). A escolha desse ponto do partida/disparador representou momento significativo para a planificação da experiência. O ponto de partida, ao qual chamamos texto, pode ser representado por figuras, gestos, desenhos, poesias, enquetes, músicas, livros...

A partir do instante em que nos debruçamos sobre esse processo de escolha, damos início à relação pretendida com a experiência filosófica: pertença, envolvimento, curiosidade, criticidade e cuidado. Ou seja, dispendo-nos à planificação, iniciamos

relação afetiva – racional com aquilo que constituir-se-á troca e construção coletiva de conhecimento e reconhecimento do não saber. Destacamos trechos da participação das crianças:

Tatiana: - Professora, como a pessoa pode gostar do pássaro, se prende ele na gaiola?

Ana: - Se o pianista toca músicas tristes, como pode ficar feliz?

Luan: - O segredo também é uma contradição, porque vira fofoca.

Vítor: - Por que ela ficou amarga e não diabética?

A fala das crianças denota o interesse em construir em coletivo, reflexões acerca da temática da contradição: como seres humanos expressam contradições na relação com os animais, na forma de se expressar artisticamente, na maneira em que se relacionam com as falas dos outros seres e nos efeitos que processam os alimentos.

Registros completos da referida experiência encontram-se no Anexo D.

A segunda experiência (2020) - cuja análise e planificação podem-se verificar no Anexo E - estava inicialmente prevista para ocupar o espaço da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, contudo a pandemia provocadora do *lockdown* mudou o curso do rio e tivemos que realizá-la em ambiente virtual, com a participação de outros atores que não os alunos da referida escola. Foi constituído um grupo de oito pessoas, com faixa etária compreendida entre os 4 e os 50 anos. A temática principal girou entorno da poesia e infância de Manoel de Barros.

Registrámos algumas perguntas e frases surgidas durante a experiência:

Luísa: Muito legal esse poema!

Solange: O que é poesia?

Luísa: Achei engraçado. O poeta fez a história muito engraçada.

Vitória: A poesia não está somente nos textos, mas em imagens, músicas, figuras.

Leandro: Toda pessoa produz emoções, portanto pode identificar poesias e emoções.

Lisvânia: Com incentivo, todos podemos ser poetas. Sem incentivo também.

Luísa: Todas as pessoas podem ser o que ela quiser.

Thiago: Confirmando o que a Luísa disse, a essência do homem é a multiplicidade.

Luísa: É quase isso... Maurício de Souza só faz desenhos, não faz poesia. Ele é um artista. O poeta não é um artista, porque ele não faz desenhos.

Maria Júlia: Afinal, o que é ser poeta? Acreditar é uma forma de fazer poesia.

Paulo Vítor: Poesia é a imaginação da pessoa, fora da realidade, compondo uma história. Está presente na fala, nas histórias e em textos.

Leandro: Poesia está na nossa imaginação, quando relembramos momentos da nossa vida.

Vitória: A metáfora abrange uma quantidade maior de pensamentos.

Thiago: Qual seria a diferença entre poesia e filosofia?

Maria Júlia: A construção do texto sobre metáforas abrange todas as idades.

Leandro: A metáfora facilita a materialização do sentimento humano.

Luísa: O sentimento humano mora no nosso coração. Sem ele não conseguimos respirar.

A fala dos participantes na experiência filosófica (cuja temática central orbita o universo da infância e da poesia), denota o interesse em construir coletivamente uma investigação pautada na interação. Assim, elaboram uma teia conceitual, através do fio condutor de suas análises. Importante referenciar que aos participantes não interessava a lógica da idade cronológica, antes a escuta da fala do outro enquanto elemento de construção coletiva do pensamento.

Para o terceiro encontro, ocupamos um lugar mágico: “a casa da avó<sup>74</sup> (2021). Ainda experimentávamos os dissabores do confinamento, contudo decidimos reunir um grupo reduzido em ambiente possivelmente “seguro” para a realização da sessão de filosofia. Após tempos distantes, reunimo-nos e, em determinado momento da tarde, fizemos filosofia. Paulo Vítor, o adolescente de 13 anos, pediu para colaborar na organização do espaço e disposição dos participantes. A jovem Vitória de 20, fez o registro das perguntas saltitantes ao vento, sem as amarras de câmeras ou gravadores de voz. Estávamos livres! Então, uma das primeiras perguntas: “-Que horas vai ser o intervalo?”, pronunciada por uma princesa mais do que especial (43 anos) e infância

---

<sup>74</sup> O termo “casa da avó” alude à residência da mãe da pesquisadora, onde fora realizada a primeira sessão presencial em pandemia.

preservada na inocência. Ela, de fato, conversa bastante consigo mesma e estar naquele momento em troca talvez não lhe aprouvesse tanto quanto organizar milimetricamente cada um de seus livros, roupas, maquiagens. Sua pergunta, logo no início do idílio, deixava claro intencionalidades e desejos, já sabidos pelo restante do grupo. Assim, toda a sessão foi para ela um intervalo. Lembrei etimologicamente da palavra “recreio”, derivado regressivo de recrear, originado do latim *recreātiōnis* – divertir, brincar. É o tempo no qual se recompensa o impositivo da disciplina com os saltitos, as guloseimas, o riso solto. Pois se a vida é imperativo de luta, permanecer mais tempo recreando é certamente privilégio concedido pela natureza àqueles encontrados pela trissomia.

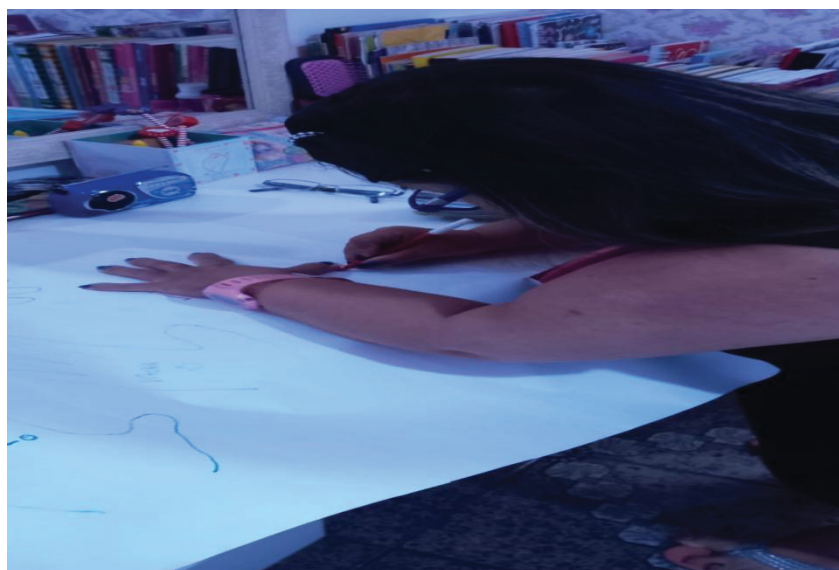
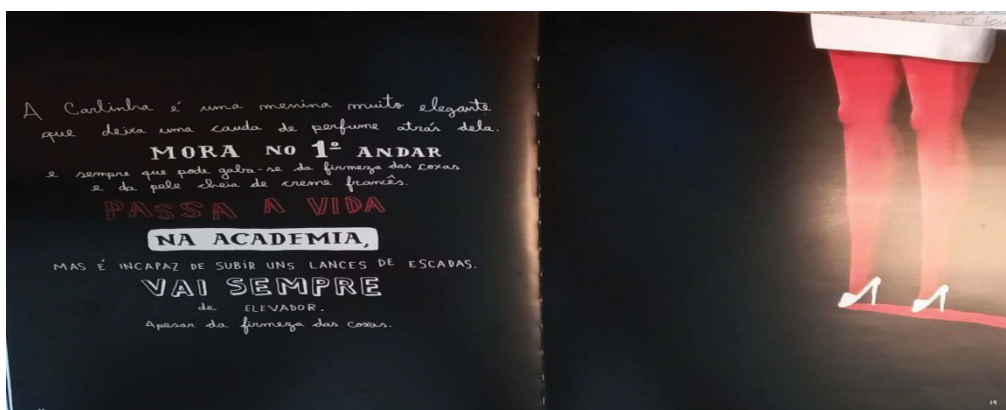


Figura 11: Registro da sessão realizada na “casa da avó”<sup>75</sup>

Dispusemo-nos em roda. Uns no chão, outros na cama. Alguém em pé para tirar fotografias. A primeira proposta foi da leitura compartilhada do livro *A contradição humana* (CRUZ, 2014). Cada qual lia uma página, mostrando ao grupo a figura congênere. Primeira leitura, segunda leitura e pronto! Chegamos à Luísa, de 4 anos. Sem titubear e diante dos olhares incrédulos, disparou: “- Vou ler! Chegou a minha vez!” e fez a leitura da parte atribuída democraticamente. Mostrando a figura, pronunciou:

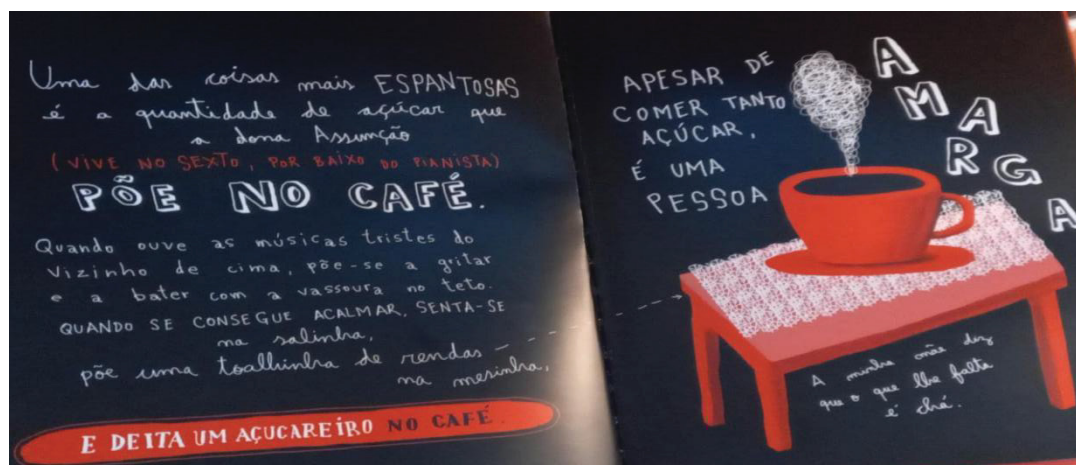
---

<sup>75</sup> Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.



“ – Quando eu fico com as pernas longas, não fico alta nem baixa, porque quando as pernas são longas, eu fico adulta; quando tenho as pernas pequenas, sou nova.”

E seguiu com sua leitura de figura/mundo: “ – Já pensou em tomar café e não ficar levado?”



Essa foi mais uma experiência do pensamento realizada em época de pandemia, em que ainda não se podia interagir no ambiente escolar. Havia membros participantes da sessão multi-idade anteriormente realizada via Zoom; dessa vez propusemo-nos a discutir questões alusivas à contradição humana. O mesmo disparador fora utilizado na primeira experiência (EM 21 de Abril). Os participantes eram outros; não mais os estudantes da escola pública municipal. A pequena Luísa de 4 anos analisa os conceitos de adultez e infância à luz de sua espontaneidade. Avaliou ainda a relação estabelecida

entre a escolha de alimentos a consumir e o comportamento humano. Graciete, a “criança” de 43 anos parecia mesmo interessada na hora do recreio.

Seguiram-se outras duas experiências, realizadas de forma presencial no chão da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. As temáticas circundaram os conceitos do amor (disparado pela imagem de uma sacola de supermercado) e das infâncias retratadas por Cândido Portinari. Utilizamos gravuras de sua obra nomeada “os anjos de Portinari” (fase em que o pintor dedicou-se a retratar a infância através de pinturas).

Destacamos falas das crianças a respeito da temática “amor”:

Pietro observou que os balões estavam invertidos, e argumentou que o quadradinho de escrever tem a ver com o pensamento.

Ana: “- Os dois estão apaixonados, porque os dois têm coração.”

Sol: “- Será que todo mundo que tem coração sente amor?”

Ludmile: “- O nosso coração é para respirar e o do desenho é para se apaixonar?”

Vítor: “- O coração do desenho é para se apaixonar!”

Pietro: “- Não dá para respirar pelo coração.”

Vanise: “- O amor que a gente sente fica aonde?”

Sophia: “- No coração e na cabeça.”

Tatiana: “- O amor fica nos meus pensamentos. A falta de amor fica no meu coração.”

Luan: “- Por que não grava pra mandar tudo pro YouTube? Mais pessoas verão.”

Agora, destacamos falas das crianças ocorridas na sessão com a temática “infância” (Anjos de Portinari)

Sol: “Por que sou criança?”

Maria Clara: “Criança gosta de tomar banho de chuva.”

Sophia: “Criança gosta de brincar.”

Matheus: “Criança gosta de ver o pôr do sol.”

Flaviana: “A Criança fica se disfarçando de adulto. Por isso gosta de brincar”

Então, Max pergunta: “Por que Portinari morreu?”

Sol: “Será que Portinari era criança quando pintava a infância?”

Flaviana: “Será que as brincadeiras que Portinari pintava existem até hoje?”



Mateus: “Como ele conseguiu fazer as fotos tão realistas?”

Avaliação da experiência. (Se o nosso encontro fosse um alimento, seria...)

Max: “Uma pizza. Tem pedaços e pode ser dividida.”

Luan: “Nutella é bem legal.”

Heloá: “Macarrão com frango. Quando a gente come sente uma coisa gostosa.”

Tatiane: “Sorvete, porque a pintura de Portinari lembra várias bolas de sorvete coloridas.

Mirella: “Um lanche bem gostoso.”

Flaviana: “Bolinha de queijo, porque todo mundo fica feliz comendo bolinha de queijo.”

As experiências do pensamento realizadas no chão da escola pública trouxeram à pesquisa um novo ânimo. A presença das crianças estudantes trouxe-nos de volta o sentido do escolar na relação com a filosofia, o que pode ser percebido na participação intensa das crianças expressa, entre outras formas, por suas falas. Avaliaram, por exemplo, a última sessão, associando o que tinham vivido ao sabor dos alimentos, lembrando-nos que o saber está também associado ao sabor das coisas do mundo.

## Conclusão

Para compreendermos a infância precisamos deslocarmos-nos sentido a ela. Esse movimento, caminho do pensar e agir frente aos desafios da escrita, é experienciado pela pesquisadora desde o início da dissertação. Há meses, quando lançava as primeiras palavras no papel, queria dar início à introdução do trabalho. Houve entrega, registros de seus atravessamentos... a pesquisadora estava realmente confiante ao construir sua primeira sessão (e registrou o sentimento em palavras).

Os orientadores liam, apreciavam a narrativa, mas entendiam não ser o texto característico de uma introdução, ou seja, de um início. Houve, então, um encontro presencial com o orientador Walter Kohan, em que ele sugeriu: “Que tal transformar o que escrevestes em capítulo zero? Uma introdução só se faz ao final!”

A conversa nos remeteu ao sentido do que vem a ser o começo e o fim. Estamos aqui tentando terminar, lendo o fim pelo começo? E para se construir o começo é necessário chegar ao fim? Por certo, começar é tarefa difícil... talvez as perguntas possam ajudar... mas seria possível representar em palavras algo inédito, inaugural?

Pensamos o começo associado à criação, à descoberta, ao próprio nascimento. No caso da sugestão de Walter, o começo estaria condicionado ao fim? Assim como o próprio nascimento poderia suceder uma realidade já existente?

Lembramos Paulo Freire, quando considerou ter sofrido três exílios, sendo o primeiro deles “o tempo de gestação no útero de sua mãe” (In: KOHAN, 2021, p. 81). Ao descrever esse “primeiro exílio”, Freire nos daria pistas de poder haver uma vida antes da vida. Assim, à própria natalidade também se destituiria o sentido do inaugural.

Voltando aos desafios do início da escrita, lembramos serem nossas palavras-chave grandes em significado semântico-filosófico: Filosofia, Educação, Infâncias, Protagonismo, Escola... Contudo, ainda que pequenos, ousamos dialogar com elas, que foram mesmo uma instigante companhia: presença/ausência; fala/silêncio... Foram meses tentando estabelecer um relacionamento calmo, fluido, mas a filosofia, tal qual criança levada, escondia-nos os brinquedos para gargalhar da nossa insuficiência.

O tempo passou muito rápido; mais precisamente o segundo semestre do ano de 2021, o qual percebemos correr frente às vistas mais incrédulas. O calendário parecia resignificar-se face à pandemia. Nesse período escrevemos sobre o projeto da filosofia com crianças experienciado em nossa cidade (Duque de Caxias), mais precisamente em

duas de suas escolas municipais: Pedro Rodrigues do Carmo e Joaquim da Silva Peçanha. O histórico do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento” ocupou todo o primeiro (e mais longo) dos capítulos. O relato, cheio de pertença da pesquisadora, é discutidor de conceitos relevantes para a pesquisa, como o protagonismo infantil, o sentido da experiência, a relação filosofia-escola. Nele pudemos, inclusive, esclarecer que o projeto continuou em apenas uma das escolas. Reconhecemos que a EM Pedro Rodrigues do Carmo fica mais pobre sem sua presença; duas de suas crianças (as hoje jovens que nos concederam seus impactantes depoimentos) nos dão pistas do quanto o projeto favorecera a vivência de seu próprio protagonismo. A suspensão do trabalho da filosofia com crianças na referida escola, motivou-nos, inclusive, a mudar o título da dissertação, inicialmente, denominada “Filosofar na escola pública: caminhos do protagonismo infantil.” O prefixo “(des)” está, entre outras conjecturas, associado à referida descontinuidade.

Ao mesmo tempo em que lamentamos a interrupção do trabalho sofrida por uma das escolas (a Pedro Rodrigues), vibramos por testemunhar que na EM Joaquim da Silva Peçanha, o movimento mostra-se em efervescência, no exato momento em que escrevemos estas palavras. Pesquisadores de diversas partes do mundo andam por lá, espreitando conjuntamente aos estudantes e professores, o que a filosofia faz quando chega à escola... e as crianças gostam demasiado desse movimento!

Recentemente estivemos “na Joaquim” participando de uma experiência filosófica com crianças de 7/8 anos de idade em que se discutia o conceito de estrangeiridade. Nada mais propício, não é mesmo? O texto era representado por meio de uma imagem, em que pessoas de diversas etnias dão-se as mãos.

Victória, uma das crianças, refletiu: “A imagem representa a vida, a paz e o amor. Representa a gente que mora naquele país, falando inglês, português, espanhol... Aqui no Brasil também tem espanhol, chinês, português.” E Giully, muito interessada no assunto, diz: “Antes não existia esse negócio de guerra, de machucar, jogar bomba. Tinha amizade ali.”

Refletir sobre a participação das crianças na pesquisa, enquanto co-produtoras de conhecimento, foi um caminho escolhido pela pesquisadora. Posição que encontra ressonância na fala das alunas entrevistadas, e também das professora que dispuseram-se aos ricos depoimentos constitutivos do presente trabalho. Suas impressões mais

coadunam que divergem. Não percebemos neutralidade em sua fala. Seu posicionamento é firme na defesa dos ideais da filosofia menina experienciada no chão da escola pública, através de um projeto pensado para Duque de Caxias, a nossa cidade.

Os 15 anos do projeto têm-se ressignificado a cada instante; é vivo, transformado em contínuo pela prática educativa e filosófica de seus integrantes. Quando imaginamos, por exemplo, Paulo Freire sentado à primeira janela do “veículo” que nos conduz nessa viagem, não o fazemos por acaso. Há em seu legado influências permissivas do encontro com as infâncias. Essas evidências são privilegiadas no segundo capítulo da dissertação.

Não é possível desconsiderar que escrevemos em meio à pandemia, portanto, os conceitos de esperança e experiência, trabalhados ao longo de nossa escrita, ganham um significado peculiar: a tristeza, em determinado tempo da pesquisa, serviu como ponto de inflexão para produzir esperança (como aquela esperança, embalada no seio potente da infância, trazida por Magda Carvalho).

A propósito, precisamos reconhecer: um dos fortes motivos de termos chegamos até aqui, reside na força sobre nós aspergida por Magda Carvalho. A cada grande desafio, ela nos diz: “Força!” A potência de Magda constitui, inclusive, motivador para o circunspecto e instigante ato de pesquisar.

Por derradeiro, refletimos sobre o que representa para uma mulher/mãe/trabalhadora alcançar a conclusão de uma escrita acadêmica. A fração a ela destinada precisou enlargar, tomando a ocupância de tantas outras tarefas, inclusive a pesquisa. A participação em um Mestrado (pretendido como pós-laboral), no Brasil, requereu uma série de adaptações, por conta do fuso horário. Ou seja, a presença à maioria das aulas estava condicionada a constantes ajustes e concessões no trabalho. Para além da questão da carga horária, a princípio incompatível, havia que se administrar a energia da pesquisadora, cuja dedicação não fora exclusiva aos estudos.

Esse é o ser feminino a que nos referimos tantas vezes ao longo do trabalho: colonizado, segregado, muitas vezes desvalorizado; assim como o são as crianças, sob a lógica da produção. Contudo, potente e revolucionário (cheio de infâncias).

## Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Trad. Henrique Burigo, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AMARO, T. Duque de Caxias: de distrito a município. Acervo do Instituto Histórico “Verador Tomé Siqueira Barreto”, Duque de Caxias: 2020.

ARISTÓTELES, A Política. São Paulo: Lafonte, 2017.

BISWAS, T. Who needs sensory education? *Studies in Philosophy and Education*. <https://doi.org/10.1007/s11217-21-09763-y>

BUSS-SIMÃO, M., ROCHA, A.C., Infância, Experiência e Educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. pp. 27/42. *childhood & philosophy*, 14, 29, 2018.

CARVALHO, M.C. Filosofia para Crianças: a (im) possibilidade de lhe chamar outras coisas. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.

CARVALHO, M.C., SANTOS, A.I. não deve dar a palavra aos amigos... assim não é justo! Representações das crianças sobre o gestor da palavra na comunidade de investigação filosófica. pp. 369/391. *childhood & philosophy*, 13, 27, 2017.

CIRINO, M.R. Filosofia com Crianças: cenas de experiência Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). NEFI Edições, Rio de Janeiro: 2016.

CRUZ, Afonso. *A contradição humana*. São Paulo: Peirópolis, 2014.

DEMARTINI, Z. B.F. *Infância, pesquisa e relatos orais*. In FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.

DESPRET, V. Leitura etnopsicológica do segredo. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23, 1, p. 5-28, 2011.

FERRARO, G. *A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação. In: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia e educação em errância: inventar a escola, infâncias do pensar*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2018.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70, 2020 (2010).

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir - Nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1978.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1995].

FREIRE, P. *Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha praxis*. São Paulo: Paz e Terra, 2015 [1994].

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, V.C.A.D. *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na Escola Pública: encontros e desencontros*. NEFI Edições. Rio de Janeiro: 2017.

HAYNES, J. & KOHAN, W.O. Facilitating and difficultating – the cultivation of the teacher ignorance and inventiveness. p.p. 204-220. In *Literacies, Literature and Learning – Reading Classrooms Differently*. Routledge, London and New York: 2018

IGREJAS, Filipa. *Entre a Libertação e a Opressão: caminhos para pensar a prática de Filosofia com Crianças*. NEFI Edições: Rio de Janeiro, 2020.

JOBIM E SOUZA, S; CARVALHO, C. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. *Rev. Polis e Psique*, 6 (1), p. 98-112, Rio de Janeiro: 2016.

KENNEDY, David. *A Comunidade da Infância*. NEFI Edições: Rio de Janeiro, 2020.

KENNEDY, David. The Philosopher as Teacher – The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. pp. 743-765. *Metaphilosophy*, 35, 4, 2004.

KENNEDY, D. (2022). "O papel de um facilitador numa comunidade de investigação filosófica". In *(a)risca-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro*, coord. Magda Costa Carvalho e Paula Alexandra Vieira. Ponta Delgada: Letras Lavadas edições, pp. 93-121.

KOHAN, W.O. *Filosofia para Crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

KOHAN, W.O. *Imagens de Infância para (re) pensar o Currículo*. Texto apresentado no I Fórum Amazônico de Educação “O Pensamento Brasileiro em Currículo”. Belém, Pará: 24/26 de Outubro de 2003.

KOHAN, W.O. *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2004.

KOHAN, W.O. Paulo Freire e Filosofia para Crianças: Um Diálogo Crítico. *Stud Philos Educ* 37, 615–629 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9613-8>

KOHAN, W.O. *Paulo Freire mais do que nunca, uma biografia filosófica*. Rio de Janeiro: Vestígio, 2019.

KOHAN, W.O. *Paulo Freire: outras infâncias para a infância*. EDUR Educação em Revista: 2018.

KOHAN, W.O. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KOHAN, W.O.; LEAL, Bernardina; TEIXEIRA, Álvaro (Orgs). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, W.O. ; VIGNA, Elvira. *Pensar com Sócrates*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

KOHAN, W.O., WAKSMAN, Vera. *Filosofia con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Novidades Educativas, Buenos Aires: 2000.

KOHAN, W.O.; WOSNIAK, J. Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos. 12, 1, (2011).

KOHAN, W.O; OLARIETA, B.F. *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KOHAN, W.O. Paulo Freire and Philosophy for Children: A Critical Dialogue. *Studies in Philosophy and Education* 37 (6):615-629 (2018)



KOHAN, W. O. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. Publicado em: Marta Regina Paulo da Silva; Jason Ferreira Mafra (orgs.). Paulo Freire e a educação das crianças. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, pp. 83/100.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 116, p. 41-59, 2002.

LIPMAN, M. *A Descoberta de Aristóteles Maia*. Lisboa: 1994.

LIPMAN, M. *A Filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

LIPMAN, M. *A life Teaching Thinking: An Autobiography*. Montclair: IAPC, 2008.

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

LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge University Press, 2003.

LIPMAN, M.; MORIYÓN, F. “Matthew Lipman: una biografía intelectual”. *Revista Hacer. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, 2011, p. 177-200.

LÓPEZ, M. “Filosofía con niños: crónica de una feliz confusión en torno del concepto de experiencia”. In W. Kohan, org., *Teoría e Práctica en Filosofía con niños e jóvenes. Experimentar el pensar y pensar la experiencia*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2014, pp. 25-32.

LÓPEZ, M. *Filosofía con niños y jóvenes – la comunidad de investigación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2009.

MARTON, S.L., RODRIGUES, A.C., A Infância do professor: currículos vividos no despertar da experiência, pp. 385/405. *childhood & philosophy*, 14, 30, 2018.

MARTON, S.L., SILVA, D.M. Escutando crianças: o que elas nos deram a pensar? *childhood & philosophy*, 10, 20, pp. 267/282, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phenomenologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SANTOS, M. T. Filosofia da Infância: a insuficiência explicativa de Matthew Lipman. In (a)riscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro, coord. Magda Costa Carvalho e Paula Alexandra Vieira. Ponta Delgada: Letras Lavadas edições, 2022, pp. 255-280.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## **Anexos**

## **Anexo A – Letra da música Cidadão**

Autoria: Lúcio Barbosa dos Santos

### *Cidadão*

*Tá vendo aquele edifício, moço?*

*Ajudei a levantar*

*Foi um tempo de aflição*

*Era quatro condução*

*Duas pra ir, duas pra voltar*

*Hoje depois dele pronto*

*Olho pra cima e fico tonto*

*Mas me vem um cidadão*

*E me diz, desconfiado*

*Tu 'tá aí admirado*

*Ou 'tá querendo roubar?*

*Meu domingo 'tá perdido*

*Vou pra casa entristecido*

*Dá vontade de beber*

*E pra aumentar o meu tédio*

*Eu nem posso olhar pro prédio*

*Que eu ajudei a fazer*

*'Tá vendo aquele colégio, moço?*

*Eu também trabalhei lá*

*Lá eu quase me arrebento*

*Fiz a massa, pus cimento*

*Ajudei a rebocar*

*Minha filha inocente*

*Vem pra mim toda contente*

*Pai, vou me matricular*

*Mas me diz um cidadão*

*Criança de pé no chão*

*Aqui não pode estudar*

*Essa dor doeu mais forte  
Por que é que eu deixei o norte?  
Eu me pus a me dizer  
Lá a seca castigava  
Mas o pouco que eu plantava  
Tinha direito a comer  
'Tá vendo aquela igreja, moço?  
Onde o padre diz amém  
Pus o sino e o badalo  
Enchi minha mão de calo  
Lá eu trabalhei também  
Lá foi que valeu a pena  
Tem quermesse, tem novena  
E o padre me deixa entrar  
Foi lá que Cristo me disse  
Rapaz deixe de tolice  
Não se deixe amedrontar  
Fui eu quem criou a terra  
Enchi o rio, fiz a serra  
Não deixei nada faltar  
Hoje o homem criou asa  
E na maioria das casas  
Eu também não posso entrar*

## **Anexo B – Excerto do projeto “A gastronomia vai à escola”**

### *A gastronomia vai à escola*

*Seja a mudança que deseja ver no mundo.*

*Gandhi*

*Toda educação é educação ambiental (...) com a qual por inclusão ou exclusão ensinamos aos jovens que somos parte integral ou separada do mundo natural.*

*David W. Orr*

*Desde 2008, com a implantação do Programa Mais Educação, do Governo Federal, nossa escola vem desenvolvendo projetos cujas ações orbitam em torno da questão socioambiental.*

*A cada ano realizamos uma minuciosa avaliação dos resultados e, com base nessa avaliação, elaboramos um novo planejamento que permita a ampliação dessas ações. Consideramos que um bom diagnóstico é fundamental para justificar a elaboração e execução de um projeto, a fim de garantir o sucesso do mesmo.*

*Assim, temos trabalhado teoricamente com as crianças conceitos relacionados à questão ambiental, mas, sobretudo, proporcionado a vivência desses conceitos, através de ações como: cultivo de frutas, legumes, verduras e plantas medicinais; oficina de confecção de blocos com papéis usados; oficina de tintas naturais; oficina de papel reciclado; produção de mudas de plantas ornamentais; produção de composto orgânico; aulas passeio a áreas de proteção ambiental e exposição de fotografia de temática afim.*

*Nesse ano de 2014, introduzimos um novo elemento a esse trabalho, que chamamos de ‘Diálogos Sustentáveis’, que integra as áreas de conhecimento Filosofia e Ecologia. Semanalmente as crianças são convidadas a elaborar questões que promovam um diálogo em torno da ecologia, em especial com relação à sustentabilidade. Temos percebido, com essa proposta, uma maior percepção e sensibilização das crianças.*

*Porém, mesmo com um rico histórico nessa área, temos refletido sobre a necessidade de um projeto que propicie um olhar e uma vivência mais ampla sobre uma vida integrada ao meio ambiente.*

*Percebemos, em boa parte dos projetos do campo ambiental, um limite de ação que impede que tenhamos um ciclo que se complete. Nos perguntamos se tal limite está relacionado a uma certa didatização na apresentação do conteúdo, ou se à área de abrangência do mesmo ou, ainda, por uma certa forma de seus proponentes pensarem e se relacionarem com o meio ambiente.*

*Temos nos perguntado, também, se estamos atingindo os problemas em sua origem, ou se nossas ações são apenas paliativos que mantêm uma lógica em que ser humano e ambiente estão dissociados.*

*Acreditamos que sentir-se parte da natureza é um princípio caro que devemos, como educadores, perseguir em nossa prática docente.*

*(Duque de Caxias, 2014)*

Autoria do projeto: Adelaíde Léo e Aline Fiorentinni, ambas professoras da EM Pedro Rodrigues do Carmo

## **Anexo C - Carta para Graciete**

A carta foi escrita ao final do curso Infâncias Inventadas (2021), propiciado pelo NEFI e constitutivo do nosso processo de pesquisa. É destinada aos vários tipos de infância, em especial à infância perene das pessoas ditas “especiais” cuja vida foi abreviada pela pandemia. A suspensão de uma existência cheia de infâncias nos entristece e recorremos à filosofia para ressignificarmos esse sentimento.

Duque de Caxias, 29 de Janeiro de 2022.

Sabem que me pediram uma carta?

Uma carta que fale de infâncias várias... Então esta carta vai para a infância negra, ancestral; vai também para os pequenos dissidentes, os sem endereço, os curumins e os velhos infantis. Vai para a infância perene dos seres especiais.

Antes de escrever estas linhas, estive reunida com algumas pessoas para falar de infâncias. Talvez estivéssemos ali na intenção do encontro com esse tempo sem limites, buscando uma forma melhor de habitar o mundo.

Foram meses visitando-nos uns aos outros; trocando o que havia ali na bagagem; cada qual com suas histórias para contar.

No primeiro encontro, falou uma menina doce e forte. Ela tirou da mochila toda a sua ancestralidade, mostrando-nos a influência deixada por seus antepassados. Herança carecedora de atenção!

Depois chegou um viajante, semeador de amor e cuidado. Ele roda o planeta tentando compreender a si mesmo através da relação com o outro e as coisas do mundo. Fez amizade com um menino de 100 anos! Ficaram tão próximos... vivem a falar um do outro para os amigos.

Nós aqui da cidade ficamos bastante fechados em caixas, escravizados por Chronos. É uma vida dura essa nossa. Então, outra moça contou ter passado décadas com a infância indígena, respeitadora da existência. Quando nasce um curumin ele “é”, e não um “vir a ser”. Sua espiritualidade está contida no corpo, simbioticamente. Isso explica tanta coisa...

Como houvéssemos avançado em tantos idílios capitaneados por adultos, chegou Ernesto “quebrando a loiça toda”. Finalmente uma criança a falar das infâncias! Ernesto



disse de sua relação com a terra, seminal da vida. Ele não tem ou vê a terra como propriedade, antes como possibilidade de crescimento feliz. Ernesto também defendeu a escola. Tão bonito ele...

Encontráva-mo-nos já por aquelas bandas rurais, espaço/tempo propiciador da chegada de Alessandro e suas histórias de fogão à lenha e mach(ad)os. Ele nos pediu atenção e cuidado para a escuta de sua narrativa. Ficamos emocionados...

Encerrando (ou abrindo?) a série de conversas, chegou a Patrícia. Lá de longe, falava da diferença necessária à coletividade. Pareceu-nos tão próxima a Patrícia, aqui dentro de nossa casa...

Durante os ditos meses, ocupamos uma dimensão aiônica, no encontro sem idade.

O tempo passou (muito forte)!

Hoje meu espaço – tempo é outro. Desloco-me em sentido de pedido e oração, para que viva essa infância impoluta, inaugural. Como se sorrisse pela primeira vez; como se sonhasse pela primeira vez.

Ela foi encontrada... tanto se guardou em seu mundo que o mundo a encontrou. Essas coisas estão aí...

A existência humana é mesmo paradoxal: aquele que destrói é também capaz de curar, restabelecer, ressuscitar!

Então, hoje esta carta vai para a infância imortal: a que nos alegra em desconcerto, ensina pelo não saber, afronta ao precisar de tão pouco... É a plenitude da infância presente em santidade e beleza humanas.

- Como você está?

- Está tudo ótimo, graças a Deus!

É essa a mensagem diária:

- Estou com saudades!

Era mesmo para estar... tantos outros pedindo atenção, trabalho, produção.

O mundo diz: Produz! Produz! Produz! E acreditamos ser mesmo importante produzir - lá se vai nossa energia...

Mas a infância não desiste: tudo é brinquedo, tal qual quis experimentar Pinóquio, desejoso de só brincar.

Há dois anos convivemos com o inimigo que não se vê. Criança ladina, brinca de esconder e só se nota quando canta:

- 1, 2, 3: MARIA!

- 1, 2, 3: JOSÉ!

- 1, 2, 3: VIDA MINHA!

Você está lendo esta carta, criança pura... você está lendo.

Cada palavra te atravesse, cheias do fôlego divino.

Volta à nossa VIDA!

Vamos passear, que hoje tem sobremesa. Café também! Aí às 16; aqui às 15. Teu tempo é bem marcado. Tua lógica é outra.

Volta! Vem brincar com as palavras, companheiras tuas...

Vem ver as cores escondidas nesse tempo cinza. Cores vivas, presentes em teu caderno de desenhos. Cores românticas, presentes em teu quarto de dormir. Cores combinadas, em teus looks diários.

Tua infância perene tantas vezes veio ter comigo: no jardim da escola, nas festas de aniversário, nas cartas do Papai Noel.

Caíste e levantaste tantas vezes... podes fazê-lo novamente! O choro sentido da saudade já transmutou-se em riso no regalo, no presente: cantorias, danças, requebrados!

Olha, teus bracinhos curtos não impedem tudo, não. Precisamos deles agora para nos amparar.

*Solange Noronha, 29/01/2022*

## **Anexo D – Experiência filosófica *A contradição humana***

Registros de experiência filosófica realizada na Escola Municipal Vinte e Um de Abril, em Duque de Caxias/RJ (antes da pandemia).

Ponto de Partida: a contradição humana.

Texto: CRUZ, Afonso. *A contradição humana* / Afonso Cruz - São Paulo: Peirópolis, 2014.

Novembro de 2019. Chego à escola onde será realizada a sessão de filosofia com a turma 402. Passados seis dias de nosso primeiro encontro, quando pedi que levassem para casa questionamentos entorno da palavra contradição, eis que nos unimos novamente. Dessa vez a professora não participou. A turma 402 é um quarto ano, com crianças entre nove e treze anos.

Ocupamos um outro espaço que não a sala de aula, o que nos favoreceu a formação em círculo. As crianças ajudaram com entusiasmo, demonstrando felicidade com o movimento de sair de um espaço para o outro.

Tomados os assentos, após uma chuva de risadas típicas das crianças, acalmamo-nos para iniciar um novo diálogo.

Facilitadora: - Observo que a turma é denominada por um número (402). O que acham de darmos a ela um nome?

Crianças: - Legal, professora!

E começam as sugestões:

- Turma do recreio!

- Turma do 21!

- Turma da Contradição!

- Turma do elefante branco!

O grupo leva um tempo para decidir, e escolhe Turma da Contradição.

Assim, já ganhamos uma nova identidade...

Seguimos para as apresentações: uma dinâmica de grupo, onde cada um diz ao colega do lado: - Se você fosse um (a) --- seria ---. Nesse momento, por acharem graça, e perceberem uma oportunidade de brincar com o colega, inicia-se uma grande agitação. Muitos querendo falar ao mesmo tempo, e alto. Levamos um tempo nesse processo...

Após as apresentações, iniciamos a leitura do livro *A contradição humana*, de Afonso Cruz.

A partir daí, algumas questões foram surgindo:

Tatiana: - Professora, como a pessoa pode gostar do pássaro, se prende ele na gaiola?

Ana: - Se o pianista toca músicas tristes, como pode ficar feliz?

Luan: - O segredo também é uma contradição, porque vira fofoca.

Vítor: - Por que ela ficou amarga e não diabética?

Com o tempo já decorrido, combinamos de continuar a leitura partilhada do livro no próximo encontro (que contará com novas e instigantes atividades, propostas, perguntas...), mas antes, preparamos todos um cartaz que ficou afixado na escola, mostrando que ali está sendo criada uma Comunidade de Investigação Filosófica:

Importante ressaltar que TODOS fizeram questão de deixar o seu registro no cartaz.



Algumas questões ficam dessa primeira sessão para a mestrandia:

- \* A Filosofia pode me dizer coisas diferentes daquelas que eu penso enquanto professora;
- \* A importância de valorizar os pequenos detalhes (como o fato de o menino mais velho da turma fazer questão de registrar sua mão no cartaz, mesmo tendo ficado por último e a turma já ter se dirigido para a sala de aula);

- \* Colocar em cheque algumas questões bastante arraigadas no universo escolar: disposição do espaço, relações de poder, a fala e o silêncio (participa mais quem fala mais?), as respostas enquanto portadoras ou não de “verdades”;
- \* O exercício do questionamento conjunto às crianças;
- \* A relação entre a filosofia com crianças e o legado freireano

## Anexo E - Planejamento, realização e avaliação de uma experiência filosófica: uma viagem em 13 estações

*Poesia é a imaginação da pessoa, fora da realidade, compondo uma história.*

(Paulo Vítor, 13 anos)



*Avista-se ao longe o Sol da esperança  
Ele não se vai, apenas muda de lugar  
Representando a presença da vida  
Aguardada a cada dia.*

Relatar as experiências vividas no Mestrado de Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores traz para mim o desafio de rememorar emoções. Mesmo como o Sol, vezes forte e brilhante, vezes escondido pelas nuvens ou pelo breu da noite; mas, sempre Sol.

Em determinado tempo do curso, fomos convidados a planejar uma experiência filosófica/sessão de filosofia com crianças. Decidimos construir um diário de bordo, lançando nossas experiências, planejamentos, práticas e avaliações. O plano foi ganhando forma, transformando-se em um portfólio pautado nos conceitos da criatividade e colaboração. Concepções foram partilhadas com a turma. O plano registrou o início gestacional da experiência filosófica que se realizaria. Importante observar: no início acalentávamos a esperança de realizá-la presencialmente, mas a pandemia não permitiu.

Começamos, então, o diálogo com o ponto de partida/estímulo/disparador. A imagem que me veio foi a de Manoel de Barros e sua poesia. Assim nasceu a sessão: da reflexão entre poesia, palavra, infância e vida.

*Matéria de Poesia – Manoel de Barros*

*Todas as coisas cujos valores podem ser  
disputados no cuspe à distância*

*servem para a poesia*

*O homem que possui um pente*

*e uma árvore*

*serve para poesia*

*Terreno de 10×20, sujo de mato – os que  
nele gorjeiam: detritos semoventes, latas*

*servem para poesia*

*Um chevrolé gosmento*

*Coleção de besouros abstêmios*

*O bule de Braque sem boca*

*são bons para poesia*

*As coisas que não levam a nada*

*têm grande importância*

*Cada coisa ordinária é um elemento de estima*

*Cada coisa sem préstimo*

*tem seu lugar*

*na poesia ou na geral*

*O que se encontra em ninho de joão-ferreira:*

*caco de vidro, garampos,*

*retratos de formatura,*

*servem demais para poesia*

*As coisas que não pretendem, como*

*por exemplo: pedras que cheiram*

*água, homens*

*que atravessam períodos de árvore,  
se prestam para poesia  
Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma  
e que você não pode vender no mercado  
como, por exemplo, o coração verde  
dos pássaros,  
serve para poesia  
As coisas que os líquenes comem  
- sapatos, adjetivos -  
tem muita importância para os pulmões  
da poesia  
Tudo aquilo que a nossa  
civilização rejeita, pisa e mija em cima,  
serve para poesia  
Os loucos de água e estandarte  
servem demais  
O traste é ótimo  
O pobre-diabo é colosso  
Tudo que explique  
o alicate cremoso  
e o lodo das estrelas  
serve demais da conta  
Pessoas desimportantes  
dão para poesia  
qualquer pessoa ou escada  
Tudo que explique  
a lagartixa de esteira  
e a laminação de sabiás  
é muito importante para a poesia  
O que é bom para o lixo é bom para poesia  
Importante sobremaneira é a palavra repositório;  
a palavra repositório eu conheço bem:*



*tem muitas repercussões  
como um algibe entupido de silêncio  
sabe a destroços  
As coisas jogadas fora  
têm grande importância  
- como um homem jogado fora  
Aliás, é também objeto de poesia saber  
qual o período médio que um homem jogado fora  
pode permanecer na Terra  
sem nascerem em sua boca  
as raízes da escória  
As coisa sem importância  
são bens de poesia  
pois é assim  
que um chevrolé gosmento  
chega ao poema  
e as andorinhas de junho*



Figura 08: Manoel de Barros

**Fundamentação teórica para o trabalho com poesia em Comunidade de Investigação Filosófica.**

Em complemento à fundamentação teórica para a utilização da poesia como disparador em sessões de filosofia com crianças, trabalhei com alguns excertos de tese da canadense Selena Nemorin<sup>76</sup>. A autora introduz com muita sensibilidade o trabalho, em que aborda a escolha da poesia como ponto de partida para realização de experiências filosóficas. A pesquisa é um convite ao pensamento e certamente pôde contribuir para o processo dialógico que estabeleci com a experiência - desde sua concepção à avaliação - e dá pistas de quão ricas podem ser as sessões de filosofia com crianças quando embaladas pela doce canção da poesia:

*Como criança, passaria incontáveis horas lendo diversas histórias sobre o mundo. Os livros que eu levaria pra casa seriam meus companheiros mais sábios. As histórias lembradas abriram minha imaginação para novas possibilidades. Através de histórias, eu podia me sentir como uma sereia escorregadia arremessada dentro de oceano frio e misterioso. Eu podia gargalhar como um “hedgewitch” (livros místicos) rangendo ao voar pela minha fiel e velha vassoura. Ou talvez me mover como um dragão verde ofegante, faminto através de uma floresta encantada enquanto examinava o perímetro para almoçar. Por meio da história, eu também comecei a ver sentido na minha vida e desenvolvi um entendimento de onde e como eu me encaixaria nessa interconectada web da vida.*

*Por milhares de anos, as histórias foram usadas como instrumentos em que várias culturas transmitiram conhecimento de geração para geração. Houve abordagens de histórias didáticas com o objetivo de ensinar crianças sobre “moral da história”. Algumas histórias foram utilizadas para desenvolver habilidades de alfabetização específicas à compreensão, enquanto outros foram abordados como fontes de prazer e entretenimento. A história também foi usada como veículo para facilitar o diálogo, a fim de que bons hábitos passassem a ser práticas e cultivados; por exemplo, Platão e Agostinho foram dois*

---

<sup>76</sup> NEMORIM, Serena. *The Poem as Beginning for a Community of Inquiry*. Canadá, 2008

Link da tese: [https://drive.google.com/file/d/18vAuh4t\\_e2z\\_IqVivPI7NKqK4UJ2prQ3/view](https://drive.google.com/file/d/18vAuh4t_e2z_IqVivPI7NKqK4UJ2prQ3/view)

*grandes pensadores do passado que usaram a história para ilustrar conceitos filosóficos.*

*Quando me deparei com o feminismo ecológico (ecofeminismo) e ao ler o conto de Karen Warren sobre cuidados e meio ambiente, desenvolvi um interesse renovado pela história. Foi então que comecei a entender como eu, na qualidade de professora do ensino fundamental, poderia usar a história como recurso para investigação sobre o desenvolvimento de valores. A razão pela qual escolhi valores é porque eu estava incomodada com as histórias que eu estava lendo nas notícias, sobre intolerância racial e cultural, violência contra mulheres e crianças, deterioração gradual do nosso planeta, e histórias sobre conflitos armados. Como professora, entendo o sistema escolar como um microcosmo da sociedade maior. Os valores que transmitimos aos nossos alunos dentro do ambiente educacional são o que eles levam consigo quando nos deixam. Afinal, não são os nossos valores que dão forma ao mundo em que vivemos? (S. NEMORIM, 2008, pp. vii-viii)*  
<sup>77</sup>(Tradução de Vitória e Paulo Vítor, participantes da experiência)

### **Uma viagem, passo a passo**

Tendo chegado para mim a companhia ideal, não foi difícil prosseguir nessa aventura. Ora, estava muito bem acompanhada por Manoel de Barros e pela poesia. Após um tempo de pesquisa, escolhi um curta metragem intitulado *Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo*, animação que compila vários trechos da poesia do autor pantaneiro. Assim deu-se a elaboração do caminho, cujas paragens descrevo em 13 estações:

**Estação 1-** Histórico do poeta Manoel de Barros – Consideramos importante começar o caminho pesquisando sobre a vida e obra de Manoel de Barros.

**Estação 2** - Disparador: *Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo* – Após alguns dias de pesquisa, escolhi esse curta metragem como estímulo, utilizando-me de seus primeiros três minutos de projeção.

**Estação 3** - A Filosofia com Crianças sob o olhar infantil – Consideramos pertinente registrar a visão de alguns ex-alunos sobre a filosofia com crianças.

---

<sup>77</sup> Vitória e Paulo Vítor, participantes da experiência, colaboraram na tradução.

Reservei trechos do livro *A escola pública aposta no pensamento*, pois revelam poeticamente a perspectiva das crianças a respeito das experiências filosóficas enquanto membros de uma comunidade de investigação filosófica.

**Estação 4** - Algumas poesias de Manoel de Barros compusessem o material. Escolhi trechos para ilustrar a vasta obra do poeta.

**Estação 5** - Planificação da experiência filosófica. Feita em slides lúdicos, traz um tempo infantil ao planejamento.

PLANIFICAÇÃO  
COMPONDO UMA EXPERIÊNCIA / SESSÃO / OFICINA DE FILOSOFIA

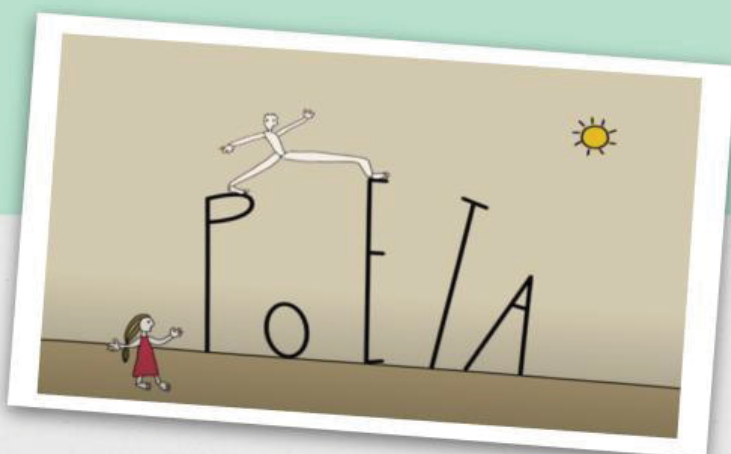


TEMPO ESTIMADO PARA SESSÃO: 60 MINUTOS

PALAVRAS-CHAVE: POESIA - VIDA - PALAVRA - LINGUAGEM - NATUREZA



## AMBIENTAÇÃO / DISPOSIÇÃO INICIAL



AO LONGO DO DIA, OS HABITANTES DA ESCOLA TERÃO CONTATO COM A ENERGIA DO AUTOR MANOEL DE BARROS

\*FOTOGRAFIAS, GRAVURAS, PEQUENOS TRECHOS DE SUA POESIA ORNAMENTARÃO O ESPAÇO ESCOLAR, ESTIMULANDO UM DESPERTAR DE SENTIDOS, UMA ABERTURA DE CANAL PARA CONEXÃO COM O MUNDO DA POESIA, DA LINGUAGEM, DA NATUREZA E DO PENSAMENTO

## OCUPANDO O ESPAÇO PARA A SESSÃO



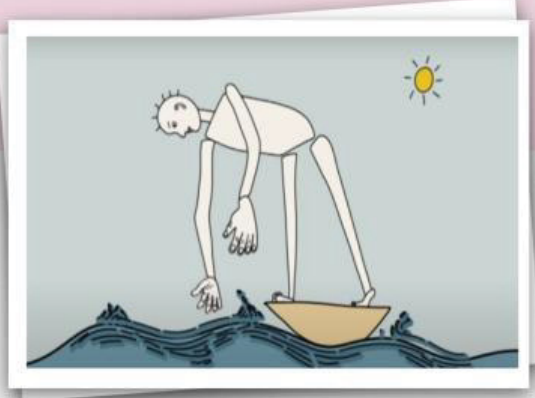
\*ACOMODAREMO-NOS EM "U" (FERRADURA), PARA PROJEÇÃO DO VÍDEO *HISTÓRIA DA UNHA DO DEDÃO DO PÉ DO FIM DO MUNDO* (POESIAS DE MANOEL DE BARROS)

\*ROTEIRO: BIANCA RAMONEDA  
ILUSTRAÇÃO: EVANDRO SALLES  
MÚSICA: TIM RESCALA

### ALGUMAS PERGUNTAS QUE LEVO COMIGO PARA A SESSÃO:

- \* O QUE É POESIA?
- \* POR QUE HÁ PESSOAS QUE NASCEM POETAS?
- \* PODEMOS NÃO NASCER POETAS E TORNARMO-NOS POETAS?
- \* HÁ VIDA NAS PALAVRAS?
- \* SE O AUTOR JÁ NASCEU POETA, A POESIA PRECEDE A PALAVRA?
- \* PODE A PALAVRA EXPRESSAR A POESIA?
- \* QUANTO DA VIDA CABE EM UMA POESIA?
- \* FUGIMOS DA VIDA QUANDO NOS TORNAMOS POESIA?
- \* QUANTO DA INFÂNCIA CABE NA VIDA?
- \* A NATUREZA É A POESIA SEM PALAVRAS?
- \* NÓS PODEMOS SER PALAVRA NA POESIA DA VIDA?

### A VIVÊNCIA DO TEXTO



- \* GRAVURAS DA PROJEÇÃO COMPÕEM O AMBIENTE;
- \* PROJETAMOS UM FRAGMENTO DO VÍDEO, DE APROXIMADAMENTE 3 MINUTOS;
- \* PENSAMOS JUNTOS AS QUESTÕES QUE NOS AFETAM, E EXPRESSAMOS ATRAVÉS DE PERGUNTAS;
- \* CRIAMOS CONDIÇÕES PARA UM PERGUNTAR: POTENTE, INTENSO, ALEGRE, COLETIVO, DIALÓGICO
- \* BUSCAMOS UMA POSTURA FILOSÓFICA QUE LEVE MAIS AO QUESTIONAMENTO QUE À CERTEZA

## ALGUMAS PERGUNTAS QUE PODEM APROFUNDAR A DISCUSSÃO

- \*VOCÊ ESTÁ QUERENDO DIZER QUE...?
- \*ALGUÉM É CAPAZ DE ESCLARECER?
- \*ALGUÉM PENSA DIFERENTE?
- \*QUE RAZÕES FAZEM VOCÊ AFIRMAR ISSO?

## O QUE EVITAR DURANTE A SESSÃO?

- \*"DAR AULAS":
- \*QUE POUCOS MONOPOLIZEM A DISCUSSÃO;
- \*TROCA DE ANEDOTAS E PIADAS OFENSIVAS;
- \*DISCORDAR DA OPINIÃO DA CRIANÇA;
- \*COMPORTAMENTOS QUE HUMILHEM OU DESMORALIZEM O PARTICIPANTE
- \*PSICOLOGIZAÇÃO DA OFICINA. A SESSÃO NÃO É UMA TERAPIA DE GRUPO

## O QUE BUSCAR NA SESSÃO?

- \*QUE AS CRIANÇAS SINTAM-SE SEGURAS EM PARTICIPAR;
- \*CRIAR UMA ATMOSFERA DEMOCRÁTICA E ALEGRE;
- \*DEMONSTRAR À CRIANÇA QUE SEU PENSAMENTO TEM VALOR;
- \*ESTIMULAR O SENTIDO DE COOPERAÇÃO

... E NO FINAL, FEZ-SE A POESIA



**Estação 6** - Primeiro quebra-gelo – O primeiro quebra-gelo planejado seria a ambientação do espaço escolar com poesias, fragmentos de textos, gravuras e fotografias de Manoel de Barros. As crianças previamente à sessão já seriam envolvidas pela energia do autor e pela temática principal: a poesia.

**Estação 7** - Segundo quebra-gelo – A pandemia mudou o curso do rio e sabíamos que seria inviável realizar a sessão de forma presencial. Portanto, como fazer a ambientação no espaço escolar? Mudando os planos, planejamos para a sessão virtual um quebra-gelo mais adequado: cada participante traria para o encontro um objeto que evocasse lembranças de sua infância, ou, para os mais jovens, um objeto relevante para a sua infância.





(Objeto trazido por uma das participantes)

**Estação 8** - Ponto de partida (curta metragem de animação)

**Estação 9** - Escolha fundamentada do instrumento de avaliação da sessão – Optei pela avaliação figuro-analógica, baseada em uma sugestão bibliográfica: *Leire de Miguel (Revista Criar Mundos, 2006)*.

**Estação 10** – Uma avaliação para o encontro

Em todo processo educativo, a avaliação certamente ocupa um lugar de destaque e às sessões de filosofia com crianças deve se destinar um olhar cuidadoso pensando nesse momento. É importante fazermos constantes exercícios de alteridade, evitando que a última palavra (ou pelo menos a mais importante) emane do adulto/facilitador da sessão.

A escuta do outro e o pensamento dialógico devem ser a tônica do momento avaliativo. Realizar uma experiência filosófica em ambiente virtual exigirá do organizador um reinventar de si mesmo, pois serão outros estímulos e de alguma forma uma quebra de paradigmas. Esse movimento não deve elidir do encontro sua riqueza, mas antes permitir que a experiência constitua-se em algo inusitado, plural, incógnito e, por isso mesmo, filosoficamente rico.

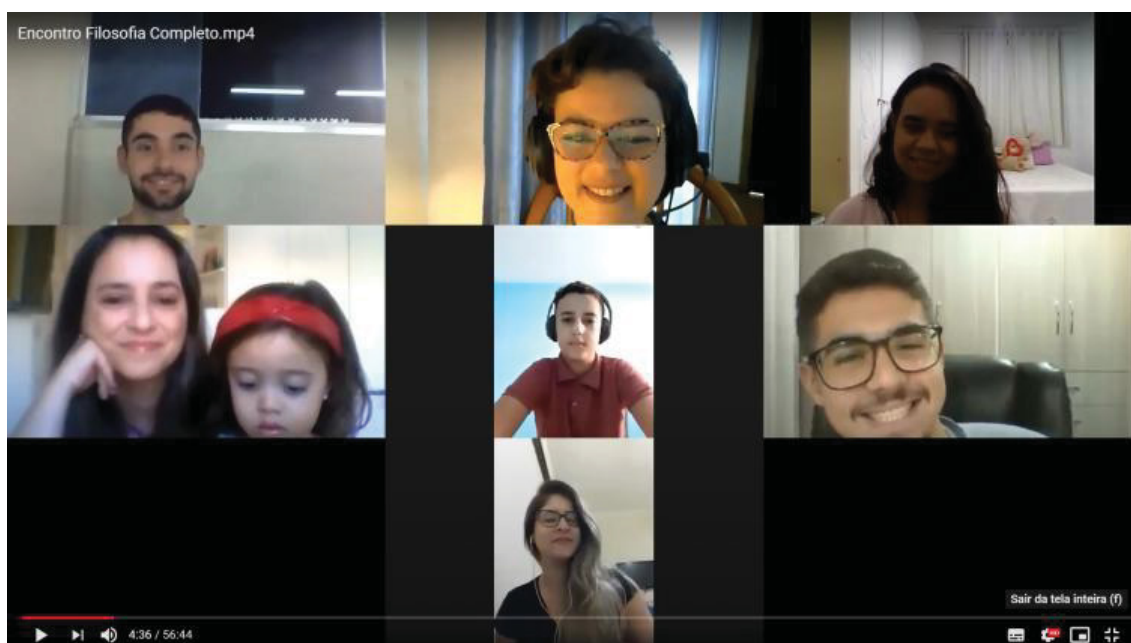
A experiência intitulada *Histórias da Unha do Dedão do Pé do Fim do Mundo*, guarda consigo muitas características do improvável, pois sofreu diversos

ajustes para que pudesse ser realizada em tempos de pandemia. Foram outros os habitantes do encontro; constituiu-se uma nova e insuspeitada Comunidade de Investigação Filosófica: outros rostos/idades/vivências para um novo e virtual ambiente, na busca de sentimentos/sentidos. Dos quatro aos cinquenta anos de idade (de um tempo cronológico), a nova Comunidade deu pistas de uma genuína curiosidade face ao devir do convite que, aceito, transformou-se na possibilidade do encontro.

A comunidade de investigação filosófica multi-idade requereu um momento de avaliação que contemplasse (e mesmo privilegiasse) aqueles cuja tenra idade ainda não possibilita a construção de um repertório de palavras suficiente para expressar o pensamento, servindo-lhe de ponte. Por isso, e inspirada por Leire de Miguel (revista *Crear Mundos*, 2006), optei pela avaliação *FiguroAnalógica*:

*La idea de que una imagen puede ayudarnos a buscar palabras para expresar emociones y juicios personales referidos a medir y calificar un trabajo desarrollado, es francamente interesante. Las imágenes se convierten en una guía para citar nuestras palabras más íntimas, personales.*

**Estação 11** – Realização da sessão em ambiente virtual. Ao todo, oito participantes, com faixa etária compreendida entre os quatro e os cinquenta anos, dispuseram-se a embarcar no universo da poesia, da vida e das infâncias. Estivemos reunidos por mais de 1 hora, experienciando um momento mágico, interativo e feliz.



Os participantes, na sequência fotográfica, a partir da esquerda: Thiago, 26 anos, mestrando da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Solange, 50 anos, mestranda da Universidade dos Açores; Vitória, 20 anos, estudante de Direito; Lisvânia, 43 anos, mãe de Luísa; Luísa, 4 anos, filha de Lisvânia; Paulo Vítor, 13 anos, estudante do 8º ano; Leandro, 19 anos, estudante de Engenharia; Maria Júlia, 23 anos, estudante de Direito.

Aproveito esse momento para agradecer à imediata disponibilidade apresentada por todos à realização da experiência filosófica em tempos pandêmicos. Pelo que se pôde ouvir durante a avaliação, todos nós sentimo-nos felizes com a oportunidade. Luíza disse: “*Mamãe, esse foi o melhor dia de minha vida!*”☺

**Estação 12** - Apresentação da sessão para análise da turma Os Magníficos

A trajetória percorrida foi ilustrada nos slides:

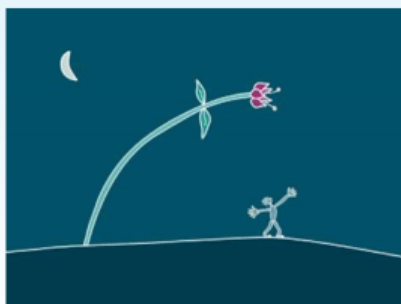




Durante as leituras, veio visitar-me o poeta Manoel de Barros, e com ele, os conceitos de natureza, poesia, infância e palavra.

## Escolha do ponto de partida.

*Histórias da Unha do Dedão do Pé do Fim do Mundo*



Um texto potente

Fragmento de 3 minutos de uma animação que reúne textos de diversos livros do autor. Um lugar mítico onde a infância do poeta transcorreu, dando origem à sua poesia.

# Mudanças no curso do rio.

## A pandemia

- Com planificação adequada às mudanças de um novo tempo , a sessão *Histórias da Unha do Dedão do Pé do Fim do Mundo* foi repensada para uma nova e heterogênea Comunidade de Investigação Filosófica, cuja idade dos participantes varia entre os quatro e os cinquenta anos ( de um tempo cronológico).

## Quebrando o gelo

- Os novos participantes, que gentilmente aceitaram o convite, levaram para o encontro um objeto que representasse lembranças ou vivências importantes de sua infância. Durante a apresentação pessoal, cada qual teve a oportunidade de, falando do objeto, contar também um pouco de sua história.

# Problematizando o texto.

---

Após assistirmos ao vídeo / ponto de partida, iniciamos o processo dialógico para sua problematização. As perguntas surgiram:

- \*Muito legal esse poema. (Luísa)
- \*O que é poesia? (Solange)
- \*Achei engraçado.(Luísa)
- \*O poeta fez a história muito engraçada. (Luísa)
- \*A poesia não está somente nos textos, mas em imagens, músicas, figuras... (Vitória)
- \*Toda pessoa produz emoções, portanto pode identificar poesias e emoções. (Leandro)
- \*Com incentivo, todos podemos ser poetas. Sem incentivo também. (Lisvânia)
- \*Todas as pessoas podem ser o que ela quiser. (Luísa)
- \*Confirmando o que a Luísa disse, a essência do homem é a multiplicidade. (Thiago)\*



- \* É quase isso... Maurício de Souza só faz desenhos, não faz poesia. Ele é um artista. O poeta não é um artista, porque ele não faz desenhos. (Luísa)
- \* Afinal, o que é ser poeta? (Maria Júlia)
- \* Acreditar é uma forma de fazer poesia. (Maria Júlia)
- \* Poesia é a imaginação da pessoa, fora da realidade, compondo uma história. Está presente na fala, nas histórias e em textos. (Paulo Vítor)
- \* Poesia está na nossa imaginação, quando relembramos momentos de nossa vida. (Leandro)
- \* A metáfora abrange uma quantidade maior de pensamentos. (Vitória)
- \* Qual seria a diferença entre poesia e filosofia? (Thiago)
- \* A construção do texto sobre metáforas abrange todas as idades. (Maria Júlia)
- \* A metáfora facilita a materialização do sentimento humano. (Leandro)
- \* O sentimento humano mora no nosso coração. Sem ele não conseguimos respirar. (Luísa)



# Avaliando a sessão

Optei pela avaliação figurativa devido ao grupo multi-idade.

Confesso que foi uma decisão acertada.

Pena não poder servir os quitutes no final...

Se o nosso encontro fosse um alimento, seria...



Recebemos algumas perguntas da turma, cujas respostas seguem em destaque:

Laurinda: Como é trabalhar com as perguntas dos pequenos?

R- Laurinda, trabalhar com as perguntas e observações dos pequenos (como as de Luísa, 4 anos) é algo realmente encantador em uma sessão de filosofia com crianças. Essa faixa etária traz consigo o que há de mais genuíno e potente em um processo de investigação: curiosidade e cuidado são a tônica. Ainda que seu repertório de palavras seja restrito, conseguem com o recurso que têm expressar-se de forma surpreendente. Veja que houve momentos na sessão em que Luísa conduziu o grupo de participantes mais velhos. O que posso dizer é que aprendemos muito com os pequenos e precisamos deles para ver florescer alguns conceitos fundamentais a uma comunidade de investigação filosófica.

Marcílio: Pede sugestões para elaborar uma sessão multi-idade. O que correu ou não bem?

R- Marcílio, obrigada por tua pergunta. Quando me questionas o que correu ou não bem, só faço ressalva ao meu próprio domínio com as tecnologias da plataforma (ainda não tenho tanta expertise). Quanto aos participantes, foram formidáveis, trazendo à baila perguntas e comentários ricos, potentes. Penso que o fato de ser uma

comunidade multi-idade enriqueceu ainda mais o encontro. No fundo, estávamos todos envolvidos pelo mesmo desejo de interação e a heterogeneidade etária não implicou em maior ou menor participação. A meu ver, foi uma oportunidade única que me trouxe realização enquanto facilitadora e membro da comunidade de investigação filosófica.

Daylane: Foi apenas uma sessão?

R- Daylane, agradecendo por tua pergunta, respondo que sim. Foi apenas uma única sessão.

Ricardo: Gostou de todas as intervenções e da avaliação. Apreciou o fato de eu ter tratado todas as questões com a mesma importância, independente da idade de quem as pronunciou.

R- Ricardo, grata por tua avaliação. Fico feliz que tenhas apreciado o trabalho que consegui realizar enquanto facilitadora.

Fernanda: Como foi ser facilitadora em um ambiente virtual?

R - Fernanda, obrigada por tua pergunta. Ser facilitadora em um espaço virtual foi um presente inusitado. Fui brindada com oportunidades que não teria se o plano tivesse corrido como o esperado. Os novos participantes me surpreenderam com questões fundamentadas num espaço dialógico e afetuoso.

Lina: Realizar a sessão com desconhecidos resulta melhor do que com aqueles que temos confiança?

R- Olá, Lina! Obrigada por tua pergunta, ao que posso responder que os membros da sessão são familiares e amigos. Havia ali um forte vínculo afetivo, muito embora nenhuma experiência anterior com sessões de filosofia para crianças. Portanto, podemos avaliar que se saíram muito bem, não é mesmo?

### **Décima terceira e última (?) estação**

Chegamos à última estação gratos por todo o aprendizado construído em coletividade. Realizar a sessão de filosofia com o novo grupo de forma virtual foi um presente do destino guardado carinhosamente. Aos Magníficos (nome com o qual nossa turma foi batizada, com o apadrinhamento de Ricardo Frias), o meu muito obrigada.



## **Anexo F - Reflexões sobre experiências do pensamento realizadas na EM Joaquim da Silva Peçanha**

Registramos reflexões oriundas da realização de experiências do pensamento, na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, localizada no Município de Duque de Caxias/RJ. As referidas sessões de filosofia com crianças ocorreram ao longo do mês de junho de 2021, de forma presencial, com crianças de sete/oito anos de idade. Ainda que em período de pandemia, foi possível a realização dos encontros, haja vista a vigência de um decreto municipal autorizativo das atividades escolares, condicionadas à observância de um documento intitulado “Protocolo de Retorno às Atividades Presenciais”. Assim sendo, respeitando os protocolos devidos, reunimo-nos – facilitadora, professoras e estudantes do segundo ano do ensino fundamental.

Merece destaque o fato de estarmos em um ambiente privilegiado (a escola), unidas às crianças, fato até bem pouco tempo inviabilizado pelos condicionantes de uma pandemia que ceifou a vida de mais de meio milhão de brasileiros. Estar, portanto, no chão da escola, cercada por seus habitantes, exerceu sobre mim forte impacto emocional.

As crianças de máscara, invadiram a *sala do pensamento*. Cada qual adonando-se do seu assento (pequenos pufes coloridos). Alguns diziam: - “Vamos respeitar o distanciamento”, demonstrando familiaridade com os novos e necessários hábitos.

Já dispostos em círculo, a proposta inicial do “quebra gelo” foi um exercício de respiração. Inspirávamos de olhos fechados, tentando sentir cada pequena parte de nossos corpos. Soltávamos o ar como quem sopra uma vela, suavemente, refletindo o eco de nossa própria respiração. Todos unidos no ritmo suspenso do ar - o bailado do silêncio quebrantado pelos pequenos movimentos da massa invisível que nos visitava o interior, deixando-se esvaír lentamente: percebido, sentido. Assim, aquele elemento ao mesmo tempo vital e invisível, ganhou o devido protagonismo. As crianças demonstraram satisfação com o exercício e bateram palmas, como que aprovando o primeiro ato coletivo da sessão (Bravo!)

Sofia disse que sentia as pernas; Luan, a barriga. Letícia ponderou: “ - O mais legal foi termos feito todos juntos!”, ressaltando a importância da retomada do convívio social na escola. As crianças pareciam realmente felizes com aquela oportunidade, antes

tida como corriqueira – por vezes até indesejada. Eis aí alguns dos paradoxos proporcionados pelo longo período de isolamento social. Conceitos foram ressignificados ao nos depararmos com a ausência: da liberdade, das certezas, da segurança, da vida. A própria escola, posta em suspensão, ratificou sua importância de espaço multilógico, presente, vivo. Sofreu novos ataques, mas na resiliência buscou reinventar-se, mostrando novas formas de significância.

Após os exercícios aerados de infância, expliquei às crianças que estava ali como estudante, assim como eles, fato que não despertou qualquer reação de estranheza. Nenhuma das crianças questionou o fato de um adulto apresentar-se como estudante que iria com elas aprender. Perguntei se eles aceitavam participar da minha pesquisa, ao que todos assentiram com a cabeça, alegremente.

Nessa sessão, a temática principal foi o amor. Professora Vanise levou uma sacola de supermercado na qual figuravam dois personagens supostamente apaixonados. Era época do dia dos namorados e a temática mostrou-se bastante próxima das crianças, considerando ser esse um período de forte apelo midiático para as vendas comerciais. Então, o romance vendido nas telas da televisão, ganhou a simpatia dos pequenos, que logo entregaram-se à análise de um idílio fictício.



Surgiram as perguntas:

“- É possível saber que alguém está apaixonado pelo olhar?”

“- Quando a pessoa tem um coração, está apaixonada?”

Pietro observou que os balões estavam invertidos, e argumentou que o quadradinho de escrever tem a ver com o pensamento.

Ana: “- Os dois estão apaixonados, porque os dois têm coração.”

Sol: “- Será que todo mundo que tem coração sente amor?”

Ludmile: “- O nosso coração é para respirar e o do desenho é para se apaixonar?”

Vítor: “- O coração do desenho é para se apaixonar!”

Pietro: “- Não dá para respirar pelo coração.”

Vanise: “- O amor que a gente sente fica aonde?”

Sophia: “- No coração e na cabeça.”

Tatiana: “- O amor fica nos meus pensamentos. A falta de amor fica no meu coração.”

Luan: “- Por que não grava pra mandar tudo pro YouTube? Mais pessoas verão.”

Experimentávamos o tempo aiônico quando Chronos bateu à porta avisando que os pais já aguardavam pelas crianças. Encerramos com a vontade de ainda continuar, aguardando ansiosos pelo próximo encontro.



Para a segunda sessão, propusemos a temática da infância. A infância retratada por Cândido Portinari, da forma angelical com que a concebia, foi levada para a “sala

do pensamento”. Gravuras com telas do artista passaram pelas mãozinhas e olhares admirados.



Passamos a refletir sobre as formas com que o renomado pintor via a infância. Luiz disse que podemos ser crianças por dentro, aludindo ao fato de eu – adulta – não poder ser de fato uma criança. Pelo menos não na aparência. Então, surgiram questões:

Sol: “Por que sou criança?”

Maria Clara: “Criança gosta de tomar banho de chuva.”

Sophia: “Criança gosta de brincar.”

Matheus: “Criança gosta de ver o pôr do sol.”

Flaviana: “A Criança fica se disfarçando de adulto. Por isso gosta de brincar”

Então, Max pergunta: “Por que Portinari morreu?”

Sol: “Será que Portinari era criança quando pintava a infância?”

Flaviana: “Será que as brincadeiras que Portinari pintava existem até hoje?”

Mateus: “Como ele conseguiu fazer as fotos tão realistas?”

Então as crianças pediram para brincar. Fizemos ciranda na *sala do pensamento*. Sem as mãos dadas, cirandamos. Unidos pela vontade de brincar, de nos suspender no ar tal qual faziam os anjos de Portinari.

Após as brincadeiras, passamos a avaliar a sessão. Se o nosso encontro fosse um alimento...

Max: “Uma pizza. Tem pedaços e pode ser dividida.”

Luan: “Nutella é bem legal.”

Heloá: “Macarrão com frango. Quando a gente come sente uma coisa gostosa.”

Tatiane: “Sorvete, porque a pintura de Portinari lembra várias bolas de sorvete coloridas.

Mirella: “Um lanche bem gostoso.”

Flaviana: “Bolinha de queijo, porque todo mundo fica feliz comendo bolinha de queijo.”

Em dois encontros trabalhamos conceitos densos, profundos, como amor e infância. Crianças de sete anos expressaram-se livremente, demonstrando felicidade em participar do movimento provocado por esse espaço/tempo destinado ao pensamento livre, a essa cultura desinteressada. Somos aprendentes, podemos interagir, contribuir com o outro, estabelecer vínculos, independente da idade cronológica a nós atribuída. Talvez a isso chamemos de aprendizagem ou produção de conhecimento. Todos naquela “sala do pensamento” sentíamos paz, uma paz sem amarras. daquelas que somente a educação para a liberdade pode proporcionar.



## **Anexo G - Transcrição das Entrevistas realizadas com as estudantes Maria Emanuelle e Ágata**

Entrevistas realizadas com Maria Emanuelle e Ágata, estudantes da EM Pedro Rodrigues do Carmo aquando da realização do projeto “Em Caxias, a filosofia encaixa? – a escola pública aposta no pensamento.”

Duque de Caxias, 20 e 21 de Agosto/2021

1- Fale-me um pouco de como foi o seu encontro com o projeto. O que lhe incentivou a participar?

Maria Emanuelle – O projeto chegou até mim logo no início quando eu entrei lá. A tia Adelaíde me viu e me chamou pra participar, mas eu fiquei “enrolando” ela por um tempão. Aí uma hora eu fui... cheguei lá, comecei a conhecer, comecei a gostar. Foi um projeto muito bom, me ajudou a desenvolver o pensamento, questionar. Isso é muito bom para as crianças: questionar, saber dizer a sua opinião, isso é uma coisa muito importante. O que mais me incentivou foi... a tia Adelaíde. Ela incentivava a gente a pensar grande. Uma coisa que ela sempre me falava, era que se você pensar pequeno, quiser uma vida mediana, você terá uma vida mediana, mas se quiser uma vida grande, terá uma vida grande. Essa foi uma coisa que ela me falou e eu nunca me esqueci. Isso me marcou pra vida toda, e eu nunca mais consegui fazer nada médio, nunca mais consegui ter uma vida média.

Ágata – O projeto nos permitiu conhecer ideologias de outras escolas, outras pessoas, outros projetos (inclusive o nosso). O que me incentivou a participar foram as aulas, as experiências, tudo o que a gente produziu e criou juntos. As experiências e trocas na filosofia, com participantes de outros países me estimulou muito, porque despertava o interesse em saber mais; o que eles fazem, quais são as dificuldades e facilidades. Isso foi muito gratificante.

2- Quantos anos você tinha quando iniciou sua participação no projeto da filosofia? Em que série estava?

Maria Emanuelle – Tinha uns dez, onze anos, quando eu comecei.

Ágata – Estava no quinto ano, tinha uns catorze anos.

3- Você se sentia protagonista das sessões de filosofia e demais atividades relacionadas, como a horta, a cozinha experimental, as excursões? Por quê?

Maria Emanuelle – Eu sempre fui a “principal” pessoa a ir, até porque eu não saía da Pedro Rodrigues (a escola). A filosofia era totalmente a minha casa, o meu refúgio de tudo. Lá eu me libertava; era um lugar onde eu cresci muito. Então, eu passava a maioria do tempo lá. Eu ia para a escola cedo, antes da minha aula, para participar das coisas. Lá era o meu refúgio. Eu me sentia totalmente protagonista, porque lá era o lugar onde eu poderia ser eu mesma. Não sofria críticas por ser eu mesma. Havia um “moldamento”. A gente se moldava muito. A gente aprendia muito lá. Desenvolvia muito o caráter. Cada dia, cada momento, cada processo, eram momentos em que todos nós nos sentíamos protagonistas. Cada aluno, porque não existia uma opinião errada; existiam opiniões diferentes. O mundo ensina pra gente que temos “um” certo, mas a filosofia ensina pra gente que existem “vários” certos, e isso é incrível. Num mundo onde todos querem te oprimir, lá (na filosofia) você se liberta. Você não é oprimido por ser você mesmo.

Ágata – Cada experiência foi única. O contato com a natureza, com os alimentos orgânicos... fui protagonista em todos os momentos e experiências.

4- Para você, qual o poder da pergunta?

Maria Emanuelle – A pergunta tem o poder de fazer você pensar, refletir e mudar de opinião. Às vezes você pensa de um jeito em um momento, em outro pensa totalmente diferente; e está tudo bem! É isso que a filosofia também ensina bastante: que você pode mudar de opinião sem problemas. Você não precisa estar preso a uma coisa só. Você nunca na sua vida precisa estar preso a nada! Você pode mudar a hora que quiser. Essa é uma coisa que a filosofia mostra muito pra gente. Ok, eu gosto disso agora, mas amanhã eu posso não gostar mais, e está tudo bem. A pergunta tem o poder de fazer você pensar, refletir, mudar de ideia. Tem um poder incrível!

Ágata – O poder da pergunta é instigar e responder também. Lá no projeto, havia muito a questão da pergunta. Por quê? Para quê? Para quem? Sempre trabalhamos a questão das perguntas. As crianças eram bastante instigadas. Isso que é a filosofia! Perguntar, questionar, tratar, procurar saber. Como muitas crianças falavam: “Essa pergunta não tem resposta!” “É impossível!”



5 - Como você avalia sua participação nas sessões de filosofia em relação à sua participação nas aulas? Havia alguma diferença?

Maria Emanuelle – Sim, porque na filosofia eu conseguia ser mais aberta. Eu era uma aluna muito tímida, e conseguia ser mais aberta na filosofia. Tanto que isso trabalhou muita coisa em mim. Eu consegui conversar com as pessoas. A filosofia faz você abrir a sua comunicação; abrir a sua mente. Tinha muita diferença da Maria da sala de aula para a Maria da filosofia. A Maria da filosofia era uma pessoa totalmente diferente, porque lá era um lugar em que você podia ser você mesmo sem nenhum problema. Você vai se moldando diante perante essa situação. Eu gostava tanto da Maria da sala da filosofia que eu passava a maioria do meu tempo lá.

Ágata – Avalio de uma forma muito boa. Tanto em uma quanto na outra eu me dava muito bem. Só que a gente acaba aprendendo um pouco mais na filosofia, porque tem todo um questionamento, uma experiência. O contato entre as crianças e a professora... nota dez!

6 - Quais elementos lhe chamavam mais a atenção na sala da filosofia?

Maria Emanuelle – Eu sabia que estavam construindo lá e tinha uns boatos sobre o que seria. O que me chamava mais a atenção na sala era o teto e a “piscina”<sup>78</sup>. Chamava a atenção por ser um lugar diferente. A construção de lá não é brasileira, isso é óbvio! Tanto que o que mais chamou a atenção foi isso: ser uma construção diferente. (Nesse momento, foi esclarecido a Maria Emanuelle que o idealizador da construção chama-se Jason Wozniak, um pesquisador norte-americano que participava do projeto à época, na escola Pedro Rodrigues). A sala era muito clara, bonita. Atrás havia uma vegetação... era um lugar muito bonito. Tenho boas lembranças de lá.

Ágata – A “piscina”! (como diziam, entre aspas). Onde nos sentávamos em roda para conversar. Ficávamos com os nossos pés suspensos naquela “piscina”. Esse foi um dos elementos que mais me chamou a atenção. Fora a horta, os livros...

7- Você se recorda: da construção da sala e da publicação do livro?

---

78

Maria Emanuelle – Lembro da construção da sala, mas acho que quando publicaram o livro eu ainda não estava na escola.

Ágata – Sim! Recordo da construção da sala, do livro. Foi muito gratificante podermos iniciar esse projeto na escola. A construção teve ótima receptividade; foi muito bem elaborada e esperada em todos os sentidos. Uma sala nova, uma “matéria” nova. Havia uma expectativa muito grande. O livro também, porque fez parte da nossa trajetória. Desde a construção até o término. Ele conta um pouco das nossas experiências, com os alunos entre si, as “matérias”. Tudo o que fizemos e participamos juntos.

8- Como foram as suas visitas à UERJ e aos demais eventos vinculados ao projeto?

Maria Emanuelle – No primeiro momento que eu pisei lá eu disse: vou estudar aqui! Tanto que me inscrevi pra lá (a UERJ). Eu quero uma vaga lá. Eu ficava só admirando quando ia lá. Achei o lugar mais incrível do mundo, chorei de emoção. Lá é enorme! Eu me sentia diferente, porque foi uma dinâmica em que vimos adultos participando. Então, foi diferente e igual ao mesmo tempo, porque lá os adultos tinham um pensamento parecido com o nosso, por mais que fossem adultos. Então não tem tanta diferença da sua idade pro seu pensamento.

Ágata – Foi muito bom! Uma experiência muito boa. Apesar de a sala atender às nossas expectativas, ir à universidade foi algo além. Tivemos profundos aprendizados com pessoas, professores, outras escolas. Enquanto criança eu me sentia bem diferente estando na universidade, porque era algo mais “alto” do que a escola. Foi muito além do que pensávamos, portanto, gratificante.

9- O que a participação no projeto trouxe de mais importante para você, para a sua vida?

Maria Emanuelle – Nossa! Mudou muito a minha vida, porque você sabe que eu vivo em área de risco. Em um local que traz várias influências... um local em que somos sempre influenciados a dar errado. É nesse local que a gente vive. Tanto que eu vi várias amigas minhas engravidando, amigos meus saindo da escola. Foram muitas influências negativas, mas diante disso tudo, a filosofia me deu um caminho, que foi pensar sobre o que eu queria. O que muitas outras pessoas não tiveram: pensar o que realmente

queriam. Grande parte das pessoas segue sem pensar no que realmente que e sonha. Não colocam um foco. Então, o que mudou na minha vida foi evitar que eu entrasse em muitos caminhos errados. A filosofia me abriu as portas para eu saber que poderia ir a outro país, que poderia ir para a universidade, fazer uma faculdade, realizar meus sonhos. Eu não vi amigas e amigos meus terem a mesma perspectiva (pessoas que não fizeram). Hoje eu vejo alguns ex alunos da filosofia que estão muito bem em seus pensamentos. A filosofia foi uma mudança pra todo mundo, porque nos fez pensar no que realmente queríamos. Eu saí da escola, mas a filosofia nunca saiu de mim. Tanto que eu sou questionadora, coisa que a maioria das pessoas não são. Por que é assim? A maioria só vai.

Ágata – Digo que foi o conhecimento das coisas, do saber, do questionar, das perguntas. As experiências também em si, o trabalho com os alimentos; pinturas, livros... isso me trouxe uma experiência muito boa.

10- Manu, para você o que é a filosofia e o que a filosofia faz quando chega à escola?

Maria Emanuelle – É sem explicação. Dá a esperança para os alunos de um futuro melhor, porque quanto mais você se questiona, mais você muda. Já parou pra pensar que sem questionamento não há mudança? Você pensa que está tudo bom assim. Quando você se questiona pensa: será que realmente está bom assim? Será que estou realmente feliz aqui? O que realmente eu quero? Você não se prende a uma coisa só. O questionamento que a filosofia traz muda a vida dos alunos. Eu tenho aulas de filosofia (entre haspas, porque sempre falta professor). Tenho aulas no Ensino Médio, no fundamental não tive. Só na Pedro Rodrigues, com o projeto. Tem uma diferença muito grande entre os dois tipos de filosofia. A filosofia com crianças é bem melhor. Parece que para as crianças o cuidado é maior. Para o adolescente é mais difícil, tudo é diferente de quando se é criança. Aquilo muda. Quando se é adolescente, já existe um pensamento formado, mas quando você é criança, está se moldando. A filosofia pode, literalmente, salvar a vida de muitos alunos.

Ágata – Ela muda todo o rumo, todo o ritmo. Faz com que as crianças se desenvolvam mais. Agrupa, junta, une. Nos traz mais conhecimento. É revolucionária!

### 11- Enquanto aluna criança, o que você gostaria de ver mudar na escola?

Maria Emanuelle – Quando eu lembro que fui criança sinto vontade de chorar, vivi momentos muito bons. O que eu gostaria de ver mudar? A filosofia ser obrigatória. Muitos alunos não se permitem conhecer, mas se permitissem, conseguiriam aprender melhor. Outra coisa, deveríamos ter mais professores de filosofia nas escolas. Minha irmã fez o ensino fundamental em outra escola e não teve. Deveria ter na rede pública em geral.

Ágata – Gostaria de ver mudança em todos os âmbitos, primeiramente na educação. O projeto da filosofia trouxe muito conhecimento, cultura, experiências. O que falta muito nas escolas é isso: uma filosofia diferente, ampla, conectada, digitalizada. É isso que falta! Na escola Pedro Rodrigues do Carmo a filosofia nos permitiu essa educação. Penso que isso foi o mais importante. A educação é a filosofia, pois nos permite isso.

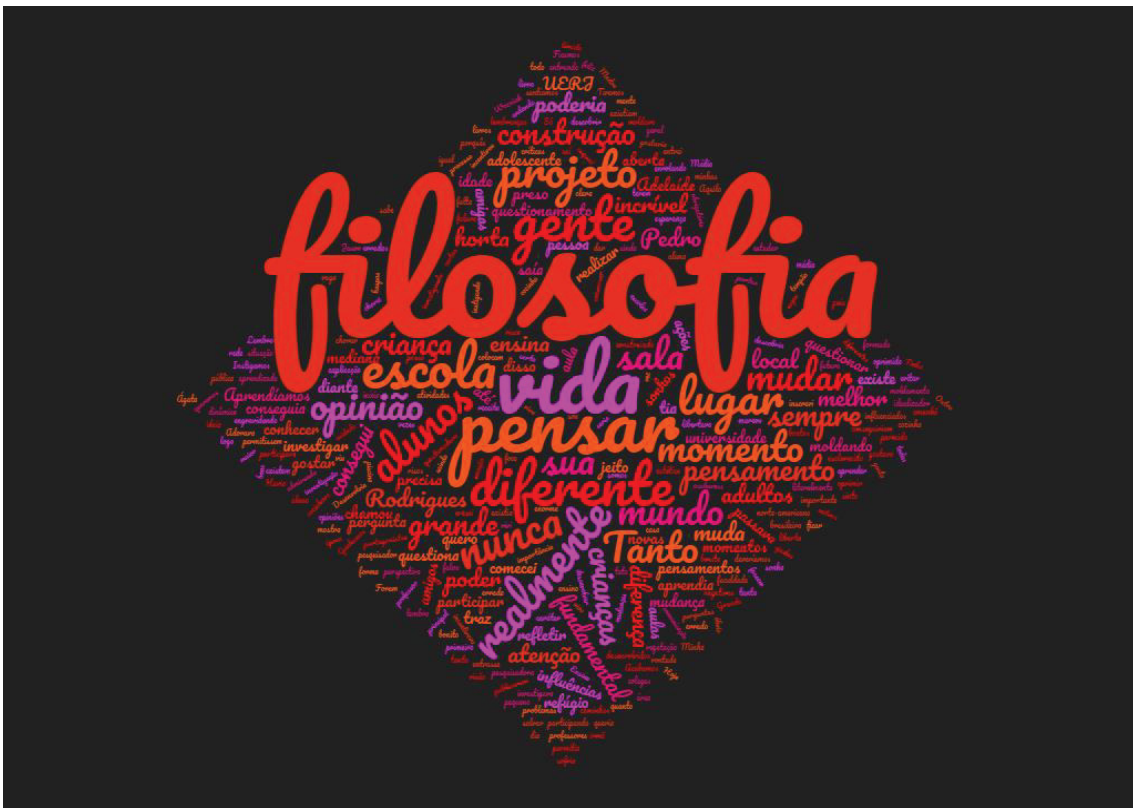
### 12 - Durante as sessões de filosofia você se via como investigadora? Por quê?

Maria Emanuelle – Sim, porque eu descobria muitas coisas novas. Me permitia descobrir, então era uma forma de investigar. Aprendíamos cada vez mais coisas novas. Aprendíamos com os nossos colegas. Eu nunca saía de lá com a mesma opinião, ou o mesmo jeito de pensar. Eu aprendia investigando. Tivemos muitas atividades com o projeto: ida à universidade (UERJ), a horta. Enquanto criança, o projeto foi fundamental. Eu ia para a horta, cozinava. Na horta eu também investigava. Adorava ficar andando por lá. Na cozinha eu fazia a investigação da receita, e eu cozinheiro muito bem (risos). Não existe idade ou momento para você realizar os seus sonhos.

Ágata – Ah, sim! Porque acabamos instigando muitas perguntas, ações. Instigamos os livros, os outros alunos com os porquês. Acabamos entrando em um mundo no qual queremos tudo investigar. Saber o porquê e o para quê. Ficamos mais desenvolvidos: todas as mudanças, ações e pensamentos. Ganhamos uma outra visão de tudo.



Nuvem de palavras de Ágatha



Nuvem de palavras de Maria Emanuelle

## **Anexo H - Transcrição das entrevistas realizadas com as professoras Adelaíde Léo, Vanise Cássia e Sônia Pegoral**

### **Dialogar com as coisas do mundo é dar-lhes vida.**

As entrevistas abaixo transcritas foram realizadas em maio de 2021 com professoras que participaram/participam diretamente do Projeto *Em Caxias, a Filosofia en-Caixa? – a escola pública aposta no pensamento*<sup>79</sup>, na qualidade de coordenadoras (no caso das Professoras Adelaíde Léo e Vanise Cássia) e gestora da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (no caso da Professora Sônia Pegoral).

Adelaíde Léo foi professora da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, onde coordenou o projeto de 2009 a 2015; coidealizadora do cardápio e recreio filosóficos, descritos no livro *A escola pública aposta no pensamento*<sup>80</sup>.

Vanise Cássia, professora da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, onde coordena o Projeto desde 2007. Tornou-se Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É membro do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) e possui publicações na área. Atualmente ocupa a função de vice-diretora da referida escola.

Sônia Pegoral, Professora da Rede Municipal de Duque de Caxias, atualmente Subsecretária de Educação do Município. Participou da gênese do projeto *Em Caxias a filosofia en-caixa?* quando do seu exercício como Coordenadora de Educação da Rede Municipal de Ensino. Vivenciou imersões, formações, viabilizou e acompanhou a implementação do trabalho em escolas públicas da Rede.

---

<sup>79</sup> Projeto idealizado pelo NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (UERJ) sob a coordenação do Professor Doutor Walter Omar Kohan. Aportou em terras caxienses em 2007, passando a habitar escolas públicas da rede municipal de ensino de Duque de Caxias.

<sup>80</sup> KOHAN, W.O; OLARIETA, B.F. *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SN - Para você, o que é filosofia?

Adelaíde Léo- Uma forma amorosa de se relacionar com o saber/não saber.

Vanise Cássia – Essa é uma pergunta muito grande, potente. Não tem como habitar uma resposta. Lendo um livro de Deleuze (aproximando-me de alguns amigos para poder entendê-lo), penso que os filósofos se ocupam muito em tentar responder o que é a filosofia. Eu não me sinto com autoridade para apresentar uma resposta. Eu posso falar um pouco a partir do lugar que habito e da minha relação com a filosofia, enquanto educadora. Talvez essa relação dê algumas pistas, abra alguns pensamentos a respeito do que ela realmente possa vir a ser, ou do que ela é. Quando a filosofia chegou aqui na escola, veio com uma proposta de um grupo que era da educação e da filosofia. Esse grupo nos convidou a fazer filosofia com as crianças e o primeiro sentimento que tive foi de espanto, porque a relação que eu tinha com a filosofia era uma relação da história da filosofia acadêmica. A relação que eu tive na academia (com a filosofia) foi distante. A linguagem era de difícil entendimento; conceitos e categorias muito elaborados para o meu pensamento de professora das séries iniciais, estudante do curso de Pedagogia. Quando o grupo do NEFI/UERJ (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), coordenado por Walter Kohan, chegou aqui na escola, fomos apresentados a uma outra filosofia: mais prática, onde o estudo dos filósofos clássicos era importante, mas não a principal preocupação/ocupação. O que mais importava era o exercício do pensamento. Uma filosofia que nos levava a fazer perguntas. Não quaisquer perguntas, mas um exercício da forma de se relacionar com as perguntas. A forma de se perguntar sobre o mundo, sobre o outro, sobre as questões que o outro tem a dizer e sobre as minhas próprias questões. Era uma relação perto de uma figura socrática, que nós chamamos de “exame da vida”. Há uma frase do Sócrates que diz: “Uma vida sem exame não é digna de ser vivida”. Então, é uma vida que se coloca em questão. Foi dessa filosofia que eu me aproximei. É como o Masschelein sobre a mesa: o mundo, o conhecimento, o saber. É uma filosofia que não se desfaz do saber, do conhecimento, mas que coloca esse conhecimento e esse saber em questão. No sentido de que sobre aquilo que eu ainda não sei, irei debruçar-me de forma curiosa, para poder pesquisar, entender, abrir outras formas de pensar sobre aquilo, outras formas de inventar aquilo que está ali diante de mim. Isso tem a ver também com a minha própria vida, não somente com o mundo; mas a minha própria vida que está imbricada no mundo. Então, é essa a filosofia que eu entendo. É a filosofia que nos faz exercitar o movimento do pensamento; um deslocamento da nossa forma de se relacionar conosco, com o outro e com o

mundo, nesse sentido mesmo de aguçar a nossa curiosidade sobre aquilo que ainda não sabemos desse mundo tão enigmático. Talvez tenha trazido algumas pistas do meu modo de relacionar-me com a filosofia, ou de fazer filosofia.

Sônia Pegoral- Preciso dizer que é um prazer estar nesse momento contribuindo para os estudos de um projeto que iniciou há doze anos em Duque de Caxias. Filosofia para mim é a liberdade do pensamento. Se é que se pode resumir a filosofia em alguma palavra ou frase, para mim filosofia é você dar asas ao seu pensamento, à sua reflexão. Filosofar é ter liberdade de pensar.

SN- O que é a criança para você?

Adelaíde Léo - O inesperado, o inacabado, o que não tem começo nem fim...

Vanise Cássia – Antes eu me relacionava com a palavra criança a partir de uma visão da psicologia. Era como uma fase, um período do desenvolvimento humano, onde ainda há imaturidade, uma "menor idade" - como dizem alguns autores da própria filosofia – a quem ainda falta o pensamento, alguns movimentos físicos, um ser incompleto, cuja completude seria alcançada na adultez. Então a minha relação com a criança era nesse sentido, de uma fase mesmo. A criança era aquele ser humano ainda no início de seu desenvolvimento, com algumas faltas e impossibilidades. Hoje eu já vejo a criança de uma forma diferente, a partir da relação que estabeleço com a filosofia, com esse modo de investigação e curiosidade sobre o mundo. Vejo a criança como alguém que se relaciona com o mundo de uma forma potente, alguém que chega no mundo (como afirmam Hannah Arendt e Jorge Larrosa, por exemplo), a criança seria um enigma, porque nela habita algo para mim muito caro e importante, que é a infância. Então, a criança habita esse lugar do infante (da não fala), ou talvez de uma outra forma de falar. Eu estava conversando sobre isso com a Edna<sup>81</sup>. Ela estava falando pra mim que temos ouvido muito que a infância é a não linguagem. E Edna, como uma professora de Português que pensa muito sobre essa questão, me perguntou se seria uma não linguagem ou outra maneira de se relacionar com a linguagem. Então, a criança hoje pra mim é esse ser em que habita a infância, infância essa que traz uma potência/força muito grande pra ela se relacionar com o mundo, porque ela consegue olhar as coisas, relacionando-se com elas como se fosse a primeira vez. Então, através dessa forma inédita/original de se relacionar com as coisas

---

<sup>81</sup> Edna Olímpia é professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Duque de Caxias e leciona na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. Mestre em Filosofia com Crianças pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



que já estão nomeadas, conceituadas, determinadas, a criança consegue romper com isso e dar outras formas, nomes e maneiras de se olhar aquilo. A criança traz uma maneira mais inventiva na relação com as coisas. A criança hoje é um tempo de intensidade de se relacionar com as coisas; hoje é assim que vejo a criança. Nesse tempo de se relacionar, com essa forma intensa, colocando todo o seu corpo, atenção e curiosidade, consegue transformar e ser transformada. Eu tenho um aluno pra quem a gente estava perguntando o que era fazer poesia, e ele disse que pra ele fazer poesia, era como se ele estivesse conversando com os objetos do mundo: com a xícara, com o pão, os bonecos (Isso numa experiência filosófica). É como se ele estivesse num sonho, porque no sonho tudo tem vida, no sentido de ter uma vitalidade. No mundo as coisas também têm vida. Então, para ele, fazer poesia é relacionar-se com essas coisas dando a elas vida. E quando dialogamos com essas coisas (sejam elas o que for no mundo), eu não só transformo essas coisas, mas eu também sou transformado. O menino falou isso! Então eu penso que essa infância que o menino traz de relacionar-se e dialogar com as coisas, não apenas como foram instituídas para ele, mas com outros tipos de vida e vitalidade, podendo dialogar mutuamente com as coisas, é para mim uma imagem muito bonita do que é uma criança. A criança é esse tempo de intensidade. Hoje eu vejo assim.

Sônia Pegoral- Criança é esperança, sonhos, possibilidade, vida, futuro. No contexto educacional, a criança representa e esperança de colocarmos em prática coisas que serão possíveis num futuro que a gente não vai ver. A esperança do mundo é a criança.

SN - Como o projeto de Filosofia com Crianças chegou até você? O que a levou a aceitar esse convite?

Adelaíde Léo - Participei da primeira formação para professores em 2004. Nessa época, o projeto ainda não acontecia em escolas. Em 2009, lotada na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, tomei conhecimento de que aquele trabalho havia se materializado em uma escola da Rede, e que havia interesse em ampliá-lo para outras escolas. Inicialmente acompanhei o projeto por um ano, como integrante da equipe da SME, depois como coordenadora na Escola Pedro Rodrigues do Carmo. Foram vários os motivos que me levaram a aceitar esse desafio: o vínculo, que já havia iniciado em 2004 e o encantamento com a proposta, que me acompanhou desde aquele ano; a aposta de que os alunos seriam muito beneficiados pelo projeto; a admiração por Walter Kohan, que é alguém que nos põe a pensar de uma forma singular.

Vanise Cássia – Primeiro eu aceitei porque tinha chegado um pouquinho antes um projeto aqui na escola que eu achei que estava muito solto. Eu gosto muito de movimentar as coisas dentro do meu trabalho, então chegou um projeto de fora, muito interessante, do qual eu queria participar, porque achei que poderia trazer força e vitalidade para o que eu estava fazendo com os meus alunos, mas achei que ele estava muito solto. Então veio esse projeto de filosofia a ser apresentado à gente e eu já tinha uma pergunta: a filosofia era um outro modo de se relacionar e de pensar o mundo? (porque existiam várias formas, como a religião, a ciência). Essa era uma pergunta que eu já trazia desde a época em que conheci a filosofia. Então eu fiquei muito curiosa e ao mesmo tempo espantada, ao pensar em como eu – uma professora das séries iniciais – daria conta de um projeto que iria trabalhar com uma filosofia, e que filosofia seria essa. Se aquela filosofia fosse um modo de entender o mundo, ela iria complicar mais o mundo, porque pra mim era uma coisa muito complexa. Como eu iria conseguir desenvolver um trabalho com algo que eu achava que era muito complexo no meu trabalho cotidiano da escola, pra dar conta de ser na verdade não uma forma complexa de se pensar o mundo, mas uma forma talvez mais simples, mais amorosa e apaixonada de se pensar o mundo? Como isso poderia contribuir de fato pra fazer o que eu estava fazendo ali, que era alfabetizar? Como essa filosofia, que a princípio eu tinha uma visão de complexidade, de distanciamento, poderia me fazer o movimento contrário de aproximação desse mundo de uma maneira mais simples, potente, amorosa. Porque esse é um dos grandes desafios que habita em mim até hoje: como eu posso convidar meus alunos a se apaixonarem pela escola, pelas coisas que tem na escola, da mesma maneira que eu sou apaixonada? Então, se a filosofia fosse um caminho... Por isso eu aceitei o projeto logo de cara.

Sônia Pegoral- A vinda do projeto tem uma história. Você me fez agora viajar no tempo! Em 2006/2007 eu estava fazendo uma disciplina isolada na UERJ, para concorrer ao Mestrado. Ia de trem, e no trem eu encontrei a professora Vanise, e ela falou que estava concorrendo ao mestrado em filosofia da infância. Eu fiquei encantada com o projeto só de ouvir a Vanise falar! Trocamos telefones. No ano seguinte eu fui convidada para ser Coordenadora de Educação do Município de Duque de Caxias e esse projeto não me saiu da cabeça. Convidei Vanise, que me apresentou ao Walter Kohan. Então, tudo começou num encontro casual no trem. A partir daí tem toda uma história que você vai relatar. Quando eu assumi o cargo, chamei Vanise, que contactou Walter Kohan, dizendo pra ele que havia interesse da SME pelo projeto. Walter formalizou o convite e nós aceitamos de imediato. Mesmo sem saber exatamente como iria ser, nós aceitamos. Havia um encantamento pela possibilidade de dar a oportunidade ao nosso município de vivenciar essa experiência filosófica. Com esse encantamento encantei a Secretária e outros educadores, alunos, diretores.

SN - Que relação você estabelece entre a educação para a liberdade proposta por Freire e o trabalho da Filosofia com Crianças nas escolas da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias?

Adelaíde Léo - Embora seja possível dizer que tudo é político, e tudo é existencial, tenho a impressão que o trabalho de Paulo Freire tem uma marca bem acentuada na questão política, pelo menos no sentido de que isso é explicitamente destacado no trabalho dele. Já no trabalho da Filosofia com crianças, me parece que há um interesse, um foco no que é particular, singular, do ser. Talvez tenham pontos de partida distintos, mas vejo nas duas propostas o sentido de liberdade. Acho que é essa a relação mais marcante. Ambos se propõem a ser libertários, emancipadores.

Vanise Cássia – Primeiro eu preciso dizer que as pessoas, quando ouvem dizer o nome do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, a primeira coisa que desejam é responder a essa pergunta. Ou elas querem dizer que encaixa, por ser uma ideia diferente de filosofia dentro da escola, por vários motivos: vai trazer uma certa disciplina no comportamento dos alunos; vai ajudar os alunos a pensarem melhor... Nesse sentido as pessoas querem logo responder. Outros falam que não encaixa, por conta da estrutura política, por conta da própria estrutura da escola, não no sentido meramente político, mas no sentido da educação moderna, pois a escola ainda está muito baseada nos princípios da modernidade. Então, nesse modo de nos relacionarmos com a filosofia, ela não encaixaria. A proposta do Paulo Freire, de uma educação para a liberdade (também a liberdade é um conceito muito amplo, muito grande), mas eu entendo que a proposta freiriana de liberdade seria não no sentido de libertar o sujeito como um fim, de ele ter um conhecimento. Eu assisti recentemente a um vídeo dele, que o Professor Walter Kohan passou no curso de formação em Feira de Santana, e eu acho que a preocupação do Paulo Freire não era somente a liberdade como um fim, mas a liberdade como um processo de se relacionar com o mundo, com a vida, nesse sentido ontológico do sujeito que já nasce com a gente. De o ser humano não sentir-se preso àquilo já determinado pelos conceitos, pela ciência, por alguém que está direcionando o seu pensamento. Tanto que ele propõe uma educação dialógica, não no sentido de reproduzir os conceitos e os conhecimentos, mas no sentido de você poder produzir o seu próprio pensamento, as suas próprias perguntas, as suas próprias respostas, a partir da relação com o mundo, com o outro e com você mesmo. Então, penso que a liberdade, não nesse processo de conseguir uma formação, mas nesse

processo de vida (você se relacionar seja com o que for) produzindo a sua própria maneira de pensar: mais justa, mais igualitária, mais inclusiva; cheia de empatia, de amor com as pessoas. Um mundo mais pacífico no sentido de ser mais amoroso com as diferenças. O projeto de filosofia se aproxima, dialoga com a ideia de Paulo Freire nesse sentido, não de educação para a liberdade (sendo o “para” como um fim), mas na verdade como um exercício educativo de transformação. Quando conseguimos nos relacionar com um determinado conceito, como esse menino da poesia... Nós temos todo um sistema do que é uma poesia, como no filme “Sociedade dos Poetas Mortos” a gente vê o professor preocupado e ocupado em trazer o sistema da poesia (que talvez não deva ser descartado), mas penso que aquele professor do filme e o Thiago (o menino da sala da filosofia) estavam tentando mostrar que é possível dialogar com as outras coisas e, ao dialogar com elas, transformá-las. Elas (as coisas) também nos transformam, e aí podemos dar voz a esse nosso pensamento. Eu acho que isso tem a ver com liberdade. Dialogando com o outro, ouvindo o que ele tem a dizer, sem aniquilar o pensamento dele, mas trazendo o meu pensamento para compor, como uma arte na tela. Fazendo uma composição, juntando essas composições de pensamento, criando o seu pensamento a partir daí. Eu penso que isso tem a ver com a liberdade e o projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?” dialoga com essa proposta do Freire.

Sônia Pegoral - Estabeleço toda a relação, porque a filosofia liberta o pensamento (quando você tem crianças, porque a criança nasce livre, e isso tem que ser uma referência pra nós)... Quando a criança começa a ter contato com o mundo social – a família, por exemplo – começa a conviver com regras limitadoras, algumas saudáveis outras não, e a criança começa a se aprisionar em alguns parâmetros que às vezes ela não consegue viajar, ser ela mesma (aquilo que ela nasceu pra ser). A criança para nós é uma referência de liberdade e de possibilidades. Então pra mim tem toda relação. Quando a filosofia vai incentivar, estimular, proporcionar esses momentos de liberdade do pensamento, consequentemente a educação (e a educação pública) vai proporcionar uma educação para a liberdade.

SN - Em sua opinião, qual a influência da gestão democrática para o frutificar do projeto de filosofia com crianças?

Adelaíde Léo - A gestão democrática é fundamental em todo e qualquer processo educacional, em toda e qualquer proposta pedagógica. No caso desse projeto penso ser ainda mais, pois trata-se de uma proposta que, em muitos sentidos, vai na contramão do que normalmente se pratica na educação, de forma que é imprescindível que haja um alinhamento entre professor e gestor, um

caminhar junto, uma cumplicidade na realização do projeto. O gestor é sempre um influenciador, positivo ou negativo. Na frutificação desse projeto em especial, a influência da gestão se dá não só incentivando e apoiando mas, sobretudo, ocupando um lugar que permita um certo distanciamento, a fim de poder apontar novos rumos para o mesmo.

Vanise Cássia – Essa pergunta é interessante, porque quando o projeto chegou aqui na escola - foi na gestão da Diretora Mirela Fant - e na época os diretores ainda não eram eleitos, sendo uma gestão (dentro do sistema de administração escolar) indicada. Aqui havia uma tradição de o diretor escolar ser indicado pelo vereador da localidade. Isso era uma coisa muito curiosa pra mim. Eu aprendi muito com a Mirela, porque mesmo ela estando dentro dessa estrutura, desse sistema de indicação, a prática dela eu via como democrática. Ela não foi uma diretora que trazia as questões da Secretaria de Educação de uma forma diretiva, determinista ou autoritária. Pelo contrário, era uma relação dialógica. Então, a gestão democrática é importante nesse sentido de a escola não estar ligada/atrelada apenas a esse sistema. A eleição do diretor escolar é importante, mas também tem os seus problemas. Ouvi dizer de colegas que o processo de eleição em suas escolas foi complicado, mas nem por isso deixo de defender e levantar a bandeira da eleição para diretor escolar. Alguns podiam dizer que o projeto foi trazido para a escola por uma diretora indicada, como um pacote pronto. Pelo contrário! O Professor Walter Kohan veio aqui apresentar o projeto e a Diretora Mirela fez uma coisa muito legal que foi chamar toda a equipe da escola (recorte do primeiro segmento) e organizou para que a Equipe do NEFI fizesse a apresentação da proposta para esse grupo. Ninguém leva um projeto sozinho; tem toda uma estrutura da escola que precisa estar envolvida para desenvolver o projeto. E Mirela pediu que a Equipe do NEFI fizesse a apresentação, para avaliar o interesse dos profissionais. Se houvesse esse interesse, aí sim seria dado o início. Esse foi o primeiro passo. Veja que a diretora não decidiu sozinha. Recebeu o convite e repassou. Também achei muito importante nessa gestão democrática (embora não eleita) - tenho isso marcado no meu corpo enquanto profissional e professora, na minha trajetória no projeto de filosofia - foram as condições que se criaram para que o projeto se desenvolvesse. Então eu penso que foi democrático nesse sentido: houve um diálogo entre a Universidade e a escola; entre a diretora, os profissionais e a equipe do NEFI. Nesse diálogo fomos pensando juntos. Ninguém fez nada sozinho. Até o nome do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” foi pensado em conjunto: inserir uma pergunta, fazer um jogo, uma brincadeira com as palavras Caxias e caixa. Foi tudo construído e tecido junto. Eu me senti parte desse processo, talvez por isso eu tenha ficado muito. Os profissionais que permaneceram e também os que não quiseram continuar não sofreram nenhum tipo de retaliação ou perseguição. Eles falaram: “eu não quero continuar”, e

nesse sentido eu vi a democracia da gestão quando criou as condições para que o projeto acontecesse. Outra coisa que eu acho importante sobre a gestão democrática dentro de uma escola pública é não somente atender aos professores, porque os professores são a minoria numa escola. A maioria é constituída pelos estudantes, os alunos. E nós ouvimos muito um discurso dentro da educação/da escola, que devemos dar atenção ao que os alunos querem ou desejam. Então tinha a situação de a professora da turma não querer o projeto, optar por não participar, mas a turma toda querer. Penso que a gestão seja importante também nesse momento; dispensando olhar atento e cuidadoso à grande maioria que não tem tanta voz e não tem tanto poder. Ou seja, mesmo o professor não aderindo, os alunos puderam aderir. Como na Pedro Rodrigues, onde teve o “cardápio filosófico”, que foi um tempo diferente, em que se permitiu a participação dos alunos. Isso é gestão democrática. A beleza do projeto nessas duas escolas públicas de Duque de Caxias (Joaquim Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo) é isso: como as gestoras criaram condições não apenas para os professores, para os profissionais da educação, mas para os pais entenderem que processo era esse, pra se mexer na estrutura de escola, criando essas condições. Então, isso não se faz apenas com o projeto de filosofia. O projeto é apenas um exemplo de como essas duas gestoras tinham um modo diferente de se relacionar com a escola. Mesmo sendo indicadas pela Secretaria, não tinham uma relação vertical com a equipe toda da escola, com a comunidade escolar. A relação era horizontal, e democracia tem a ver com poder, e o poder era distribuído nesse sentido. Onde todos podiam sentir-se parte, podiam optar, falar, posicionar-se. Penso que isso foi muito importante para o projeto se manter até hoje. Nós aprendemos muito com vocês, tanto que tem até uma entrevista de vocês no livro “A escola pública aposta no pensamento”. Algumas pessoas leem e me perguntam: Duque de Caxias agora tem eleição, mas na época do início do projeto de filosofia, havia uma fala do sindicato e de outros lugares, que as diretoras “aqui” ainda eram indicadas. Mas no projeto podíamos sempre afirmar que havia uma relação democrática dentro da escola para se pensar um projeto como esse. Isso é muito legal!

SN - Em complementação ao legado lipmaniano, Kohan defende a ideia de uma infância não cronológica, associada à potência do pensamento e ao elã revolucionário promotor da transformação. Assim, abriu novos caminhos a partir da obra de Lipman, agregando forte viés político ao projeto. Sob essa perspectiva, como você avalia o impacto causado pelo projeto “Em Caxias a Filosofia em - Caixa? – a escola pública aposta no pensamento” nas comunidades das escolas

públicas participantes, tendo como referência o contexto social em que estão inseridas?

Adelaíde Léo - O contexto social se apresenta às pessoas dessas comunidades quase que como uma fatalidade, como algo pronto e acabado, um destino ao qual elas precisam se conformar. Considerando a forma como nossa sociedade está organizada, sobretudo do ponto de vista econômico, isso é muito evidente, e se constitui em praticamente uma verdade. Pensar numa infância como faz Kohan, representa a possibilidade de romper com esse determinismo, pois imprime um movimento ao que está estático.

Vanise Cássia – Eu falo sempre do lugar da professora, da sala de aula. Hoje eu estou na vice-direção, tentando experimentar e dar continuidade ao legado que Mirela e você deixaram. Essa é uma militância minha, da gestão. Eu tenho essa bandeira. Aceitei ser a vice-diretora da escola no sentido de participar de um processo de eleição, sempre pensando nesse modo de pensar a escola que a filosofia me trouxe. Esse modo que a filosofia me trouxe está dentro dessa relação e aprendizado que eu tive com vocês sobre gestão democrática. É desse lugar que eu falo, do lugar da professora. Passei muito mais tempo no projeto na qualidade de professora. Então desse lugar, tenho as minhas leituras que me atravessam de Lipman e Kohan. Assim como Lipman – professor universitário – detectou alguns problemas na forma como o pensamento circulava, ou como os estudantes se relacionavam com o pensamento. Para ele, precisava ser uma relação cuidadosa, curiosa e crítica. Lipman detectou essa falta e percebeu que era necessário voltar ao início da formação dos estudantes pra dar conta, fazendo um movimento de deslocamento. Saiu da Universidade, da academia e foi para a escola pública pensar junto os processos de como esse pensamento crítico, cuidadoso e curioso poderia se fortalecer. Eu acho isso muito bonito no Lipman. Algumas pessoas fazem críticas duras, severas, dizendo que ele era muito pragmático. Pra mim, é alguém que eu gostaria de ter conhecido. Ele morreu em 2010 (eu já estava no mestrado) e eu tinha muita curiosidade. Assisti a uns vídeos dele. Queria entender como ele fez esse deslocamento. A maneira como ele se deslocou, para mim tem muito a ver com o que eu faço na filosofia. Isso para mim é educativo, convidativo. A mesma coisa eu penso que o Walter Kohan também fez (pensando pelo viés da política). O Walter convidou o seu grupo de pesquisadores não para que fossem a uma escola conhecida, famosa, dessas que são muito procuradas. Ele se preocupou em ir aos confins da cidade, como diz Giuseppe Ferraro, ali onde coisas também acontecem. Ele teve um olhar, talvez porque tenha estudado com Lipman. Kohan é um grande conhecedor pessoal de Lipman e da Ann Sharp (que é uma pessoa que eu também gostaria muito de ter conhecido). Ele (Kohan) saiu da academia, do

“castelo do saber” - onde se pensa que ali tem o pensamento, a sabedoria e o conhecimento - e buscou um lugar nos confins da cidade (na periferia) não para afirmar o não pensamento, ou a falta de pensamento, mas para dialogar com outros modos de pensar. Esse foi um movimento político muito importante, porque uma coisa que eu aprendi no exercício de se relacionar com o outro, tem a ver com a questão da política. De se relacionar com o outro (não apenas o “impossibilitado”) – Kohan escreve muito sobre isso em seu livro de filosofia e infância; sobre como Platão via a cidade e como a criança era percebida dentro dessa cidade. Então era o outro o impossibilitado, era o outro da ausência, da falta do pensamento. Então, dentro da minha forma de estudar, a minha formação sempre me trouxe essa forma de me relacionar com o aluno, com a criança sempre dessa forma de que fosse ela a quem falta o pensamento, a quem falta o conhecimento, sendo aquele que vai receber. Então eu me via com aquela missão de “ensinar a pensar”. Esse exercício de deslocamento que o próprio Lipman fez, que o Walter Kohan faz, que o NEFI faz, de vir até a periferia, de vir a Duque de Caxias, que não é só periferia do Estado. A Baixada Fluminense recebe muitos nomes negativos, como um lugar violento, um lugar dormitório. Nós ouvimos muito isso. Então, a academia vem aqui e afirma que aqui tem pensamento. Tanto no Cangulo<sup>82</sup>, quanto na escola do primeiro distrito existe pensamento, e nós precisamos dialogar com esse pensamento. Penso que nesse sentido faz-se o exercício da política (não no sentido do mando e do governo do outro), mas convidando o outro a pensar o governo de uma forma coletiva, e o governo de si também, dialogando com o outro. Isso foi muito legal! Isso me ajudou a exercitar esse deslocamento. É uma coisa muito boa eu ter podido sair desse lugar (daquele que vai ensinar o outro a pensar), para ocupar o lugar de pensar com o outro, junto com o outro. Esse movimento me colocou numa relação de igualdade do pensamento. Sei que sou professora, eles os alunos; sou adulta, eles crianças, mas numa dimensão horizontal do pensamento. Todos pensam! Eu pude habitar aquele conceito do Jacques Rancière, da igualdade das inteligências, ou seja, todos têm a capacidade de pensar, todos têm inteligência. Então, eu preciso sair desse lugar que me ensinaram – tanto como aluna quanto como professora – de que eu tenho uma autoridade pro outro que não tem; que eu tenho um saber pro outro que não tem. Eu tive que sair desse lugar. Eu tenho um saber, mas eu preciso colocar junto com o outro esse saber em questão para que ele possa pensar também junto comigo. Tem um momento muito bonito, em que estava dando uma aula na época do projeto de filosofia, e eu estava ali tentando ensinar às crianças leitura e interpretação de texto. Então eu botei aquele texto básico didático no quadro e dez perguntas. Era uma turma de

---

<sup>82</sup> Chama-se Cangulo o sub bairro em que reside a Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo. É fronteiro ao bairro Saracuruna, localizado no segundo Distrito do Município de Duque de Caxias/Rio de Janeiro.



terceiro ano do fundamental, já bem avançada na leitura e na escrita, até mesmo por conta da filosofia, e começamos a responder as perguntas na hora da correção. Fomos respondendo. Ou seja, o jogo já estava jogado, porque aquelas perguntas ali já tinham respostas dentro do texto, e tinha uma pergunta na qual eu não havia colocado atenção que era: “o que é liberdade?”. Era um texto que falava sobre os pássaros e eu perguntei para a turma: “Quem respondeu?”. Então um menino levantou e falou: “Professora essa aí não tem resposta. Essa é da sala da filosofia.” Um aluno de oito anos, por nome Flávio! Nunca mais eu me esqueço dessa experiência. E aí eu falei: “Como assim, não tem resposta?”, no lugar da professora que está ali esperando uma resposta. Você precisa responder aquilo que eu sei pra eu dizer que agora você sabe. A fala do Flávio convidou todo mundo a um pensamento. Todos começaram a falar que não tinham respondido. E alguém falou: “Professora, essa pergunta não é daqui. Você ainda não prestou atenção nisso.” Eles entenderam que precisavam se ocupar um pouco mais daquilo que estava sendo perguntado e eu estava naquele lugar ainda hegemonicamente didático, querendo dar conta de uma técnica. Penso que tem a ver com a questão da cultura desinteressada. Estava ali ocupada, querendo que eles tivessem interesse com uma técnica do jogo de ler e responder a uma pergunta, a partir de uma atividade que chamamos de leitura e interpretação. E os alunos já diziam que precisamos nos ocupar mais das perguntas, se ocupar mais de escutar os pensamentos que estavam ali. Só foi possível eu parar e deixar o diálogo acontecer (pois houve mais o pensamento do que o aprendizado técnico) por conta desse exercício político da filosofia. Eu precisava sair daquele lugar da centralidade da narração do professor, daquele que sabe e do outro que não sabe, dessa relação. Eu tive que me deslocar disso. Só foi possível porque o projeto veio, fez esse movimento de deslocamento. O próprio Lipman fez um deslocamento, e eu precisava me deslocar, nesse sentido de que eu tenho um conhecimento, mas preciso colocar esse conhecimento em questão do que é a liberdade. Não é tão fácil assim responder a uma pergunta como essa. Penso que a infância, sob a contribuição de Walter Kohan, tem a ver com a infância do pensamento. Ele traz a infância como uma ruptura do pensamento, talvez daquele pensamento que a gente reproduz. Eu, como professora, estava sempre reproduzindo um modo de pensar a educação, de pensar a sala de aula, as atividades da sala de aula, e aí a infância me vem como um exercício de romper com aquilo, para poder começar, ter um novo início a partir daquilo que eu estava fazendo. Por exemplo, há perguntas que fazemos muito no projeto: “Por que eu escolhi fazer o que eu faço?”; “Por que eu faço o que faço?”; “Por que faço da maneira que faço?”; “Existem outras maneiras de fazer o que faço?”. Essas outras maneiras só me potencializam a partir de uma relação com a minha infância. Não no sentido de querer ser igual a uma criança, de voltar à idade cronológica da criança, mas no sentido de deixar habitar em mim essa força do tempo infantil que a criança tem. É você permitir que o seu pensamento te leve a

relacionar-se de outras maneiras com aquilo que você está acostumado a pensar e se relacionar. Isso tem muito a ver com o exercício infantil do pensamento. Como eu me vejo na infância? Estava outro dia numa experiência filosófica com crianças de seis anos e disse pra eles que havia uma questão que me inquietava e eu trouxe aqui pra gente conversar. Então um aluno falou: “Tia, conta logo! Eu já nasci curioso!” E eu voltei à pergunta: “O que é nascer curioso?” - porque eu queria saber se nasci curiosa. Um outro aluno fez uma metáfora: “Você não sabe? É assim como um leão que está com muita fome. Toda vez que ele está com muita fome ele vai caçar. Aí ele se alimenta. Aí ele descansa e vai de novo.” Ali pudemos conversar, e a Vanise adulta ficou pensando: “Eu preciso estar nesse exercício do leão com a vida, com o meu fazer de educadora, com essa busca constante pelo alimento.” Nesses momentos, eu me vejo na infância, não somente em sala de aula. Quando me abre uma pergunta e eu tenho uma questão que me atravessa sobre aquele determinado assunto, me causa uma curiosidade. Uma vez eu fiz um piquenique com os meus alunos aqui na sala. Depois fomos problematizar o piquenique e um aluno disse que é possível fazer piquenique na escola, pois são momentos em que podemos brincar com o outro, comendo e dançando. Isso só é possível se deixarmos a alma da criança entrar. Eu entendi essa alma como a infância do nosso pensamento. O menino disse que só é possível brincar de bola com o pai, sendo felizes juntos, porque o pai deixa a alma da criança entrar. Olha que coisa linda! Agora eu fico atenta ao exercício de criar condições para que essa infância possa surgir.

Sônia Pegoral- O impacto seria muito grande! Eu vejo como o viés da política social que deveria reger a política partidária lá na frente. Seria a contra mão do que estamos vivendo hoje: uma política partidária que muitas vezes não atende a demanda dessa política social com a qual as crianças convivem diariamente: uma falta de visão do que deveria ser a política. A filosofia nessas comunidades é um sonho que iria apurar uma forma futura de organizar uma estrutura social, educacional, política e até mesmo político-partidária (que seria uma política também libertadora, e não uma política que tem nos aprisionado). Essa política partiria de demandas profundas de pessoas que foram incentivadas/estimuladas a terem a liberdade de pensamento e pensaram em possibilidades de se organizar socialmente.

SN - Como as Comunidades de Investigação Multi-idade podem permitir a vivência da infância proposta por Kohan?

Adelaíde Léo - Penso ser uma provocação muito positiva porque gera um deslocamento, tirando a infância de uma fase da vida humana. Como a infância está, historicamente, associada à criança, quando se amplia para outros grupos

etários isso já contribui para a compreensão desse novo conceito e, conseqüentemente, a vivência do mesmo.

Vanise Cássia – É mesmo nesse sentido da igualdade das inteligências. As crianças têm idades diferentes. Tem uma coisa muito bonita que dois amigos meus me contaram, de uma experiência com alunos do ensino médio. O ano letivo era encerrado com uma experiência filosófica. Havia estudantes de idades variadas. Uma aluna levantou o dedo e falou que ninguém precisava se identificar ou se apresentar, porque todos eram estudantes. Nesse momento, ela evocou um convite de igualdade. Ou seja, a escola para Jan Masschelein, é um lugar de *skholé*, um lugar de estudos. Às vezes ficamos muito preocupados com o resultado. O resultado não deve ser abolido, mas precisamos cuidar daquilo que realmente importa. No início do projeto em 2008, estava alfabetizando os meus vinte e dois alunos. Muitos ainda não estavam lendo. Fiz quatro experiências do pensamento problematizando a palavra, o que criou um estado de curiosidade, uma relação com a palavra, com a criação. Eu fazia uma atividade chamada “leitura compartilhada”, atividade de que eu gosto muito e levo como fruto de minha formação continuada na rede pública de ensino. Depois de um mês de atividades, meus alunos começaram a pedir pra ler. Então, todos começaram a ler e eu fiquei espantada! Perguntei a eles como tinham aprendido a ler e eles disseram que tinha sido com a filosofia. Eles criaram uma curiosidade sobre as palavras para além da sala de aula. Levaram pra casa e isso ficou ressoando neles e em um mês catorze alunos já estavam lendo. Então eu percebia que durante a realização do meu ofício, minha ocupação era de já ver as crianças alfabetizadas, o que tirava a minha atenção daquilo que o Jan Masschelein tanto traz, que é a questão do estudo de fato, de colocar um tempo sobre a palavra que estávamos estudando. Eu estava no exercício da técnica, da decodificação, e as crianças botaram em questão o que significava uma palavra, e tiveram com ela uma relação amorosa, apaixonante. A paixão ninguém controla, ela vem com uma força e te toma. A gente precisa entender o final como uma consequência do processo, do caminhar. Muitas vezes estamos tão ocupadas com as questões técnicas próprias da nossa profissão, para dar conta do resultado, porque tem a questão do IDEB, da criança se sentir fracassada, mas a filosofia tem me ajudado a me distrair um pouco disso para eu me colocar atenta aos processos que são mais relevantes e que no final dá mais força. A filosofia me ajudou no processo de alfabetização de meus alunos. Precisamos exercitar a hospitalidade e acolhimento do outro que pensa e escreve da sua maneira, diferente da minha. Ele vai dialogando e fazendo experiências a partir daquilo que eu tenho e eu a partir daquilo que ele tem. Ao dialogar com o outro eu o transformo e saio transformado. Nesse sentido, a filosofia me ajudou muito. Hoje, não somente como estudante/pesquisadora, procuro entender mais sobre o processo de alfabetização, que passa pela técnica, mas há uma infância

imbricada nesse processo, juntamente à filosofia. Nós e as crianças saímos diferentes desse processo. As crianças saem apaixonadas por ler e escrever, tudo se modifica.

SN - A EM Pedro Rodrigues do Carmo experienciou a vivência do “cardápio filosófico”. O que motivou sua criação?

Adelaíde Léo - Como não havia possibilidade, inicialmente, de envolver diretamente todos os alunos no projeto, estabeleceu-se o critério de trabalhar com as turmas cujas professoras tivessem o desejo de participar. No segundo ano do projeto na escola nos deparamos com o fato de que muitos alunos, que haviam participado no ano anterior, estariam impedidos de continuar por terem passado a fazer parte de turmas que não estavam incluídas no projeto. Foi a insistência de Renan, todos os dias a nos perguntar: ‘Vai ter?’, que fez com que buscássemos uma forma de contemplar não só a ele, mas a outras crianças que também tinham essa demanda.

SN - A Rede Pública Municipal de Ensino de Duque de Caxias possui cerca de setenta e quatro mil estudantes, em sua maioria negros e carentes. Sob essa perspectiva, quais impactos a disseminação do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-Caixa” poderiam ser provocados nessa comunidade escolar e quais as possíveis consequências dessa transformação (barreiras?) haja vista as características políticas presentes nas lideranças historicamente experienciadas pela cidade?

Adelaíde Léo - Os projetos educacionais que se autointitulam como uma renovação no ensino trazem, em sua essência, um caráter meramente reformista. O Projeto “Em Caxias a Filosofia en-Caixa” apresenta um potencial não reformista, mas revolucionário, pelo seu caráter emancipatório. Não é possível afirmar, mas apontar como um possível e grande impacto a recusa dessa comunidade em continuar representando esse papel marginal que lhe foi dado a desempenhar. Quanto às consequências, considerando as lideranças, de políticos e não políticos, que se empenham na manutenção do status quo, o que podemos supor como possível consequência inicial é o investimento num movimento de cooptação, na tentativa de recuperar o estado anterior, fazendo com que o projeto se enquadre num formato reformatório. No caso de um fracasso dessa estratégia, pode vir a ser o recurso de impedir que o projeto continue acontecendo.

Vanise Cássia – Penso que a repercussão de um projeto como esse no município de Duque de Caxias, traria ao aluno carente (aquele a quem faltam as condições materiais mínimas de sobrevivência) muita força. Essas pessoas se veem e são vistas sob a perspectiva da falta. Mas a filosofia traz uma elevação da autoestima, porque mostra que todos têm o pensamento, independente dos recursos materiais. No município, o projeto ia dar essa força. Por exemplo, nós tivemos um aluno aqui, filho de trabalhadores braçais, residia em localidade bastante carente, que tinha o desejo de sair dessa condição. Era um aluno que fazia filosofia conosco, o Ricardo Henrique. Ricardo era um aluno muito curioso; fez parte de uma turma que nos fez o convite de ampliar a filosofia para outras modalidades, para outros professores participarem, inclusive a Edna. Eles faziam perguntas com muita força. Começaram no terceiro ano do fundamental e foram até o nono ano com muita força, criando um diferencial aqui na escola. Todos os professores falavam que essa turma tinha algo de diferente. Foi a turma que conseguimos pedir a Mirela (Diretora) para estarem juntos na mesma classe. O Ricardo não fez cursinho e passou no concurso do Colégio Federal Pedro II; passou para a UFRJ (curso de Direito), trabalha na Procuradoria Geral do Município. Aluno brilhante e cheio de vida. Minha filha que era do Colégio Militar, cheio de estrutura, com todas as condições financeiras, apresentava muitas dificuldades. Ricardo ensinava Matemática pra minha filha e falou pra ela que a filosofia tinha ajudado ele a fazer esses movimentos. Era a riqueza que ele tinha. Então ela perguntou a ele qual a carreira que ele gostaria de abraçar e ele disse: “-Eu quero ser feliz!”. Isso tocava muito a minha filha. Então, é esse o impacto na vida de muitos que são sempre vistos como excluídos, marginalizados em seus pensamentos. Edna diz que existe uma escrita marginal dentro da escola. Que os alunos escrevem, pensam e a escola moderna acaba invisibilizando/aniquilando isso. Então eu penso que a filosofia traria esse lugar do protagonismo de sua própria vida, podendo usar seu pensamento infantil para reinventar a vida que ele vive. Mesmo vivendo em condições sociais e econômicas precárias, a filosofia traz essa riqueza. Uma amiga minha que trabalhava numa escola muito famosa no RJ, vinha aqui em Caxias fazer filosofia e dizia que em sua escola os alunos tinham acesso a todos os recursos, o que não garantia esse deslocamento do pensamento. Dizia que seus alunos reproduziam muito e aqui ela via umas perguntas originais, que ela tinha lido em Kant, em Foucault, nos filósofos. O modo de os alunos se relacionarem com o mundo e com a vida era bem próximo dos filósofos. Era um exercício do pensamento. Penso que as dificuldades possíveis residem em isolar a filosofia. Eu sou uma professora que tive a oportunidade de mudar, de receber o convite para o deslocamento, de pensar, de fazer diferente, sendo professora de uma sala de aula do ciclo de alfabetização. Eu não era uma filósofa formada pela academia, mas tinha muita potência de pensar e me foram dadas condições na

escola pública. Seria complicado implementar um projeto desses aqui apenas trazendo os filósofos para fazer a filosofia. Penso que isolaria a filosofia. Talvez pareça um problema permitir que o pensamento de cada um ecloda ou se afirme. Talvez parecesse que somos subversivos, no sentido da política pública que está imposta. Mas eu penso que seria uma forma de compor outras maneiras de pensar a escola, o município, a relação com o outro. Existem muitos desafios, pois temos ainda muito arraigada a ideia da escola moderna que precisa apresentar resultados, considerando que a filosofia daria conta de somar a esses resultados. Se nos ocupássemos disso, o projeto perderia força. Talvez sejam esses os grandes dificultadores.

Sônia Pegoral – Esse tipo de trabalho educacional não interessa a uma concepção política errônea que estamos vivendo atualmente, em escala mundial e no Brasil de forma geral. Então, esse projeto não atende a atual organização política brasileira. Ao formato político que nós temos hoje, esse projeto não vai atender. O que se prega hoje é a educação que reproduz, onde a liberdade é cerceada. Por mais que não haja mais a censura, vivemos uma liberdade totalmente cerceada, ou então o outro extremo: a libertinagem. Aqueles que são a favor do contra, que gostam de estabelecer o caos fazendo dele a sua plataforma, a sua bandeira. Na minha concepção o projeto não favorece a política cerceadora da liberdade, tampouco a política da libertinagem.

SN - Para Jorge Larrosa “a experiência e não a verdade é o que dá sentido à educação”. No Projeto, as atividades realizadas em comunidades de investigação filosófica são denominadas “experiências filosóficas”. Como você avalia essa concepção vivida no seio do ambiente escolar tradicionalmente organizado?

Adelaíde Léo - Talvez essa seja a maior contribuição do projeto para as pessoas que dele participam. A experiência permite o nosso contato com outras dimensões que não só a intelectual, mental. Nesse processo, um texto, por exemplo, pode nos despertar sensações, sentimentos, emoções. Podemos nos relacionar com ele não apenas como um instrumento, um recurso, mas como um deflagrador do que há em nós, do que desconhecemos em nós. E isso se transforma numa relação onde somos capazes de transformar aquilo com o qual estamos interagindo. Essas dimensões não são reconhecidas pelo sistema educacional tradicional, de forma que passa a ter um potencial transformador desse sistema.

Sônia Pegoral - Penso que a experiência é protagonista dentro de um esquema em que não imaginamos uma forma de romper com algumas barreiras. Então, o

projeto é mágico. É como se você estivesse numa prisão praticando a liberdade. Porque ali as crianças são tão crianças. Até mesmo nós os professores que temos nossas crianças internas, ali nós somos tão autênticos, tão humanos, que não importam as grades que nos prendem. Penso que é uma experiência mágica. Penso que é uma experiência tão mais forte, do que se estivéssemos numa escola organizada de uma outra maneira, talvez o que surgisse numa organização em que se tem total liberdade, talvez não conseguíssemos viajar tanto. Seria outro paradigma, diferente de quando estamos aprisionados num sistema, vivendo experiências libertadoras.

SN - Em que medida a vivência no projeto provocou em você o sentido da mudança de perspectivas diante da educação, da vida?

Adelaíde Léo - Fomos formados numa lógica de repressão e autoritarismo. Por mais que tenhamos ideais libertários, nossa prática está impregnada do que vivemos como alunos e pelo que aprendemos na formação. Acredito que o projeto tenha me ajudado a ficar mais atenta à minha prática, no sentido de estar não só identificando essas práticas embrutecedoras, mas também construindo práticas libertárias, emancipadoras.

Vanise Cássia – O projeto mudou a minha vida! Não somente na escola, mas na forma de me relacionar com as pessoas, numa escuta de mim mesma. Comecei a ver um vídeo antigo e percebi como a centralidade estava em mim. Eu não dava a escuta pra eles (os alunos). Eu não sabia o que era uma pergunta, no sentido filosófico mesmo. Colocar-se em questão (o exame que eu disse lá no início).

Sônia Pegoral - Com minha participação no projeto, ressignifiquei muita coisa. Às vezes vivemos uma rotina escravizadora e não percebemos o quanto essa rotina nos faz reproduzir conceitos com os quais não concordamos mais. Porque você vai repetindo, repetindo, e acaba reproduzindo coisas nas quais você não acredita mais. O projeto, então, me trouxe uma nova perspectiva, possibilidades de ouvir mais a criança, de perceber mais o contexto em que a educação está inserida e para a minha própria vida. Pude ver o quanto a reflexão pode ser libertadora de posicionamentos políticos, metodológicos.

SN - O princípio da cultura desinteressada vivido por Freire denota toda a visão da educação para a liberdade. Nesse sentido, a experiência com o projeto ratifica ou refuta essa concepção: Por quê?

Adelaíde Léo - Ratifica, primeiro porque não estabelece, de forma fechada, onde se pretende chegar, segundo porque não está alinhada à lógica da produção.

Vanise Cássia – Penso que o projeto afirma não apenas pensar em uma relação utilitária, imediata e técnica em relação à escola, mas no sentido de termos uma relação mais afetiva e intensa com esse mundo enigmático que apresenta coisas pra gente poder pensar, não somente a partir do conteúdo disciplinar da Matemática, por exemplo, mas enxergar nela uma relação de amor. Minha filha faz Matemática e passou a vida dentro da escola numa relação de paixão e ódio com a Matemática. Sempre uma relação muito técnica. Então ela foi pra academia e agora tem uma relação apaixonada. Ela diz que o amor tem a ver com a Matemática. Ela vê o mundo de uma forma matemática; tem uma relação muito bonita com a lógica e com a própria filosofia. Eu penso que seja isso. Apesar de Masschelein trazer no livro *Em defesa da escola, uma questão pública* a questão do interesse, ele o faz sob um ponto de vista gramsciano. Ele traz a palavra interesse como o encontro do eu com o outro, com algo, com a coisa em si, com o ser que está no meio, posto na mesa. O exercício da escola deveria ser esse e não o que fazemos hoje, exaltando a preocupação com o mercado de trabalho e a socialização e preparo para a cidadania. Mas antes, como os gregos faziam, colocar esse ser em cima da mesa, profanar, suspender quem somos, colocar atenção naquilo que está ali. Masschelein fala muito que essa é uma relação de interesse, mas penso que esse interesse tem relação com esse desinteresse. Parece que são elementos contraditórios, mas se observarmos e buscarmos aproximação, penso que tem muito a ver, no sentido de que a dita cultura desinteressada seria não utilitarista, mas sim uma cultura contra-hegemônica, ou seja, pensar de uma forma mais ampla. Nós temos as disciplinas que fragmentam, mas no fundo elas se interseccionam.

Sônia Pegoral - Certamente o projeto de filosofia com crianças ratifica a concepção freiriana de uma educação para a liberdade, pois abre espaço para as pessoas envolvidas se descobrirem. Todos nós queremos ser felizes, mas às vezes a gente até esquece disso, desse desejo que temos. É o que vai fazer a vida valer a pena, mas você tem metas e coloca a realização no lugar da felicidade.

SN - Em que medida a gestão pública da educação na periferia requer a observância do superior interesse da criança?

Adelaíde Léo - Em todos os grupos sociais, em todos os espaços, essa observância deve estar presente. No caso de crianças da periferia, penso que isso



se torna mais que fundamental, porque são populações destituídas de direitos pelo poder dominante.

Sônia Pegoral - Muitas vezes o superior interesse da criança fica secundário diante das metas que são impostas. A própria forma de avaliação às vezes atende mais ao interesse do adulto gestor do que ao superior interesse da criança. Por exemplo, minha neta está sendo alfabetizada e é complicado, porque quando a criança não atende às suas expectativas, você já fica frustrado. Então, qual interesse da criança está sendo levado em conta? Se você fizer uma reflexão diante disso, penso que não é só na gestão pública, mas na gestão educacional de um modo geral o interesse da criança fica secundário. Veja, você tem que treinar a criança para fazer uma prova, porque tem que atender às demandas sociais dos adultos. É claro que você não vai dar total liberdade, sem ter uma linha. Mas na minha opinião o interesse da criança ainda apresenta-se para a sociedade de forma secundária.

SN - No campo da educação pública de Duque de Caxias, quais paradigmas/confrontos/desafios são percebidos no papel que intersecciona as figuras do facilitador e do professor? Sinalize aproximações/distanciamentos.

Adelaíde Léo - Penso que aproximações são possíveis entre esses dois papéis, entendendo que tanto o facilitador, quanto o professor, podem ter uma prática norteada pelo desejo de emancipação do ser humano. Quanto ao distanciamento, acredito que tenha uma relação direta com o script que foi construído historicamente para esses dois atores. Talvez essa seja uma das maiores contribuições do projeto, a de possibilitar que o professor possa exercer o papel de facilitador sem sofrer sanções do sistema educacional.

Vanise Cássia – A partir dos meus estudos e da minha forma de fazer filosofia aqui na escola, eu penso que talvez não exista uma diferença efetiva e conceitual entre o professor e o facilitador. Penso que o que existe é um modo de se relacionar com essas duas figuras/imagens. O facilitador pode habitar o lugar do professor e o professor pode habitar o lugar do facilitador, dependendo da forma com que você se relaciona. Se você se coloca como um facilitador, mas se relaciona da maneira de olhar o outro com a falta, olhar o outro como o não saber e você como o saber, eu não consigo ver a diferença entre os dois papéis. Porque mudamos as palavras mantendo a mesma prática. Da relação com o outro a quem falta algo que eu devo preencher. Então, se eu habito tanto o professor quanto o facilitador e mudo apenas a palavra, mas continuo com essa forma de me relacionar, querendo preencher o outro com o meu saber, para que

ele reproduza o meu saber, tanto um quanto o outro farão a mesma coisa. Foi até uma pergunta que eu fiz para o Professor David Kennedy. Ele fala muito do facilitador na experiência de filosofia com crianças, numa comunidade de Investigação Filosófica que tem como pressuposto uma relação democrática. Esse encontro ocorreu nos Açores e eu estava lá (Lugar lindo! Moraria lá facilmente!) Certamente retornarei lá outras vezes. Ainda tem lá na entrada o Vasco da Gama! Que lugar maravilhoso, de qualidade de vida! Eu amo o meu país, mas habitamos aqui conceitos negativos. Então, quando estava lá, fiz essa pergunta ao Professor David Kennedy, pois ele colocava o facilitador no sentido de fazer um deslocamento da palavra professor (aquele que conduz o pensamento, ensina a pensar). Nesse sentido, o aluno precisa reproduzir, dominar os conhecimentos transferidos para ganhar autoridade. Assim, tem-se a igualdade como um fim. Tentamos trazer o aluno como um igual nesse sentido. Então, Kennedy falava que o facilitador desloca o professor desse lugar de autoridade e traz ele para a comunidade de investigação, também como aquele que conduz. Então eu não vi diferença naquele momento. Percebi que ele descreveu a figura do facilitador como aquele que está fora da comunidade, para poder conduzi-la a pensar/relacionar-se de uma forma democrática. Ali o meu entendimento foi de que o facilitador estaria fora da roda, conduzindo a comunidade de investigação, para se alcançar talvez o chamado pensamento superior. Mas eu penso que eles exercem dentro de uma ideologia, de uma lógica de educação, a mesma maneira. Então, muda a palavra, mas faz-se mais do mesmo, relacionando a igualdade como um fim. Reafirmo que é um modo de se relacionar, portanto tanto faz a nomenclatura: facilitador, professor, Vanise ou o seu próprio nome. Se o modo de se relacionar tem a igualdade como um início, ou seja, eu coloquei algo sobre a mesa e sobre nós mesmos, sobre o qual sabemos algumas coisas, mas o que eu quero não é pensar o que eu sei, eu quero pensar o que eu ainda não sei junto com você. Você pode me dizer coisas daquilo que você está pensando e eu também. Então, compomos juntos algo sobre aquela questão. Assim, deslocamos a lógica/lugar de direção para estarmos juntos pensando sobre algo. Numa escola, como propõe Masschelein (*skholé*); numa escola afetiva como propõe Giuseppe Ferraro; numa escola do cuidado de si e do outro, como traz o Foucault. Numa escola que possa pensar mais os signos do que o mundo cheio dos signos e a formação de conceitos a partir de Deleuze, e Kohan a partir da infância, afirmando a infância do pensamento. Nessas escolas, é o exercício de igualdade que vai potencializar não o aprendizado, mas o estudo sobre algo. Estudar sobre algo é mais do que aprender, como diz Biesta. É tornar o mundo mais mundano, no sentido de que é nosso e é público. É meu e é seu. Você não precisa pensar diferente de mim, no sentido de vivermos no dissenso, ou pensar igual a mim para vivermos no consenso. Eu escrevo isso na minha tese. Há um diálogo que pensa na composição das diferenças, e esse é um grande desafio.

Sônia Pegoral - Como profissional da educação, eu não vejo diferença, porque quando estou em uma sala de aula me vejo como facilitadora da aprendizagem, onde a aprendizagem acontece para todos. Então é essa a minha concepção. Continuo lecionando e é essa a minha visão. Aprendo todos os dias. Não à toa abracei o projeto. Estou ali como uma facilitadora da aprendizagem, que acontece em todo o ambiente, no qual eu também aprendo e há algumas coisas que as pessoas aprendem comigo. Então eu penso que o facilitador vai proporcionar essa atmosfera de aprendizagem, para todos que habitam a escola. O facilitador traz a atmosfera de uma aprendizagem para todos. É assim que tento me posicionar. A avaliação que faço da educação pública de uma modo geral é que temos ainda um longo caminho a trilhar. Destaco três pontos dessa minha percepção: primeiro, há o professor que se vê como o detentor do conhecimento, sendo o transmissor desse conhecimento. Ele já se empodera disso, desconsiderando todo o entorno. Temos o caso de alguns educadores que têm a visão de romper barreiras, mas não sabem como fazê-lo. Como falamos anteriormente, há estruturas organizacionais que não favorecem a existência do projeto de filosofia. Seria como experienciar a liberdade dentro da prisão. Então o professor muitas vezes tem o desejo de se transformar em facilitador e não sabe como. Tem ainda o educador que já rompeu barreiras e ultrapassou os limites e não sabe mais por onde vai caminhar, fica perdido. Não está mais engessado nos parâmetros, mas não sabe como criar uma metodologia de facilitação de aprendizagem. Há também o professor que se posiciona e vai adiante, aos quais chamamos de remanescentes. Estou muito feliz por saber que esse projeto ainda está florescendo. Sabemos que as flores às vezes não ficam tão viçosas, mas elas têm frutos e sementes. Então, participar desse momento com você é esperança.

SN - Na sua opinião, quais os principais contributos puderam trocar escola e universidade no contexto do Projeto?

Adelaíde Léo - Por parte da escola, a ocupação de um lugar mais expandido pelos docentes, a possibilidade de olhar para o cotidiano escolar sob uma perspectiva de pesquisa, de investigação, como algo inacabado. E por parte da universidade, colocar em movimento, dar corpo a um conjunto de ideias, bem como colocar em xeque as afirmações que são elaboradas.

Vanise Cássia - Eu fui para a universidade (após fazer a pedagogia) com a filosofia. Eu ouvia muitas pessoas falando da escola. Gente que nem veio para a escola fala da escola, propõe coisas para a escola. Vejo que na escola em geral, há uma crítica e resistência contra a universidade, achando que é um lugar que

vai direcionar aquilo que eu vou pensar; que tenho que executar as coisas mirabolantes que eles produzem lá. Então a escola seria a executora e a universidade o ser pensante. Penso que a contribuição desses encontros e desencontros entre a universidade e a escola foi mesmo no sentido de que a universidade precisava vir para ver o quanto de pensamento tem aqui, o quanto reinventamos o cotidiano, o quanto também somos pesquisadores. Quando o pesquisador está pesquisando ele também é pesquisado. Ele não pode vir aqui na escola somente no sentido de garimpar os seus conhecimentos e ir embora, porque ele tem o dever ético de estar aqui e mostrar aquilo que ele está produzindo, a partir dos sujeitos que estão aqui e que a escola é o espaço da gente estudar; pensar a nossa prática num exercício como o pesquisador da academia. Quando a academia vem, a escola mostra que tem um pensamento que precisa ser respeitado, numa relação ética. Quando nos relacionamos com a academia, vemos que a educação precisa estar no processo de estudos, como pesquisadores daquilo que fazemos, levantando perguntas sobre aquilo que fazemos. É isso que transforma. É essa relação - como diz o Thiago - é a relação do que tem vida e vitalidade. Ao dialogar, fazendo uma escuta mútua de pensamentos, há a composição de uma educação que de fato está sendo transformadora, pois transforma a escola e a universidade. Quantos depoimentos temos de professores que foram afetados pelo projeto de filosofia e quantos depoimentos temos da universidade, de pesquisadores que foram afetados pela escola. Estamos falando do que está no entre; há encontros e desencontros, mas o que está no entre promove a transformação que transborda escola e universidade.

## Anexo I - Parecer UAc



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

COMISSÃO DE ÉTICA

### PARECER 60/2021

**Registo:** Distribuição UAC/2021/10316 - Pedido de Parecer sobre Projeto de Dissertação de Mestrado

**Requerente:** Solange Rodrigues Noronha de Souza, do Mestrado em Filosofia para Crianças, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores

**Título do Projeto:** *Filosofar na escola pública: (des)caminhos do protagonismo infantil*

#### Enquadramento

O Código de Ética da Universidade dos Açores, aprovado pelo Despacho n° 9795/2015, publicado no Diário da República, 2ª série - n° 167, de 27 de agosto de 2015, prevê no n°2 do artigo 3° que "[à] Comissão de Ética compete a emissão de pareceres sobre as questões que forem remetidas à sua apreciação pela comunidade académica, a pronúncia sobre os aspetos éticos dos projetos de investigação submetidos pelos núcleos, centros ou investigadores individuais, bem como a produção de recomendações sempre que se considerem necessárias."

#### Parecer

A análise da documentação remetida à Comissão permitiu verificar que os procedimentos a adotar salvaguardam os aspetos éticos da investigação.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

COMISSÃO DE ÉTICA

Assim, a Comissão deliberou **aprovar** o projeto *Filosofar na escola pública: (des)caminhos do protagonismo infantil*, tal como submetido.

Ponta Delgada, 26 de julho de 2021

Os Membros da Comissão de Ética que deliberaram,

Assinado por : **Vitor Manuel da Costa Gonçalves**  
Num. de Identificação: BI08585692  
Data: 2021.07.31 13:18:20 +0000



Assinado por : **José Noronha Rodrigues**  
Num. de Identificação: 10158087  
Data: 2021.07.31 14:19:45+00'00'



Assinado por : **Alberto Carlos Marques Duarte**  
Num. de Identificação: BI07699520  
Data: 2021.08.01 10:50:53 +0000



Assinado por : **Maria Manuela de Medeiros Lima**  
Num. de Identificação: 06953965  
Data: 2021.08.02 01:36:21+00'00'



## Anexo J - Carta de encaminhamento à EM Pedro Rodrigues do Carmo



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE ENSINO  
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 01 de abril de 2021

**Do:** Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire

**Assunto:** Pesquisa de campo

**Prezado(a),**

Encaminhamos a V.S.<sup>a</sup>, a Sra. Solange Rodrigues Noronha de Souza, aluna da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores, para que possa realizar uma pesquisa nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

---

CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE (CPFPF/SME)  
GLACIONE RIBEIRO DA SILVA  
MATRICULA 21134-8

À EM PEDRO RODRIGUES DO CARMO

## **Anexo K- Depoimento do aluno Lucas (EM Joaquim da Silva Peçanha)**

Texto do aluno Lucas Gomes Silveira – O que a filosofia é para mim dez/2015

### *O que a filosofia é para mim*

A filosofia é um lugar onde se pode pensar o que jamais foi pensado, enxergar o que não é visto, escutar o que não é ouvido, mudar o que nunca pode ser mudado; o mundo, o nosso mundo. Filosofia para mim é mudança. Um dia, uma professora me convidou para participar de um encontro de filosofia, ela me ofereceu um lugar em um banco para sentar, e desde então tudo mudou. Com aquele gesto simples e talvez insignificante para alguns, ela não mudou o mundo, mas começou a mudar o meu mundo. Foi mudando a minha maneira de pensar, agir e me posicionar. Mudou até mesmo a minha própria vida. E para mim, mudar era muito, mas muito difícil. Porque afinal, quando se vive num aquário não existe mudança. E eu sei bem como funciona isso; podem mudar a cor das paredes das salas, mudar os quadros, mudar as mesas e cadeiras, tudo muda, mas nada muda realmente. Parece que estaremos sempre dentro das quatro paredes de vidro do aquário, presos lá, destinados a ver tudo mudar, sem conseguir e poder mudar. E é exatamente aí que a filosofia se encaixa, a filosofia é uma porta para fora do aquário. Uma porta que dá direto para o mar, uma porta que todo peixe que vive num aquário e que todo aluno sonha; uma porta para a mudança, para mudar a si mesmo e os outros, uma porta para mudar não só o seu mundo, mas também o dos outros. Eu escrevi esse texto não para defender a filosofia em si, escrevi para defender o mesmo lugar que foi oferecido a mim para sentar, ouvir, falar, pensar, repensar, refletir, e mudar. Escrevi porque quero defender que outra pessoa tenha direito a mudar, como eu tive. Independente de quem seja, de que cor tenha, de que gênero for, de que religião acredite, de que classe social esteja. Só quero que essa pessoa tenha essa mesma oportunidade que eu tive e que essa pessoa possa mudar o seu mundo, e talvez um dia, possa como eu, defender o direito



que as pessoas devem ter, direito de poder mudar. A escola, sem filosofia, é um aquário. Antes de começar a escrever, eu coloquei o título e fiquei olhando para a folha em branco; não por não ter o que escrever, mas me perguntando e me esforçando ao máximo para tentar entender: Como alguém pode estar tentando acabar com tudo isso?

Lucas Gomes Silveira

## Anexo L - Carta de encaminhamento à EM Joaquim da Silva Peçanha



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE ENSINO  
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 01 de abril de 2021

**Do:** Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire

**Assunto:** Pesquisa de campo

**Prezado(a),**

Encaminhamos a V.S.<sup>a</sup>, a Sra. Solange Rodrigues Noronha de Souza, aluna da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores, para que possa realizar uma pesquisa nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

---

CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE (CPFPF/SME)  
GLACIONE RIBEIRO DA SILVA  
MATRICULA 21134-8

À EM JOAQUIM DA SILVA PEÇANHA

## Anexo M - Termo de Consentimento Informado (pais e responsáveis)



**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, FILOSOFIA E ARTES**

Rua da Mãe de Deus, 9500-321 Ponta Delgada  
Telefone: 296650127

### **TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

No âmbito do Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores (UAc), do qual sou aluna, pretendo desenvolver pesquisa de campo para a tessitura de minha Dissertação, intitulada “Filosofar na escola pública: (des) caminhos do protagonismo infantil”. A referida pesquisa incluirá observação de Sessões de Filosofia para Crianças na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, no contexto do Projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”, de responsabilidade do NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na alçada da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ.

Com a investigação, pretendo conectar o Projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”, (que faz parte do Projeto Político - Pedagógico da Unidade Escolar), com a área da Filosofia para Crianças. Assim sendo, buscarei observar a influência das relações estabelecidas entre as crianças/jovens durante o experienciar do projeto, refletindo com o grupo escolar participante de Comunidades de Investigação Filosófica acerca de como percebem sua participação e protagonismo no seio da comunidade escolar, como se percebem a si próprias e quais as contribuições do Projeto para um posicionamento mais dialógico e rico.

A captação de elementos empíricos (vídeo ou áudio) não está prevista para as sessões de filosofia a realizar. Nesse sentido, a minha observação nesses momentos ocorrerá como prática, gerando somente notas de campo e reflexão.

A Dissertação será publicada no repositório da UAc e os seus resultados poderão, ainda, ser incluídos num artigo a submeter a revista de especialidade. As intervenções das crianças apenas serão identificadas nessa publicação caso seja vontade das próprias, assim como dos seus representantes legais. Nos casos em que não se pretenda identificar as crianças, as suas intervenções serão devidamente pseudonimizadas e os seus dados pessoais mantidos em total confidencialidade.

Nesse contexto, solicito autorização para que seu/sua filho/a participe das referidas sessões de filosofia com crianças, sendo certo que farei valer também o assentimento dos participantes (crianças menores), que embora não se constitua em um



**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, FILOSOFIA E ARTES**

Rua da Mãe de Deus, 9500-321 Ponta Delgada  
Telefone: 296650127

instrumento legal, representa importante figura ética das boas práticas de pesquisa universitária.

Assim, agradeço por toda a sua atenção e colaboração e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais que considere necessário, podendo para tal contatar-me através do e-mail: [srnoronha@yahoo.com.br](mailto:srnoronha@yahoo.com.br) ou através do telefone (21) 98835-7143.

Assim, queira por favor preencher e devolver este documento, sendo que o duplicado poderá ficar consigo.

Rio de Janeiro, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

A responsável pelo estudo,

\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, tomei conhecimento de forma esclarecedora das atividades que a Dr<sup>a</sup> Solange Rodrigues Noronha de Souza realizará no âmbito da sua formação no Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores.

Nesse sentido,

( ) **Autorizo** a participação de meu/meu/minha filho/a nas sessões de filosofia para crianças no âmbito do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento” e da pesquisa de Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores.

( ) **Autorizo** a identificação de meu/minha filho/a nas notas e transcrições das suas intervenções que venham a ser publicadas no âmbito das sessões de filosofia para crianças.

( ) **Não Autorizo** a identificação de meu/minha filho/a nas notas e transcrições das suas intervenções que venham a ser publicadas no âmbito das sessões de



**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, FILOSOFIA E ARTES**

---

Rua da Mãe de Deus, 9500-321 Ponta Delgada  
Telefone: 296650127

filosofia para crianças, pelo que solicito que sejam essas transcrições pseudonimizadas.

( ) **Não autorizo** a participação de meu/minha filho/a nas sessões de filosofia para crianças no âmbito do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento” e da pesquisa de Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores.

Rio de Janeiro, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

Responsável/Encarregado de Educação

---

## Anexo N - Termo de Consentimento Informado das entrevistadas (ex-alunas)



**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, FILOSOFIA E ARTES**

Rua da Mãe de Deus, 9500-321 Ponta Delgada  
Telefone: 296650127

### **TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

No âmbito do Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores (UAc), do qual sou aluna, pretendo desenvolver pesquisa de campo para a tessitura de minha Dissertação, intitulada “Filosofar na escola pública: (des) caminhos do protagonismo infantil”.

Em complementação aos estudos com as crianças, objetivo realizar entrevistas com antigos alunos ligados ao projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”, da responsabilidade do NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ, participantes no mesmo aquando da sua escolarização.

Com a investigação, pretendo, assim, conectar o Projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento” com a área da Filosofia para Crianças.

As entrevistas serão registradas apenas em áudio, sem necessidade de gravação de imagem. Cumpre ainda esclarecer que serei eu a responsável por fazer a transcrição dos áudios das entrevistas, com o fito de registro de depoimentos. Todos os dados coletados em áudio serão, após a conclusão dos estudos, cuidadosamente enviados ao responsável pelo NEFI para fazerem parte do espólio do Projeto.

A Dissertação será publicada no repositório da UAc e os seus resultados poderão, ainda, ser incluídos num artigo a submeter a revista de especialidade. Dada a relevância da sua participação no Projeto, mormente por ter sido participante ativo no mesmo, será importante identificá-la/o nas transcrições, com sua devida e prévia autorização.

Nesse contexto, solicito sua manifestação de interesse em participar ou não, enquanto antigo aluno da escola, concedendo as entrevistas anteriormente mencionadas, cuja roteirização ser-lhe-á enviada com antecedência.

Assim, agradeço por toda a sua atenção e colaboração e coloco-me à disposição para os esclarecimentos adicionais que considere necessários, podendo para tal contactar-



**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, FILOSOFIA E ARTES**

Rua da Mãe de Deus, 9500-321 Ponta Delgada  
Telefone: 296650127

me através do e-mail: [smoronha@yahoo.com.br](mailto:smoronha@yahoo.com.br) ou através do telefone (21) 98835-7143.

Assim, queira por favor preencher e devolver este documento, sendo que o duplicado poderá ficar consigo.

Rio de Janeiro, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

A responsável pelo estudo,

\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, tomei conhecimento de forma esclarecedora das atividades que a Dr<sup>a</sup> Solange Rodrigues Noronha de Souza realizará no âmbito da sua formação no Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores.

Nesse sentido,

( ) **Manifesto meu interesse** em conceder entrevista atinente ao projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”.

\_\_\_\_\_

## Anexo O - Termo de Consentimento Informado das entrevistadas (professoras)



**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, FILOSOFIA E ARTES**

Rua da Mãe de Deus, 9500-321 Ponta Delgada  
Telefone: 296650127

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores (UAc), do qual sou aluna, pretendo desenvolver pesquisa de campo para a tessitura de minha Dissertação, intitulada “Filosofar na escola pública: (des) caminhos do protagonismo infantil”.

Em complementação aos estudos com as crianças, objetivo realizar entrevistas com três professores ligados ao projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”, da responsabilidade do NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ.

Com a investigação, pretendo assim conectar o Projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento” com a área da Filosofia para Crianças.

As entrevistas serão registradas apenas em áudio, sem necessidade de gravação de imagem. Cumpre ainda esclarecer que serei eu a responsável por fazer a transcrição dos áudios das entrevistas, com o fito de registro de depoimentos. Todos os dados coletados em áudio serão, após a conclusão dos estudos, cuidadosamente enviados ao responsável pelo NEFI para fazerem parte do espólio do Projeto.

A Dissertação será publicada no repositório da UAc e os seus resultados poderão, ainda, ser incluídos num artigo a submeter a revista de especialidade. Dada a relevância da sua participação no Projeto, mormente pela função institucional que ocupa, será importante identificá-la/o nas transcrições, com sua devida e prévia autorização.

Nesse contexto, solicito sua manifestação de interesse em participar ou não, enquanto professora ou coordenadora, concedendo as entrevistas anteriormente mencionadas, cuja roteirização ser-lhe-á enviada com antecedência.

Assim, agradeço por toda a sua atenção e colaboração e coloco-me à disposição para os esclarecimentos adicionais que considere necessários, podendo para tal contactar-me através do e-mail: [smoronha@yahoo.com.br](mailto:smoronha@yahoo.com.br) ou através do telefone (21) 98835-7143.





**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, FILOSOFIA E ARTES**

Rua da Mãe de Deus, 9500-321 Ponta Delgada  
Telefone: 296650127

Assim, queira por favor preencher e devolver este documento, sendo que o duplicado poderá ficar consigo.

Rio de Janeiro, \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

A responsável pelo estudo,

\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, tomei conhecimento de forma esclarecedora das atividades que a Dr<sup>a</sup> Solange Rodrigues Noronha de Souza realizará no âmbito da sua formação no Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores.

Nesse sentido,

(  ) **Manifesto meu interesse** em conceder entrevista atinente ao projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa? – a escola pública aposta no pensamento”.

Professora

\_\_\_\_\_

## **Anexo P - Poema *As Crianças*, de Khalil Gibran**

*Depois, uma mulher que trazia um bebê ao colo disse: Fala-nos das crianças.*

*E ele respondeu:*

*Os vossos filhos não são vossos filhos.*

*São os filhos e filhas da vida que anseia por si mesma.*

*Eles vêm através de vós mas não de vós.*

*E embora estejam convosco não vos pertencem.*

*Podeis dar-lhes o vosso amor mas não os vossos pensamentos, pois eles têm os seus  
próprios pensamentos.*

*Podeis abrigar os seus corpos mas não as suas almas.*

*Pois as suas almas vivem na casa do amanhã, que vós não podeis visitar, nem em  
sonhos.*

*Podereis tentar ser como eles, mas não tenteis torná-los como vós.*

*Pois a vida não anda pra trás nem se detém no ontem.*

*Vós sois o arco de onde vossos filhos, quais flechas vivas, serão lançados.*

*O arqueiro vê o sinal no caminho do infinito e Ele com Seu poder faz com que Suas  
flechas partam rápidas e cheguem longe.*

*Que a vossa inflexão na mão do Arqueiro seja para a alegria; pois assim como Ele ama  
a flecha que voa, também ama o arco que se mantém estável.*

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal