



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Simone Berle

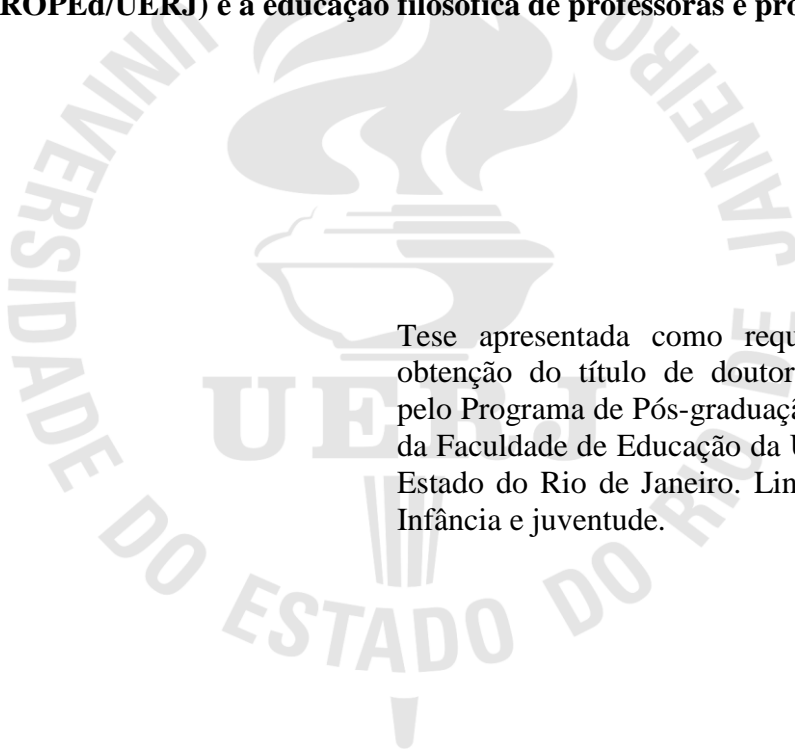
**Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores**

Rio de Janeiro

2018

Simone Berle

**Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias  
(NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores**



Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Infância e juventude.

Orientador: Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B514 Berle, Simone.  
Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores / Simone Berle. – 2018.  
243 f.

Orientador: Walter Omar Kohan.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Infância – Teses. 3. Filosofia – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37::1(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Simone Berle

**Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias  
(NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2018.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (orientador)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

prof. Dr. Jair Miranda de Paiva  
universidade federal do espirito santo - ufes

---

prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeri de Oliveira Dias  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ

---

prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Sanches Sampaio  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

---

prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Reilta Dantas Cirino  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Rio de Janeiro

2018

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais,  
Lúcia e Hari.

## AGRADECIMENTOS

Sou grata por poder estar aqui, escrevendo esses agradecimentos, pelo privilégio de ter acesso a formação de boa qualidade. Agradeço por ter podido colocar um ponto final nesse texto que faz parte de um longo processo de aprendizado que está sendo tornar-me professora. Sinto que esse ponto são reticências de um fim, sem fim... que é aprender. Esse fazer só se tornou possível porque eu não estive sozinha. Por isso agradeço por todos aqueles com quem pude conviver e aprender. por todos aqueles que me acolheram. Obrigada:

mãe e pai, pela vida, pelo amor incondicional e por me ensinarem o valor do trabalho

Patrícia, Felipe e Luciana, pela infância que compartilhamos

João, Isadora e Sophia, pela infância que posso, mais uma vez, compartilhar

Aos professores e funcionários do PROPEd

FAPERJ e CAPES, pelo financiamento

Aos colegas do PROPEd e aos nefianxs, pelo diálogo e pelas palavras

Mônica, pela amizade

Neila, por ter se tornado morada

Paula, “porque não somos obrigadas”

Allan, meu irmão carioca

Cori pela atenção com o viver

João Ernesto pela presença incondicional

Sandra, por ter me ajudado a ver que meu mundo poderia ser outro

Walter, por ser *el maestro* da escuta.

Quem não se mexe não aprende nada: aprender provoca a errância. nenhuma aprendizagem evita a viagem.

*Michel Serres, 1993, p. 23*

## RESUMO

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa**: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O propósito desta tese é percorrer a experiência de trabalho do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias – NEFI, grupo de pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centra-se no processo constitutivo do Núcleo a partir da pergunta: o que faz o NEFI? Não buscamos responder a pergunta, mas encontrar vestígios que possibilitem abordar a questão. Fazemos isso a partir da perspectiva da pesquisa e-educativa (Masschelein; Simons, 2014), que considera o pesquisar uma exposição ao caminho, por isso um ato educativo. A escrita de si (Foucault, 1998) desencadeia o modo como abordamos a questão: a partir da escrita dos cadernos de notas e da correspondência. O processo não centra-se necessariamente no grupo de pesquisa, mas busca encontrar com o fazer formativo que o compõe. O primeiro capítulo é uma reflexão do percurso de pesquisa. O segundo apresenta o horizonte de partida do processo, a saber: uma pergunta, um caminho possível, uma proposta de caminhar. Processo que foi interrogado durante o próprio fazer que, como mostramos nos capítulos três, quatro e cinco, de forma intuitiva, desdobramos em três formas de reformular nosso “passo de caminhante” ou de responder nossas perguntas e, ao vislumbrar outros horizontes, seguir caminhando. Traz subsídios para problematizar a noção educativa que está presente na formação de professores na pós-graduação pautada na concepção educativa hierarquizada, linear e cumulativa que se instaurou da educação infantil até o ensino superior, perpetuada através da forma educativa aderida ao sistema formativo/educativo como acúmulo de conhecimento. Fazer pesquisa e o tornar-se pesquisador é um intenso trabalho formativo do ser professor, e aí reside algo maior do que tornar-se pesquisador ou fazer ciência. A tese aponta para a necessidade de se considerar o processo educativo uma conjunção e não oposição de elementos, que privilegie conhecer e pensar, experienciar e pesquisar.

Palavras-chave: NEFI. Pesquisa. Educação. Filosofia. Professores.



## ABSTRACT

BERLE, Simone. **Childhood as a research path**: the Center for Studies in Philosophy and Childhood (NEFI / PROPEd / UERJ) and the philosophical education of teachers. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This purpose of this thesis is to go through the working experience of the Center For Studies of Philosophy and Childhood - (NEFI in Portuguese), a research group at Rio de Janeiro State University. It focuses on the constitutive process of the Center from the question: what does NEFI do? It is not our intention to answer the question but rather to find traces which enable us to approach such question, departing from the perspective of educational research (Masschelein; Simons, 2014), a concept that considers researching as an exposure to the path where it occurs, therefore an educational act. The notion of 'self writing' (Foucault, 1992) triggers the way we approach the question: from the writing of notebooks and correspondence. The process does not necessarily focus on the research group itself, rather seeks connections with the formative process that encompasses it. The first chapter is a reflection of the research's course. The second, introduces the starting point of the process, namely: a question, a possible path, a proposal to walk through it. All of this was questioned along the way of the 'making', as presented in chapters three, four and five devised, intuitively, by unfolding three ways on reformulating the "walker's step", answering some questions as we glimpse other horizons and keep walking forward. It provides subsidies to discuss the educational notion present in teacher training programs in postgraduate education, based on the hierarchical, linear and cumulative educational conception that has been established from Early Childhood Education to Higher education, perpetuated through the educational concept which goes along with the formative/educational system as accumulation of knowledge. To do research and becoming a researcher is an intense formative work, as well as being a teacher, and, there lies something greater than becoming a researcher or doing science. The thesis points out to the need to consider the educational process as a conjunction and not opposition of elements, which privileges to know and to think, to experience and to research.

**Keywords:** NEFI. Research. Education. Philosophy. Teachers.

## RESUMEN

BERLE, Simone. **Infancia como camino de investigación**: el Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI / PROPEd / UERJ) y la educación filosófica de profesoras y profesores. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

El propósito de esta tesis es recorrer la experiencia de trabajo del Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias - NEFI, grupo de investigación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Se centra en el proceso constitutivo del Núcleo a partir de la pregunta: ¿qué hace el NEFI? Lo hacemos desde la perspectiva de la investigación e-ducativa (Masschelein, Simons, 2014), que considera el investigar una exposición al camino, en ese sentido, un acto educativo. La escritura de sí (Foucault, 1992) desencadena el modo en que abordamos la cuestión: a partir de la escritura de los cuadernos de notas y de correspondencia. El proceso no se centra necesariamente en el grupo de investigación, pero busca encontrar con el hacer formativo que lo compone. El primer capítulo es una reflexión del recorrido de la investigación. El segundo, presenta el horizonte de partida del proceso, a saber: una pregunta, un camino posible, una propuesta de caminar. Todo esto fue interrogado durante el propio hacer que, como demostramos en los capítulos tres, cuatro y cinco, de forma intuitiva desdoblamos tres formas de reformular nuestro "paso de caminante" o responder nuestras preguntas y, al vislumbrar otros horizontes, seguir caminando. La investigación trae subsidios para problematizar la noción educativa que está presente en la formación de profesores en el postgrado pautada en la concepción educativa jerarquizada, lineal y acumulativa que se instauró desde la educación infantil hasta la enseñanza superior, perpetuada a través de la forma educativa adherida al sistema formativo / educativo como acumulación de conocimiento. Hacer investigación y convertirse en investigador es un intenso trabajo formativo del ser profesor, y ahí reside algo mayor que convertirse en investigador o hacer ciencia. La tesis apunta a la necesidad de considerar el proceso educativo una conjunción y no oposición de elementos, que privilegie conocer y pensar, experimentar e investigar.

Palabras clave: NEFI. Investigación. Educación. Filosofía. Profesores.

## SUMÁRIO

	<b>COMEÇAR UMA APRENDIZAGEM OU CAMINHAR UM INÍCIO</b> .....	12
1	<b>DESCAMINHOS: PENSAR A EXPERIÊNCIA – UMA VISITA À TESE</b>	
	<b>POSTSCRIPTUM</b> .....	23
1.1	<b>Uma forma que se faz</b> .....	35
1.1.1	<u>...espiralar</u> .....	36
1.1.2	<u>...escrever</u> .....	38
1.1.3	<u>...cartografar</u> .....	39
1.2	<b>Ser ladrão e ser turista</b> .....	39
1.3	<b>A circular pergunta pela infância</b> .....	43
1.4	<b>Tentar (co)rresponder</b> .....	44
1.5	<b>Encontrar a correspondência</b> .....	46
1.6	<b>O trabalho com palavras: uma coleção</b> .....	47
1.7	<b>Caça-palavras</b> .....	48
1.8	<b>Mineração de texto: garimpo de palavras com o “Antconc” e o “Text analyzer”</b> .....	50
1.9	<b>Xs “donxs” das palavras</b> .....	51
2	<b>SOBRE A VIDA, A PESQUISA E A ESCRITA</b> .....	55
2.1	<b>O NEFI e a pesquisa</b> .....	60
2.2	<b>Três notas, para uma tentativa de pesquisa</b> .....	65
2.3	<b>A escrita como “bússola” da pesquisa</b> .....	69
2.4	<b>A escrita de si nos cadernos e cartas da antiguidade segundo M. Foucault</b> .....	70
2.5	<b>Correspondência: os cadernos e as cartas como tentativa de pesquisa</b> .....	78
2.6	<b>Ensaio de perguntas, inventando mundos</b> .....	81
3	<b>NÚCLEO DE ESTUDOS DE FILOSOFIAS E INFÂNCIAS – NEFI: APRENDENDO A PERGUNTAR</b> .....	83
3.1	<b>Pontos de partida no NEFI</b> .....	86
3.2	<b>infância e filosofia</b> .....	91
3.3	<b>Registros da prática filosófica com crianças nas escolas Pedro Rodrigues e Joaquim da Silva Peçanha no contexto mais amplo das práticas filosóficas com crianças no Brasil</b> .....	92
3.4	<b>A extensão: interlocutora das ações de ensino e pesquisa</b> .....	95

3.4.1	<u>O projeto “Em Caxias, a filosofia em-caixa?”</u> .....	95
3.4.2	<u>Publicação e produção de conhecimento: <i>childhood &amp; philosophy</i> e Nefi edições</u> ...	98
3.4.3	<u>Experiência de formação</u> .....	99
3.4.4	<u>Colóquio Internacional de Filosofia e Educação – CIFE</u> .....	101
3.5	<b>Filosofia como (auto)educação</b> .....	102
4	<b>DA <i>SKHOLÉ</i> AOS EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS: A FORMAÇÃO NO NEFI COMO GESTO AUTOEDUCATIVO</b> .....	106
4.1	<b><i>Skholé</i>: uma escola que não é uma instituição - reflexões a partir de Masschelein e Simons</b> .....	107
4.1.1	<u>A escola como tempo livre</u> .....	111
4.1.2	<u>O escolar</u> .....	115
4.2	<b>A filosofia como forma de vida: os exercícios espirituais por Pierre Hadot</b> .....	121
4.2.1	<u>Filosofia antiga e o período helenístico: quatro correntes filosóficas <i>ou sobre o amor à sabedoria</i></u> .....	123
4.2.2	<u>O período helenístico: um solo fértil para o pensar</u> .....	124
4.2.3	<u>Exercícios espirituais</u> .....	126
4.2.3.1	Aprender a viver .....	128
4.2.3.2	Aprender a dialogar .....	130
4.2.3.3	Aprender a morrer .....	131
4.2.3.4	Aprender a ler .....	132
4.3	<b>Coda</b> .....	133
5	<b>ACHADOS: DA BUSCA DE PALAVRAS AO ENCONTRO COM SENTIDOS</b> .....	136
5.1	<b>Cadernos de notas e correspondências: a busca de um encontrar(-se) em pesquisa</b> .....	138
5.2	<b>As palavras e seus rastros</b> .....	138
5.3	<b>Palavras caminhos</b> .....	139
5.3.1	<u>Surge um caminhar?</u> .....	139
5.3.2	<u>Filosofia para crianças e filosofia com crianças</u> .....	142
5.3.3	<u>Método</u> .....	144
5.3.4	<u>Metodologia</u> .....	150
5.3.5	<u>Filosofar</u> .....	151
5.3.6	<u>Forma de vida</u> .....	156
5.3.7	<u>Uma cartografia?</u> .....	159

5.3.8	<u>Caminhar</u> .....	162
5.3.9	<u>Experiência de pensamento</u> .....	164
5.4	<b>Co(m)texto: transformação de si</b> .....	167
5.5	<b>O NEFI pela correspondência</b> .....	170
5.6	<b>Fios soltos</b> .....	177
5.7	<b>“Eu também faço parte do NEFI, mas não sou NEFI”</b> .....	180
	<b>NO FIM, O COMEÇO</b> .....	181
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	186
	<b>Referências de pesquisa</b> .....	189
	<b>ANEXO A - Correspondência com Carolina</b> .....	193
	<b>ANEXO B - Correspondência 1 com Ana Corina</b> .....	198
	<b>ANEXO C - Exemplo mineração Antconc</b> .....	201
	<b>ANEXO D – Exemplo de mineração Textanalyzer</b> .....	204
	<b>ANEXO E - Carta enviada para nefinianxs</b> .....	211
	<b>ANEXO F - Tabela de dado do NEFI, compilada em 2014</b> .....	213
	<b>ANEXO G - Correspondência Maria Jacinth</b> .....	215
	<b>ANEXO H - Filosofia para crianças</b> .....	218
	<b>ANEXO I - Filosofia com crianças</b> .....	220
	<b>ANEXO J – Método</b> .....	222
	<b>ANEXO K – Metodologia</b> .....	227
	<b>ANEXO L – Filosofar</b> .....	229
	<b>ANEXO M - Forma de vida</b> .....	232
	<b>ANEXO N – Cartografia</b> .....	234
	<b>ANEXO O - Experiência de pensamento</b> .....	235
	<b>ANEXO P - Tabela elaborada a parti dos trabalhos de mestrado e doutorado no NEFI</b> .....	245
	<b>ANEXO Q - Correspondência com Siomara</b> .....	238
	<b>ANEXO R - Correspondência com Alice</b> .....	239
	<b>ANEXO S - Correspondência com Paula Ramos</b> .....	240
	<b>ANEXO T - Correspondência 2 com Ana Corina</b> .....	243

## **COMEÇAR UMA APRENDIZAGEM OU CAMINHAR UM INÍCIO**



Michel Serres (1993), na introdução de *Filosofia mestiça*, narra a história do Arlequim, que ao retornar de suas viagens lunares, é esperado com expectativa. As pessoas querem saber dos outros mundos, o que o Arlequim viu, o que conheceu, o que encontrou. Arlequim decepciona a plateia ao contar que não há nada distinto, que os mundos são todos iguais. Tal declaração faz saltar a provocação da plateia, que olha para sua vestimenta e aponta a diferença. Arlequim, então, tira seu casaco, e tira muitos casacos. Quando finalmente termina de tirar sua roupa, não está nu. Seu corpo está coberto por tatuagens. Arlequim, espantado por suas marcas, pelas marcas de sua vida, finalmente já não pode mais ignorá-las, converte-se em Pierrô. Diante do assombro da mudança, vem a explicação:

- Assim como o corpo – respondiam os doutos – assimila e retém as diversas diferenças vividas durante as viagens e volta para casa mestiçado de novos gestos e de novos costumes, fundidos nas suas atitudes e funções a ponto de fazê-lo acreditar que nada mudou para ele, também o milagre laico da tolerância, da neutralidade indulgente, acolhe, na paz, todas as aprendizagens, para delas fazer brotar a liberdade de invenção e, portanto, de pensamento. (Serres, 1993, p.6)

O Arlequim, de Michel Serres, me faz voltar a um estado de admiração com o relato de suas viagens lunares. Aqui, no início do caminho da escrita da tese, outra vez, as marcas de suas viagens me fazem olhar/procurar para/as minhas marcas. Ela me lembra das minhas marcas. Lembram-me que tenho marcas e, sobretudo, que também posso ser marcada. O Arlequim, que não percebe suas marcas, não se transforma com elas. Quando as percebe, quando as nota, já não pode ser o mesmo. Encontrar-se Pierrô é encontrar-se com o que Arlequim se tornou.

Como o Arlequim, o espanto de encontrar com os indícios das andanças, dos lugares por onde passo, dos lugares por onde ando, das viagens que faço, também exige voltar-se para si, olhar como o mundo retorna em mim. É quase como o passo que marca o chão e o chão que marca o passo: as pessoas com quem encontro, os encontros que me fazem quem sou e também os que me fazem deixar de ser quem era. Caminhos que caminho. Mundos que se abrem, que abro, que me abrem. Dos caminhos, o esforço da aprendizagem, como o arlequim, também na escrita de uma tese, está em aprender a contar o que vi, senti, cheirei, escutei, toquei durante esses quatro últimos anos... pois disso, me parece, se trata aprender: conseguir perceber que não só eu passo pelo mundo, mas que o mundo passa por mim. Assim, também é o que pude e não pude, posso e não posso perceber dessa passagem. Mas com isso, torno o mundo presente? De que forma? Torno essa experiência real? Como? Diz Masschelein (2014) que não se trata apenas de olhar, mas de insistir no olhar para o trabalho, para torná-lo real.



Ainda que dizer possa ser insuficiente para abarcar a percepção, o sentido, e o vivido, não tomo a palavra como um descritor desses caminhos, mas sim, inspirada em Foucault (1992), como uma possibilidade de perceber, sentir e viver outra vez. Em particular, considero a palavra escrita como um caminho para encontrar a “liberdade de invenção e de pensamento” (Foucault, 1992), e talvez antes, inventar uma liberdade no pensamento.

As viagens do Arlequim também me fazem pensar na coragem da partida, no passo que se imprime na caminhada, coragem para não seguir em linha reta, para não seguir o planejado. Viagem sem roteiro, sem destino. Partir só com desejo e intuição. Não é uma coragem heroica ou única. O contrário também poderia ser corajoso: não partir, não dar um passo, seguir em linha reta, seguir o planejado. Ter destino certo, sabendo que onde está o destino predeterminado é onde se quer chegar.

Sobre deslocar-se, Deleuze (1996), em entrevista concedida a Claire Parnet<sup>1</sup>, afirma três coisas que chamam a atenção: a) o movimento não significa locomoção; b) uma viagem não significa instaurar rupturas; e c) o nômade não é aquele que ama viajar, mas apega-se tanto à terra que a inutiliza, e por isso precisa sair do lugar, para poder continuar vivendo.

Acreditamos que os deslocamentos e as rupturas podem acontecer de muitas maneiras. Talvez, diante do que sugere Deleuze, nessa entrevista, podemos pensar que elas estão mais relacionados com a abertura para as perguntas que com as certezas originadas das pesquisas. Segurando-nos com tanta força às certezas podemos estar negando a vida possível que se abre com os movimentos e as viagens que algumas perguntas podem propiciar.

O apego ao que sabemos está na base de como nos movimentamos em termos de certezas. Nesse sentido, gera-se uma relação com a dúvida ou o não saber que não são tomados na sua provisoriade ou na possibilidade deles gerarem o que ainda há por saber, mas eles são considerados como fatores de incapacidade. Em outras palavras, tornamos “inférteis nossos solos” de pesquisa nos distanciando das incertezas e das dúvidas.

As marcas do Arlequim, outra vez, me fazem lembrar do que vivi nesses quatro anos de doutorado. E percebo que encontrar com o que vivi também é um jeito de viver outra vez, ou seja, entre o passado e o futuro, poder encontrar um sentido, estar presente, tornar o mundo real... [o vivido na escrita?]. Não viver de novo, talvez retomar, repensar... Partir do chão que caminhei, do mundo que abri ou abriu-se ante mim com a viagem... para dar um passo, para abrir uma porta.

---

1 DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Direção: Pierre-André Boutang, Michel Pamart. França, 1996. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=MwPtH\\_e5ywM](https://www.youtube.com/watch?v=MwPtH_e5ywM)> Acesso em: 19 de fev. 2016.

A porta que abri, ou me abriram, me levou ao encontro do Núcleo de Filosofias e Infâncias – NEFI. Criado em 2003, o núcleo é composto por pessoas interessadas nas temáticas da educação, filosofia e infância. Está estruturado a partir do tripé: ensino, pesquisa e educação, e tem dialogado intensamente com a escola pública. Essa escrita é uma tentativa da elaboração de um caminho que inventei a partir dessa porta aberta no NEFI. Conta sobre os encontros e os desencontros na minha trajetória de pesquisa nesses quatro anos. Ou, do modo como pude caminhar, dos caminhos que inventei, dos convites que aceitei – alguns até sem saber -, das minhas percepções a partir dos caminhos que se abriram.

A escrita é também uma forma de caminhar. Não escrevo para relatar o que vivi, mas para presentificar o vivido, portanto, escrevo pensando, e penso escrevendo. Por isso vou com desejo e intuição. Tentando confiar e ter coragem para não seguir um roteiro, tentando me expor ao caminho que ando – gestos e palavras - e o que nele posso perceber.

Sinto essa escrita viva. Sinto-me viva ao escrever essa escrita. Sinto que isso pode ser um sintoma de que estou percebendo o caminho com gestos e palavras. Pulsando. Sinto a dificuldade de dar uma forma para ela, porque cada vez que escrevo, e tento seguir um roteiro – que já se recriou outra vez - percebo que com ela, com a escrita, também não posso me resignar a uma forma. A escrita se faz – e também me faz - viva. E também me faz sentir escrita na escrita.

\* \* \*

Tenho aprendido, a partir dos cadernos e as correspondências que até aqui pude compor, que pesquisar é apostar em algo, uma tentativa de compartilhar alguma coisa com outras pessoas. Por momentos tenho percebido que estou mostrando para mim mesma o que quero compartilhar, no momento mesmo em que o compartilho. E tudo, ainda, me parece enevoado, um pouco desordenado. Não que pretenda ter clareza ou luz no final, mas percebo que é preciso continuar a escrever e a pensar na escrita para que ela ganhe corpo e consistência... Essa coleção de notas e correspondências são a tentativa de expor o que tenho pensado, com quem tenho pensado e como tenho pensado a relação entre educação, infância e filosofia na tentativa de perceber *o que pode haver no caminho da educação de professores com o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias?* Entre muitas outras perguntas, essa é, talvez, a que mais configure o espaço onde me situo no presente: de onde vim, para onde caminhei e os passos que estou pretendendo seguir.

A problemática do estudo emerge do mergulho nas ações e nos escritos do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias - NEFI e dos seus interlocutores (crianças, jovens e adultos), com os que percebi uma mobilização em torno da temática da educação ou formação de

professores. Percebi também que da forma que o projeto de filosofia com crianças é pensado e trabalhado no NEFI<sup>2</sup> ele não pode não ser, ao mesmo tempo, um projeto de educação dos docentes.

Tal percepção encontra eco em muitas ideias e interlocutores. Um deles é a ideia de escola de Masschelein e Simons (2013) como abertura de mundo. Querendo saber como poderia ser uma escola que abre mundo, comecei a caminhar a presente pesquisa frequentando uma escola vinculada ao NEFI. Na escola, com as crianças, os professores, a comunidade escolar e xs nefianxs que frequentam a escola, não pude encontrar uma escola que abre mundos. Via momentos, ações, atitudes, posturas, jeitos que poderiam ser de “abertura”, mas não via uma escola que abre mundos, parecia uma escola pública como qualquer outra, quer dizer, com crianças, adultos, salas de aula, pátio, refeitório, horários, cronograma, currículo. Então, tornei a perguntar: o que faz, de uma escola, uma escola que abre mundos? Onde estou procurando a “abertura”? O que essas ações, atitudes, posturas, jeitos podem dizer?

Novamente com Masschelein e Simons (2014), encontro um caminho. A perspectiva de pesquisa como atenção ao caminho que se caminha, também como uma educação do olhar, me ajudou a olhar com mais retidão onde tinha colocado minha atenção na escola. Me debrucei sobre o que tinha percebido na escola. Atentei que minha escolha de uma escola e uma professora para encontrar “uma escola que abre mundos”, como não poderia deixar de ser, não era neutra: a escola e a professora estão vinculadas ao Projeto de Extensão “Em Caxias a filosofia en-caixa”, coordenado pelo NEFI em interlocução com duas escolas do município de Duque de Caxias. Diante disso, conectei minhas percepções da escola com as ações das professoras. Passei, então, a me interessar pelas pessoas que passavam pelo NEFI e a querer saber mais sobre a influência do Núcleo na educação dessas pessoas. Voltei então ao NEFI e percebi que precisava, antes de entender suas ações de extensão, compreender o que se passava a seu interior.

Entre meu caderno de notas, a leitura de Masschelein e Simons (2013; 2014) e alguns outros intercessores, os diálogos e encontros de estudos com o Núcleo, fui desenhando este texto que é, na verdade, um estudo sobre como o NEFI afirma uma maneira, teórica e prática, de alguém educar em nome da filosofia. Percebi que esse estudo significa também uma continuação dos estudos em me tornar professora ou educadora. A proposta é apresentada em cinco partes.

---

<sup>2</sup> Sempre que me referir ao Núcleo Estudos de Filosofias e Infâncias, usarei a sigla NEFI ou apenas Núcleo.

O primeiro capítulo diz respeito à feitura da pesquisa. Um *post-scriptum* que tenta apresentar uma travessia de pesquisa e as questões enfrentadas.

O capítulo II diz respeito ao entendimento do pesquisar como um processo de formação de si, surge da proposta de escrita como modo de retomar-se na ação de escrever, de ler, de corresponder e, portanto, de escrever-se, ler-se e corresponder-se. Nesse sentido, inscreve a proposta de estudo na perspectiva foucaultiana dos cadernos de notas e da correspondência. Já aqui percebo um dos eixos principais no prosseguimento desta proposta de estudo: a correspondência, como tentativa de estabelecer uma reciprocidade no diálogo sobre tornar-se professor.

No capítulo III o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias como um dos sustentadores do estudo ao mesmo tempo que do espaço estudado, ou seja, como núcleo da correspondência. A trajetória do Núcleo é elaborada a partir de lugares, modos e pessoas com quem temos pensado. Não reconhecia, até então, a força da filosofia com crianças na formação dos integrantes do Núcleo. A considerava como uma ação específica da extensão, assim como pensava a perspectiva filosófica da educação e da infância como específica da pesquisa. Ao investigar os escritos do NEFI percebo a inseparabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão. A intencionalidade do “experienciar o pensar, pensar a experiência” (Kohan, 2012, p. 154), princípios da filosofia com crianças, atravessam, de algum modo, as vivências no NEFI.

A terceira parte, um pouco mais aberta, pretende configurar uma interlocução entre Jan Masschelein e Maarten Simons (2013; 2014) e Hannah Arendt (2008; 2010; 2011a; 2011b). Trata-se de uma apresentação das ideias desdobradas por Masschelein e Simons (2013; 2014) quando apresentam a escola na figura da *skholé* – tempo livre - como tempo e espaço de tornar o conhecimento público a partir da suspensão e da profanação do conhecimento e sua aplicabilidade no mundo que, na figura do professor – entre outras características -, possibilita a abertura de mundo. Apresento os principais pontos da proposta de Masschelein e Simons (2013) na tentativa de contextualizar de onde surge a ideia da escola como abertura de mundo, bem como de evidenciar o foco do estudo: a educação do professor. Com os autores encontramos também uma ideia que diverge e converge com a proposta do NEFI: a formação e a educação. Diverge pelos possíveis sentidos diversos derivados do formar e do educar. Converte pela proximidade de sentido atribuído tanto por Masschelein e Simons (2013) quanto pelo NEFI como educação de si, como forma de aprender a pensar-se. É preciso deter-se mais sobre essa questão.

Chego, finalmente, ao suposto de que o NEFI em suas ações – encontros de estudos, encontros de formação, organização de eventos, experiências filosóficas, nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão - gera condições para que o professor seja autor de sua vida de professor ou da maneira em que ele habita o espaço escolar.

### **No começo, o fim...**

Aqui é o lugar onde normalmente se apresentam as ideias do trabalho que será desenvolvido. Também, normalmente, é redigido no final, pois faz um apanhado geral do que o leitor poderá encontrar. Preciso alertar ao leitor que, aqui, já não é possível experimentar essa sensação de apresentação.

Escrever uma tese me levou a perguntar muitas vezes: por que fazer uma tese? Como fazer uma tese? Para quem se faz uma tese? Certamente não sou a primeira a perguntar, nem a perguntar-me essas perguntas. Existem livros e manuais respondendo-as. Então por que perguntar? Bem, é provável que esse seja o caminho que nos colocamos a caminhar com o NEFI. Perguntar por que estamos aqui, por que vivemos assim? Por que...? Aprendemos a duvidar...aprendemos a nos aprender... Então, talvez a pergunta não seja por que fazer uma tese, mas o que conta uma tese de um doutorado?

\* \* \*

Ela se parece com o *Animalário Universal do Professor Revillod*<sup>3</sup>: as imagens que preenchem as páginas da coleção de animais ali apresentada foram traçadas a partir da descrição do professor viajante. As tomadas de notas dos companheiros do NEFI, as retomadas dos seus escritos, dos meus escritos... os pensamentos compartilhados em diálogos, cartas, e-mails, encontros, caminhadas fez dessa tese uma grande coleção de escritos. É provável que a combinação dessas ideias todas superaria a bagatela de 4096 feras que oferece o *Animalário*.

\* \* \*

Finalmente posso dizer da impressão que tenho ao colocar o “ponto final” nas grandes questões da tese e retornar aqui, no começo, para escrever para ao leitor, em modo de apresentação, o que virá. Digo que poderia iniciar outra tese, pois esta, que você lê, me permitiu abrir muitas portas e perceber muitas questões que ficam pendentes, muitos autores

---

<sup>3</sup> REVILLOD. *Animalário Universal do Professor Revillod*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2016.

que gostaria de ler... Como o arlequim, de Michel Serres, que me marcou ainda na graduação, tenho muitas marcas dos lugares por onde passei. Como ele, reitero que essa tese está feita das marcas que posso perceber agora, mas certamente ela, a tese e as marcas, vão durar em mim... serão retomadas, lembradas, resignificadas...

\* \* \*

Uma outra forma de apresentar essa tese seria dizer que ela persegue a infância. Afinal, meus estudos sempre se voltaram para a educação infantil, entrei no PROPed/UERJ numa linha de pesquisa de infância... E é provável que, ao perseguir a infância, eu tenha me perseguido. O desejo, talvez agora tenha mais coragem para confessar, seja não mais do que a necessidade de me reinventar. Não por seu eu, ou por que minha vida tenha alguma importância, mas por que de alguma forma ela pode ecoar a de muitas professoras que seguem um percurso de formação acadêmica. Pelo que ela pode dizer a uma professora qualquer interessada em poder pensar a sua formação. Em poder sustentar a capacidade que temos de começar. De dar atenção a nossa infância. A fagulha que incendiou essa “perseguição” não sei bem quando se ascendeu. Mas lembro que com a professora Sandra Raiher, da Universidade de Santa Cruz do Sul escutei, pela primeira vez, algo que enunciava que infância não era sinônimo de criança. Foi com ela que pude considerar que há tantas infâncias quanto crianças. Infância do ponto de vista da sociologia. Infância como invenção pedagógica. Infância como categoria filosófica.

A proposição filosófica, anunciada por Walter Kohan, seguindo Lyotard de que “a pergunta é a infância do pensamento”, tem incendiado a perseguição. Esse texto, é, portanto, mais do que um conjunto de ideias em torno de um tema, o desejo de me convencer, e convencer outras professoras, que sim, somos seres capazes de muitos começos. A diferença da criança, que experimenta começos mais fundantes, nossos começos, talvez, de retomada, no fim, são recomeços... e o paradoxo da infância se mostra, como um oroboro<sup>4</sup>, um círculo, difícil de demonstrar onde inicia e onde termina. Assim, talvez, também seja essa tese: infantil, de recomeços.

Mas foi com o NEFI que pude chegar a pensar que muitas coisas além das pessoas têm uma infância. Esse texto, mais do que um conjunto de ideias em torno de um tema, é um esforço por perseguir um começo, uma infância. A sinto como um oroboro, um círculo, impossível de demonstrar onde inicia e onde termina. Por um tempo desejei inventar formas de apresentar, formas de dizer isso que sinto, que intuo: a dificuldade em situar um começo.

---

<sup>4</sup> Oroboro ou Ouroboros ou Uróboro é um símbolo de uma serpente ou um dragão que morde a própria cauda. Do grego, devora cauda.

Assim, talvez, também seja essa tese que se apresenta: infantil, de recomeços e impossível precisar onde começa. Começa. E volta a começar, por que está à busca de começos.

Nesse sentido também o texto se mostra reiterativo e pouco interessado com certezas. Nos interessa apresentar o paradoxo de caminhar por linhas arbitrárias (Masschelein; Simons, 2014): colocar atenção no caminho, exige estar atento ao passo do caminhar. Assim, essa escrita também mostra a dificuldade em se traçar um horizonte para a pesquisa, como projetar não é mais do que um desejo de pôr-se a caminho.

Pôr-se a caminho, nesse caso, é pôr-se em questão.

Esse talvez seja o melhor argumento ou o que justifica a temática do trabalho de tese. Pôr-se em questão, na dimensão educativa tornou-se pensar a formação. Dito de outra forma, a partir do próprio exercício de colocarmos em questão que parece inerente a quem quer que passe pelo NEFI, pensar a formação tornou-se uma necessidade. Novamente o paradoxo se apresenta na escrita que se escreve e que se pensa. Ser tomada pelo compromisso de escrever na mesma medida em que se procura pensar a constituição dessa escrita, não só a do trabalho em si, mas a da nossa relação com a escrito, a partir do nosso trabalho de escrever. Escrever como formação. Escrever como forma de pensar. Escrever como autoeducação.

Essa tarefa se apresenta como dupla tarefa: buscar pensar com conceitos, e também tentar fazer do escrever uma tese o próprio caminho formativo. Por isso também essa tese carrega o espanto do encontro com o que estamos submetidos. O quanto e o tanto.

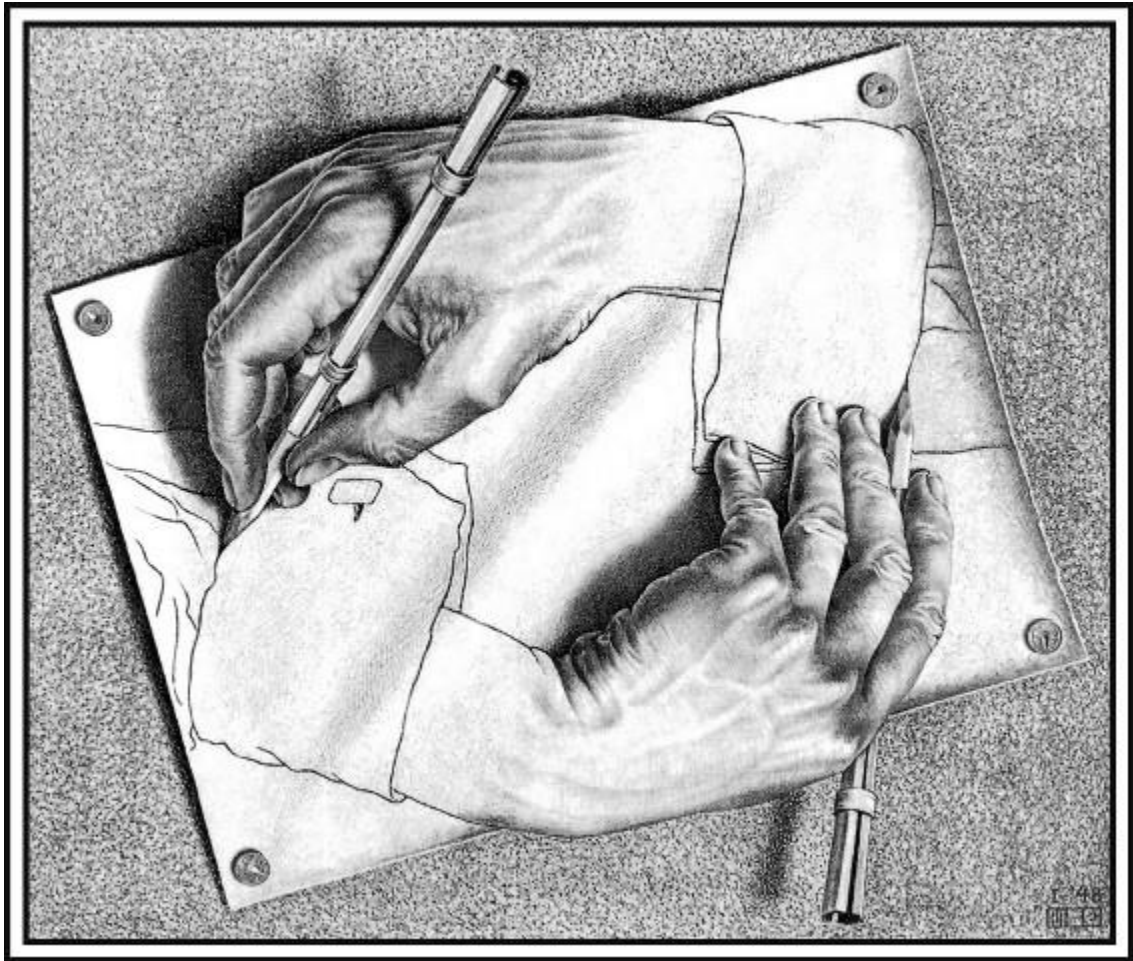
Foi assim que pude entender o sentido do que diz Umberto Eco (1998, p. 169): “Fazer uma tese significa divertir-se, e a tese é como porco: nada se desperdiça”. A parte divertida me surgiu no final, quando pude acolher que tudo o que tinha feito durante os quase 4 anos de doutorado eram a composição da tese. De fato, todas as partes desse percurso, durante o percurso, pareciam fruto de uma desconexão. Aprender a fazer pontes, travessias de entendimentos, tornaram possível encontrar um sentido e finalmente sorrir e me divertir. Por isso, o que o leitor encontra aqui é o processo de pesquisar e como ele se apresentou para mim: uma exploração interrogativa do caminho, do caminhar e do caminhante.

Como intencionalidade provocativa desse fazer pesquisa, o primeiro capítulo é uma reflexão do todo: o que conhecemos como percurso metodológico. A segunda apresenta o horizonte de partida do processo, a saber: uma pergunta, um caminho possível, uma proposta de caminhar. Tudo isso foi interrogado durante o próprio fazer que, como demonstramos nos capítulos três, quatro e cinco, de forma intuitiva desdobramos três formas de reformular nosso “passo de caminhante” ou responder nossas perguntas e, ao vislumbrar outros horizontes,

seguir caminhando. Chegamos ao fim desta caminhada com as considerações sobre o caminho, o caminhar, o caminhante.



1 DESCAMINHOS: PENSAR A EXPERIÊNCIA – UMA VISITA À TESE  
*POSTSCRIPTUM*



Drawing Hands, 1948  
M. C. Escher — litogravura

[...] a tese é como um porco: nada se desperdiça

*Umberto Eco, 1998, p. 169*

Esse capítulo (re)apresenta uma travessia. Estar em travessia é não estar nem no começo, nem no fim. Difícil precisar um lugar, talvez o meio. Talvez o meio pelo qual possa, agora, também me visitar. Estar em travessia é estar em curso, em marcha. Diria, com Masschelein e Simons (2014), que disso se trata pesquisar: pôr-se em caminho. Esse capítulo em especial, poderia ser reconhecido como representante da travessia, pois a intenção dele é narrar como essa travessia de pesquisa ocorreu e com quais bases contou. Acontece que essa narrativa foi sendo constituída no passo da tese. Destacar um capítulo que narrasse essa feitura possibilitou experimentar o processo da tese quase como de reapresentação do texto, pois requer certa paciência de construir o traçado para dele contar... Além disso, manter-se fidedigno a certa “cegueira” com a qual comecei essa tese é um exercício de lembrar um não saber, até mesmo perguntar pelo que aprendi com a travessia.

A intencionalidade do talvez não é marcar uma insegurança, mas a dúvida da certeza ou a certeza da provisoriade das certezas ou ainda de um pensamento em curso. Como registrou Pierre Hadot (2016, p. 76), acerca da filosofia antiga, o discurso filosófico representado na escrita era, assim como o ensino de filosofia, uma espécie de diálogo, pois se supunha que nesse jogo o aluno estaria obrigado a “[...] compreender as implicações do seu próprio pensamento”. Essa situação é como suspender a tese,

No meio desse caminho o texto apresentado para qualificação carregava uma proposta de trabalho que surgiu da leitura do texto “A escrita de si”, de Foucault (1998): tratar-se-ia de pensar o valor da escrita como processo formativo do Núcleo. Para isso propunha olhar para os escritos do NEFI e buscar saber, a partir de outros escritos, o que as pessoas que por ele passaram teriam a dizer. Por outro lado, propunha fazer o mesmo retomando meu próprio processo formativo. Em conjunto, o estudo focaria na escrita como caminho, meio e sentido de uma pesquisa educacional.

Antes, no primeiro ano do doutorado vivenciei três situações que, agora, penso que foram impulsionadoras dessa pesquisa: uma fala de Walter Kohan, meu orientador, durante o seminário “Estudos da Infância e da Juventude II” do PROPEd/UERJ, a elaboração de um trabalho nessa mesma disciplina e a minha participação no seminário promovido pelo Grupo de Pesquisa “Estudos da Criança e da Infância: Práticas e Políticas da Diferença”, da Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR – SP. A primeira situação aconteceu durante o

seminário, em uma conversa sobre pesquisa e pesquisador. O professor afirmava que não fazia pesquisa.

O mais interessante é que “nós, os pesquisadores”, fazemos uma pesquisa que pouca relação tem com dar outra alegria ou força à nossa vida: continuamos a viver a vida que vivemos como se nossa tão extraordinária “pesquisa” não tivesse nada a ver com ela. Às vezes, até acontece o contrário, a excessiva burocratização e exigência produtivista de tal pesquisa faz com que nossas vidas se debilitem à medida que cresce a “importância” da pesquisa. (Kohan, 2016, p. 48)

Agora posso dizer que seu tom era provocador, pois ele mesmo relata o incômodo que sentiu naquele dia com relação ao *status* que a expressão “pesquisador” parece ganhar em certos espaços: “provoquei meus colegas ao ser interrogado sobre minha ‘pesquisa’, afirmando coisas tais como ‘eu não sou um pesquisador’ ou ‘eu não faço pesquisa’”. (Kohan, 2016, p. 48). De fato, como Walter descreve no texto que essa tarde gerou, nossas caras foram de espanto. A minha reação foi de irritação, porque eu pensava que negar a pesquisa, o pesquisar e o pesquisador também era afirmar que só há uma maneira de fazer e ser. Todos tivemos oportunidade de falar. Eu fui a última, realmente estava incômoda com o debate que estava sobre a mesa. O professor Walter Kohan relata a última pergunta à mesa, a minha:

‘Mas se não és pesquisador, o que és afinal?’ A pergunta soa tão evidente quanto difícil de responder. Não só pela incomodidade que gera qualquer classificação que busque preencher o espaço vazio que a pergunta abre, mas também pela diversidade de coisas que nesses dias fazemos os professores que trabalhamos nas universidades. [...] Uma das minhas orientandas, que estava presente nessa reunião, era Simone Berle. Vinda ao Rio de Janeiro de uma pequena cidade do Rio Grande do Sul, ela levou um susto quando afirmei que não faço pesquisa. ‘Se você não faz pesquisa, para que estou aqui?’ perguntou com bonomia e o espanto esperáveis de quem fez milhares de quilômetros para de repente perceber que não iria encontrar o que tanto buscava. Sua honestidade não me deu muitas alternativas: ‘Queres que seja sincero, que lhe diga a verdade? Estás preparada para ouvi-la?’ Como ela respondeu afirmativamente, não tive outra alternativa a não ser dizer o que pensava: ‘Para transformar a tua vida.’ (Kohan, 2016, p. 49).

Naquele momento eu queria uma resposta, por isso provoquei: se tu és meu orientador de pesquisa, como não será um pesquisador? Apesar de declarar que a postura não estava amadurecida o suficiente, Walter me fez pensar sobre aquilo... fazem quatro anos que penso sobre o trabalho da pesquisa.

A segunda situação envolveu elaborar com Ana Corina Salas e Julia Ramires Krüger, duas colegas do NEFI, um estado da arte do grupo de pesquisa em 2016. Para isso retomamos todos os registros que nos possibilitassem perceber as pessoas que passaram/frequentaram o grupo, os trabalhos, projeto e pesquisas desenvolvidas, os parceiros (pessoas e instituições).

A terceira situação, apresentar a trajetória de pesquisa do NEFI envolvendo os estudos da criança e da infância em São Carlos, me mobilizou a ser uma “representante” do NEFI

naquele momento. O que me colocou numa posição dual: dizer das convicções do Núcleo envolvia ocupar-me de dar voz para um coletivo, quando sentia que ainda queria defender as minhas convicções frente ao grupo. Exigiu um exercício de equalizar as vozes que, por sua vez, gerou um movimento de entrar mais fundo nos estudos do NEFI.

As duas últimas atividades me envolveram de forma a conhecer a atuação do Núcleo que, até então, existia para mim como um centro de estudos sobre infância. Ao elaborar o estado da arte com as colegas Ana Corina Salas Correa e Júlia Ramires Krüger, pude perceber a forte presença da temática da Filosofia com Crianças que, ao contrário da infância, era uma temática completamente nova para mim. A interlocução com a filosofia estava marcada em todos as propostas de pesquisa... mas a infância, a temática que me fez andar até o NEFI, não tinha tanta presença. Ela não estava ali de forma evidente, ao menos não que eu pudesse perceber. Esse momento foi o primeiro passo que pude dar em direção ao que se tornaria uma proposta de estudos: olhar para a produção de um grupo de pesquisa e me perguntar “o que há para saber sobre o NEFI?”.

Então, este estudo fez uma tentativa de aproximação com a ideia de pesquisa como gesto formativo do processo educativo na pós-graduação. Esse contorno de pesquisa mostrou-se no curso de sua elaboração, ou seja, não partimos de uma ideia previamente destacada de investigar o processo educativo em um programa de pós-graduação em educação do Brasil. O que ocorreu foi justamente o mergulho em uma proposta investigativa tateante, que se desdobrou a partir das questões do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias – NEFI<sup>5</sup> que passei a integrar no ano de 2014, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPEd/UERJ. Portanto, a pergunta pelo fazer do NEFI fomentou a tese.

O NEFI está inscrito e recebe fomento para realização de ações acadêmicas nas instâncias de avaliação e validação dos estudos acadêmicos e científicos do Brasil, em nível estadual, nacional e internacional tais como FAPERJ<sup>6</sup>, CNPq<sup>7</sup>, CAPES<sup>8</sup>, o Programa Erasmus, a Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC) e Universidades e outras instituições de países como África do Sul, Suíça, Chile, Argentina e Itália e portanto está definido institucionalmente como um agente que promove o

<sup>5</sup> A partir desse ponto da tese nos referiremos ao Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias usando a sigla NEFI ou apenas Núcleo.

<sup>6</sup> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.faperj.br/>>

<sup>7</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <<http://cnpq.br/>>

<sup>8</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>

desenvolvimento de pesquisas científicas no país a partir de sua interlocução com outras instituições nacionais e internacionais.

Porém, o modo como o Núcleo se coloca em suas ações de pesquisa parece fazer um movimento que desloca a ideia de pesquisador como *status* que eleva sua importância na comunidade educativa para concebê-lo como processo de vida e que, portanto, poderíamos dizer formativo de um ser professor. Eis uma intuição que esta escrita busca apresentar, desdobrar, justificar.

A pós-graduação torna-se por essa vertente uma instância educativa que pretende contribuir com a problematização, reflexão, diálogo e fomento de ações educativas que vão além da instituição escolar. Isso baseado em um entendimento de que a educação é um processo inerente à convivência coletiva que ocorre o tempo todo e de maneira recíproca, ou seja, “educar se constitui no processo em que a criança ou adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma [...]” e com isso “seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência”, portanto o educar ocorre “todo o tempo e de maneira recíproca”. (Maturana, 1998, p. 29). Todo o tempo pois não está atrelada somente à escola e de maneira recíproca porque, de acordo com a complexidade, trata-se de uma relação. Como principal – se não “a” principal - instituição social responsável por promover o acesso a educação em iguais condições a toda população, a escola é pensada enquanto espaço público que movimenta além de conteúdos, uma complexa rede educativa que supera a prescrição e a regulação de normas. Como vemos com Maturana (1998) não há processo educativo isento de convivência, não se ensina somente um saber, mas uma relação com esse saber, pois educar

ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. A educação é um processo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educador não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente. (Maturana, 1998, p. 29)

Diante disso, tornar-se educador exige considerar o papel ético<sup>9</sup> que nossas ações têm como projeção social. Arendt (2010) nos faz lembrar da responsabilidade adulta para com os

---

<sup>9</sup> Partimos do pressuposto apresentado por Bárcena e Mèlich (2014) quando defendem uma “Pedagogia de la radical novedad“, em que a ética não é uma meta educativa, mas um princípio, em que a relação educativa ocorre para além de um contrato ou negociação, dominação ou poder, mas como acolhimento em uma relação

novos, pois a natalidade, ou o fato de seres humanos nasçam nesse mundo, representa a necessidade adulta de acolher esses seres em um mundo e apresenta-los a esse mundo – que desejamos que continue existindo. Os novos e sua capacidade de constituir-se em relação com mundo, são a novidade que irrompe num tecido histórico do qual nós, adultos, já fazemos parte. O modo como acolhemos e apresentamos esse mundo, faz a diferença, “como vivemos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver” (Maturana, 1998, p. 30). A educação, não se trata apenas de uma ação escolar, mas de uma atitude educativa. É inegável que a atuação na instituição escolar tem muito mais eco de responsabilidade, pois aí, nestes espaçotempo<sup>10</sup>, o papel do adulto é de um representante da comunidade/sociedade.

A partir dos estudos do NEFI consideramos que essa tarefa passa por uma educação filosófica, pois a partir dela constituímos tensionadores para aprender a perguntar, duvidar, dialogar e refletir sobre as certezas que estão implicadas no viver em comunidade e, portanto, nas relações educativas. Essa noção de filosofia está intimamente presente na distinção entre conhecer e pensar, que é realizada, por exemplo, na tradição pragmatista de pensamento, dentre outros por J. Dewey<sup>11</sup>: enquanto o conhecer busca apreender algo do mundo para poder explica-lo e dar conta disso, o pensar procura explorar, abrir o mundo em seus possíveis. A filosofia como dimensão da educação seria justamente essa tarefa que busca mais pensa-lo do que conhecê-la e é nesse pensar a educação que o NEFI concentra seus esforços.

O percurso de elaboração da tese está feito de muito abandonos e de muito perder-se. Entre as perguntas que rondaram o trabalho está uma frase, um lema, um mote que poderia constituir um princípio metodológico: “experienciar o pensar, pensar a experiência” (Kohan, 2012, p. 154). Trata-se de uma afirmação muito presente nas práticas do NEFI que, apesar disso, não tem sido destacada nos trabalhos de pesquisa do Núcleo.

---

baseada na responsabilidade. Cf. BÁRCENA; Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

<sup>10</sup> Propomos a utilização da noção de espaço-tempo desenvolvida pelos geógrafos Doreen Massey e Milton Keynes (2008), que ao problematizar a noção de tempo e espaço, propõe a mudança e a permanência como potência dos encontros, em que a co-existência de múltiplas histórias exige múltiplos espaços, com relativa autonomia (MASSEY, KEYNES, 2004, p. 15). O que já não cabe na noção apartada de tempo e espaço, pois “se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea dos outros. E isso é ao mesmo tempo um prazer e um desafio” (MASSEY, 2008, p. 21). Sempre que nos referirmos a espaçotempo, será de acordo com essa reflexão. Cf. LIMA, Vanini Bernardes Costa de. “*Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira*”: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

<sup>11</sup> DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d’água, 2002.

A reflexão metodológica tende a vir depois do trabalho da pesquisa, ainda que tal reflexão seja parte de um trabalho que, pressupõe-se não poderia ser realizado sem uma ideia e uma posta em prática de um método, mesmo que sua ambiguidade no que corresponde ao processo de pesquisar em educação efetivasse o método muito mais como uma reflexão do pesquisar do que um pré-texto ou condição dele.

A tarefa desse estudo é a elaboração de um texto a partir de outros textos<sup>12</sup>; não é a de apresentar uma novidade educativa, mas sim um arranjo, um tecer de ideias que possivelmente é o pulsar educativo: que se mostra em sua impossibilidade de dizer verdades, antes é tarefa de aprender a perguntar sobre a verdade. Por isso é difícil dizer se de fato se trata de **um que** ou de **um como** porque na tarefa educativa a questão da verdade perpassa as formas e os conteúdos. Entre o conhecer e o pensar, entre *o que* e *o como*, a escola tem se mantido diante do dogma de que ensinar se restringe ao acúmulo de conhecimento e não o manuseio e a elaboração desse conhecimento enquanto tarefa complexa de aprender a pensar os processos pelos quais se constitui conhecimento. Porém, justamente disso trata-se aprender a pesquisar, pelo menos na forma em que ele é praticado no NEFI: aprender a desnaturalizar o conhecimento como resposta para acolhê-lo como possibilidade.

Assim, o método e a metodologia, considerados comumente como sinônimos, em se tratando de educação, não podem descolar-se da compreensão dos processos educativos. Por isso, acredito que o campo da pesquisa em educação tem demonstrado sua abertura para resolver tais questões com textos que buscam não só uma reflexão, mas uma pesquisa que não se dissocia de um trabalho sobre o próprio pesquisador. “Se puede decir que la investigación pedagógica sigue un modelo diferente al de otras ciencias, al centrarse en la comprensión de significados de las experiencias y expresión humanas por medio de la descripción y la interpretación” (Bárcena, 2004, p. 92).

A premissa do método em educação, pode-se dizer, é tão múltipla quanto as abordagens: por isso o fazer supera uma metodologia. Talvez nos aproximamos mais de um fazer metodológico com muitos métodos como premissas e companhias de um modo de caminhar.

A dificuldade em encontrar um lugar para centrar-se, fez do não lugar um lugar... Eduardo Galeano, ao falar da utopia, evoca Fernando Birri, cineasta argentino:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe,

---

<sup>12</sup> DERRIDA, J. *Gramatologia*. Tradução de Sônia Pereira da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1973.

jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

*Ou-topos*, o não lugar. O projeto de pesquisa que apresentei foi minha utopia, um não lugar, um não estar que exigiu um movimento para estar... Eu caminhava dois passos, ele se afastava outros dois... Eu caminhava mais e ele se afastava mais. Mas mesmo com meu andar provisório e um projeto que parecia se afastar ao meu passo, foi o desejo de andar que me permitiu caminhar e continuar a caminhar. Por muito tempo o encarei como uma promessa não cumprida. De fato, o que sinto é que me repeti demasiadamente por começar. Não é por acaso. Se a pergunta é a infância do pensamento e eu estava a busca de infância, a busca de uma pergunta tornou-se quase uma obsessão num espaço como o NEFI que vive de pensar. E a pergunta parecia ser sempre insuficiente para desandar um começo como esperado. A descrença de que havia uma pesquisa em curso me fez repetir um mesmo movimento intensamente: para iniciar uma pesquisa preciso de uma pergunta que dê sentido ao meu pesquisar, que seja sua utopia, seu horizonte. Qual é a minha pergunta? Se a pergunta é o início do pensar e eu ainda não encontrei uma pergunta, como posso estar pensando? Se a pergunta é como a utopia que permite andar ao pesquisar, como eu podia andar sem me fixar numa pergunta?

Perseguia obstinadamente uma pergunta que viesse para ficar. E perseguir os começos não é perseguir a infância? Qual infância, afinal, pretendia eu alcançar? Ou tentava compreendê-la e conhece-la mais do que pensa-la e por isso mesmo não a encontrava? Como a água que faz girar o moinho, o vento que gira o cata-vento, sinto que procurei por aquilo que me já me estava fazendo mover... por uma infância do pensamento que, mesmo sem se mostrar, pode, enigmaticamente, estar movimentando o pensamento: enigmas da infância... e do pensar infantil.

A prática de Filosofia com Crianças se apresentava no grupo de forma intensa, sobretudo com o projeto “Em Caxias a filosofia em-caixa”<sup>13</sup>. Semanalmente, durante os encontros do Núcleo, havia um espaço para as discussões pertinentes ao projeto. Pude ir acompanhando as questões que emergiam das ações do projeto de extensão no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Os encontros semanais do NEFI eram sempre povoados por muitos participantes além dos alunos matriculados no PROPEd, entre eles professoras e professores da rede municipal de Duque de Caxias. O traço, para quem convive no espaço da pós-graduação em educação, é bastante inusitado, pois, em geral, a universidade tende a criar um abismo entre a escola e a pesquisa. A escola tende a ser o “campo” de coleta

---

<sup>13</sup> Há mais informações sobre o projeto no Capítulo 3 da tese.



de dados. A universidade é o “campo” problematizador das questões educativas escolares. Quando se encontram, no melhor dos encontros, a universidade diz como a escola deve olhar-se a si própria.

Nesse espaçotempo que se abria como novidade para mim havia um esforço para que a relação entre escola e universidade e as pessoas que por elas passam, acontecesse sem uma posição hierárquica. Havia uma organização dos encontros que era pensada coletivamente e, quase sempre, iniciada pelo professor Walter Kohan. Acredito que a coordenação dos encontros centrada principalmente na figura do professor Walter Kohan se dava muito mais por uma questão cultural do grupo do que uma intenção do próprio professor, já que esse espaçotempo se mostrava com uma tendência a pensar-se e viver muito mais coletiva e cooperativamente do que aprendemos a “consumir” em nossas vidas vividas em uma sociedade capitalista hierárquica e meritocrática<sup>14</sup>. O que fui percebendo ao longo do tempo é que o Núcleo se abria para todos que ali quisessem estar como espaço formativo igualitário,<sup>15</sup> mesmo com a evidente influência do coordenador<sup>16</sup>. Esse espaço formativo passou a me intrigar. Por vezes ele parecia ter vida própria, como se o coordenador do Núcleo, Walter Kohan, abrisse as portas não só para encontros de estudo e debate na Universidade, mas porque ali poderiam existir as condições para que uma apropriação formativa ocorresse. O gesto inicial de abertura<sup>17</sup> gera uma relação “de portas abertas” nas pessoas que por ali passam<sup>18</sup>. A sensação é que o gesto acaba se replicando como uma atitude de “portas abertas” com a relação educativa. “Portas abertas” significa literalmente manter as portas dos espaços do NEFI abertas, mas sobretudo uma atitude de abertura para aqueles que desejam se aproximar. Me parece que o gesto envolve uma atitude de expectativa de aprendizado que se amplia sempre que alguém se aproxima.

Para me aproximar do que especulava como sendo uma proposta de formação de professores, em 2015 estive na Escola Pedro Rodrigues do Carmo. Foi com o desejo de ir ao

---

<sup>14</sup> Uma das grandes influências intelectuais do Núcleo é o Movimento Agrário Indígena Zapatista, com seu EZLN - Exército Zapatista da Libertação Nacional, a partir dos quais se busca pensar o sentido da vida coletiva e novas maneiras de entender a política.

<sup>15</sup> RODRIGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. RANCIÈRE, Jaques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

<sup>16</sup> Ver capítulo 4 NEFI e 6 Achados.

<sup>17</sup> Inicial do meu ponto de vista, como nova integrante. Vejo essa atitude como uma ação proposital do professor e que é acolhida e replicada por muitos dos integrantes. Considero tratar-se de um gesto educativo, por isso político, que tenta minimizar a desigualdade de acesso à educação pública.

<sup>18</sup> Ver capítulo 6 Achados desta tese, Correspondência com a professora Siomara.

encontro da abertura de mundo que passei a frequentar a escola Pedro Rodrigues do Carmo, no município de Duque de Caxias. Essa era uma das escolas vinculadas ao projeto “Em Caxias a filosofia em-caixa?”. Como a escola abre mundos? As perguntas, dúvidas e inquietações que compõe esse projeto de pesquisa, estão atravessadas pelos encontros com a escola, com o NEFI, com os caminhos, as caminhadas, os deslocamentos que pude fazer ao longo da primeira parte do doutorado.

No mês de novembro, insatisfeita com minhas perspectivas de pesquisa, senti que precisava me perguntar sobre o que estava propondo como pesquisa. Decidi ir à escola Pedro Rodrigues do Carmo. A intenção seria me provocar com algumas questões que eu vinha pensando sobre a pesquisa de doutorado.

\* \* \*

*Tenho pensado sobre o sentido de ir à escola. Me pergunto [um pouco]. Talvez agora não seja o momento de fazer esse mergulho. Tenho tido vontade de falar com as professoras. A sensação que tenho é que as escolas que fazem parte do projeto têm o projeto na escola, mas não a escola no projeto... Será? Para mim, tem feito mais sentido pensar nas professoras e como elas fazem skholé, ou nos desvios que encontram em suas ações cotidianas, a partir da filosofia, para profanar e suspender a própria escola que aí está. Aqui estou pensando no que Masschelein e Simons tomam como escola, e do que fizemos dela. Ou seja, o projeto – filosofar com crianças -, a partir de suas bases, possibilita uma virada na vida dessas professoras que, a partir disso, tem uma [outra] atuação. Seria pensar, então, o projeto na sua dimensão de formação de professores?*

*Com quem seria interessante conversar?*

*Ir para a escola e estar. Sim. Eu preciso do mergulho. Preciso “mexer”.*

*Quero dizer na escrita [ou sinto que é importante marcar] que faz a diferença a concepção que se tem. E que ela é constituída. Por isso a formação... A postura do professor, gera a postura do aluno. Então tem uma especificidade no projeto de Caxias? Pensar que a base do projeto está calcada na ideia de filosofar com crianças, me faz pensar que a formação dos professores envolvidos no projeto alterou o modo de ser professor.*

*(Caderno de notas, 6 de novembro de 2015)*

\* \* \*

Minha experiência, curta, de cinco semanas, na Pedro me levou a alguns encontros e desencontros, que me permitiram compor e recompor minhas perguntas. A experiência

tornou-se fundamental para tensionar as perguntas e me fez sentir a necessidade de voltar o olhar para outras práticas do NEFI.

Colocar a escola como condição de abertura de mundos pode ser arriscado. Assim como qualquer certeza que colocamos nas relações humanas, apostar em uma condição para que algo aconteça, pode ser arriscado. A escola pode abrir mundo? Sim. Mas também pode não abrir. Que o esforço seja para criar condições que julgamos serem propiciadoras de abertura de mundo, não significa que ela de fato fará isso. Também não é esse o sentido da reflexão de Masschelein e Simons (2013), eles fazem uma composição de condições que criariam essa abertura.

Ainda com essa perspectiva, uma escola só abre mundo, se os seus atores assim se dispuserem a fazer. Então, dando um passo atrás, antes de buscar a abertura de mundo, pensava que iria encontrar na Pedro uma escola como *skholé*. As narrativas que sempre escutei das escolas vinculadas ao Projeto de Caxias, me fizeram encontrar com uma *skholé*. Quando estava na escola me perguntava: ela é uma *skholé*? Ao estar na escola, com ela, não consegui perceber uma *skholé*. Encontro uma escola, “normal”, diga-se, em seus esforços para superar a falta e lidar com a presença. Falta de condições materiais. Presença de vidas. É verdade que meu tempo cronológico lá foi curto. Mas não se trata de quantidade de tempo e sim de uma relação com o tempo. Por isso, o desencontro com a *skholé*, me faz rever minha perspectiva. Entre a narrativa da escola e a escola que encontrei (ou a escola que pude encontrar), o que há para saber e para pensar?

Ao acompanhar as ações dos professores envolvidos com o Projeto, percebia a *skholé*, percebia que se suspendiam e profanavam coisas ali. A própria escola, se suspendia. Então o que acontecia na relação entre as crianças e os professores, nos momentos de filosofia, me fez pensar: o que está implicado nas ações dessa professora que participa do projeto de filosofia, que possibilita que se crie outro tempo e espaço na relação educativa? Isso passa com as outras professoras do projeto? De que maneira isso afeta às outras professoras da escola que não participam do projeto? De que modo afeta a vida da escola como um conjunto mais amplo, comum? O que será que acontece com as crianças que participam do projeto quando estão com outros professores que não estão vinculados ao projeto? Ou seja, o que acontece “fora” do projeto no “interior” da escola? As crianças se tornam pontes para o projeto? Como se reflete o que as crianças aprendem com o projeto, na relação com o projeto, “fora” do projeto no “dentro” maior da escola e do mundo que ali se apresenta?

O pouco tempo que permaneci na escola, o tempo de vínculo com o NEFI, me levou a refletir sobre a prática de formação de professores que o Núcleo vem desenvolvendo há 10

anos, quando decidi apostar na Filosofia com Crianças como uma prática escolar. Assim, foi se configurando meu percurso de investigação. Fui percebendo que tinha que ampliar ou aprofundar o olhar em direção àquilo que, de alguma maneira, dava possibilidade e sentido ao que acontecia na escola. Senti necessidade de estudar as práticas de formação (educação) do grupo do qual bebia aquela prática escolar.

Passados mais de 3 anos de início do doutorado permanecia com a dúvida sobre a temática, não conseguia perceber por onde estava andando. Sempre permanecia no entorno do NEFI. Ora Filosofia com crianças como noção educativa; ora a noção de ciência na pesquisa em educação; ora a formação de professores. Sempre nesse entrecruzamento de pensar e conhecer.

Todos os caminhos que persegui para tentar mergulhar na perspectiva do NEFI como um Núcleo de formação de professores pareciam becos sem saída. Sentia que o tema da formação era importante, era instigante e de fato me mobilizava, mas alguma coisa me fazia desviar o caminho, desistir, abandonar. Como se tivesse que dar um passo atrás... como se estivesse percebendo o lugar onde queria chegar, sem ter caminhado... Não importava a formação de professores como grande área, mas o movimento que um grupo de pessoas faz quando busca formar-se. Não me interessavam as teorias, as linhas, as tendências, as correntes. A particularidade em torno da qual essas pessoas se reúnem é que me importava. De modo muito íntimo, o que me mobilizava, o que me trouxe até esse grupo é saber, e experimentar, a noção formativa que esse grupo parecia propor. Mas qual seria essa noção? Haveria “uma” noção? Haveria “um” fazer, “um” método nefiano? É possível dizer isso? Desejamos dizer isso? Qual a função de um grupo? E, particularmente, qual a função do NEFI? Há uma função?

A Filosofia com Crianças me parecia ser uma espécie de força motriz do grupo. Mais do que ações do projeto de extensão, com o tempo, elementos como roda, lugar seguro da fala, diálogo foram aparecendo “fora” das propostas de filosofar com crianças ou do *experienciar o pensar, pensar a experiência*<sup>19</sup>. Interessou-me o movimento formativo que eu percebi a partir da extensão e rondava todas as ações do grupo. O tom dos encontros do Núcleo, dos seminários, dos Colóquios, das Formações anuais<sup>20</sup> parecia ser movido por certos princípios. O que se destacava para mim era como a noção filosófica de infância permeava esses fazeres.

---

<sup>19</sup> Ana Corina Salas Correa evidencia a prática em sua dissertação de mestrado.

<sup>20</sup> As atividades do Núcleo são descritas no capítulo 3 NEFI desta tese.

Por outro lado, comecei a perceber que o aprendizado do doutorado não estaria apenas concentrado nos “achados” e no resultado voltado na escrita acadêmica. A escrita da tese, a busca da pergunta da pesquisa já tinha desencadeado um processo autoformativo, e o Núcleo era um solo fértil para experienciar esses efeitos formativos.

Intui que tal proposta, *experienciar o pensar, a experiência a experiência*, poderia ser explorada como caminho ou como inspiração de feitura, de elaboração de caminho. Sentia que, em alguma medida, estava fazendo isso... E de certo modo, sinto que assim o fiz. Coloquei sobre a mesa uma problemática para pensar, tive um tempo para elaborar essa problemática com interlocutores e, então, passei a pensar [escrever] sobre o que experienciei, como segundo ato, porém não menos “pensante” e frutífero como o primeiro. Se no primeiro “ato” eu percebia o NEFI a partir da formação de professores, no segundo pude buscar encontrar com noções que aportem teoricamente essa noção de formação que percebia no fazer cotidiano. Noção que não é diretiva, nem massiva ou deseja ser replicada. Por esse motivo mesmo, para ser coerente com o que experimento no Núcleo e o que percebo do Núcleo, “experienciar o pensar, pensar a experiência” não deve ser considerado como uma metodologia, mas como um princípio no sentido de início, desencadeante de uma ação formativa.

As ações do NEFI na pós-graduação se constituem como espaço formativo, como espaço educativo, o que talvez vá na contramão do que nos é exigido. Se por um lado ainda estamos em formação, parece que precisamos agir/aparentar muitos anos de pesquisa. A exemplo da ampliação de acesso à educação pública, criando políticas que minimizaram a disparidade de acesso e fomentem permanência no ensino superior, que governos populares possibilitaram nos últimos 13 anos no Brasil<sup>21</sup>, também mudaram o cenário da pós-graduação.

### 1.1 Uma forma que se faz

A forma de elaboração do trabalho não é a preocupação central dos trabalhos de pós-graduação elaborados junto ao NEFI, evidência disso é que a maioria esmagadora desses

---

<sup>21</sup> Ao ser eleito presidente do Brasil, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva desencadeia uma série de medidas com impacto a curto, médio e longo prazo que cria equidade no acesso à educação pública de qualidade. Cumpre dois mandatos e é sucedido pela companheira de militância Dilma Rousseff. Somente após o golpe, consumado em 31 de agosto de 2016, pude perceber, como muitos de minha geração, o privilégio que foram os anos de um governo popular. Como cidadã brasileira, filha de trabalhadores assalariados, percebo também a alienação midiática e educativa que sofremos com propostas de governo reducionistas que desconsideram o acesso à informação e ao conhecimento livre de valorações tendenciosas, manipuladoras e omissas. Mais do que nunca percebo que pensar é um ato de cidadania, que não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido.

trabalhos não contém um capítulo metodológico<sup>22</sup>. No entanto esse fato não nos isenta de dar conta de maneira de transitar o caminho de escrever uma tese, um “como” o trabalho foi sendo elaborado no próprio andar. Nesse caso, ele está sendo junto com a escrita...

Penso que o alinhavo do texto entre a elaboração e a reflexão, entre a experiência e o pensamento, gera uma trama que torna o capítulo metodológico, em certo modo, uma repetição, resumida e condensada, é verdade, do que já está sendo mostrado no texto; por outro lado, partir de concepção de que esse é um trabalho sobre si mesmo nos desloca da possibilidade de ter um método antecipadamente, já que trata-se de um trabalho de perceber como se elabora o pensar no próprio fazer pesquisa do grupo e do pesquisador. Nesse sentido, nos parecem mais consistentes com a temática e a perspectiva que nosso próprio “objeto” (o NEFI) impõe um estudo e uma escrita sensíveis ao imprevisto, à incerteza, à dúvida, ao espanto, ao detalhe, ao afinco com que uma questão é perseguida e elaborada do que a demonstração prolixa de como passamos de uma pergunta e uma hipótese de trabalho para uma resposta certa apoiada em uma revisão de literatura. Acreditamos que, é possível ser inventivos também na elaboração do caminho da mostra, porém há uma diferença marcada entre pensar e conhecer, entre dar a ver um pensar em elaboração e mostrar um conhecimento adquirido e, com o NEFI, os esforços estão sempre pela primeira opção, do lado do pensar.

Nesse sentido, a importância da elaboração da escrita cresce em detrimento a um modelo, pois ela, a escrita é o fio que tece a trama ao mesmo tempo em que tece a forma. Não é por acaso que a temática da escrita é um tema redundante e recorrente nas dissertações e teses produzidas no NEFI, pois é a partir dela que se tece “aquilo” que se compartilha quando o que se estuda e se escreve se aloca na ordem do pensar. E sim, insistimos no verbo, pois quando tornamos ao propósito da pergunta e da elaboração da tese, também tornamos ao verbo pensar. Assim, podemos perguntar com a afirmação que fez Ana Corina Salas Correa<sup>23</sup> em sua dissertação: aqui fazemos um exercício de pesquisa ou uma pesquisa em exercício?

### 1.1.1 ...espiralar

Meu pensamento espiralado, vertiginoso, estrelado, ioiô, vagante... conflitou muitas vezes sobre esse fazer pesquisa que não parecia encontrar (nunca) com uma pergunta...

<sup>22</sup> Somente dois trabalhos fazem referência ao capítulo metodológico.

<sup>23</sup> CORREA, Ana Corina Salas. *Um assunto de (auto) educação: um estudo da Cecosesola, uma escola que não é uma escola*. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2016.

encontrava com muitas e queria responder todas e nenhuma. Era como ter muitas coisas interessantes para segurar, mas só uma mão para agarrar. Passei um bom tempo nessa ação: pegar e largar, largar para pegar, quando afinal a pergunta parecia já estar ali, desde aquele primeiro semestre de 2014.

E fazer esse trabalho girou muitas vezes em torno da pergunta: o que é uma tese? Do quê está feito o trabalho do pós-graduando? Quem é um pós-graduando? Qual a diferença entre pesquisar e investigar? A sensação de não identidade, de sem rumo, de caminhar por um deserto - inclusive com as sintomáticas visões que a exposição as condições desérticas causam - acompanham todas as páginas desse trabalho.

A busca pelo começo sempre foi uma força que insistiu em mim. Talvez aí esteja um indício da infância. O que me trouxe até o doutorado é muito claro para mim: eu não tinha condições de parar onde estava, eu precisava sair. Queria continuar professora, mas não como estava, nem onde estava. Seguir minha formação, tornou-se um caminho. A pergunta pela formação passou a subsidiar a invenção desse caminho.

Em algum momento desse caminho, tornou-se imperativo ter uma pergunta para responder. A pergunta da tese passou a ser meu tormento. O que afinal eu estava pesquisando?

Muitas opções atravessaram o caminho. Por exemplo, saber sobre o que significa fazer uma pesquisa em educação, estar na pós-graduação no Brasil, no século XXI me levou a querer saber sobre a constituição da instituição universitária... um caminho que não pode ser sustentado.

O horizonte que essa tese encontra está encadeado nos limites do que encontrei e como pude contar o que encontrei. Isso supõe, além de escolhas, possibilidades, limites: o que eu consigo perceber, como posso narrar o que percebo... E acolher que nunca poderei encontrar palavras o suficiente para mostrar o que aprendi. Por isso, escrever exige o esforço de escolher o que contar, como contar, de uma forma que faça jus à complexidade e inescrutabilidade de um processo.

Assim, alguns sintomas começaram a me orientar. Por exemplo, cada vez que eu lia um trabalho do NEFI, percebia ele como próprio e me dizia como eu gostaria de ter escrito isto ou aquilo, como aquela dissertação ou tese - que já estava escrita - se parecia tanto ao meu projeto. Cada vez que lia e pensava na escrita, ecoava a voz do professor Jorge que dizia mais ou menos assim: “tudo já está escrito, tudo já está pensado. O que inventamos numa tese é o modo de organizar o texto. Escrever é um processo de bricolagem.” (notas do seminário, junho de 2017).

Pôr-se em questão, na dimensão educativa, tornou-se pensar a formação. Ou dito de outra maneira: passou a ser necessário pensar a formação pelo efeito formativo do estar em questão vivenciado no NEFI. Novamente o paradoxo se apresenta na escrita que se escreve e que se pensa. Ser tomada pelo compromisso de escrever na mesma medida em que se procura pensar a constituição dessa escrita, não só a do trabalho em si, mas o trabalho de escrever. Escrever como formação. Escrever como forma de pensar. E assim, perguntar a escrita como formação.

Na escrita se apresenta uma dupla tarefa: a busca por pensar com conceitos, e por fazer do texto o próprio caminho formativo.

### 1.1.2 ...escribirar

Ao projetar a tese, considerei que a escrita seria uma espécie de bússola, pois ela me guiaria pelo percurso da pesquisa. Já no projeto ela tornou-se o fazer e a matéria do fazer. Ao mesmo tempo o fio que elabora a tese é o mesmo que faz perguntar a tese. O modo como a própria pesquisa estava sendo elaborada, ou seja, o padrão da escrita “acadêmica” me acompanhava como problema, pois percebia – e sigo percebendo - o pesquisar como um pensar-se que, torna-se um trabalho exaustivo de retomar-se. Nesse sentido, o projeto, a proposta de pesquisa, os tensionados e os interlocutores da pesquisa – algumas metodologias o chamam de objeto de estudo e revisão de literatura – na elaboração da tese passam por um processo de rememoração ou de retomada de ideias, acontecimentos, leituras e considerações, nesse caso a escrita da tese é pesquisa e não relato de pesquisa, pois trata-se de experimentar o pensar em sua atualização.

Ao mesmo tempo em que considero essa escrita bastante experimental em termos de aproximação e precisão teórica acerca da temática, o movimento, a busca, a tentativa foi inversa. Entre muito modelos, textos sobre a elaboração de teses e dissertações, teses e dissertações foi extremamente complexo não fazer disso um pedaço de mim. Foucault foi uma grande inspiração inicial, mas não perseguí seus escritos e, talvez por isso, tenha me tornado uma candidata a foucaultiana.

O próprio capítulo “metodológico” ou contar sobre o caminho percorrido torna-se paradoxal e ambivalente, pois o embate entre experienciar o pensar e pensar a experiência, apresenta e retorna sempre a tensão de expor não o que olhei, mas o que significou olhar (Contreras; Lara, 2010, p. 39). Por isso o “como” também é revisto, também é pergunta,



questão. Apresentá-lo é presentificá-lo. Escrevê-lo é vivê-lo. E nessa tensa afirmação de como se caminha a experiência e os achados se abre um caminho para a metodologia.

### 1.1.3 ...cartografar

O diálogo como exercício espiritual é um combate amistoso, mas ainda assim um combate. Um combate que busca “fazer a si mesmo mudar de ponto de vista, de atitude, de convicção” dialogar consigo mesmo, também é “lutar consigo mesmo” (Hadot, 2014, p. 41).

A cartografia é o método<sup>24</sup> que acompanha processos a partir da elaboração de uma rede de relações em que o encontro investigativo é de implicação do pesquisador com os elementos da pesquisa (Kastrup, 2015). Por isso ela se faz processualidade de um movimento de transformação, que gera, em certa medida, um fazer próprio de pesquisa ou um próprio fazer pesquisa. Trata-se da construção de um “território existencial” que marca a inseparabilidade entre conhecer e fazer, pesquisar e intervir. (Passos; Barros, 2015).

A cartografia surge, então, como mote de um diálogo, no sentido socrático, que precisa de um interlocutor para acontecer, por isso é um exercício comum, convida uma relação de estar presente e atento consigo, para estar com o outro, em diálogo, por isso Hadot (2014, p. 41) chega a dizer “um diálogo é um itinerário de pensamento cujo caminho é traçado pelo acordo, constantemente mantido, entre aquele que interroga e aquele que responde”. O desenho desse itinerário, é um mapa de relações e percepções do caminho e do caminhar que se pôde fazer.

## 1.2 Ser ladrão e ser turista

Florelle d’ Hoste<sup>25</sup> escreveu que pesquisar não é só sobre escolher um caminho, mas como olhar esse caminho. O mapa que escolhemos para olhar o caminho também diz desse pesquisar. Se olhamos o mapa ou se nos aventuramos pelo desconhecido. Na escrita, Florelle d’ Hoste joga com o mapa do turista e o mapa do ladrão. O mapa do turista é aquele

---

<sup>24</sup> Método formulado por G. Deleuze e F. Guattari (1995). Cf. Kastrup (2015).

<sup>25</sup> D’ HOSTE, Florelle. *El aprendizaje: del signo a la ficción*. Un ensayo de filosofía pedagógica. 2015. 521f. Tesis (Doctorado en Educación) Facultad de Educación — Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid – UCM. Madrid, 2015

organizado para te levar pelos monumentos, pelos lugares históricos, pelas representações coletivas. Esse mapa guarda uma ideia de sequência ou seleção que pode otimizar tempos ou mesmo pré-selecionar visitas. O mapa do ladrão é o mapa dos caminhos escondidos, das passagens que estão ali mas quase ninguém vê, dos becos, dos pequenos grupos... que talvez busquem passagem pelos monumentos e marcos históricos, a admiração e a contemplação estão no desafio do “assalto”<sup>26</sup> ou, por ser “assaltado” por uma descoberta no caminho.

O mapa do turista está feito para ser eficiente, com um conjunto de fatos e representações históricas, culturais e sociais de um lugar. Pode ser organizado de acordo com o passeio, com o passante. Isso não quer dizer que não se descubram coisas, que sejam espaços de pressa. Mas sim quer dizer que tem algo que já está mapeado, tem um olhar compartilhado. Tem um porquê desse ou aquele lugar estar escolhido, tem um gosto, uma valoração e até uma política. É arriscado dizer que o mapa do turista serve para estrangeiros, para visitantes, para os não nativos. O mapa do turista não é algo atemporal, sim ele contém um tempo histórico, uma narrativa do tempo espaço.

\* \* \*

*Cresci numa terra onde se contam muitas histórias. Os dias que mais me agradavam eram aqueles em que faltava a luz. Todos ficavam reunidos no mesmo cômodo, conversando... sempre terminávamos lembrando das nossas histórias, mesmo as inventadas! (Caderno de notas)*

\* \* \*

*Ouvi dizer que os tropeiros eram fazedores de estradas. Eles levavam de tudo, mas, do Rio Grande do Sul, mulas. Levavam de RS para o sudoeste... dizem que “alimentavam” o ciclo do ouro. O que haverá entre a mula e o ouro?*

*Para alimentar o ciclo do ouro é preciso fazer o caminho tantas e tantas vezes... No trote, os tropeiros também eram paradores... Ouvi dizer que os tropeiros repetiam seus caminhos e suas paradas... os tropeiros faziam estradas, faziam paradas, faziam cidades. Como são os caminhos quando não passamos por eles? (Caderno de notas)*

\* \* \*

O mapa do ladrão, não sabemos bem onde está guardado e o que guarda... na nossa compreensão está feito para não ser descoberto, para ser secreto. O segredo que ele guarda

---

<sup>26</sup> Em referência ao que Derrida (2012) menciona como uma das características da experiência.

conserva certa astúcia, o “pulo do gato”, o fator surpresa... por isso também é um desafio, é por ele que se redesenha a cidade: a partir dos caminhos que já estão desenhados, encontram outros modos de ali passar... inclusive por onde não se deveria passar. De quem é o mapa do ladrão? O certo é que ele está para atalhar, burlar, corromper... e porque não: reinventar?

Como podemos aproveitar/usar um mapa? Afinal, o que realmente importa quando temos um mapa nas mãos? O que realmente nos interessa de um mapa? As respostas podem ser muitas, mas, aqui, o que nos interessa de um mapa é olhar como ele pode ser caminhado, como ele tem sido caminhado, como ele pode encaminhar... nos interessa ver o mapa como portal. Se por um lado a astúcia do ladrão está em desenhar “sobre” um mapa oficial, o tempo que esse mapa “oficial” levou para ser desenhado tem a ver com o tempo que os espaços levaram para ser habitados, as comunidades formadas, cidades construídas... Os caminhos se fazem para interligar pessoas, comunidades, comércio, trabalho e assim, vilas, cidades...

Quando pesquisar trata de caminhar, os caminhos importam. Os mapas importam também por que desenham caminhos. Importam os caminhos que estão e os caminhos que se farão, os que vão se fazendo ao transitar os caminhos já feitos. Esse tema é recorrente nos estudos do NEFI, que tem feito de forma mais pronunciada essa discussão a partir dos pedagogos belgas, Jan Masschelein e Maarten Simons.

Podemos olhar uma pesquisa, uma tese, como um mapa, diz Daniel Gaivota Contage (2017). Nesse caso, fazer uma tese – desenhar um mapa – exige observar o entorno, não só caminhar, mas pensar porque caminhar e como caminhar. E durante caminhar, estar atento a tudo o que acontece: com o caminhante no caminho. O traçado do mapa, no fim, será sempre uma opção sobre como esse caminho que caminhamos será contado. O mapa que aparece é o que fomos capazes de traçar... mas tem sempre algo de invisível, indizível nesse “dar a ver”...

Essa parte invisível, indizível também compõe essa escrita. Não há intenção de dar conta de uma temática. Ao contrário, essa tese se tornou uma tese perseguindo muitos temas, andando por caminhos, subcaminhos, vielas, becos, escadas, praias, trilhas.

Caminhar. Narrar. Narrar o caminhar. Caminhar o narrar. Ao caminhar, narramos. Ao narrarmos, caminhamos. O primeiro passo nunca é neutro, aliás, nossos passos não são neutros. Podem ser desavisados, inexperientes, duvidosos, tímidos. Mas não somos neutros. O primeiro passo já é uma intencionalidade, mesmo que alguém diga que nada busca, essa já é uma opção. Pois mesmo sem nada buscar, não quer dizer que nada nos aconteça. O contrário também pode ser afirmado: buscar algo não quer dizer que algo nos aconteça.

O problema da pesquisa experiência fazer oposição com a pesquisa científica vem rendendo muitas discussões. Certamente me assaltou, assim como assaltou Carolina<sup>27</sup>. O que fazemos quando fazemos nossas pesquisas? Elas são pequenos movimentos, escritas que parecem tão íntimas e particulares. Como lidar com essa questão em um ambiente que parece exigir respostas certas para grandes problemas? Que mesmo quando estamos começando a desenvolver o que poderá vir a ser uma pesquisa, já lidamos com a necessidade de produção científica? A exemplo das ciências exatas que publica micro atualizações que redimensionam um estudo, nas ciências humanas, sobretudo na educação sentimos, enquanto estudantes, que precisamos cumprir essa tarefa ainda quando nossos estudos são uma projeção, um ideário. Como se a pesquisa precisasse cumprir o requisito de mostrar-se antes mesmo de ganhar vida. Ana Corina Sala Correa, durante seu mestrado, escreveu o texto “Algumas considerações sobre o fantasma que assombra a academia”. Para ela a grande questão é: afinal, quem está nos cobrando sobre essa produção? Correa faz o contraponto da sensação que eu e muitos colegas experimentamos na universidade. Depois de ler seu texto, me perguntei: quem mesmo está nos cobrando essa produção? Quem, além de eu mesma está colocando metas? Da mesma forma o que temos produzido e o modo como temos produzido em educação tem sido avaliado por comitês acadêmicos. Então, outra vez: quem é o fantasma que assombra o trabalho da pesquisa em educação? Somos tantos que nos perguntamos sobre isso? Somos tantos os que duvidamos do fazer ciência? Essas perguntas rondaram esses quase quatro anos de doutoramento, certamente rondam essas páginas.

Maria Reilta Dantas Cirino (2016), em sua escrita parece balançar, como o pêndulo de um relógio, sobre a legitimidade da pesquisa em educação. O que aprendera como pesquisa, como saber necessário para fazer uma tese claramente está sendo colocado sobre a mesa. A questão para a autora, mesmo não sendo o tema da pesquisa, ganha corpo e força no texto. Seu caso é interessante por que é, digamos, alguém que vem ao NEFI como pesquisadora, com uma ideia mais ou menos clara do que é e como se faz pesquisa. Contudo, a partir de sua chegada ao NEFI claramente o exercício de perguntar-se sobre o fazer pesquisa tornou-se uma parte muito importante da sua pesquisa. Ela vem para pesquisar uma prática, a filosofia com crianças, com uma ideia de pesquisa. No NEFI é a própria prática de fazer pesquisa que se torna pesquisada. E o riscado oscilante de Cirino (2016) que tentava equalizar as forças educativas não se mostrava oscilante pela polarização – ou isto ou aquilo – mas pela demonstração do esforço que é enfrentar uma questão quando ela nos assalta.

---

<sup>27</sup> Ver Anexo A.

Poderia dizer que essa escrita é sobre os mapas ou como escolhemos olhar nossas pesquisas. Depois de um tempo tentando considerar qual seria o mapa que me guiaria, como me portaria frente ao mapa, se seria turista ou ladrão, se me embrenharia por descobrir passagens ou se focaria nos monumentos, percebi que essa era uma atitude de antever um caminho. E se eu me descobrisse ladrão e turista... e algumas outras coisas ou mapas não antevistos?

Mas o viajante necessita mover-se, e para mover-se é preciso compreender seus próprios limites, encontrar as bordas do território a fim de desterritorializar-se. Para isso é preciso mapear-se, o que não é diferente de mapear o mundo.  
(CONTAGE, 2017, p. 96)

### 1.3 A circular pergunta pela infância

Infância e ignorância se constituem como nutridores de uma proposta educativa, nomeada a partir da filosofia com crianças, no NEFI. Uma proposta que se amplia por seu comprometimento, educar é uma ação relativa a forma de vida. Na lição socrática, não se ensina a viver, mas se aprende.

No mundo adulto dos sábios, a ignorância é um vazio, uma falta, um defeito (*ignorantia*), e a sabedoria o seu contrário, uma presença, uma plenitude, uma virtude. Os que se apresentam como sábios se apresentam cheios, mas de fato estão vazios. No mundo infantil da filosofia, reside outra forma de vazio: a ignorância é um saber; o mais sábio é quem sabe que não sabe; quem sabe ignorar, sabe não saber, ignora o saber que não se sabe e sabe o saber que pode permitir criar saber.  
(Kohan, 2015, p. 219)

A filosofia, como a infância, lidam com o ser e o não ser das coisas, o limite fronteiriço enunciado por Kohan (2015), denota a proximidade entre o filósofo e o infante: carregam o gesto lúdico de olhar outra vez, de forma inaugural, e gestar outro lugar para aquilo que pode ser. A infância e a filosofia representam o mistério que nunca será desvendado, pois é em infância e em filosofia que se pode aprender a valorar, a transgredir, a transitar entre os sentidos denotativos e conotativos do mundo. Ambas são uma forma de vida, não podem ser superadas ou abandonadas.

Como diz um dos filósofos contemporâneos que tem se mostrado mais atento a certa infância, o francês J.-F. Lyotard, a filosofia e a infância andam de mãos dadas, pois aquela não é outra coisa senão a “infância do pensamento”, ou seja, essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo. Para dizê-lo com outras palavras: pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca

tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia. (Kohan, 2015, p. 217)

Nesse sentido, a infância emerge como gesto de potência, que inaugura um pensar. Por isso a nomeamos como caminho de pesquisa, porque é abertura do perguntar como força de inauguração de um caminho para pensar.

#### 1.4 Tentar (co)rresponder

A dificuldade em compor essa pesquisa mostrou-se no que parece ser a parte mais fundamental para sua existência: uma pergunta. Completamente entregue ao movimento fugidio, a pergunta que mais pulsou aqui foi pelo sentido de pesquisar em educação. Qual o sentido de pesquisar em educação?<sup>28</sup>

Tese: um texto que iniciou e foi abandonado muitas vezes. O processo da escrita sempre esbarrava na pergunta pelo sentido e no abismo de mais uma porta que abria uma suposta pesquisa. Assim, fui construindo muitas possíveis pesquisas e sentia sempre que tudo me interessava, mas nada era o que realmente me interessava. E ir atrás do que interessa é, afinal, pesquisar?

Tudo sempre girou em torno de muita angústia que só fazia aumentar a quantidade de autores, conceitos. Conversar sobre a pesquisa tornou-se impossível. A pergunta fatal “sobre o que é a tua pesquisa?” passou a marcar uma fuga. Encadeando um punhado de “não sei”, “não quero”, “não é isso”, “para onde estou indo” pesquisar parecia cada vez mais impossível. Tive cúmplices dessa angústia. Paula, entre muitas conversas que mantivemos ao longo desse ano, me disse: “Simone, abandonamos nossas pesquisas sem termos iniciado”. Sim! Comecei muitas pesquisas, a pasta “doutorado” do meu computador guarda muitos começos de potenciais pesquisas. Mas quando Paula salta com essa constatação, já passamos por muitos períodos de angústia compartilhados. Essa frase é quase um alívio e anunciou uma virada de jogo para nós duas. Paula percebeu e me fez perceber que a chave poderia estar no começo. Paula foi levada a pensar sobre isso em outra conversa e trouxe isso para nossa conversa. A percepção dessa rede de relações, de conversas que não participamos, mas que nos “conversam” me levou a resignificar a correspondência e toma-la não mais como uma troca de escritos, mas a possibilidade de perceber-nos uns aos outros, juntos ou aprender a responder com o outro.

---

<sup>28</sup> Ver Anexo A.

Mas também poderia falar da minha observação à correspondência a partir dos seminários coordenados pelo professor Jorge Ramos do Ó, na Universidade de Lisboa, onde realizei o período do doutorado sanduíche<sup>29</sup>. A relevância de estar em um grupo de estudos diferente do NEFI, de encontrar pares, interlocutores de estudo e de pesquisa quando estive em Lisboa redimensionou minha pesquisa de maneira significativa. O seminário de escrita, ministrado pelo professor Jorge, trouxe à tona a temática dos seminários e dos grupos de pesquisa como formação de comunidade<sup>30</sup> de investigação em que o diálogo possibilita pensar a si mesmo em relação a sua pesquisa, ou seja, debater questões em torno da área da educação, por exemplo, mobiliza a reflexão de “onde cada um parte” para dialogar, interpretar, refletir com o outro. Quando estamos em relação, mobilizamos nosso repertório para pensar em relação: co-responder. Encontrar caminhos possíveis para uma questão. Uma questão que nem sempre se apresentava como questão, mas a perspectiva pode fazer emergir o que não se percebia ou considerava... A correspondência como relação.

Uma relação que, aos olhos de Charlot (2000, p. 53), é conhecer, pois conhecer diz respeito a estar junto, diz respeito à interação que se “elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros”.

Aquilo que o outro pode me mostrar, mesmo sem a intenção de mostrar é algo do encontro entre subjetividades, mas que exige abertura para o pensar. É que aprender “é uma tarefa infinita. Não há nada prefigurado, predeterminado, previsto a aprender; nada a aprender. Aprender é abrir os sentidos ao que carece de ser pensado”. (Kohan, 2003, p. 223). O que carece de ser pensado, cada um deve buscar saber.

Tanto Paula quanto o professor Jorge me possibilitaram perceber algo em um lugar que eu não percebia. É possível que outras situações tenham gerado as condições para que eu pudesse perceber isso, mas o que relato é, também o que pude perceber. Ao mesmo tempo, só quando retomo a escrita percebo que descrevo a partir de duas situações diferentes uma mesma percepção.

A proposta que encaminhou esse pesquisar sempre considerou o pesquisar-se como solo de sustentação. Pois isso também considerou a escrita de si, enunciada por Foucault na figura da correspondência e dos cadernos de notas, como a força geradora de uma reflexão que se constituía com a intuição que não pensamos sozinhos, que não trabalhamos sozinhos (talvez fruto da formação em educação infantil). Digo da intuição, pois só agora percebo um

---

<sup>29</sup> Financiado pelo programa CAPES/PDSE.

<sup>30</sup> A partir do que RANCIÈRE, Jaques. *O espectador emancipado*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2012.

horizonte para o qual essa tese caminhou: reunir muitas vozes para compor uma tese é demonstrar como sentimos o pensar, como percebemos a formação [de professores], como se mostra para nós a relação educativa: uma que compõe um pensar. Corresponder, é aprender a responder com o outro, aprender a encontrar com as palavras e significados dos outros. Afinal, não pensamos com pensamentos, diz Larrosa (2002), pensamos com palavras e com os sentidos que aprendemos a atribuir. [E como têm sido essa atribuição de sentido em educação?]

Foi necessário ampliar a noção de correspondência e de cadernos de notas, para exercitar com o que propõe Masschelein (encontrar escola), olhar! Olhar para o que está aí!

### 1.5 Encontrar a correspondência

A correspondência que pôde ser desencadeada como forma de pesquisa, aqui, levou muito tempo para ser percebida como tal. O primeiro passo que dei com as cartas foi, a partir de uma lista de nomes criada com a o Walter, selecionar quem seriam os primeiros a receber a carta. Pedi o endereço (por email e pessoalmente) para 30 pessoas. Enviei as primeiras cartas. Dessas cartas, recebi 5 outras cartas e muitas promessas de respostas. As cartas não respondidas tornaram-se uma frustração, uma pesquisa que havia falhado. Somente depois de muito tempo pude retomar e perceber a potência das respostas e de como poderia compor com os escritos dxs nefianxs, meu itinerário de pesquisa. Responder com... com responder; co-responder.

Assim como os personagens foram se enunciando em sua disponibilidade de correspondência, também foram compondo caminhos, ou itinerários, por onde fui conseguindo pensar, caminhar... Poderiam ter sido outros, poderiam ter sido mais e menos, mas foram esses que pude perceber, foram esses que pude compor. Pois nesse exercício de interlocução, a troca exigiu de mim que eu me disponibilizasse. Isso nem sempre aconteceu.

Poderia dizer que, em certo modo, me fechei para a correspondência quando percebi que ela afirmava um olhar “romantizado” sobre o NEFI e a pesquisa. Assim, o que deveria ser uma abertura para a correspondência, parece ter buscado afirmar um olhar do que já sabia. Isso aparece na correspondência com Ana Corina Salas Correa<sup>31</sup>. Quando respondeu a carta, o fez como um exercício de pensar a própria correspondência. Fizemos esse exercício de olhar o

---

<sup>31</sup> Ver Anexo B.



texto uma da outra durante algum tempo, o nome do arquivo que enviei “esboço de correspondência” e o assunto do email “teu olhar” provavelmente convidaram Ana Corina a fazer esse exercício. Acredito que o assunto que coloquei ao endereçar a mensagem para ela, talvez sugeriu esse exercício.

O tempo de gestar um ideia, resistir com essa ideia, aprender a pulsar e a movimentar-se com uma ideia pareciam ser exercícios que eu praticava como pesquisador. Mas a dificuldade em corresponder, em aceitar a correspondência que me havia chegado como um bom mote de pesquisa, resistia em *demorar-se* em mim.

### 1.6 O trabalho com palavras: uma coleção

O desejo em dialogar com o NEFI, com a história do NEFI pedia para dialogar com aqueles que o compunham. Minhas investidas com as cartas pareciam ir na direção errada.

Reunidos em Madri, o professor Walter Omar Kohan, a colega de NEFI Vanise de Cassia Dutra de Araújo Gomes, a professora da Universidade dos Açores, Magda Costa Carvalho e eu, por ocasião do XVIII Congresso Internacional do ICPIC (*International Council for Philosophical Inquiry with Children*), tivemos uma conversa sobre a metodologia do NEFI. Magda, professora na Universidade do Açores e investigadora da prática de Filosofia para Crianças, se dizia intrigada com o NEFI, sobretudo com Walter, pelo modo como ele conduzia suas pesquisas, sua postura filosófica frente a prática de Filosofia com crianças. Ali, debatemos por um tempo sobre metodologias de pesquisa. De alguma maneira defendemos – Walter, Vanise e eu - que não nos ocupamos com métodos, mas que, sim, nossas ações “metodológicas” são reflexivas. Não nos interessa dizer o que deve ser feito e como, mas sim partimos de princípios e pensamos em cada caso como fazer sem pressupor uma ideia antecipadamente. Acreditamos que a Universidade e a educação pública podem ser habitadas de muitas maneiras. Mas qual é a metodologia do NEFI? Seguimos intuindo que não haveria uma única resposta, porém, como poderíamos justificar isso? E por que? (caderno de notas. Junho de 2017)

Assim cheguei ao trabalho com as palavras do NEFI. O trabalho foi de perguntar quais são as palavras que dizem o NEFI. E “[...] seguindo o conselho de Wittgenstein, segundo o qual os problemas filosóficos se tornam mais claros se os formularmos como perguntas sobre o significado das palavras [...]” (Agamben, 2015, p. 243), pensar os significados dessas palavras.

Olhar para os escritos, escrever com eles, a partir deles, acabou mostrando-se como uma composição de itinerários de pesquisa. Um pesquisar com a pesquisa do outro, pesquisar na/a pesquisa do outro. Para falar com as palavras da cartografia “habitar um território”.

### 1.7 Caça-palavras

Entre os anos de 2004 e 2017, no NEFI realizaram-se 31 trabalhos de pós-graduação, entre eles 18 dissertações e 13 teses.<sup>32</sup> Retomando o protocolo de pesquisa que Masschelein e Simons (2014) propõem como exercício de pesquisa, nos propomos a olhar o que o NEFI tem construído em termos de produção de conhecimento. Buscamos olhar quais são as palavras que tem constituído as teses e dissertações do Núcleo. A proposta é pensar, de acordo com o protocolo dos pedagogos belgas, o que não vemos. O que esses escritos estão dizendo?

A busca, antes de mais nada, foi sobre como buscar. Quais palavras buscamos? Como buscamos? Tomamos como referência inicial a ideia de método e tudo que poderia conotar essa ideia. Para realizar a busca, em primeira instância, elencamos uma lista de palavras e buscamos, trabalho por trabalho, palavra por palavra para registrar a ocorrência.

A atitude de olhar pelos caminhos pelos quais as pessoas têm andado quando fazem uma pesquisa em educação nos colocou, de algum modo, a buscar “mapas”. Como olhar, ler, escutar 31 teses e dissertações? Como encontrar os rastros desse “como se faz o trabalho” nos trabalhos?

Buscar palavras nos trabalhos do NEFI, inicialmente, parecia uma tarefa arbitrária... De novo, o início, o começo. De novo a pergunta: onde e como encontrar um começo? Decidi, então, experimentar com uma e ver o que acontecia, o que poderia aparecer ali... A primeira delas: metodologia. Com a ajuda de Alice Pessanha, colega do NEFI, a primeira tentativa foi realizada abrindo trabalho por trabalho. Depois da primeira busca, pensamos em abreviar a palavra pois assim ampliaríamos a busca. “Meto” serviria para variantes como metodológico, metódico, metodologicamente, porém percebemos que excluiria “método”,

---

<sup>32</sup> Além desses 31 trabalhos, outros 9 tesistas de doutorado de Argentina, Chile, México e o Brasil (Patrícia Redondo, UNLP, Argentina; Javier Guardado, Universidad Veracruzana, México; Maximiliano Durán, Universidad de Buenos Aires; Verónica Bethencourt, UNLP, Argentina; Juan Pablo Álvarez Coronado, Universidad de Chile; Adriana Barrionuevo (Universidad de Córdoba); Mariela Morena (Universidad Nacional de Entre Ríos); Pablo Severiano Benevides (Universidade Federal do Ceará); Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (UFPE)) realizaram estágios de distinta duração no NEFI. Conferir a lista de dissertações e teses no subcapítulo “os ‘donos’ das palavras”.

pela acentuação. Trata-se de uma obviedade, mas também do encontro com o impensado, o não considerado... e então, algo que faz pensar como uma pesquisa se faz (quando pensamos que fazemos pesquisa).

Eu pensava que sabia o que buscava: indícios que demonstrassem como os pesquisadores estavam constituindo suas pesquisas no próprio fazer de cada pesquisa. Minha hipótese era de que não havia, na maioria dos trabalhos, um método no sentido de um caminho sabido de início. Mas que haveria algo em comum. Essa busca exigiria um trabalho de captura dos textos, dos sentidos, quase como pensar com os autores e a partir do NEFI.

Tendo todos os arquivos ordenados por ano de defesa e titulação, o primeiro texto que “abri” foi o de Arlindo. A busca prévia de Alice me indicou que nos trabalhos de Arlindo, Osvaldo, Edna, Ingrid, Elena e Pablo tinha a ocorrência da palavra “meto” como indicador de metodologia ou metodológico. Arlindo me fez mergulhar em Foucault e no cuidado de si, na prática educativa... ali incluí na minha coleção de palavras: verdade, demonstrar, responder, descobrir. Uma palavra levou a outra, uma ideia se transformou em outra. Com Arlindo parti para uma segunda hipótese em torno das palavras: a maioria dos trabalhos iria apresentar como intencionalidade a não busca pela verdade, não responder, não demonstrar, não descobrir.

Nesse ponto do trabalho me perguntei: como encontramos caminhos para sustentar hipóteses? O desafio agora era outro: como não cair na armadilha de trabalhar somente para sustentar minhas hipóteses? Como olhar não para confirmar o que já pensamos para colocar em questão o que pensamos?

A busca que realizei no trabalho de Arlindo Picoli me mostrou o problema que enfrentaria: se eu quisesse olhar as palavras do NEFI, considerava que precisaria ter um olhar de unidade e de indivíduo, ou seja, estar atenta para a particularidade de cada trabalho, mas também perceber o que o conjunto poderia mostrar.

Diante da morosidade da busca por palavras, busquei saber como poderia ampliar a capacidade dessa busca, para poder tatear sobre quais palavras buscar, precisava experimentar buscar. Mas isso precisava acontecer de uma forma mais ágil. Foi aí que conheci os chamados softwares de mineração de dados.

### 1.8 Mineração de texto: garimpando palavras com o “Antconc” e o “Text analyzer”

O AntConc<sup>33</sup> e o Text Analyzer<sup>34</sup> fazem parte das chamadas ferramentas de mineração de texto ou de análise textual, usadas para gerar dados e um *corpus*<sup>35</sup> de pesquisas para análise de argumentação e codificação de texto. Já existem outras ferramentas desse tipo que permitem gerar dados mais elaborados e com refinamentos de busca, comparação entre trabalhos, verificação de contexto da aparição de palavras. Os softwares com os quais trabalhamos são gratuitos e de fácil manuseio. Ambos disponíveis somente em inglês.

O AntConc pode ser facilmente instalado, já o Text Analyzer é utilizado online. O primeiro possibilita geração de dados a partir de diretório, ou seja, com todas as dissertações e teses concomitantemente. Além disso permite combinações léxicas na busca de palavras; apresenta relatório da ocorrência de palavras no diretório e permite verificar a ocorrência por trabalho bem como contextualizar a ocorrência, o software gera também uma espécie de RX que representa a intensidade da ocorrência da palavra ao longo do texto<sup>36</sup>. O relatório de buscas é bastante interativo permitindo contextualizar a palavra. O software só roda com textos no formato txt e não permite salvar relatórios de todos os filtros de busca que oferece, por exemplo a densidade de ocorrência (que mencionamos acima como espécie de RX).

O diretório de pesquisa está composto pelas teses e dissertações do NEFI e foi organizado a partir da coleta e ordenamento do material nos formatos “pdf” e “rtf”. Com cada software foi possível realizar um tipo de exploração e geração de dados, tentamos, a partir disso, entrecruzar os dados gerados para ampliar as possibilidades de diálogo.

O Text Analyzer gera um relatório individual, ou seja, por trabalho. É necessário copiar todo o texto e colar na caixa do programa que faz a análise e gera o relatório que será analisado. As informações geradas não são interativas, como é o caso do AntConc, no caso do Text Analyzer a busca é feita por ocorrência léxica a partir de oito palavras até chegar em uma, ou seja, inicia com a ocorrência de repetição de frases com oito palavras, passa a sete,

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.laurenceanthony.net/software.html>>

<sup>34</sup> Disponível em: <<https://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>>

<sup>35</sup> Para Aluísio e Almeida (2006, p. 159-160)1) “o projeto do corpus, que inclui a seleção dos textos e os cuidados com os requisitos que foram discutidos na seção anterior [autenticidade, representatividade, balanceamento, diversidade3]; 2) compilação (ou captura), manipulação, nomeação dos arquivos de texto e pedidos de permissão de uso e 3) anotação”.

<sup>36</sup> Ver Anexo C.

seis e assim sucessivamente até chegar na lista de palavras que mais se repetem<sup>37</sup>. O relatório também apresenta a densidade léxica, quantidade de caracteres com e sem espaço do texto.

A partir desses dados gerados trabalhamos em dois sentidos: elaborar uma lista de palavras a partir da ideia de método; observar as 5 palavras que mais se repetiam nos trabalhos. Uma palavra levava a outra e por fim, acabamos fazendo uma escola dentro de um grande universo de possibilidades.

A partir do trabalho com os softwares<sup>38</sup> foi possível ter listas de palavras com as quais geramos dados em dois sentidos: por trabalho individual e por diretório<sup>39</sup>. A tarefa mostrou-se complexa desde o princípio, “recortar” para eleger o que permanece foi exercício constante de retomar a pergunta que, ao final, mostrou-se em seu valor de horizonte: ao experienciar o pensar, me fez andar; ao pensar a experiência, me fez perceber que há muito para pensar, há muito para ser dito, mas nem tudo pode ser compartilhado. Há algo da ordem do indizível. Também há uma escolha de abordagem do compartilhar que ao fim da escrita, se transforma... e torna a começar, no incessante movimento de pensar(-se).

### 1.9 Xs “donxs” das palavras

A inspiração foucaultiana (1992) dos escritos como ação transformadora que o gesto da escrita pode abarcar nos levou a percorrer a escrita como elo de registro da formação [como retomada de si].

Como fonte desses escritos escolhemos trabalhar com as dissertações e teses do NEFI. Ao todo são 31 trabalhos: 18 dissertações e 13 teses. Todos os trabalhos foram orientados pelo professor Walter Kohan, entre eles uma co-orientação e duas orientações fora da UERJ (uma delas não tivemos acesso ao arquivo). Como nos determos sobre o Núcleo e não sobre o orientador, consideramos que a influência da orientação sobre o grupo e do grupo sobre os trabalhos era um marco decisivo para selecionar quais trabalhos fariam parte do nosso diretório de pesquisa. Sendo assim, optamos por manter somente os trabalhos em que houve orientação e interação com o grupo. Assim, nosso diretório<sup>40</sup> ficou composto por 18 trabalhos

---

<sup>37</sup> Ver Anexo D.

<sup>38</sup> A descrição detalhada da geração e dados é apresentada no Capítulo I Descaminhos.

<sup>39</sup> Idem.

<sup>40</sup> Sempre que nos referirmos ao “Diretório” estaremos nos referindo a esse conjunto de trabalhos.

de mestrado e 13 trabalhos de doutorado, totalizando 31 trabalhos. Entre eles, 2 trabalhos são de coorientação, a saber, Conceição Gislaíne Nóbrega Lima de Salles (2008), uma colaboração entre UFPE<sup>41</sup> e UERJ e Patrícia Raquel Redondo (2016), uma colaboração entre UNLP<sup>42</sup> e UERJ. Os demais tiveram como instituição de origem UERJ e orientador Walter Omar Kohan. São eles:

### **Mestrado – ano de defesa - título**

- 1 Rogier da Silva Viegas (2006) - *Continuismo Pedagógico e Reforma Educacional... Uma Leitura Deleuzeana.*
- 2 Leila Lurdes Gerlach Riger (2006) - *O Riso na Prática de Filosofia com Crianças*
- 3 Maximiliano Valério López (2006) - *A “filosofia com crianças” desde uma perspectiva trágica.*
- 4 María José Guzmán (2006) - *Notas filosóficas sobre desejo e prazer, política e educação.*
- 5 Giovânia Costa (2008) - *Corpo: possibilidades para pensar e ensinar filosofia. O philodrama como experiência de formação 2008*
- 6 Arlindo Rodrigues Picoli (2008) - *Emancipação e cuidado de si: impactos sobre a prática educativa desde uma perspectiva foucauldiana.*
- 7 Vinícius Bertoncini Vicenzi (2010) - *Fala, gesto, silêncio: uma questão pedagógica - a discussão entre sofistas e filósofos pelo sentido e poder de ensinar.*
- 8 Luciana Kalil Santos (2011) - *Caderno de exercícios: Aprender, Escrever e outras Fantasias entre Educação e Filosofia.*
- 9 Vanise de Cássia de Araujo Gomes (2011) - *Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s).*
- 10 Osvaldo Luís da Silva (2012) - *O corpo do educador da educação infantil lido como uma literatura menor.*
- 11 José Ricardo Pereira Santiago (2013) - *Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes.*
- 12 Edna Olímpia da Cunha (2014) - *Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública.*
- 13 Fabiana Fernandes Ribeiro Martins (2014) - *A escola entre a instituição e a forma: um estudo para pensar uma relação paradoxal.*
- 14 Alessandra de Barros Piedras Lopes (2015) - *Habitar o presente, fazer um mundo: movimentos de crianças e adultos em uma escola de educação infantil.*
- 15 Júlia Ramires Krüger (2016) - *O saber da amizade: entre filosofia e educação.*

---

<sup>41</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco – Brasil.

<sup>42</sup> Universidad Nacional de La Plata, La Plata – Argentina.

16 Ana Corina Salas Correa (2016) - *Um assunto de (auto) educação*: um estudo da Cecosesola, uma escola que não é uma escola.

17 Marcelly Custódio de Souza (2017) - *Devir-cores*: perspectivas e encontros entre colorir e educar.

18 Daniel Gaivota (2017) - *Poética do deslocamento*: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem.

### **Doutorado – ano de defesa - título**

1 Juliana Merçon (2007) - *Aprendizado ético-afetivo*: uma leitura Spinozana da educação.

2 Bernardina Maria de Sousa Leal (2008) - *Chegar à infância*

3 Conceição Gislaíne Nóbrega Lima de Salles (2008) - *O projeto filosofia na escola*.

4 Ingrid Muller Xavier (2010) - *O que significam aprender e ensinar filosofia?* Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II.

5 Maximiliano Valério López (2012) - *A voz inaudita*: notas para uma filosofia-poética da educação.

6 Waldenia Leão Aquino (2012) - *Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault*: do humanismo ao cuidado de si.

7 Pablo de Vargas Guimarães (2013) - *Pensamento musical na escola obrigatória*: do ensino de música ao devir-música da educação.

8 Beatriz Fabiana Olarieta (2014) - *Gestos de escrita*: pesquisando a partir de uma experiência de filosofia na escola.

9 Katia De Souza d Almeida Bizzo Schaefer (2015) - *O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental*.

10 Maria Jacintha Vargas Netto (2015) - *Gestos tecnológicos*: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?

11 Maria Reilta Dantas Cirino (2015) - *Filosofia com crianças*: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina).

12 Patrícia Raquel Redondo (2016) - *La escuela con los pies en el aire*: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación.

13 Vanise de Cássia Dutra de Araújo Gomes (2017) - *Dialogar, conversar, experienciar o filosofar na escola pública*: encontros e desencontros.

As dissertações e teses representam na presente tese o que Foucault (1992) denominou cadernos de notas ou *hypomnematas*<sup>43</sup>. O que guarda um caderno? Imagens, palavras, desenhos, páginas em branco... Guarda algo. Mesmo o não registro também diz. Mesmo quando não escrevemos estamos dizendo algo, não pala escrita, pela negação da escrita... o não dito diz, assim como o dito diz além do que diz, diz também

Com as correspondências como prática de si através da escrita e da leitura como intercâmbio dialógico como fonte de criação de si ou de formação de si, encontramos com duas formas de trabalhar com as palavras, porém, a apropriação dos escritos das dissertações e teses tornou-se uma espécie de diálogo, assim como revisitar as correspondências, foi como encontra-las já, de certa forma, como notas. Além disso, a escrita da própria tese foi o meu caderno de notas alinhado com a tarefa de corresponder. A fronteira entre os cadernos de notas e as correspondências foi sendo borrada pelo alinhavo da escrita.

Masschelein (inventar escola) diz da pesquisa como um saber olhar – *guardare*, em italiano. O que com nossas pesquisas guardamos, o que compartilhamos com nossos estudos, sobre o que olhamos, sobre o que percebemos. O que oferecemos aos outros quando tornamos público nossos olhares, nossos, guardados?

A italiana Francesca Rigotti (2016) escreve que saber e sabor estão feitos da mesma massa: a fome. A palavra está para o saber assim como a comida para a fome: para saciar. Mas a fome sempre volta, como uma necessidade fisiológica, sempre volta. Os sentidos estão aí, para a escrita, para o pensar, como correspondentes ao que parece ser, também, uma necessidade do corpo: o trabalho com as palavras.

Conhecendo, nós todos, esta experiência, compreendemos e usamos com naturalidade a linguagem do conhecimento alimentar, da palavra que é comida. É a linguagem que usa expressões como: *apetite* de conhecimento, *sede* de saber, *fome* de informações. Ou modos de dizer como: *devorar* um livro, ficar *indigesto* com os dados, estar *enjoado* de ler, estar *saciado* com a leitura; ou ainda, *mastigar* um pouco de latim, *ruminar* uma ideia, *digerir* um conceito; ou enfim, usar palavras *doces*, reprimendas *amargas*, anedotas *picantes*, paralelismos *gostosos*. (Rigotti, 2016, p. 5. Grifo original)

Tanto os adjetivos quanto os substantivos que a autora usa para exemplificar a relação com o saber são nossos conhecidos, alguns mais, outros menos. O que esse modo de dizer o saber diz sobre o modo como encaramos o saber?

A mesma pergunta me fiz, quando me vi diante de um entrave na pesquisa: me propus a ver o que as pessoas têm a dizer, mas e se elas não dizem? Em suas dissertações e teses elas disseram.

---

<sup>43</sup> A discussão será aprofundada no capítulo 2.



## 2 SOBRE A VIDA, A PESQUISA E A ESCRITA



Waterfall, 1961  
M. C. Escher. Litografia.

A aproximação teórica aqui foi entendida como um movimento de aprender, também, sobre os modos de dizer. Assim como para mim foi se tornando importante o modo como as coisas são ditas, acredito que fui selecionando autores com quem eu poderia aprender esse movimento. Se em algum momento o estudo foi tateante e experimental, nesse momento da escrita não posso mais considera-lo assim: há uma experiência para pensar. Considero que o desencadeador de um leque de autores foram os pedagogos belgas Masschelein e Simons quando em *a Pedagogia, a democracia a escola* (2014, p. 9-10), uma reunião de textos, trazem a ideia da filosofia como processo educativo, nas palavras dos autores “a educação como filosofia ou a filosofia como educação”. O duplo movimento que os pedagogos belgas propõem é desencadeado pela noção de filosofia ascética e, por isso, sugere um processo autoeducativo<sup>44</sup>. A busca por entender a filosofia ascética e a autoeducação me levou a Foucault e aos estoicos, em especial os escritos de Pierre Hadot. Ainda nesse mesmo livro, entre outras noções, a ideia de pensamento como uma ação do presente e a autoridade como uma noção de autoria ou aprender a tornar-se autor, desenvolvidas a partir de Hannah Arendt, me levaram a retomar os estudos iniciados no mestrado e explorar, dessa vez, a distinção que a autora faz entre pensamento e conhecimento.

Esse é o conjunto dos principais autores da tese. A busca pelo comum e pelo sentido das palavras atravessa a escrita. O comum pode surgir da necessidade de pertencimento, do desejo de unidade, de encontrar um “quem sou”. Porém, não pude deixar de explorar o oposto: o incomum. O que diverge, diferencia, o que não nos aglutina enquanto sociedade, coletivo, grupo... Daí chego a ideia de explorar o que o NEFI, enquanto núcleos de estudos, grupo de pesquisa, comprometido com a educação e a escola pública tem contribuído com a formação educativa das pessoas que por ele passam. Tive o impulso de considerar as pessoas que por ele não passaram ou que dele se afastaram, a ideia ficou pendente como possível encaminhamento. A oposição interessa enquanto contraponto tensionador do risco que corremos quando olhamos somente para um lado, como problematizador das verdades únicas<sup>45</sup> para marcar a necessidade do comprometimento ético dos educadores.

A demarcação de conceitos para a elaboração da tese foi uma decisão de caminho a tomar, porém a dificuldade em perceber um tema entre os conceitos ou uma pergunta que me levava a considerar os conceitos uma elaboração da tese foi como caminhar para qualquer lugar: quando não importa para onde vamos, qualquer caminho serve. Esse movimento me fez

---

<sup>44</sup> O tema é desenvolvido no capítulo 5 desta tese.

<sup>45</sup> Essa ideia é apresentada por Chimamanda Adichie. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>>

vagar por muitos escritos, muitas escritas... me fez considerar fortemente o propósito de uma tese. Temática que acabou se tornando extremamente relevante para o estudo, já que perguntar o propósito de elaborar uma tese me fez voltar aos estoicos e a filosofia como forma de vida.

Em Lisboa, durante os seminários do professor Jorge Ramos do Ó, a noção de grupo como desencadeador de reflexões sobre o seu trabalho, marcou para mim o sentido de um grupo de pesquisa no qual percebi o NEFI: para além de um grupo de pessoas que se reúne para estudar, mas como um desencadeador de... um instigador. O motivo de estar lá, em Lisboa fora para encontrar com o que diz o professor Jorge... Bem, o motivo de ter mudado para o Rio de Janeiro fora para escutar o Walter. Achava que conviveria com o que pensam os professores, mas me deparei com vidas, intensas vidas que se fazem nesse pensar. Ser pensamento, ser vida, ser vivente de uma filosofia. Não só o que Walter desencadeia, mas como sua figura de coordenador de um núcleo gera um espaço educativo em que as pessoas *mudam* suas vidas. Assim, penso que cheguei a pergunta: o que é o NEFI?

\* \* \*

Essa tese pergunta: o que é o NEFI? Ela está feita para aprender o que faz um grupo de pesquisa e o que se faz quando se faz uma pesquisa. Está inspirada na ideia de pesquisa como autoeducação de Jan Masschelein e Maarten Simons (2014). O caminho que escolhi para aprender com essa pergunta foram os cadernos de notas (*hypomnematas*) e as correspondências, com os quais Michel Foucault tece “A escrita de si” (1998). Masschelein e Simons tem seus escritos inspirados em Foucault, Arendt, Benjamin, Rancière, Agamben, Heidegger, Kant, Serres entre outros filósofos mas também da literatura, como Barthes, Kafka e pedagogos como... A partir da filosofia ascética que os pedagogos belgas encontram em Sócrates a partir de Foucault (2009) pude fazer um caminho até os exercícios espirituais e com Pierre Hadot (2014; 2016), encontrar com um entendimento da filosofia como formação e não informação do ser.

A pergunta que abre esse capítulo demorou longamente para ser assumida como uma questão de pesquisa, pois a resposta sempre pareceu muito óbvia: um grupo de pesquisa faz pesquisa. Além disso, os riscos de pesquisar o grupo de pesquisa do qual faço parte, que é coordenado pelo professor orientador dessa pesquisa, com as mesmas referências de pesquisa que são trabalhadas tanto pelo grupo quanto pelo orientador, incluindo o próprio orientador, estavam não só em temer enfrentar todas questões e contradições que apareceriam, mas também em não me abrir para olhar as questões ou mesmo procurar seguir um caminho seguro, no qual eu poderia não convalidar o próprio grupo ou mesmo o orientador. Arriscava

a pensar coletar e compilar informações sem autoria na elaboração do trabalho. Fez parte dessa escrita aprender a enfrentar essa questão.

Ao perseguir a pergunta inicial, fiz muitas outras perguntas. Por sentir que provavelmente essas perguntas já estariam respondidas por outras pessoas ela (a tese) diz uma leitura dessas outras pessoas, pois trata-se de um esforço, uma tentativa de aprender a responder ou aprender a encontrar caminhos com os outros. Essa tornou-se a forma como pude experimentar uma correspondência. Isso se deu, também, por eu ter me permitido fazer uma escolha que, em primeiro plano, pareceu arbitrária: procurar nos trabalhos dos colegas do núcleo palavras que remetessem a um método de fazer pesquisa. Os trabalhos são as teses e dissertações defendidas no grupo de pesquisa entre 2006 e 2017. Tomei esse conjunto de escritos como figura para os cadernos de notas.

O senso comum de que pesquisar é uma coisa grandiosa me fez acreditar que ser pesquisador é um *status* grandioso. A sensação de que pesquisadores estão em laboratórios ou em explorações antropológicas faz contraste com o espaço da pós-graduação em educação. Não estamos em laboratórios e as explorações antropológicas quase sempre são em ambientes muito familiares. O afeto pode ser um componente importante para o argumento da pesquisa, porém há quem o combata pela falta de rigor. A análise do *corpus* pode ser uma narrativa em primeira pessoa, nesse caso o risco pode ser a acusação de “fazer literatura” e não ciência. Outra vez surge a sensação de que “pode ser que tudo isso já esteja teorizado” talvez até com mais apropriação, com justificativas e argumentos científicos que possam ser testados, aplicados, comprovados, medidos. Esse relato de a pesquisa em educação ter uma fatia de suas pesquisas registradas como “literatura”, como relato “afetivo” é um relato que venho escutando desde 2005, quando iniciei minha trajetória com a pesquisa em educação, fui bolsista voluntária em um projeto de extensão da universidade enquanto cursava o segundo semestre do curso de Pedagogia<sup>46</sup>. Sigo até hoje caminhando pela e com a pesquisa em educação, também sigo ouvindo relatos que destacam a pouca seriedade da narrativa em pesquisa ou da pesquisa como narrativa. Esse é um modo de justificar o porquê destas páginas.

A ideia de uma pesquisa ser uma coisa grandiosa sempre me fez sucumbir ao fato de que grandes coisas são construídas com pequenas ações. Esse é o primeiro aviso aos leitores: essa tese é um desejo profundo de aprender a encontrar uma escrita singela, pequena, infantil. Essa tentativa me fez perceber um punhado de caminhos possíveis para sua escrita, o mais

---

<sup>46</sup> Experiência Poética e Aprendizagens na Infância, coordenado pela professora Sandra Richter, na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

difícil foi abandoná-los e aprender a defender o que eu estava fazendo. Aprendi aí o sentido de defender uma tese. Eu não defendo ela para os outros. Eu defendo ela para mim, pois inúmeras vezes tive que me convencer de que isso aqui é uma coisa interessante. E nesse aprender a defender é que fui aprendendo a procurar argumentos, que me levaram a encontrar muitas questões pertinentes à educação que, por sua vez, me convocaram a escolher o que era pertinente para responder aquela questão assinalada no primeiro parágrafo desse capítulo.

Apesar disso, a sensação de que não estava fazendo uma pesquisa acadêmica me persegue (ou eu a persigo), em primeira pessoa do singular, porque apesar da tese que apresento aqui, a sombra ainda paira sobre mim. Procurei saber como as pessoas estavam escrevendo suas dissertações e teses em educação. Mergulhei nos fazeres do grupo do qual sou integrante – NEFI - e ao me reconhecer nas palavras, temas de pesquisa, argumentos que desejei ter escrito, que poderia ter perguntado, que concordava ou discordava, a vontade de escrever como outros, em cada um dos trabalhos, em alguma parte, me vi.

A função do grupo de pesquisa como núcleo constituidor de um espaçotempo para que tenhamos a oportunidade de nos dedicar a questões individuais coletivamente foi ganhando espaço em mim, como argumento para pensar com o que Foucault (1998) propunha na escrita de si como desdobramento para pensar o processo educativo de pesquisar ou a pesquisa como gesto educativo.

O caminho escolhido mostrou-se, também, o caminho que me escolheu. Foi inevitável, ao passo que perseguia um objetivo de pesquisa, experimentar o processo que investigava: autoformação. Também é verdade que o objetivo de pesquisa só se apresentou ao final, pois também foi mote desse processo pesquisar o que estava pesquisando. Isso só ficou evidente para mim quando busquei nos trabalhos do núcleo o que o tornava um núcleo, ou seja, uma semelhança, e me reconheci em temas, escritas, dúvidas, escolha de autores. Ali, nos escritos, pude perceber que pesquisava o estilo do NEFI. Estando mergulhada nos fazeres do NEFI – ações de ensino, pesquisa e extensão – vinha experimentando a força educativa do Núcleo. Ela estava na correspondência que encontramos no coletivo, quando aprendemos a encontrar chão para caminhar ou responder para tornar a perguntar.

Como as questões do outro, mesmo não sendo as minhas, me fazem pensar sobre minhas questões? Por que nossas questões individuais importam coletivamente? Como construímos um coletivo de pesquisa? Minha hipótese de trabalho foi se configurando em torno da vida do próprio grupo, das especificidades do próprio grupo. Mas o que há nesse grupo que o torna tema de um estudo? A resposta para essa pergunta está no que me disse Walter, quando ainda estava no primeiro trimestre do doutorado “você está aqui para mudar

a sua vida”. Ali, Walter afirmou com palavras a pesquisa como vida ou a vida como pesquisa. A pesquisa como (trans)formação de um eu. Ou da possibilidade enunciada de ser atravessada por uma experiência de vida declarada como pesquisa. Outra vez reitero que essa questão não está somente aqui, pois essa escrita também está para afirmar o gesto de pesquisa como retomada de si com/a partir dos outros.

A escolha das palavras, a recolha de elementos, o universo de gestos que a compõem não são uma novidade no mundo. A novidade está para mim, que ao ordenar as palavras, tento dizer como fui percebendo essa transformação. A escrita torna-se a forma como pude tornar público as relações que pude estabelecer, as reflexões que pude tecer. Poderia considerar que as palavras são, em alguma medida, a tradução do que experimentei com todo meu corpo, todos os sentidos.

O texto está repleto de perguntas. Perguntas que surgiam com a própria escrita, como se encontrar respostas fosse mote para perguntar outra vez. Afinal, como diz Walter inspirado em Lyotard, a pergunta é a infância do pensamento (Kohan, 2015, p. 217). Por isso o texto também está repleto de repetições, porque nunca sabemos bem onde está o começo, temos sempre a sensação de que quando começamos ele já está começado.

\* \* \*

A pergunta foi perseguida de três maneiras: a. a partir dos registros escritos já publicados sobre o NEFI; b. a partir da reflexão de *skholé* (Masschelein; Simons, 2013; 2014) e dos exercícios espirituais na filosofia antiga (Hadot, 2014; 2016) como suporte de reflexão para encontrar com os fazeres do NEFI e c. a partir dos escritos dos integrantes do NEFI.

## 2.1 O NEFI e a pesquisa

- Se não fazemos pesquisa, então porque estou aqui?
- Você quer mesmo saber?
- Sim!
- Você está aqui para mudar a sua vida!<sup>47</sup>

A perspectiva de pesquisar no campo das ciências humanas, em especial na educação, é rodeada pela espinhosa definição da pesquisa acadêmica como “produção de conhecimento”

---

<sup>47</sup> Diálogo estabelecido com Walter na disciplina de “Estudos da Infância e da Juventude II” ministrada pelas professoras Miriam Leite e Vera Vasconcellos, no primeiro semestre de 2014 junto ao ProPEd/UERJ.

ou “encontrar respostas”. Nos limites de laboratórios, estatísticas, números e comprovações, ainda somos educados a partir de uma ideia de ciência como exatidão, para responder e produzir.

O curto diálogo que tive com Walter, acima transcrito, me ajudou a perceber a perspectiva de pesquisa que ele afirma, e como a afirma. Não a afirma só com as palavras, a afirma com a vida das palavras ou, das palavras que encontramos para [mudar] dar vida/viver ou das vidas que encontramos para mudar as palavras. Insistindo na contraposição da ideia de pesquisa como algo soberano, sentia que Walter desejava se desfazer do título de “O” pesquisador. Minhas certezas de que o modo como os integrantes do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias- NEFI – incluindo ele – faziam pesquisa, incluía afirmar outro lugar para a pesquisa: incluía afirmar que fazer pesquisa é tão plural quanto humano, aberto, igualitário. O que parecia um contraponto entre nós, na verdade acabou se mostrando para mim como um modo de perceber a pesquisa em outra perspectiva que não como uma chave acadêmica, como algo específico de poucos e dissociado da vida de quem a realiza. Nesse dia, essas palavras do Walter me permitiram desfazer da minha necessidade em me afirmar como “pesquisadora” no campo da academia.

Pude ir construindo em mim, com todas as outras pessoas que encontrei no NEFI, a ideia da pesquisa como percurso da vida. Tomo então, a tarefa da pesquisa como *aprendizado* e como *educação*. Aprender, “é uma tarefa infinita. Não há nada prefigurado, predeterminado, previsto a aprender, nada a aprender. Aprender é abrir os sentidos ao que carece de ser pensado”. (Kohan, 2003, p. 223).

Educação como invenção de um caminho que necessita da experiência para constituir-se, pois

o que nos acontece nos afeta particularmente, afeta a relação que temos conosco e com o mundo. Essa relação não pode ser reproduzida, não pode ser passada para o outro (o outro não pode atravessar minha experiência). (Kohan; Olarieta; Wozniak, 2012, p. 173).

Diante da ideia de pesquisa como percurso de vida e da perspectiva da experiência

filosofar é inconciliável com a ideia de um modelo, de uma forma previamente determina à qual haveria de se ajustar. Se a experiência de pensar não é nem um conteúdo nem um mecanismo, a ideia tradicional de “formar” como um “moldar” a outro para garantir essa experiência deve ser descartada ou, no mínimo, seu sentido deve ser reformulado. (Kohan; Olarieta; Wozniak, 2012, p. 174).

Diante disso a reflexão sobre a educação de professores, emerge na inseparabilidade das experiências educativas, naquilo que parece ser formador, no sentido que lhe dão Masschelein e Simons (2013), como o sentido, a forma que aprendemos a atribuir ao mundo.

\* \* \*

Trata-se de pensar também, como a partir disso – aprendizado e educação - componho essa pesquisa. Ela se faz nos [meus] limites do que há para ser pensado com o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias - NEFI no que circunda a educação de professores. Tal proposição, de problematizar a pesquisa e o pesquisador ao pesquisar, surge do desejo de encontrar, na coexistência de diferentes perspectivas, um lugar para o pesquisar em que a seriedade e o comprometimento não estejam ligados ao desejo de provar, comprovar ou gerar teorias de massa – ainda que isso fosse muito ambicioso –, mas sim à possibilidade de aprender a educar-se.

Essa perspectiva vem sendo fomentada com a contribuição do pensamento de Masschelein e Simons (2014) quando afirmam a pesquisa como uma pesquisa de si. Pesquisar, sugerem, diz respeito a pesquisar-se. Isso exige, para os filósofos belgas, que nos coloquemos a caminho, caminhar com alguns parâmetros, porém ao invés de buscar comprovar uma hipótese, colocá-la também a prova. Isso significa expor-se ao que surge no caminho, estar aberto e disposto a encontrar com o inesperado e acolhê-lo como parte da ação de pesquisar.

Diante disso, o percurso de tornar-se pesquisador, não está mais vinculado à academia do que à escola e à vida, pois diz respeito a educar-se, tornar-se, aprender a ser, a viver de outra maneira. Como escreve Kohan, sobre ser professor de filosofia “[...] Sócrates faz nascer a filosofia como exercício de colocar em problema a própria vida; como *ascesis*, prática de cuidar da própria vida no encontro com outras vidas”. (Kohan, 2014, p. 29).

Ao me tornar integrante do NEFI, fui provocada a pesquisar para mudar a minha vida. Em primeira instância, essa proposta nasceu com a pergunta pela infância: o que há para saber sobre a infância com o NEFI? A pergunta foi suspensa e o tempo para pensá-la, profanado. Não encontrei a infância onde a buscava: na educação infantil. As voltas que dei, talvez foram em torno de mim mesma, para perceber o que já estava em mim: o desejo em saber mais sobre uma perspectiva filosófica de infância, a saber: que não considera a infância uma condição (apenas ou necessariamente) da criança. Que contribuições essa perspectiva pode trazer para o campo da educação? Em que ela ajuda a pensar e repensar a escola? E como ela se afirma para a educação de professores?



Ao longo desses dois anos, o interesse pelas ações do Núcleo foram se intensificando, e aos poucos esse passou a ser o centro da minha proposta de estudos. Faziam-me ruído, por exemplo, os relatos de professoras e pessoas que por ali passavam ou passaram sobre como suas vidas estavam marcadas pelo envolvimento com as ações do NEFI, quase sempre respeito a uma experiência de filosofia com crianças. Na conversa de fechamento do ano letivo de 2015, reunidos em uma grande e costumeira roda, cada um falou do seu ano no Núcleo, e a palavra mais repetida foi mudar. Éramos em torno de 20 pessoas e só alguns poucos estavam ali por menos de um ano. Como o NEFI tem mudado a vida das pessoas? Como isso tem acontecido? Como nasceu o NEFI? De onde vem essa proposta de filosofia com crianças e essa força e pretensão de mudar a vida das pessoas?

O modo como essa proposta de estudo está posta, nesta escrita, é o modo como o tema se mostrou para mim: errante. Está marcado pelo que se mostrou importante como pesquisa: a escrita como exercício incerto, sincero e aberto, ou seja, a escrita como diário e como correspondência. (Foucault, 1992).

As portas do NEFI também abriram outras portas. Provocada por Masschelein e Simons (2013), quando propõem pensar uma perspectiva da escola em que ela se torna abertura de mundo, encontro, busquei outro ponto de apoio para a proposta de estudo. Como a escola pode chegar a ser “abertura de mundo”? Pensei então em caminhar até uma instituição escolar, em busca de uma abertura de mundo, de um encontro com a infância.

A escola que encontrei faz parte de um dos braços do NEFI, na sua dimensão de trabalho extensionista. Em meio a muitas dúvidas sobre o que e como pesquisar, para onde seguir, decidi mergulhar na proposta de Masschelein e Simons (2014) e caminhar como um ensaio para abrir(me) perguntas. Ao frequentar a escola, em busca da escola que abre mundos, me deparei com uma escola que *pode* abrir mundos, mas que esses mundos não são a materialidade da escola. Penso que a escola está feita da mesma vida dos que a habitam. Trata-se de pensar com *quem* a torna um espaço educativo, com os professores e professoras que fazem da escola um espaço para abrir o mundo. Que perspectiva de infância está por trás da educação dos professores que fazem da escola uma escola que “abre mundos”? Como esses professores educam-se? Encontrei assim outra vez a infância, dessa vez da escola: seria algo assim como uma infância da escola a que se abre com esses professores e professoras que fazem da escola uma abertura de mundo? Seria então o NEFI uma abertura de mundo para a escola na forma de uma infância do escolar, de um nascimento de uma nova escola?

Por esse caminho proponho o estudo: pensar o encontro com os atores envolvidos no processo de fazer escola, bem como seus caminhos, seus trânsitos. Em termos de uma

pergunta, ela se colocaria num espaço entre escola, mundo e infância: como os professores compõem uma relação educativa a partir de uma perspectiva filosófica de infância, ou seja, de ver a infância não apenas como uma fase inicial da vida, mas como uma vida de inícios? Como uma relação filosófica com a infância abre caminhos para um outro mundo escolar?

Nesse sentido, o Núcleo tornou-se um espaço singular para circunscrever minha proposta de estudos por sua proposta educativa multifacetada. Ao afirmar suas ações no ensino, na pesquisa e na extensão, afirma também a crença de que a educação não é uma relação desigual entre professor e aluno, que os espaços educativos ultrapassam os muros da escola, que eles se abrem ao mundo e que a igualdade e a ignorância podem ser afirmadas como pontos de partida nessa trajetória de abertura do mundo, de abertura da escola ao mundo, de infantilização da escola.

Desde 2007 o NEFI tem braços estendidos em escolas que se propuseram fazer parte de um projeto de filosofia com crianças no município de Duque de Caxias, RJ. Para que o Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”<sup>48</sup> pudesse existir, professores foram educados numa experiência de filosofias e infância e, atualmente, duas escolas do município de Duque de Caxias integram as ações do Núcleo.

Além da educação nas escolas, as ações de pesquisa o Núcleo vem, desde 2004, fomentando ações que mantêm a ideia de educação como encontro, e de aprendizagem como educação de si. Em suspenso está a transformação, pois esta seria a grande questão que ao mesmo tempo se assume como impossível e indesejável de controlar, já que há que se considerar que “o que nos acontece nos afeta particularmente, afeta a relação que temos conosco e com o mundo. Essa relação não pode ser reproduzida, não pode ser passada para outro (o outro não pode atravessar minha experiência)”. (Kohan, Olarieta, Wozniak, 2012, p.173). Por isso, as ações de ensino não estão isoladas na graduação, na escola, na investigação: ela tornou-se uma grande pergunta nos movimentos do NEFI – Quem ensina? Quando se ensina? Como se ensina? Ensina-se? Para quê? Por quê? - A partir dessa perspectiva, as ações de ensino, pesquisa e extensão estão circunscritas a partir de algumas ideias como:

o trabalho afirmado nas escolas e na universidade almeja que tanto crianças quanto adultos envolvidos: pensem com mais cuidado a própria prática; estejam abertos a considerar outros pensamentos; sintam-se capazes de pensar de igual para igual com qualquer pessoa; pensem de forma cooperativa ainda ou, sobretudo, com quem pensa diferente; e queiram dar mais atenção a seu próprio pensamento como forma de autotransformação.” (Kohan, Olarieta, Wozniak, 2012, p. 170-171).

---

<sup>48</sup> Projeto de Filosofia com Crianças.

## Praticar filosofia

não é transmitir conteúdos ou informar sobre o que deve se ensinar ou como deve ser ensinada a filosofia na escola, mas compartilhar um exercício permanente do pensar que interroga o sentidos criados e cria possibilidades para o surgimento de outros. (Kohan, Olarieta, Wozniak, 2012, p.169).

### 2.2 Três notas, para uma tentativa de pesquisa

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa"

*João Guimarães Rosa, 2005, p. 16<sup>49</sup>*

*entre os dias 04 e 08 de março de 2016*

Quando reencontro com o “desfazer” [da necessidade em me afirmar pesquisadora na academia] que enuncio no primeiro parágrafo desse capítulo, percebo: eu ainda estava à procura da minha questão a ser respondida. Talvez tenha escrito aquilo intuindo um caminho, um desejo. Talvez seja só isso mesmo que possamos fazer, no fazer pesquisa em educação. Talvez, diante do que me proponho com o grupo e meu orientador – o pensar como algo que não tem fim, a pesquisa afetando uma vida - o que eu possa fazer seja uma tentativa de construir uma reflexão que exige retomar as ideias.

Quando falo dessa ideia de ciência sinto que estou buscando outro lugar para habitar. Mas também percebo que caio na armadilha dos dualismos: o bom ou o mau, o certo ou o errado. Armadilha, pois, ao julgar a academia como algo “nefasto”, como uma instituição poderosa que faz a vida do pesquisador ser sofrida, estou negando que tenho habitado a universidade e feito da minha vida, com ela, uma vida que eu gosto de viver. Prova disso é que diariamente estou na sala do NEFI, na UERJ, me envolvi em atividades da vida da universidade por achar que essa vida que passa aí, também vale a pena de ser vivida. Se eu fui educada dentro dessa lógica de ciência que estou apontando – confesso, em tom recriminatório – percebo, encantada, o que muitos já escreveram, pensaram e certamente sentiram, mas que não é simples de admitir: podemos fazer outras coisas com as vidas, os sentidos e os mundos que nós são compartilhados.

Cheguei ao NEFI querendo demonstrar o que eu sabia, menos do que encontrar com o que não sabia. O mesmo sinto em relação à infância, apesar de considerar que ainda tinha

---

<sup>49</sup> ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

muito para saber acerca desse tema, não o olhava como um desconhecido – afinal tinha trabalhado em uma monografia e uma dissertação acerca dessa temática.

Pergunto com Masschelein (2014, p. 171), na tentativa de encontrar, mais uma vez, um sentido para essa escrita:

como transformar o mundo em algo 'real', como fazer o mundo 'presente', dar novamente o real e descartar os escudos ou espelhos que parecem ter nos aprisionado cada vez mais em autorreflexões e interpretações, em retornos infundáveis sobre pontos de vista, perspectivas e opiniões?

Os recortes, as leituras, as interpretações que trago, são o mundo que compus até aqui. Esse mundo, trago em notas, diários, correspondências, em torno da educação, da tentativa de pensar as ações educativas que temos vivido com o NEFI. Talvez agora, seja necessário me debruçar sobre ele, para tentar encontrar o que esses recortes, essas leituras, essas interpretações dizem do mundo que compus e como posso pensar a partir dele.

\* \* \*

O mote dessa proposta de estudos era, inicialmente, a formação. Por todo o histórico de estudos, pesquisas e discussões na área de formação de professores, pensava que não poderia simplesmente abandonar o tema da “formação”. Porém, pela coerência que fui percebendo nos estudos do NEFI a questão precisa ser colocada em termos de educação mais do que de formação.

Sinto que para fazer do exercício de escrita um assunto sincero, ainda falta dizer o que disse por outro lado: não me fazia sentido pesquisar “A formação” de professores como um assunto alheio, como se estivesse buscando dados, indícios que permitissem justificar a temática na relação que os outros estabeleciam. Passei, então, a perguntar a mim mesma: que relação temos estabelecido como formação/educação? O assunto da formação, que configurou uma questão de educação, sempre foi um lugar por onde tentei me afirmar. Por não estar no “chão da escola”, sendo professora de crianças, sempre me senti acusada ou aceitei as acusações da não legitimidade de um pensar a educação que não partisse da prática cotidiana de estar na escola de educação básica. Apesar de ter vivido experiências com crianças em espaços coletivos de educação, de ter sido professora na graduação e na pós-graduação, apesar de acreditar na educação como um acontecimento da vida e não somente da escola, não me sentia em um lugar confortável como professora... e sempre que me perguntava o por quê, a resposta era a mesma: achava que deveria estar na escola para poder legitimar o que eu pensava e estudava.

Poderia listar muitas coisas que aprendi nesses dois anos de doutorado, poderia dizer de todas as experiências que participei, das que faltei, das aulas, dos trabalhos apresentados, dos artigos publicados, da participação na comissão de bolsas, dos encontros semanais com o grupo de pesquisa, das prestações de contas, dos projetos que elaboramos, dos eventos que organizamos, das revistas que editamos, dos pareceres que aprendi a fazer, das formações que participei, dos momentos que estive nas escolas... tudo isso me forma? Sim, forma parte de mim, forma parte da minha educação. Mas como faço disso um pedaço da minha tese? O que faz de um professor, um professor? Ou seria quem?

Sinto que aqui estou tendo a oportunidade de me formar e isso quer dizer, nos termos do NEFI – talvez – educar-se. Levei dois anos para perceber isso. Muitos rascunhos. Muitos escritos. Muitas fugas. Aqui, cento e poucas páginas escritas para perceber que deveria retomar tudo, para tentar me abrir, de fato, à experiência que me propus quando li “a Escrita de si”, de Foucault (1992). Antes de ser uma revisão de literatura do que li e tenho lido, para constatar o que ainda falta ler, essa proposta está atrelada ao significado de “mudar” a vida. Que sentidos aprendemos a dar e a cultivar sobre nossa educação? Como vivenciamos nossa educação? Tenho percebido que essa é uma questão individual, ou seja, eu preciso cuidar da minha educação, porque isso significa cuidar de quem eu sou. Se for pensar com Masschelein e Simons (2014), trata-se de dizer: que mundo(s) habitamos? Que mundo compartilhamos? Que mundos ajudamos a abrir?

Acho que o que o NEFI me possibilitou foi tempo livre.

Então, seria o NEFI uma escola?

Em que termos é uma escola?

Ouvi, algumas vezes, nos nossos encontros no NEFI, frases que se remetiam a pessoas, como escola. Vanise, nossa companheira nefiniana, por exemplo, já foi citada como uma escola. Pode uma pessoa ser uma escola? O que é uma escola? O que faz de uma escola uma escola? O que diferencia a escola do escolar?

Masschelein e Simons (2014), a partir de Arendt, afirmam a ideia de que o professor abre um mundo a partir do modo como ele se coloca em *relação com* o outro. Ou seja, pode abrir ou não. Se cada um é o modo como aprende a valorar o mundo, então o que ensinamos é uma valoração do mundo, - o modo como fazemos uma escola - nesse sentido, o modo que um professor é, também é um modo de fazer escola. Mas disso se trata a escola, do que fazemos com ela? O que é imprescindível para uma escola existir? Criamos mundos? Criamos escolas? Pensando um pouco nisso, se cada um de nós é uma escola, então uma escola é a reunião de muitas escolas?

Novamente Serres (1993) com suas palavras me faz experimentar o que já havia registrado há três anos atrás: “O que me tornou mestiça é o que me traz aqui, o sentimento de estar sempre no meio. Nunca no final, no ponto de chegada. [...] são as perguntas e não as respostas que nos fazem pensar. Há que aprender a perguntar”. (Extraído da proposta de projeto apresentada na candidatura ao doutorado, 2013, p. 11)

\* \* \*

Um exercício incerto e aberto, foi o que propus como tentativa ou como projeto de tese, então como chego a dizer, nessa proposta, que vou pesquisar os caminhos de formação dos professores? Posso fazer isso? Estaria dentro da proposta da escrita de si? Da educação de si? Por que tenho medo da contradição entre as palavras formação e educação?

Para Masschelein e Simons (2014) elas se aproximam. Como fugir da forma pelo formato acadêmico? Que as coisas tenham uma forma, não quer dizer que elas sejam universais. Afinal, a educação está tão carregada de formas quanto a formação, ou seja, parece que vou para lado nenhum se ficar escolhendo qual é a melhor palavra para dizer a vida que aprendemos a viver enquanto professores. Ou, o mundo que cada um aprende a habitar. Disso se trata: humanidade. Talvez fosse mais interessante perguntar como é a escola que o NEFI inventa? Como temos nos formado e nos educado com o NEFI? Temos um método? Temos um saber coletivo? Como o Núcleo gera seu conhecimento?

\* \* \*

A necessidade em encontrar as razões que corroborem com a pesquisa pode ter me feito correr. *Um exercício infantil de pesquisa: aprender os sentidos de estar no mundo e com o mundo, outra vez*, talvez, o que mais me comova a dizer da minha tentativa de pesquisa. Percebo que tive *tempo livre* para organizar minha pesquisa, que a universidade se fez *skholé* para mim – na medida em que sou bolsista com dedicação exclusiva – mas sinto que eu não estava me deixando ser atravessada pela proposta do NEFI. A proposta, percebo agora, significa sair da posição de quem já sabe, de quem vai demonstrar o que sabe. Por isso, esse trabalho é uma tentativa de pensar sobre o processo de (auto)educação na figura do professor. De pensar a *responsabilidade pedagógica* nas ações educativas desde o caminho que propõem Masschelein e Simons (2013), diante do pensamento de Arendt: por amor ao mundo e por amor as crianças. Portanto não se trata de pesquisar ou acompanhar alguém para demonstrar algo, se não de, como nós, integrantes do NEFI, na companhia de todas as pessoas que por aí passam ou passaram, temos vivido e experimentado a educação. O que nos têm atravessado? Como temos atravessado o NEFI?

E pensar, significa “não se esquecer de si mesmo. Não se esquecer de si mesmo como sujeito da ação, como sendo uma inserção no tempo, um início através do qual forças (história, psicologia, social...) atuam”. (Masschelein; Simons, 2014, p. 14).

O que estou fazendo agora, ao retomar o texto mais uma vez, não é corrigi-lo, se não tentar perceber a trajetória que constituí como estudo, outra vez recaio sobre a ideia do “exercício do pensamento é trabalho sobre si mesmo”. (Masschelein; Simons, 2014, p. 14).

### 2.3 A escrita como “bússola” da pesquisa

A proposta de estudos que aqui apresento é uma reunião de pensamentos que emergem da relação entre educação, infância e filosofia com crianças. O modo como pude fazê-la se mostrou – ou me mostrou –errante. Mas o que faz um errante? A definição da palavra diz respeito a alguém que “vagueia”, que não tem “um domicílio certo”, “que facilmente erra”, “ignorante” e, finalmente “nômada”. (FONTINHA, 1957). Retomando as considerações deleuzianas sobre o nômade, como aquele que se apega ao lugar, à terra, poderíamos pensar a errância como o desapego às certezas e a conseqüente possibilidade de novas conexões e intercessões. Tomo a errância, - ainda pouco explorada - então, como uma tentativa de abertura para aprender a olhar, pensar *o que há para saber acerca da educação de professores*. É também uma tentativa de rompimento com a lógica que exige um lugar seguro e certo de chegada e dá espaço ao sentimento de andar para lugar nenhum e assim, quem sabe, alcançar mais de um lugar desconhecido. A tentativa de conectar as ideias, as leituras, os encontros, as caminhadas, parecia sempre remontar artificialmente ao que eu percebia. Ou, não remontava o que eu sentia como verdadeiro desse pesquisar. E o que eu venho sentindo como verdadeiro no fazer pesquisa é a presença dos fios soltos, a falta de conexão, a necessidade de respeitar o passo, respeitar a dúvida e a incompletude desse processo. Se os fios estão amarrados, conectados, o caminho caminhado, as dúvidas respondidas, então a pesquisa será contada de uma forma desprovida de infância. Não é essa uma pesquisa que possa caber no NEFI.

Retomada a ideia de escrita viva, presentificada, tornada real (Masschelein, 2014), o encontro com Foucault em “A escrita de si” me envolve no desejo de centrar essa proposta de estudo como prática de construção de si através da escrita.

Assim assinalo o contorno dessa proposta de estudos nos limites da ação educativa enquanto educação de si ou, dito de outro modo, da pesquisa como pesquisar-se. Assumo, a

partir da obra de Arendt e de Foucault (1992) que tal tarefa é da ordem da relação do humano com o mundo. Portanto exige a exposição. Aqui, essa exposição está marcada pela ideia da filosofia como educação, entendida por um exercício do pensamento como trabalho sobre si mesmo em três sentidos: a) colocar em jogo a própria pesquisadora, sugere um trabalho sobre si; b) colocar o presente educacional em jogo, ou seja, “o presente dos discursos educacionais, instituições e práticas” ; c) como um gesto público, e portanto, também é educacional na medida em que pode ter significado para outros “que são convidados a compartilhar a experiência e constituir um público pensante (isto é, eles são convidados a se colocarem à prova, e a serem ensinados)”. (Masschelein; Simons, 2014, p. 17).

#### 2.4 A escrita de si nos cadernos e cartas da antiguidade segundo M. Foucault

Para pensar mais sobre o trabalho sobre si, escolho traçar com Foucault (1992) a escrita de si que abre um caminho para pensar o cuidado de si desde técnicas e práticas que ele descreve a partir dos cadernos de notas e da correspondência. Como Arendt, proponho mergulhar em sua própria obra, buscando encontrar a correspondência com mundo, natalidade e *amor mundi*.

Como encontrar uma escrita de si, ou minha escrita? Como fazer da escrita um caminho de pesquisa?

Os cadernos de notas e a correspondência configuram o modo como aqui é compreendida a possibilidade de pesquisar: pesquisando-se. Nas palavras de Foucault (1992), como, a partir da interlocução com o mundo e as coisas do mundo, se constitui uma escrita de si.

Trata-se de conceber a educação não como algo que nos é dado, senão como algo que nos é possibilitado a partir do viver, ou seja, nos educamos no mundo e com o mundo. Com o NEFI, acredito que temos aprendido a compor nossas reflexões, no mesmo movimento em que cada um aprende a se compor. Quem somos enquanto grupo, e como esse grupo tem “o rosto” de quem o compõe. Seria um indício de *skholé*?

Sobre o nosso rosto, nossa cara, nossa verdades, destaco o que Kohan, Olarieta e Wozniak (2012, p. 194) afirmam sobre a *epistéme* no diálogo entre Sócrates e Teeteto, no final do diálogo não se sabe o que é a *epistéme*, mas se sabe tudo sobre Teeteto. Pode-se dizer, então que



*epistème* é o que emerge, o que se tem sobre, aquilo que sustenta e que se sustenta. O princípio de toda *epistème*, o princípio de todo saber é sustentar. [...] Diz-se o que se sustenta. A verdade é por isso aquilo que te sustenta, aquilo que te mantém na vida, aquilo que sustenta a nossa existência e nossas escolas. [...] Sustentar a verdade que nos sustenta. (Kohan; Olarieta; Wozniak, 2012, p. 194).

Como tentativa de encontrar com essas questões, adentro no tema da escrita como um dos motes sustentadores dessa proposta de estudos está no encontro com a potência da escrita de si como possibilidade de subjetivação do humano, já que “escrever é pois 'mostrar-se', dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (Foucault, 1992, p. 8). Assim, uma certa escrita de si emerge como questão fundamental para sustentar a ideia de pesquisa como aprendizado e formação, ou seja, aprender a formar-se. Diante disso, Foucault (1992) apresenta os cadernos de nota, na figura da *hypomnemata*, e as correspondências na figura das cartas. O papel da primeira “é permitir a constituição de si a partir da recolha do discurso dos outros” (Foucault, 1992, p. 153) e o papel da segunda é, a partir da narrativa de si elaborada nas cartas, rastrear que “na sua qualidade de exercício, labora no sentido da subjetivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como 'bem próprio'”. (Foucault, 1992, p. 152).

A escrita de Atanásio de Alexandria é o ponto de partida para Foucault (1992) lançar-se na análise retrospectiva do papel da escrita na cultura filosófica de si. Foucault anuncia que o texto da literatura cristã escolhido como um dos pontos de sustentação de sua reflexão não esgota as significações e as formas da escrita, porém é a fonte que o filósofo encontra para beber da antiguidade da temática.

Escrever sobre si, para si, para o outro, com o intuito de narrar, pedir conselhos, lembrar, registrar, dialogar, tutelar é uma prática da antiguidade, possivelmente tão antiga quanto os modos de registrar e documentar. O que Foucault (1992) faz é mostrar como tais registros constituem uma prática de subjetivação do humano que ele chama de escrita de si. A partir da relação entre a escrita e leitura como intercâmbios comigo e com os outros, a retomada do escrito como leitura e da leitura como escrita, comigo e com os outros possibilitam um encontro de retomada do escrito e do lido ou do lido e do escrito como fonte de criação de si ou de formação de si.

Atanásio (*apud* Foucault, 1992, p. 130), em voz própria, recomenda como elemento indispensável da vida ascética

que cada um de nós note e escreva as ações e os movimentos da nossa alma, como para no-los dar mutuamente a conhecer e que estejamos certos que, por vergonha de sermos conhecidos, deixaremos de pecar e de trazer no coração o que quer que seja perverso.

Como catalisador do vivido e do pensado, a escrita parece ser para Atanásio um modo de repetir-se a si mesmo ao embalar-se no enredo e nas conexões possíveis que a oportunidade de escrever-se e ler-se dá ao escritor de suas ações e pensamentos. Ainda que com a ressalva do tom pecaminoso ou libertação de maus pensamentos, a ideia da escrita como autocompreensão e purificação do pensamento como caminho para a liberdade caminha na direção da possibilidade de pensar outra vez, de pensar-se, de encontrar-se com uma 'cruza' da escrita de si que “[...] dá o que se viu ou pensou a um olhar possível [...]”. (FOUCAULT, 1992, p. 131). Sobre isso, o pensador francês diz que

sobre a prática da ascese como trabalho não apenas sobre os aspectos mas, mais precisamente, sobre o pensamento: o constrangimento que a presença alheia exerce sobre a ordem da conduta, exercê-lo-á a escrita na ordem dos movimentos internos da alma; neste sentido, ela tem um papel muito próximo do da confissão ao diretor, do qual Cassiano dirá, na linha da espiritualidade avagriana, que deve revelar, sem exceção, todos os movimentos da lama. Por fim, a escrita dos movimentos interiores surge também, segundo o texto de Atanásio, como uma arma do combate espiritual: uma vez que o demônio é um poder que engana e que faz com que nos enganemos sobre nós mesmos [...], a escrita constitui uma pedra de toque: ao trazer à luz os movimentos do pensamento, dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo. (FOUCAULT, 1992, p. 132).

Foucault volta-se também aos escritos da época anterior ao cristianismo, na cultura filosófica de si, com exemplos do registro da “[...] a estreita ligação à camaradagem, o ponto de aplicação aos movimentos do pensamento, o papel da prova de verdade” (FOUCAULT, 1992, p. 133), assume a diversidade dos elementos bem como a diversidade de valoração presente nos registros de Séneca, Plutarco ou Marco Aurélio. Paire a ideia de que “nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional adquire-se sem exercício; também não se pode aprender a viver [...] sem uma *askesis*.” (Foucault, 1992, p. 132).

A partir desses registros, “o adestramento de si por si mesmo” é tomado como “[...] um dos princípios tradicionais aos quais, desde há muito, os Pitagóricos, os Socráticos, os Cínicos tinham dado grande importância” (Foucault, ano, p. 132). Entre todas as formas que esse adestramento tomou, diz o filósofo francês, a escrita e o ato de escrever para si e para outros, só mais tarde passou a ser considerado um importante fator de desempenho. Seja nas recomendações de Séneca da igual necessidade de ler e escrever ou de Epicteto da escrita associada a meditação<sup>50</sup>, Foucault destaca o exercício de pensamento que encontra na escrita de duas maneiras:

uma toma forma de uma série 'linear'; vai da meditação à atividades de escrita e desta ao *gymnazein*, quer dizer, ao treino em situação real e à prova: trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho em realidade. A outra é circular: a

<sup>50</sup> Para Epicteto deve-se meditar (*meletan*), escrever (*graphein*) e treinar (*gymnazein*).

meditação precede as notas, as quais permitem a releitura que, por sua vez, relança a meditação. (Foucault, 1992, p. 133).

Independente do ciclo de exercício, linear ou circular, diz Foucault, a escrita é tomada como etapa essencial na constituição do processo para o qual tende toda “*askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais da ação.” (Foucault, 1992, p. 133).

A escrita tem, então, a partir do elemento do treino de si o que Plutarco chama de “uma função etopoiética: é um operador da transformação da verdade em *ethos*.” (Foucault, 1992, p. 134).

Diz Foucault (1992) que os traços da escrita etopoiética parecem ter se estabelecido em duas formas de escrita que já conhecemos - e provavelmente em algum momento de nossas vidas já praticamos -: os *hypomnemata* e a correspondência.

Também usado como “matéria prima para redação de tratados mais sistemáticos” (Foucault, 1992, p. 134),

os *hypomnemata* podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda. O seu uso como livro de vida, guia de conduta, parece ter-se tornado coisa corrente entre um público cultivado. Neles eram consignadas citações, fragmentos de obras, exemplos e ações de que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória. Constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior. (Foucault, 1992, p. 134-135).

Assim, o pensador francês vai desenhando caminhos que os documentos do século I e II permitiam saber sobre o modo como se apresentavam os escritos do tipo *hypomnemata*: caderno de notas com um texto descosturado, que às vezes mesmo em sua edição, conservava um pouco da forma original.

Em intervalos de reflexão com Epicteto e Sêneca, vai elaborando a instigante ideia de um caderno de anotações, longe de ser um simples auxiliar da memória, antes diz respeito as recomendações de Sêneca e Epicteto: igual necessidade de ler e escrever e a escrita associada à meditação. Constitui “um material e um enquadramento para exercícios a efetuar frequentemente: ler, reler, meditar, entreter-se a sós ou com outros” (Foucault, p. 136). Ter a mão, recomenda o filósofo, no intento de constituir-se a si próprio na elaboração do pensado, do pensar, do repensar(-se). Trata-se de constituir nele, com ele e a partir dele um “*logos boethikos*, um equipamento de discursos a que se pode recorrer” (Foucault, 1992, p. 136). Para que assim se constituam,

é preciso que eles não sejam simplesmente arrumados como num armário de recordações, mas profundamente implantados na alma, 'gravados nela', diz Sêneca, e

que desse modo façam parte de nós próprios: em suma, que a alma os faça não apenas seus, mas si própria. (Foucault, 1992, p. 137).

Assim, surge o entendimento de que a escrita do *hypomnemata* é um veículo importante para “subjetivação do discurso”, ou para que a alma se faça a si própria.

Por mais pessoal que seja a escrita que carreguem, os *hypomnemata*, “não constituem uma 'narrativa de si mesmo'; não têm por objetivo trazer à luz do dia as *arcana conscientiae* cuja confissão – oral ou escrita – possui valor de purificação”. (Foucault, p. 138). O movimento que procuram fazer é o inverso da confissão, “[...] trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pode ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si”. (Foucault, p. 138).

Os registros do *hypomnemata*, não necessariamente subjetivos, podem tornar-se subjetivos no exercício de sua retomada, quando podem funcionar como interlocutores da escrita, de outra escrita. Ou seja, “fazer da recollecção do logos fragmentário e transmitido pelo ensino, a audição ou a leitura, um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo próprio tão adequada e completa quanto possível” (Foucault, 1992, p. 139).

A possível contribuição da redação dos *hypomnemata* na formação de si, segundo Foucault (1992), se dá por três razões:

a) ler e escrever como fontes de retroalimentação, com Sêneca, Foucault (1992, p. 140) reflete “a escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de nos recolhermos sobre ela”, esse é um exercício que se opõe a instabilidade da atenção e a volatilidade de opiniões<sup>51</sup>, que geram a fragilidade ou a mesmo a fixidez de ideias. Seria um modo de não esquecermos de nós mesmos, pois permite fixar pontos constituindo, de certo modo, “um 'passado' ao qual podemos sempre regressar e recolher-nos. [...] libertamos a alma da preocupação com o futuro, inflectindo-a para a meditação do passado”. (Foucault, 1992, p. 140).

b) ler e escrever como prática contrastiva, que permita “uma prática regrada e voluntária da disparidade” a partir da “escolha de elementos heterogêneos” (Foucault, 1992, p. 141). Ou seja, faz oposição ao trabalho do gramático “que procura conhecer uma obra inteira ou todas as obras de um autor; opõe-se também ao ensino dos filósofos de profissão que reivindicam a unidade doutrinal de uma escola”. (Foucault, p. 141). Assim, buscando o contraste, o caderno de notas é redigido por dois princípios: “a verdade local” e “o seu valor circunstancial de uso”. Trata-se de encontrar uma afirmação verdadeira, conveniente e útil em

---

<sup>51</sup> Refere-se a *Stultitia*, que é o polo oposto a prática de si. Cf. p. 162 de Foucault. Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

função das circunstâncias que nos encontramos, para afirmar que a “escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva” ou, dito de outro modo uma maneira de reflexiva de “combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso”. (Foucault, 1992, p. 142). Recomenda Sêneca (apud Foucault, 1992, p. 5) que se retire um pensamento próprio de tudo aquilo que se tiver percorrido com o olhar, para digerir o dia, mesmo que seja no campo “do outro”, não para escapar, mas como espírito explorador.

c) ler e escrever para encontrar um caminho. Apesar de desejar que a leitura e a escrita sejam uma composição entre tensões, há que se constituir no gesto de escrever, ler e reler que, como resultado do *hypomnemata*, gera uma unificação no próprio escritor. Aí, dois processos são distinguidos. Um está ligado ao modo como esse fragmentos heterogêneos serão unificados, que diz respeito a “subjetivação da escrita pessoal” ou seja, constituir a partir da leitura, com a escrita, um “corpo”,

e este corpo há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez a sua respectiva verdade: a escrita transforma a vista ou ouvida 'em forças e em sangue' (in vires, in sanguinem). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional. (Foucault, 1992, p. 144).

O outro, diante da “recolecção das coisas ditas” (Foucault, 1992, p. 145), o escritor constitui sua própria identidade. Uma autoria. Como problema ético para a recolecção, não se deve “elaborar aquilo que se guarda de um autor, de maneira que ele possa ser reconhecido” (Foucault, 1992, p. 145) pois não se trata de reconstituir no que se leu e escreveu

uma série de retratos reconhecíveis, mas mortos [...]. É a própria alma que há que constituir naquilo que se escreve, todavia, tal como um homem traz no rosto a semelhança natural com os seus antepassados, assim é bom que se possa aperceber naquilo que se escreve a filiação dos pensamentos que ficam gravados na sua alma. (Foucault, 1992, p. 145).

Entre as leituras e escrituras, fazer uma “reserva de conhecimentos” para compor uma unidade convergente. Compor uma autoria. A partir do exercício de escrita pessoal, como o caderno de notas, podemos ter a matéria-prima para os textos que se enviam para outros. (E quando a escrita não é um pouco de entregar-se para o outro? Mesmo que seja um outro de si mesmo.).

Em suas *Cartas*, Sêneca encontra semelhança entre escrever e ouvir ao sublinhar que quando escrevemos, lemos o que escrevemos da mesma forma que, quando dizemos, ouvimos

o que dizemos. Seria uma aproximação possível dizer que quando ouvimos *inscrevemos* algo e que quando escrevemos ouvimos algo? Assim, a correspondência, “atua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como atua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe” (Foucault, 1992, p. 146). Próxima a *hypomnemata*, a carta – correspondência – carrega na literatura epicurista como auxílio a meditação, para Sêneca, como atividades de direção com lições escritas que invoca a “necessidade de exercitar-se a si próprio” a partir de dois princípios: “que é preciso aperfeiçoar-se toda a vida e que a ajuda alheia é sempre necessária ao labor da alma sobre si própria” (Foucault, 1992, p. 147).

Novamente no exercício de retorno aos clássicos, Foucault agora se debruça nas cartas. Com Lucílio, fala do duplo trabalho que a correspondência faz, simultaneamente sobre si e o correspondente, assim, assume: “quem ensina instrui-se”. O caráter educativo das cartas estava na relação de auxílio com que a mesma era estendida, assim, escrever para aconselhar alguém também poderia ser um aconselhar-se, um modo de colocar-se diante de alguma situação, mesmo que a modo preventivo, assim “desempenha o papel de princípio reativador: reativação de todas as razões que permitem ultrapassar” (Foucault, 1992, p. 149), nesse caso ultrapassar o luto. A resposta, que a troca da correspondência carrega tem sempre a interlocução de alguém que escreve e escuta o que escreve na simultaneidade que escreve e, alguém que escuta um escrito na simultaneidade que o lê, nessa tarefa “a escrita que ajuda o destinatário, arma o escritor”. (Foucault, 1992, p. 149).

Como correspondência, a mobilidade dos papéis de escritor/ouvinte/leitor se intercalam. Superando um simples prolongamento dos *hypomnemata*, a correspondência “constitui uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros” (Foucault, 1992, p. 150). A carta faz o escritor presente para o correspondente na medida em que um se mostra enquanto escritor e o outro enquanto leitor: ambos se escutam nas palavras do escritor, ambos se tornam autores de uma escuta.

Escrever é pois 'mostrar-se', dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por maio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face. (Foucault, 1992, p. 151).

A correspondência não é uma simples carta, está circunscrita nos registros escritos de troca de comunicação, porém diante do que sinaliza Foucault (1992), o que encontra nos gregos e que destaca como característico da correspondência está, por exemplo, nas palavras de Demétrio, “não podia deixar de ser um estilo 'simples', livre na composição, despojado na escolha de palavras, pois cada um aí deve desvelar a sua alma”. (Foucault, 1992, p. 151-152).

A reciprocidade que pode ser estabelecida na correspondência, ou o encontro, é a “do olhar e do exame” (idem). Pois “na sua qualidade de exercício, labora no sentido da subjetivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como 'bem próprio', constitui também e ao mesmo tempo uma objetivação da alma”. (Foucault, 1992, p. 152).

A introspecção, ou o trabalho que a carta opera sobre o destinatário e sobre quem a escreve, há que se entender “menos como uma decifração de si por si mesmo do que como uma abertura de si mesmo que se dá no outro”. (Foucault, 1992, p. 153). O encontro que um outro possibilita com si mesmo, ou o encontro consigo no outro entre escrever e ler, ler e escrever, escrever-se, ler-se.

Os primeiros registros da cultura de si podem ser encontrados nas correspondências com outros onde se pode ver crescer uma narrativa de si que não trate de si próprio<sup>52</sup> como sujeito da ação, mas de uma relação de si. Esses escritos em que se pode elencar a narrativa como relação de si, para o filósofo francês, se desdobram entre Sêneca, Marco Aurélio e Plínio. Com eles “a narrativa de si é a narrativa da relação de si”. (Foucault, 1992, p. 154).

Aí encontra dois elementos que com o tempo vão se tornar o que se poderia chamar “a escrita da relação a si: as interferências da alma e do corpo (mais as impressões que as ações) e os lazeres (mais do que os acontecimentos externos); o corpo e os dias”. (Foucault, 1992, p. 154).

Destaco esses dois elementos como:

a) os remédios da alma: aqui a correspondência aparece na figura da “descrição detalhada de sensações corpóreas, das impressões de mal-estar, das diversas perturbações que se terão podido experimentar” (Foucault, 1992, p. 154), que se mostram, quase sempre, não mais do que como conselhos que podem ser úteis ao correspondente. “Por vezes, também se trata de relembrar os efeitos do corpo sobre a alma, a ação exercida por esta em retorno, ou a cura do primeiro pelos cuidados prestados à segunda”. (idem). Aqui Foucault (1992) destaca a carta 78 de Sêneca para Lucílio, em que o remetente teria sofrido de uma grave doença acompanhada de uma crise moral na juventude. A lembrança de tal acontecimento torna a correspondência consagrada ao problema “do 'bom uso' das doenças e do sofrimento” (Foucault, 1992, p. 154), pois Sêneca acompanha a enfermidade do amigo, Lucílio, como alguém que já experimentou algo semelhante. Ao colocar-se no lugar do amigo e lembrar o que lhe passara, Sêneca estende não só o ouvido, mas oferece o mesmo remédio que lhe permitiram superar a doença e a crise moral: “foram os remédios da alma” (idem). Eles

---

<sup>52</sup> Aqui Foucault se refere a Cícero.

surgiram na figura de amigos que levavam alívio e alento ao encorajá-lo e falar com ele. Também na figura do exercício de pensamento. Foucault (1992, p. 155) atesta tal relação com o “passeio-meditação”, no qual “Sêneca relata a Lucílio o que o leva a meditar sobre o recolhimento, a solidão e a amizade”.

b) ocupar-se de si mesmo: apresentar-se ao correspondente no curso da vida cotidiana, relatar o seu dia faz parte da prática da correspondência, diz Foucault (2012, p. 156),

não por causa da importância dos acontecimentos que teriam podido marcá-lo, mas justamente na medida em que ele nada tem para deixar de ser igual a todos os outros, atestando assim, não a relevância de uma atividade, mas a qualidade de um modo de ser.

Ainda sobre a correspondência entre Sêneca e Lucílio, Foucault (1992) diz que o hábito de “passar em revista o seu dia” discretamente mencionado por Sêneca (apud Foucault, 1992, p. 157) se aproxima de um exercício mental ligado a memorização, familiar a muitas correntes filosóficas, pois “tratava-se simultaneamente de se constituir como ‘inspetor de si mesmo’” e, portanto, de avaliar as faltas comuns, e de reativar as regras de comportamento. Diante disso, Foucault (1992, p. 161) sinaliza

“também nos é possível avaliar o quanto este procedimento da narrativa de si na cotidianeidade da vida, com uma meticolosíssima atenção àquilo que se passa no corpo e na alma, é diferente tanto da correspondência ciceroniana como da prática dos *hypomnemata*, recolha coisas lidas e ouvidas, e suporte dos exercícios de pensamento”.

No caso da *hypomnemata*, sugere a constituição de si próprio como sujeito da ação a partir da recolha de um “já dito”. No caso da narrativa de si próprio, coincidir com o olhar do outro e o olhar que volta-se para si próprio, sobre as regras da vida, Trata-se de reinventar modos de viver pela escrita.

## 2.5 Correspondência: os cadernos e as cartas como tentativa de pesquisa

O retorno à coisa mesma, o retorno a si, uma e outra vez. E mais. Demorar-se na escrita, escrever demorando-se. A opção que faço aqui, diz respeito também a demorar-me nas questões. Repetindo-as, revendo-as, reescrevendo-as. Repetindo-me, demorando-me, refazendo-me, pois “é a própria alma que há que constituir naquilo que se escreve”. (Foucault, 1992, p. 145).



O caráter recorrente da escrita, que na intenção de pensar-se ou mesmo de manter portas “abertas”, torna-se repetitivo, reiterativo. Percebo aqui um (re)encontro com Arendt, que tem sua obra marcada pelo desejo de entender o que vive, e por isso, em seus exercícios de pensamento, escreve buscando compreender o presente confrontando-o com o legado da tradição. A partir da escrita elabora sua compreensão, talvez por isso tenha se mostrado, por vezes, dicotômica e não tenha tido medo de voltar atrás no que deixou de considerar em alguma reflexão. Em seus registros, seu pensamento pode ser percebido em movimento.

Diferente de Foucault (1992), Arendt, em sua obra, não escreveu sobre a escrita, mas em sua escrita mesma é possível rastrear um movimento de retomada de si, de composição do viver, ou seja, do que emerge da vida mesma. Apesar de ter abandonado a denominação de filósofa, suas raízes reflexivas são filosóficas e políticas, tendo clara inspiração na corrente fenomenológica<sup>53</sup>, o que nos leva a compreender a marca de sua escrita como força de seu movimento de pensar. O modo como a pensadora transpõe suas reflexões é já sua fenomenologia.

Intuo que talvez a reunião se deva ao movimento que percebo comum nos dois pensadores: debruçar-se sobre uma tradição para pensar o presente, e pensar não é pensar o outro, senão a si mesmo, pensar-se na relação com o mundo e em relação com o mundo.

Como mesmo sugere Foucault (1992), o que apresento é uma coleção, com quem tenho podido pensar, com quem tenho aprendido a pensar outras relações para um educar para, a partir disso, pensar com o leitor meus escritos, meus pensamentos e minha coleção. O que encontrei, não sem reticências e interrogações, foi tentando um movimento de abertura para perceber *o que pode haver no caminho da formação de professores?* Com o caderno de notas e a correspondência, proponho inscrever em mim o que penso em relação com os outros, em relação com a escrita.

Tanto o diário como a correspondência funcionam, aqui, como suportes para a elaboração e problematização da pesquisa. No sentido em que proponho pensá-la no mesmo movimento em que se faz pesquisa, sinto que o movimento da cotidianeidade de uma escrita que vai se fazendo no relato e na relação entre o presente e o passado, remontando, sem temor de duvidar de si ou de voltar atrás no que havia pensado, o diário inspira a constituir um conjunto de reflexões. Ao lado da correspondência, percebo como tensionadores pelo pressuposto da troca ou diálogo. Imagino, gerando uma espécie de coleção de achados – não desconsiderando os perdidos – em torno da educação de professores. Assim, proponho tomar

---

<sup>53</sup> Entre as principais influências estão: Kant, Husserl e Heidegger.

os cadernos de notas ou diários e as correspondências em sua literalidade no texto, com intenção de compor o próprio texto da tese

A tentativa é de organizar o estudo a partir da ideia do diário como coleção de escritos e notas e da correspondência como prática de narrativa de si e do encontro com o outro, ou seja, como um diário.

Os cadernos de notas estão compostos por leituras dos trabalhos realizados no, pelo e com o NEFI, em especial livros, monografias, teses e dissertações, quatro importantes pensadores, aqui presentes ou mencionados: Foucault (1992), Masschelein e Simons (2013; 2014) e Hannah Arendt (2008; 2010; 2011a; 2011b). Não desconsidero que as correspondências se mostrem como pensadores, ou seja, como autores a serem lidos. Bem como que todas as obras mencionadas são sugestões de abertura ao caminhar do estudo, ou seja, outras podem ser correspondências.

A correspondência<sup>54</sup> é tomada na sua literalidade, troca de cartas ou emails, na tentativa de estabelecer um diálogo com Nefianxs, professores e crianças, novos e antigos. Penso em me corresponder com pessoas que, julgo, tiveram um papel importante na primeira etapa do Projeto nas escolas; professoras que se identificaram e professoras que não se identificaram com o Projeto ou professoras que desejavam e professoras que não desejavam estar no Projeto; pessoas que realizaram, realizam ou desejam realizar algum tipo de pesquisa junto ao NEFI: iniciação científica, mestrado, doutorado; crianças de ambas as escolas vinculadas ao Projeto.

Partimos do Projeto de Extensão pela própria perspectiva que o NEFI propõe para a educação de professores, a saber: uma perspectiva de experimentar o pensar e pensar a experiência de filosofia com crianças. Ou seja, o interesse está nos vínculos de educação de professores que o NEFI tem constituído. O interesse no Projeto está também em encontrar com os professores da Rede Pública de ensino que fazem parte da proposta.

Essa sugestão para a correspondência surge da convivência dos dois últimos anos no NEFI, portanto de leituras sobre o projeto e conversas com as pessoas que por ali tem passado. Por esse motivo as correspondências podem se ampliar. As formações que o NEFI organiza anualmente estão inscritas na perspectiva do filosofar com crianças e de modo que são consideradas essenciais para quem quer se juntar ao Projeto em Caxias.

Diante da necessidade de uma recolecção das coisas ditas, escritas e lidas, tomo a repetição, como modo de reconstituir minha coleção – de gestos, palavras, formas, achados,

---

<sup>54</sup>Conferir Anexo E.

entendimentos, sentidos, sentimentos, conotações (e, porque não, denotações?!). Isso supõe encontrar uma abertura, uma brecha, para suspender meus tempos e espaços, profanar o já sabido, o já pensado. Não desconsidero os limites desse processo, encontro com eles quando não vejo, quando não percebo. Nesse sentido essa escrita também é um convite para quem se dispuser a escutar esse conjunto de ideias – ora mal formuladas – e desejar ajudar a pensar... me ajudar a tentar encontrar, a partir destes achados, os “perdidos”. Peço, com as palavras de Diego, que me ajudem a olhar para esses achados, por onde estão os perdidos.

## 2.6 Ensaando perguntas, inventando mundos

A educação no ensino superior, como formação docente, foi se tornando o modo como pude rastrear a abertura de mundo na escola. Pois aí estava implicado pensar como se constitui uma escola pública, em um estado laico: com pessoas e suas histórias, possibilidades, desejos, humanidade.

Pensar a formação de professor, pode ultrapassar a formação profissional ou implica pensar o que é profissional, nesse caso. Essa escrita tem o desejo de compartilhar inquietudes: se trata de pensar a formação de professores, um formar-se, e a relação da abertura de mundo – tornar o mundo pública - na escola pública. O percurso constitutivo dessas inquietudes ocorre ao me perceber em formação.

Não busco esgotar as possibilidades de investigar, nem mesmo responder todas as perguntas, ou elaborar um tratado tematizando a formação de professores, a não ser ensaiar a trama de uma reflexão pedagógica, perguntar o que há para saber acerca dessa temática. Assim, não pretendo oferecer algo fechado, terminado, mas sim compartilhar minhas perguntas e o percurso de estudos que pude constituir com elas, ou o modo como essa temática mostrou-se para mim. Tampouco considero que elas, minhas perguntas, são uma novidade, que alguém não as tenha perguntado ainda. Nas palavras de Mèlich (2012, p. 15), a tentativa é de “dar a pensar, não de dar algo pensado, dar a sentir, não de dar algo sentido... - ainda que isso, é verdade, possa soar enormemente pretensioso”.

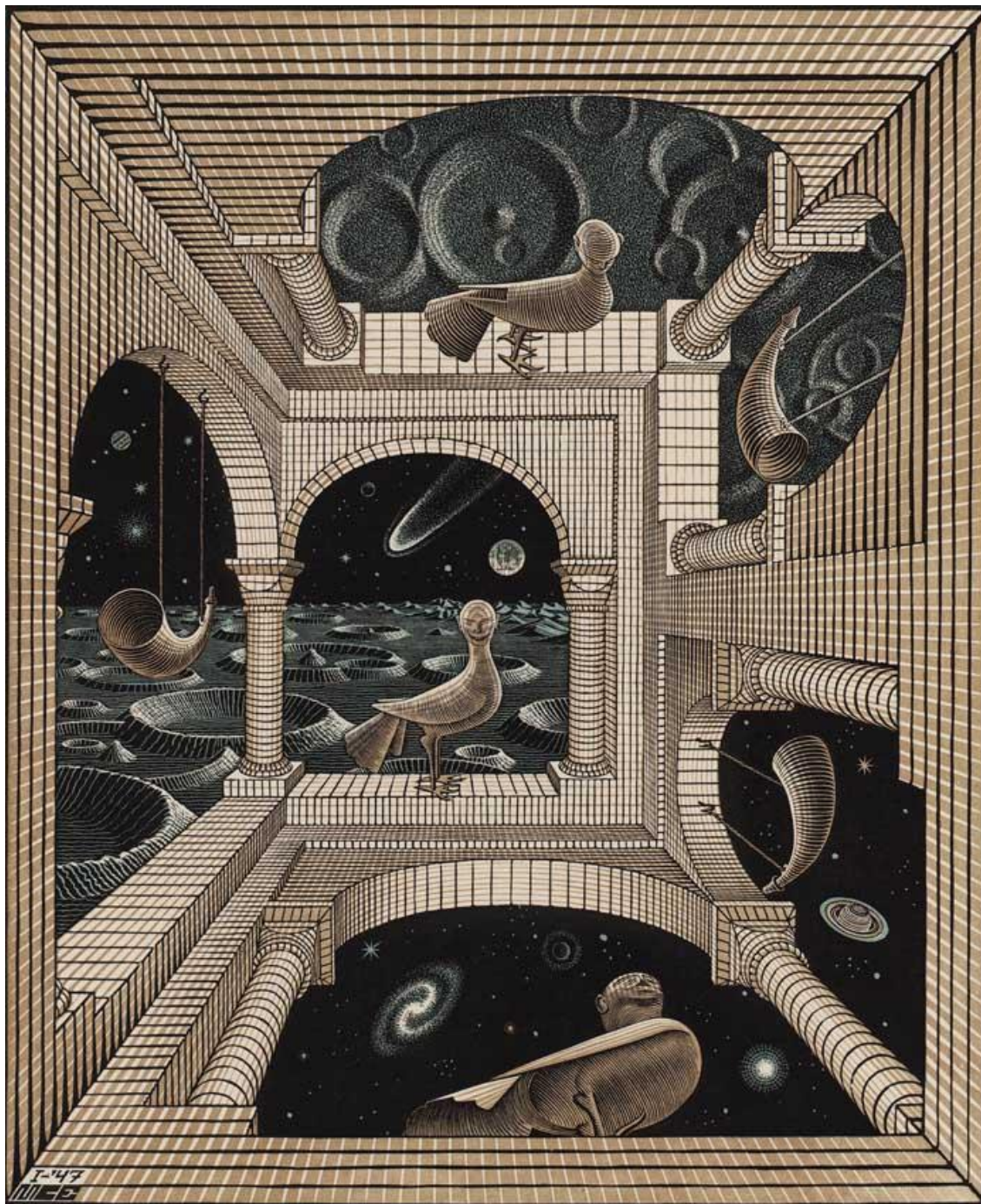
Por isso, o estudo está inscrito nos limites do ensaio. Não porque ensaiar seja limitar, mas precisamente porque assume o limite como um horizonte, como uma borda para seguir pensando, ou como diriam Masschelein e Simons (2013) para seguir caminhando, expondo-se.

[...] porque o que se encontra no espaço e no tempo não se pode controlar, nem programar, nem planificar, nem definir. Um ensaio não é sistemático, nem tampouco tem um desenvolvimento ascendente. Ensaiar é como dar um passeio, algo assim como perder-se nos caminhos de um bosque ou nas ruas de um cidade, porque não é fácil saber perder-se, é mais fácil saber orientar-se... (Mèlich, 2012, p. 22).

O interesse está na constituição de um percurso formativo. Como o NEFI atravessa percursos? Como os percursos atravessam o NEFI? A contribuição para o campo da educação está em considerar a presença das concepções filosóficas na formação de professores.

A pesquisa apresenta-se para nós como ato educativo de aprender a compor, com outrxs, um caminho na vida e no pensamento. Quando a pesquisa é educativa, os efeitos educacionais se multiplicam, reunindo uma complexidade de relações entre universidade e escola, crianças e adultos, plural e singular, coletivo e indivíduo, social e cultural. Desde nossa perspectiva, essa composição comporta um diálogo entre muitas vozes e, sobretudo e também, quando se trata de grupos afincados em instituições públicas de ensino superior, a geração das condições para que essas vozes possam ser manifestadas e escutadas. Nesse cenário, apresentamos aqui a nossa própria tarefa de compor e propiciar pesquisas a partir do NEFI, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

3 NÚCLEO DE ESTUDOS DE FILOSOFIAS E INFÂNCIAS – NEFI: APRENDENDO  
A PERGUNTAR



Another world, 1947  
M. C. Escher. Litografia.

## A pergunta é a infância do pensamento

Walter Kohan

Como um pensamento se torna infantil? Como pode um pensamento ter uma infância? O que pode dizer de nós uma infância? Distante da ideia da infância já traduzida, descoberta, desvendada (Larrosa, 2013), aqui me deparo com uma perspectiva de infância que me faz perceber uma perspectiva filosófica da educação. Talvez eu ainda não saiba dizer qual é, sinto, percebo como uma postura, um outro modo de estar professor. Um outro modo que não me era estranho, mas que aos poucos passei a experimentar: sem me dizer como se fazia, mas um espaço para que essa perspectiva de educação fosse crescendo em mim. Talvez eu precise contar sobre ela, para poder compreender. Tratarei de fazer isso.

O NEFI tem se mostrado como uma composição de muitas vozes. O exercício de pensar junto, que fez nascer uma proposta de filosofar com crianças, tem possibilitado interlocuções entre escolas, universidades e seus atores. Por isso sinto que essa escrita também está feita de muitas vozes. Ela é uma tentativa de desenhar os caminhos por onde temos passado, ou como temos pensado com o NEFI<sup>55</sup> a relação entre educação, filosofia e infância. Como temos experimentado a conviver com crianças, adolescentes, adultos, professores, alunos: *pessoas*; em escolas, universidades, casas, salas, pátios, cozinhas, varandas, areias, terras, gramas, chãos: *mundos*; em tempos de experienciar o pensar e pensar a experiência: *viver*. Trata-se de dar a ver como temos estreitado a relação entre viver e educar: estreitando as relações entre experiência e pensamento, infância e filosofia. Conviver em espaços coletivos de educação.

Assim como um ensaio, que se forma como “uma figura do caminho da exploração, do caminho que se abre ao tempo em que se caminha” (LARROSA, 2003, p. 112), essa escrita também se configura assim, no caminho. A intenção não é desvelar tudo o que se tem feito no NEFI, mas apresentar uma narrativa do que compreendo das ações do Núcleo, enquanto composição do caminho que temos caminhado, ou da vida que temos vivido enquanto núcleo de estudos. O interesse é promover abertura à discussão tanto do que temos experimentado enquanto grupo como do que temos pensado. Sento que assim é possível, de alguma forma, afirmar o que concebemos como movimento vital para estarmos juntos no Núcleo, pois buscamos aqui, também, uma experiência de pensamento e não afirmar uma verdade. Afinal

---

<sup>55</sup> <http://www.filoeduc.org/>

“ensaiar tem a humilde pretensão de mostrar o movimento da vida, e a vida não está nunca bem articulada” (MÈLICH, 2012, p. 22).

Partimos de uma caminhada que já vem sendo caminhada e continuará sendo. Como experiência de pensamento, como movimento de vida, não pensamos que podemos mais do que tentar mostrar por onde e como temos passado, tampouco que mostrar é mais do que um horizonte do que se pode ver. Com o NEFI pensamos que estamos em caminho, estamos sendo, porque nunca estamos realmente prontos, conformados, pois aprender está mais próximo de começar do que de terminar, e assim, mais perto de viver, da infinitude de pensar do que da finitude de morrer: porque a vida é descontínua e sempre pode ser reinventada.

Nesse mote, também repensamos e reinventamos nossos problemas, porém podemos dizer que temos nos perguntado sobre a escola pública. Perguntamo-nos sobre a naturalização dos termos ‘escola’ e ‘pública’. O discurso investido massivamente com a narrativa capitalista e neoliberal sobre a educação é de que a formação do cidadão depende da vontade e dedicação de cada um, que cada um de nós é responsável pelo “capital” que é capaz de gerar em si e para si. Com isso garantimos que cada pessoa, cada humano, se responsabilize pela sua glória e seu fracasso, nos tornamos nossos próprios salvadores ou algozes.

No Brasil, temos vivido a aproximação (ou a semelhança) das escolas às empresas e as ações educativas às competências e habilidades que lançamos mão através da massividade de conteúdos a serem superados, o apostilamento das ideias e dos saberes e a compartimentação das ciências em conteúdos (Eco, 1998; Certeau, 1998) – o que garante uma linearidade e acúmulo de informações em detrimento da experiência de pensar (Eco, ). Paralisa-se o educar, desvincula-se o processo educativo do mundo e da vida, tornando-o uma meta, um objetivo a ser alcançado.

Sobre esse panorama temos nos perguntado sobre o porquê da tarefa educativa ter se tornado um discurso da impossibilidade, da falta e da pobreza, que temos experimentado na carne e na vida, ou seja, na escola e fora dela. Qual a nossa responsabilidade educativa com as crianças? Qual a nossa responsabilidade com a infância? Talvez estejamos buscando ações que se comprometam com o que sugere Larrosa (2002), trocar o par ciência/técnica por experiência/sentido.

E é *sobre, com e no* que acreditamos que temos investido nossas pesquisas, nossas conversas, nossos estudos, nossos encontros, nossa vida. A crença na pluralidade de significados que vamos constituindo no coletivo, no viver, nos leva a abandonar a ideia positivista de ciência como uma verdade que sustenta uma educação e uma ideia de conhecimento. Ao contrário, sustentamos nossa educação na crença de que a

filosofia aparece como uma atividade, um exercício que afeta a própria vida e as outras. Ela não é saber, mas uma relação com o saber, um afeto pelo saber, que toca os modos de vida dos que a praticam, uma qualidade que outorga sentido à vida dos seus praticantes. (Kohan, 2012, p. 32).

Diante disso, o NEFI, há mais de 15 anos vem circundando suas perguntas em torno da relação entre educação, filosofia e infância. Nossas ações de ensino, pesquisa e extensão estão fortemente interligadas, torna-se difícil dizer onde uma termina e outra começa.

[...] Ensinar - que é um modo de entender- supõe e provoca pesquisar. Pesquisar o quê? Sendo a nossa uma universidade pública, seu compromisso com a escola pública e o público em geral é intrínseco e diz respeito inclusive à revisão do 'lugar menor' atribuído à extensão, tida por simples mensageira, como se ela fosse apenas a sacola de transmissão de um saber produzido na universidade, pelos pesquisadores, que então, 'generosamente' 'repassariam' seus resultados à comunidade. A extensão está associada, ao contrário, a um trabalho de ensino e pesquisa, é uma das forças enraizadoras de pesquisa, igualmente necessária ao trabalho universitário, em que os participantes de dentro e de fora da universidade pensam juntos os problemas que a própria experiência da filosofia lhes coloca e dissolvem muros. (Kohan, 2012, p. 19)

Podemos afirmar que a extensão tem sido um grande propulsor de muitos encontros, de muitos temas, de muitos estudos. Sobretudo que a partir dela se estabeleceu outra relação educativa que permitiu estender pontes ou abrir caminhos por lugares onde talvez nunca tivéssemos pensando caminhar.

### **3.1 Pontos de partida no NEFI**

O NEFI apresenta-se aberto para receber quem queira pensar os assuntos pertinentes as relações entre educação, infância e filosofia. Ele tem um núcleo duro, composto pelos membros mais institucionalmente ligadas à universidade: professores, estudantes da graduação e pós-graduação de vários cursos da universidade, alguns deles bolsistas de pesquisa, extensão ou docência, pós-doutorandos, mas também candidatos a esses lugares, professores de escolas de ensino infantil, fundamental ou médio, e também um número elevado de pesquisadores visitantes de outras regiões do Brasil e do exterior que passam pelos seus espaços. Neste cenário, desde 2004 muitas pessoas por ele passaram: formaram-se 9 estudantes de graduação, 18 de mestrado, 13 de doutorado, 12 de pós-doutorado, houve 17 bolsistas de extensão, 4 de iniciação à docência, 18 de iniciação à pesquisa (de cursos de graduação da UERJ e do seu colégio de aplicação, CAP/UERJ, três bolsistas de iniciação a pesquisa júnior), mais de 20 professores visitantes, 8 professores de escola pública bolsistas de apoio técnico, 7 estudantes bolsistas de outros países em estâncias temporárias, projetos de



pesquisa interinstitucionais foram realizados com universidades nacionais (UnB; UNESP; UNICAMP; UFC; UFRJ) e internacionais (dentre outras, Paris 8, KULeuven, Univ. de Buenos Aires, La Plata, FLACSO, Univ. de Chile, Univ. Pedagógica y Tecnológica de Colombia, University of British Columbia, Montclair State University, Universidade do Porto, Università di Napoli, Università di Padova, The Aegean University, University of Cape Town, University of Strathclyde, Universidad Central de Venezuela).

As nossas ações, seja na escola, seja na universidade, são tecidas em torno da crença de que perguntar é o que move o pensar, por isso os encontros se dão nas mais variadas dimensões e possibilidades de (encontrar com) filosofar: música, literatura, poesia... como potenciadoras de algum tipo de atividade interrogativa... Para nós, a relação com o pesquisar é uma relação com a vida, de modo que as experiências vividas em Caxias mostram

o caráter indissociável da extensão, pesquisa e ensino. Ela potencia, através de experiências de pensamento filosófico, a dimensão pesquisadora da extensão, a projeção extensionista da pesquisa no mundo das relações de ensino e aprendizagem que atravessam a instituição escolar. (Kohan, 2012, p. 19).

Por isso, o que emerge da extensão é retroalimentado pela pesquisa, ou seja, uma existe só porque a outra existe. Uma gera vida para a outra. Pois nos interessa gerar condições para o diálogo - reunir-se lado a lado, em círculo, ninguém na frente, ninguém atrás, todos têm vez e todos têm voz. Fazemos isso por acreditar que “[...] as possibilidades que se abrem no pensamento são infinitas, porque é como abrir o espaço a um diálogo de verdade, a uma diferença efetiva, a uma alteridade que não se pode antecipar e com a que se pensa junto”. (Salas; Kohan, 2012, p. 162). Conversar, escutar e pensar com o outro têm permeado os encontros com os integrantes do NEFI

Pois nós tratamos de trabalhar sempre da mesma maneira, com meninos e meninas, com os docentes das escolas, entre os estudantes e professores da universidade: nossos espaços de formação são sempre marcados pela lógica da experiência: nós nos reunimos para experimentar o pensar e pensar a experiência. Este é o duplo movimento que afirmamos sempre, ou ao menos tratamos de fazê-lo e, para isso, nos reunimos, para insistir e aprofundar o valor e o sentido da experiência de pensar juntos o que nos interessa. De modo que nosso modo de trabalho segue essa lógica em que pensamos, experimentamos o pensar e ao mesmo tempo nos distanciamos dessa experiência no próprio pensamento para voltar sobre ela e desdobrá-la um pouco mais, dar-lhe outra volta, revolver um pouco seus sentidos. Creio que este é o jogo da filosofia: com crianças, adultos ou com quem seja. (Kohan, 2012, p. 164).

A provocação de tentar experimentar a filosofia (ou seria o filosofar?) como relação ao saber (experimentar o pensar, pensar a experiência) na escola e na universidade, distante da imagem da filosofia como área de conhecimento canonizada, desacomoda muitas concepções

e, sobretudo, aposta no pensamento e na igualdade. São muitas as vidas, ou é a vida presente em nós que nos leva a apostar na filosofia como possibilidade de transformar-nos.

Nesse campo, a perspectiva afirmada pelo NEFI, entre a educação e a filosofia, não diz respeito a uma corrente de pensamento em particular, mas à filosofia como uma experiência de pensamento que se afirma na pesquisa educacional a partir de inspirações bastante diversas e imprecisas, tanto do pensamento europeu como latino-americano. Podemos destacar, de um lado, a filosofia para/com crianças, criada por Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, com seu influente paradigma da comunidade de investigação filosófica. De outro lado, a filosofia europeia, em particular alguns filósofos franceses, como M. Foucault, J. Derrida, J.-F. Lyotard, G. Deleuze e J. Rancière. Também merecem destaque os pedagogos belgas J. Masschelein e M. Simons, em especial com seus aportes sobre a forma escolar e a pesquisa educativa; finalmente, fontes do pensamento latino-americano como Paulo Freire, Simón Rodríguez e os zapatistas.

Temos pensado e repensado nossas ações constantemente tentando configurar o que os autores nos dão a pensar, para pensar-nos. Por isso, para nós, pensar tem sido pensar-se, pesquisar, pesquisar-se, educar, educar-se. Em torno de filosofias e infâncias, constituímos o que acreditamos como ação educativa. Aqui trataremos de rastrear como esses conceitos reverberam em nossos trabalhos e ações, por onde temos caminhado ou a estrada que temos trilhado o pesquisar. Escolhemos apresentar alguns conceitos e autores, que consideramos “chave” nesse momento para essa proposta, com os quais temos pensado e aprendido a pensar.

Com Sócrates, aprendemos a afirmar uma **filosofia** como “exercício público da palavra, questionadora, problematizadora” (Kohan, 2012, p. 31), que não se conforma com os modos de vida dominantes, “ela os questiona, os interroga, os coloca em situação de problema” (Kohan, 2012, p. 31). Sócrates, um buscador de saber, nos inspira por sua relação com a ignorância. Não negava sua ignorância, e mesmo sabendo da impossibilidade de alcançar a consolidação de saber, não deixava de buscá-lo. Assim ele nos inspira a “pela forma em que afirma um espaço para a prática da filosofia como exercício vivo de pensamento e também pelos sentidos que suscita para a prática educacional dos professores” (Kohan, 2012, p. 33).

Rancière, ou Jacotot, nos aproximam da **igualdade das inteligências**, ou da capacidade de aprender que todo e qualquer ser humano tem. Princípio que “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” (Kohan, 2012, p. 37). Rancière e Jacotot nos ajudam a romper com a relação de superioridade entre o professor e o aluno, pois todos são igualmente capazes de aprender a pensar. Assim, rompe com a tarefa pastoral do professor, pois

[...] não sustenta sua prática no conhecimento que deve passar nem nas competências que o aluno deve atingir. Ele passa a cuidar da maneira em que o aluno quer aprender. Ele quer que o aluno queira aprender, que busque, que nunca deixe de buscar. Ele não se ocupa com o que de fato o aluno aprende, mas que aprenda e queira sempre seguir aprendendo. (Kohan, 2012, p. 37).

A ideia de **experiência** nos é inspirada por Michel Foucault. Como uma instância criativa de transformação e não como espaço de verificação de uma verdade determinada. Tomamos essa ideia da relação de Foucault com a escrita e o pensamento

[...] 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. Da mesma forma, há professores que entram na sala de aula para transmitir verdades, e outros que o fazem, transmitindo verdades, para problematizar a relação que têm com a verdade. (Kohan, 2012, p. 38).

Para nós a experiência de pensamento é a relação “em que a forma e o conteúdo se confundem na busca de pensar sempre de outra maneira, de não consagrar ou legitimar o que já se pensa e se sabe, mas de buscar sempre outras formas de pensar e saber”. (Kohan, 2012, p. 39).

Gilles Deleuze nos ajuda a encontrar com dois conceitos importantes e fundamentais para o NEFI: **educação** e **infância**. Infância surge enquanto uma “forma de estar no mundo associada não aos anos que se tem, mas à experiência de vida que se afirma” (Kohan, 2012, p. 43), assim desconfiamos da temporalidade cronológica para apostar na duração, desconfiamos das etapas que concebem a vida uma sucessão linear de acontecimentos. Para pensar a educação, Deleuze nos ajuda a buscar práticas alternativas para sair da do “reino da norma e do dever ser” (Kohan, 2012, p. 43). Deixar de pensar a educação como “um dispositivo de formação de determinadas subjetividades para pensa-la como uma prática disparadora ou proporcionadora de espaços que interrompem a dinâmica dominante na escola, aquela que disciplina, controla e conforma”. (Kohan, 2012, p. 43). Com ele aprendemos a “sair do mundo da prescrição normativa e apreciar a imanência da vida”. (Kohan, 2012, p. 43).

Nesses dez anos de existências os projetos de pesquisas sempre se mantiveram fomentados pelas inquietações que emergiam dos encontros entre a escola pública e a universidade pública. Nesse tempo fomos fomentando ações de interlocução que possibilitassem pensar na escola e na universidade, com as crianças e os adultos, como

poderíamos densificar a proposta de filosofar com as crianças na escola pública. Esse processo exigiu que nós também fossemos nos entregando a outros modos de conceber a educação, a criança, a escola, não mais como únicos, não mais substantivados, não mais só no singular, mas sim no plural, como composições de mundos possíveis, como mundos que somos e mundos que podemos inaugurar, no encontro com o outro. Como compromisso ético com os novos (ARENDDT, 2010), como compromisso político com a educação pública (Kohan, 2012).

Tal encontro, entre filosofia e infância, faz emergir uma possibilidade de abrir espaços para pensar *na* escola pública, *com* a escola pública e *a partir* da escola pública. A força da integração entre ensino, pesquisa e extensão é dimensionada pelo caráter de igualdade que é possibilitado no encontro entre crianças, adolescentes e adultos, seja na figura de professores ou pesquisadores<sup>56</sup>, na escola, na universidade ou onde for possível gerar um tempo-espaço para o diálogo ser estabelecido: experienciar o pensar, pensar a experiência.

A intenção em aproximar filosofia e infância é promover o encontro que permita dar lugar para um pensamento que tem a possibilidade de começar-se. Na escola pública isso significa criar condições - tempo e espaço - de “abrir portas”, possibilitar encontros, estar junto, ações que, para o NEFI, configuram-se como potências de pensamento, pois nesses encontros se suspende o tempo “das tarefas” e profana “o conteúdo”. (Masschelein; Simons, 2013). O interesse é promover diálogo, escutar e escutar-se, elaborar ideias, pensamentos, em um movimento que acreditamos se iniciar no coletivo, no estar junto, mas não se encerrar aí, pois pode promover a abertura para outros modos de habitar o mundo, trata-se de acolher “não só as ideias, mas também a maneira como trata-las”, de encontrar um modo de estar junto, habitar um mundo juntos. O que buscamos é pensar as dimensões educativas da escola e do escolar e como é possível estabelecer outras relações que não sejam acumulativas, de trabalho, tarefas. Outras dimensões do pensar, outros mundos possíveis, buscamos estar presente e não fomentar um “chegar lá”.

Quando nos perguntamos por nossas problemáticas de pesquisa, nos resulta difícil responder sem pensar como, com quem, onde e quando temos nos dedicado ao pesquisar. Assim, voltamos para o início dessa escrita, ensaiada como anunciamos, tentado pensar-nos com pessoas, mundo e viver. Com Boff (1997), somos provocados a mergulhar na ideia do caminhar como ação de fazer um caminho, quando ele diz “A cabeça pensa a partir de onde os

---

<sup>56</sup> Não entendemos que exista uma hierarquia de quem ensina e quem aprende. Chamamos as experiências de pensar de encontro, justamente porque apostamos na potência, na irreverência e na igualdade que o estar junto, colocar-se em posição de escuta promove. Entendemos que pesquisar é pesquisar-se, portanto não é tarefa única da ciência, mas uma condição humana, da vida.

pés pisam” (BOFF, 1997, p.9). Nossos caminhos têm passado pela escola pública, e permanecemos com a ideia da necessidade de repensar, refazer, retomar, que o caminhar possibilidade e a caminhada exige, portanto não são ideias fixas. Aqui, com certa fixidez, tratamos de mostrar com quem pensamos, de quem nos aproximamos para pensar junto. Sentimos que, possivelmente, esse jeito “de não fixar-se” em uma coisa como determinada seja um modo de responder à inquietação que as ideias de verdade, objetividade e razão, - que formam uma base sólida para as ideias de ciência, pesquisa, criança -, nos provoca.

### 3.2 infância e filosofia

Encontramos com uma ideia circular que temos experimentado no NEFI, ela aproxima **criança e pergunta** – e **infância e filosofia**. Para dizer essa circularidade, nos inspiramos em Heráclito (DK 22 B 103) quando diz: “no círculo, início e fim são comuns” (Kohan, 2013, p. 6), assim que criança e pergunta – infância e filosofia -, configuram uma existência, que pensamos, forja uma irrupção, uma cisão, uma descontinuidade no mundo (ARENDDT, 2010). Não sabemos quando, nem como (tampouco nos interessa pensar essa questão), mas pensamos que vir ao mundo exige um começo, nas palavras de Arendt (2010), um **início**, e que carrega consigo uma potência inaugural de mundo – mundos possíveis.

Temos fomentando um sentimento de que assim como a criança, a pergunta inaugura mundos. Aprender a estabelecer relações, encontrar sentidos, acolher, ser acolhido. Assim como a criança funda um modo de estar no mundo com a sua presença ao habitá-lo, a pergunta pode romper com a estabilidade do mundo, e encontrar outros modos de habitar os mundos do pensamento e da vida, ou inaugurar outros mundos, ambas – criança e pergunta - podem romper com o determinado, pois, inquietam, reinauguram, reiniciam, recomeçam... o que aproxima a criança e a pergunta, é a possibilidade do **começo**, aí, para nós, reside **uma infância**. Isso nos faz dizer, com Kohan (2012, p. 20) que a pergunta é a infância do pensamento. Nem etapa da vida, momento ou fase, a infância que acreditamos, dura a vida inteira, pois carrega consigo a potência do que pode ser começado. Essa ideia, sentimos, atravessa nossas ações, nosso viver, nosso fazer e experimentar filosofia ou, como temos pensado **uma postura filosófica, uma educação com filosofia**.

Encontro chão para essa discussão na ideia de natalidade que Hannah Arendt (2010), sustenta como **início**. A natalidade, ou o fato de que seres vêm ao mundo, nascem, é o fato irrefutável de que algo é iniciado, e mais, que o mundo não é cíclico, pois a ação do humano

no mundo, o altera. O nascimento traz consigo a possibilidade da ruptura na história, na simultaneidade em que a vivemos. É porque os que nascem têm a possibilidade de começar algo novo que a infância é inerente aos começos e demanda escuta ao novo, às vidas novas e às novas vidas. Pensar a infância enquanto tempo dos começos não é pensá-la em sua provisoriamente, em seu vazio a ser preenchido pedagogicamente, isso seria reduzi-la a um saber, uma disciplina, um conteúdo, uma instituição. Mas sim poder considerar que a criança está aí aprendendo a habitar um tempo e um espaço. Assim, a infância é o tempo da experiência porque é inerente à natalidade, à possibilidade de iniciar algo, de configurar o estar no mundo. Nossa tarefa pedagógica, enquanto tarefa de adultos, é de receber aos novos e acolher a novidade que eles trazem consigo.

É porque não somos completos, é porque somos viventes, é porque não estamos prontos e nunca estaremos... porque somos natalidade, e somos infância que a tarefa educacional nunca alcançará êxitos através da busca pela completude e plenitude. Aprender a formar-se (educar-se) é aprender a tornar-se. Por isso não acreditamos em uma educação descolada da vida. O encontro entre educação, infância e filosofia, para nós diz respeito ao acolhimento da infância do homem e das infâncias do humano, ou seja, aos começos no mundo.

### **3.3 Registros da prática filosófica com crianças nas escolas Pedro Rodrigues e Joaquim da Silva Peçanha no contexto mais amplo das práticas filosóficas com crianças no Brasil**

No Brasil o movimento de Filosofia para Crianças vem criando raízes desde os anos 80, quando foi criado o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, fundado por Catherine Young Silva. A pesquisadora iniciou sua prática de Filosofia com Crianças com Matthew Lipman<sup>57</sup> e foi ela quem coordenou a tradução das primeiras novelas filosóficas produzidas por Lipman para o português<sup>58</sup>. Desde sua criação o CBFC ofereceu cursos de capacitação para professores que tivessem interesse em aprender sobre a prática de filosofia para crianças

---

<sup>57</sup> Matthew Lipman fundou, em 1974, com Ann Margaret Sharp o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), no *Montclair State College* em Nova Jersey. Com os programas de Filosofia para crianças de Lipman o Instituto tornou-se referência nacional e mundial. Em 1985 foi fundado o *International Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC), em Copenhague. Com o qual temos trabalhado em colaboração na Revista *childhood & philosophy*.

<sup>58</sup> *Harry Stottlemeier's Discovery* (1974), traduzido como *A descoberta de Ari dos Telles*.

no Brasil e organizou institucionalmente a disseminação do programa de Lipman pelo Brasil afora a partir de diversos Centros Regionais. Em 2010 o CBFC encerrou suas atividades em São Paulo e, desde então, o Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar – IFEP assumiu as atividades do CBFC, em Curitiba, no estado do Paraná.

No Brasil existem vários grupos que vem se movimentando em torno da proposta de filosofia para crianças. Todos eles parecem partir da mesma fonte: Matthew Lipman. Porém é possível encontrar apropriações da prática que tem Lipman como inspiração e outras que o tem como modelo. No caso do NEFI é possível dizer que a proposta assumiu uma característica própria que tem se movimentado, percebo, em duas instâncias: a prática de filosofar na escola pública e a formação de professores. A primeira está muito bem demarcada no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. A segunda, me parece ser um pouco mais permeável, já que parece ser a formação de professores o caminho, ou a ponte, com a qual se transpõe o vão entre a academia e a escola, ou a dicotomia entre a pesquisa e a prática.

O que aproxima a prática do NEFI da proposta de Lipman é também o que a distancia: a formação de professores. No NEFI não se pretende elaborar um programa que contemple um modelo de trabalho para “aplicar” a filosofia com crianças, mas se busca uma iniciação, um mergulho na prática de filosofar. Trata-se de necessariamente fazer emergir uma relação com um filosofar desde seu interior, desde sua experiência e isso só se dá em relação com o mundo e no mundo, ou seja, estando consigo e com os outros. Por esse motivo já não tratamos mais a filosofia *para* alguém, pois ela é a própria relação que se constitui na convivência.

Essa relação pode ser observada nas palavras chaves ou no título das pesquisas realizadas com o NEFI<sup>59</sup> nos últimos 15 anos. A ocorrência da expressão filosofia *para* crianças é de 07 vezes de 2006 até 2013. Já a ocorrência da expressão filosofia *com* crianças é de 14 vezes sendo uma em 2006 e as outras 13 entre 2010 e 2015<sup>60</sup>. Essa mudança de conector na expressão pode sugerir que houve uma reflexão do que se estava fazendo enquanto proposta de Projeto, porém, acredito que o que ocorre aqui pode ser o rastro de uma proposta que se pensava no seu fazer. A aposta mesma de formação como educação de si, aceita o “transvio” do que poderia ser uma incoerência entre o que se faz e o que se registra, ou seja, aceitar o percurso dos integrantes do grupo também como movimento do grupo que vai se constituindo.

---

<sup>59</sup> Foram considerados somente os trabalhos acadêmicos oriundos de investigações vinculadas oficialmente com o Nefi, ou seja, relatório de iniciação científica, relatório de extensão, monografia de graduação e de pós-graduação, dissertação de mestrado, tese de doutorado e supervisões de pós-doutorado.

<sup>60</sup> Ver Anexos H e I.

Walter, o idealizador e coordenador do NEFI, doutorou-se, em 1996, com a tese<sup>61</sup> que já sinalizava um caminho de filosofar no encontro e na singularidade de seu fazer, ou seja, é preciso que cada um experimente e seja atravessado/tocado pelo fazer, e não que seja convencido de que essa é uma metodologia de trabalho para melhorar o desempenho escolar. Seu percurso diante dessa reflexão já era longo quando iniciou sua proposta coletiva no NEFI. É notório o chão que sustenta o Núcleo: constituir um percurso educativo. Nisso está implicado a coragem de quem caminha, mas também de quem deixar caminhar.

A suposta incoerência aos olhos de quem entra e senta-se para entender o que passa aí nesse lugar que tanta gente entra e sai, vai e vem, torna-se, então, um indício da proposta educativa no movimento coletivo que todos e cada um geram no NEFI. Por esse movimento essa proposta de filosofar com crianças foi se tornando muito particular, distanciando-se muito do que no Brasil se tem como referência de Filosofia para Crianças<sup>62</sup>.

Qual é a metodologia do NEFI? Temos uma metodologia enquanto grupo de pesquisa? Se partirmos da proposta de experiência educativa indistinta entre crianças, jovens e adultos, poderíamos dizer que não temos uma metodologia, que disso trata-se o trabalho (auto)educativo: de construir caminhos. Por outro lado, se uma metodologia é encontrar um caminho, para falar com Masschelein e Simons (2013), se ela exige pensar sobre o caminho que se caminha, então poderíamos dizer que temos tantos métodos quantos forem possíveis de dizer nos caminhos traçados em torno do Núcleo. Quer dizer, trata-se do caminho educativo em que cada um encontra sentido para si, no coletivo. Talvez um indício disso seja a pluralidade de palavras indicadoras das pesquisas. Muitas não repetem mais do que uma ou duas vezes. As que se aglutinam em maior quantidade poderiam, talvez, indicar o que nos une, o nos é comum. Nesse caso seria: Ensino de filosofia (24), Formação de professores (21), Infância (18), Educação pública (13), Experiência (12), Gilles Deleuze (10), Filosofia para crianças (9), Michel Foucault (8), Filosofia com crianças (7), Escrita (6) e Metodologia filosófica (6)<sup>63</sup>.

Com essas notas bastante gerais e tênues acerca da proposta de filosofia com crianças no Brasil, é possível notar, minimamente que há um processo de constituição de uma proposta do Núcleo que vem se densificando em interlocução com as escolas. Quando chega às

<sup>61</sup> KOHAN, Walter O. *Pensando la Filosofía en la educación de los niños*. 1996. Tese. Universidad Iberoamericana, México, 1996. Orientador: Matthew Lipman.

<sup>62</sup> Não se considerou necessário fazer um grande levantamento histórico do movimento de Filosofia para Crianças no Brasil, já que o mote do estudo é pontualmente a proposta do NEFI. A geração de tais dados seria meramente quantitativa e comparativa.

<sup>63</sup> Ver Anexo F.



escolas, passa a criar uma relação com os professores e as crianças que, quase artesanalmente, vai tecendo relações entre crianças e adultos, escolas e universidade que estende pontes. Pontes que interligam, dão passagem, geram a possibilidade de abrir mundos.

### 3.4 A extensão: interlocutora das ações de ensino e pesquisa

O NEFI busca honrar o tripé ensino-pesquisa-extensão sobre o qual se afirma a vida universitária no Brasil. A compreensão pedagógica do ato de pesquisar está associada a um universo de ensino e extensão que fomenta a abertura de questões no início e no fim do caminho. Certamente busca-se responder as questões que são colocadas, contudo, essa busca não significa um horizonte ou um objetivo de pesquisa, mas um processo que permanece a serviço do surgimento de novas questões. Digamos, um pouco exageradamente sintéticos, que não se pergunta para responder, mas se responde para seguir perguntando. Nessa perspectiva a extensão tem surgido, como já mencionamos, como motriz na interlocução entre os fazeres educativos e acadêmicos. Nesses anos o NEFI apostou na busca de formas que fosse possível ampliar o diálogo, a interlocução e a troca de saberes entre universidade e comunidade. Assim, o projeto de extensão *Em Caxias a filosofia em-caixa?*; a Revista *childhood & philosophy*; a NEFI Edições; os encontros anuais de Formação e o Colóquio Internacional de Filosofia e Educação surgem como resposta a esses esforços.

#### 3.4.1 O projeto “Em Caxias, a filosofia em-caixa?”

Os primeiros passos para a existência do projeto de extensão *Em Caxias a filosofia em-caixa?*<sup>64</sup> foram dados entre 2007 e 2008. O idealizador do projeto, Walter Kohan e integrantes do NEFI, inspirados por um projeto desenvolvido em Brasília em parceria da Universidade de Brasília com escolas públicas do Distrito Federal (Kohan; Teixeira; Leal, 2000; Salles, 2009) e pelas práticas de filosofar para crianças idealizadas por Matthew Lipman, decidiram mergulhar no ousado projeto de filosofar na escola pública, o desejo era “propiciar a filosofia não como saber ou conteúdo, mas como experiência de pensamento entre estudantes e professores” (Kohan, 2012, p. 30). A ousadia estava não só em filosofar

---

64 Cf. <<https://www.youtube.com/watch?v=XuRAUIOg3pI>>

entre “não filósofos” (sem formação acadêmica), mas em propor que isso acontecesse na escola pública de periferia, sem distinção de quem pode e quem não pode fazer ou coordenar uma experiência filosófica. Importa mais que as pessoas estejam abertas a pensar junto, ao exercício do pensamento *com*.

Assim, no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, o primeiro encontro foi com a Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, e em 2009 com outras três escolas: Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, Escola Municipal Jardim Gramacho, Creche José Carlos Teodoro. Desses encontros, o projeto de filosofia com crianças, fincou raízes no chão das escolas Joaquim da Silva Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo. De lá para cá, ambas vivenciam práticas filosóficas cotidianamente, coordenadas nas escolas, respectivamente, por Vanise de Cássias de Araújo Dutra Gomes e Adelaíde Léo. Tanto Vanise quanto Adelaíde são professoras das escolas mencionadas que se dispuseram a viver o projeto. Digo ‘viver o projeto’ pois ambas mergulharam na proposta do projeto como parte de sua formação (educação). A contribuição delas tornou-se referência no grupo por seu envolvimento engajado, cada uma a sua maneira, com o projeto e a escola. Como pontes, Vanise e Adelaíde, Adelaíde e Vanise fazem isso, afirmando um compromisso educativo de **tornar público o mundo**, como professoras da rede pública, fomentadas pela crença de que a educação pode mudar a vida das pessoas, pode ser um caminho com sentido. Por isso elas são coordenadoras, pois são referências nas escolas. No ano de 2016 a professora Adelaíde Léo encerrou seu trabalho juntou ao projeto e de 2017 em diante somente a escola Joaquim da Silva Peçanha manteve-se vinculada ao projeto de extensão *Em Caxias a filosofia em-caixa?*.

Muitos integrantes do NEFI, bolsistas de graduação e pós-graduação, mestrandos e doutorandos, pós-doutorandos, professores de outras escolas, de outros países frequentam as escolas realizando e participando das ações propostas pelo projeto: experimentar o pensar, pensar a experiência. E não é por acaso que iniciamos escrevendo sobre o projeto de extensão, pois é a partir dele que muitas de nossas pesquisas, estudos, rodas de conversa, problematizações e formações acontecem. Porque – talvez – a extensão carregue o vigor e a imprevisibilidade que fomenta a nossa vida de pesquisar, afinal é o movimento da vida que nos interessa e a vida não está sempre bem-acabada (MÈLICH, 2012), precisa sempre ser repensada, reorganizada, repensada.

Reunidos em torno de uma proposta que afirma em suas principais ideias e sentidos: o cuidado com suas ações; abertura para outros pensamentos; igualdade; pensar de forma cooperativa e aceitar que existam outras formas de pensar; estar atento aos seus próprios pensamentos como forma de autotransformação; trata-se, diante disso, de gerar espaços na

escola, dentro da escola, com a escola, para que seus atores possam pensar o que são e vão sendo, é dizer, com a perspectiva de filosofar, que as crianças, jovens e adultos tenham outras possibilidades de se apropriar de seu pensamento. A proposta, então, também é de autonomia e liberdade de quem faz parte do fazer educativo, que contrasta com a relação educativa da nossa sociedade que está marcada pela hierarquia e a disciplina.

Com essa proposta, os princípios norteadores do Projeto “Em Caxias, a filosofia encaixa?”, são constituídos coletivamente pelos seguintes termos:

a) a problematização como maneira de abrir os espaços onde habitualmente não há perguntas; b) a investigação criativa como modo de compor e recompor o pensar e o sentir; de reconfigurá-los e fazê-los proliferar; c) o diálogo participativo, aberto e fundamentado, na inter-relação com os outros; d) o trabalho colaborativo, enquanto forma de se envolver nas práticas educacionais; e) a resistência frente a toda imposição; f) o enriquecimento da vida, para tornar mais complexo o mundo e explorar outras dimensões da existência; g) o exercício permanente sobre o próprio pensamento, sobre as ideias com as quais nos lemos e lemos o mundo; h) a igualdade das inteligências dos participantes como seres capazes de pensar sem distinção de idade, lugar institucional, cor de pele, opção sexual etc.; i) a experiência como modo de se abrir ao novo e se relacionar com o próprio pensamento; j) a diferença como afirmação da irreduzível singularidade da vida. (Kohan, Olarieta, Wozniak, 2012, p. 171).

O modo como concebemos a ação educativa está intrinsecamente comprometido com o ato político de considerar que

no pensamento não há ninguém por cima ou por baixo de ninguém. Ninguém. Que todos temos a mesma capacidade de pensar, para além da idade, gênero, classe social, etnia, o que diga que o QI e essas outras coisas... A consequência imediata disso desse princípio é que não há quem possa pensar por outro ou falar por outro. Não há ninguém que possa dizer que pensa acima de outro porque, se dissesse isso, no mesmo gesto, estaria mostrando que na realidade está por baixo e necessita colocar-se em um plano de igualdade para poder pensar de verdade com o outro, e não por outro ou para o outro. Então, a igualdade, a horizontalidade, são modos de afirmar um espaço em que todos podemos pensar, de verdade, cara a cara, com o que fizeram de nós mesmos e o que podemos fazer disso. (Salas; Kohan, 2012, p. 162).

A tentativa de romper com a ideia de alguém que sabe mais, tem influenciado (e constituído) uma prática educativa que deseja educar também o docente. Esse poderia ser o âmbito de “formação” de professores. Tenho percebido que essa prática acontece em duas vias: uma mais conjunta, que são os encontros de estudos e formação, e outra mais individual, que diz respeito ao que toca ou o que interessa cada pessoa envolvida (desde suas leituras até às ações com as crianças). Porém, o momento que vislumbramos que essas ações se aglutinam, são as experiências de pensamento.

O trabalho realizado a partir das experiências de pensamento se divide, basicamente, em dois momentos: experiência de pensar e momento de pensamento sobre a própria

experiência. A proposta que foi levada às escolas Pedro e Joaquim envolvia a experiência e o pensar dessa experiência com os professores. É o que afirmamos no NEFI como “experimentar o pensamento, pensar a experiência”, são essas vivências que o Núcleo tem pensado, também, como espaços de formação (educação) de professores. Porém, o sentido da formação como forma pré-determina não é corroborada nas ações do grupo, afinal não se trata de

transmitir conteúdos ou informar sobre o que deve se ensinar ou como deve ser ensinada a filosofia na escola, mas compartilhar um exercício permanente do pensar que interroga o sentidos criados e cria possibilidades para o surgimento de outros. (Kohan, Olarieta, Wozniak, 2012, p.169).

Por isso, temos assumido a *educação [ou educar]* como eixo do processo de filosofar com crianças, quer dizer que estamos tratando de constituir com as pessoas processos educativos.

### 3.4.2 Publicação e produção de conhecimento: *childhood & philosophy* e Nefi edições

Estar no NEFI tem sido uma tarefa de aprender a encontrar com escritos. O Núcleo mantém duas importantes fontes de registro de produção do conhecimento: a Revista *childhood & philosophy* e a NEFI Edições. Ao longo do doutorado me envolvi densamente com o trabalho na revista e na editora, ou seja, a preparação das publicações, o trabalho com os escritos dos outros... A revista é publicada online desde o ano de 2005, já têm publicado 14 volumes e 27 números, dos quais 4 estão impressos. A editora, jovem, criada em 2016 publica quatro coleções: “Eventos”, “Materiais”, “Ensaios” e “Teses e Dissertações”, que já publicou 6 teses e dissertações de membros do NEFI<sup>65</sup>. Anualmente publica um edital para a candidatura de dissertações e teses.

Desde a sua criação o NEFI aposta fortemente na escrita e na publicação de trabalhos individuais e coletivos. Em cada uma das edições dos Colóquios Internacionais de Filosofia e Educação (CIFE) se apresenta um livro publicado com trabalhos apresentados no mesmo evento, além dos Anais e Caderno de Resumos. Outros eventos, como o Colóquio Internacional em homenagem a Henri Bergson (2007) e o Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia (2002) também deram lugar a livros: *Imagens da Imanência*. Escritos em memória de H. Bergson (Belo Horizonte: Autêntica, 2007; org. Siomara Borba e Walter Kohan);

---

<sup>65</sup> Mencionados no Capítulo I desta tese.

*Lugares da Infância: Filosofia; Filosofia: caminhos para seu ensino; Políticas do ensino de filosofia* (Rio de Janeiro: Lamparina, 2002; org. Walter Kohan). O projeto iner institucional de pesquisa "Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores" deu lugar a dois volumes coletivos, publicados com esse mesmo título (*Biopolítica, escola e resistência. Infâncias para a formação de professores*. Campinas, SP : Alínea, 2012; org. Lúcia Helena Pulino; Paula Ramos; Sylvio Gadelha e Walter Kohan).

Para além da produção de conhecimento e informação que estão disponíveis online – bases de dados e banco de teses e dissertações – o esforço do NEFI em publicar dissertações e teses vai na direção de chegar em outros espaços, ocupar outros tempos que não somente da universidade e dos bancos digitais de teses e dissertações. Quando tudo parece estar ao alcance das mãos no mundo virtual em que “é só buscar”, “é só pesquisar”, a sensação é que não sabemos o que fazer com esse mundo de informações. A quantidade se tornou sinônimo de algo positivo. Aliado a isso, parece que o que produzimos na universidade vai se tornando algo cada vez mais individual, os trabalhos vão se acumulando e acrescentando à massa de dados. De fato, é extremamente positivo e incontestável a legitimidade de toda informação que temos acessível na web. Mas por onde a produção de conhecimento está circulando? Para quem ela é feita? Para quê? Já sabemos que a publicação online não é sinônimo de garantia de acesso à informação<sup>66</sup>, que, por sua vez, permite a produção de conhecimento. Pensando nessas e outras questões, decidimos que empregaríamos nosso trabalho de grupo para fazer chegar de forma direta produção de conhecimento em outros espaços educativos, que não os bancos de teses e dissertações. A tentativa é de estabelecer interlocução, ampliar o diálogo para além do produzido tentando fazer com que os escritos ganhem outras vozes, ecos e cumpram sua verdadeira função: exercício de pensamento.

De forma completamente artesanal aprendemos a produzir livros porque queremos diminuir o abismo que a crença de que a universidade está circunscrita em um solo que produz modos de vida, de atuação, criou entre escola e universidade, por exemplo.

### 3.4.3 Experiência de formação

As experiências de formação organizadas pelo NEFI, datam da criação do grupo. Talvez em sua intenção primeira, o grupo se reúne em torno da ideia mesma de formar-se,

---

<sup>66</sup> Em pesquisa divulgada pelo Governo Federal, no ano de 2016 58% da população usa internet. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2016/09/pesquisa-revela-que-mais-de-100-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet>. Acesso: 18 dez 2017.

reunir-se a pensar a formação, pensar condições educativas que ultrapassem as instituições destinadas a esse fim levam. As experiências de formação têm sido realizadas em lugares que permitam suspender as ações cotidianas, por isso a opção de que não ocorram nos espaços que ocupamos costumeiramente. De uma forma geral são formações de umas 40 horas, quatro ou cinco dias de imersão no “experimentar o pensar; pensar a experiência”. A média de participação de cada experiência é de entre 35 e 40 participantes, professores de escola pública, estudantes universitários, de diversos estados do Brasil e de outros países, em particular de América do Sul.

Em 2005, 2006 e 2007 as experiências ocorreram na Ecovila El Nagual<sup>67</sup>, no município de Magé, no estado do Rio de Janeiro.

Em 2008 e 2009, a formação ocorreu no *campus* CEADS<sup>68</sup> da UERJ.

Em 2010 as Jornadas de Filosofia aconteceram nas escolas vinculadas ao projeto – Joaquim da Silva Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo.

Em 2011 a experiência de formação teve lugar no Parque Municipal da Taquara, no município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro.

Em 2012 a formação ocorreu no *campus* CEADS da UERJ, na Ilha Grande, no estado do Rio de Janeiro.

Em 2014 a Experiência de formação ocorreu em uma chácara, no município de Santa Cruz, no estado do Rio de Janeiro. Essa experiência ficou marcada pela presença de crianças e adolescentes que participaram do projeto de extensão nas escolas do município de Duque de Caxias, entre elas, os já adolescentes que participaram das primeiras experiências de Filosofia com crianças nas escolas.

Em 2015 o NEFI organizou o curso de extensão “Escolas Inventadas, Tempo da educação, presença da filosofia?”

Em 2016 realizamos as Jornadas de Filosofia nas escolas participantes do projeto – Joaquim da Silva Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo

Em 2017 a formação ocorreu novamente no *campus* CEADS da UERJ, na Ilha Grande, no estado do Rio de Janeiro

A formação é um momento em que se pretende fazer um corte com o tempo e o espaço das obrigações da vida cotidiana – familiar, laboral, social – para dedicar-se a pensar sobre questões educativas. Dentre as propostas que organizam os encontros de formação está a

---

<sup>67</sup> Informações disponíveis em: <<http://artnagual.com.br/>>

<sup>68</sup> Centro de Estudo Ambientais e Desenvolvimento Sustentável

proposta de *experenciar o pensar, pensar a experiência*, desenvolvida ao longo dos anos pelo NEFI, trata-se de um movimento de debruçar-se não só para a questão colocada sobre a mesa, mas também como nos colocamos em relação a ela. Sobretudo é um exercício de diálogo em que atenção e cuidado consigo e com o grupo, colocam-se como fundamentais para o desenvolvimento da atividade. Durante as Formações, são organizados momentos em que todos os participantes ficam reunidos em torno de uma questão e momentos em que se dividem em grupos menores, a ideia é que se estabeleçam diferentes interlocuções. O grupo se divide em pequenos grupos e depois de primeiras apresentações a cargo da equipe coordenadora do grupo, os grupos apresentam experiências de pensamento que são depois pensadas pelo coletivo.

#### 3.4.4 Colóquio Internacional de Filosofia e Educação – CIFE

Na sua nona edição planejada para outubro de 2018, o Colóquio Internacional de Filosofia e Educação – CIFE<sup>69</sup> – vem, ano a ano, se esforçando para manter o caráter público da educação, por isso é totalmente gratuito e aberto para quem queira participar. A organização do CIFE<sup>70</sup> é realizada pelos integrantes do NEFI e amigos (ex-nefianxs, palestrantes convidados, colega da escola, da universidade e todos aqueles que quiserem se aproximar), de forma colaborativa e voluntária. A cada ano a temática é definida a partir dos desdobramentos dos estudos que realizamos no grupo e de questões que daí emergem. Trata-se de um espaço-tempo de intensos diálogos e aprendizagens: desde a organização, até a vivência do evento, para os convidados e para os organizadores, o CIFE é um gesto de resistência educativa pois, em tempos de massiva produção acadêmica, terceirização de gestão de eventos, gera um espaço que prioriza a participação intensa das pessoas e do diálogo.

Através dos anais, cadernos de resumos, organização de livro do evento e dossiê do evento, tentamos ampliar ao máximo a participação e a divulgação das interlocuções dos encontros bianuais.

---

<sup>69</sup> O primeiro CIFE aconteceu no ano de 2002. Inicialmente seu nome era Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia da Educação. Sempre foi realizado, a cada dois anos, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, pelo NEFI. O nono será de 1 a 5 de outubro do presente ano. Cf. [www.filoeduc.org/9cife](http://www.filoeduc.org/9cife).

<sup>70</sup> Link de divulgação e histórico do evento disponível em: < <http://www.filoeduc.org/>>

As frentes de interlocução educativa em torno da educação, infância e filosofia que o NEFI tem mantido extrapolam o que consegui registrar. Ainda temos seminários de pesquisa, seminários temáticos – ambos os seminários são ofertados no âmbito da pós-graduação.

### 3.5 Filosofia como (auto)educação

No NEFI tenho aprendido porque as perguntas são mais interessantes que as respostas. Fazer uma pergunta não é só colocar um ponto de interrogação no final de uma afirmação. A simplificação do perguntar e chegamos a perguntar pelo que não sabemos? Há que aprender a buscar o que não sabemos. Esse jogo de gato e rato

Ao nos inventarmos, como professores, também inventamos escolas?

Masschelein e Simons (2014) concebem a filosofia da educação, assumidamente, como uma tentativa de dar forma a uma postura que é abordada a partir do trabalho educativo ou **a filosofia como educação**. Uma filosofia que é ascética e pública.

**Ascética**, pois não está vinculada ao entendimento da filosofia no viés da tradição crítica, que diz respeito à compreensão do trabalho filosófico como “um trabalho de julgamento, ordenação, justificação, seleção, esclarecimento de conceito, interpretação ou explicação” (Masschelein; Simons, 2014, p. 10) ou seja, aquela que tem a pretensão de validar algo, seja de forma ética, normativa ou epistemológica, pois revelam a verdade, de modo que o filósofo ocupa um papel crítico-julgador que se distancia da realidade para tomá-la como objeto de conhecimento. Por isso, os discursos e escritos ancorados na tradição crítica da filosofia tomam a revelação da verdade, disciplinada e dirigida, como uma demonstração, julgamento ou desmistificação, revelando um conhecimento adequado para pessoas que precisam de esclarecimento. Para ilustrar tal posição os filósofos belgas usam a imagem da alegoria da caverna: os que estão na caverna precisam do filósofo, iluminado pelo conhecimento, para guiá-los em direção à luz. (Masschelein; Simons, 2014, p. 10-11).

Inspirados em outra tradição de filosofia, Masschelein e Simons (2014, p. 11),

[...] reconhecidamente mais marginal, que podemos chamar de tradição *ascética* (ou existencialmente orientada), que compreende a crítica não em termos de julgamento, mas em termos de uma experiência e de uma exposição. Nessa tradição, o trabalho da filosofia é, em primeiro lugar, sobre si, isto é, *submeter alguém à ‘prova da realidade contemporânea’* (Foucault), o que implica um entendimento não dos outros, mas de si mesmo – porém de si mesmo não como sujeito do conhecimento, mas como sujeito da ação. Essa submissão de alguém à prova é, portanto, um exercício no contexto da autoformação e autoeducação: ela procura transformar ou modificar o modo de ser de alguém e como esse alguém vive o presente.



Complementam com Foucault (2007/1984, p.114 *apud* Masschelein; Simons, 2014, p. 17) que essa transformação é que a possibilita a percepção e o conhecimento.

A filosofia (da educação), entendida assim como exercício, pode ser educativa em três sentidos. Em primeiro lugar, como uma espécie de investigação ou de pesquisa que insinua colocar em jogo (por à prova) a própria pesquisadora, ou seja, sugerir um autodidatismo como ‘trabalho sobre si’. Esse trabalho é a condição necessária para obter *insights* dentro do ‘campo de batalha das forças’. Em segundo lugar, essa filosofia pode ser educacional, no sentido de que o presente que está em jogo (e é investigado) é o presente educacional, o presente dos discursos educacionais, instituições e práticas. E, em terceiro lugar – e mais importante –, a filosofia como um ensaio também é um gesto público. Portanto, também é educacional no sentido de que ela pode ter um significado para os outros que são convidados a compartilhar a experiência e construir um público pensante (isto é, eles são convidados a se colocarem à prova, e não a serem ensinados). A filosofia como ‘exercício de pensamento’ não é ‘disciplina’, logo ela exige e implica o uso público da razão<sup>71</sup>.

A partir de Arendt, consideram que descrever o seu próprio trabalho filosófico é um exercício de pensamento que exige estar no presente, afirmam o presente como a lacuna entre o passado e o futuro. Essa seria, para Arendt (Masschelein; Simons, 2014 p. 12), a região adequada do pensamento que, ao contrário do que desejou a metafísica ocidental, está inscrita em um tempo e um espaço. Tempo e espaço que dizem respeito ao que experimentamos quando estamos atentos, ou, nas palavras dos filósofos belgas, “quando estamos presentes no presente” e “nos inserimos e, assim, também nos expomos ao que está acontecendo”. (Masschelein; Simons, 2014, p.13). E esclarecem que “o presente, como a lacuna onde esses exercícios acontecem, só existem na medida em que o homem reconhece ou experimenta a si mesmo como iniciante, como um **sujeito da ação**, e se **insere no tempo**”. (idem). A possibilidade de iniciar, significa a possibilidade da novidade que irrompe na continuidade, ou da ruptura que um início pode conter.

Afirmam, então, que “o presente é a lacuna, e a maneira de viver nessa lacuna é pensar”. (Masschelein; Simons, 2014, p. 14). A partir de Arendt, elaboram que “[...] o pensamento é uma atividade imediatamente relacionada com uma questão existencial de como viver no presente”. (idem). E pensar, “[...] significa: não se esquecer de si mesmo [...] como sujeito da ação, como sendo uma inserção no tempo, um início através do qual as forças (histórica, psicológica, social...) atuam.”. (Masschelein; Simons, 2014, p.14).

\* \* \*

Pensando na provocação de Masschelein e Simons (2014) volto à questão já pensada, para pensar novamente... agora, entre os caminhos que caminhei até a Pedro, me retomo,

---

71 Sobre o uso público da razão, os filósofos belgas retomam Kant.

tomo outra vez o pensado. Me percebo na errância, outra vez, na busca de um caminho, de uma pergunta, de um pensamento.

Toda ação educativa parte de concepções. Nossa vida está assentada em crenças, ideias, ideais, costumes, cultura. Com isso penso em quais ideias educativas nossas ações estão centradas? Qual ideia de infância encontramos por trás de uma ação educativa? Para mim tem se tornado cada vez mais instigante perceber como as ideias educativas estão atreladas às ideias de infância. O quanto ações educativas pretendem em suas propostas alcançar um ideal de cidadão, quase sempre considerando a criança como ponto de partida crucial para essa empreitada.

O quanto o mundo em que vivemos mudou, o quanto mudamos com ele, o quanto mudamos ele, o quanto a ciência e o acesso ao conhecimento mudou, ou seja, o quanto nosso modo de viver mudou. Em contrapartida, o quanto a escola pública permaneceu com seus ideais de cúmulo e progressão de conhecimento para a formação de um membro da sociedade com capacidades para ocupar um lugar nela. Em um movimento que parece de vai e vem, mudamos os nomes das práticas, mas não as concepções. A criança permanece no lugar da provisoriedade, a infância permanece na insuficiência. Talvez, em pedagogia, tenhamos nos ocupado pouco em afirmar um pensamento pedagógico. Acredito que esse lugar possa ser o de pensar as concepções, os modos.

Assim, penso que minhas perguntas encerradas no afã de desvendar “o que é o mundo?” “Como a escola abre um mundo?” “Como o projeto de Caxias gera as condições para esse mundo?” “Que condições?” “Qual mundo?” me faziam caminhar por um caminho contraditório diante do que acredito ser o pesquisar em educação: abertura ao imprevisível. **Caminhar um caminho** até a Pedro, me fez perceber que caminhar com perguntas abertas, me permite estar mais atenta ao caminho e o que dele pode emergir. Assim como o ideal da fenomenologia sustentado por Arendt (2011a), no qual Masschelein e Simons (2013) mergulharam, interessa pensar o que emerge do viver ou, da minha relação com o mundo e no mundo. Interessa pensar, para elaborar entendimentos. Um presente que se atualiza no viver também considera uma provisoriedade de respostas, que não servem para encerrar em certezas o conhecer, mas para seguir pensando sobre o que há para saber.

Minhas perguntas continuam vinculadas ao projeto de Filosofia com crianças, pois minha formação está passando por aí, não posso negar que me toca e me intriga o modo como percebo que essa relação educativa comprometida com o filosofar tem alterado modos de estar na escola, no mundo, na vida. O que talvez tenha se reconfigurado é o meu olhar, que antes de olhar para o que está acontecendo com os professores, a escola e as crianças passou a

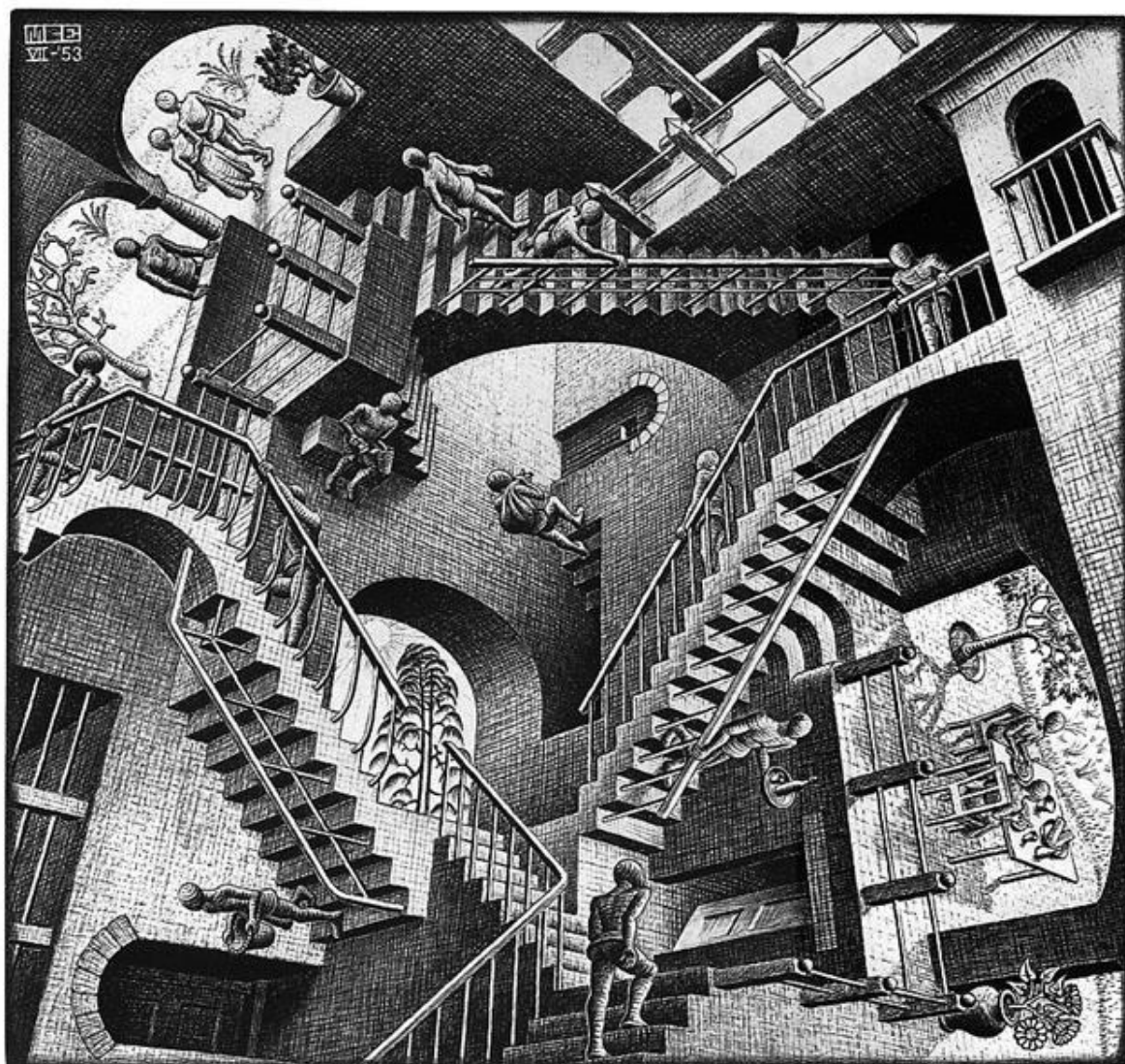
olhar o que acontece *comigo* quando estou **em relação** com esses professores, essas escolas e essas crianças. Tornou-se uma questão de (auto)formação (educação)!

E “[...] a filosofia como educação (como ‘trabalho de campo’) poderia ser útil: colocar-nos à prova da realidade contemporânea e convidar outras pessoas para se reunirem no teste” (p. 25). Tomo as palavras dos filósofos belgas para fazer o convite – mais uma vez - à leitura desse texto, dessas reflexões, para se juntar em torno das questões que ponho sobre a mesa, ou pensar sobre o mundo que tem se aberto para mim e

isso não significa pedir ao leitor para ser um juiz, ou para aceitar o que eu tento dizer, mas sim pedir que ele ou ela realmente os recebam como uma tentativa ou ensaio e considerem participar do risco de ensaiar as palavras e os verbos novamente. (Masschelein; Simons, 2013, p. 25).

Pergunto então: o que há para saber acerca das concepções de infância e de educar no projeto de filosofia com crianças de Duque de Caxias? O que essas concepções dizem sobre a educação docente? O que a educação docente diz sobre essas concepções?

#### 4 DA SKHOLÉ AOS EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS: A FORMAÇÃO NO NEFI COMO GESTO AUTOEDUCATIVO



Relativity, 1953  
M. C. Escher. Litografia.

Nesse capítulo buscamos aportes teóricos como forma de ancoragem e tensionamento para a reflexão proposta nesta tese. A perspectiva dos pedagogos Jan Masschelein e Maarten Simons e do filósofo e filólogo Pierre Hadot, tornaram-se pertinentes pelo seu vínculo à noção de filosofia como educação ou filosofia como exercício. O esforço deste capítulo está em oferecer elementos teóricos que permitam um “debruçar-se” sobre a questão inicial a partir do que pude perceber como elementar para me aproximar de uma interpretação problematizadora do *fazer* pesquisa em um Núcleo de Estudos de uma Universidade pública do Estado do Rio de Janeiro.

Deste caminho destacamos duas perspectivas que consideramos pertinentes possibilidades para pensar a pergunta: a escola como tempo livre que, consideramos, gera condições para a formação entendida como autoformação e a atitude filosófica entendida como uma maneira de viver. Experimentamos uma aproximação à nossa pergunta inicial pelos fazeres do NEFI às características da *skholé* grega e princípios dos exercícios espirituais para encontrar com inspiração possível de uma intencionalidade educativa do Núcleo. Masschelein e Simons, ao revisitar os postulados da *skholé* grega destacam a formação como um processo autoformativo, em que a escola, como tempo livre, gera condições para esse processo. Pierre Hadot nos apresenta a filosofia antiga como maneira de viver.

#### **4.1 *Skholé*: uma escola que não é uma instituição - reflexões a partir de Masschelein e Simons**

Em nome do progresso e de um futuro melhor a escola tem permanecido no limiar de muitas discussões e acusações, quase sempre polarizadas entre o que ela já foi e ainda não é. Ora está nos nossos desejos de concebê-la sempre diante do melhor que podemos fazer, ora está na saudade do que nossas lembranças nos permitem elaborar, no futuro ou no passado. O certo é que imaginar uma escola e sua forma tem sido motivo de muitos debates, escritos, imaginários, estudos, discussões, pesquisas. O fazer escolar tende a ser entendido como acúmulo de conhecimentos em uma esfera que não propicia o debate e a reflexão sobre tais conhecimentos. Tal esfera, a pública, deveria assegurar condições de equidade tanto de acesso igualitário ao saber quanto a “operar” com esse saber<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Consideramos saber o patrimônio acumulado da humanidade reservado a todas as áreas do conhecimento.

Não é de hoje que a escola tende a ser vista como uma das grandes invenções políticas para a construção de uma sociedade. Como invenção, dá abertura para discutir seu surgimento - mesmo que esse sentido seja uma invenção. Entre as demandas de questões do Núcleo, estão a escola e a educação pública, a primeira como espaço que garante o acesso igualitário e de boa qualidade à segunda. Nesse sentido, temos lido, conversado e debatido muitas ideias que propõem Masschelein e Simons, em especial aquelas que estão nos livros *Em defesa da escola: uma questão pública* (2013) e *A pedagogia, a democracia e a escola* (2014). Muitos dos escritos dos últimos cinco anos do Núcleo estão atravessados por essas ideias. Essa escrita, além de estar atravessada pelas ideias dos filósofos belgas, também está atravessada pelos debates e percepções dos colegas do Núcleo. Destacamos desses estudos o que caracteriza a *skholé* para nos aproximarmos da ideia do que consideramos vital no que fomenta o fazer educativo no NEFI: colocar algo sobre a mesa para pensar.

Para caminhar com a proposta de Masschelein e Simons precisamos nos desvencilhar do sentido único que temos aprendido a atribuir as palavras escola, escolar, estudo, aluno, e tratar de colocar “sobre a mesa”<sup>73</sup> o que temos pensado como escola e tudo mais que a ela está vinculado. Ao remontar outra lógica da escola, remontam também, outras possibilidades de concebê-la. Possibilidade essa que historicamente, segundo os autores, teríamos nos afastado. Problematizam o que chamam “as versões domadas da escola”, a saber: “a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática.” (Masschelein; Simons, 2013, p. 28).

Percebendo um esvaziamento de sentido na palavra escola (e, portanto, do fazer e ser escola), Masschelein e Simons (2013) sentem-se inspirados a imaginar como seria uma escola que, para eles, fosse com sentido. Na tentativa de estabelecer critérios que permitam nominar o que é uma escola, estabelecem uma ponte entre as experiências que temos chamado de escola – sem determinar se é uma instituição ou não –, com uma espécie de relação “originária” da escola – *skholé*.

A partir disso expõem como, ao longo dos anos, temos, enquanto sociedade, trabalhado para abandonar essa relação que, aos olhos dos autores, seria verdadeiramente educativa, pois, podemos supor, está feita com sentido. A história da escola poderia ser vista como uma história da domesticação e apropriação do tempo livre (Masschelein; Simons, 2013), porém, atualmente, já percebem os processos de capitalização e individuação da vida,

---

<sup>73</sup> Colocar sobre a mesa é o exercício, segundo os pedagogos Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), de expor algo a ser pensado. O ato de colocar sobre a mesa e colocar atenção sobre o que há para saber acerca de algo e tornar esse algo, alguma coisa, é um exercício educativo de significar e resignificar o mundo e as coisas do mundo.

ou seja, uma forma de administração pública em detrimento da política pública que age além da liberdade individual (Masschelein; Simons, 2014). O que chamam de políticas públicas é a atuação em nome de um Estado ou comunidade, ou seja, a atuação se daria em função do público, que, na atualidade ao converter a atuação do público em função de interesses privado, passa a ser chamado de administração pública. A escola, na medida em que passa a atender aos interesses privados, torna-se um dos motores de investimento e manutenção dessa lógica. Ou seja, coloca o espaço público em função de interesses privados, como por exemplo preparar os alunos para o mercado de trabalho.

É comum associar a questão do público à gratuidade ou liberdade de acesso a algo. Como um bem comum. Porém, dentro da perspectiva que Masschelein e Simons (2013) abordam, a questão do público diz respeito à constituição de um bem comum, bem como a liberdade de acesso a esse bem. Portanto não pode estar vinculado aos interesses privados.

*Em defesa da escola: uma questão pública* (2013), os autores fazem dois movimentos: o primeiro é demonstrar que os “ataques” à escola estão vinculados ao medo e ao ódio contra uma das principais características que chamam de radical e essencial da escola: o tempo livre. O segundo é apresentar o modo como percebem ser possível empreender a reinvenção da escola.

Os ataques à escola compreendem: a) alienação: a escola está distante do mundo, ou seja, ela não trabalha com o que realmente é necessário saber para a vida em sociedade; b) consolidação de poder e corrupção: a escola manteria um ideal classista em que fomenta a disparidade social a partir do que e como ensina, estaria, nas palavras dos autores, “a serviço do capital econômico”; c) desmotivação da juventude: por um lado o professor “tradicional” não atraiem a atenção dos alunos(as), por outro, os professores populares não ensinam nada aos alunos(as), busca uma escola atraente, em nome do saber útil e de uma aprendizagem lúdica; d) falta de eficácia e empregabilidade: a escola não estaria produzindo o resultado esperado que é promover aprendizagem, por falta de eficácia, eficiência e desempenho profissional, como uma máquina mercantil, deve ser capaz de formar pessoas empregáveis; e) demanda de reforma e a posição a redundância: entre aqueles que desejam reformar e aqueles que desejam restaura a escola “clássica” ou “tradicional”, está, em última instância, o desejo da otimização do nível de aprendizagem individual; a posição de redundância está vinculada ao propósito e a funcionalidade da escola, que, diante do que colocam os “ataques”, o que nela se faz – ou se deveria fazer, diante desses 5 pontos – os filósofos belgas se perguntam se isso não se pode fazer em outro lugar. (Masschelein; Simons, 2013, p.13-24). Esse último ponto, da redundância, é explicitado pela ação escolar reduzida “à produção de resultados de

aprendizagem” que, no fim das contas é só outro modo de converter o “potencial em competência”, quando “existem inúmeros caminhos de aprendizagem formal e informal e ambientes de aprendizagem que tornam possível esse processo de produção” (Masschelein; Simons, 2013, p. 20), os autores perguntam “qual é, então, o papel da escola?”. Uma resposta possível, para eles, é uma instituição de “reconhecimento e validação” que “confere um selo de qualidade” ou “uma prova de certificação dos resultados de aprendizagem e das competências adquiridas”. Ou seja, “ela oferece diplomas ‘válidos’”. (Masschelein; Simons, 2013, p. 21).

Então, dizer que a escola é redundante, é o mesmo que reduzi-la à função de qualificação ou preparação para algo (Masschelein; Simon, 2013). É considerar as crianças e os jovens a partir do que ainda não sabem, mas também trabalhar com uma articulação do saber como algo que pode ser controlado e estar a serviço de algo ou alguém. Os autores demonstram, a partir do Quadro Europeu de Qualificações e de um derivado seu, o Quadro de Qualificações Flamenco – que permite escalonar todos os resultados de aprendizagem de acordo com oito níveis de qualificação na Bélgica – “que separa radicalmente os resultados de aprendizagem do chamado processo de aprendizagem e contexto de aprendizagem”, como “o que conta são os resultados de aprendizagem ou as competências, e não onde ou como a pessoa os adquiriu”. (Masschelein; Simons, 2013, p. 21). Assim, a partir desse quadro, por exemplo, é possível demonstrar como “a educação escolar não tem o monopólio sobre a aprendizagem”. (Masschelein; Simons, 2013, p. 21).

Corroboram essa ideia com a era digital em que, segundo os autores, a escola tem se tornado redundante, pois “a escola, onde a aprendizagem está ligada ao tempo e ao espaço, não é mais necessária na era digital dos ambientes de aprendizagem virtual” (Masschelein; Simons, 2013, p. 22). Ou seja, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer momento e em qualquer lugar.

Também é verdade que aqui estaríamos negando toda a instância de convivência e encontro que o tempo e o espaço da escola promovem. Muitas vezes o encontro é promovido por seriação e separação entre os grandes e os pequenos. Tal como descrevem os filósofos belgas

A escola como um todo é determinada pelas tecnologias primitivas do passado. A aprendizagem artificial que chamamos de escola, por assim dizer, foi sempre necessária apenas para ensinar às crianças as coisas que eles não poderiam aprender em seu ambiente natural (de aprendizagem). Quando essa necessidade desaparece, assim também desaparecerá a instituição da escola: a aprendizagem torna-se, mais uma vez, um evento 'natural', onde a única coisa que importa é a distinção entre ambientes de aprendizagem 'ricos' e 'pobres'. (Masschelein; Simons, 2013, p. 23).



Então, a partir do desejo em contra argumentar os ataques à escola, Masschelein e Simons (2013, p. 24), elaboram um conjunto de questões para tentar identificar “o que faz uma escola ser uma escola” e com isso também “identificar por que a escola tem um valor agregado em e por si mesma e por que ela merece ser preservada”.

Apresentaremos aqui as principais ideias para pensar com Masschelein e Simons (2013; 2014) a questão que temos nos perguntado - com eles e a partir deles e, em um exercício reflexivo, pensar com eles como a educação – e, portanto, a formação – em relação ao que fazemos no NEFI. Poderia perguntar: o NEFI tem se tornado uma escola?

#### 4.1.1 A escola como tempo livre

[...] é uma forma de vida em que não há distinção clara entre o trabalho e a vida privada e em que se pode e se deve perder a noção do tempo em busca de um amor que muitas vezes se estende além das horas trabalhadas

*Masschelein; Simons, 2013, p.145*

A escola como invenção grega que democratiza o tempo, nasce como *skholé*. Tal concepção vem do termo grego *skholé*, que significa “tempo livre, descanso, demora, estudo, discussão, leitura, escola, edifício escolar”. (Masschelein; Simons, 2013 , p. 25). Surge, genuinamente, como um espaço que oferece tempo livre do trabalho – separado da vida produtiva - para o estudo e a prática, ou seja, torna-se igualitária para todos os que entram nela (que, certamente, são parte de uma elite) as condições de acesso ao conhecimento, tornando-se assim democrática e pública para os que nela ingressam<sup>74</sup>. Democrática por não fazer distinção de acesso e pública por “profanar” o conhecimento ou possibilitar o acesso à ele como bem comum.

A escola, ao oferecer

---

<sup>74</sup> A compreensão de que escola grega nasce tornando acessível a todos o conhecimento, que era reservado para alguns indivíduos e grupos particulares, pode soar um pouco idealizadora da sociedade grega se voltamos os olhos para os tempos de então. Porém os autores aclaram sua intencionalidade com o mergulho no que consideram ideia originária de escola: “a nossa ambição, contudo, não é esboçar a escola ideal, mas uma tentativa de tornar explícito o que faz com que uma escola seja uma escola, e, conseqüentemente, diferente de outros ambientes de aprendizagem (ou de socialização, ou iniciações). E, mais uma vez, o objetivo não é o de salvaguardar uma velha instituição, mas de articular um marco para a escola do futuro” (Masschelein; Simons, 2013, p. 29).

tempo livre, transforma o conhecimento e as habilidades em bens comuns e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (Masschelein; Simons, 2013, p. 10).

O mundo, a partir disso, é tornado público e é possibilitada a renovação ou um novo começo (Masschelein; Simons, 2013, p. 105). Temos, assim, as três qualidades da escola: democrática, pública e renovadora.

Ou seja, está distante de ser uma iniciação ao conhecimento ou um espaço de socialização dos jovens na cultura, pois essa iniciação e socialização já estão presentes entre os povos e as culturas. Antes a percebem como o meio coletivo mais econômico para promover que cada um “encontre o seu lugar na sociedade”. (Masschelein; Simons, 2013, p. 105).

Nesse sentido, a escola

surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário. Foi a escola grega que deu forma concreta a esse tipo de tempo. Isto significa que este – e não, por exemplo, a transferência de conhecimento ou o desenvolvimento de talentos – é a forma de tempo livre por meio do qual os alunos poderiam ser retirados de sua posição social. (Masschelein; Simons, 2013, p. 29).

Os ataques à escola, segundo os filósofos belgas, são uma tentativa de tornar o tempo da escola – tempo livre – novamente um tempo produtivo, ou seja, desescolarizante, o que impediria a função de democratização e equalização da escola (Masschelein; Simons, 2013, p. 28). Então, tratam de discutir a educação como ato ou possibilidade de acessar um conhecimento acumulado pela humanidade e ter a oportunidade de, a partir desse conhecimento, fazer algo “novo”.

A escola torna-se o lugar onde o nosso mundo pode ser colocado em jogo<sup>75</sup>, pois aí estaria em espaço e tempo, a possibilidade de jogar com os sentidos, significados, significações que atribuímos e aprendemos a atribuir, em outras palavras aprendemos a valorar o mundo. A escola “é, então, o pátio de recreio da sociedade, é o lugar onde o conhecimento e as práticas podem relaxar-se e ser ‘postos em liberdade’”, pois são liberadas da sua usualidade e “oferecidos em por si mesmo: o conhecimento pelo conhecimento mesmo (dirigido ao estudo)”. (Masschelein; Simons, 2011, p. 326). Não há o interesse na utilidade do

---

<sup>75</sup> O termo jogo é utilizado pelos autores no sentido que lhe atribui Huizinga. Cf. HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura* (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.

conhecimento, mas na escola como tempo para o estudo, o jogo e o exercício que reconhece no outro – aluno - a legitimidade e a capacidade para pensar suas questões.

Os autores destacam que a forma escolar é um espaço e tempo de jogo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 331) e sua especificidade reside em que tudo se pode questionar de forma radical. Por esse mesmo motivo ela pode ser perigosa, porque oferece a possibilidade de pensar sem nenhum preconceito familiar ou hierárquico. Esse é o lugar comum, esse é o caráter público: onde há a possibilidade de perseguir uma ideia sem preconceções verdadeiras, mas sim buscar constituir uma verdade.

A escola não é o lugar da aprendizagem *para* o mundo ou *para* o futuro, senão o lugar que possibilita pensar sobre si mesmo no presente<sup>76</sup>. Contrários à visão de que a escola está afastada do mundo ou fechada a ele, Masschelein e Simons (2013) defendem que a escola, por ser o lugar em que o mundo pode se reencontrado outra vez – apresentado -, tornado presente e por isso, possibilita a **abertura de mundo**. Afastamos e fechamos a escola do mundo quando pensamos que ela deve apresentar para os que já conhecemos um mundo, “O mundo”, ou simplificar o mundo a uma leitura dele. Ao contrário disso, a abertura se daria a partir da potência ou possibilidade de “mudança”, que o tempo e o espaço fora da polis e do *oikos* (da sociedade e da casa, do convívio), podem fazer emergir.

A **educação** não é “acerca de chegar a estar em presença de alguém (uma pessoa única), mas de alguma coisa como parte de um mundo comum”, ou seja, “a *skholé* é onde 'o mundo acontece' (uma vez mais), é dado mais uma vez, de modo que ele se torna real e o os indivíduos são expostos a ele, isto é, de forma descentralizada e dessubjetivada.” (Masschelein; Simons, 2014, p. 166). Descentralizada e dessubjetivada como consequência de algo que se tornar real, outra vez.

A expressão “outra vez”, é afirmada pelos filósofos belgas no sentido que lhe dá Arendt, como *encontro* com o mundo que diz respeito ao encontro geracional entre professor e aluno, adultos e crianças, em que os educadores/adultos como representantes da velha guarda não apresentam algo, mas o modo e a forma como eles comunicam “o seu cuidado e amor pelo mundo (seu amor por palavras, textos, coisas, práticas)”, apresentam alguma coisa, “dão alguma coisa a ver, ouvir, e deixam alguém viver sob a sombra dessas coisas” (p. 166). Ou seja, dão autoridade para alguma coisa, trazendo estudantes ou alunos à sua vizinhança, de modo que essa coisa possa se tornar comum ou partilhada.

---

<sup>76</sup> Aqui encontramos com duas importantes leituras de Masschelein e Simons: Foucault e Arendt.

Fazer com que os estudantes entrem em contato e sejam tocados, isso é comunicar e desvendar o mundo”. Essa possibilidade estaria – e aqui poderia soar contraditório – com o professor apaixonado, pois ele, com o seu amor pelo conhecimento poderia fazer “a matéria falar, transformar um objeto em uma coisa, que é uma parte do nosso mundo”. (Masschelein; Simons, 2014, p. 166).

A tarefa essencial da escola e da educação são “a renovação da sociedade por meio da nova geração” e, por isso,

[...] a escola não é (muito) o lugar onde se aprende o que não pode ser aprendido diretamente no próprio mundo da vida, mas sim o lugar onde a sociedade se renova, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação. (Masschelein; Simons, 2013, p. 161).

A formação, diz respeito ao estudo e a prática que não derivam de nenhum preconceção de “pessoa bem formada” ou de ser competente, ao contrário, ao estar liberada de um destino fixado pode-se dizer que o tempo livre que a escola oferece é um tempo sem destinação (Masschelein; Simons, 2013, p. 193), pois “a escola-como-espaço-público que temos em mente é o tempo e o espaço que abre a experiência de um novo começo”, então ela “é uma arquitetura além da socialização ou do batismo pedagógico”. (Masschelein; Simons, 2014, p. 187). A arquitetura da escola possibilita essa suspensão e essa profanação. Um espaço que não é a sociedade, mas tampouco está descolado dela, por isso ela não está afastada ou fechada ao mundo, é justamente onde há a possibilidade de estar no e com o mundo. *A skholé*

[...] não deve ser confundida com a instituição e, assim, pode acontecer fora dela. Na verdade, a escola como instituição poderia ser considerada, em muitos aspectos, como uma forma de apropriar-se da escola/*skholé*, de destiná-la. De uma forma mais geral, poderíamos ler a história da escola como sistema/instituição/organização (e, provavelmente, também a história da filosofia da educação que a apoiou) talvez num sentido mais amplo como uma história de apropriação ou da domesticação do tempo livre. (Masschelein; Simons, 2013, p. 161)

Torna-se um espaço em que a sociedade – nós – pode, de certa maneira, refletir sobre si mesma, na medida em que se isenta do mundo produtivo. Faz isso a partir da figura do professor, como representante das coisas que são importantes em uma sociedade (Masschelein; Simons, 2013, p. 90).

*A skholé* “[...] é uma forma de vida em que não há distinção clara entre o trabalho e a vida privada e em que se pode e se deve perder a noção do tempo em busca de um amor que muitas vezes se estende além das horas trabalhadas.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.145).

#### 4.1.2 O escolar

O escolar, na perspectiva de Masschelein e Simons (2013) está inscrito na elaboração de técnicas e práticas geradas a partir de oito aspectos da escola: suspensão, profanação, atenção ao mundo, tecnologia, igualdade, amor, preparação e responsabilidade pedagógica.

**Suspender** a função do que usualmente se atribui a algo, seria o modo de oferecer a possibilidade, potencializar que algo novo surja. A escola seria o tempo e o espaço onde esse conhecimento poderia ser oferecido de forma pública, sem distinção, para todos. Desse modo se geram as condições para que se suspendam os usos e aplicabilidade das coisas no mundo.

Porém para se garantir a suspensão dos caminhos “já trilhados” pelas gerações anteriores, para que se garanta o caráter inventivo de um conhecimento ou uma matéria, para que a nova geração se experimente como nova, é preciso manter o caráter **profano** da ação.

Um tempo e um lugar profanos, mas também coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos os sujeitos e a (re)apropriação de significado. (Masschelein; Simons, 2013, p. 39).

O que se torna público, para os autores, é um conhecimento que fora expropriado de uns poucos privilegiados e tornado disponível para o uso público. A partir da suspensão e da profanação, há a possibilidade de que algo se torne real para alguém. Tornar-se real significa, para Masschelein e Simons (2013), abrir o **mundo**.

Abrir o mundo não significa apenas vir a conhecer o mundo, mas também se refere como o fechado-no-mundo – isto é a maneira determinada em que o mundo deve ser compreendido e usado, ou a maneira como ele é, realmente, usado – é aberto e o próprio mundo é tornado aberto e livre e, portanto, compartilhado e compartilhável, algo interessante ou potencialmente interessante: um objeto de estudo ou prática. (Masschelein; Simons, 2013, p. 50)

Isso significa botar atenção em alguma coisa, e nessa medida não está em questão à aplicabilidade dos conteúdos no mundo, ou o mundo utilitário, onde as coisas e as matérias já têm uma ordem, passamos a ter a possibilidade de reinventar essa ordem, ter autoria. A **formação** torna-se central, e não é entendida como uma atividade de ensino de valores, mas

com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente à **atenção** e ao interesse com a própria pessoa em relação ao mundo. (Masschelein; Simons, 2013, p. 47).

A diferença entre aprendizagem e formação é que primeira diz respeito ao “fortalecimento ou ampliação do que *já existe*”, ou seja, uma “extensão do próprio mundo”,

em outras palavras, um mergulho, uma verticalização de um conhecimento já familiarizado (Masschelein; Simons, 2013, p. 47). A segunda, o “eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo”, pois a formação envolve “sair constantemente de si mesmo” (idem). O eu estaria, assim, sendo suspenso. Isso só é possível - a formação - na medida em que se consegue abrir o mundo, e a escola “é o local por excelência da suspensão escolástica e da profanação pelo qual o mundo é aberto” (Idem, p. 45).

A formação é aprendizagem na escola e “a escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto.” (2013, p. 45). Aprender “implica uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo, acrescentando algo”, é introvertido, ou seja, de desenvolvimento da identidade. (Masschelein; Simons, 2013, p. 49).

“o “eu” é suspenso em confronto com o mundo (alçado, colocado entre parênteses), o que permite um novo “eu” em relação àquele mundo que vai tomar forma e ser fabricado. Essa transformação é o que queremos referir a como formação. Esse novo “eu” é, antes e acima de tudo, um eu da experiência, da atenção e exposição a alguma coisa.” (Masschelein; Simons, 2013, p. 48)

Na formação “esse eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início. A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo” (Masschelein; Simons, 2013, p. 49), nesse sentido é extrovertido, pois coloca em crise o eu. O eu em processo de ser formado está “sendo suspenso, dissociado: é um eu colocado entre parênteses ou um eu profano e que pode ser formado, ou seja, pode se dar a ele uma forma ou configuração específicas.” (Masschelein; Simons, 2013, p. 49)

Isso ocorre quando a escola consegue “abrir o mundo para o aluno” ou seja, quando “algo é tornado parte do nosso mundo e (in)forma o mundo [...] em duplo sentido: forma parte do mundo (que podemos então compartilhar) e informa, isto é, partilha algo com o mundo e o amplia)” (Masschelein; Simons, 2013, p. 49)

Nesse caso a *forma* é entendida como sentido constitutivo de um habitar, um como fazer e não como um significante – que é o caso da teoria semiótica<sup>77</sup>.

“a escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto.” (2013, p. 45)

Nas palavras dos autores, o real emerge quando as coisas podem ser “destacadas dos usos privados e posições”. Ou seja, quando algo se torna significativo ou com sentido para

---

<sup>77</sup> Na teoria semiótica, defendida por Saussure, o significante é uma imagem acústica – impressão psíquica - associada a um significado numa língua, que forma um signo linguístico.

alguém. Essa seria a grande função da escola, na medida em que, dessa maneira, seria possível inventar um mundo.

A escola se torna um tempo/espço do *inter-esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comum-icação* é possível. Sem um mundo, não interesse nem atenção. (Masschelein; Simons, 2013, p. 52)

Em oposição ao estudo e a prática, estão as tarefas, pois “as tarefas são muitas vezes apresentadas como forma ideal de tornar a matéria tangível, demonstrar sua aplicabilidade e, assim, consolida-la como o último passo para a verdadeira aplicação a vida real” (p. 60). O estudo e a prática estariam, assim, assentados em outra dimensão que não a formação para o mercado de trabalho ou a aplicabilidade das coisas no mundo. Tal dimensão seria a abertura de mundo.

A abertura de mundo significa afirmar um lugar – tempo e espaço – que gere situações que permitam aos alunos viver situações que lhes possibilitem começar alguma coisa, dar forma, pois nesse movimento, nessa ação “eles dão forma a algo e, ao mesmo tempo, formam a si mesmos.” (Masschelein; Simons, 2013, p. 60). Nesse sentido planejar, desenvolver, criar, inventar e apresentar são ações importantes em si mesmas, ou seja, são formas de se colocar atenção em **algo**, estabelecer sentidos com as coisas do mundo não enquanto problemas, mas como questões, provocações do mundo. Quando esse algo passa a ter sentido, torna-se uma **coisa** significativa. Com os filósofos podemos pensar que atribuir sentido ao mundo e as coisas do mundo, é aprender a significá-lo, a valorá-lo. Nos constituímos na medida em que aprendemos a constituir sentidos, significados e valorações ao mundo. A proposta dos filósofos belgas seria superar a atribuição escolar como exercício de reconhecimento dos problemas sociais concretos, ou seja, superar a simplificação do mundo escolar como forma de reprodução do mundo em conteúdo a serem *reconhecidos*.

É a partir da **tecnologia** que os filósofos belgas acreditam ser possível gerar as condições para a curiosidade e o interesse. Paralelo ao papel do professor, essa é, o que consideram Masschelein e Simons (2013), a dimensão técnica da escola. Pertencente ao domínio da fabricação e da manufatura – ou, nas palavras dos autores: praticar, estudar, disciplina. “São técnicas que, por um lado, engajam os jovens e por outro, apresentam o mundo; isto é focam a atenção em alguma coisa” (idem, p. 65), assim gerar interesse e possibilitar a formação, ou seja, tornar possível o tempo livre.

Quando se referem a tecnologias autores estão pensando “no quadro-negro, no giz, no papel, na caneta, no livro, mas também na carteira e na cadeira. A arquitetura e o arranjo espacial da escola e da sala de aula também são relevantes.” (Masschelein; Simons, 2013, p. 54).

Essas tecnologias tornam possível “que algo do mundo esteja presente” (p. 55), ou seja, possibilita uma ação sobre si mesmo, que aprendamos a dizer “sou capaz”, “posso fazer”. Nesse sentido

não é uma técnica que o homem aplica à natureza para manipulá-la. É uma técnica habilidosa inventada pelo homem para ser aplicada ao homem, a fim de permitir que o homem exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma. (Masschelein; Simons, 2013, p. 65).

As tecnologias não são a garantia de que, se usadas corretamente, produzem jovens bem formados “como produtos acabados saídos de uma linha de montagem. Não são tecnologias organizadas pela velha geração para manipular a nova geração, embora esse perigo, certamente, ainda exista.” (Masschelein; Simons, 2013, p. 65).<sup>78</sup>

A questão da **igualdade** é elaborada a partir de Rancière, em que “os espaços escolares surgem como espaço *par excellence*, em que a igualdade para todos é averiguada” (Masschelein; Simons, 2013, p. 69). Não se trata de “produzir” igualdade, se não de partir da igualdade, ou seja, a escola reconhece todos como iguais na medida em que reconhece que todos são capazes. Os autores acreditam que, ao afirmar a singularidade e as diferenças como ponto de partida entre as crianças e os jovens, pressupõe “uma efetiva desigualdade de capacidade”, já que não parte do que os iguala. (Masschelein; Simons, 2013, p. 71). Um importante destaque para as formas em que essas diferenças são sustentadas na escola são as convenções escolares, supostamente naturais, usadas para diferenciar, um dos exemplos citados por Masschelein e Simons (2013) é a idade dos alunos. Tais convenções não estariam na sociedade, por isso são chamadas de artificiais, pois criam, em um espaço que supostamente teria como uma de suas funções preparar para a vida em sociedade, condições de convivência e organização pouco próximas do viver em comunidade.

A ação educativa de tornar algo presente está muito vinculada à figura do professor que, ao apresentar algo para os alunos por considerar que é importante e ser o seu papel e sua

---

<sup>78</sup> Vargas Netto (2016) tem apresentado essa questão da tecnologia como algo que pode ser pensado não em um bloco, ou em uma dimensão, mas em dimensões possíveis. Dá a ver, a partir de sua reflexão, a dimensão técnica – como que a tecnologia apresenta, “os sentidos da técnica como ação do homem sobre o mundo e da técnica como ação do homem sobre si mesmo” (Netto, 2016, p. 97) emergem sempre como uma pluralidade, seja de tecnologias, seja de modos de conceber a prática escolástica. Cf. VARGAS NETTO, Maria Jacintha. Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro? Rio de Janeiro: Nefi Edições, 2016.



responsabilidade apresentar coisas, também está dizendo que não dirá como essa coisa deverá ser usada na sociedade. Ao liberar as coisas de um uso obrigatório, as torna “públicas, presentes, apresentadas, partilhadas”. (Masschelein; Simons, 2013, p. 71). Tornar algo em um objeto de estudo e prática, sem um fim ou um propósito final, possibilita novas conexões justamente porque não há finalidade, se não uma abertura para o que pode ser pensado.

E isso não estaria restrito ao conteúdo em si, mas às relações possíveis de serem estabelecidas com as coisas do mundo. Por esse motivo não fazem uma crítica aos conteúdos, mas ao uso que se faz deles na escola. Assim a marcenaria, por exemplo, pode ser uma possibilidade de mergulhar na aprendizagem, pois seria uma maneira de “colocar os alunos em contato com a matéria e permitir que percamos a noção de tempo” (Masschelein; Simons, 2013, p. 77), ou seja, possibilitaria estabelecer outra relação que não a da aplicabilidade ou funcionalidade *para* o mundo do trabalho, assim “a matéria é tornada livre, torna-se liberada, é separada de seu uso pretendido e pode, assim, tornar-se um objeto de estudo ou de exercício, tanto para o professor quanto para o aluno” (Masschelein; Simons, 2013, p.77). O que está posto não é como resolver um problema, mas como, em relação com o mundo, emergem questões para nós.

Para além de uma soma de conhecimentos, a aprendizagem e a formação envolvem um “*inter-esse*”, ou estar entre, trocar, ter algo em comum com o mundo, que possa ser compartilhado, aquilo que damos vida com o outro. Esse outro, também é o professor.

Para os filósofos belgas, a figura do professor deveria estar imersa no **amor** pelo conhecimento. Para eles, na medida em que se ensina uma relação com o saber, com o conhecer, com o estudo, e que essa relação possibilita tornar algo presente – não é o que foi, nem o que será, não é como usamos, nem para que poderemos usar, se não para pensar sobre alguma coisa – não é qualquer relação é educativa.

O professor de que falam Masschelein e Simons (2013) é o professor *amateur*. Ele “é alguém que ama seu tema ou matéria” e que “ao lado do amor pelo assunto, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno” (p. 77). Trata-se do professor que tem amor “pelo mundo e pelos alunos” (Masschelein; Simons, 2013, p. 76). A partir disso, sugerem os autores, “poderíamos dizer que fazer a escola reside, em parte, no amateurismo do professor” (Masschelein; Simons, 2013, p. 77). A saber: dar vida a matéria, aos objetos ou como aprendemos a estabelecer e a compartilhar sentidos... Poder estabelecer outra relação, que não àquela predeterminada ou preconcebida, mas poder inventar e criar a partir do que já está aí. A escola e o professor, com a intencionalidade de ajudar a encontrar uma forma ou um sentido colocam o centro da educação na relação que pode ser estabelecida de forma

igualitária entre humanos. A escola é o lugar em que se poderia experimentar o mundo também em outras perspectivas.

O professor é aquele que está atento ao aluno no processo aprender a ser que é ou a formar-se ou a educar-se. Encontramos nessa potente figura de professor, que faz da escola um lugar de habitar o presente, sem distinção de classe, cor ou credo, para aprender a profanar e suspender o mundo, ou seja, abrir mundos, o professor *amateur* emerge como figura de autoridade dessa escola.

Trata-se de assumir o compromisso adulto, como já assinalou Arendt (2010), com os novos, com os que chegam ao mundo. O humano carrega consigo a potencia de começar, de começar-se. A natalidade, como vigor da condição humana da ação, faz com que se torne inegável o fato da novidade na nossa existência no mundo. Ou seja, a condição humana da ação e, por consequência a natalidade, sustenta o fato da pluralidade humana no habitar a Terra. Ou seja, homens habitam a terra e não o Homem (Arendt, 2010).

A preparação, ao contrário do que normalmente nos soa, diz respeito ao estudo. Reiterando o que já falamos sobre a formação, diz respeito ao estudo como forma de aprender o que não se sabe. Os autores distinguem aprendizagem de estudo.

Estudar é uma forma de aprender em que não se sabe, antecipadamente, o que se pode ou se vai aprender; é um evento aberto que não tem ‘função’. É um evento ilimitado que só pode ocorrer se não houver propósito de fim para ele e nenhuma funcionalidade externa estabelecida” (p. 91-92)

Os autores corroboram com a ideia de que aprendizagem é algo que pode ser experimentado em todos os lugares e em todas as épocas, além disso que muitas coisas podem ser aprendidas fora da escola, melhor e mais rápido.

Desse modo, falar que a escola é para aprendizagem não diz nada sobre o que faz da escola uma escola. Ao mesmo tempo, isso não significa que a aprendizagem escolar é um tipo particular de aprendizagem, a saber, aprendizagem sem uma finalidade imediata. [...] Nas escola, o objetivo é focar em algo de perto e em detalhe, se empenhar em algo e trabalhar arduamente nisso. Em outras palavras, é sobre praticar e estudar algo.” (p. 91)

A **responsabilidade pedagógica** ou escolar dos professores em acompanhar começos e compartilhar o mundo. Isso exige duas tarefas: gerar um espaço liberado dos valores familiares, sociais e culturais bem como dos planos e expectativas dos pais, que esqueça a funcionalidade e a utilidade das coisa no mundo. Nesse sentido o professor ou a professora

será uma autoridade<sup>79</sup>, pois fala e dialoga sobre o mundo com a intenção de comprometer-se e encontrar-se com ele, estabelecendo uma relação com as coisas, e

[...] forma de um professor lidar com, dar forma concreta, e incorporar coisas e práticas é o que mostra o que é valioso e 'autorizado' para ele. ensinar uma relação com as coisas. Só então o professor pode se comunicar e compartilhar o mundo de uma maneira tal que as crianças e os jovens se tornem interessados e engajados, só então as coisas adquirem autoridade e só então o mundo se torna interessante. (Masschelein; Simons, 2013, p. 101; 102).

O adulto tem, nessa perspectiva, a dupla tarefa de conciliar a história do vivido – enquanto humanidade – com a novidade que emerge com o nascimento da criança. Daí a necessidade de autoridade, enquanto autoria que cada um aprende a constituir no encontro com o outro... um interesse, “em latim inter-est significa algo que existe entre nós.” (Masschelein; Simons, 2013, p. 102). Encontrar algo que existe entre nós.

#### 4.2 A filosofia como forma de vida: os exercícios espirituais por Pierre Hadot

O filósofo e filólogo francês Pierre Hadot dedicou sua vida ao estudo da filosofia antiga, a obra do autor é registro da sua paixão pelo tema que está nas linhas e entrelinhas da sua escrita. Cheguei à leitura de Pierre Hadot a partir de “A escrita de si” de Michel Foucault (1992) que, no seu texto, busca nos escritos de filósofos da antiguidade grega o fomento para pensar a ação transformadora de si ou para considerar o pensar uma relação transformadora de si. Tal relação estava apontada como uma prática conhecida como exercícios espirituais, na filosofia Antiga. O cuidado de si, relativo a prática dos exercícios espirituais, me parecia um caminho que construiria sentidos educativos na composição desta tese, porém, fui capturada pela filosofia Antiga e a leitura que Hadot (2014, 2016) faz dela.

Dentre as questões que levaram Pierre Hadot a fazer dos exercícios espirituais sua principal tese, foram as considerações de historiadores da filosofia sobre a [suposta] falta de rigor, incoerências e até mesmo contradições acerca da filosofia Antiga grego-romana. O filósofo francês considerava que tal percepção emergia porque se considerava mais a proposição do escrito do que o contexto vivo e existencial da escritura, ou seja, o discurso em detrimento a práxis (Hadot, 2014). Como se Hadot (2014) evocasse um olhar para o que os filósofos têm a oferecer buscando o lugar de onde partiam: entender desde o ponto de vista da

<sup>79</sup> A noção é tomada a partir de Hannah Arendt que explora o conceito no sentido de autoria. Além disso, Correa (2016, p. 46) faz a seguinte observação: “Autoridade em holandês tem a ver com verbo dizer, nesse sentido exercer a autoridade tem a ver com fazer com que as coisas falem algo.”

Antiguidade greco-romana. O trabalho de Hadot relativo a filosofia antiga carrega certo regozijo quando menciona tais particularidades que, segundo ele, fazem “virar” o sentido da palavra e do texto.

Comecei por fazer, junto com o padre Henry, a educação crítica de Mário Vitorino. Essa colaboração representou uma virada decisiva em meu método de trabalho. Até então eu era um puro filósofo. [...] Mas a partir desse momento fiz meu aprendizado de filólogo e de historiador. Descobri as disciplinas filológicas que eu jamais havia aplicado, a crítica dos textos, a leitura dos manuscritos latinos. [...] Muitos filósofos não se dão conta daquilo que o estudo dos textos antigos representa. Sucede por vezes, quando traduzo Marco Aurélio, por exemplo, que eu trabalhe um dia inteiro para saber qual seria o significado de determinada palavra grega num contexto específico. (Hadot, 2016, p. 49)

Descobri também, nesse momento, o método histórico. Antes eu tratava os textos filosóficos – fossem eles de Aristóteles, de São Tomás ou de Bergson – como se fossem intemporais, como se as palavras fossem sempre dotadas do mesmo sentido, independentemente da época. Compreendi que era preciso levar em conta a evolução dos pensamentos e das mentalidades ao longo dos séculos. (Hadot, 2016, p. 50)

Buscamos na obra de Pierre Hadot os registros relativos ao que caracterizam os Exercícios Espirituais, já que em sua extensa obra sobre o tema, o autor trata amplamente dos assuntos que se desdobram dela, como por exemplo a influência dos exercícios espirituais no cristianismo, quando se assume a religião como um forma de vida ou filosofia de vida, além disso explora amplamente as escolas filosóficas, as nuances que as igualam e diferenciam e seus personagens: Sócrates, por representar o marco de uma vida feita filosofia, em que o cuidado com o outro se estabelecia em “ensinar” a aprender a cuidar dos seus pensamentos, das suas palavras e do seu ser no mundo, para os estoicos e para os cínicos, foi o modelo de filósofo “cuja vida e cuja morte são o principal ensinamento” (Hadot, 2016, p. 154); Marco Aurélio, o imperador filósofo, que escreveu *Meditações*, fez do livro uma demonstração dos exercícios espirituais ao estabelecer um diálogo consigo mesmo, repetindo para si pedaços do sistema estoico, apresentando a circularidade da prática em que diálogo, escrita e meditação estão imbricados na transformação de si (Hadot, 2014); e, Santo Inácio de Loyola, interessante figura do século XV, o jesuíta dedicou-se a prática cristã como forma de vida e escreve o *Livro de exercícios espirituais* a partir de sua experiência de meditação, uma espécie de manual de orientação espiritual demonstrando como era possível uma prática de autoexame. Essas três figuras filosóficas apresentadas por Hadot – dentre muitas outras -, representam a diversidade e força da filosofia como prática de vida a partir dos princípios – reiterativos e transformadores - dos exercícios espirituais. A instigante leitura de Hadot me fez perceber a inconveniência de dissociar a pesquisa da vida do pesquisador.

Escolhemos nos ater ao percurso que alinhava o que afinal são os exercícios espirituais e tentar perceber os elementos da filosofia como forma de vida, ou seja, o caminho existencial que levou o filósofo à essa consideração.

#### 4.2.1 Filosofia antiga e o período helenístico: quatro correntes filosóficas *ou sobre o amor à sabedoria*

A filosofia antiga costuma ser classificada em períodos que começam aproximadamente no século VI a.C. e vão até a queda do Império Romano, no século VII d.C.

“O discurso filosófico não é filosofia” (Hadot, 1999, p. 238). Essa é, segundo Hadot, a principal marca da filosofia antiga. É importante considerar que do discurso filosófico faziam parte a física, a ética e a lógica, assim, quando se trata de um discurso ou de ensinar filosofia, é preciso expor uma teoria. A filosofia em si mesma, diz Hadot (1999, p. 238), “a forma de vida filosófica, não consiste tanto em uma teoria dividida em partes como em uma atividade exclusiva dirigida a viver a lógica, a física e a ética”. A marca dessa filosofia também é a descentralização do homem como centro do universo para uma consciência cósmica, pois “supõe uma maneira de estar no mundo, uma maneira que deve ser praticada continuamente que transformará o conjunto da existência” (Hadot, 1999, 236). Expressão dessa concepção de filosofia é o termo *philo-sophia*, ‘amor a sabedoria’, utilizado pelos antigos (Hadot, 1999, p. 236). A figura de Sócrates é remetida a simbolização do amor pela sabedoria, pois o filósofo estava privado de sabedoria, mas sabia como procura-la.

A filosofia era considerada desse modo exercício de pensamento, da vontade e do ser inteiro, com o fim de alcançar esse estado, a sabedoria, por outro lado quase inacessível ao homem. A filosofia constituía uma maneira de vida e sua tarefa e prática encaminhava a alcançar a sabedoria, ainda que já o era em seu objetivo, sabedoria em si mesma. Pois a sabedoria não proporciona só conhecimento; ela faz ‘ser’ de outra maneira.” (Hadot, 1999, p. 236).

A grandeza da filosofia antiga também é o seu paradoxo: ao mesmo tempo que a sabedoria acaba por ser inalcançável, há o convencimento da necessidade de tentar o progresso espiritual (Hadot, 1999, 236).

A sabedoria como forma de vida trazia lado a lado a *ataraxia* - serenidade do espírito - , *autarkeia* - liberdade interior - e a consciência cósmica formavam a sabedoria (Hadot, 1999, p. 237). Era considerada uma “terapêutica” pois estava destinada a curar a angustia causada

pelas emoções que desequilibravam o ser. Por isso era tomada como uma espécie liberdade interior (*autarkeia*), quando o ‘eu’ já não depende mais dos seus desejos.

“A filosofia antiga supõe, antes de mais nada, uma maneira de viver” (Hadot, 1999, p. 241), mas para a maioria dos historiadores da filosofia a “única filosofia possível é o discurso filosófico” (Hadot, 1999, p. 241), a saber: a filosofia da ética, da lógica e da física. O que Hadot destaca é que “o discurso filosófico não é filosofia”, pois, por exemplo, “não se teoriza sobre lógica, ou seja, sobre falar e pensar corretamente, mas que se pensa e se fala bem [...]” (1999, p. 238). Não se trata de criar algo, mas de transforma a si mesmo, “levar uma vida filosófica corresponde a uma ordem de realidade absolutamente diferente do discurso filosófico.” (Hadot, 1999, p. 240)

Os aspectos fundamentais da filosofia da época helenística e romana constituem uma maneira de viver, o que implica uma atitude moral e supõe uma maneira de estar no mundo “uma maneira que deve ser praticada continuamente e que há de transformar o conjunto da existência” (HADOT, 1999, p. 236). O amor a sabedoria – *philo-sophia* - expressa essa concepção de filosofia. Sócrates foi considerado um representante dessa filosofia, já que apesar de nada saber, sabia como procurar saber. A partir dele, a filosofia busca a realização humana no cosmos, sendo assim, só uma vida filosófica é filosofia. Assim, na antiguidade se entende a filosofia como exercício de prática constante.

#### 4.2.2 O período helenístico: um solo fértil para o pensar

O período helenístico representou a continuidade das escolas platônicas e aristotélica, nesse período coexistiram escolas filosóficas em que o saber estava alinhado com um propósito de vida. Abordar o tema da filosofia antiga é tão complexo quanto seus personagens. Como Hadot (2016) mesmo enuncia, na filosofia antiga como maneira de viver, não encontramos sua força mais marcante nas reflexões teóricas, mas na vida dos filósofos, como um mergulho que o pensamento oferece na existência de cada um,

entretanto, nossa história do pensamento helenístico e romano, como história da *philosophia* antiga, dedicar-se-á menos a estudar as diversidades e as particularidades doutrinárias, próprias dessas diferentes escolas, que a buscar descrever a essência mesma do fenômeno da *philosophia* e a extrair as características comuns do “filósofo” ou do filosofar na Antiguidade. (Hadot, 2014, p. 241. Grifo do autor)

Hadot (2014) reconhece a filosofia como fenômeno típico e significativo do mundo greco-romano, por isso começaremos por contextualizar o período histórico em que as escolas foram gestadas e ganharam vida

*philosophia* [...] fenômeno das incompreensões, dos deslizamentos, das perdas de sentido, das reinterpretações, podendo, às vezes, chegar até ao contrassenso, que surgiram desde que há tradição, tradução, exegese. Nossa história do pensamento helenístico e romano consistirá então, antes de tudo, em reconhecer e analisar a evolução de sentidos e significados (Hadot, 2014, p. 240)

A conquista por territórios desencadeada pelos macedônicos teve um grande impacto cultural quando avançou para a Grécia. Liderados inicialmente por Felipe II e, após a sua morte, por Alexandre, O Grande a tomada da Grécia pelo império macedônico, foi a porta de entrada para o avanço da conquista chegar ao oriente. O modo como o imperador Alexandre, O Grande tratou os povos conquistados desencadeou o que se pode considerar um dos primeiros grandes projetos de globalização da cultura. A fusão cultural entre a Grécia e o oriente, teve fomento ao respeitar a religião e instituições políticas dos diferentes povos; incentivar o casamento entre conquistadores e conquistados; estabelecer equidade entre os povos. É importante considerar que tais padrões de respeito e equidade datam de mais de 300 a. C.. Nesse contexto surge a cultura helenística, considerada a maior herança deixada pelo imperador Alexandre III.

Apesar de deixar de ser central<sup>80</sup>, a cultura grega torna-se a principal influência em todo império da Macedônia<sup>81</sup>. O chamado período helenístico originou-se com o sincretismo cultural e religioso que o domínio macedônico gerou ao gerar condições para a existência da diversidade entre os povos e os territórios conquistados. A nova ordem social que emerge com a expansão do território macedônico já não está mais centrada na Pólis ou no homem. O trânsito entre as culturas promoveu um corte na unidade da Pólis grega e no sentido que a Paidéia instituíra.

O império de Alexandre III exigiu uma reconfiguração da ordem social. Em meio a essa reconfiguração as quatro escolas helenísticas da antiguidade eram denominadas: o epicurismo, criado por Epicúro; o estoicismo, criado por Zenão de Cício; o ceticismo, criado por Pirro de Élide; o Cinismo, criado por Diógenes de Sínope. “Cada escola define-se por uma escolha de vida, por uma opção existencial. A filosofia é amor pela investigação da sabedoria, e a sabedoria é, precisamente, um modo de vida. A escolha inicial, própria a cada

<sup>80</sup> Os principais centros da cultura helenística foram Alexandria, no Egito, Antioquia, na Turquia, e Pérgamo, na Ásia Menor.

<sup>81</sup> Síria, Egito, Pérsia, Mesopotâmia, Fenícia, Palestina, Ásia Menor, Grécia e Mesopotâmia.

escola, é a escolha de um tipo de sabedoria” (Hadot, 2014, p. 154). O que unia essas quatro escolas filosóficas era o modo como era praticada: como maneira de viver. P. Hadot explora as diversas características que encontra entre as práticas da filosofia.

#### 4.2.3 Exercícios espirituais

Se na tradição crítica de pesquisa ela se mede pelas perguntas e as respostas que permite alcançar, na pesquisa como auto-formação o que mais importa é a relação que se estabelece com as perguntas e as respostas por parte dos sujeitos da pesquisa. Assim, uma tese, dissertação ou monografia não se mede apenas como um produto final, mas num caminho de afetos e efeitos transformadores vividos durante a escrita.

Essa tradição de pesquisa tem suas raízes na filosofia antiga, na compreensão apresentada por Pierre Hadot (2006), que está atravessada pelos Exercícios espirituais. Para Hadot, as obras filosóficas da Antiguidade não estão organizadas como demonstração de um determinado sistema, mas como “técnicas que perseguem fins educativos”, pois os filósofos da antiguidade buscavam chegar ao espírito dos seus leitores e ouvintes “buscando produzir neles um certo estado de ânimo” (HADOT, 2006, p. 9). Daí a base do conceito de exercício espiritual: formar o espírito e não informá-lo. Daí também a aproximação entre a figura do pedagogo e do filósofo.

A palavra espiritual é usada na tentativa de abarcar a complexidade contida no que representam tais exercícios. Poderiam denominar-se exercício do pensamento, mas a palavra deixaria de fora a intensa participação da imaginação e da sensibilidade (HADOT, 2006), assim,

a palavra ‘espiritual’ permite compreender com maior facilidade que exercícios como esses são produto não só do pensamento, mas de uma totalidade psíquica do indivíduo que, em especial, revela o autêntico alcance de tais práticas: graças a elas o indivíduo acede ao círculo do espírito objetivo, o que significa que volta a situar-se na perspectiva do todo. (HADOT, 2006, p. 24)

Trata-se de uma *askesis*.

Exame de consciência, meditação, contemplação eram exemplos de exercícios espirituais. Os exercícios tinham uma característica de repetição. Até o mais banal dos acontecimentos poderia estar registrado em cartas e cadernos de notas. Eles serviam como uma espécie de suporte para a retomada de si, bem como para a troca de reflexões sobre si



com o outro. São tarefas do eu em relação com o próprio eu (HADOT, 2006), que buscavam modificar a relação do eu com o mundo.

Os estoicos propunham uma distinção entre o discurso da filosofia e a filosofia em si mesma. As partes da filosofia – a física, a ética e a lógica – eram entendidas mais como partes do discurso filosófico do que como partes da filosofia em si. Por não se tratar de uma construção de sistemas, mas uma experiência de vida é que “não se teoriza então sobre lógica, ou seja, sobre falar e pensar corretamente, mas que se pensa e se fala bem” e assim sobre a física e a ética, pois “o discurso filosófico não é filosofia” (Hadot, 2006, p. 238).

Quando se reflete sobre o que implica a vida filosófica, nos damos conta de que existe um abismo entre teoria filosófica e o filosofar como ato existencial. O artista também parece que se contenta com aplicar uma série de regras. Mas existe uma incomensurável distância entre a teoria abstrata da arte e a criação artística. No entanto, no que diz respeito a filosofia, não se trata unicamente de criar uma obra de arte, mas de transformar-se a si mesmo. Levar uma vida filosófica corresponde a uma ordem de realidade absolutamente distinta a do discurso filosófico. (HADOT, 2006, p. 239-240)

Os exercícios espirituais<sup>82</sup> foram compilados por Hadot em quatro eixos. Em se tratando de uma prática de vida, uma “compilação” não é tarefa simples de fazer. Porém, Hadot (2014; 2016) o fez. O estudo de Hadot manifesta o desejo de “especificar todo o alcance e a importância desse fenômeno e mostrar as consequências que dele decorrem para a compreensão do pensamento antigo e da própria filosofia” (Hadot, 2016, p. 21). Os exercícios espirituais na Antiguidade apresentam certa diversidade:

uns eram apenas práticas destinadas a adquirir bons hábitos morais (os *ethismoi* de Plutarco para refrear a curiosidade, a cólera ou a tagarelice), outros exigiam uma forte concentração mental (as meditações, notadamente na tradição platônica); outros voltavam a alma para o cosmos (a contemplação da natureza, em todas as escolas); outros, enfim, raros e excepcionais, conduziram a uma transfiguração da personalidade (as experiências de Plotino). [...] igualmente a tonalidade afetiva e o conjunto nocional desses exercícios eram muito diferente segundo as escolas: mobilização da energia e consentimento ao destino no estoicos, descontração e desapego no epicuristas, concentração mental e renúncia ao sensível nos platônicos. (Hadot, 2014, p. 55).

Diante dessa diversidade<sup>83</sup>, existe uma unidade nos meios empregados e na finalidade buscada. Os meios são as “técnicas de retóricas e dialéticas de persuasão, as tentativas de domínio da linguagem interior, a concentração mental” (Hadot, 2014, p. 55). A finalidade, em todas as escolas, é a realização de si.

Todas as escolas estão de acordo que o homem “antes da conversão filosófica” está num estado de infeliz inquietude “porque é escravo das paixões, isto é, porque deseja coisas

<sup>82</sup> Há uma versão cristã da tradição greco-romana, chamada *Exercitia Spiritualia* que derivou da tradição greco-romana dos Exercícios Espirituais. Cf. Hadot, 2014, p. 20.

<sup>83</sup> Não nos ocuparemos em cotejar as distinções entre as escolas que, apesar das semelhanças, elas existem. P. Hadot (2014; 2016) em seus escritos, traz tais distinções.

que podem lhe escapar, porque elas lhe são exteriores, estranhas e supérfluas” (Hadot, 2014, p. 57). Do mesmo modo, todas as escolas acreditam que o homem pode ter a libertação desse estado “que pode alcanças a vida verdadeira, aperfeiçoar-se, transformar-se“ e “os exercícios espirituais são precisamente destinados a essa formação de si, a essa *paideia*, que nos ensinara a viver [...] em conformidade com a natureza do homem que não é outra senão a da razão.” (Hadot, 2014, p. 56). Então a “felicidade consiste na independência, na liberdade, na autonomia, isto é, no retorno ao essencial, ao que é verdadeiramente ‘nós mesmos’ e ao que depende de nós” (Hadot, 2014, p. 57).

Assim, todas as escolas creem na liberdade da vontade “graças à qual o homem tem a possibilidade de modificar a si mesmo, de aperfeiçoar, de se realizar” (Hadot, 2014, p. 56). Há um paralelismo entre exercício físico e exercício espiritual

do mesmo modo que, pela repetição de exercícios corporais, o atleta dá a seu corpo uma forma e uma força novas, por meio dos exercícios espirituais o filósofo desenvolve sua força da ala, modifica seu clima interior, transforma sua visão de mundo e, finalmente, todo seu ser. (Hadot, 2014, p. 56)

Afinal, é no *gymnasion*, onde se praticam exercícios físicos e também se “dão as lições e filosofia, isto é, que se praticava o treinamento na ginastica espiritual” (Hadot, 2014, p. 56). Graças a esses exercícios, diz Hadot (2014, p. 57) se deveria chegar a sabedoria ou a libertação total das paixões de conhecimento de si e do mundo.

Na Antiguidade, segundo Hadot (2014, p. 59) a verdadeira filosofia é exercício espiritual, isto é, uma prática e vida em que as teorias filosóficas são postas a serviço da prática espiritual.

#### 4.2.3.1 Aprender a viver

Para os estoicos “a filosofia é um exercício” e “não consiste no ensino de uma teoria abstrata, ainda menos na exegese de textos, mas numa arte de viver, numa atitude concreta, num estilo de vida determinado, que engloba toda a existência”. A filosofia surge como uma “terapêutica das paixões”, pois esta é a causa de desordem e sofrimento para o homem e a preocupação “o impede de viver verdadeiramente”. Cada escola tem um modo de lidar com as paixões, uma terapêutica que está ligada “a uma transformação profunda da maneira de ver e ser do indivíduo” (Hadot, 2014, p. 22-3). Essa transformação se realizará com os exercícios espirituais.

Não há nenhum tratado sistemático que codifica um ensino e uma técnica dos exercícios espirituais, porém Hadot (2014; 2016) esclarece que existem muitas alusões a atividades interiores nos escritos da época helenística e romana. Entre os escritos estão duas listas de Filo de Alexandria que “dão um panorama bastante completo de uma terapêutica filosófica de inspiração estoíco-platônica (Hadot, p. 25). A partir dessas duas listas foi elaborada

uma breve descrição dos exercícios espirituais estoicos estudando os seguintes grupos: em primeiro lugar, a atenção; depois, as meditações e as “lembranças do que é bom”; em seguida, os exercícios mais intelectuais que são a leitura, a audição, a pesquisa, o exame profundo; enfim, os exercícios mais ativos que são o domínio de si, a realização dos deveres, a indiferença às coisas indiferentes. (Hadot, 2014, p. 25).

A atenção (*prosochè*), é atitude fundamental do estoico, é uma consciência de si sempre desperta, graças a essa atenção “o filósofo sabe e quer plenamente o que faz a cada instante” (Hadot, 2014, p. 26). Não se trata de um saber conquistado, mas de uma mudança de personalidade, diz Hadot (2014, p. 26), pois a vida passa a ser impregnada dessa regra (*kanon*) “aplicando-a pelo pensamento às diversas circunstâncias da vida” (Hadot, 2014, p. 26), assimilando da forma mais viva e concreta a regra através da vivência do exercício, como memorização (*mnemè*) e meditação (*meletè*).

Aqui surgem listas de regras e orientações de como proceder para sustentar a prática da atenção sobre si mesmo, como cita Hadot (2014, p. 28) o exemplo de Plutarco

desde a manhã, examinar-se-á de antemão o que se deve fazer no curso do dia e fixar-se-ão de antemão os princípios que dirigirão e inspirarão as ações. À noite, far-se-á novamente um exame para se dar conta dos erros ou dos progressos realizados. Também os sonhos serão examinados.

A meditação e a memorização, como exercício para transformar a si mesmo precisam ser alimentados. Hadot (2014, p. 29) cita “os exercícios mais propriamente intelectuais enumerados por Filo: a leitura, a audição, a pesquisa, o exame profundo” e a meditação se nutrirá de leituras de poetas e de filósofos ou apotegmas<sup>84</sup> (Hadot, 2014, p. 30)

O exercício da meditação é uma preparação para situações inesperadas e até dramáticas, como pobreza, sofrimento, morte e deverão ser “olhadas face a face lembrando-se de que não são males, pois não dependem de nós”, por isso “fixar-se-ão na memória as máximas impactantes que, chegado o momento, no ajudarão a aceitar esses acontecimentos que fazem parte do curso da Natureza” (Hadot, 2014, p. 28).

Para o filósofo estoico filosofar é

---

<sup>84</sup> Sentença de caráter aforístico.

exercitar-se a viver [...] viver consciente e livremente: conscientemente, ultrapassando os limites da individualidade para se reconhecer como parte de um cosmos animado pela razão; livremente, renunciando a desejar o que não depende de nós e que nos escapa, para se ater apenas ao que depende de nós – a ação reta conforme a razão. (Hadot, 2014, p. 31).

Tanto para estoicos quanto para epicuristas a filosofia é uma terapêutica e nossa ocupação deve ser nossa cura, ou seja, aprender a viver sem “perturbações dos medos injustificados e dos desejos insatisfeitos” (Hadot, 2014, p. 32).

#### 4.2.3.2 Aprender a dialogar

Só aquele que é capaz de um verdadeiro encontro com outrem é capaz de um encontro autêntico consigo mesmo, e o inverso é igualmente verdadeiro. O diálogo não é verdadeiramente diálogo senão na presença a outrem e a nós mesmos. Desse ponto de vista, todo exercício espiritual é dialógico, na medida em que é exercício da presença autêntica.

No diálogo “socrático”, “o interlocutor de Sócrates não aprende nada e Sócrates não tem a pretensão de lhe ensinar coisa alguma: ele repete, aliás, a quem quiser escutá-lo, que a única coisa que sabe é que nada sabe” (Hadot, 2014, p. 37). Sócrates colocou seus interlocutores em questão, “obrigando-os a prestar atenção a si mesmos, a ter cuidado consigo mesmos” (Hadot, 2014, p. 37), para examinar a consciência e cuidar do progresso interior. Assim, o que está em questão não é aquilo que se fala, mas aquele que fala “o famoso ‘conhece-te a ti mesmo’” (Hadot, 2014, p. 38). Convida a uma relação de “si para consigo mesmo que consiste no fundamento de todo exercício espiritual”. Sócrates é considerado então, por esse motivo, “um mestre da prática dos exercícios espirituais”. (Hadot, 2014, p. 38).

Os diálogos platônicos “são exercícios-modelares. Modelares, porque não são estenografias de diálogos reais, mas composições literárias que imaginam um diálogo ideal. Exercícios, precisamente porque são diálogos” e todo exercício espiritual tem um caráter dialógico. Um diálogo “é um itinerário de pensamento cujo caminho é traçado pelo acordo, constantemente mantido, entre quem interroga e quem responde.” (Hadot, 2014, p. 41)

Um diálogo só é verdadeiramente um diálogo na presença de outro e na presença de si mesmo (Hadot, 2014, p. 40), em que

a dimensão da interlocução impede o diálogo de ser uma exposição teórica e dogmática e o obriga a ser um exercício concreto e prático, porque não se trata de expor uma doutrina, mas de conduzir um interlocutor a uma determinada atitude mental...É o que se passa em todo exercício espiritual: é preciso fazer-nos mudar o

ponto de vista, de atitude, de convicção, portanto dialogar conosco mesmos, lutar conosco mesmo.

Então, “o que conta não é a solução de um problema, mas o caminho percorrido para chegar a ela, caminho no qual o interlocutor, o discípulo, e leitor formam seu pensamento, tornam-no mais apto para descobrir por si mesmo a verdade” (Hadot, 2014, p. 42). Assim o que importa no diálogo é o modo como ele é desenvolvido, o tema e a solução do problema, diante do caminho percorrido, tornam-se secundários. Nesse caso a eficácia não está em solucionar rapidamente um problema, mas de exercitar de maneira mais eficaz possível, por exemplo perceber, suas contradições ou admitir uma conclusão imprevista.

#### 4.2.3.3 Aprender a morrer

Sócrates, mais uma vez, é tomado como referência ao exercício. A influência platônica carrega os elementos de uma vida filosófica. Hadot (2014), parte do platonismo, para desdobrar o que representa aprender a morrer.

Exercitar-se para a morte é exercitar-se para morte de uma individualidade, de suas paixões, para ver as coisas na perspectiva da universalidade e da objetividade. Evidentemente, um tal exercício supõe uma concentração do pensamento sobre si mesmo, um esforço de meditação, um diálogo interior. (Hadot, 2014, p. 45)

As práticas estoicas estavam vinculadas a “habituar a alma” e libertá-la das paixões, ligados ao corpo e os sentidos, do que provoca sofrimentos desnecessário. Nesse sentido, esse exercício poderia se dizer estoico.

“Assim, portanto, diz Sócrates do Fédon, é bem verdadeiro que aqueles que, no sentido exato do termo, põem-se a filosofar exercitam-se para morrer e que a ideia de estar morto é, para eles, menos do que para qualquer pessoa no mundo, objeto de pavor”

Liberar a alma dos sentidos corporais para tornar o pensamento independente. Na perspectiva platônica, o exercício espiritual da morte é um trabalho sobre mudar de perspectiva,

em passar de uma visão das coisas dominada pelas paixões individuais a uma representação do mundo governada pela universalidade e objetividade do pensamento. É a conversão (metastrophè) que se realiza com a totalidade da alma.” (Hadot, 2014, p. 47-8)

O exercício da morte está “ligado aqui à contemplação da totalidade, à elevação do pensamento, passando da subjetividade individual e passional à objetividade da perspectiva

universal, isto é, ao exercício do pensamento puro” (Hadot, 2014, p. 49). Essa característica passa a ser conhecida como “grandeza da alma” e se manterá por toda tradição antiga.

O exercício consiste em que “morremos para nossa individualidade para alcançar, ao mesmo tempo, a interioridade da consciência e a universalidade do pensamento do Todo: ‘Tu eras já todo’ [Plotino]” (2014, p. 53). Liberar-se das paixões, significa aprender a morrer, um purificar-se das paixões, para entender que a alma é imaterial e imortal.

Plotino distingue claramente o ‘ensino’, que fala, de uma maneira exterior, de seu objeto e o ‘caminho’, que realmente leva ao conhecimento concreto do Bem: “Dão-nos um ensino a seu respeito, as analogias, as negações, o conhecimento, das coisas que vêm dele, levam-nos a ele, as purificações, as virtudes, a ordem interior, a ascensão ao mundo inteligível...”

Opera-se uma metamorfose do eu, em que não se deseja só conhecer o Bem, mas tornar-se idêntico a ele, rompendo totalmente com a individualidade.

#### 4.2.3.4 Aprender a ler

A lição da filosofia antiga é o convite para que cada um possa transformar a si mesmo. A sabedoria é uma transformação da maneira de viver. Uma busca incessante. A “compilação” dos exercícios praticados na antiguidade por P. Hadot, nos ensina sobre o trabalho de atenção. As práticas envolviam técnicas para envolver-se nesse trabalho de observação. Dentre eles, e talvez o mais evidente dos exercícios, o diálogo que está atravessado pela escrita e pela oralidade.

As escolas filosóficas surgem no sentido concreto da palavra em que “um mestre forma discípulos e se esforça para conduzi-los à transformação e à realização de si” (Hadot, 2014, p. 60). A obra escrita apresenta preocupação pedagógica, psicagógica e metodológica com os discípulos e “é implicitamente sempre um diálogo” em que a “dimensão do eventual interlocutor está sempre presente” (Hadot, 2014, p. 60)

Aprender a ler é um método que está estabelecido a partir do nível espiritual dos ouvintes aos quais o comentário se dirige, isso

porque há um percurso no ensino filosófico fundado no progresso espiritual. Não se leem os mesmos textos para os iniciantes, os que estão progredindo e os perfeitos, e as noções que aparecem nos comentários também são função das capacidades espirituais do ouvinte. O conteúdo doutrinal pode então variar consideravelmente de um comentário a outro, embora todos os dois tenham sido redigidos pelo mesmo autor. Isso não significa que tenha havido variação doutrinal no comentador, mas que as necessidades dos discípulos eram diferentes. (Hadot, 2014, p. 63)

## Nas obras filosóficas da Antiguidade

o pensamento não pode se exprimir segundo a pura e absoluta necessidade de uma ordem sistemática, mas deve levar em conta o nível do interlocutor, o tempo do *logos* concreto no qual ele se exprime. A economia própria do *logos* escrito condiciona o pensamento; ele é um sistema vivo [...] Cada *logos* é um “sistema”, mas o conjunto dos *logoi* escritos por um autor não forma parte de um sistema. (Hadot, 2014, p. 60)

Isso porque, diferente do livro moderno que pode ser replicado e, por isso, lido por pessoas do mundo todo “os textos antigos tinham destinatários muito precisos, seja o grupo de alunos, seja um discípulo particular, a quem se escrevia; e sempre se escrevia, além disso, em circunstâncias particulares, precisas: ou se registravam por escrito as aulas que haviam sido dadas, ou se escrevia a um correspondente que havia formulado uma pergunta” (Hadot, 2016, p. 77)

A maioria dos escritos da Antiguidade estão formulados a partir de um jogo de perguntas e respostas “porque o ensino de filosofia, durante quase três séculos – isto é, desde Sócrates até o século I a.C. -, se apresentou quase sempre segundo o esquema pergunta-resposta” (Hadot, 2016, p. 76). Por isso, “[...] os textos da filosofia antiga sempre têm uma relação com a oralidade, com o estilo oral.” (Hadot, 2016, p. 75)

Responder a pergunta formulada por um aluno ou pelo mestre para “compreender as implicações de seu próprio pensar” (Hadot, 2016, p. 76)

### 4.3 Coda

A atenção, a busca de sentido e a abertura de mundo são expressões comuns na *skholé* e nos exercícios espirituais. A primeira se manifesta como exercício: estar atento ao que acontece consigo em relação com o mundo para encontrar outro modo de se relacionar com o mundo e as coisas do mundo ou seja, um sentido, que faz emergir uma abertura de mundo.

Daí destacamos, o NEFI: é uma *skholé*, na medida em que oferece iguais condições de acesso à educação pública; a educação passa pela compreensão formativa do ser, o que nos leva a terceira consideração, pois significa priorizar o pensar como exercício filosófico de busca e elaboração do conhecimento como percurso formativo de um sentido educativo. Através disso, possibilita a abertura de mundo ou que algo se torne verdadeiro. Faz isso a partir da **escrita** em que as teses e dissertações tornam-se correspondências e cadernos de notas, permitindo um trabalho de atenção e elaboração de sentido da sua relação com o viver.

**Perguntar/dialogar** é o passo para abertura de um mundo em que a resposta não é o mais importante, importa o aprendizado da caminhada, do fazer, do tornar a si mesmo perseguidor de suas questões e mais, acreditar na potência da pergunta. Não há pergunta mal-feita, não há pergunta ruim, pois o que importa é o percurso de pensamento que ela desencadeia. Nesse sentido, aprender a perguntar passa por aprender a encontrar valor em si mesmo. Torna-se uma questão de formação, na medida em que não busca responder algo para o mundo, mas expor-se as provocações que o exercício de perguntar pode desencadear.

Os exercícios espirituais são um convite a transformar a si mesmo. Por acreditar nessa filosofia afirmamos o pesquisar como uma ação simultaneamente de fazer-se e fazer, fazer-se pesquisador e fazer pesquisa. A pesquisa que se faz, também é a pesquisa que me faz, o passo que caminho é passo que me caminha: quem caminha, também é caminhado. As metodologias se fazem nesse mesmo passo, nos fazendo<sup>85</sup>.

O grupo se apresenta como espaço coletivo de uma prática espiritual conjunta, mas que convida ao exercício espiritual individual como exame de consciência, atenção a si mesmo, as suas perguntas, aos seus conceitos, as suas verdades em um princípio de suspensão e profanação de quem somos, das nossas verdades, poder experimentar outras possibilidades. Um diálogo coletivo que suscita um diálogo individual, em que não importam os temas, mas como se aprende a operar com nossos limites, nossos préconceitos, colocando em questão o que somos e como pensamos o que somos, como constituímos e somos constituídos por nossas ações, concepções, porturas. Assim, o interlocutor é alguém que contribui para um exercício concreto e prático de diálogo que busca conduzir ao exame de si através da percepção de itinerários de vida, de pensamentos, de discursos, traçando uma reflexão sobre.

Quando pensamos a relação do NEFI com os exercícios espirituais, poderíamos evocar as Formações que o Núcleo organiza anualmente como exemplo prático de um momento de retomada de uma certa conexão consigo. O local das formações, em geral, é fora do circuito do nosso cotidiano, o que promove uma cisão com a “normalidade”, com o ritmo da vida. Busca-se fazer um tipo de imersão em outro tempo e espaço possibilitem colocar atenção sobre si mesmo. Aqui nos perguntamos da relação entre *skholé* e os exercícios espirituais, dado que ambos parecem tratar de uma dilatação de um tempo e de um espaço ordinário, para observar outras possibilidades, outros ângulos, outras formas para as coisas do mundo e a forma como com elas nos relacionamos. Num sentido, poderia se afirmar que a prática da *skholé* é uma forma de exercício espiritual... que os exercícios espirituais criam as condições

---

<sup>85</sup> Cf. “Co(m)texto: Transformação de si” no Capítulo 5, desta tese.

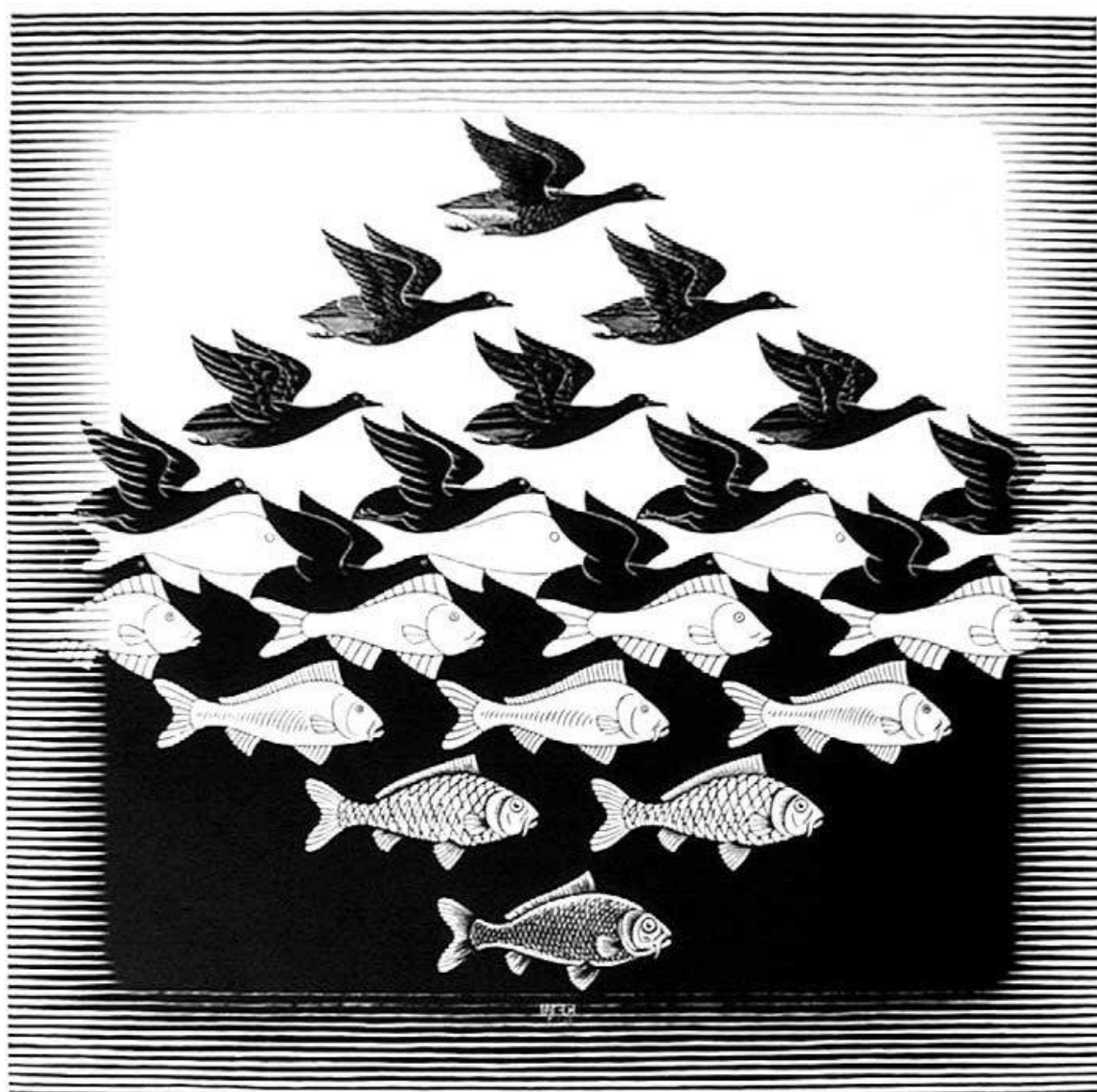


para uma vivência da *skholé*... ou que as relações entre *skholé* são tão íntimas e complexas que é muito difícil dissociar claramente um do outro.

O **diálogo** emerge como exercício central na medida em que perpassa todos os momentos formativos do NEFI. A **escrita**, ao lado do diálogo, é evocada constantemente como forma de expressão e reflexão de si. O que nos leva ao exercício do cuidado com a **palavra** ou do cuidado com as nossas palavras, que nada mais é do que um aprendizado de perceber por onde caminhamos?, por onde queremos caminhar?, qual educação defendo?, qual educação quero defender? Essa tríade é forma uma *askesis*, uma forma revisitada, talvez, de pensar a educação como cuidado de si.

Experienciar o pensar, pensar a experiência, caberia, então como um exercício de meditação por ser um exercício de diálogo consigo e com os outros, que possibilita o exame, a reflexão sobre a forma de vida [educativa]

## 5 ACHADOS: DA BUSCA DE PALAVRAS AO ENCONTRO COM SENTIDOS



Sky and water I, 1938  
M. C. Escher. Xilogravura.

A mão que mexe o tacho  
 é a mão que faz mover o pensamento

*Maria Jacintha Vargas Netto - correspondência*<sup>86</sup>

Encontrar é achar, é capturar, é roubar,  
 mas não há método para achar,  
 nada além de uma longa preparação.

*Gilles Deleuze, 1998, p. 6*

Aqui chegamos a proposta de olhar a pergunta da tese “o faz o NEFI?” sob a orientação dos escritos dxs nefianxs. A temática da escrita sempre esteve presente como questão e “ferramenta” do próprio trabalho, ou seja, pensar com as palavras a partir de escritos *e*, ao mesmo tempo, pensar sobre as palavras e os escritos. Aqui exploramos essa ideia de duas maneiras: sob as formas da correspondência e dos cadernos de notas (Foucault, 1998). Retomamos o pensamento foucaultiano apresentado no início da tese em que o papel dos cadernos de nota “é permitir a constituição de si a partir da recolha do discurso dos outros” (Foucault, 1992, p. 153) e o papel da correspondência é, a partir da narrativa de si elaborada nas cartas, rastrear que “na sua qualidade de exercício, labora no sentido da subjetivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como 'bem próprio’” (Foucault, 1992, p. 152), essa busca por perceber o que o outro diz, como diz, é também a busca por um aprender a dizer(-se), no dizer com o outro. De que maneira o outro constrói uma narrativa e de que forma essa narrativa constrói um outro; como essa construção também é coletiva. Por quais caminhos cada trabalho, cada esforço de constituir uma pesquisa mantém um vínculo muito próprio com o Núcleo, mas também – e sobretudo – como essa ação constitui o Núcleo. Essa parte do trabalho girou em torno de buscar palavras que nos dessem indícios, rastros, na voz dxs nefianxs, sobre o que faz o NEFI. O que segue é fruto do que percebemos nessa exploração.

Fomos em busca de saber o que cada um viu e guardou e, por ventura, o que cada um guardou e não viu, para rastrear duas coisas: o que há de comum nos escritos do NEFI sobre o próprio NEFI? e o que esses escritos sinalizam a respeito da metodologia de trabalho do

---

<sup>86</sup> Ver anexo G Correspondência com Maria Jacintha.

NEFI?, sempre tendo em mente a pergunta inicial, pelos fazeres do NEFI. Ou seja: como o NEFI se mostra nesses escritos dos que por ele passam?

### **5.1 Cadernos de notas e correspondências: a busca de um encontrar(-se) em pesquisa**

Aqui, buscamos quais palavras poderiam nos ajudar a perceber como os trabalhos do NEFI têm sido elaborados e, nessa busca, tentamos nos encontrar com representações do percurso do Núcleo: influências teóricas, focos problemáticos, sazonalidades temáticas, estilos de escrita... O modo como chegamos a este sumo está explicitado no capítulo I desta tese. Aqui nos deteremos a apresentação e elaboração reflexiva do que geramos e não como o geramos.

Vale destacar que os cadernos de notas e as correspondências fomentaram, inicialmente, caminhos que pareciam bifurcados, porém, ao encontrar com os escritos, a força do diálogo foi como um catalisador que permitiu alinhar o que pareciam duas abordagens para um mesmo tema – a escrita - e gerar uma interlocução produtiva dos escritos. Por isso, entre os achados, temos um encontro de significações e sentidos dos cadernos de notas e das correspondências, não o resultado de uma abordagem. Talvez, mais certo seja dizê-lo como uma meta-cognição, pois, analisando o Núcleo e seus integrantes, foi inevitável colocar minha própria escrita em questão.

### **5.2 As palavras e seus rastros**

A percepção de que o NEFI não trabalha com métodos ou capítulos metodológicos pairava como uma suave neblina entre os interlocutores – integrantes, colaboradores, amigos, frequentadores do Núcleo... Mas os trabalhos e o grupo consolidado há mais de 10 anos estava aí para provar que, apesar dessa suposição, pesquisas aconteciam. Assim surge a busca por esse fio, ou melhor, pelo nó que os trabalhos do NEFI andam (e desandam). Buscamos tanto as palavras isoladas quanto em seus contextos, analisamos apenas aquelas que correspondiam ao contexto da busca, a saber: como se fazem os trabalhos no NEFI?

A necessidade de um cuidado com as palavras revela-se no contraponto em que com elas configuramos nosso repositório de sentidos, conceitos e pré-conceitos que “revelam” nossos pressupostos. Quando fazemos o exercício de pensar sobre as palavras – e com elas –

nos deparamos com bordas de um repertório. O que as palavras conotam e denotam, sobretudo quando abordamos os temas da educação, aportam linhas de entendimento as quais não podemos tratar de forma inocente de sentido ou despreziosas, com elas vamos aportando não só um discurso, mas fomentando uma noção educativa, um campo do que seja relevante pesquisar em educação. Mesmo que não operando explicitamente com os conceitos, são noções de criança, infância, conhecimento, ensino, aprendizagem, por exemplo, que compõem uma intencionalidade educativa. Podemos dizer o mesmo da pesquisa, são as noções de método, objeto, pensamento que compõem a intencionalidade do pesquisar. Isso me fez pensar as minhas próprias palavras, qual repertório narrativo educativo estava compondo? Estava atenta para o que influenciava minhas opções de termos, conceitos, caminhos?

### 5.3 Palavras caminhos

Nomeamos “palavras caminhos” aquelas que indicam um percurso de elaboração do trabalho. Partimos de uma ideia de fazer pesquisa que considera em sua estrutura um método.

#### 5.3.1 Surge um caminhar?

A partir de 2013 encontramos pelo menos uma referência aos pedagogos belgas Jan Masschelein e Maarten Simons em todos os trabalhos elaborados com o NEFI<sup>87</sup>. A inspiração dos pedagogos é destacada pela reflexão sobre a escola e o pesquisar. A primeira é desdobrada a partir da concepção grega da *skholé*, a escola como tempo livre<sup>88</sup>. A segunda debate a filosofia como educação a partir da tradição ascética que sustenta a pesquisa como constituição de uma noção de verdade que não é acedida através da aquisição de conhecimento, mas como prática e conhecimento de si<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup> Ver anexo ocorrência de Masschelein (e Simons). Aqui vale acrescentar que ao realizar a busca pelos nomes dos autores “Masschelein; Simons” um dos trabalhos não aparecia nos registros, porém, ao buscar somente Masschelein percebemos que havia um equívoco de referência dos autores que apareciam citado como Simons; Masschelein. Para nos aproximarmos de uma amostragem mais fidedigna a relação dos trabalhos com tais autores, mantivemos a busca somente com o temo Masschelein.

<sup>88</sup> Cf. Masschelein; Simons, 2013.

<sup>89</sup> Cf. Masschelein; Simons, 2014.

A força com que temos perguntado sobre o pesquisar ecoa nos escritos. O núcleo tem realizado estudos coletivos, seminários temáticos, organização de eventos em torno da questão da pesquisa em educação, inclusive com a participação de Masschelein e Simons. Tais ações têm intensificado a força da pergunta sobre modos de pesquisar em educação. O que vemos ecoar nos escritos é fruto de uma perspectiva que considera o percurso educativo, a travessia constituidora desse fazer, a busca pelo sentido de uma experiência de tornar-se pesquisador está, nesse aspecto, de mãos dadas com um fazer-se, o que nos leva a ponderar a quase inexistência de capítulos metodológicos, realizamos a revisão dos sumários dos trabalhos em busca da menção a esse capítulo, encontramos apenas trabalhos. A ocorrência da palavra ‘metodológico’<sup>90</sup> aparece apenas 6 vezes em 5 trabalhos do diretório.

Nos trabalhos de Maria Reilta Dantas Cirino e Patricia Redondo há indicação ao termo “Metodológico” no contexto em que buscamos (de um fazer do próprio trabalho). Diz Maria Reilta Dantas Cirino (2015, p. 83. Grifo nosso):

“Tentar assumir meu próprio caminho **metodológico**, inspirada pela metáfora da aridez das trilhas do nosso sertão seridoense, pela dureza da paisagem seca e pela singularidade das cercas de pedras do Sertão do Seridó/RN, (figura 001), as quais **adentram os espaços íngremes e vão afastando galhos, criando arestas, escavando caminhos de pedras sem saber ao certo onde levarão**”. (destaque nosso)

E Patricia Redondo (2016, p. 41. Grifo nosso):

“Mirar aquello que se conoce desde una mirada extranjera, advertir lo nuevo, lo que se desconoce y alojar el asombro (Fonseca, 1998) se sostiene como punto de partida metodológico de esta investigación: pensar la investigación educativa desde un **estar presente, un andar, salir al encuentro de lo inesperado, lo desconocido y abrirse al mundo**, en consonancia con la perspectiva que propone Jan Masschelein para pensar la investigación educativa como formativa.”

Ambas as referências conotam termos de abertura à experiência da pesquisa como percurso metodológico a ser constituído, não previamente estabelecido, como experiência de pensamento. Ou seja, parecem valorizar um percurso criativo-investigativo, não se nota uma redução do trabalho a um princípio metodológico como destino preestabelecido, mas se considera o próprio “fazer o trabalho” como expressão dialógica.

Entre os contextos de aparição da palavra ainda estão, nos trabalhos de Maximiliano Lopez<sup>91</sup>, Ingrid Muller Xavier<sup>92</sup> e Waldênia Leão de Carvalho<sup>93</sup> a menção ao termo referindo-

---

<sup>90</sup> Ver Anexo H.

<sup>91</sup> Cf. LÓPEZ, Maximiliano Valério. *A voz inaudita*. Notas para uma filosofia-poética da educação. (Tese). 2012.

se ao metodológico em seu sentido pedagógico. López (2012) o explora a partir da proposta de Filosofia para crianças desenvolvida por Matthew Lipman. Ingrid e Waldênia, a partir do próprio exercício de pensar a filosofia como educação – que não deixa de estar presente nos escritos de Maximiliano.

Waldênia destaca o encontro com a verdade como encontro consigo mesmo, não se trata de busca uma verdade metafísica, mas de explorar os limites em que aprendemos a viver e, portanto, constituímos nossa verdade.

“Logo, podemos ver como essa observação realizada a partir do conteúdo do diálogo nos permite aferir que a forma de interrogar as questões de formação dos jovens não apenas perpassa a dimensão da parresía, de um dizer a verdade a partir da revelação de si mesmo no discurso. Ele traz para esse contexto o pedagógico na medida em que mostra uma preocupação com a formação do indivíduo; e o faz resguardando o caminho **metodológico** de firmar uma outra forma de pensar uma prática pedagógica atenta à constituição da subjetividade.” (CARVALHO, 2012, p. 195).

Ingrid Muller Xavier (2010, p. 198), ao referir à formação filosófica escolar, diz de um princípio metodológico:

“Dessa forma, o princípio metodológico geral adotado pelos professores-formadores pode ser traduzido pelo trinômio ação-reflexão-ação, enfocando a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.”

Destacamos que a menção é a “o princípio metodológico” e não a um método, o que traz uma conotação reflexivo-dialógica ao fazer educativo, uma ação que considera pensar a própria ação na tarefa de ensinar.

Mesmo não esteja explícito o contexto que buscamos, a discussão metodológica do fazer educativo envolve uma problematização que parece manifestar ação própria do educar que não uma prática destinada aos alunos ou à escola. O *como* fazer está carregado de uma intencionalidade pedagógica e pode ser tomado, nas palavras de López (2012, p. 60) como uma “uma intervenção pedagógica” como transformação e não informação. Diante disso, presumimos que essa intervenção ocorre no contexto de uma educação do professor, do adulto, também, ao passo que trata da relação filosófico-educativa, está comprometida com a formação dos educadores num sentido de *askesis* (Foucault, 2014). Nos aproximamos de uma ideia de metodologia como um fazer laboral, que ao buscar um encontro educativo potenciador do pensar, gera condições para que esse professor aprenda sobre esse mesmo

---

<sup>92</sup> Cf. XAVIER; Ingrid. *O que significam ensinar e aprender filosofia: Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II.* (Tese). 2010.

<sup>93</sup> CARVALHO, Waldênia Leão. *Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si.* (Tese). 2012.

percurso. Encontramos com o sentido da filosofia não como um discurso, mas como uma prática de filosofar (Hadot, 2014). Faz parte dessa prática a reflexão sobre o princípio metodológico que a orienta.

Assim, importa saber por onde circulam as intencionalidades educativas mencionadas pelo NEFI e como são abordadas. Nesse caso, o sentido educativo não é uma projeção de um trabalho para as crianças, pois exige que o professor se experimente. Retomando Hadot (2014; 2016), a filosofia como educação não pode ensinar um conteúdo, pois sua matéria está forjada na mesma matéria que a permite existir e transformar(-se): o pensar. Nesse passo, o pensamento não é um fundamento, não é um sistema fechado, mas um espaço para pensar suas formas, seus caminhos.

### 5.3.2 Filosofia para crianças e filosofia com crianças

Avançando um pouco mais na heurística da perspectiva da filosofia como educação, a filosofia para crianças<sup>94</sup> – ocorrência de 109 vezes em 8 trabalhos - e a filosofia com crianças<sup>95</sup> – ocorrência de 485 vezes em 13 trabalhos - aparecem nessa esteira de problematização educativa superando uma abordagem metodológica para as crianças, para considera-la um encontro educativo, entre iguais<sup>96</sup>, de um fazer *com*. Ainda que haja uma distinção nos conectivos “para” e “com”, a inspiração propositiva perpassa pela mesma esteira: o pensar como experiência de relação no e com o mundo. Nesse caso, a aparição dos termos filosofia para crianças e filosofia com crianças pode nos dar uma pista para encontrar com essa percepção de indissociabilidade entre o ser e o fazer, que se mostra nessa mistura entre pensar a relação educativa *em* relação educativa, ou seja, no contexto do fazer pesquisa ela pode sugerir uma implicação desse *como fazer* ou, pensando com Masschelein e Simons (2014), uma ex-posição do pesquisador no próprio ato de pesquisar.

Vejamos alguns exemplos de menção ao termo filosofia com crianças e suas definições e conotação para xs nefianxs:

---

<sup>94</sup> Ver Anexo I

<sup>95</sup> Ver Anexo J.

<sup>96</sup> A perspectiva de igualdade atravessa a proposta de Filosofia com crianças desenvolvida pelo NEFI. Inspirados na igualdade das inteligências de J. Rancière (2013) e igualdade como experiência educativa em S. Rodríguez (2016)



Maria Reilta Dantas Cirino: uma experiência do pensar aberta ao mundo

“A **filosofia com crianças é entendida pelo NEFI como experiência do pensar**, aberta ao mundo, com a máxima possibilidade de trocas com outros/as, prática transformadora e potencializada do pensamento crítico e criativo.” (Cirino, 2016, p. 57)

Maximiliano Valério López: uma forma de intervenção pedagógica/cuidado com as palavras

“A **filosofia com crianças é um tipo de intervenção pedagógica** que toma especial **cuidado com essa enigmática condição da linguagem.**”

“A filosofia com crianças **não se importa com a relação entre as disciplinas acadêmicas e seus conteúdos específicos senão com a relação entre pensamento e a cultura.** A filosofia com crianças não é uma disciplina acadêmica. Se de fato mantemos o nome de filosofia com crianças é porque nossas escolas têm dificuldades para acolher qualquer proposta que não se apresenta de forma disciplinar.” (López, 2006, p. 70)

Beatriz Fabiana Olarieta – a experiência de pensar com outros

“a **Filosofia com Crianças**, uma prática estreitamente ligada à **experiência**, especificamente à experiência de pensar com outros.” (Olarieta, 2014, p. 14)

Vanise: a pergunta pelo trilhar o caminho da experiência na escola pública

“A filosofia com crianças impõe uma condição primeira para aqueles que desejam dela se aventurar: a abertura para trilhar o caminho da experiência, e como já foi mencionado, permitir que sua vida seja atravessada e afetada pelos encontros e desencontros de uma caminhada perto do solo, atenta, aberta, enigmática, imprevisível, levando-o a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados.” (Gomes, 2017, p. 39)

Leila Lurdes Gerlach Riger: uma comunidade de investigação

“Filosofia com crianças ou como chamamos, uma Comunidade de Investigação” (2006, p. 75)

José Ricardo Pereira Santiago Jr.: proposições sobre o saber, segundo Foucault

“filosofia com crianças ou as proposições foucaultianas sobre saber” (2013, p. 78)

Edna Olímpia da Cunha: um transbordamento

“Em mais um encontro em nossa escola, já no último trimestre de 2013, a professora Maria Reilta<sup>83</sup> usou uma expressão que talvez se aproxime de nossa tentativa de nomear a potência do que tem provocado a filosofia com as crianças. Em suas palavras, a filosofia é um “transbordamento”. A palavra empregada por ela nos coloca diante de um paradoxo. Como nomear aquilo que transborda, que nos transborda, que vai além, que está fora das bordas, que trans-borda?” (2014, p. 124)

### 5.3.3 Método

A palavra método<sup>97</sup> aparece 278 vezes em 28 trabalhos do diretório. Quando mergulhamos no contexto onde a palavra aparece, percebemos dois grandes agrupamentos: a) de modo mais afirmativo, como problematização/reflexão; b) uma forma de pesquisar e de educar colocada em questão, mais fixa ou rígida, que prevê onde e como se quer chegar. Ou seja, tanto o método de pesquisa quanto o método de ensino que traça uma linha do ponto de partida ao ponto de chegada, como fixação de etapas a serem cumpridas, de legitimação e afirmação do que já se sabe são explorados nas problematizações dxs nefianxs a partir de diferentes autores, porém pertencentes a uma mesma linha de abordagem que considera uma ação de pesquisa que ao mesmo tempo é uma constituição de repertório, e também exige um começo marcado pelo questionar pelos sentidos mais instituídos de método. Ou seja, tanto o pesquisar quanto ensinar, ao que registram os colegas nefianxs, parecem pedir certa abertura de improvisação, de esperar o inesperado. A problematização está no fato de que, quando se afirmam num método pré-estabelecido, tanto o pesquisar quanto o educar parecem estar calcados numa ideia de certeza e segurança de como as coisas devem acontecer.

É possível situar os rastros desse pesquisar como problematização de um método, incorporados ao longo de um texto e não aglutinados em um capítulo, como um movimento aparte. Ou seja, o modo como tem aparecido um *como fazer* está mais vinculado à experiência de pensar um percurso educativo de pesquisa do que afirmar o que já se sabe, e talvez para seguir suas pegadas tenhamos que buscar encontrar com outras palavras. Para falar com a proposta do NEFI, seria como se o *como fazer uma pesquisa* pudesse ser traduzido por um pensar a experiência<sup>98</sup> do fazer pesquisa. A proximidade conceitual do pesquisar e do educar parecem ganhar força quando se trata de problematizar o método. Vejamos alguns exemplos do contexto “método” e para onde ele pode nos levar:

Juliana Merçon – mito do método educativo; moralização da educação

Quando, através do deslocamento das potências das educadoras e educandas, o **método educativo** obtém força própria, a passividade intensificada daquelas que a ele se submetem constitui uma experiência triste, distanciadora do pensamento próprio. Assim, o **método** sustenta-se como voz alheia, prescritiva e generalizadora, que, ao invés de permitir que conheçamos nossas próprias maneiras de ensinar e

<sup>97</sup> Ver Anexo K.

<sup>98</sup> A prática de Filosofia com crianças tem sido experimentada pelo Nefi a partir da proposta de “experenciando pensar, pensar a experiência” (KOHAN, 2012, p.164) como duplo movimento: de pensar sobre algo e pensar como pensamos sobre algo. Ver capítulo III Núcleo de Estudos de Filosofia e Infância.

aprender, afasta-nos de nosso entendimento de como tornamo-nos mais propensas a encontros potencializadores. O **método** constitui-se, portanto, como esforço formador de viveres passivos, pertencente ao mundo moral da educação. Na educação, o mito da finalidade opera em complementaridade com as noções de falta e método, constituindo, com estas e outras construções sócio-imaginativas, um complexo sistema moral. (Merçon, 2007, p. 121)

#### Bernardina Maria de Sousa Leal: um jeito próprio, uma maneira, um estilo

“Em vez do empreendimento pedagógico de busca pela clareza e objetividade da linguagem calcada na metodologia científica ou mesmo nos modos considerados científicos de organização, a ousada e deliberada aventura intelectual que a linguagem literária exige. Se carece ter muita coragem..., dizia Diadorim a Riobaldo (Rosa, 1982, p.379). Carece também muita disposição. Afinal, é preciso rejeitar uma imagem da educação que passa ao largo da idéia de uma infância por vir no ato de educar. Afastar uma imagem do educar que aprisiona a aprendizagem em tempos e lugares escolarizados, quantificados, enumerados e certificados. Pensar a educação com método, sim, mas método enquanto maneira singular, no sentido de uma maneira, um jeito próprio, um estilo.” (Leal, 2008, p. 286)

#### Fabiana Fernandes Ribeiro Martins: o mito da sociedade pedagogizada

“Se Rancière (2010) afirma que na escola institucionalizada não pode haver pensamento próprio, ou, nas palavras do autor, emancipação, é porque a instituição se vê coagida pelas determinações da ordem social, que visa a formar sujeitos para nela se inserir pelo uso dos conhecimentos adquiridos. Em outras palavras, a instituição trabalha com uma imagem do pensamento que concebe pensar como guiar o intelecto em vias de adquirir um saber. Então, o pedagogo, o professor, é aquele que organiza, com um **método**, o pensamento do aluno para que aprenda o que a sociedade pressupõe necessário aprender. Aprendizagem, sob a perspectiva institucional, nada mais é do que uma passagem entre não saber e o saber (DELEUZE, 2009a; RANCIÈRE, 2010).” (Martins, 2014, p.99 - 100)

#### Alessandra de Barros Piedras Lopes: método embrutecedor x método da igualdade

“Ao velho método embrutecedor da ordem explicadora, Rancière (2002, p.25) opõe um outro método, novo, da igualdade que “[...] era, antes de mais nada, um método da vontade. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação.” Não importa aqui o que é ensinado a não ser que nada há a se ensinar. “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (p.30). Não se trata de aprender algo ou de aprender a aprender, mas de aprender qualquer coisa e entender a partir daí a medida de sua capacidade e não de sua incapacidade.” (Lopes, 2015, p.45)

Nesse primeiro conjunto de escritos, o contexto do método está envolto pela ideia educativa. Como sinalizamos, nos parece conotar certa proximidade com uma ideia de pesquisa, já que o método, no sentido mais geral significa uma sistematização, conjunto de técnicas e procedimentos. O método surge, como destaca Merçon (2007), como meio para alcançar uma finalidade educativa ou um meio para suprir uma falta (que é criada a partir das políticas que determinam o que devemos saber). O método, diz Merçon (2007) está na voz alheia, prescritiva e generalizadora que impede, por sua passividade, que conheçamos nossas

próprias vozes e fazeres educativos. Sugere que esta passividade nos impregna de certezas de como as coisas são e como devem ser feitas. No mesmo tom, da problematização de um método educativo, Leal (2008, p. 286) fala da clareza e objetividade da linguagem científica em contraponto à inventividade de um jeito próprio, um estilo, uma maneira singular de educar. Esse descobrir-se educadora, ou encontrar um estilo vai na contramão “da imagem que concebe pensar como guiar o intelecto em vias de adquirir um saber”, como problematiza Martins (2014, p. 100), pois o professor não é somente um ser “que organiza, com um **método**, o pensamento do aluno” (Martins, 2014, p. 101). Ou seja, esse é o método embrutecedor que, inspirado em Rancière, Martins (2014) e Lopes (2015) destacam como crítica ao método planificado de ensino, para corroborar, com o mestre ignorante, que não há nada a ensinar.

#### Ingrid Muller Xavier: problema do caminho com chegada

“Ainda que se tenda a apresentar como sinônimos as palavras método e procedimento, creio que se possa fazer uma distinção significativa entre elas. **A palavra método, do grego métodos, é uma composição do antepositivo metá, com, de acordo com e odós, via, caminho.** “Tem-se um método quando se dispõe de um ‘caminho’ para alcançar um determinado fim, proposto de antemão” (FERRATER MORA, J. 2001. p. 2400). Vemos que a palavra está comprometida não apenas com um caminho, mas com uma finalidade previamente estabelecida. Isso parece bastante claro quando no Sofista, Platão ainda bem no início do diálogo (218d -219a) faz uso repetido da palavra método para estabelecer as primeiras coordenadas do caminho ao encaixe de uma definição de sofista. A palavra procedimento, claramente derivada de proceder, abstém-se de um caminho já traçado e de finalidades prefixadas e aponta em direção a uma ação, um comportamento, um modo de realizar, desenvolver, nascer e dar origem.” (2010, p.14)

Ingrid coloca o problema do método a partir da etimologia grega da palavra. Que se trata de um caminho<sup>99</sup>, um percurso, a maioria das nefianxs parecem, de algum modo concordar. O problema estaria em alcançar um fim, previamente previsto e segundo uma trajetória também calculada antecipadamente. O método como verificação de uma hipótese parecer ser uma questão problemática, isso porque já sabemos que durante o percurso do caminhar coisas acontecem, questões emergem e esse parece ser o ponto: quando somos interpelados pelo inesperado, convidados a improvisar. Para Derrida (2012), a experiência nunca é previsível, ela nunca está no horizonte, ela vem de qualquer direção, menos de frente, por isso é uma espécie de assalto. Aqui, talvez, possamos traçar um marco divisório e justificar o contraponto sobre o método como caminho de verificação. Assim, poderíamos sugerir que o entendimento de um como fazer está próximo da ideia de experiência. O que vai ao encontro de encontrar um estilo, sugerido por Leal (2008).

---

<sup>99</sup> Conferir anexo sobre a palavra Caminho.

## Arlindo Rodrigues Picoli– orientação provisória

“Para **evitar uma fixação** que impossibilitasse a apreensão das transformações na condução da pesquisa, **o método teve uma função orientadora e sempre provisória**. Não se tratou aqui de descartá-lo completamente, mas de submetê-lo a uma permanente crítica de sentido foucauldiano, evitando que ele forçasse os resultados e se tornasse mais importante que a investigação. Defendemos que sempre quando for preciso, possamos abandoná-lo e encontrar outras formas de lidar com as situações inesperadas, que surgem a todo o momento. Em se tratando de escolha prévia de método, pensamos ser mais promissor agir como Foucault e olhar para o presente imediato, “utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o método”. (FOUCAULT, 2003, p. 229). Para o pensador francês, o método surge diante do objeto e não o contrário. Algo assim como uma viagem, que podemos até planejá-la, mas como seria tediosa e sem graça se não fossem as novas experiências e as surpresas que a mudam constantemente.

As muitas viagens de Foucault pelo mundo tiveram grande importância na propagação de seu pensamento, fato que no Brasil contribuiu para a utilização de suas ferramentas conceituais e perspectiva de método em diferentes áreas (GONDRA, 2006, p. 89).” (Picoli, 2008, p. 12)

## Beatriz Fabiana Olarieta: uma estrutura clássica

“Especificamente, no âmbito da educação, aqueles projetos de pesquisa que se dedicam a alguma prática costumam se organizar em torno da clássica estrutura composta por uns objetivos, um marco teórico e, claramente distinguível, a apresentação do “campo” onde se realiza a pesquisa e no qual se aplicarão as categorias teóricas que emergem dos fundamentos apresentados, que permitirão iluminar a prática pesquisada. Método é caminho, e o caminhar, nesta forma de encarar a pesquisa, tem sentido se já soubermos onde queremos chegar antes de começar a viagem. Primeiro delinham-se algumas ideias para com elas abordar a leitura de uma prática exterior e posterior a elas.

Dentro dessa lógica, um projeto bem-sucedido será aquele que no final encontre exatamente o mesmo que já sabia, que já havia antecipado e que o “campo” confirmará. Este ponto de vista é coerente com a imagem de um tempo que avança como uma seta para o futuro e vai deixando para trás um passado que irá se acumulando, incrementando. O tempo do projeto se desloca do que já sabemos que é possível, mas que ainda não é real, para um futuro no qual cobrará uma existência confirmadora da nossa certeza inicial. O esforço estará concentrado em tornar esse futuro o mais previsível possível.” (Olarieta, 2014, p. 43-4)

## Kátia Bizzo Schaefer: perder-se, encontrar-se

“Caminho que até poderia ser constituído passo a passo se as trilhas percorridas continuassem intactas, mas na transformação a partir de suas leituras e discussões em grupos de estudo, as trilhas não continuavam lá. Elas eram formadas de fluxos, de transformações. Por isso a impossibilidade de seguidores, de andar novamente por caminhos já percorridos. Por isso o inusitado do trajeto e sua transformação quando visitado pela rememoração do acontecido. Não houve caminho pré-definido. Não houve método pré-estabelecido. Houve transformação, ação, transvaloração.

Houve desejo de encontrar, desejo de perder, de me perder, de me encontrar. Houve desejo de escrever tão intensamente com o corpo que só saberia o que seria escrito após a grafia revelar os sentidos e as verdades incertas de um corpo apaixonado pelo que faz, pelo que procura, pelo que lê, pelo que se transforma. Não haveria como predefinir o caminho a partir da leitura de Nietzsche. E essa descoberta só ocorreu enquanto caminhava, agia, lia, pensava e escrevia.” (Schaefer, 2015, p. 33)

## Maria Reilta Dantas Cirino: tecer a metodologia no trilhar da própria experiência de pesquisa

“Revela-se a pesquisa-experiência e como lhe é característico, não tem um método pré-estabelecido, a metodologia vai se tecendo no trilhar da própria experiência. Segue o viés, o movimento, o ritmo da experiência que se desvela no passo da experiência e o que nos passa quando a atravessamos. Faço a captura de cenas que vivenciei nesses espaços, as quais são nomeadas em forma de questões, quais sejam: Som, sabores, música, cores: um piano de maçãs?; Sentido e significado: quando um livro não é um livro e um copo não é um copo?; Brincar a mente: por que a metade das pessoas do Brasil, não fazem o exercício de ser criança?; Que é o nada? Podemos ver o nada?; Filosofia com crianças: espaço-tempo de formação?; Silêncio: uma experiência fracassada? e através delas retomo a discussão de temas que perpassam o espaço da experiência de fazer filosofia com crianças, dentre eles, alguns dos quais nos propomos a discutir nessa pesquisa: a filosofia com crianças, a infância e a relação aprender e ensinar.” (Cirino, 2015, p. 16)

## Patricia Redondo: a disciplina de tornar-se atento, expor-se, deslocar-se

Redondo (2016, p. 102) cita Masschelein e Simons: “Un camino diferente, una idea diferente no en el sentido de educare (enseñar) sino de sacar afuera más de e-ducere como conducir para afuera, dirigirse para afuera, llevar para afuera. Educar y mirar no significa adquirir una visión crítica o liberada, mas sí liberar nuestra visión. No significa tornarnos conscientes o despiertos, mas sí tornarnos atentos, significa prestar atención. Educar o mirar requiere una práctica de investigación crítica que realice una mudanza práctica de nosotros mismos en el presente en que vivimos, y no una fuga de él (en dirección a un futuro mejor). **Esa práctica de investigar no depende de un método, mas sí de una disciplina; ella no requiere de una metodología rica, mas pide una pedagogía pobre, prácticas que permitan exponernos, prácticas que nos lleven a la calle, que nos desplacen...** Gustaría de pensar sobre lo que es esa práctica de pesquisa educacional crítica comenzando con un ejemplo: el ejemplo de caminar (y copiar). Consecuentemente educar y mirar significa un convite a caminar. (Masschelein, 2008: 36)” (2016)

## Leila Lurdes Gerlach Riger: a voz do outro como fantasia da própria voz

“É possível afirmar, considerando o método que ‘Sócrates’ emprega em seus diálogos, que ele conduz os seus discípulos a concluir o que ele pretende que se diga, só que não pela sua fala.” (Riger, 2006, p. 19)

## Giovânia Costa— registro e registro do que foi...

O método de coleta de dados foi o do registro em mídia eletrônica no suporte DVD e da observação participativa a partir da decupagem do material gravado e também de algumas anotações escritas que contribuiriam para essa análise. A gravação não seguiu nenhum roteiro prévio. Foi realizada a partir do desenrolar das seqüências das dinâmicas. Eu mesma opereei a câmera de gravação. O material gravado totaliza 20 horas distribuídas em 40 mini-dvds de meia-hora. O universo da pesquisa é exatamente o curso promovido pelo NEFI durante a semana Santa em El nágual. No total foram 30 participantes, me incluindo no grupo. Mas não participei diretamente de nenhuma atividade a não ser o registro do curso. (Costa, 2008, p. 32)

## Maximiliano: movimento progressivo e gradual do conhecer ao compreender

“Poder-se-ia então conceber, legitimamente, a ideia de um método ou de um caminho progressivo de produção gramatical do humano (lembramos que aqui

gramatical tem também o sentido de racional ou lógico). A educação poderia pensar-se, assim, como uma produção sistemática do humano em nós, que coincidiria com uma apropriação contínua e gradual da cultura e da linguagem, e poder-se-ia pensar também em uma espécie de alfabetização política através da educação.” (López, 2012, p. 35)

“Como já assinalamos, na modernidade tanto a hermenêutica quanto a pedagogia se caracterizam por tentar articular essa passagem entre o conhecer e o compreender num método progressivo e gradual. Se o dispositivo pedagógico é também uma poderosa máquina política é porque a modernidade faz desse paradoxo hermenêutico uma postergação, e nessa postergação se dá forma e direção a poderosas forças conformadoras da subjetividade e das relações sociais.” (López, 2012, p. 93-4)

Waldênia: como condição do conhecimento que não exige nenhuma transformação em

si

“A separação entre conhecimento de si e cuidado de si, entre espiritualidade e filosofia, produziu uma nova forma de validação da verdade na medida em que colocou de um lado, o método, as condições e a estrutura do objeto a conhecer e, de outro, as condições culturais, morais, psíquicas que validam o ato do conhecimento. Agora as condições para conhecer estão dadas de antemão no sujeito, sem que a relação com a verdade exija nenhuma transformação em si.” (2012, p. 107)

Pablo de Vargas Guimarães: nem a teoria nem o método são dados a priori

”Experiências musicais com crianças me levaram a pensar teórica e metodologicamente caminhos a percorrer a fim de, no atual contexto da obrigatoriedade, pensar a música na escola para além da lógica utilitarista de caráter temático e predominantemente verbal. Mas nem a teoria nem o método são dados a priori. Não está em jogo a mera aplicação generalizada de procedimentos preestabelecidos e de conseqüente tendência homogeneizante. É antes um planejamento pensado ao longo do trabalho desenvolvido com cada grupo, contando com a participação dos sujeitos envolvidos nas experiências, de modo a se tornarem coautores e a ponto de poderem dizer 'eu também sou músico'. Não é por certo trabalho fácil com resultados imediatos e estatisticamente mensuráveis. No entanto, revela-se gratificante perceber movimentos transformadores em cada grupo envolvido.” (Guimarães, 2013, p. 121)

Vanise de Cássia Dutra Gomes: um fazer sem método

“No entanto, a professora relata sobre as desistências de alguns professores do projeto demonstrando que para realizá-lo se faz necessária uma abertura pessoal para uma proposta que não tem um método pedagógico fixo de trabalho, nos quais tantos são elaborados e desenvolvidos na escola.” (Gomes, 2011, p. 59)

Edna Olímpia da Cunha: mudam os nomes, não muda a função classificadora

“De tempos em tempos surgem novos métodos para lidar com velhos impasses referentes ao desempenho dos estudantes. Seja qual for o método, o que se observa é a quase impossibilidade de escapar da lógica das classificações. É no interior desse processo que vêm se constituindo muitas concepções em torno do ensinar/aprender a escrever, concepções que dão conta de um discurso hegemônico ávido por enfatizar a falta de “competência”, de “habilidade” dos estudantes na escrita. Somos cobrados a apresentar números para os preenchimentos de estatísticas. Quantos “aprenderam a escrever”, quantos “não aprenderam”? As crianças, os estudantes, transformam-se em dados mensuráveis, iniciam-se as rotulações. (Cunha, 2014, p. 14-5)

### 5.3.4 Metodologia

Metodologia<sup>100</sup> tem a ocorrência de 74 vezes em 18 trabalhos. Bernardina Maria de Sousa Leal, ao referir-se a **metodologia**, faz uma ponte entre a linguagem educativa calcada na **metodologia** científica e uma ideia de infância “por vir”, ou seja, o investimento educativo é na formação de alguém que ainda não possui um saber que legitime sua voz... nesse caso a autora demonstra a preocupação com o saber adulto em detrimento do saber infantil. O contraponto entre saber da ciência e saber mundano é equalizado pelo saber do adulto e saber da criança. O último parece estar representado no que afirma Guimarães Rosa nos sentidos “nascentes” das palavras, poderíamos arriscar dizer uma infância da linguagem, como se a infância trouxesse em sua potência de nascer, a inventividade, pois ela carrega intenso aprendizado de começos de valoração e atribuição de sentido a palavra, e que, nas palavras de Leal, desses nascimentos implicam mortes. Me parece que as mortes como princípio de coexistência geracional entre os novos e aqueles que já estão no mundo é o que dá lugar ao começo, ao frescor, o que nos arrasta da estagnação dos modos de dizer. Morte para os sentidos adultos “cristalizados” na certeza de como as coisas são, que podem se (re)novar com aqueles que veem o mundo pela primeira vez e aprendem a dizê-lo. Esse dizê-lo, para nós, adultos, é dizer outra vez. Quando alguém novo diz outra vez, também pode deslocar o sentido e fazer, quem sabe, morrer alguma coisa, alguma certeza ou não. Nesse caso, é um trabalho de cuidado, atenção e coragem com as palavras em que a busca de sentido é como “um enfrentamento à imagem facilitadora da linguagem pedagógica”. (Leal, 2008, p. 287).

Ana Corina Salas Correa, em seus escritos busca, a partir da pergunta externa sobre a metodologia, pensar um modo próprio de “habitar” a pesquisa e a universidade:

“Aquela angústia acontecia num espaço/tempo acadêmico onde, de certa forma, sentia-me exigida por ter que responder perguntas como: qual é o seu objeto de estudo? Quais são as suas pesquisadas e pesquisados? Qual é a sua **metodologia**?... O que fazia com que me perguntasse também: O que estou fazendo? Se não tenho objetos, pesquisadas, pesquisados, nem metodologia definida, o que estou fazendo não é uma pesquisa? O que é uma pesquisa? Tenho que fazer uma pesquisa? E se fosse uma pesquisa em outros termos? **A pesquisa tornou-se uma questão em si mesma.** O que me levou a pensar sobre ela.” (Correa, 2016, p. 15)

---

<sup>100</sup> Ver Anexo L Metodologia.



### 5.3.5 Filosofar

A palavra filosofar<sup>101</sup> surge nos trabalhos como manifestação temática do próprio pensar como se exercita ou experiencia a filosofia. Ela parece dizer respeito tanto ao trabalho de ensino (quando se “ensina filosofia”, se filosofa), quanto à pesquisa (quando se “pensa a educação”). Aparece 329 vezes em 19 dos 31 trabalhos. Parece vincular o sentido do verbo conjugado, conotando aquilo que afeta xs nefianxs em particular, como uma dessas ações que, quem passa pelo NEFI, não pode deixar de se deter e, em certo modo, afirmar na pesquisa e na escrita e também axs professorxs que passam pelo seus espaços de formação. Assim, percebemos o filosofar como: forma de ensinar, cuidado de si, ato independente, pensar atravessado por perguntas, potência transformadora da formação docente, rir, colocar problemas, ensinar... O filosofar passa a ser uma espécie de ponte ou uma travessia para nossas questões. A mão que guia ou os pés que andam essa travessia, são ditos de muitas experiências, inquietações, problemas. O gesto acolhedor desse acontecimento do pensar a partir de algo, está no fato de que

filosofar é inconciliável com a ideia de um modelo, de uma forma previamente determinada à qual haveria de se ajustar. Se a experiência de pensar não é nem um conteúdo nem um mecanismo, a ideia tradicional de “formar” como um “moldar” a outro para garantir essa experiência deve ser descartada ou, no mínimo, seu sentido deve ser reformulado. (Kohan; Olarieta; Wozniak, 2012, p. 174).

Não há um quê pensar, mas um descobrir, inventar como pensar. Essa costura está manifesta também quando encontramos registros nos escritos sobre a pesquisa como *transformação*, como algo que supera o protocolo de escrever um texto de mestrado ou de doutorado, a experiência da escrita pode ser a manifestação de um pensar a si mesmo, pensar com as palavras, diria Larrosa (2002, p. 21), e os sentidos que a elas atribuímos.

Filosofar como um encontro consigo mesmo - que a filosofia Antiga chama de Exercício Espiritual<sup>102</sup>. Aprender a viver, aprender a dialogar, aprender a morrer, aprender a ler, diz Hadot (2016), que compilou as mais variadas manifestações desse fazer viver em que estoicos, epicuristas, cínicos e céticos marcaram o saber como forma de vida. O exercício de voltar-se sobre si, eclode como gesto educativo que deseja pensar a educação e seus temas não como algo alheio a nossa existência, mas implicado e comprometido com o impacto que a vida de cada um tem no mundo comum e, ao mesmo tempo, com a possibilidade de se afetar

---

<sup>101</sup> Ver Anexo M

<sup>102</sup> A temática é desenvolvida no Capítulo 4 desta tese.

de afetar essa vida em comum. Em que a transformação desse mundo ocorre, antes, em nós. Quando nos perguntamos pelas nossas ações, pela nossa existência de certo modo, estamos caminhando na direção da nossa capacidade de transformação. Nos exercícios espirituais essa ação aparece como meditação, ou, um trabalho de observação que abre o caminho para o autoconhecimento e a autoeducação. Ele se dá, segundo Hadot (2014; 2016) de duas maneiras: pela escrita e pelo diálogo. Nesse sentido o filosofar encontra com a formação de si a partir do exercício de “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21).

Com a palavra “Filosofar” perdura também um duplo sentido educativo que já rastreamos nas palavras anteriores. O fazer da filosofia já esperamos que seja um verbo, mas aqui a filosofia – substantivo feminino - insiste em ser verbo: estar, pensar, abrir, movimentar, sentir, perguntar, desconhecer, transformar, transbordar, rir, discutir, criar, acontecer, compor, convidar.

Eis o que xs nefianxs tem expressado em suas escritas acerca do filosofar:

Ingrid Muller Xavier: filosofar como forma de ensinar

“ensinar filosofia é sempre de alguma forma filosofar” e “o ensino da filosofia é a própria filosofia se abrindo à sua apresentação pública, ao encontro dos convidados a pensar os problemas inventados num ou mais planos traçados, com personagens e filósofos que habitam com força esse espaço. Desde essa perspectiva, há que repetir, não há como ensinar filosofia sem fazê-la.”

“mais do que buscar razões e motivos “objetivos” que provocam alguém a filosofar, tenta-se aqui tratar o filosofar como experiência de sentido.”

“O filosofar é índice de si mesmo, nada lhe serve de pedra de toque.”

Quando entra na narrativa literária de G. Rosa

“atitude de criação de um espaço para o pensamento e criação de um espaço no pensamento para especular idéia, filosofar, se concedemos que filosofar é estar de um certo modo, mas não necessariamente de um modo certo, no e com o pensamento. Modo de atenção e suspeita... filosofar é de certo modo caçar; parêntesis no fluxo do automatismo das ações, range rede de tensa atenção, recuo e interrupção. Filosofar é estabelecer uma relação com o pensamento que possibilite a reinvenção de si e do mundo, deslocando sentidos, fazendo deslizar significados, “vendo o mundo às avessas”.”

“Inventar-se no gosto de especular idéia. Cabe de saída atentar que o pensar está orientado a um inventar-se” (Xavier, 2010, p.140 - 1)

Waldênia Leão de Carvalho: Filosofar como cuidado de si

“Michel Foucault no livro *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres* diz: ‘Mas o que é filosofar hoje em dia? quero dizer, a atividade filosófica? senão o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?’ (FOUCAULT, 2009, p. 15).” (Carvalho, 2012, p. 18)

**Maria Jacintha Vargas Netto: filosofar provocado pelos atos independentes do YouTube**

“o YouTube: essa série heterogênea de atos independentes, esse deslocamento, essa investigação em bando da massa” está nos desafiando com **movimentos que fazem filosofar**.” (Vargas Netto, 2015, p. 47)

Maria Reilta Dantas Cirino: um movimento do pensar atravessado por perguntas?

Pergunta: será um “movimento constante do pensar atravessado por **perguntas**”? (Cirino, 2015, p. 50)

Vanise de Cassia Dutra Comes: uma potência transformadora da prática docente

“Este **encontro ao desconhecido**, para o qual fui convidada a aventurar-me, a caminhar/habitar de outra maneira, através do projeto de filosofia, tem possibilitado um (re) pensar sobre o que estava fazendo na escola e da escola: Qual o sentido de ser professora? Que relação tenho eu mantido com a escola? Que relação tenho com o ensinar e o aprender? Seria possível ser, pensar e experimentar outra(s) maneira(s) de habitar a escola? Seria a proposta do **filosofar**, através da experiência de pensamento, **uma potência transformadora** da minha prática e do meu saber/fazer as coisas pertencentes à escola e à educação? Assim, os saberes e práticas que eu tinha construído com certa certeza sobre a escola, minha prática, ou seja, sobre o modo de habitar a escola foram se perdendo e eu mesma comecei a me perder num caminho que ainda estou trilhando. (Gomes, 2017, p. 17)

“Este breve exercício, composto a partir de uma imagem, nos ajuda a pensar o **filosofar** que vivemos na escola pública: um transbordar que proporciona, ao mesmo tempo, uma dupla sensação; por um lado, o sentimento de esvaziamento que fazem ressoar as inquietações e perguntas a partir do que nos inquieta e atravessa; por outro, o de enchimento a partir das novas vozes infantis que surgem a partir do que o diálogo como conversa possibilita no chão da escola.” (Gomes, 2017, p. 111)

Leila Lurdes Gerlach Riger: filosofar é aprender a rir

“Demócrito já afirmava que “o riso é pensamento e **filosofar** é aprender a rir”(ROSSETTI, 2000, p. 258). Já Deleuze pontuava que o Riso “atravessa” o pensamento, como se o Riso sintetizasse um pensamento elaborado. Até ali esse pensamento não estava, aquele pensamento buscado ainda permanecia o outro: o Riso é o acontecimento. (Riger, 2006, p. 57)

Maximiliano Valério López: colocar problemas, criar conceitos... filosofar

“Na filosofia com crianças o tema de discussão é escolhido em função de seu interesse e problematicidade, mas a discussão filosófica não é posterior ao estabelecimento do problema, a colocação do problema e a criação dos conceitos se confundem com a própria atividade do **filosofar**. Este jogo complexo entre conceito e problema é o que estou chamando de plano instituinte ou de criação e recriação da cultura. Poder-se-ia pensar este plano como uma espécie de cozinha do sentido: aí, na complexa relação entre invenção de conceitos e determinação de problemas o sentido é criado e recriado.” (López, 2006, p. 64)

Giovanina Costa: criar conceitos

“A definição de filosofia para Deleuze se aproxima da arte, nos remete à criação. **Filosofar** é criar conceitos. Mas conceitos não se criam com um simples gesto, em um movimento único da mente. Não dependem de um querer, nascem antes da necessidade de se encontrar uma solução para algum problema. Problemas que não

podem ser revisitados mas sim, experienciados a partir do agora (Delueze, 1992, p. 105)” (Costa, 2008, p. 99)

### Arlindo Rodrigues Picoli: cuidar de si

“**Filosofar** era o mesmo que cuidar de si e era uma tarefa para uma vida inteira, e não apenas para um momento específico dela” (Picoli, 2008, p. 58)

“Em Epicuro, o cuidado de si possuía duas funções diferentes: a *paraskheué*, isto é, preparar-se para a vida quando se é jovem, criar em si proteções contra os acontecimentos; e também rejuvenescer, desprendendo-se do tempo na velhice. **Filosofar** era o mesmo que cuidar de si e era uma tarefa para uma vida inteira, e não apenas para um momento específico dela como vimos no Primeiro Alcibíades. Podemos constatar isto em uma das exortações mais belas de toda filosofia, o famoso trecho da Carta de Epicuro à Meneceu, compilada por Diógenes Laércio em *Vida, Doutrinas e Sentenças dos Filósofos Ilustres*, citada por Michel Foucault na *Hermenêutica do Sujeito*:

Quando se é jovem, não se deve hesitar em **filosofar** e, quando se é velho, não se deve deixar de **filosofar**. Nunca é demasiado cedo nem demasiado tarde para ter cuidados com a própria alma. Quem disser que não é ainda ou não é mais tempo de **filosofar** assemelha-se a quem diz que não é ainda ou não é mais tempo de alcançar a felicidade. Logo, deve-se **filosofar** quando se é jovem e quando se é velho, no segundo caso [quando se é velho portando; M.F.] para rejuvenescer no contato com o bem, para a lembrança dos dias passados, e no primeiro caso [quando se é jovem; M.F.] a fim de ser, embora jovem, tão firme quanto um idoso diante do futuro (FOUCAULT, 2004a, p. 108).” (Picoli, 2008, p. 57-8)

### Vinícius Bertoncini Vicenzi: ensinar, oferecer sinais

“**Filosofar** é ensinar, oferecer um sinal, um signo, nem que para isso seja preciso não falar. Talvez seja esse o maior aprendizado com Crátilo. Ele não gesticula num mercado, a fim de vender seus produtos. Não gesticula no teatro, a fim de proporcionar uma experiência estética. Ele gesticula na rua, no contato com os outros, na filosofia. O dedo de Crátilo quer mostrar, quer ensinar o que nem as palavras conseguem dizer porque já fixam uma única coisa, a saber, a própria palavra dita, a inteligência de seu significado. O dedo de Crátilo quer significar muito mais do que isso e, se ainda assim, determina a cada vez um “isso”, um algo, como pretende ter demonstrado Aristóteles, e nunca o todo, fluídico, como pretenderia o filósofo, ainda assim resta pensar a sua ousadia filosófica de não falar e gesticular desesperadamente.” (Vicenzi, 2010, p. 91)

### Luciana Kalil Santos: um exercício construcionista

“O exercício do **filosofar** não reflete sobre algo, mas constrói conceitos, é ativo, neste sentido, construcionista. Cresce por todos os lados, por dentro e por fora, inaugura e se faz novo e outro. Bem como não entra em uma batalha de opiniões postas em diálogos e discussões. Se há uma fala é porque há uma conversação. E as conversações não são batalhas empreendidas contra outros, com o objetivo de verificar os melhores argumentos, os melhores exemplos, os melhores posicionamentos, não é com a intenção de competição que se entra em uma conversação. Nada disso. Entra-se numa conversação para querer avançar num problema, pensar em conjunto e fazer construções de ideias e conceitos. As conversações se aproximam das guerrilhas que, constantemente, cada um trava consigo mesmo, levando cada qual a estar com outros, a ouvir, a silenciar junto, e esforçar-se por expressar o que se passa no pensamento e que, talvez, faça algum sentido. As conversações são feitas de pausas e longos silêncios, pois o pensar, que está se pensando, não é retilíneo, limpo, claro, sonoro.” (Santos, p. 2011, p. 44)

Vanise de Cassia Dutra Gomes: a possibilidade do acontecimento, do nascimento, do novo

o **filosofar possibilita**, assim, o acontecimento, o nascimento, a criação de um novo modo de ser professora! (Gomes, 2011, p. 44)

Professoras: encontrar-se consigo mesmo

“Penso que gostar de **filosofar** é gostar de encontrar –se consigo mesmo. A filosofia encanta quando nos permite ouvir o que está dentro de nós. Quando nos permite reconstruir certezas, quando revemos criticamente aquilo que somos. Se conseguirmos perceber esse encontro gostamos de **filosofar**. É muito subjetiva e particular a forma como esse projeto encanta ou desencanta alunos e professores.” (Gomes, 2011, p. 74)”

“o **filosofar** proposto pelo projeto atinja algo importante para os sujeitos que dela participam, a possibilidade de encontrar-se consigo mesmo, ou seja, a possibilidade de, num diálogo coletivo, surgir a possibilidade de reconstruir e rever certezas que até então não percebíamos em nós. É a possibilidade de aprender através do exercício do pensar colocando em questão o que somos no caminho de experimentar, pensar e ser de maneira(s) diferente da que temos sido até então.” (Gomes, 2011, p. 74)

José Ricardo Pereira Santiago Jr.: um trabalho artístico

“Falamos de ‘composição’ de uma experiência e não de ‘estrutura’ porque queremos aproximar a proposta metodológica ao trabalho que fazem os artistas. Os materiais, as técnicas, estão a serviço do músico ou do pintor, mas o resultado do que eles fazem ultrapassa a técnica, os materiais e os instrumentos”. (KOHAN, 2012, p.19)” (Santiago Jr., 2013, p. 29)

Edna Olímpia da Cunha: um convite ao risco, quando não aceitamos mais certezas, e é preciso pensar sobre elas

“**filosofar** com crianças nos convida ao risco, a pensar sobre nossas certezas, sobre o que temos feito em nossas práticas quando supomos estar ensinando alguém a escrever.” (Cunha, 2014, p. 66)

Júlia Ramirez Krüger: amigo da sabedoria - um saber-viver e ter coração já

“Saber-viver ou, em outras palavras, viver em conformidade com suas crenças, percepções ou até mesmo sua “visão teórica”. (Krüger, 2016, p. 41)

“Em tojolabal: **filosofar** “tener corazón ya” ...Ouvir as vozes dos corações, falar de coração para coração.” (Krüger, 2016, p. 110)

### 5.3.6 Forma de vida

Chegamos a palavra “forma de vida”<sup>103</sup> a partir do filosofar. A palavra aparece 23 vezes em 9 trabalhos. Retomando o nosso ponto de partida na busca de palavras como pistas de um *fazer* do NEFI.

A filosofia como educação está, a partir da tradição ascética, sustentando a pesquisa como constituição de uma noção de verdade que não é acedida através da aquisição de conhecimento, mas como prática e conhecimento de si (Masschelein, Simons, 2014). Não se trata de um ensinamento temático, de acessar uma verdade para poder falar dela como um cientista, como alguém que a domina, mas de aprender a viver filosoficamente. A atividade filosófica, nessa tradição, trata de fazer tentativas, aproximações de compreensão, entendimento do que vivemos, pois, a experiência com que labora, não é a experiência da ciência como prova e demonstração.

A sabedoria sempre terá algo de inacabamento, uma vida filosófica é uma espécie de investigação que enfrenta o exercício de repetir-se. Como encontra Hadot (2016, p. 121), no exemplo de “Beethoven que chamava de ‘exercícios espirituais’ os exercícios de composição musical que ele dava a seus alunos, para que estes alcançassem uma forma de sabedoria, que talvez se pudesse chamar de estética”. Para os estoicos, o discurso filosófico significava explicar uma teoria da lógica, da física ou da ética – o discurso filosófico estava dividido nessas três partes - e a filosofia em si “era o exercício efetivo, concreto, vivido” (Hadot, 2016, p. 123). Para a filosofia estoica, há uma lógica vivida em que não se trata de valorar o que acontece, mas de refletir sobre a representação (Hadot, 2016). Para os estoicos e para os cínicos, Sócrates foi o modelo do “filósofo cuja vida e cuja morte são o principal ensinamento” (Hadot, 2016, p. 154).

Sócrates foi o filósofo passeando com seus amigos, comendo com elas, discutindo com eles, indo à guerra com eles e, no fim, bebendo a cicuta, e não ensinando do alto de uma cátedra. Mostrou que a vida cotidiana proporciona a possibilidade de filosofar. (Hadot, 2016, 153-4)

Como mencionamos no item anterior “Filosofar”, a prática de filosofia como forma de vida estava pautada na noção formativa e não informativa do ser, ou seja, “formar o espírito, e ensiná-lo a reconhecer os problemas, os métodos de raciocínio, e permitir que a pessoa se oriente no pensamento e na vida.” (Hadot, 2016, p. 119). Assim a associação a conceitos como: conhecimento e afetividade; uma educação filosófica; cuidado de si; instaurar sentido,

---

<sup>103</sup> Ver Anexo N Forma de vida.

habitar - caderno como forma de vida = escrita, pensamento; relação com o conhecimento; *skholé*, nos fazem reconhecer uma inspiração educativa formativa, no sentido da reflexão sobre um problema se põe para alguém mas é compartilhado de forma pública<sup>104</sup> Aquele problema que se coloca, em seu percurso criativo-investigativo, gera não só “um produto” final, mas um percurso formativo que podemos rastrear no fazer, na escrita. O que dura no ser, a (trans)formação daquele que se põe a pensar sobre as questões do mundo ou seja, as questões que compartilha com outrxs, é aquilo que pode ser retomado... uma infância.

#### Juliana Merçon - constituída por saber e afeto

A distinção artificial entre conhecimento e afetividade, que é parte da doutrina tanto do intelectualista como do irracionalista, é substituída no sistema spinozano por outra distinção: entre diferentes tipos de conhecimento, aos quais correspondem diferentes regimes afetivos. **Juntos, estes dois elementos – saber e afeto – constituem uma forma de vida.** Veremos, neste capítulo, como a imaginação e a razão são, para Spinoza, dois tipos distintos de saber ou maneiras de conhecer, os quais implicam, regimes existenciais passivos, no caso da imaginação, e ativos, no caso da razão. (Merçon, 2007, p. 38)

#### Ingrid Muller Xavier: preocupação de uma educação filosófica

“E não é uma questão simplesmente gremial a de reivindicar mais tempo para a filosofia na escola, mas sim **uma aposta no que pode a filosofia, para além de matéria disciplinar, como inspiração para uma educação filosófica que se preocupe em pensar formas de vida, sobretudo, a forma de vida escola, o que requer uma constância dos encontros entre os que participam da vida escolar.**” (Xavier, 2010, p. 59)

#### Waldênia Leão de Carvalho: Objeto da interpelação de Sócrates

“o cuidado não pode ser tomado como uma ação pontual ou temporal, mas como obrigação permanente de todo indivíduo ao longo de sua existência. Podemos justamente observar essa ligação quando, no Alcibíades, Sócrates retoma a antiga questão, clássica na educação grega, de perceber em Alcibíades condição para realizar sobre si mesmo um trabalho de cuidado. Pois, **ao interpelá-lo sobre a escolha de uma forma de vida** (FOUCAULT, 2006a, 43) o indaga: “? Alcibíades, o que preferes? Viver com todas as regalias presentes ou morrer, se não puderes aspirar a outras maiores? ? preferia morrer” (Alcibíades, 105a). A diferença consiste no motivo que Sócrates encontra para realizar, em Alcibíades, a formação de um trabalho de cuidado de si. Muito diferente de uma experiência pedagógica de condução<sup>114</sup>, comum ao trabalho desenvolvido pelos pedagogos, o trabalho de Sócrates direcionava-se ao acompanhamento, como podemos perceber quando diz: “pois não haveria de ser fácil tomar-te aos teus próprios cuidados (tomar-te a ti mesmo em cuidado: *epimelethênai sautou*)” (FOUCAULT, 2006a, p.47).” (Carvalho, 2012, p. 122)

#### Beatriz Fabiana Olarieta: viver eticamente; expressa na escrita, num caderno

<sup>104</sup> Muitos dos trabalhos de dissertações e teses estão publicados em forma de livros. Cf. no Capítulo 1 dessa tese.

“Viver eticamente nada tem a ver com a submissão à lei moral, com ajustar a própria existência a um conteúdo, mas com uma **“forma de vida”**. Uma vida se vive eticamente quando se “põe em jogo” sem reservas em seus gestos, “mesmo correndo o risco de que dessa maneira, venham a ser decididas, de uma vez por todas, a sua felicidade e a sua infelicidade” (AGAMBEN, 2007a, p. 60).”

“Os conhecimentos sobre a vida monástica de Agamben (2009b) ajudam a pensar na exemplaridade do exemplo. O autor nos relata como o que chamamos de “regra” religiosa, nos primeiros séculos de constituição destas instituições do cristianismo, não estava relacionado com uma série de prescrições e proibições as quais aqueles que quisessem abraçar a vida religiosa de uma determinada ordem deviam se ajustar. A regra não estava em função do controle, da regulamentação da vida. A regra nestes tempos fundacionais é pensada como **uma forma de vida: a forma de vida** do fundador da ordem que se torna exemplo a seguir, a qual, por sua vez, continua (segue o exemplo) a vida de Jesus. “Ao menos até São Benito, a regra não é uma norma geral, mas só a comunidade de vida (o ‘cenóbio’, *koinòs bíos*) que resulta de um exemplo e na qual a vida de um monge tende, em última instância, a tornar-se paradigmática, a constituir-se como forma vitae” (AGAMBEN, 2009b, p. 30). Em uma ordem monástica, a singularidade de uma vida se tornava um modo de vida adotado por um grupo de pessoas. A vida de um se torna vida de muitos, de muitos que continuam essa vida.” (Olarieta, 2014, p. 120)

“Os gestos, essas interrupções profanas e “suportantes”, impõem sua presença, fazendo os olhos chorar e convidando-os a olhar a verticalidade do desconhecido. Há neles uma espécie de coação que cativa o olhar, que obriga à adoção de uma conduta, a uma disposição. Nesse sentido, perceber, se abrir aos gestos implica uma dimensão ética, considerando-a como **forma de vida**, como forma de habitar o mundo, como um adotar uma posição, como um assumir e suportar uma distância.” (Olarieta, 2014, p. 135)

sobre o caderno que fez com as crianças “Nesse caderno, essa **forma de vida** do passado pervive, pós-vive.” (Olarieta, 2014, p. 185))

Katia De Souza d Almeida Bizzo Schaefer: uma forma de vida

“Ainda nas palavras de Dias, “Mostraremos que **o pensamento**, por mais hostil que seja à vida, é sempre expressão de uma **forma de vida**; que o modo de produção de nossos valores não se dá sempre da mesma maneira e é a partir de uma abundância ou de uma carência de vida que eles são criados.” (ibid., p. 15). Por isso também a afirmação do que falta, do que não agrada, pois o incômodo também é potente e pode nos levar à criação.” (Schaefer, 2015, p. 168)

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins: possibilidade de um docente

“Porque o que faz do professor não um especialista, mas um amador é, sobretudo, sua relação com o conhecimento: seu amor pelo saber, sua relação entre o seu saber e sua prática, entre os conhecimentos que detém e a **forma de vida docente** que desenvolve com seus alunos.” (Martins, 204, p. 111)

Ana Corina Sala Correa: o que faz uma organização cooperativa

“Por último, a Cecosesola, diz uma das companheiras da organização, “[...] é parte da vida, do que uma pessoa vive, do que ela é, ou seja, o que se leva por dentro” (DE UN FUNERAL... 2010, Cap.4, min.25:25, tradução nossa). Parece-nos que a Cecosesola, como dizem os autores da *skholé*, “[...] é **uma forma de vida** em que não há distinção clara entre o trabalho e a vida privada e em que se pode e se deve perder a noção do tempo em busca de um amor que muitas vezes se estende além das horas trabalhadas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.145). A pergunta que fica: toda forma de vida pode ser *skholé*? O que faz uma forma de vida essa forma de vida e não outra?” (Correa, 2016, p. 85)



Maria Reilta Dantas Cirino: uma referencia ao orientador

“Walter Omar Kohan, sua **forma de vida** como educador, que dialoga, confia, desafia, convida a ser, a pensar de outras maneiras em filosofia e educação.” (Cirino, 2015, p. 33)

### 5.3.7 Uma cartografia?

Em nossa busca por palavras relativas ao grupo semântico de palavras associadas ao método e à metodologia, percebemos que a ocorrência do termo cartografia<sup>105</sup> é de 33 vezes em 7 trabalhos. O conjunto de palavras que encontramos para designar “como” o trabalho foi desenvolvido constitui uma rede de palavras que temos registrado no rastro do cartografar como pesquisar.

Para Alvarez e Passos (2015, p. 135) “a pesquisa cartográfica é menos a descrição do estado de coisas do que o acompanhamento de processos. A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo”, tal aprendizado, seguem os autores não é pensado “como uma série de etapas de um desenvolvimento, mas como um trabalho de cultivo e refinamento”.

A pesquisa, nesse sentido, não é sobre algo mas *com* algo ou alguém, trata-se da “construção de território existencial” que “não nos coloca de modo hierárquico” nem mesmo diante de um objeto, pois não se trata de dominá-lo, mas sim engajar-se num pesquisar (Alvarez; Passos, 2015, p. 135). Para Barros e Kastrup, “a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos”, como remonta a ciência moderna – separação entre objeto científico e cientista (2015, p. 53). O pesquisador, nesse sentido, coloca à prova hipóteses e se coloca como testemunha capaz de provar a veracidade da pesquisa.

A pesquisa cartográfica, ao contrário, não pretende isolar sujeito da pesquisa do [objeto] pesquisado, “ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (Barros; Kastrup, 2015, p. 57). Torna-se importante estar atento “as forças” do caminho e do território que habita [está habitando], não como forma de controlá-lo, mas no sentido que lhe atribuem Masschelein e Simons (2014, 23-

---

<sup>105</sup> Ver Anexo O Cartografia.

4) como espaço de exposição, para tentar ver o que não vemos. Trata-se de abrir-se ao encontro, um mergulho nas intensidades (Barros; Kastrup, 2015) em deixar-se afetar pelo que não consideramos, pelo inesperado. “Essa atitude, que nem sempre é fácil no início, só pode ser produzida através da prática continuada do método da cartografia e não pode ser aprendida em livros” (Barros; Kastrup, 2015, p. 58).

A processualidade<sup>106</sup> do cartografar está circunscrita na inseparabilidade de “passos” do pesquisar presente em todos os momentos do fazer, inclusive na escrita, Barros e Kastrup (2015, p. 59) destaca “o caráter construtivista da atividade cartográfica, procurando apontar a dimensão coletiva desta construção”. Esse fazer pesquisa parece colocar o pesquisador no meio... estar em meio ao processo, no meio da escrita, no meio da pesquisa, no meio em que começo e fim já não se cindem.

A escrita é tomada como desenho de anotações em diário ou caderno – inspirados em Foucault, na *hypomnemata* - compõem a experiência perceptiva do presente e sua reelaboração, ou seja, ser atravessado por uma experiência e estar atento a ela, escrever a partir e sobre essa experiência, e, como em um revisitar a si mesmo, nos cadernos, o vivido, o pensado, o experienciado para, outra vez, na elaboração escrita, pesquisar. Nessa percepção do caráter processual da pesquisa cartográfica, acompanhar processos (em *si*) exige colocar-se atento ao risco de ser assaltado pelo “pesquisador cognitivista: aquele que isola o objeto de estudo na busca de soluções, regras, invariantes” (Kastrup, 2015, p. 73). Cartografar, poderíamos dizer é produzir-se no mundo e com o mundo, ultrapassa um conhecimento que pode ser compartilhado, pois é da ordem da transformação de si.

Não podemos deixar de sinalizar o quão próximo do “experienciar o pensar, pensar a experiência” do NEFI nos sentimos ao traçar alguns princípios do método da cartografia.

Giovânia Costa: memória corporal

“O passo seguinte é a construção de um **mapa fantasmático corporal que permita espacializar a imagem inconsciente do corpo**. Os participantes são divididos em grupos e constroem uma cartografia eidético-corporal. A proposta é trabalhar com as ressonâncias que os medos deixam no território corporal. Essa cartografia é um primeiro exercício de escritura textual. Essa operação se destina a passar do sistema de rastros da memória corporal para se efetivarem em intensidades afetivas registradas em uma representação imagética;” (Costa, p. 2008, p. 29)

---

<sup>106</sup> A respeito da questão da investigação de processos, Cf. Barros; Kastrup (2015) adverte quanto a ideia de processo como processamento de dados, como coleta e análise de informações representada pela diretriz da ciência cognitivista.

Luciana Kalil Santos: pensamento enquanto escrita

“O pensamento enquanto escrita, funciona como **cartografia** destes movimentos intempestivos, inatuais, fora do tempo. Cria, no pensar como escrita ou na escrita como pensar, uma geografia de devires. Afirma-se um pensamento como geografia dos acontecimentos intempestivos.

O pensamento é um plano de composição no qual as relações, os acontecimentos, se tecem e se destecem. Criação é acontecimento, e toda criação é, por sua vez, acontecimento. O pensamento fora do tempo, contra o tempo, torna-se uma experimentação, uma ficção, uma prática experimental e plural. Trata-se de, cada vez, experimentar novas relações entre os seres, construir novas composições e uma geografia inédita.” (Santos, 2011, p. 44)

Marcelly Custódio de Souza: garatuja

“Talvez poderíamos pensar numa espécie de **cartografia** do rabisco, ou até mesmo numa garatuja cartográfica para pensar as dimensões desse trabalho. Desejamos criar possibilidades outras, rabiscar outros mundos para a educação. Não se trata de uma tarefa de salvação, ou mesmo construção de um projeto previamente definido, mas antes traçar um mapa aberto de possibilidades e experiências. Um abrir-se ao inacabado na intenção de tentar fazer com que o conhecido não se torne aprisionador. Uma tentativa de pulsar a vida na escola em suas múltiplas faces.”

“Fui movimentada por este trabalho garatuja, esta **cartografia** da incerteza que se apresenta como inesperado.” (Souza, 2017, p. 82)

Daniel Gaivota Contage: criar saídas

“Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma **cartografia**. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.49).”

“O termo **cartografia** utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre territórios e dar conta de um espaço. Assim, **Cartografia** é um termo que faz referência à ideia de mapa, contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorrias no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebido no mundo cartografado. (FONSECA e KIRST, 2003, p.92).”

“A **cartografia**, para Deleuze, é uma maneira de “desembolar” os dispositivos.” (Contage, 2017, p. 92)

“Somos capazes de fazer isso se entendemos que “as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem a sua geografia, sua cartografia, seu diagrama”. (DELEUZE, 1996, p.47) E, portanto, desemaranhar estes dispositivos torna-se possível ao fazer mapas, ao cartografá-los; pois a cartografia é da ordem do rizoma. (Contage, 2017, p. 93)

É através da **cartografia** que podemos emaranhar os dispositivos porque como máquinas muito mais sutis e imperceptíveis que os grandes poderes, eles não atuam visivelmente, em grandes hierarquias ou esquemas arbóreos, como o Capital, a Linguagem, a Ciência e as instituições macro, que Foucault analisa e acusa em Vigiar e Punir e na Ordem do Discurso, por exemplo. Os dispositivos de poder funcionam, curiosamente (e é por isso que a cartografia é uma estratégia para sua desmontagem) à maneira do rizoma.” (Contage, 2017, p. 93)

“Uma cartografia das bordas, neste sentido, é **uma espécie de cartografia de si – não uma cartografia do eu**, que mapeia os limites de uma subjetividade, mas pelo contrário, um mapeamento das forças que atravessam a percepção, para deixar-se levar por aquelas que potencializam, que fazem movimentar.” (Contage, 2017, p. 97)

“Estes mapas de que estamos falando são feitos, desenhados pelo corpo. Através do corpo de um viajante. O corpo, muitas vezes em vertigem, experimenta intensidades, algumas em formas mais profundas do que outras, e cria afetos, mapas vetoriais. E são esses mapas que, sobrepostos, formam o território da cartografia de si. É através do desenho destes mapas que nossas bordas vão aumentando e nossa multiplicidade se torna sempre outra, com novas bordas a serem exploradas.” (Contage, 2017, p. 100)

### 5.3.8 Caminhar

O caminhar parece ter lugar de igual destaque no fazer cartográfico. Aparece 190 vezes em 26 trabalhos. Seja como imagem do sair da “zona de conforto” ou do movimento de saída, a pesquisa cartográfica parece prescindir de um colocar-se em curso, como exposição potenciadora do pensamento, “o pensamento concerne ao que vem de outro lugar, circunscreve o que passa, o que se passa nos pedindo para lhe fornecer uma resposta. Essa resposta engaja a inteligência (a busca) e exige atenção” (Masschelein; Simons, 2014, p. 38).

Nesse sentido,

caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente, para que possamos ver o visível (as coisas distantes, mirantes, espaços abertos, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondido, não estão além daqui), e de maneira que possamos ser transformados. Nisso consiste caminhar: um deslocamento do olhar permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e, ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho. [...] O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar além de qualquer perspectiva, uma visão ou um olhar que nos transforma (e, portanto, é uma experiência) enquanto estejamos sujeitos ao que vemos. [...] O importante no caminhar é pôr em movimento esse sujeito e essa posição. Caminhar é uma exposição, um estar fora da posição” (Masschelein, Simons, 2014, p. 43)

A abertura ao desconhecido, deixar-se afetar, pelo que emerge do ato de pesquisar como ex-posição, ou caminhar, parece compor com os elementos da pesquisa cartográfica, mapas de percursos de problemas de pesquisa em que não se encontra uma resposta, mas se inventam muitos modos de abordar os problemas. Tal proposição se aproxima da filosofia como educação, em que não há uma resposta certa a investigar, mas uma pergunta específica a burilar.

O deslocamento que a figura do caminhar traz, em certo sentido, é o esforço físico, mas também a tentativa de deslocar algo, talvez, indizível... o caminhar como *forma* de pesquisar parece carregar algo de paradoxal. Pois o caminhar coloca em movimento o mesmo corpo que precisa se prostrar para escrever, o corpo que precisa se colocar em relação (leitura, diálogo, caminhada...), em perseguição de algo, de uma pergunta, um tema (e como costurá-lo, como dar sentido): padecemos o pesquisar no corpo, no ser. E fazemos um “trilhar” de

pesquisa, mesmo sem caminhar<sup>107</sup>, que nos trilha também, mesmo sem estrada. Somos caminhados no caminho que caminhamos da pesquisa.

Beatriz Fabiana Olarieta: sustentar o voo de uma pipa e, ao mesmo tempo, facilitar seu movimento

“**Antes de iniciar o caminho** (ou talvez como um primeiro passo) gostaríamos de inclinar o tom de nossa escrita para esse “a partir de” uma experiência. Pois, o que pretendemos não é esmiuçar uma experiência vivida a fim de interpretá-la, analisá-la ou explicá-la (Cf. MASSCHELEIN, 2006a; BÁRCENA, 2010; 2011). O que tentamos é, como uma pipa, encontrar um ponto e um modo de puxar que, ao mesmo tempo que dá sustento, que permite ancorar-se, facilite um movimento, impulse o voo. É “a partir da” experiência atravessada, do que ela dá a pensar, do que ela exige, do desafio que ela coloca, que esta pesquisa tentará desenvolver-se. Não queremos submeter a experiência a categorias prévias que a expliquem, nem construir argumentos que a analisem ou justifiquem e demonstrem uma hipótese. Tanto as categorias prévias quanto as hipóteses pertencem às origens.” (Olarieta, 2014, p. 20)

Juliana Merçon: o pensar é, em si, o caminhar e o caminho

“O caminhar que ocorre em nosso aprendizado ético é construído a cada passo, por nossas próprias forças. Não corresponde à implementação de um caminho previamente estabelecido pois jamais saberemos quando ou como ocorrerão os encontros que ativam nosso pensamento. Tampouco sabemos exatamente que encontros serão estes, uma vez que, a cada momento, nossos corpos-mentes configuram-se diferentemente, estando mais aptos ou não a serem afetados. Não podemos, portanto, elaborar métodos próprios que sirvam-nos como pontes de acesso às nossas próprias potências de agir-pensar. Podemos, sim, esforçarmo-nos para que mantenhamo-nos próximas de nossas forças - e uma forma de experienciar este esforço é, justamente, compreender que não há métodos que nos façam pensar: o pensar é, em si, o caminhar e o caminho.”(Merçon, 2007, p. 122)

Conceição Gislane Nóbrega Lima Salles: consciência de provisoriedade

“Nesse sentido, reafirmamos nossa consciência metodológica: o significativo esforço de compreensão desprendido no nosso caminhar da pesquisa como também a insuperável provisoriedade da mesma.” (Salles, 2008, p. 28).

Maria Jacintha Vargas Netto: se produz um pensamento, uma interrupção

“Certamente muito do que é narrado pertence ao terreno do semelhante, da cópia, da opinião, do clichê, contudo, por vezes, nesse exercício de caminhar juntos, pode ser produzido um pensamento, uma interrupção, um estranhamento, uma diferença.” (Vargas Netto, 2015, p. 27).

<sup>107</sup> Os pedagogos Jan Masschelein e Maarten Simons têm escrito sobre a experiência do caminhar educativo. Em 2012 realizaram a experiência junto ao NEFI, na cidade do Rio de Janeiro. Cf. MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; VARGAS NETTO, Maria Jacintha; KOHAN, Walter Omar. *Encontrar escola: O ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina. e MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. *Encontrar escola: o tempo livre como criação de outro modo de habitar a instituição. childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio-ago. 2017, pp. 213-233.

Alessandra de Barros Piedras Lopes de Barros:

“Ao longo desse percurso, no caminhar por onde minhas buscas, curiosidades, impaciências me levaram, comecei a pensar que talvez a questão não se faça em pontos, não se trata de partir de um ponto ou chegar a um outro, ou voltar ao mesmo ponto. Descobri em algum momento que não importava propriamente a resposta para minha pergunta inicial. Importava que ela me pôs a pensar, me pôs a caminhar. Importa o caminhar. Descobri que a ideia de um lugar/o lugar para crianças me inquietava pois parecia capturá-las, isolá-las do fluxo de tudo que segue, vai e volta no espaço e no tempo. Parecia ignorar tudo aquilo que se movimenta incessantemente e torna a vida inteira.” (Lopes, 2015, p. 12)

Daniel Gaivota Contage: uma autoria

“Masschelein e Simons não trazem o caminhar para o **jogo do pensamento simplesmente porque caminhar envolve um deslocamento**. Poderiam tratar do deslocamento a partir de um avião ou de um cavalo ou de uma máquina de guerra. Eles trazem o caminhar porque há no caminhar uma autoria. Traçar o caminho com os próprios pés tem a ver com estar lá. É um deslocamento do olhar a partir da experiência (2014, p.45). Quando Myr Klink afirma ser preciso viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu, dialoga com estes autores; caminhar parece uma experiência diferente de sobrevoar o caminho. Dizemos de alguém que anda por um determinado trajeto que a pessoa faz o caminho (como quem decide fazer o caminho de Santiago de Compostela), e a expressão não poderia ser mais adequada o caminho se faz sempre pelos passos de quem nele pisa.” (2017, p. 63)

### 5.3.9 Experiência de pensamento

No rastro das palavras que antecederam, chegamos à experiência de pensamento<sup>108</sup> - aparece 148 vezes em 10 trabalhos. A expressão usada muitas vezes e de muitas formas no NEFI, sempre suscitou uma certa originalidade no campo educativo. Por seus princípios<sup>109</sup> surge como composição e não como estrutura.

Uma experiência de pensamento, diz Gomes (2017, p. 82), é

“atividade específica, inventiva, 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 outras maneiras em relação ao que temos sido até agora, trazendo com já dito, transformação e autotransformação para os sujeitos participantes e, quem sabe, para a própria instituição.”

<sup>108</sup> Ver Anexo P Experiência de pensamento

<sup>109</sup> Cf. KOHAN; Walter; OLARIETA, Beatriz Fabiana. *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

A experiência de pensamento é a relação “em que a forma e o conteúdo se confundem na busca de pensar sempre de outra maneira, de não consagrar ou legitimar o que já se pensa e se sabe, mas de buscar sempre outras formas de pensar e saber”. (Kohan, 2012, p. 39).

Derrida (2012) ao falar da experiência, faz a analogia com a visão em que o pré-visível não é da ordem da experiência, pois a experiência não pode ser prevista. Ela é algo que nos assalta, pode surgir de qualquer direção, nunca de frente. Não é um horizonte. O horizonte faz parte do repertório que temos constituído, com e no qual atuamos e improvisamos. A experiência é algo que mobiliza esse horizonte no sentido da dúvida, do espanto, do inusitado, da recomposição. Quando propomos experienciar o pensar é em torno desse conjunto de ideias que atuamos. Para nós, interessa também que esse experienciar seja pensado, por isso tratamos de propor um duplo movimento: experienciar o pensar, pensar a experiência. Com isso, Derrida (2012) nos põe a pensar o outro movimento, a saber: colocamos atenção no que foi possível perceber, sentir, olhar, escutar, pensar de uma proposta de experienciar do pensar? O segundo momento – pensar a experiência - é tão rico e valioso quanto o primeiro, ele nos oferece tantas condições de pensar quanto o primeiro momento. Experienciar o pensar supõe gerar condições para que um grupo de pessoas dedique seu tempo a pensar sobre algo, dialogue sobre ideias, perguntas e problemas.

*Experienciar o pensar, pensar a experiência*<sup>110</sup> surge como movimento inicial de reunião para pensar coletivamente sobre algo. O modo como esse movimento se desenrola é o foco do que pode ser percebido como segundo movimento “pensar a experiência”. Essa é a base de todos os encontros promovidos pelo NEFI. Porém, o que percebemos é que esse modo de organizar encontros para pensar não se restringe às crianças. Os encontros com adultos também têm tomado essa postura como orientadora da reunião. Ou seja, filosofia com crianças não é necessariamente um encontro de crianças, mas uma maneira de se encontrar com o outro e com o pensar do outro.

Ingrid Muller Xavier: filosofia como forma de pensamento, a escrita como abertura para essa forma

“Tendo esta sugestão como orientação duas questões se colocam: como pensar hoje as relações entre filosofia, cultura e educação no marco da denominada “crise de paradigmas” no contexto insinuado nos parágrafos anteriores? E, decorrente da anterior, em que medida a filosofia na escola e em outros espaços culturais pode contribuir para configurar outras subjetividades dispostas a engendrar diferentes

<sup>110</sup> Cf. KOHAN, Walter Omar; SALAS, Ana Corina. Um encontro na conversa; uma conversa no encontro. Entrevista de Ana Corina Salas com Walter Omar Kohan. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.164.

modos de convivência? A primeira questão aponta a vigência de chamadas “crises de paradigmas” e convida a **pensar a filosofia como experiência de pensamento** disponibilizando-se a considerar os efeitos destas crises no panorama atual da educação e da cultura – esta aqui pensada como o conjunto de instâncias simbólicas, códigos de ação e conduta de um povo. Creio que pensar este panorama implica hoje atentar para o papel da mídia e seus dispositivos de antropotécnica no horizonte da cultura da visualidade e do espetáculo.” (Xavier, 2010, p. 33)

“**A escrita**, de início usada para administrar estoques, a princípio traduziu o espaço-tempo de um mundo agrícola, mas vai ganhando independência de sua função gerencial-administrativa à medida que **abre a outra experiência de pensamento: a teoria e a especulação.**” (Xavier, 2010, p. 37)

Vanise de Cássia Dutra Gomes: “filosofar, através da experiência de pensamento”

“A dimensão da **experiência de pensamento** na proposta do projeto de filosofia com os estudantes e professores não está vinculada àquela no sentido positivista do “experimento”, mas a uma experiência autêntica, como estabelecido no seu sentido etimológico de **uma viagem que atravessa a vida de quem a sustenta** (KOHAN, 2000, p. 31), **experiência de pensar que tem uma dimensão filosófica da incerteza por meio de uma vivência irrepitível, não tendo a pretensão de ser um método educativo aplicável com a espera de um resultado.** Também não é qualquer coisa em que vale-tudo. É uma **atividade específica, inventiva, 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 outras maneiras em relação ao que temos sido até agora, trazendo com já dito, transformação e autotransformação para os sujeitos participantes e, quem sabe, para a própria instituição.**” (Gomes, 2017, p. 82)

Maximiliano Valério López: fazer filosofia

“O sentido não se conserva de uma palavra para outra e de um indivíduo para outro, e nada conseguimos fazer para evitá-lo. Parecemos estar condenados à evanescência do sentido, a sua natureza fugitiva. Mas talvez seja momento de aceitar o caráter de acontecimento do sentido e suas conseqüências. Assim, seremos forçosamente levados a reconsiderar o significado de ensinar e aprender, e do que possa significar pensar e, sobretudo, pensar com outros. Assim, poderemos reconsiderar o sentido de se **fazer filosofia, como experiência de pensamento, com crianças.**” (López, 2006, p. 75)

Arlindo Rodrigues Picoli: possibilidade do cuidado de si

“Assim propomos o **cuidado de si como uma experiência de pensamento no espaço escolar.** E para isto, é bom lembrar que, dentre as três formas de experiências que Foucault se move, referimo-nos a mais tardia, como forma histórica de subjetivação (CASTRO, 2004, p. 128) [...]. Experienciar o pensar, pensar a experiência, esse “[...] é o jogo da filosofia: com crianças, adultos ou com quem seja” (KOHAN, 2012, p.164). filosofia entendida como uma experiência do pensamento, como um movimento do pensar que atravessa a vida de quem a pratica” (KOHAN; WAKSMAN 2005, p.70, tradução nossa).” (Picoli, 2008, p. 63)



#### 5.4 Co(m)texto: transformação de si

Durante o processo da mineração de palavras, encontrei com escritos que manifestavam a escrita da dissertação ou da tese como transformação de si. A escrita como experiência faz fluir essa percepção de si e do mundo, em que a transformação tem espaço para ocorrer, diz Merleau-Ponty (1994), quando mergulhamos no mundo da percepção vivida ou a percepção como mundo, para tomarmos consciência da nossa própria percepção. A esse respeito Hadot (2014, p. 315) diz que

essa tomada de consciência vai então transformar radicalmente a própria percepção do mundo, pois não será mais percepção de objetos diversos, mas percepção do mundo enquanto mundo e, sobretudo, para Merleau-Ponty, percepção da unidade do mundo e da percepção. A seus olhos, a filosofia não será precisamente nada além do movimento pelo qual tentamos “reaprender a ver o mundo”<sup>111</sup>

A tomada de consciência da percepção de que fala Merleau-Ponty, faz oposição ao mundo da ciência, que, pela eliminação da percepção nos abre

[...] um universo reduzido a seus aspectos quantitativos por processos ao mesmo tempo matemáticos e técnicos; a filosofia, por sua vez, pelo aprofundamento e transformação da percepção habitual, fazendo-nos tomar consciência do próprio fato de que percebemos o mundo e de que o mundo é o que percebemos. (Hadot, 315, p. 2014)

Nesse sentido, entre as práticas dos exercícios espirituais a busca de um encontro com uma verdade<sup>112</sup>, como uma forma de vida, a exemplo do que já explicitamos no “Filosofar” e na “Forma de vida”, a meditação como forma de retomada de si mesmo ou como aprendizagem perceptiva de si e do mundo (Merleau-Ponty, 1994), poderia ser experimentada, segundo os Exercícios Espirituais, através da escrita e do diálogo. O diálogo, inclusive, na forma escrita... uma escrita dialógica, um diálogo escrito... talvez, nesse sentido, poderíamos considerar que o diálogo seria uma espécie de grande eixo dessa prática dado que trata-se de perguntar, conversar<sup>113</sup>, em uma espécie de exame sobre si, encontrar outros sentidos, em atitude de atenção e cuidado (Gomes, 2017) pensar sobre as questões que nos colocamos ou nos colocam. Assim, um diálogo consigo e com o outro, a partir da palavra escrita ou falada, correspondem, na Antiguidade, a “um jogo de perguntas e respostas”, porque assim se apresentou o ensino de filosofia desde Sócrates até o século I a.C.: como uma

<sup>111</sup> MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 19

<sup>112</sup> Foucault (2012;2014) nos seus últimos anos apresenta a verdade da própria vida, a vida como problema para a filosofia em que tematiza o sentido de uma vida que se possa chamar filosófica.

<sup>113</sup> Cf. GOMES, Vanise de Cássia Dutra de Araújo. *O dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontro*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2017.

forma de colocar o aluno em situação de “pensar as implicações do seu próprio pensamento” (Hadot, 2016, p. 76). Pois, “buscar respostas, não significa dá-las” (Costa, 2008, p. 95).

Não se trata de mostrar uma verdade, mas de apostar no próprio exercício de pensar, a partir de uma tradição socrática (FOUCAULT, 2015). O que converte a escrita não só num exercício de pensamento, mas também num pensar a experiência ou como diz Cunha (2014) a “busca de uma **solidão comunicável, um gesto de liberdade** que se abre ao olhar do outro”. Mesmo se consideramos o modo mais tradicional de fazer pesquisa, não se trata somente de contar, narrar uma aposta, uma hipótese, mas, enquanto isso ocorre, há uma transformação... o próprio escritor é tomado pela escrita, que pensa e se pensa.

Quem escrevemos quando (des)escrevemos... uma pesquisa? A pesquisa (re)nasce com a escrita, quando a escrita torna a visitar o pensado, o experienciado, o vivido. A escrita, o (re)visitar a experiência do pensar, está pensando outra vez, está experimentando outra vez. Escrever e escrever-se na escrita. Por isso dizemos: experimentar o pensar, pensar a experiência. Esse duplo movimento é uma composição metodológica dos fazeres no NEFI que traçam a complexa trama de tornar-se professor em filosofia, filosofando.

Experiência e verdade se reúnem no que Xavier (2010, p. 37) sinaliza a partir da escrita como abertura teórica e especulativa para outra experiência e pensamento. A escrita vai se tornando um revisitarmos-nos a nós mesmos, pois encontramos, como na Filosofia com crianças, um lugar seguro no encontro com outros, onde podemos experimentar dizer, escutar e pensar com e sobre o nosso repertório, ao mesmo tempo em que experimentamos escutar e pensar sobre o repertório dos outros. Nesse encontro, podemos nos enganar, mudar de ideia, voltar atrás, defender, argumentar sobre as ideias. Um espaçotempo para reordenar o que pensamos, o que escutamos, o que somos, o que escutamos, o que falamos... para nos inventarmos a nós mesmos. Talvez seja bom lembrar que a etimologia de inventar, do latim *inventus*, (chegado dentro) não diz respeito apenas a um criar-se, mas a uma atenção e sensibilidade para que algo possa chegar dentro. De modo que inventarmos-nos é algo assim como deixar que cheguem (pessoas, pensamentos, perguntas, desejos, sensações) dentro de nós. Talvez seja isso o que faz o NEFI: criar as condições para que as pessoas que passam por esse espaçotempo se abrem e deixem chegar coisas dentro delas através do diálogo com outros.

Vanise de Cássia Dutra Gomes: possibilidade de uma professora/pensar filosoficamente meu trabalho

“Este encontro ao desconhecido, para o qual fui convidada a aventurar-me, a caminhar/habitar de outra maneira, através do projeto de filosofia, tem possibilitado um **(re) pensar sobre o que estava fazendo na escola e da escola: Qual o sentido de ser professora?** Que relação tenho eu mantido com a escola? Que relação tenho com o ensinar e o aprender? Seria possível ser, pensar e experimentar outra(s) maneira(s) de habitar a escola? **Seria a proposta do filosofar, através da experiência de pensamento, uma potência transformadora da minha prática e do meu saber/fazer as coisas pertencentes à escola e à educação?** Assim, os saberes e práticas que eu tinha construído com certa certeza sobre a escola, minha prática, ou seja, sobre o modo de habitar a escola foram se perdendo e **eu mesma comecei a me perder num caminho que ainda estou trilhando.** O exercício desta **escrita materializa este movimento de tentar pensar sobre estas questões numa atitude de atenção e cuidado** aos movimentos/deslocamentos ligados ao projeto. Nesse **caminho entra em jogo a ressignificação** do meu saber/fazer pedagógico e da minha relação com a escola, com os que dela participam e, até mesmo, com a própria vida, a minha e que se afirma ao meu redor.” (Gomes, 2017, p. 17)

“Importa-me dizer que a **experiência de pensamento que temos desenvolvido na escola por meio do diálogo como conversa no projeto me afetou profundamente como professora e pessoa.** É algo tão intenso, tão potente, que **busco, nesta tese, descrever os efeitos destas experiências de pensamento não somente como construção e consolidação dos meus saberes e fazeres de professora, mas como uma sublime e ao mesmo tempo violenta desconstrução afirmativa de mim mesma,** isto é, fazendo vibrar e deslocar fortemente minhas certezas, verdades e convicções que há muito anos têm me fixado e imobilizado em minha prática pedagógica como professora alfabetizadora do ensino fundamental na escola pública.” (Gomes, 2017, p. 82)

“Então, durante sua palestra me reportava às muitas coisas que já tinha realizado de interessante na escola, principalmente aquilo que estava fazendo naquele momento com o projeto de filosofia com crianças e como as alunas e os alunos me levavam para o dia a dia da escola/sala de aula me fazendo (re) ver, (re) pensar, sentir muitas coisas interessantes que (re) aprendia, ou melhor, “desaprendia” com essa outra maneira de experimentar, pensar e ser filosoficamente com meu trabalho pedagógico, sendo convidada a pensar o impensável.” (Gomes, 2017, p. 39)

“O exercício desta escrita materializa este movimento de **tentar pensar sobre estas questões** numa atitude de atenção e cuidado aos movimentos/deslocamentos ligados ao projeto. Nesse caminho entra em jogo a ressignificação do meu saber/fazer pedagógico e da minha relação com a escola, com os que dela participam e, até mesmo, com a própria vida, a minha e que se afirma ao meu redor.” (Gomes, 2017, p. 27)

Edna Olímpia da Cunha: efeito da escrita

“**Escrever, narrar para ser um experimentador, no sentido de escrever** para mudar a si mesmo e não pensar a mesma coisa que pensava antes (Foucault, 2004); para, ao nos debruçarmos sobre a escrita, fazer dela busca de uma **solidão comunicável, um gesto de liberdade** que se abre ao olhar do outro. Um gesto que convida. Um exercício que se dá pelo entrelaçamento de experiências das coisas comuns, na complexa simplicidade das relações que nascem no dia a dia, nos nossos encontros na escola, na vida.” (Cunha, 2014, p. 27)

Giovânia Costa: aprender a escrever

“Buscar respostas não é exatamente dá-las. Esta pesquisa se encerra, após dois anos, em um estágio primeiro que é o do desenvolvimento de uma forma de expressão, a escrita. É necessário aprender a escrever. Discursar sem se perder. Buscar argumentos. Filosofar. Foi esse exercitar que me trouxe até aqui. Deixo os verbos no infinitivo para manter a relação com a ação no pensamento.” (Costa, 2008, p. 95)

### 5.5 O NEFI pela correspondência

Já não temos mais a mineração de palavras, passamos para um momento mais artesanal, a busca de palavras segue o tom de encontrar-se com/no outro... de um certo ecoar sentidos. Porém, esses registros sobre o NEFI chegaram através de correspondências. Ou seja, a partir de uma pergunta que intencionava saber o que as pessoas que já tiveram alguma relação com o NEFI, tem a dizer sobre o Núcleo<sup>114</sup>. Isso justifica o tom intimista e o direcionamento da escrita a mim.

O exercício de correspondência também foi um exercício de acolher o tipo de correspondência que eu estava estabelecendo ou buscando estabelecer. Sobre a correspondência e o corresponder-se, Ana Corina diz:

“Tenho um acordo não escrito com as pessoas com as que mantenho correspondência. **Responder não é um dever**, nem uma coisa que é preciso se fazer num tempo determinado. Porque ainda que a resposta é importante consideramos importante por si só a escuta, o fato de que exista um outro para o qual ou qual recebe o que se escreve em nós. Assim, tenho recebido dois anos depois o parecer de amigos e amigas em relação a algo escrito por mim e vice-versa. **O espaço tempo de composição parece-me inicia com expectativa de que tem um outro ou outra que vai nos escutar.**” (Correspondência com Ana Corina Salas Correa. Cf. Anexo )

Como um diálogo escrito, a correspondência pede atenção, pede certa disposição para a escrita. O que oferecemos ao outro para pensar juntos, na escrita, parece estar permeado, também, por uma intimidade. A escrita parece ser objeto de desnudar-se: a força da palavra escrita,

A filosofia, na Antiguidade, guarda o traço do diálogo (Hadot, 2014; 2016). A escrita filosófica, assim como o filosofar, estavam desenhados a partir do tensionamento de provocar o outro a pensar sobre a palavra ou pensar a palavra. Podemos pensar que o ato educativo contido no diálogo como ferramenta ou tecnologia educativa para além dos que partilhavam da troca durante um diálogo, era secundário. O valor educativo do diálogo parecia estar no

<sup>114</sup> Essa questão é explorada no capítulo 1 desta tese.

momento da troca, a elaboração que se fazia em conjunto. Respondendo juntos, correspondendo. Ou “[...] el modo como en relación con los pensamientos” del otro “puedo formar o transformar mis propios pensamientos” (LARROSA, 2009, p. 21).

A escrita, quando passa a poder ser replicada em forma de matriz automática, toma outra proporção, outro alcance (Certeau, 1998). O poder da palavra como prova de verdade documental, testemunhal atribui a escrita o valor de demonstração do que pensamos ou com o que nos comprometemos, o que dizemos passa de um patamar reflexivo, dialógico e de elaboração de [estar em] pensamento, para o risco de afirmar a verdade do ser. Assim, o exercício da escuta na troca de escritos do qual fala Ana Corina Salas Correa parece caminhar no passo que convida a pensar: com quem nos escrevemos no NEFI? A confluência temática, a trama entre os autores, a sazonalidade temática, a proximidade de escritos e de ideias que se impregnam umas com as outras<sup>115</sup> talvez encontre com um estilo de vida. A escrita como correspondência não passa por um informe ou mala direta, ela busca encontrar um estilo de viver. A escrita como correspondência, nesse sentido, é uma escrita comprometida em pensar sobre nossas verdades, no sentido de *askesis*.

Maria Jacintha de Vargas Netto<sup>116</sup>: vida, verdade, estilo, algazarra

“Estilo que tem a mesma origem etimológica da palavra *stylo* que quer dizer caneta, em francês. Foi tal coisa que levou Flusser a escrever que **estilo é aquilo com o que se escreve**. Pois é exatamente daí que gostaria de começar. Começar, então, contando-te da minha certeza de que estás encontrando o teu estilo ao escrever tua tese (e tudo o mais que escreveres), exatamente como vens **encontrando teu estilo de viver tua porção de vida** carioca (e que, agora, será também tua porção de vida lisboeta). Pense nisso, querida, detenha-se nisso, retome, recomece, pois sempre vale a pena perguntar que estilo venho dando à minha escrita e à minha vida. “

“E daqui, já se pode, de alguma forma, tentar começar a responder as tuas perguntas sobre o NEFI, pois em quantos grupos de pesquisa é verdadeiramente possível se perguntar “que estilo venho dando à minha escrita e à minha vida”?”

O tom amoroso que Alice da Silva Peçanha traz em sua carta diz da sua relação com escola e com universidade, talvez Alice tenha registrado o valor da *philia*<sup>117</sup> no saber. E como registra Siomara Borba, encontra generosidade e leveza na convivência e na coexistência com as diferenças – nesse caso são teóricas e acadêmicas - na universidade, no departamento, nas

<sup>115</sup> Ver Anexo Q Tabela com dados das dissertações e teses.

<sup>116</sup> Ver Anexo G Correspondência com Maria Jacintha.

<sup>117</sup> Cf. KRÜGER, Julia Ramirez. *O saber da amizade: entre filosofia e educação*. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2016

salas, nas reuniões, nos corredores que compartilhamos – e que podem se mostrar espaços extremamente acirrados pela lógica do sistema capitalista que habitamos. Em sua escrita, ela demonstra que a universidade também se faz nesses encontros onde a única coisa que se quer é estar, é poder compartilhar tempo e espaço sem pedir nada em troca, aceitando o que se tem. Um valor hospitaleiro, que tanto Siomara, quanto Alice, percebem, não na instituição, mas nas pessoas que a habitam e encontram modos de fazê-la.

Siomara Borba<sup>118</sup>: do lado, sem ser de dentro

“Nessas condições, não vou falar do NEFI, mas de algumas pessoas que participaram e participam desse projeto.

Então, com essas pessoas encontrei e encontro afeto, carinho e uma disponibilidade para o outro. Assim, para definir essas pessoas que fizeram e fazem parte da história do NEFI, e que fizeram e fazem parte da minha história, que corre em paralelo à história do NEFI, em uma palavra, eu definiria pela palavra *generosidade*. **Trabalhando em um ambiente em que a qualidade que se destaca é a capacidade de investir no Currículo Lattes, encontrar pessoas generosas, pessoas que pensam nas pessoas, me fez e me faz sentir muito bem.**

Tentando explicitar o que essas pessoas deixaram e têm deixado na minha vida, acho que é a leveza e a beleza de aceitar o outro, sem cobranças, sem críticas, sem modelos, com muito riso. Para dizer isso em uma palavra, eu escolho a palavra *leveza*.

Certamente, você é uma dessas pessoas que convivo e que me ajuda a definir algumas pessoas do NEFI pelo termo *generosidade* e me ajuda a dizer que essas pessoas deixaram em mim *leveza*. **Generosidade e leveza que têm me ajudado a ver e a viver a vida acadêmica de uma forma diferente.”**

Alice da Silva Peçanha<sup>119</sup>: amor pelo saber

“Quando entrei na faculdade queria pensar sobre a educação e a filosofia. A escola sempre me encantou, sempre gostei de estar nela. Por vezes saía de lá junto com as moças que fechavam os portões, 8h/9h da noite. Adorava ir nas palestras, e todos eram convidados, dos mais novos da educação infantil até os pais, imagino agora, já após ter saído da escola que as palestras eram para os pais, mas os bilhetes colados na agenda sempre tinham a gentileza de convidar os alunos. Chegamos a ter visitar *ilustres* como José Pacheco, da escola da Ponte e Luiz Eduardo Soares, do Cabeça de Porco, mas isso não nos dizia nada, éramos crianças.

É verdade que por vezes as aulas me pareciam chatas, preferia jogar bola, brincar de pique, ler na biblioteca, subir em árvores, jogar cartas, jogos de tabuleiro ou fazer os desafios de matemática.

Talvez isso tenha algo a dizer em relação ao NEFI, gosto de estar na universidade, mas estar no NEFI é habitar um outro tempo-espaço diferente da sala de aula.

Não sei de fato o que me levou até o NEFI, o porquê dessa vontade de pensar a educação, a infância ou o próprio pensamento. Mas gosto de estar

<sup>118</sup> Ver Anexo R Correspondência com Siomara.

<sup>119</sup> Ver anexo S Correspondência com Alice.

no NEFI. É como se nos dias de chuva a chuva fosse ainda mais bela e os dias de sol, o sol fosse ainda mais radiante.”

Paula Ramos<sup>120</sup>: perguntas que ressoar

“Há vários modos de nos relacionarmos com algo. Nas suas perguntas já tem uma palavra que pede um olhar mais demorado em uma forma específica de ver uma relação: a sua palavra mais forte parece ser “atravessar”. Atravessar o quê? Uma vida. Uma vida de quem? Do NEFI. Também nos pede para ver como essa vida nos atravessa. Ou seja: o NEFI tem vida. Você já sabe. Eu também. Todos nós que colocamos pelo menos uma vez nossa vida nesse espaço que se construiu materialmente em uma sala, sua casa, onde acolhe seus hóspedes ali e muito além desse lugar. Lá, aí onde está, estive inúmeras vezes e continuo estando sempre que me sinto em casa nesse modo de estar. Aí onde está é um jeito de estar entre a filosofia e a infância. Aí onde está é também aqui onde estou agora, com você. Quem cuida dessa casa sempre? É Walter Kohan. Ele permanece. Com certeza Walter é o próprio NEFI. Ele é nuclear em nossas vidas. É nuclear em nossos estudos. É nuclear na filosofia e na infância. Ele é nuclear em nossas infâncias e em nossas infâncias. O NEFI é nuclear em nossas filosofias e em nossas infâncias porque as acolhe, as agrega, as cria e as recria. Mas cada um que habita essa casa NEFI faz com que ela seja o que vem sendo. Às vezes um hóspede pode a habitar com tanta vida que se torna mais um de seus habitantes, para si mesmo e para os outros que moram aí ou aqui, pois enquanto escrevo essas palavras sinto, uma vez mais, o NEFI em mim.

Esse encontro do NEFI comigo é um encontro de palavras que dão vida à minha vida e de vidas que dão palavras à minha vida...

Então volto às suas perguntas:

- A palavra mais forte que atravessa a vida do NEFI: ...
- O que essa vida tem deixado em mim: ...

As respostas são quase da ordem do indizível. Sinto-me como se me dissessem: “-Entre, a casa é sua”. Isso cria um lugar especial em minha vida e dá à minha vida muitos outros lugares.

**ENTRE, pode ser para mim a palavra-vida mais forte do NEFI.**

**EM CASA (ACOLHIMENTO), pode ser a palavra-vida mais forte do NEFI em mim.”**

Ana Corina Salas Correa<sup>121</sup>: presença que atravessa

“O NEFI parece-me tem algo ou muito que ver com o Walter. Você não acha? Só que só com ele o NEFI não é NEFI. (Continua a pergunta O que é o NEFI). Mas falo assim como ele vai botando os pés em lugares muito distantes em períodos de tempos (cronológicos) muitos curtos, pessoas dos lugares mais distantes em períodos de tempos muitos curtos vão botando os seus pés no NEFI. Mas esse andar, esse movimento dos pés é algo que o Walter faz com uma presença, como uma intensidade que é atraente, que se torna de alguma forma um convite. Um “olha para isso aí”. E isso é algo que eu sinto no NEFI também com ele o estudo se torna um convite a viver um certa intensidade. Uma presença.

Algo em mim quisesse não associar o NEFI ao Walter. Mas não dá...

Estou pensando aqui o NEFI como aqueles encontros que atravessam os estudos acadêmicos que muitos fazemos na UERJ e outros fazem desde outras universidades e o que aí acontece. Esse espaço tempo também aberto a qualquer um, a outras pessoas sem importar se estão vinculadas ou não a uma universidade. O que nos junta a todos é um interesse por algo que aí se faz comum, as filosofias, as infâncias... ?

<sup>120</sup> Ver Anexo T Correspondência com Paula Ramos.

<sup>121</sup> Ver Anexo T Correspondência com Ana Corina.

Mas, por exemplo, o Projeto de Caxias que está vinculado ao NEFI, o olho acontecer sem o Walter, mas talvez não sem a Vanise. O projeto a atravessa. E aqui algo que não tinha pensando. Talvez esse pesquisar que é um pesquisar-se ao qual você faz referência, que vejo no Walter em presença, é um convite a perceber (SENTIR?) que a nossa presença a travessa o espaço-tempo e que o espaço-tempo onde estamos nós atravessa. Então.... assim como o projeto de Caxias não é a Vanisse mas está na Vanisse, as dissertações que fazemos, as teses, as monografias e demais projetos que se desenvolvem no NEFI muitas vezes conseguem ter essa força do atravessamento. A minha dissertação não sou eu (seria impensável sem muitos outros) mas está em mim.”

Não pude deixar de recorrer a palavra hospitalidade ao sentido derridiano na fala de Paula Ramos: “em casa”, manifesta como ela se sente em relação ao NEFI, mas assim como Ana Corina Salas Correa, também encontra esse valor na figura do coordenador, Walter Kohan.

A hospitalidade é apresentada por Derrida em entrevista a Dufourmantelle (2003) como antinômica, ou seja, há dois extremos: a hospitalidade absoluta e a hospitalidade condicionada (Derrida; Dufourmantelle, 2003). A primeira é uma acolhida sem precedente, sem condição, sem julgamento é a abertura e disposição total ao outro. Para o filósofo a hospitalidade, no sentido mais extremo do conceito, é paradoxal pois ela nunca se dá de forma incondicional, ao contrário, sempre está condicionada, regulada sob leis, normas ou instituições. Diante disso, a hospitalidade condicionada não pode ser hospitalidade, pois para o filósofo, ela só existe em seu caráter absoluto. “Assim, o paradoxo da hospitalidade é que ela é absoluta e, portanto, impraticável ou, se a pratica em sociedade e é de mentira, quase não é hospitalidade” (Kohan, 2013, p. 95)

Derrida, a partir de Benveniste, lembra que a palavra latina *hostis* faz derivar as palavras hospitalidade e hostilidade, ou seja, hóspede e hostil estão abrigados na mesma palavra (Derrida; Dufourmantelle, 2003, p. 6). Entre seus sinônimos está estrangeiro, a figura dúbida que pode ser hóspede ou inimigo, parece poder ser definida por quem recebe.

Diante do que vimos registrado nas correspondências, poderíamos perguntar: o NEFI se abre para a antinomia da hospitalidade? Ele é um tempo espaço educativo hospitaleiro?

Antes de mais nada é prudente observar que o NEFI faz parte de uma instituição pública e, apesar de ter liberdade de criação do seu espaço, responde a uma instituição. Agora, vamos pensar sobre a questão a partir das correspondências.

Retomando o que Ana Corina Salas Correa (2016. Correspondência) diz:

O NEFI parece-me tem algo ou muito que ver com o Walter. Você não acha? Só que só com ele o NEFI não é NEFI. (Continua a pergunta O que é o NEFI). Mas falo assim como ele vai botando os pés em lugares muito distantes em períodos de tempos (cronológicos) muitos curtos, pessoas dos lugares mais distantes em períodos de tempos muitos curtos vão botando os seus pés no NEFI.



O NEFI recebe muitas pessoas de muitos lugares do mundo, e recebemos também notícias de muitos lugares do mundo - na figura do professor Walter Omar Kohan<sup>122</sup>, ele também viaja para muitos lugares do mundo. O traço que Ana Corina registra de Walter e do seu estar no NEFI gera um estilo hospitaleiro. Sua disposição para ser hóspede e anfitrião, e o fato de afirmar seu pensamento com a vida<sup>123</sup>, Walter Kohan como que poliniza esse fazer, faz o tempo-espaço se organizar em torno dessa relação “de portas abertas”, pois é assim que estamos no NEFI: sempre de portas abertas.

Maria Jacintha Vargas Netto diz que o NEFI é um lugar que encontramos nosso estilo e recomenda: “Pense nisso, querida, detenha-se nisso, retome, recomece, pois sempre vale a pena perguntar que estilo venho dando à minha escrita e à minha vida”. E encontrar um estilo não é pensar sobre os modos de ser e estar ou pensar sobre as palavras e como as colocamos no mundo, e como elas colocam, também, um mundo? Deter-se, demorar-se, **morar**, retomar, recomeçar, debruçar-se sobre um estilo... requer um espaço-tempo que considere o valor educativo de ter um estilo. E qual é o valor educativo de um estilo?

É, como dizem Masschelein e Simons (2013), um valor formativo. Um trabalho sobre si mesmo, em que aprendemos a constituir, a partir de experiências, um repertório e dar sentido a ele. Esse processo exige tempo de repetição, pois cada vez que fazemos de novo, que repetimos uma ação, fazemos diferente, nos repetimos, nos fazemos (Gebauer, Wulf, 2004). Aprender requer tempo para reelaborar-se a si mesmo... talvez o NEFI nos dê esse tempo.

Carolina Fonseca de Oliveira manifesta, na correspondência<sup>124</sup> que trocamos acerca de seu trabalho de qualificação de mestrado que tematiza o caminhar, essa “dilatação” de tempo em que podemos nos experimentar em relação...

Como esse tema passou a ser motivo de fazer meus olhos brilharem e sair comprando livros sobre isso adoidada. Hahaha Acho que aconteceu comigo o que o Jan e o Maarten falam tanto naqueles dois livros, o laranja e o azul, rsrsr... foi a atenção que abriu meus olhos, que me fez ver o evidente. Quando eu procurava um tema para minha monografia, pensava em escrever sobre algo que me interessava. Algo do meu gosto. Que me desse prazer, tesão, sabe?! rsrs... pensei, então, em escrever sobre o projeto de Caxias, que era algo que eu estava apaixonada na época (ainda sou). Foi aí que eu recebi um “convite à caminhar”, daquele “famoso” curso com os belgas, rsrs. Eu fui caminhar porque me senti obrigada como bolsista, mas odiei o exercício e principalmente esse assunto todo. Achei maior viagem. Até aí tudo bem. Os professores abriram o mundo, me convidaram a dedicar atenção àquilo e pronto. Nada aconteceu. Uns meses depois, o Walter, nosso querido professor, propôs novamente o exercício de caminhar, só que agora numa disciplina de PPP, na

<sup>122</sup> Cf. KOHAN, Walter. *Viajar para viver: ensayar*. La vida como escuela viaje. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

<sup>123</sup> Ver capítulo 2 desta tese.

<sup>124</sup> Ver Anexo A Correspondência com Carolina.

qual eu era aluna e bolsista dele. Quis matar o Walter naquele momento. Quase chorei. Hahahah... Mas antes de caminhar, tivemos de ler o texto do Jan e do Maarten “Ponhamo-nos a caminho”, que por sinal, eu não tinha lido no curso. Quando li esse texto algo aconteceu! Fiquei encantada e fiz o exercício de caminhar “aberta àquela experiência”. O Jan vai dizer que estar atento nada mais é do que estar aberto ao mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 48). O resultado dessa experiência foi um trabalho que amei escrever. E o resto da história você já sabe. Aqui estou eu, com esse tema no mestrado e que levarei para a vida. Colocar atenção. Talvez o caminhar já estivesse em mim, não sei... eu só sei que as coisas que eu mais resisto e me nego a fazer, ou pensar, ou olhar são as que mais me transformam, são as que mais me afetam.

A experiência possibilita a ampliação de um repertório capaz de gerar reelaborações que complexificam e significam as aprendizagens. Reelaborar, supõe reiterações que não são meras repetições, mas sim processos de resignificar experiências que complexificam o vivido. Por isso, Larrosa (2002, p.27) pode afirmar que o saber da experiência é “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”.

A singularidade, ou para falar com Foucault (2014), a subjetivação, rompe com a unidade objetiva do ser. O esforço de tensionar, que para Masschelein e Simons, por exemplo, aparece no caminhar.

Ao caminhar, ganha-se ou descobre-se a potência do gesto e da palavra justa. Os gestos e as palavras justos são os que se carregam de vácuo, que aceitam a carga do vácuo, que apazigua, e *tornam atento*, isto é, que possibilitam que algo (novo) ocorra, e indicam que há abertura por vir. (Masschelein, Simons, 2014, p. 38. Grifo dos autores.).

A compreensão pedagógica do ato de pesquisar está fomentada pela abertura de questões, comumente confrontada com a ideia de encontrar respostas, ou seja, encerrar uma questão. O movimento que encontramos ao circular pelos escritos do NEFI é justamente o não encerramento do pensar, encontrar uma questão – ou a maneira mais adequada e potente de colocar uma questão - parece ser o que dá sentido ao movimento da pesquisa, desde o início até o fim.

A pergunta pulsa não para que possa ser respondida, mas para que se possa pensar sobre algo e fazer desse algo, alguma coisa (Masschelein, Simons, 2014). Talvez *experienciar o pensar, pensar a experiência* seja um mote, um modo de pesquisar que, na esteira da FCC<sup>125</sup>, coexista nas pesquisas do NEFI. Uma certa necessidade de inventividade ganha força nas páginas escritas que compõem as pesquisas acadêmicas do NEFI. Lembramos a

<sup>125</sup> A proposta de experienciar o pensar, pensar a experiência surge das ações de Filosofia com Crianças (FCC).

etimologia de inventar, do latim *inventus*, (chegado dentro), não diz respeito apenas a um criar-se, mas fazer lugar dentro para que outrxs cheguem, para se transformar a partir dessa chegada dentro de outrxs. De modo que inventarmo-nos é algo assim como deixar que cheguem (pessoas, pensamentos, perguntas, desejos, sensações) dentro de nós.

## 5.6 Fios soltos

No Mar de histórias de Haroun<sup>126</sup>, aquele que fazia do homem que bebesse de sua água um Contador de Histórias, existia um sem-fim. O sem fim era assim: no mar muito mais do que peixes, tinham histórias, e cada história era conduzida por um fio narrativo. Quando um fio de história se juntava a outro fio de história, nascia outro fio de história. O outro fio de história, quando encontrava outro fio de história, fazia nascer outra da outra história. E assim, entre cada fio de história e de outro fio de história e de outro do outro fio de história, nascia o mar sem fim.

*Berle, 2013*

O pequeno extrato acima que foi retirado da minha dissertação de mestrado, me faz pensar como o trabalho da escrita, e aqui o trabalho com as palavras, também é um trabalho com fios soltos. Ana Paula Saraiva de Moraes, colega do NEFI com a qual convivo estreita e intimamente desde 2014, quando ela ingressou no mestrado, me escreveu um email intitulado “fios soltos”<sup>127</sup>. Copio aqui somente um extrato da correspondência, pois sinto que a correspondência tem algo de íntimo e, às vezes, precisa ser preservado... Ana Paula escreve sobre um diálogo que teve e essa pessoa disse para ela: “que a escrita *sou eu*” (grifo do original). Os fios soltos, que intitulavam a mensagem de Ana Paula e o seu espanto manifesto com a constatação de que a escrita é o que somos, me fez lembrar – uma vez mais – do Haroun e o mar de histórias. E agora, da rede de significações que criei num exercício de pensamento.

---

<sup>126</sup> Romance indiano. Rushdie, Salman. *Haroun e o mar de histórias*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

<sup>127</sup> A correspondência na íntegra não será apresentada aqui, a trataremos como caderno de notas da pesquisa.

Esses fios de que fala Ana Paula, são os mesmos fios do Mar de Histórias de Haroun: eles estão aí, soltos, e só passarão a ter sentido quando nós os juntarmos. Sempre será uma narrativa, uma composição, um trabalho de bricolagem, como disse tantas vezes o professor Jorge Ramos do Ó, durante nossos encontros no Seminário de Escrita<sup>128</sup>. Esse trabalho com as palavras, um pensar com as palavras e os pensamentos dos outros, nunca tem fim, poderia seguir, aqui, com a mineração de palavras e encontraria muitas outras possibilidades de reflexão – inclusive já as tenho -, pois como disse Xavier (2010, p.140 - 1), “filosofar é estar de um certo modo, mas não necessariamente de um modo certo, no e com o pensamento”, dispor-se para “abertura ao desconhecido” e “potência transformadora” como disse Gomes (2017, p. 17), que só podemos sabe-la se ousamos agarrar fios e tramá-los, contar uma história que é como sustentar a pipa: ao mesmo tempo que a balançamos para dar movimento, corremos o risco de derrubá-la... precisamos encontrar um certo equilíbrio no jogo (Olarieta, 2014, p. 20).

Chegamos até aqui com um emaranhado de palavras, interconectadas. Uma foi levando a outra, como uma teia de palavras, um fio sustenta o outro, um fio está ligado ao outro, um faz vibrar o outro. Elas se conectam, como uma rede de relações. A partir dessa rede, desse traçado, desse mapa de relações há um contar de uma experiência que nos atravessa, que me atravessa, e “do que ela dá a pensar, do que ela exige, do desafio que ela coloca” (Olarieta, 2014, p. 20) é que nos submetemos, não às categorias, não aos fins previstos. Nesse sentido estaremos sempre no meio de uma história, no meio de uma narrativa, numa certa provisoriade, em travessia. É com esse espírito que destacamos o que percebemos do encontro com as palavras e os contextos um *como fazer* do NEFI.

a. O NEFI é um Núcleo de referência na prática de Filosofia com crianças no Brasil e no mundo. O fazer está inspirado no que temos denominado “experienciar o pensar, pensar a experiência” (KOHAN, 2012, p.164). Já sinalizamos aqui a percepção de que essa prática, apesar de ter nascido voltada para as crianças, fomenta uma ação educativa muito mais ampla e larga do que um método ou uma atividade curricular, consistindo, como mostraremos mais adiante, no tensionamento do ser professor, daí nossa intuição de que o pensar-se professor em relação com a filosofia (que perpassa a filosofia para e com crianças), se manifesta no modo como essa reflexão aparece: não metódica, ... A temática não é explorada por todxs xs nefianxs como tema de pesquisa, mas sim os conceitos bases permeiam os trabalhos, tais

---

<sup>128</sup> Frequentei o seminário durante o segundo semestre letivo da Universidade de Lisboa, no período do Doutorado Sanduíche, financiado pelo programa CAPES/PDSE.

como filosofar, caminhar, forma de vida, infância, pensar conotam a força geradora dos atravessamentos das ações.

b. Esse modo passa por um gesto inventivo entre o grupo e cada integrante, como constituição de si. Podemos observar esse traço quando buscamos o sentido de filosofar, por exemplo, encontramos um traço comum “forma de vida” com particularidades temáticas de cada escrita. A articulação com a filosofia como um modo de ser professora ou filosofia como educação, se dá no passo inventivo de encontrar com a conjugação desse ser que se faz, como faz, no que faz. Daí as derivações de entendimento e forma. Não se trata de falar sobre o desenho, a música, a escrita, o riso, a filosofia, a infância, o corpo, há que encarnar esse fazer filosófico, como um ser que se põe em questão e modifica um fazer e um fazer que se põe em questão que modifica um ser, que problematiza o naturalizado, pensa-se em relação, coloca-se em questão.

c. A inseparabilidade entre os modos de habitar a escola e a universidade também faz do NEFI um espaço de inseparabilidade entre a pesquisa e a educação e nos faz encontrar com outros modos de perceber a universidade e a produção de conhecimento nestes espaços.

Gera um espaço em que a pergunta pela verdade – *parresía*<sup>129</sup> – de cada um tem espaço e tempo para configurar-se como estilo. Esse espaçotempo é, privilegiadamente, o da universidade. Um espaço educativo. Torna o encontro com a verdade um fazer autoeducativo

O que se percebe nos escritos acadêmicos do NEFI está inspirado pela ideia filosófica inspirada em Sócrates – que influenciou os estoicos e os cínicos – como forma de vida, e marcada pela transformação de si. Esse pode ser um indício de resistência em relação à produção de conhecimento como o preenchimento de lacunas ou resolução de problemas em se tratando de educação. Essa não é uma exclusividade dos trabalhos deste grupo, mas, sim o que registramos aqui como coexistência inventiva de um modo de habitar a universidade e o universo acadêmico. Ela se dá, ao que nos parece, a partir de um aspecto da pós-graduação *stricto sensu* como registro formativo do educador. Ao ingressar no mundo da pesquisa acadêmica, no campo da educação, a pesquisa torna-se o mote de formação: nela, aprenderíamos a pesquisar.

Poderíamos dizer, então, que esse fazer é inventivo porque nasce de um fazer coletivo, de improvisação, pois está aberto a imprevisibilidade do acontecimento que surge na inseparabilidade do encontro educativo, e também está interconectado à experiência de pensar em um mundo comum.

---

<sup>129</sup> Foucault, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

### 5.7 “Eu também faço parte do NEFI, mas não sou NEFI”

Ao passo que percorria as palavras, pelos trabalhos pensava sobre as minhas palavras, as palavras da minha tese e que já são parte do NEFI. São minhas, tecidas com os nefianxs, com a proposta educativa e de pesquisa do NEFI que, desde o primeiro semestre de 2014, “puxou o tapete” das minhas crenças educativas. Depois de percorrer 31 trabalhos, mais de 1.865.995 palavras, retorno para ver e compartilhar mais uma busca, mais uma mineração... o que será que se repete nessa tese? O que será que se repete?

A mineração do texto desta tese<sup>130</sup> apresenta o seguinte resultado.

Pensar (395); Educação (365); Filosofia (354); Escola (348); Pesquisa (338), NEFI (322); Vida (277); Mundo (256); Escrita (239); Forma (196); Entre (193); Experiência (193); Pensamento (187); Fazer (185).

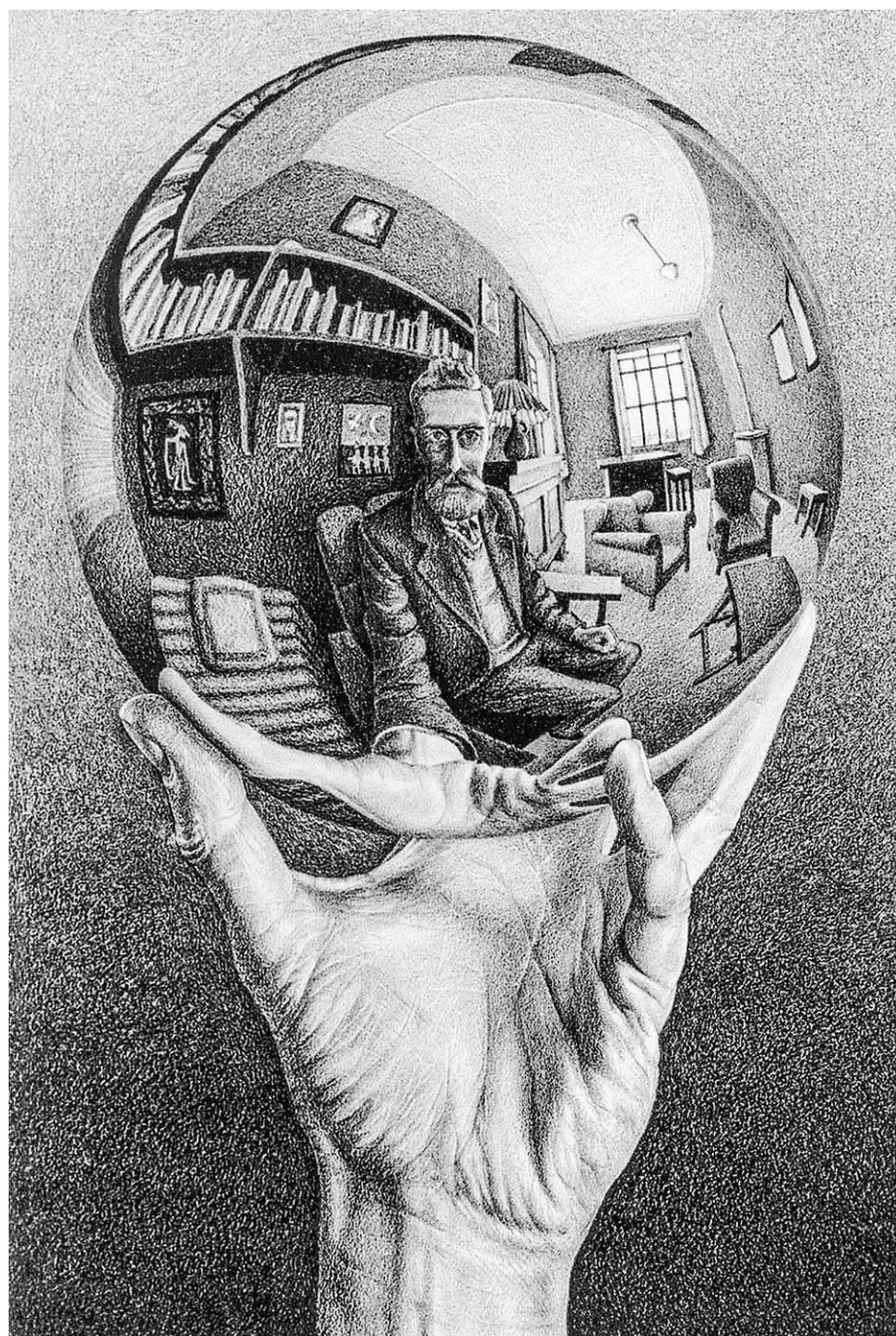
Estas palavras estão entre as cinquenta palavras que mais se repetem neste trabalho. O que poderíamos pensar com elas, em relação ao meu fazer com o NEFI?

*“Há tanta sinceridade e tanta vida neste “pesquisar é pesquisar-se” como naquele “não faço pesquisa”. Digo sinceridade, pois as duas afirmações são a busca de uma voz, de uma verdade próprias, são uma escuta atenta daqueles fogos de artifício do próprio coração. E preciso silenciar para ouvi-los, mas só é possível ouvi-lo na algazarra dos outros.” (Maria Jacintha, em correspondência)*

---

<sup>130</sup> Ver Anexo D Text Analyzer.

## NO FIM, O COMEÇO



Hand with Globe, 1935.  
M. C. Escher. Litografia.

Sempre chegamos ao sitio onde nos esperam

*José Saramago*

Agora que eu e o leitor atravessamos mais de 200 páginas posso dizer que persegui a pesquisa enquanto gesto formativo do professor. Tal percepção emergiu ao considerar o entorno da pós-graduação como um entorno educativo, formativo, com especificidades voltadas à pesquisa.

Chegamos ao fim do texto, mas não é no fim que sentimos ele. Como gesto infantil de incessante recomeço, aqui encontramos com um começo que se apresenta a partir de todos os “fios soltos” que percebemos que deixamos pelo caminho. Tantas questões que vieram a tona ao perseguir a questão do fazer do NEFI. Entre elas, a formação de professores, um tema amplo e complexo, que tangenciamos a partir do NEFI, como mote de abordagem. Após circundá-lo, não podemos deixar de afirmar que a formação de professores se desdobra em muitas outras questões que não [pudemos] abordar. O tema da pesquisa ou fazer ciência em ciências humanas pairou pelo texto e mostrou-se difícil de ser abordado. É provável que tenhamos escorregado nele muitas vezes. Porém, a questão fica aberta, como tantas outras, como possibilidade de estudo.

Consideramos que, direta ou indiretamente, foi possível trazer à tona subsídios para problematizar a noção educativa que está presente na formação de professores na pós-graduação pautada numa concepção educativa hierarquizada, linear e cumulativa.

Fazer pesquisa e o tornar-se pesquisador é um intenso trabalho formativo do ser professor. A tese aponta para a necessidade de se repensar as concepções educativas que estão pressupostas em nossas práticas institucionais em termos das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos, na relação dos sujeitos com as questões pesquisadas, na própria concepção do que significa pesquisar e nos sentidos que orientam a pesquisa em relação com o que somos e a vida que vivemos. Ela sugere, também, se considerar o processo educativo uma conjunção e não oposição de elementos, que privilegie conhecer e pensar, experienciar e pesquisar.

Compor o percurso metodológico do NEFI fez emergir um suposto de pesquisa que pairava nas ações do Núcleo, mas que não estava definido como proposta de pesquisa a ser perseguida por seus integrantes. Ao buscar os indicadores metodológicos foi possível perceber e problematizar como um imperativo metodológico tem sido reinventado com o próprio trabalho do grupo de pesquisa.



O atravessamento da filosofia Antiga como forma de vida no que funda a abordagem de Filosofia com crianças do NEFI, fortalece ainda mais nossa crença de que “o fazer” do Núcleo surge como criação de um fazer próprio a partir da ação coletiva de ensino, de pesquisa e de extensão que aparece nomeada nos trabalhos como “experiência de pensamento”. Surge das ações de Filosofia com crianças como um núcleo potente de gerar espaços de filosofar. A filosofia com crianças, nesse sentido, ultrapassa uma ação com as crianças para inspirar uma noção educativa, talvez poderíamos dizer da contribuição da filosofia com crianças para a educação enquanto tempo e espaço de pensamento.

Enquanto proposta formativa as experiências de pensamento são seguidas de um segundo movimento: pensar a experiência. Destaco esse segundo movimento como o mais criativo dentre a prática de filosofia com crianças. Como opção educativa, é “dar a volta” sobre o que se planejou e experimentou, para tornar perguntar-se sobre o fazer filosófico educativo. Assim, não deixa de ser um movimento incessante de colocar a questão do “como fazer”, sempre e outra vez, sobre a mesa. Poderíamos dizer, de propiciar uma infância do pensamento. Desse modo diria que o fazer do NEFI é inspirado no “experienciar o pensar, pensar a experiência”. Por isso é difícil dizê-lo como método, diria mais que se trata de uma abordagem ou uma postura que tem uma intencionalidade educativa que não busca ensinar um conteúdo, mas pensar sobre si mesmo, como nos colocamos frente aos conteúdos. Nesse sentido, o NEFI promove um espaço coletivo de educação filosófica de professores e professoras. A dimensão que aborda, consideramos ser *autoeducativa*, em dois sentidos: como trabalho sobre si mesmo e como gesto público.

É provável que o mergulho em torno do ser professora, da vida docente ou da docente vida que me encontrei só tenha sido possível com o NEFI, pela afirmação de uma noção educativa como forma de vida. Habitar o tempo-espaço que o NEFI possibilita é um privilégio educativo. Sinto que esse é o motivo pelo qual eu escrevi essa tese. Repetindo as palavras que aprendi da Vanise (2017), que aprendeu do Lucas...

*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.*

Eu escrevi este livro para defender o mesmo lugar que me foi oferecido a mim, professora de escola pública, para conversar, sentir, ouvir, falar, pensar, repensar, refletir e mudar. Escrevi porque quero defender que qualquer professora de uma escola pública qualquer, de uma periferia não menos qualquer também tenha o mesmo direito que eu tive de se relacionar com sua prática através da filosofia, na forma de uma pesquisa educacional, para poder sair fora do aquário. Escrevi para defender um direito, para afirmar um pensamento, para abrir as possibilidades da vida na escola.

Escrevi essa tese para defender o mesmo lugar me foi oferecido na roda do pensamento, um “lugar seguro” para pensar, repensar, refletir e mudar, enquanto educadora, minhas opções educativas, palavras, gestos... Escrevi porque quero defender que qualquer educadora, de qualquer lugar, tenha o mesmo direito que eu tive de escrever, e de mudar através da escrita. Hoje eu entendo, a partir de minha vida no NEFI, a necessidade em defender a educação pública, gratuita e de boa qualidade como opção para TODOS e não um prêmio, para poucos.

Tentamos, aqui, abrir portas, possibilidades para pensar questões educativas... que, percebemos, tornaram-se ao longo dessa escrita, colecionadora e correspondente, autoeducativas... não nos interessa fechar as ideias mas seguir escutando, pensando, caminhando, tentando criar mundos possíveis.

Essa escrita foi uma escrita de aprender a aprender como se faz para inventar... caminhos.

## O Auto-Retrato

No retrato que me faço

- traço a traço -

às vezes me pinto nuvem,

às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas

de que nem há mais lembrança...

ou coisas que não existem

mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco

- pouco a pouco -

minha eterna semelhança,

no final, que restará?

Um desenho de criança...

Corrigido por um louco!

Mário Quintana, 2005

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. A potência do pensamento. In: *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 243 – 254.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS; Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 131-149.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011a.
- ARENDT, Hannah. Prefácio: A quebra entre o passado e o futuro. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011b.
- ARENDT, Hannah. O que é autoridade. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011c.
- ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Pensar. V.1. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.
- BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS; Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 52-75.
- BENJAMIN, Walter. O Colecionador. In: BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte, São Paulo: UFMG, Imprensa Oficial. 2008. p.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas II*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez de Lara. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.

CORREA, Ana Corina Salas; KOHAN, Walter. Um encontro na conversa; uma conversa no encontro. In: KOHAN, Walter; OLARIETA; Beatriz Fabiana (orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CORREA, Ana Corina Salas. *Uma questão de (auto) educação: um estudo de Cecosesola, uma escola que não é uma escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Direção: Pierre-André Boutang, Michel Pamart. França, 1996. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=MwPtH\\_e5yWM](https://www.youtube.com/watch?v=MwPtH_e5yWM)> Acesso em: 19 de fev. 2016.

DELUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver*. Escritos sobre as artes do visível (1979-2004). Florianópolis: UFSC, 2012.

ECO, UMBERTO. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FONTINHA, Rodrigo. *Novo dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira, 1957.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992, p. 126-160.

FOUCAULT, Michel. *Coragem da verdade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2011.

GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas*. São Paulo: Annablume, 2004.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Tradução de Flávio Fontenelle Loque e Loraine de Fátima Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014.

HADOT, Pierre. *A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeannie Calier e Arnold I. Davidson*. São Paulo: É Realizações, 2016.

HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga*. São Paulo: Loyola, 1999.

KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina (Orgs). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis RJ; Vozes, 2000.

KOHAN Walter; SALAS, Ana Corina. Um encontro na conversa; uma conversa no encontro. In: KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz Fabiana. *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter. Por que ler Jan Masschelein. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina, RIBEIRO, Á. (Org.). *Filosofia na Escola Pública*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter; OLARIETA; Beatriz Fabiana (orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte Autêntica, 2012.

KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz Fabiana; Wozniak, Jason. Repensando, com outras vozes, os sentidos de filosofar. In: OLARIETA; Beatriz Fabiana (orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte Autêntica, 2012.

KOHAN, Walter. Sobre a escrita acadêmica, a política e a amizade. In: RIBETTO; Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs.) Uma escrita acadêmica outra: Ensaio, experiências e invenções. Lamparina, 2016, p. 48-56.

KOHAN, Walter. Visões de filosofia: infância. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul-dez, 2015.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estranheiridade e ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan/Abr, p. 20-28, 2002.

LE BRETON, David. *Elogio del caminar*. Madrid: Siruela, 2011.

MASSCHELEIN, Jan. O mundo “mais uma vez”: andando sobre linhas. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETTO, Maria Jacinta Vargas; KOHAN, Walter Omar. (Orgs.). *Encontrar escola*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia. In: SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MÈLICH, Joan-Carles. *Filosofia de la finitud*. 2. ed. Barcelona: Herder, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo: O poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Summus, 1993.

QUINTANA, Mario. *Apontamentos de História Sobrenatural*. Rio de Janeiro: Globo, 2005.

SALLES, C. G. N.Lima de. *O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância*. 1ª. ed. Recife: Editora Universitária (UFPE), 2009.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. VALÉRY, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 2007. p. 179-192.

YOUTUBE. *Abecedário Gilles Deleuze*. Viagem. Vídeo (7min20s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=MwPtH\\_e5yWM](https://www.youtube.com/watch?v=MwPtH_e5yWM)>. Acesso em: 12 abr. 2011.

## Referências de pesquisa

CARVALHO, Waldênia Leão de. *Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si*. 2012. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2012.

CONTAGE, Daniel Gaivota. *Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem*. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2017.

CORREA, Ana Corina Salas. *Um assunto de (auto) educação: um estudo da Cecosesola, uma escola que não é uma escola*. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2016.

COSTA, Giovânia Alves. *Corpo: possibilidades para pensar e ensinar filosofia. O philodrama como experiência de formação*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2008.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)*. 2015. 276 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2015

CUNHA, Edna Olímpia da. *Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública*. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2014.

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. *Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2011.

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. *Dialogar, conversar, experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação – PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2017.

GUIMARÃES, Pablo de Vargas. *Pensamento musical na escola obrigatória: do ensino de música ao devir-música da educação*. 2013. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação – PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2013.

Guzmán, Maria José. *Notas filosóficas sobre desejo e prazer, política e educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2006.

KRÜGER, Julia Ramires. *O saber da amizade: entre filosofia e educação*. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2016

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. *Chegar à infância*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2008.

LOPES, Alessandra de Barros Piedras. *Habitar o presente, fazer um mundo: movimentos de crianças e adultos em uma escola de educação infantil*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2015.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. *A “filosofia com crianças” desde uma perspectiva trágica*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2006.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. *A voz inaudita: notas para uma filosofia-poética da educação*. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2012.

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. *A escola entre a instituição e a forma: um estudo para pensar uma relação paradoxal*. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2014.



MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura Spinozana da educação*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2007.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. *Gestos de escrita: pesquisando a partir de uma experiência de filosofia na escola*. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2014.

PICOLI, Arlindo Rodrigues. *Emancipação e cuidado de si: impactos sobre a prática educativa desde uma perspectiva foucauldiana*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2008.

RIGER, Leila Lurdes Gerlach. *O Riso na Prática de Filosofia com Crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2006.

REDONDO, Patricia Raquel. *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. 2016. 448 f. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, 2016.

SALLES, Conceição Gislaíne Nóbrega Lima de. *O projeto filosofia na escola*. 2008. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - CE. Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife - PE, 2008.

SANTIAGO JÚNIOR, José Ricardo Pereira. *Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes*. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - . Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2013.

SANTOS, Luciana Kalil. *Caderno de exercícios: Aprender, Escrever e outras Fantasias entre Educação e Filosofia*. Brasil. 2011. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2011.

SCHAEFER, Katia de Souza e Almeida Bizzo. *O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. Brasil. 2015. 178f. Tese (Doutorado em Educação) –). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação – PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2015.

SILVA, Osvaldo Luiz da. *O corpo do educador da educação infantil lido como uma literatura menor*. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2017.

SOUZA, Marcelly Custodio de. *Devir-cores: perspectivas e encontros entre colorir e educar*. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2017.

VARGAS NETTO, Maria Jacintha. *Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?* 2015. 104 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação – PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2015.

VICENZI, Vinicius Bertoncini. *Fala, gesto, silêncio: uma questão pedagógica - a discussão entre sofistas e filósofos pelo sentido e poder de ensinar.* 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2010.

VIEGAS, Rogier da Silva. *Continuismo Pedagógico e Reforma Educacional... Uma Leitura Deleuzeana.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2010.

XAVIER, Ingrid Muller *O que significam aprender e ensinar filosofia?* Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação - PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2010.

## ANEXO A - Correspondência com Carolina

13/10/2017

Imprimir

**Assunto:** Re: o que pensei contigo: uma correspondência que finalmente chega

**De:** Carolina Fonseca (carolinafonseoli@gmail.com)

**Para:** simone\_berle@yahoo.com.br;

**Data:** Terça-feira, 19 de Setembro de 2017 0:41

ah, eu tinha entendido que você já estava aqui. rrsrs  
Tudo bem. Acho que vou levar o meu então. =)  
obrigada, Simo.  
Beijinhos.  
carol

Em 19 de setembro de 2017 00:18, simone berle <simone\_berle@yahoo.com.br> escreveu:  
Carol, querida, só volto para a Brasil no final de setembro... adoraria estar ai para tua  
qualificação, mas infelizmente não estarei...  
desculpa, não poderei te ajudar nessa...

beijo  
simo


**De:** Carolina Fonseca <carolinafonseoli@gmail.com>

**Para:** simone berle <simone\_berle@yahoo.com.br>

**Enviadas:** Segunda-feira, 18 de Setembro de 2017 21:46

**Assunto:** Re: o que pensei contigo: uma correspondência que finalmente chega

Verdade, Simo.  
Adorei nossa correspondência.  
Você poderia levar seu notebook na quarta, caso o Walter participe pelo Skype?  
Um beijo,  
carol.

 Livre de vírus. [www.avast.com](http://www.avast.com).

Em 17 de setembro de 2017 14:23, simone berle <simone\_berle@yahoo.com.br> escreveu:  
Carol... a correspondência parece que virou um bonito diálogo... fui pensando e escrevendo  
contigo, literalmente!

beijos  
simo

**De:** Carolina Fonseca <carolinafonseoli@gmail.com>

**Para:** simone berle <simone\_berle@yahoo.com.br>

**Enviadas:** Terça-feira, 12 de Setembro de 2017 1:45

**Assunto:** Re: o que pensei contigo: uma correspondência que finalmente chega

Simo, querida...

13/10/2017

Imprimir

Me alegrou muito teu e-mail. Li e reli algumas vezes porque tuas palavras mexeram comigo. Nem sei por onde começar. Talvez eu não siga a ordem das suas palavras, mas vou escrever à medida que for sentindo o que preciso dizer.

**Querida, me passou o mesmo com teu email: li e reli algumas vezes... acho que esse reconhecimento da pesquisa como uma imagem também é um reconhecimento de como vamos nos formando, nesse caso, como vamos nos tornando professore. Veja: eu encontro na correspondência, tu, no caminhar, Vanise, no diálogo, Neila, na escuta, Dani, na viagem, Marcelly, nas cores, Julia, na amizade, Fabi O., no gesto, Alê, no habitar, Edna, na escrita, Cori, escolar (?)... Será que podemos dizer que buscamos uma figura para atravessar esse pesquisar?**

Acredito que consegui sim compreender o que me disseste. E não me soou de maneira estranha não...rsrs... acho lindo esse movimento de escrita, de trocas, de correspondências que, para mim, se parece muito com o caminhar.

Por incrível que possa parecer, eu não gosto de caminhar. Tenho preguiça e principalmente medo de andar por ruas e lugares que não conheço, principalmente se for à noite, além de sentir muitas dores por causa das hérnias de disco que tenho na região lombar (que por sinal, o ortopedista disse que a melhor coisa para mim, seria caminhar todos os dias pelo menos 30 min, pois assim, eu fortaleceria minha musculatura. rsrsr). Mas teu e-mail me fez lembrar de como cheguei a esse tema. Como esse tema passou a ser motivo de fazer meus olhos brilharem e sair comprando livros sobre isso adoidada. Hahaha

Acho que aconteceu comigo o que o Jan e o Maarten falam tanto naqueles dois livros, o laranja e o azul, rsrsr... foi a atenção que abriu meus olhos, que me fez ver o evidente.

Quando eu procurava um tema para minha monografia, pensava em escrever sobre algo que me interessava. Algo do meu gosto. Que me desse prazer, tesão, sabe?! rsrs... pensei, então, em escrever sobre o projeto de Caxias, que era algo que eu estava apaixonada na época (ainda sou). Foi aí que eu recebi um "convite à caminhar", daquele "famoso" curso com os belgas, rsrs. Eu fui caminhar porque me senti obrigada como bolsista, mas odiei o exercício e principalmente esse assunto todo. Achei maior viagem. Até aí tudo bem. Os professores abriram o mundo, me convidaram a dedicar atenção àquilo e pronto. Nada aconteceu. Uns meses depois, o Walter, nosso querido professor, propôs novamente o exercício de caminhar, só que agora numa disciplina de PPP, na qual eu era aluna e bolsista dele. Quis matar o Walter naquele momento. Quase chorei. Hahahah... Mas antes de caminhar, tivemos de ler o texto do Jan e do Maarten "Ponhamo-nos a caminho", que por sinal, eu não tinha lido no curso. Quando li esse texto algo aconteceu! Fiquei encantada e fiz o exercício de caminhar "aberta àquela experiência". O Jan vai dizer que estar atento nada mais é do que estar aberto ao mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 48). O resultado dessa experiência foi um trabalho que amei escrever. E o resto da história você já sabe. Aqui estou eu, com esse tema no mestrado e que levarei para a vida.

#### Colocar atenção

Talvez o caminhar já estivesse em mim, não sei... eu só sei que as coisas que eu mais resisto e me nego a fazer, ou pensar, ou olhar são as que mais me transformam, são as que mais me afetam. Eu tenho encontrado livros e livros sobre esse tema e percebo que não há nada que eu possa dizer além do que já foi dito. Nada de novo. Nada de relevante para a "sociedade".

As ideias que eu achava que eram inéditas outras pessoas já escreveram...rsrs... Às vezes, eu penso que ganho dinheiro do CNPQ injustamente, pois nem irei devolver alguma contribuição à sociedade...rsrsr... mas que contribuição melhor eu poderia dar do que a minha própria transformação enquanto ser humano, enquanto educadora?

**Estranha essa sensação de que "tudo já está dito". Eu tenho escutado muitas pessoas falando sobre isso... e tenho sentido isso também... Então qual é a nossa "função" enquanto pesquisadores na área da educação? De certa forma tu respondes uma pergunta que tenho me feito (e pergunta ela também no teu projeto): nossa função é nos formarmos? Será a Pós-graduação em educação, também, um espaço de produção de "autoconhecimento"? O que se tem produzido em termos de conhecimento em educação, diante da hibridiz do campo (não somos um ciência, mas bebemos de outras ciências: filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, história...), é quase impossível de "catalogar"... mas paralelo ao que se produz, será que podemos dizer que nos "produzimos" também... ou seja, nos formamos a medida que formamos... não ha formação para algo, se não, para um mesmo? Se assim for, então o que compartilhamos, enaquanto produção de conhecimento, é uma trajetória de formação? Será por isso é difícil reconhecer-nos como pesquisadores? Será que a Pós é formação de professore...?**

É bonito isso de encarar o afeto como uma coisa complexa, esse exercício de encarar o que é difícil, de perceber no que supostamente não gostamos, um gosto, daquilo que não percebemos... como a vida nos chama a atenção, "torce" nosso pescoço e faz olhar o que negligenciamos... é um super esforço que, no fim, pode não ser percebido, pode ser negado... ou seja, apesar das repetições com que o tema do caminhar se apresentou para ti, tu poderias ter seguido negando ele... entendes?

**Talvez a angústia seja querer fazer algo para "fora", para os outros, para uma "academia", para um ciência... e que no fim, percebemos que só podemos fazer algo no sentido coletivo, se podemos movimentar a nós mesmo... se aprendemos a aprender... será? Será por isso tudo se torna tão vital?**

Acho que às vezes nossa angústia é por querer fazer algo grandioso, ou, por querer fazer algo totalmente diferente; ou, até mesmo, por fazer algo que a gente gosta. Mas, talvez, o que a gente gosta não nos afete tanto quanto algo que a gente nem gosta tanto assim, mas que nos provoca, nos faz sair do lugar seguro, do lugar cômodo. E o caminhar é assim para mim. Eu não gosto de caminhar, mas me ponho a caminho. Eu não gosto de mudanças, mas a vida (o caminho) me coloca situações em que eu preciso mudar (literalmente de lugar, de casa quanto minha alma). E essas mudanças são motivos de minhas transformações. Mudança de olhar. Mudança de alma. Esse tema me confronta comigo mesma o tempo todo, inclusive nessa questão de resistência a caminhar e de medo do incerto, do aparentemente perigoso, que tenho tentado vencer. Talvez, esse tema não veio para me dar um novo olhar ou uma perspectiva diferente (que é o que o caminho sobrevoado nos proporciona), mas, apenas, uma mudança para um olhar atento, aberto, que não julga, que não cria expectativas. E isso é difícil para caralho para mim, porque eu sou uma pessoa que projeta muito o futuro e olha muito para o passado. Que cria expectativas demais nas coisas e nas pessoas. Essa "pesquisa" é questão de vida para mim. Como você mesma disse, de sair de si. O que eu

acredito dessa escrita é o que "luto" a cada dia para tentar viver: o sair de mim mesma, sair do comodismo, do lugar confortável e seguro para ter um olhar atento e aberto (ao outro, ao mundo), deixar que o caminho me conduza a uma transformação...

Pra terminar (rsrs), eu acho importante essa coisa de pensar junto, de estar com o outro, se encontrar no outro... acredito que meu processo de escrita flui mais quando estou pensando junto com um grupo. O Subcomandante Marcos vai dizer no conto "la historia de las miradas" que é olhando nos olhos do outro que podemos nos conhecer mais. Mas eu também te entendo... passei por momentos em que eu precisei me recolher, me isolar, me afastar... foi preciso. Mas quando entendi que precisava voltar a me abrir ao grupo novamente, tentei fazê-lo. E é o que tem feito diferença na escrita.

Sobre pensar olhares diversos sobre a mesma coisa, referente ao caminho sobrevoado e percorrido a pé, não tem tanto a ver com pensar diferentes modos de "ver" o caminho, nem de mensurar e dizer que um é melhor e mais potente que o outro, senão de mostrar duas maneiras diferentes de se relacionar com o caminho e a força que cada uma exerce ao fazê-lo. No caso de percorrer a pé, a força é de estar presente no presente. De ver como o caminho se apresenta. No caso do caminho sobrevoado, o caminho não tem como se apresentar; o olhar só pode ver um recorte do horizonte. E isso para o Masschelein e Simons é o mesmo que estar "ausente". Estar ausente não é necessariamente "ruim". "Estar ausente significa "não-estar"; significa estar preso ao horizonte de expectativas, projeções, perspectivas, visões, opiniões, imagens e sonhos que nos pertencem, que compõem a nossa intenção, e que nos constituem sujeitos perante nossos objetos (objetivos)". (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 48).

**Agora que fazes essa analogia com o horizonte, lembro do que Derrida diz sobre a experiência: a experiência nunca está no horizonte, porque ela não é previsível. A experiência vem de qualquer lado, menos de frente, porque ela nos assalta, como um assombro do inesperado. Pode ser uma boa combinação de reflexão com o olhar de sobrevoos que nos permite ver o horizonte, enquanto o caminho, nos coloca atentos ao experienciar, que pode nos transformar....**

O que eu entendo com isso? Que pesquisar a partir de um lugar que sobrevoa o caminho significa pesquisar em busca de uma verdade, segundo os critérios de uma comunidade científica, visando os resultados e aplicações daquele procedimento que possa ser convertido em conhecimento a ser compartilhado. Não há nada de ruim nisso. Acredito até que precisamos de pesquisas assim. Mas, há também a pesquisa educativa que visa nada mais nada menos do que a transformação de si através de um olhar atento no presente, percorrendo esse caminho a pé, sem expectativas, intenções e projeções. O importante aqui não é "ler e estudar muito" para poder falar com propriedade e autoridade sobre um tema (uma de minhas grandes aflições e confrontações). Não é ter um objeto a ser analisado e um objetivo com um fim específico a se chegar. Não é apresentar resultados ou comprovar qualquer coisa. É apenas a transformação de si. Por isso eles a chamam de uma pesquisa com uma pedagogia pobre. Uma pedagogia cega, surda e muda.

**Eu sinto algo muito próximo do que descreves sobre o pesquisar... talvez compactuo da tua angústia, pois a pesquisa, parece envolver uma devolutiva para a**

13/10/2017

Imprimir

**sociedade... e parece que estamos dizendo que "vamos nos devolver melhores" rrsrrs é o exercício espiritual dos estóicos que se anuncia como formação? E podemos assumir isso? Nos educamos para sermos educadores que, não ensinam como educar, mas como se autoeducar? Carol, acho que essa é uma boa conversa! Acho que essa troca é um verdadeiro pensar junto!**

**espero que te instigar com minhas questões tanto quanto me instigastes!**

**beijo**

**simo**

Simo, peço desculpas pelo tamanho do e-mail. Sai escrevendo e saiu tudo isso...rrrs. Estou em Pádua e volto para o Rio somente no dia 19. Espero te encontrar para continuarmos essa conversa. E obrigada por compartilhar tuas palavras comigo. Costumo dizer que as palavras têm muito poder. Ou como o grupo diria, tem muita potência. Rrsrr

Um beijo e um abraço bem forte. Que bom que estás de volta!

carol.

Em 11 de setembro de 2017 13:44, simone berle <[simone\\_berle@yahoo.com.br](mailto:simone_berle@yahoo.com.br)> escreveu:

Querida Carol!

Acabo de receber seu texto de qualificação. Iniciei a leitura e, rapidamente, percebi que suas questões tem muito das minhas e, possivelmente, muito das questões dos nosso colegas. Pesquisar a partir de uma pergunta. Escrita acadêmica. Basicamente esses dois temas tem me afetado profundamente. E me fizeste encontrar com um diálogo que estou tendo com a Paula Ramos: sobre o sentimento de pertencimento, sobre estar junto, sobre como estando com o outro conseguimos estar conosco... Essa imagem de grupo, como interlocutor... [tampoco sei se encontrei com essa interlocução no grupo, tampouco sei se me encontro...]

Tenho sentido uma solidão profunda, e acho que esse silêncio, essa falta de vozes ecoando, é um jeito de não sair de mim - não sei se por resistência ou por falta de percepção - nesse caso, portanto, na ideia dos nosso queridos filósofos belgas, trata-se de uma "negação" do fazer pesquisa.

Acho que por isso a correspondência é tão cara para mim: estar com o outro, me encontrar nas palavras, nos escritos, nas ideias do outro me faz saltar de mim mesma, me faz querer pensar com o outro...ou o que de mim está com o outro... Encontrar com tuas palavras, me fez sair, saltar de mim! Me encontrei em ti.

Não sei se posso te ajudar com teu trabalho. Mas senti vontade de poder conversar, sinto uma necessidade profunda de encontrar com algo... o estranho é que não sei com o quê... talvez comigo.

Não sei como essas palavras te chegam, e peço desculpas se te soa estranho que te diga isso, assim... foi impossível não te escrever e acho bonito esse movimento da escrita que é provocada por outra escrita.

Ano passado fiz uma tentativa de pesquisa que iniciei com uma correspondência, abandonei. Tenho uma carta com teu nome. Tua carta está aqui, comigo, no envelope endereçado. Nunca a enviei. Sua carta, por algum motivo, ficou no meio de um caderno com endereços... Viajou para Portugal comigo. Nunca tirei ela de lá. Sabia que poderíamos ter uma interlocução interessante. Mas nunca fiz o movimento. Achava que o momento de te escrever chegaria.

O abandono da tentativa de pesquisa aconteceu gradativamente. Agora percebo que porque, ao enviar as cartas, buscava algo particular numa carta tipo "mala direta"...uma carta genérica. Isso, como tentativa de pesquisa pode ser uma opção? Sim, pode. Assim como um questionário ou uma entrevista que pode ser replicada, uma carta para muitos, também funciona. Mas eu não sei se era aquilo que me interessava. Acho que o abandono da proposta - a partir do suposto fracasso dela (das 30 cartas enviadas recebi 4 ou 5 respostas) - me dizia que não era aquilo que me interessava. Mas o que me interessa?

## ANEXO B - Correspondência 1 com Ana Corina

13/10/2017

Imprimir

---

**Assunto:** Re: teu olhar

---

**De:** corina salas (coricori18@gmail.com)

---

**Para:** simone\_berle@yahoo.com.br;

---

**Data:** Quarta-feira, 7 de Dezembro de 2016 11:43

---

Querida que bom ter notícias tuas. Dé e eu continuamos em San José de Costa Rica, essa semana chegaram os meus pais, uma amiga de BH chega o sábado e Christel (sim!) chega o domingo para dar uma oficina no festival que recém começa a próxima semana.

Por aqui vamos que vamos.

Li a Carta, faz tempo que estava esperando ela... claro, para responder... mas está me pedindo um algo previo né? ..... Então..acho linda, só quero te asinalar algumas coisas que vc afirma e não sei se seja bom afirmar em termos da sua pesquisa, ou talvez sim, mas acho que precisar ter claro que com isso está direcionando a pesquisa para um lugar em específico... que acho vc tem que definir se quer o não quer isso.

En relação ao NEFI vc diz...

pesquisar é pesquisar-se.

suas vidas mudaram ao estar no Núcleo.

pensar junto é um modo que constitui um núcleo.

o que se passa para você demais significativo no NEFI (então o NEFI teve que ter deixado algo significativo)

o NEFI tem deixado na sua vida

(O Nefi tem que ter deixado algo na minha vida)

E se eu penso que o NEFI não tem deixado nada na minha vida, que não deixo nada significativo o que não tem a ver com pensar juntos ou que pesquisar não é pesquisarse?

Talvez seja interessante sei lá... colocar de alguma forma todas essas afirmações em questão... dizendo isso aqui é o que tenho escutado e/ou pensado mas para voce o que é o NEFI? Ele tem deixado algo de significativo, se voce pudesse usar uma palavra para expressar esse algo, o que palavra seria?

No caminho que voce está propondo acho que vai para um caminho no qual as pessoas vao ficar falando só coisas lindas do NEFI, o afirmando o que já se afirma... talvez... sei lá nao sei como fazer diferente mas ficou-me essa sensacao.

Ai... uma coisa que talvez também consideraria, seria a possibilidade de que as pessoas possam fazer perguntas... tipo colocar na carta, algo como quando voce pensa na sua experiencia no NEFI surge alguma pergunta? Quer compartilhar alguma pergunta que voce se faça em relacao ao NEFI? Para continuar pensando juntos....



13/10/2017

Imprimir

Bom querida, isso é o que vem em mim quando leio a tua carta.

Obrigada por te compartilhar...

Aguardo sempre uma correspondencia tua...

Cori

2016-12-06 14:44 GMT-05:00 simone berle <simone\_berle@yahoo.com.br>:

Querida Cori!

Faz tempo que quero te escrever... faz tempo que não te escrevo... me perdi no tempo das palavras, as palavras no tempo... talvez só, o tempo das palavras... mas sei que contigo, sempre temos tempo para pensar as palavras, pensar os pensamentos.

As coisas no Brasil estão esquisitas. Sinto falta da tua firmeza (ou o que me fazia parecer firme) frente aquilo que me parecia tão difícil... sinto que teu olhar sempre ia para outro lado, menos trágico, menos temeroso... não sei se por instinto, proteção, acolhida... mas ia e levava. Te escrevo, agora, porque queria que olhasse a carta que está em anexo.

Se quiseres e tiver vontade de compartilhar teu olhar e me levar contigo, me escreva!

Um beijo carinhoso cheio de amor

simo

13/10/2017

Imprimir

Bom querida, isso é o que vem em mim quando leio a tua carta.

Obrigada por te compartilhar....

Aguardo sempre uma correspondencia tua...

Cori

2016-12-06 14:44 GMT-05:00 simone berle <[simone\\_berle@yahoo.com.br](mailto:simone_berle@yahoo.com.br)>:

Querida Cori!

Faz tempo que quero te escrever... faz tempo que não te escrevo... me perdi no tempo das palavras, as palavras no tempo... talvez só, o tempo das palavras... mas sei que contigo, sempre temos tempo para pensar as palavras, pensar os pensamentos. As coisas no Brasil estão esquisitas. Sinto falta da tua firmeza (ou o que me fazia parecer firme) frente aquilo que me parecia tão difícil... sinto que teu olhar sempre ia para outro lado, menos trágico, menos temeroso... não sei se por instinto, proteção, acolhida... mas ia e levava. Te escrevo, agora, porque queria que olhasse a carta que está em anexo. Se quiseres e tiver vontade de compartilhar teu olhar e me levar contigo, me escreva!

Um beijo carinhoso cheio de amor  
simo

## ANEXO C - Exemplo mineração Antconc

AntConc 3.4.4w (Windows) 2014

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 1661

Hit	KWIC	File
1	Dame Press, p. 259-278, 1973. KOHAN, Walter O. <b>infância</b> . Entre Educação e Filosofia. Belo Horizon	DO 1 Juliana Merçon
2	CHEGAR À <b>INFÂNCIA</b> Rio de Janeiro 2008	DO 2 Bernardina Leal
3	de Janeiro 2008 CHEGAR À <b>INFÂNCIA</b> Tese apresentada ao Curso de Pós-	DO 2 Bernardina Leal
4	MARIA DE SOUSA LEAL CHEGAR À <b>INFÂNCIA</b> Tese apresentada ao Curso de Pós-	DO 2 Bernardina Leal
5	entre Educação, Filosofia e Literatura. A <b>infância</b> , foco deste estudo, é investigada a	DO 2 Bernardina Leal
6	, carência e incompletude. Esse entendimento da <b>infância</b> é confrontado à idéia de infância	DO 2 Bernardina Leal
7	infância é confrontado à idéia de <b>infância</b> enquanto figura do novo, enquanto ato	DO 2 Bernardina Leal
8	conceitos de devir-criança, blocos de <b>infância</b> , máquina de expressão e literatura menor,	DO 2 Bernardina Leal
9	aqui apresentados. A tese da composição <b>Infância</b> e Morte emerge das imbricações entre	DO 2 Bernardina Leal
10	a para implicações educacionais. Palavras-chave: <b>Infância</b> . Deleuze. Guimarães Rosa. Educação. Educ	DO 2 Bernardina Leal
11	Education. SUMÁRIO 1 INTRODUÇÃO CHEGAR À <b>INFÂNCIA</b> 10 2 INTERSTÍCIOS DA INFÂNCIA 29 2.1 ENTR	DO 2 Bernardina Leal
12	TRODUÇÃO CHEGAR À <b>INFÂNCIA</b> 10 2 INTERSTÍCIOS DA <b>INFÂNCIA</b> 29 2.1 ENTRE-TEMPOS DA INFÂNCIA 29 2.1.1	DO 2 Bernardina Leal
13	2 INTERSTÍCIOS DA INFÂNCIA 29 2.1 ENTRE-TEMPOS DA <b>INFÂNCIA</b> 29 2.1.1 Entre ausência e presença 29 2.1	DO 2 Bernardina Leal
14	conhecimento e saber 36 2.2 ENTRE-LUGARES DA <b>INFÂNCIA</b> 44 2.2.1 Entre infância e educação 44 2.2	DO 2 Bernardina Leal
15	r36 2.2 ENTRE-LUGARES DA INFÂNCIA 44 2.2.1 Entre <b>infância</b> e educação 44 2.2.2 Entre infância e lite	DO 2 Bernardina Leal
16	44 2.2.1 Entre infância e educação 44 2.2.2 Entre <b>infância</b> e literatura 74 3 PALAVRAS PRIMEVAS 92 3.	DO 2 Bernardina Leal
17	literatura 74 3 PALAVRAS PRIMEVAS 92 3.1 CONTAR A <b>INFÂNCIA</b> 92 3.2 DEVIR-INFANTIL DE ROSA 105 4 AS MA	DO 2 Bernardina Leal
18	-INFANTIL DE ROSA 105 4 AS MARGENS DA <b>INFÂNCIA</b> 130 4.1 POR CIMA DE ONDE? 130 4.2 PODER V	DO 2 Bernardina Leal
19	DE APRENDER 151 4.4 INSISTÊNCIA INFANTIL 166 5 A <b>INFÂNCIA</b> DE LÁ 184 5.1 INFÂNCIA DE NÃO LUGAR 184 5	DO 2 Bernardina Leal
20	SISTÊNCIA INFANTIL 166 5 A INFÂNCIA DE LÁ 184 5.1 <b>INFÂNCIA</b> DE NÃO LUGAR 184 5.2 EMANAÇÃO DE INFÂNCIA	DO 2 Bernardina Leal

Search Term  Words  Case  Regex  Regex Search Window Size 50

infância Advanced

Start Stop Sort

Kwic Sort  Level 1 1R  Level 2 2R  Level 3 3R

Clone Results

Total No. 30

Files Processed

Digite aqui para pesquisar

POR 00:48  
PTB 27/01/2018

AntConc 3.4.4w (Windows) 2014

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files

DO 1 Juliana Merçon  
DO 2 Bernardina Leal  
DO 3 Ingrid Muller - 2  
DO 4 Elena Teresa Jos  
DO 5 Maximiliano Val  
DO 6 Waldenia Leao c  
DO 7 Pablo de Vargas  
DO 8 Beatriz Fabiana  
DO 9 Katia Bizzo Scha  
DO 10 Maria Jacintha  
DO 11 Maria Reilta De  
DO 12 Vanise Dutra -  
ME 1 Rogier Viegas -  
ME 2 Leila Riger - 200  
ME 3 Maximiliano Lop  
ME 4 Maria José Guzm  
ME 5 Giovania Costa -  
ME 6 Arlindo Picoli - 2  
ME 7 Vinicius Vicenzi -  
ME 9 Luciana Kalil San  
ME 10 Vanise Dutra -  
ME 11 Osvaldo Luiz -  
ME 12 Jose Ricardo P  
ME 13 Edna Cunha - 2  
ME 14 Fabiana Martin  
ME 15 Alessandra Lop  
ME 16 Julia Kruger - 2  
ME 17 Ana Corina - 2  
ME 18 Marcelly Custó  
ME 19 Daniel Gaivota

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 1661

Hit	KWIC	File
1	Dame Press, p. 259-278, 1973. KOHAN, Walter O. <b>Infância</b> . Entre Educação e Filosofia. Belo Horizon	DO 1 Juliana Merçon
2	CHEGAR À <b>INFÂNCIA</b> Rio de Janeiro 2008	DO 2 Bernardina Leal
3	de Janeiro 2008 CHEGAR À <b>INFÂNCIA</b> Tese apresentada ao Curso de Pós-	DO 2 Bernardina Leal
4	MARIA DE SOUSA LEAL CHEGAR À <b>INFÂNCIA</b> Tese apresentada ao Curso de Pós-	DO 2 Bernardina Leal
5	entre Educação, Filosofia e Literatura. A <b>infância</b> , foco deste estudo, é investigada a	DO 2 Bernardina Leal
6	, carência e incompletude. Esse entendimento da <b>infância</b> é confrontado à idéia de infância	DO 2 Bernardina Leal
7	infância é confrontado à idéia de <b>infância</b> enquanto figura do novo, enquanto ato	DO 2 Bernardina Leal
8	conceitos de devir-criança, blocos de <b>infância</b> , máquina de expressão e literatura menor,	DO 2 Bernardina Leal
9	aqui apresentados. A tese da composição <b>Infância</b> e Morte emerge das imbricações entre	DO 2 Bernardina Leal
10	a para implicações educacionais. Palavras-chave: <b>Infância</b> . Deleuze. Guimarães Rosa. Educação. Educ	DO 2 Bernardina Leal
11	Education. SUMÁRIO 1 INTRODUÇÃO CHEGAR À <b>INFÂNCIA</b> 10 2 INTERSTÍCIOS DA INFÂNCIA 29 2.1 ENTR	DO 2 Bernardina Leal
12	TRODUÇÃO CHEGAR À <b>INFÂNCIA</b> 10 2 INTERSTÍCIOS DA <b>INFÂNCIA</b> 29 2.1 ENTRE-TEMPOS DA INFÂNCIA 29 2.1.1	DO 2 Bernardina Leal
13	2 INTERSTÍCIOS DA INFÂNCIA29 2.1 ENTRE-TEMPOS DA <b>INFÂNCIA</b> 29 2.1.1 Entre ausência e presença 29 2.1	DO 2 Bernardina Leal
14	conhecimento e saber36 2.2 ENTRE-LUGARES DA <b>INFÂNCIA</b> 44 2.2.1 Entre infância e educação 44 2.2	DO 2 Bernardina Leal
15	r36 2.2 ENTRE-LUGARES DA INFÂNCIA44 2.2.1 Entre <b>infância</b> e educação 44 2.2.2 Entre infância e lite	DO 2 Bernardina Leal
16	44 2.2.1 Entre infância e educação44 2.2.2 Entre <b>infância</b> e literatura 74 3 PALAVRAS PRIMEVAS 92 3.	DO 2 Bernardina Leal
17	literatura74 3 PALAVRAS PRIMEVAS92 3.1 CONTAR A <b>INFÂNCIA</b> 92 3.2 DEVIR-INFANTIL DE ROSA 105 4 AS MA	DO 2 Bernardina Leal
18	-INFANTIL DE ROSA105 4 AS MARGENS DA <b>INFÂNCIA</b> 130 4.1 POR CIMA DE ONDE? 130 4.2 PODER V	DO 2 Bernardina Leal
19	DE APRENDER151 4.4 INSISTÊNCIA INFANTIL166 5 A <b>INFÂNCIA</b> DE LÁ 184 5.1 INFÂNCIA DE NÃO LUGAR 184 5	DO 2 Bernardina Leal
20	SISTÊNCIA INFANTIL166 5 A INFÂNCIA DE LÁ184 5.1 <b>INFÂNCIA</b> DE NÃO LUGAR 184 5.2 EMANAÇÃO DE INFÂNCIA	DO 2 Bernardina Leal

Search Term  Words  Case  Regex Search Window Size 50

infância Advanced

Start Stop Sort

Kwic Sort

Level 1 1R  Level 2 2R  Level 3 3R

Clone Results

Digite aqui para pesquisar

POR 00:48  
PTB 27/01/2018

AntConc 3.4.4w (Windows) 2014

File Global Settings Tool Preferences Help

**Corpus Files**

- DO 1 Juliana Merçon -
- DO 2 Bernardina Leal
- DO 3 Ingrid Muller - 2
- DO 4 Elena Teresa Jos
- DO 5 Maximiliano Val
- DO 6 Waldenia Leao c
- DO 7 Pablo de Vargas
- DO 8 Beatriz Fabiana (
- DO 9 Katia Bizzo Scha
- DO 10 Maria Jacintha
- DO 11 Maria Reilta De
- DO 12 Vanise Dutra -
- ME 1 Rogier Viegas -
- ME 2 Leila Riger - 200
- ME 3 Maximiliano Lop
- ME 4 Maria José Guzr
- ME 5 Giovania Costa -
- ME 6 Arlindo Picoli - 2
- ME 7 Vinicius Vicenzi -
- ME 9 Luciana Kalil San
- ME 10 Vanise Dutra -
- ME 11 Osvaldo Luiz -
- ME 12 Jose Ricardo P
- ME 13 Edna Cunha - 2
- ME 14 Fabiana Martin
- ME 15 Alessandra Lop
- ME 16 Julia Kruger - 2
- ME 17 Ana Corina - 20
- ME 18 Marcelly Custó
- ME 19 Daniel Gaivota

**Concordance** | Concordance Plot | File View | Clusters/N-Grams | Collocates | Word List | Keyword List

**Concordance Hits** 1661      **Total Plots** 27

HIT FILE: 1    FILE: DO 1 Juliana Merçon - 2007.txt

No. of Hits = 1  
File Length (in chars) = 297438

HIT FILE: 2    FILE: DO 2 Bernardina Leal - 2008.txt

No. of Hits = 796  
File Length (in chars) = 511824

HIT FILE: 5    FILE: DO 5 Maximiliano Valerio Lopez - 2012.txt

No. of Hits = 53  
File Length (in chars) = 438087

HIT FILE: 6    FILE: DO 6 Waldenia Leao de Carvalho - 2012.txt

No. of Hits = 2  
File Length (in chars) = 552993

HIT FILE: 7    FILE: DO 7 Pablo de Vargas Guimaraes - 2013.txt

No. of Hits = 30  
File Length (in chars) = 291137

HIT FILE: 8    FILE: DO 8 Beatriz Fabiana Olarieta - 2014.txt

No. of Hits = 12  
File Length (in chars) = 504627

HIT FILE: 9    FILE: DO 9 Katia Bizzo Schaefer - 2015.txt

No. of Hits = 40  
File Length (in chars) = 428885

HIT FILE: 10    FILE: DO 10 Maria Jacintha Vargas Netto - 2015.txt

No. of Hits = 5  
File Length (in chars) = 254282

**Total No.** 30  
**Files Processed**

**Search Term**  Words  Case  Regex      **Plot Zoom** x1

infância      Advanced

Start      Stop

Digite aqui para pesquisar

POR 00:49  
PTB 27/01/2018

## ANEXO D – Exemplo de mineração Textanalyzer

18/02/2018

Text Analyzer - Text analysis Tool - Counts Frequencies of Words, Characters, Sentences and Syllables



**Online-Utility.org**  
Utilities for Online Operating System



Online Utility   English Language   **Text**   Math   Other

**Text Analyzer**

Like 234   Tweet   G+

Free software utility which allows you to find the most frequent phrases and frequencies of words. Non-English language texts are supported. It also counts characters, sentences and syllables. Also calculates lexical density.

Number of characters (including spaces) :	476675
Number of characters (without spaces) :	378239
Number of words :	78145
Lexical Density :	10.3014
Number of sentences :	4271
Number of syllables :	157305

Some top phrases containing 8 words (without punctuation marks)	Occurrences
universidade do estado do rio de janeiro uerj	27
dissertação mestrado em educação – faculdade de educação	11
o núcleo de estudos de filosofias e infâncias	7
de estudos de filosofias e infâncias – nefi	6
universidade do estado do rio de janeiro –	6
núcleo de estudos de filosofias e infâncias –	6
estilo venho dando à minha escrita e à	5
da universidade do estado do rio de janeiro	5
dando à minha escrita e à minha vida	5
venho dando à minha escrita e à minha	5
que estilo venho dando à minha escrita e	5
perguntar que estilo venho dando à minha escrita	5
tese doutorado em educação – faculdade de educação	4
do estado do rio de janeiro – uerj	4
cecosesola uma escola que não é uma escola	4
programa de pós graduação em educação – proped	4
se nisso retome recomece pois sempre vale a	3
e a educação filosófica de professoras e professores	3
no sentido da subjetivação do discurso verdadeiro da	3
dos saberes da infância à infância dos saberes	3
de um amor que muitas vezes se estende	3
há distinção clara entre o trabalho e a	3
subjetivação do discurso verdadeiro da sua assimilação e	3
a partir de uma experiência de filosofia na	3
o saber da amizade entre filosofia e educação	3
pensar a educação a partir de michel foucault	3
na educação infantil e nos primeiros anos do	3
possibilidade de experimentar pensar e ser de outra	3
busca de um amor que muitas vezes se	3
com crianças na escola pública possibilidade de experimentar	3
mundo movimentos de crianças e adultos em uma	3
experimentar pensar e ser de outra s maneira	3
do discurso verdadeiro da sua assimilação e da	3
é uma forma de vida em que não	3
a educação a partir de michel foucault do	3
núcleo de estudos de filosofias e infâncias nefi	3
exercício labora no sentido da subjetivação do discurso	3
para pensar a educação a partir de michel	3
estudos de filosofias e infâncias nefi/proped/uerj e a	3
formação de professores de uma universidade pública na	3
curso de formação de professores de uma universidade	3
cores perspectivas e encontros entre colorir e educar	3
experiências na educação infantil e nos primeiros anos	3
pena perguntar que estilo venho dando à minha	3
o projeto em caxias a filosofia em caixa	3
de potência em experiências na educação infantil e	3
de experimentar pensar e ser de outra s	3
do tempo em busca de um amor que	3
de filosofias e infâncias nefi/proped/uerj e a educação	3

<https://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>

1/142

18/02/2018

Text Analyzer - Text analysis Tool - Counts Frequencies of Words, Characters, Sentences and Syllables

filosofia com crianças cenas de experiência em caicó	3
retome recomece pois sempre vale a pena perguntar	3
querida detenha se nisso retome recomece pois sempre	3
amor que muitas vezes se estende além das	3
crianças na escola pública possibilidade de experimentar pensar	3
da silva peçanha e pedro rodrigues do carmo	3
notas filosóficas sobre desejo e prazer política e	3
crianças dos saberes da infância à infância dos	3
muitas vezes se estende além das horas trabalhadas	3
pense nisso querida detenha se nisso retome recomece	3
noção do tempo em busca de um amor	3
rio de janeiro rj e la plata argentina	3
de formação de professores de uma universidade pública	3
vontade de potência em experiências na educação infantil	3
distinção clara entre o trabalho e a vida	3
em que se pode e se deve perder	3
e a forma um estudo para pensar uma	3
de pesquisa o núcleo de estudos de filosofias	3
partir de uma experiência no colégio pedro ii	3
vida privada e em que se pode e	3

Some top phrases containing 7 words (without punctuation marks)	Occurrences
universidade do estado do rio de janeiro	38
do estado do rio de janeiro uerj	27
programa de pós graduação em educação proped	26
núcleo de estudos de filosofias e infâncias	13
mestrado em educação – faculdade de educação	13
dissertação mestrado em educação – faculdade de	11
o núcleo de estudos de filosofias e	7
estudos de filosofias e infâncias – nefi	6
do estado do rio de janeiro –	6
de estudos de filosofias e infâncias –	6
perguntar que estilo venho dando à minha	5
dissertação mestrado em educação faculdade de educação	5
dando à minha escrita e à minha	5
da universidade do estado do rio de	5
a pergunta é a infância do pensamento	5
estilo venho dando à minha escrita e	5
que estilo venho dando à minha escrita	5
à minha escrita e à minha vida	5
venho dando à minha escrita e à	5
programa de pós graduação em educação –	4
doutorado em educação – faculdade de educação	4
projeto de extensão em caxias a filosofia	4
tese doutorado em educação – faculdade de	4
cecosesola uma escola que não é uma	4
a palavra vida mais forte do nefi	4
uma escola que não é uma escola	4
estado do rio de janeiro – uerj	4
de pós graduação em educação – proped	4
clara entre o trabalho e a vida	3
da subjetivação do discurso verdadeiro da sua	3
se nisso retome recomece pois sempre vale	3
tempo em busca de um amor que	3
deve perder a noção do tempo em	3
potência em experiências na educação infantil e	3
programa de pós graduação em educação da	3
vontade de potência em experiências na educação	3
há distinção clara entre o trabalho e	3
filosofias e infâncias nefi/proped/uerj e a educação	3
de professores de uma universidade pública na	3
infantil e nos primeiros anos do ensino	3
caminho de pesquisa o núcleo de estudos	3
extensão em caxias a filosofia em caixa	3
e nos primeiros anos do ensino fundamental	3
educação da universidade do estado do rio	3
e a forma um estudo para pensar	3
a instituição e a forma um estudo	3
do discurso verdadeiro da sua assimilação e	3
a escola entre a instituição e a	3
sua assimilação e da sua elaboração como	3

<https://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>

4/142

18/02/2018

Text Analyzer - Text analysis Tool - Counts Frequencies of Words, Characters, Sentences and Syllables

- rj	29
que os	29
a própria	29
dizer que	29
uma relação	29
se faz	29
a ser	29
partir do	29
grupo de	28
o tempo	28
o pensamento	28
maneira de	28
um espaço	28
pesquisa como	27
assim como	27
busca de	27
trata de	27
um exercício	27
janeiro uerj	27
outra vez	27
ao que	27
ao mesmo	27
é que	27
experienciar o	27
uma pesquisa	27
a busca	27
sobre si	26
uma questão	26
mesmo tempo	26
diz respeito	26
o próprio	26
a relação	26
educação proped	26
para mim	26
escrita de	26
kohan 2012	26

**Unfiltered word count:**

Order	Unfiltered word count	Occurrences	Percentage
1.	de	3629	4.6439
2.	a	2987	3.8224
3.	que	2735	3.4999
4.	o	2238	2.8639
5.	e	2182	2.7922
6.	do	1151	1.4729
7.	se	1123	1.4371
8.	como	1073	1.3731
9.	uma	1063	1.3603
10.	um	1049	1.3424
11.	da	1036	1.3257
12.	em	963	1.2323
13.	é	910	1.1645
14.	com	859	1.0992
15.	para	816	1.0442
16.	não	740	0.9470
17.	no	549	0.7025
18.	na	482	0.6168
19.	as	480	0.6142
20.	os	478	0.6117
21.	ou	477	0.6104
22.	por	427	0.5464
23.	p	414	0.5298
24.	pensar	395	0.5055
25.	ao	392	0.5016
26.	educação	365	0.4671
27.	filosofia	354	0.4530
28.	escola	348	0.4453
29.	pesquisa	338	0.4325
30.	nefi	322	0.4121
31.	mas	305	0.3903
32.	ser	304	0.3890

<https://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>

28/142



18/02/2018

Text Analyzer - Text analysis Tool - Counts Frequencies of Words, Characters, Sentences and Syllables

33.	me	298	0.3813
34.	nos	289	0.3698
35.	vida	277	0.3545
36.	sobre	260	0.3327
37.	mundo	256	0.3276
38.	dos	245	0.3135
39.	escrita	239	0.3058
40.	-	230	0.2943
41.	mais	228	0.2918
42.	si	226	0.2892
43.	essa	213	0.2726
44.	forma	196	0.2508
45.	entre	193	0.2470
46.	experiência	193	0.2470
47.	mesmo	190	0.2431
48.	também	190	0.2431
49.	pensamento	187	0.2393
50.	fazer	185	0.2367
51.	partir	184	0.2355
52.	está	175	0.2239
53.	isso	169	0.2163
54.	são	168	0.2150
55.	das	162	0.2073
56.	à	158	0.2022
57.	crianças	158	0.2022
58.	sentido	154	0.1971
59.	relação	153	0.1958
60.	sua	152	0.1945
61.	palavras	151	0.1932
62.	esse	150	0.1920
63.	seja	149	0.1907
64.	pode	148	0.1894
65.	tempo	147	0.1881
66.	2014	144	0.1843
67.	masschelein	144	0.1843
68.	quando	144	0.1843
69.	caminho	143	0.1830
70.	infância	141	0.1804
71.	assim	140	0.1792
72.	formação	140	0.1792
73.	trabalho	138	0.1766
74.	eu	137	0.1753
75.	pois	136	0.1740
76.	simons	133	0.1702
77.	faz	128	0.1638
78.	já	127	0.1625
79.	modo	127	0.1625
80.	tem	127	0.1625
81.	algo	125	0.1600
82.	foucault	123	0.1574
83.	outro	120	0.1536
84.	pelo	119	0.1523
85.	saber	117	0.1497
86.	exercício	117	0.1497
87.	hadot	115	0.1472
88.	1	111	0.1420
89.	estar	108	0.1382
90.	aprender	108	0.1382
91.	encontrar	104	0.1331
92.	ela	104	0.1331
93.	tese	101	0.1292
94.	foi	101	0.1292
95.	2013	100	0.1280
96.	rio	100	0.1280
97.	dizer	99	0.1267
98.	ele	99	0.1267
99.	projeto	97	0.1241
100.	pesquisar	97	0.1241
101.	universidade	96	0.1228
102.	janeiro	96	0.1228
103.	espaço	96	0.1228

<https://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>

29/142

18/02/2018

Text Analyzer - Text analysis Tool - Counts Frequencies of Words, Characters, Sentences and Syllables

104.	prática	95	0.1216
105.	nesse	95	0.1216
106.	sempre	93	0.1190
107.	onde	93	0.1190
108.	professores	92	0.1177
109.	seu	91	0.1165
110.	há	89	0.1139
111.	pessoas	89	0.1139
112.	minha	89	0.1139
113.	pergunta	89	0.1139
114.	outra	88	0.1126
115.	kohan	88	0.1126
116.	filosofar	87	0.1113
117.	próprio	86	0.1101
118.	outros	86	0.1101
119.	método	86	0.1101
120.	caminhar	85	0.1088
121.	quem	84	0.1075
122.	nas	84	0.1075
123.	pela	83	0.1062
124.	núcleo	83	0.1062
125.	busca	83	0.1062
126.	grupo	82	0.1049
127.	qual	82	0.1049
128.	aqui	82	0.1049
129.	correspondência	80	0.1024
130.	questão	79	0.1011
131.	diz	79	0.1011
132.	talvez	77	0.0985
133.	ideia	77	0.0985
134.	lugar	76	0.0973
135.	proposta	76	0.0973
136.	professor	75	0.0960
137.	outras	75	0.0960
138.	pública	75	0.0960
139.	palavra	74	0.0947
140.	cada	74	0.0947
141.	maneira	73	0.0934
142.	então	73	0.0934
143.	encontro	73	0.0934
144.	vez	73	0.0934
145.	viver	72	0.0921
146.	educativa	72	0.0921
147.	porque	72	0.0921
148.	só	71	0.0909
149.	temos	71	0.0909
150.	movimento	71	0.0909
151.	conhecimento	71	0.0909
152.	trata	71	0.0909
153.	sem	70	0.0896
154.	diálogo	69	0.0883
155.	walter	69	0.0883
156.	muitas	69	0.0883
157.	2012	68	0.0870
158.	verdade	67	0.0857
159.	1992	67	0.0857
160.	ações	65	0.0832
161.	coisas	64	0.0819
162.	muito	64	0.0819
163.	la	63	0.0806
164.	ainda	63	0.0806
165.	olhar	63	0.0806
166.	2016	63	0.0806
167.	nós	63	0.0806
168.	escrever	62	0.0793
169.	ensino	61	0.0781
170.	mim	61	0.0781
171.	pós	61	0.0781
172.	seus	61	0.0781
173.	suas	60	0.0768
174.	estudo	60	0.0768

<https://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>

30/142

18/02/2018

Text Analyzer - Text analysis Tool - Counts Frequencies of Words, Characters, Sentences and Syllables

175.	escritos	60	0.0768
176.	estado	60	0.0768
177.	graduação	60	0.0768
178.	exercícios	59	0.0755
179.	perceber	59	0.0755
180.	abertura	58	0.0742
181.	ter	58	0.0742
182.	vezes	57	0.0729
183.	possível	56	0.0717
184.	perspectiva	56	0.0717
185.	até	56	0.0717
186.	escolas	55	0.0704
187.	possibilidade	55	0.0704
188.	estudos	55	0.0704
189.	própria	54	0.0691
190.	parece	54	0.0691
191.	desse	54	0.0691
192.	trabalhos	54	0.0691
193.	perguntas	54	0.0691
194.	educativo	53	0.0678
195.	ação	53	0.0678
196.	parte	52	0.0665
197.	notas	52	0.0665
198.	era	52	0.0665
199.	nossa	51	0.0653
200.	nossas	51	0.0653
201.	todos	50	0.0640
202.	dessa	50	0.0640
203.	estão	50	0.0640
204.	processo	50	0.0640
205.	estava	50	0.0640
206.	encontros	49	0.0627
207.	presente	49	0.0627
208.	filosófica	49	0.0627
209.	texto	48	0.0614
210.	2015	48	0.0614
211.	caminhos	48	0.0614
212.	lo	47	0.0601
213.	poderia	47	0.0601
214.	mesma	47	0.0601
215.	questões	47	0.0601
216.	disso	46	0.0589
217.	sentidos	46	0.0589
218.	torna	45	0.0576
219.	uerj	44	0.0563
220.	nada	44	0.0563
221.	dar	44	0.0563
222.	seria	43	0.0550
223.	aprendizagem	43	0.0550
224.	coisa	43	0.0550
225.	eles	43	0.0550
226.	perguntar	42	0.0537
227.	aos	42	0.0537
228.	bem	42	0.0537
229.	atenção	41	0.0525
230.	podemos	41	0.0525
231.	tornar	40	0.0512
232.	enquanto	40	0.0512
233.	momento	40	0.0512
234.	corpo	40	0.0512
235.	fazem	40	0.0512
236.	essas	40	0.0512
237.	2017	40	0.0512
238.	programa	40	0.0512
239.	extensão	39	0.0499
240.	tentativa	39	0.0499
241.	desde	39	0.0499
242.	espirituais	39	0.0499
243.	história	39	0.0499
244.	fim	39	0.0499
245.	ver	39	0.0499

<https://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>

31/142

18/02/2018

Text Analyzer - Text analysis Tool - Counts Frequencies of Words, Characters, Sentences and Syllables

246.	quanto	39	0.0499
247.	cuidado	38	0.0486
248.	2010	38	0.0486
249.	nem	38	0.0486
250.	muitos	38	0.0486
251.	além	38	0.0486
252.	gesto	37	0.0473
253.	fez	37	0.0473
254.	primeiro	37	0.0473
255.	condições	36	0.0461
256.	passo	36	0.0461
257.	ideias	36	0.0461
258.	significa	36	0.0461
259.	diante	36	0.0461
260.	experiências	36	0.0461
261.	rj	35	0.0448
262.	deve	35	0.0448
263.	doutorado	35	0.0448
264.	autores	35	0.0448
265.	meu	35	0.0448
266.	ensinar	35	0.0448
267.	estilo	35	0.0448
268.	pude	34	0.0435
269.	através	34	0.0435
270.	alguém	34	0.0435
271.	faculdade	34	0.0435
272.	percurso	34	0.0435
273.	2008	34	0.0435
274.	respeito	34	0.0435
275.	sabe	34	0.0435
276.	anos	34	0.0435
277.	skholé	34	0.0435
278.	ai	33	0.0422
279.	experienciar	33	0.0422
280.	às	33	0.0422
281.	torno	33	0.0422
282.	exemplo	33	0.0422
283.	educar	33	0.0422
284.	elaboração	33	0.0422
285.	tarifa	33	0.0422
286.	portanto	32	0.0409
287.	nosso	32	0.0409
288.	escolar	32	0.0409
289.	tudo	32	0.0409
290.	reflexão	32	0.0409
291.	leitura	32	0.0409
292.	proped	32	0.0409
293.	quais	32	0.0409
294.	abrir	32	0.0409
295.	sim	32	0.0409
296.	pelos	32	0.0409
297.	transformação	32	0.0409
298.	passa	31	0.0397
299.	tanto	31	0.0397
300.	porém	31	0.0397
301.	colocar	31	0.0397
302.	somos	31	0.0397
303.	buscar	31	0.0397
304.	sócrates	31	0.0397
305.	pensado	31	0.0397
306.	mapa	31	0.0397
307.	alguma	31	0.0397
308.	mestrado	31	0.0397
309.	agora	31	0.0397
310.	horizonte	31	0.0397
311.	arendt	31	0.0397
312.	mundos	31	0.0397
313.	vai	31	0.0397
314.	metodologia	31	0.0397
315.	sinto	31	0.0397
316.	sendo	30	0.0384

<https://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>

32/142

**ANEXO E - Carta enviada para nefinianxs**

Rio de Janeiro, dezembro de 2016

Se você está recebendo essa carta é porque você compartilha ou em algum momento compartilhou momentos de sua vida com o Núcleo de Estudo de Filosofias e Infâncias – NEFI. Nesse momento eu estou num desses momentos. Me aproximei do NEFI porque queria saber mais sobre a infância. A infância que pude encontrar me levou a estudar o próprio NEFI. Meu estudo, no NEFI, desenhou-se na convivência com o grupo e dessa convivência gesto uma pesquisa. Pesquisar o próprio NEFI tornou-se para mim uma questão. Entre definir uma temática de pesquisa e projetar um caminho investigativo, a própria ação de pesquisa gerou uma temática: Como se pesquisa? Como se definem temas de pesquisa? O que significa pesquisar no NEFI? Tem um sentido único pesquisar?

Sinto que essa relação particular com o pesquisar surge do que vivemos como composição de uma pesquisa com o NEFI: pesquisar é pesquisar-se. Escutar a vida que aprendemos a viver e debruçar-se sobre ela. E esse pesquisar-se diz respeito não apenas a uma subjetividade individual, mas a um tramado de encontros consigo e com outros.

Nos dois anos de convivência com o NEFI, tenho escutado das pessoas repetidas vezes sobre como suas vidas mudaram ao estar no Núcleo. Eu mesma sinto que isso me passa. Ao mesmo tempo penso na relação dicotômica que temos com o NEFI: quem é o NEFI? Nós somos o NEFI? Se somos, como ele pode fazer algo conosco?

Em meio a essas e outras perguntas temos acreditado que pensar junto é um modo que constitui um núcleo. E quais seriam as memórias ou os modos como no NEFI temos constituído esse pensar junto? Ou, como o NEFI tem sido constituído por pensares de cada um? Ou ainda, como cada um de nós e o nós que somos vai se constituindo nesse movimento em que cada um vai e nós todos vamos constituindo o NEFI?

Para tentar caminhar com essas perguntas – a partir da escrita do projeto de pesquisa – pensamos que poderia ser interessante considerar essas questões com as pessoas que tem composto o núcleo ao longo dos anos. E como pensar junto com tantos tempos e espaços que se alteraram? Como escutar cada um em sua singular existência com o núcleo para compor essa história?

Eis que com Foucault (re)aprendemos uma possibilidade: a correspondência. Correspondência: pôr-se com; ponderar juntos; compor conjuntamente. Essa primeira correspondência é um convite. Um convite para tentar, talvez, diante das suas e das minhas experiências de pensamento, pensar o que faz de nós o que somos.

O convite é a pensar, a partir da sua relação com o NEFI, o que você constitui que é a palavra mais forte que atravessa a vida no NEFI e que essa vida tem deixado como efeito em você. Ou seja, gostarias de dizer através da escolha de uma palavra o que se passa para você demais significativo no NEFI e através de uma outra palavra o que o NEFI tem deixado na sua vida? Você gostaria de escrever algo sobre isso para pensarmos juntos?

Um abraço

## ANEXO F - Tabela de dado do NEFI, compilada em 2014

(ponto de partida do projeto de tese)

<b>Palavras-Chaves</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Pós-doutorado</b>	<b>Monografias de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização</b>	<b>Trabalho de conclusão de curso de graduação</b>	<b>Iniciação científica</b>	<b>Orientação de outra natureza<sup>131</sup></b>	<b>Total</b>
<b>Experiência</b>	3	3	2	1	1		2	12
<b>Infância</b>	4	1	3	1		4	5	18
<b>Ensino de filosofia</b>	5	2	2			7	8	24
<b>Gilles Deleuze</b>	4	3		2	1			10
<b>Michel Foucault</b>	3	2	1	1	1			8
<b>Educação pública</b>			2			1	10	13
<b>Jacques Rancière</b>		2		1	1			4
<b>Escrita</b>	2	1	1			2		6
<b>Literatura</b>		1	1					2
<b>Filosofia para crianças</b>	3	1	1				4	9
<b>Filosofia com crianças</b>		1			1	1	4	7
<b>Ensino de música</b>		1						1
<b>Arte</b>		1						1
<b>Educação básica</b>		1						1
<b>Diálogo</b>		1						1
<b>Direitos humanos</b>		1						1
<b>Ética</b>		1						1
<b>Cinema</b>		1						1
<b>Manoel de Barros</b>		1						1
<b>Guimarães Rosa</b>		1						1
<b>Formação de professores</b>	2	1				4	14	21
<b>Relação teoria-prática</b>		1						1
<b>Paulo Freire</b>		1						1
<b>Emancipação</b>	1	1			2			4
<b>Verdade</b>		1						1

131 Corresponde a Extensão e Iniciação a docência.

<b>Matthew Lipman</b>	1	1		2
<b>Michel Tozzi</b>		1		1
<b>Aprendizagem</b>	1		1	3
<b>Heidegger</b>			1	1
<b>Biopolítica</b>			1	1
<b>Política</b>			1	2
<b>Leitura</b>			1	1
<b>Cuidado</b>	1		1	2
<b>Pensamento criativo</b>			1	1
<b>Ignorância</b>	1			1
<b>Igualdade</b>				
<b>Aristóteles</b>				
<b>Retórica</b>				
<b>Corpo</b>	2		1	3
<b>Gert Biesta</b>	1			1
<b>Félix Guattari</b>			1	1
<b>devir-criança</b>	1		1	2
<b>subjetividade,</b>			1	1
<b>Adoção</b>			1	1
<b>Pensamento crítico</b>			1	1
<b>R. Scherer</b>			1	1
<b>educação de jovens e adultos</b>			1	1
<b>tecnologia educacional</b>			1	1
<b>Autonomia</b>			1	1
<b>educação popular</b>				1
<b>Educação pública</b>	1			2
<b>Sócrates</b>	2			2
<b>Platão</b>	1			1
<b>Teatro</b>	1			1
<b>Sentido</b>	1			1
<b>Política educacional</b>	1			1
<b>metodologia filosófica</b>			5	6



**ANEXO G - Correspondência Maria Jacintha**

Querida amiga Simone,

Para começar a conversa preciso te contar que me lembro da primeira vez que te vi: cabelo loirinho cortado curto, o corpo esguio, o olhar muito vivo. Estavas lá na UERJ, em uma das sessões (cheia!) de uma das edições do congresso que o querido Walter e o grupo organizam. Faz tempo isso. Não estávamos, nem ti, nem eu, formalmente neste grupo, mas o fato é que tu tinhas viajado do sul para partilhar este primeiro congresso (pelo menos, primeiro para nós). Meus olhos se prenderam em ti, entre tanta gente e tanto falar. Perguntando hoje o porquê, percebo que assim o fiz pois tens estilo. Estilo que tem a mesma origem etimológica da palavra *stylo* que quer dizer caneta, em francês. Foi tal coisa que levou Flusser a escrever que estilo é aquilo com o que se escreve. Pois é exatamente daí que gostaria de começar. Começar, então, contando-te da minha certeza de que estás encontrando o teu estilo ao escrever tua tese (e tudo o mais que escreveres), exatamente como vens encontrando teu estilo de viver tua porção de vida carioca (e que, agora, será também tua porção de vida lisboeta). Pense nisso, querida, detenha-se nisso, retome, recomece, pois sempre vale a pena perguntar que estilo venho dando à minha escrita e à minha vida.

E daqui, já se pode, de alguma forma, tentar começar a responder as tuas perguntas sobre o NEFI, pois em quantos grupos de pesquisa é verdadeiramente possível se perguntar “que estilo venho dando à minha escrita e à minha vida”?

Como já debes ter percebido, a esta altura, meu carinho e admiração por ti e pela forma como tu vens vivendo nessa terra que é a minha me fazem desejar te tratar na segunda pessoa do singular para que me sintas mais próxima de ti e dos falares da tua terra ao sul.

Tu escreves essa pequena sentença que para mim soa como o estrondo de fogos de artifício: “pesquisar é pesquisar-se”. E ainda, para mim, soa como o silêncio das batidas íntimas do próprio coração quanto o teu (e meu) orientador escreve “não faço pesquisa”. É nesse escândalo particular que minha experiência por este grupo de pesquisa me faz perguntar que íntima relação haveria entre essa recusa da pesquisa e essa afirmação brutal da mesma que só pode encontrar sua forma e força voltando-se sobre si, no movimento deste “pesquisar-se”.

Tanto essa recusa da pesquisa quanto essa dobra da pesquisa sobre si soam para mim como uma denúncia de todos (e tantos) regimes de verdade que vão se encadeando no

pesquisar sem que a gente perceba. Esses regimes de verdade que, sem nenhuma cerimônia, capturam o outro, o pesquisado, o aluno, a criança, os professores em tudo aquilo que queremos afirmar. Mas podemos ficar bem tranquilos, pois temos metodologias, confrontamos as fontes, somamos estatísticas, nos lançamos em ações de pesquisa, somos validados por nossos pares e assim essa verdade (que é a nossa) vira razão e vira ciência, esquecendo que é (coitadinha) somente uma trama de regimes de verdade muito bem costuradinha.

Há tanta sinceridade e tanta vida neste “pesquisar é pesquisar-se” como naquele “não faço pesquisa”. Digo sinceridade, pois as duas afirmações são a busca de uma voz, de uma verdade próprias, são uma escuta atenta daqueles fogos de artifício do próprio coração. E preciso silenciar para ouvi-los, mas só é possível ouvi-lo na algazarra dos outros.

Essa algazarra dos outros, você bem sabe, encontramos nas experiências do grupo de pesquisa. É um desorganizar, é um se debater, é um se embolar que são caminho para escutar o silêncio que vibra em nós.

Tem uma outra coisa que também passa por mim nas experiências no grupo de pesquisa. E, acredito, que tem muito a ver com a forma como o próprio Walter escolhe viver. É uma banalização de toda erudição. Sim, é isso mesmo, toda erudição é banal, pois reconhece (e escuta, e dialoga com) a erudição do outro, as diferentes erudições, tantos saberes, tantos sentires. Isso também me parece ser bem próprio daqui. Deste lugar no qual temos a sorte de estar. Mais uma denúncia de invisíveis regimes de verdade. Como percebes isso, decides corresponder, buscar as tuas perguntas e as tuas respostas nos outros e em todos estes saberes e sensibilidades. Mas é claro, querida Simone, que o Walter, como amigo do Sócrates que é, sabe que para banalizar toda erudição é preciso muito estudar.

E mais outra coisa ensina a vida neste grupo. Essa, tu bem a conheces. Faz-se muita coisa por lá, não é mesmo? Publica-se livros e revista, organiza-se congressos e formações, faz-se experiências de pensamento nas escolas, recebe-se gente, escreve-se, organiza-se arquivos, junta-se gente, faz-se churrasco, convescotes, joga-se bola, e tudo o mais que por lá se faz. É uma espécie de *fazerpensarfazerpensar...* que, mesmo que não tematizados desta forma, assim são vividos. Aqui também muitos sentidos são fortalecidos. Muitas vezes é preciso pensar porque fazemos isso, porque não aquilo? Saudades da Cori, né? Outras vezes, é preciso fazer para pensar. *Fazerpensarfazerpensar...* Assim, a mão que mexe o tacho, é a que faz mover o pensamento.

Tu me pedes que sintetize as experiências no grupo em uma ou duas palavras e, eu, por aqui, já me perdi em umas tantas outras. Mas poderia facilitar-te o jogo e catar algumas

palavrinha como se cata feijão: *vida, verdade, estilo, algazarra* (bem, esta última, só porque é uma palavrinha danada de curiosa...). Como se faz com o feijão, espero que jogues fora essas palavrinhas catadas e que cozinhes todo o resto na pressão como muito alho, cebola, sal e pimenta.

E, por enquanto, querida irmã, vou ficando por aqui, não sem te desejar um bom apetite! Que a refeição da vida te seja servida quente,

tua Maja,

Rio de Janeiro, novembro de 2016

## ANEXO H - Filosofia para crianças

AntConc 3.4.4w (Windows) 2014  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Plot Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 152 Total Plots 9

HIT FILE: 3 FILE: DO 3 Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles - 2008.txt  
 No. of Hits = 43  
 File Length (in chars) = 649454

HIT FILE: 11 FILE: DO 11 Maria Reilta Dantas Cirino - 2015.txt  
 No. of Hits = 43  
 File Length (in chars) = 871934

HIT FILE: 13 FILE: DO 13 Vanise Dutra - 2017.txt  
 No. of Hits = 11  
 File Length (in chars) = 599592

HIT FILE: 15 FILE: ME 2 Leila Riger - 2006.txt  
 No. of Hits = 25  
 File Length (in chars) = 179089

HIT FILE: 16 FILE: ME 3 Maximiliano Lopez - 2006.txt  
 No. of Hits = 17  
 File Length (in chars) = 171584

HIT FILE: 18 FILE: ME 5 Giovanna Costa - 2008.txt  
 No. of Hits = 1  
 File Length (in chars) = 304637

HIT FILE: 22 FILE: ME 9 Vanise Dutra - 2011.txt  
 No. of Hits = 9  
 File Length (in chars) = 275742

HIT FILE: 24 FILE: ME 11 Jose Ricardo P S Junior - 2013.txt  
 No. of Hits = 1  
 File Length (in chars) = 197758

Search Term  Words  Case  Regex  
 filosofia para crianças  
 Start Stop Plot Zoom x1

Total No. 31  
 Files Processed

DO 1 Juliana Merçon -  
 DO 2 Bernardina Leal  
 DO 3 Conceição Gislan  
 DO 4 Ingrid Müller - 2  
 DO 5 Maximiliano Vlk  
 DO 6 Waldenira Leao c  
 DO 7 Pablo de Vargas  
 DO 8 Beatriz Fabiana (   
 DO 9 Kaita Bizzo Scha  
 DO 10 Maria Jacinth  
 DO 11 Maria Reilta D  
 DO 12 Patricia Redonc  
 DO 13 Vanise Dutra -  
 ME 1 Rogier Viegas -  
 ME 2 Leila Riger - 200  
 ME 3 Maximiliano Lop  
 ME 4 Maria José Guz  
 ME 5 Giovanna Costa -  
 ME 6 Arlindo Picoli - 2  
 ME 7 Ymicius Vicenzi -  
 ME 8 Luciana Kalli San  
 ME 9 Vanise Dutra - 2  
 ME 10 Osvaldo Luiz -  
 ME 11 Jose Ricardo P  
 ME 12 Edna Cunha - 2  
 ME 13 Fabiana Martín  
 ME 14 Alessandra Lof  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 21  
 ME 17 Marcellly Custó.  
 ME 18 Daniel Galvoia

Windows Taskbar: 23:58, 17/02/2018, Search, Task View, Network, Volume, Bluetooth, File Explorer, Chrome, Word, Mail, AntConc

AntConc 3.4.4w (Windows) 2014  
 File Global Settings Tool Preferences Help

**Corpus Files**

DO 1 Juliana Mierçon  
 DO 2 Bernardina Leal  
 DO 3 Conceição Gislar  
 DO 4 Ingrid Muller - 2  
 DO 5 Maximiliano Vaki  
 DO 6 Waldenira Leao c  
 DO 7 Pablo de Vargas  
 DO 8 Beatriz Fabiana  
 DO 9 Katia Bizzo Scha  
 DO 10 Maria Jacintha  
 DO 11 Maria Reilta De  
 DO 12 Patricia Redonc  
 DO 13 Vanise Dutra -  
 ME 1 Rogier Viegas -  
 ME 2 Leila Riger - 200  
 ME 3 Maximiliano Lop  
 ME 4 Maria José Guzr  
 ME 5 Giovania Costa -  
 ME 6 Arlindo Picoli - 2  
 ME 7 Vinicius Vicenzi -  
 ME 8 Luciana Kalil San  
 ME 9 Vanise Dutra - 2  
 ME 10 Osvaldo Luiz -  
 ME 11 Jose Ricardo P  
 ME 12 Edna Cunha - 2  
 ME 13 Fabiana Martin  
 ME 14 Alessandra Lop  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 2  
 ME 17 Marcelly Custó  
 ME 18 Daniel Gaivota

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List  
**Concordance Hits** 152 **Total Plots** 9

HIT FILE: 11 FILE: DO 11 Maria Reilta Dantas Cirino - 2015.txt  
 No. of Hits = 43  
 File Length (in chars) = 871934

HIT FILE: 13 FILE: DO 13 Vanise Dutra - 2017.txt  
 No. of Hits = 11  
 File Length (in chars) = 599592

HIT FILE: 15 FILE: ME 2 Leila Riger - 2006.txt  
 No. of Hits = 25  
 File Length (in chars) = 179089

HIT FILE: 16 FILE: ME 3 Maximiliano Lopez - 2006.txt  
 No. of Hits = 17  
 File Length (in chars) = 171584

HIT FILE: 18 FILE: ME 5 Giovania Costa - 2008.txt  
 No. of Hits = 1

HIT FILE: 22 FILE: ME 9 Vanise Dutra - 2011.txt  
 No. of Hits = 9  
 File Length (in chars) = 275742

HIT FILE: 24 FILE: ME 11 Jose Ricardo P S Junior - 2013.txt  
 No. of Hits = 1  
 File Length (in chars) = 197758

HIT FILE: 26 FILE: ME 13 Fabiana Martins - 2014.txt  
 No. of Hits = 2  
 File Length (in chars) = 325740

**Search Term**  Words  Case  Regex **Plot Zoom** x1  
 filosofia para crianças **Start** **Stop** **Advanced**

**Total No.** 31  
**Files Processed**

Windows Taskbar: 23:58 POR 17/02/2018



AntConc 3.4.4w (Windows) 2014  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List  
**Concordance Hits** 517 **Total Plots** 14

HIT FILE: 16	FILE: ME 3 Maximiliano Lopez - 2006.bt		No. of Hits = 38 File Length (in chars) = 171584
HIT FILE: 22	FILE: ME 9 Vanise Dutra - 2011.bt		No. of Hits = 49 File Length (in chars) = 275742
HIT FILE: 23	FILE: ME 10 Osvaldo Luiz - 2012.bt		No. of Hits = 1 File Length (in chars) = 285120
HIT FILE: 24	FILE: ME 11 Jose Ricardo P S Junior - 2013.bt		No. of Hits = 21 File Length (in chars) = 197758
HIT FILE: 25	FILE: ME 12 Edna Cunha - 2014.bt		No. of Hits = 7 File Length (in chars) = 359592
HIT FILE: 28	FILE: ME 15 Julia Kruger - 2016.bt		No. of Hits = 2 File Length (in chars) = 418265
HIT FILE: 29	FILE: ME 16 Ana Corina - 2016.bt		No. of Hits = 7 File Length (in chars) = 231514
HIT FILE: 31	FILE: ME 18 Daniel Gaivota - 2017.bt		No. of Hits = 5 File Length (in chars) = 391568

Search Term  Words  Case  Regex  Plot Zoom x1  
 filosofia com crianças Start Stop Advanced

Total No. 31  
 Files Processed

Corpus Files

- DO 1 Juliana Merçon
- DO 2 Bernardina Leal
- DO 3 Conceição Gislar
- DO 4 Ingrid Muller - 2
- DO 5 Maximiliano Vaki
- DO 6 Waldenira Leao c
- DO 7 Pablo de Vargas
- DO 8 Beatriz Fabiana
- DO 9 Katia Bizzo Scha
- DO 10 Maria Jacintho
- DO 11 Maria Reilto De
- DO 12 Patricia Redonc
- DO 13 Vanise Dutra -
- ME 1 Rogier Viegas -
- ME 2 Leila Riger - 200
- ME 3 Maximiliano Lop
- ME 4 Maria José Guzr
- ME 5 Giovania Costa -
- ME 6 Arlindo Picoli - 2
- ME 7 Vniicius Vicenzi -
- ME 8 Luciana Kalil San
- ME 9 Vanise Dutra - 2
- ME 10 Osvaldo Luiz -
- ME 11 Jose Ricardo P
- ME 12 Edna Cunha - 2
- ME 13 Fabiana Martin
- ME 14 Alessandra Lop
- ME 15 Julia Kruger - 2
- ME 16 Ana Corina - 2
- ME 17 Marcelly Custó
- ME 18 Daniel Gaivota

Windows Taskbar: Digite aqui para pesquisar, 17/02/2018 23:01, POR, PTB, 17/02/2018

ANEXO J – Método

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 304 Total Plots (with hits) 29

Plot: 1 FILE: DO 1 Juliana Merçon - 2007.bt Hits: 19 Chars: 297437

Plot: 2 FILE: DO 2 Bernardina Leal - 2008.txt Hits: 6 Chars: 511811

Plot: 3 FILE: DO 3 Conceição Gislene Nobrega Lima de Salles - 2008.txt Hits: 26 Chars: 649371

Plot: 4 FILE: DO 4 Ingrid Muller - 2010.txt Hits: 37 Chars: 502255

Plot: 5 FILE: DO 5 Maximiliano Valerio Lopez - 2012.txt Hits: 4 Chars: 437972

Plot: 6 FILE: DO 6 Waldenira Leao de Carvalho - 2012.txt Hits: 6 Chars: 552968

Plot: 7 FILE: DO 7 Pablo de Vargas Guimarães - 2013.txt Hits: 17 Chars: 291088

Plot: 8 FILE: DO 8 Beatriz Fabiana Olanieta - 2014.txt

Search Term  Words  Case  Regex  Advanced  Plot Zoom

método Start Stop Show Every Nth Row 1 x1

Total No. 31

Files Processed

DO 1 Juliana Merçon -

DO 2 Bernardina Leal

DO 3 Conceição Gislar

DO 4 Ingrid Muller - 2

DO 5 Maximiliano Valk

DO 6 Waldenira Leao c

DO 7 Pablo de Vargas

DO 8 Beatriz Fabiana c

DO 9 Katia Bizzo Scha

DO 10 Maria Jacintha

DO 11 Maria Reita De

DO 12 Patricia Redonc

DO 13 Vanise Dutra -

ME 1 Rogier Viegas -

ME 2 Leila Riger - 200

ME 3 Maximiliano Lop

ME 4 Maria José Guzr

ME 5 Giovania Costa -

ME 6 Arlindo Picoli - 2

ME 7 Vinicius Vicenzi -

ME 8 Luciana Kalil San

ME 9 Vanise Dutra - 2

ME 10 Osvaldo Luiz -

ME 11 Jose Ricardo P

ME 12 Edna Cunha - 2

**ME 13 Fabiana Martin**

ME 14 Alessandra Lop

ME 15 Julia Kruger - 2

ME 16 Ana Corina - 2c

ME 17 Marcellly Custó

ME 18 Daniel Gaivota

Windows Taskbar: Digite aqui para pesquisar, 20:10, 14/02/2018



AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

**Corpus Files**

- DO 1 Juliana Merçon
- DO 2 Bernardina Leal
- DO 3 Conceição Gislar
- DO 4 Ingrid Muller - 2
- DO 5 Maximiliano Vaki
- DO 6 Waldenira Leao c
- DO 7 Pablo de Vargas
- DO 8 Beatriz Fabiana t
- DO 9 Katia Bizzo Scha
- DO 10 Maria Jacinth
- DO 11 Maria Reilta De
- DO 12 Patricia Redonc
- DO 13 Vanise Dutra -
- ME 1 Rogier Viegas -
- ME 2 Leila Riger - 200
- ME 3 Maximiliano Lop
- ME 4 Maria José Guz
- ME 5 Giovania Costa -
- ME 6 Arlindo Picoli - 2
- ME 7 Vinicius Vicenzi -
- ME 8 Luciana Kalil San
- ME 9 Vanise Dutra - 2
- ME 10 Osvaldo Luiz -
- ME 11 Jose Ricardo P
- ME 12 Edna Cunha - 2
- ME 13 Fabiana Martin**
- ME 14 Alessandra Lop
- ME 15 Julia Kruger - 2
- ME 16 Ana Corina - 20
- ME 17 Marcelly Custó
- ME 18 Daniel Gaivota

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List  
**Concordance Hits** 304 **Total Plots (with hits)** 29

Plot 8 FILE: DO 8 Beatriz Fabiana Olarieta - 2014.bt  
 Hits: 5  
 Chars: 504580

Plot 9 FILE: DO 9 Katia Bizzo Schaefer - 2015.bt  
 Hits: 2  
 Chars: 428848

Plot 10 FILE: DO 10 Maria Jacinth Vargas Netto - 2015.bt  
 Hits: 1  
 Chars: 254255

Plot 11 FILE: DO 11 Maria Reilta Dantas Cirino - 2015.bt  
 Hits: 17  
 Chars: 871871

Plot 12 FILE: DO 12 Patricia Redondo - 2016.bt  
 Hits: 3  
 Chars: 873699

Plot 13 FILE: DO 13 Vanise Dutra - 2017.bt  
 Hits: 8  
 Chars: 599543

Plot 14 FILE: ME 2 Leila Riger - 2006.bt  
 Hits: 9  
 Chars: 179010

Plot 15 FILE: ME 3 Maximiliano Lopez - 2006.bt

Search Term  Words  Case  Regex  
 método Start Stop Show Every Nth Row 1 Plot Zoom x1

Total No. 31  
 Files Processed

Windows taskbar with icons for search, navigation, and system tray. System tray includes: 20:11, POR, PTB, 14/02/2018.

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List  
**Concordance Hits** 304 **Total Plots (with hits)** 29

Plot 15 FILE: ME 3 Maximiliano Lopez - 2006.txt  
 Hits: 9  
 Chars: 171583

Plot 16 FILE: ME 4 Maria José Guzman - 2006.txt  
 Hits: 12  
 Chars: 176352

Plot 17 FILE: ME 5 Giovania Costa - 2008.txt  
 Hits: 2  
 Chars: 304606

Plot 18 FILE: ME 6 Afrindo Picoli - 2008.txt  
 Hits: 8  
 Chars: 254740

Plot 19 FILE: ME 7 Vinicius Vicenzi - 2010.txt  
 Hits: 21  
 Chars: 423451

Plot 20 FILE: ME 8 Luciana Kalil Santos - 2011.txt  
 Hits: 3  
 Chars: 144603

Plot 21 FILE: ME 9 Vanise Dutra - 2011.txt  
 Hits: 10  
 Chars: 275743

Plot 22 FILE: ME 10 Osvaldo Luiz - 2012.txt  
 Hits: 1  
 Chars: 1

Search Term  Words  Case  Regex  
 método    1   x1

Total No. 31  
 Files Processed

ME 13 Fabiana Martin  
 ME 14 Alessandra Lop  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 2  
 ME 17 Marcelly Custó  
 ME 18 Daniel Gaivota

Windows taskbar: Digite aqui para pesquisar, 20:18, 14/02/2018

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files  
 DO 1 Juliana Merçon ·  
 DO 2 Bernardina Leal  
 DO 3 Conceição Gislar  
 DO 4 Ingrid Muller - 2  
 DO 5 Maximiliano Vaki  
 DO 6 Waldenira Leao c  
 DO 7 Pablo de Vargas:  
 DO 8 Beatriz Fabiana t  
 DO 9 Katia Bizzo Scha  
 DO 10 Maria Jacintha  
 DO 11 Maria Reilta De  
 DO 12 Patricia Redonc  
 DO 13 Vanise Dutra -  
 ME 1 Rogier Viegas -  
 ME 2 Leila Riger - 200  
 ME 3 Maximiliano Lop  
 ME 4 Maria José Guzr  
 ME 5 Giovania Costa -  
 ME 6 Arlindo Picoli - 2  
 ME 7 Vinicius Vicenzi -  
 ME 8 Luciana Kalil San  
 ME 9 Vanise Dutra - 2  
 ME 10 Osvaldo Luiz -  
 ME 11 Jose Ricardo P  
 ME 12 Edna Cunha - 2  
 ME 13 Fabiana Martin  
 ME 14 Alessandra Lop  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 2C  
 ME 17 Marcelly Custó  
 ME 18 Daniel Gaivota

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List  
 Concordance Hits 304 Total Plots (with hits) 29  
 Plot: 22 FILE: ME 10 Osvaldo Luiz - 2012.txt Hits: 1 Chars: 285121  
 Plot: 23 FILE: ME 11 Jose Ricardo P S Junior - 2013.txt Hits: 2 Chars: 197759  
 Plot: 24 FILE: ME 12 Edna Cunha - 2014.txt Hits: 8 Chars: 359593  
 Plot: 25 FILE: ME 13 Fabiana Martins - 2014.txt Hits: 59 Chars: 325741  
 Plot: 26 FILE: ME 14 Alessandra Lopes - 2015.txt Hits: 6 Chars: 208131  
 Plot: 27 FILE: ME 15 Julia Kruger - 2016.txt Hits: 1 Chars: 418266  
 Plot: 28 FILE: ME 16 Ana Corina - 2016.txt Hits: 1 Chars: 231514  
 Plot: 29 FILE: ME 18 Daniel Gaivota - 2017.txt

Search Term  Words  Case  Regex  Plot Zoom x1  
 método Start Stop Show Every Nth Row 1 Advanced

Total No. 31  
 Files Processed

Windows taskbar showing system tray icons: network, volume, power, and system clock (20:19, 14/02/2018). A search bar contains the text "Digite aqui para pesquisar".

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List  
**Concordance Hits** 304 **Total Plots (with hits)** 29

Corpus Files

- DO 1 Juliana Merçon
- DO 2 Bernardina Leal
- DO 3 Conceição Gislar
- DO 4 Ingrid Muller - 2
- DO 5 Maximiliano Valt
- DO 6 Waldenila Leao c
- DO 7 Pablo de Vargas
- DO 8 Beatriz Fabiana
- DO 9 Katia Bizzo Scha
- DO 10 Maria Jacinthia
- DO 11 Maria Reilta De
- DO 12 Patricia Redonc
- DO 13 Vanise Dutra
- ME 1 Rogier Viégas -
- ME 2 Leila Riger - 200
- ME 3 Maximiliano Lop
- ME 4 Maria José Guz
- ME 5 Giovania Costa -
- ME 6 Arlindo Picoli - 2
- ME 7 Vinicius Vicenzi -
- ME 8 Luciana Kalil San
- ME 9 Vanise Dutra - 2
- ME 10 Osvaldo Luiz -
- ME 11 Jose Ricardo P
- ME 12 Edna Cunha - 2
- ME 13 Fabiana Martin**
- ME 14 Alessandra Lop
- ME 15 Julia Kruger - 2
- ME 16 Ana Corina - 20
- ME 17 Marcelly Custó
- ME 18 Daniel Gaivota

Plot: 23 FILE: ME 11 Jose Ricardo P S Junior - 2013.txt  
 Hits: 2  
 Chars: 197759

Plot: 24 FILE: ME 12 Edna Cunha - 2014.txt  
 Hits: 8  
 Chars: 359593

Plot: 25 FILE: ME 13 Fabiana Martins - 2014.txt  
 Hits: 59  
 Chars: 325741

Plot: 26 FILE: ME 14 Alessandra Lopes - 2015.txt  
 Hits: 6  
 Chars: 208131

Plot: 27 FILE: ME 15 Julia Kruger - 2016.txt  
 Hits: 1  
 Chars: 418266

Plot: 28 FILE: ME 16 Ana Corina - 2016.txt  
 Hits: 1  
 Chars: 231514

Plot: 29 FILE: ME 18 Daniel Gaivota - 2017.txt  
 Hits: 1  
 Chars: 391569

Total No. 31  
 Files Processed

Search Term  Words  Case  Regex  
 método Start Stop Show Every Nth Row 1 Plot Zoom x1

Windows Taskbar: Digite aqui para pesquisar, 20:20, POR, 14/02/2018, PTB

ANEXO K – Metodologia

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help  
 Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 93 Total Plots (with hits) 19

Plot: 1 FILE: DO 2 Bernardina Leal - 2008.txt  
 Hits: 1  
 Chars: 511811

Plot: 2 FILE: DO 3 Conceição Nóbrega Lima de Salles - 2008.txt  
 Hits: 19  
 Chars: 649371

Plot: 3 FILE: DO 4 Ingrid Muller - 2010.txt  
 Hits: 1  
 Chars: 502255

Plot: 4 FILE: DO 6 Waldenira Leao de Carvalho - 2012.txt  
 Hits: 3  
 Chars: 552968

Plot: 5 FILE: DO 7 Pablo de Vargas Guimaraes - 2013.txt  
 Hits: 3  
 Chars: 291088

Plot: 6 FILE: DO 8 Beatriz Fabiana Olanieta - 2014.txt  
 Hits: 1  
 Chars: 504580

Plot: 7 FILE: DO 9 Katia Bizzo Schaefer - 2015.txt  
 Hits: 5  
 Chars: 428848

Plot: 8 FILE: DO 10 Maria Jacintha Vargas Netto - 2015.txt

Search Term metodologia  Words  Case  Regex  Plot Zoom x1  
 Start Stop Show Every Nth Row 1

Total No. 31  
 Files Processed

Corpus Files  
 DO 1 Juliana Merçon -  
 DO 2 Bernardina Leal  
 DO 3 Conceição Gislar  
 DO 4 Ingrid Muller - 2  
 DO 5 Maximiliano Valk  
 DO 6 Waldenira Leao c  
 DO 7 Pablo de Vargas;  
 DO 8 Beatriz Fabiana (;  
 DO 9 Katia Bizzo Scha  
 DO 10 Maria Jacintha  
 DO 11 Maria Reilita De  
 DO 12 Patricia Redonc  
 DO 13 Vanise Dutra -  
 ME 1 Rogier Viegas -  
 ME 2 Leila Riger - 200  
 ME 3 Maximiliano Lop  
 ME 4 Maria José Guiz  
 ME 5 Giovania Costa -  
 ME 6 Arlindo Picoli - 2  
 ME 7 Vinicius Vicenzi -  
 ME 8 Luciana Kalil San  
 ME 9 Vanise Dutra - 2  
 ME 10 Osvaldo Luiz -  
 ME 11 Jose Ricardo P  
 ME 12 Edna Cunha - 2  
 ME 13 Fabiana Martini  
 ME 14 Alessandra Lof  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 2  
 ME 17 Marcelly Custó  
 ME 18 Daniel Gaivota

Windows Taskbar: Digite aqui para pesquisar, 20:23, 14/02/2018

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 93 Total Plots (with hits) 19

Plot: 8 FILE: DO 10 Maria Jacintha Vargas Netto - 2015.txt Hits: 1 Chars: 254255

Plot: 9 FILE: DO 11 Maria Reilta Dantas Cirino - 2015.txt Hits: 17 Chars: 871871

Plot: 10 FILE: DO 13 Vanise Dutra - 2017.txt Hits: 1 Chars: 599543

Plot: 11 FILE: ME 2 Leila Riger - 2006.txt Hits: 2 Chars: 179010

Plot: 12 FILE: ME 5 Giovanna Costa - 2008.txt Hits: 22 Chars: 304606

Plot: 13 FILE: ME 6 Arlindo Picoli - 2008.txt Hits: 1 Chars: 254740

Plot: 14 FILE: ME 7 Vinicius Vicenzi - 2010.txt Hits: 5 Chars: 423451

Plot: 15 FILE: ME 9 Vanise Dutra - 2011.txt

Search Term  Words  Case  Regex  Plot Zoom x1

metodologia   Show Every Nth Row 1

Total No. 31

Files Processed

DO 1 Juliana Merçon  
DO 2 Bernardina Leal  
DO 3 Conceição Gislar  
DO 4 Ingrid Muller - 2  
DO 5 Maximiliano Vaki  
DO 6 Waldenila Leao c  
DO 7 Pablo de Vargas  
DO 8 Beatriz Fabiana  
DO 9 Katia Bizzo Scha  
DO 10 Maria Jacintha  
DO 11 Maria Reilta De  
DO 12 Patricia Redonc  
DO 13 Vanise Dutra -  
ME 1 Rogier Viegas - 200  
ME 2 Leila Riger - 2006  
ME 3 Maximiliano Lop  
ME 4 Maria José Guzm  
ME 5 Giovanna Costa -  
ME 6 Arlindo Picoli - 2  
ME 7 Vinicius Vicenzi -  
ME 8 Luciana Kalil San  
ME 9 Vanise Dutra - 2  
ME 10 Osvaldo Luiz -  
ME 11 Jose Ricardo P  
ME 12 Edna Cunha - 2  
ME 13 Fabiana Martin  
ME 14 Alessandra Lop  
ME 15 Julia Kruger - 2  
ME 16 Ana Corina - 20  
ME 17 Marcelly Custód  
ME 18 Daniel Gaivota

Windows Taskbar

Start button

Taskbar icons: File Explorer, Mail, Internet Explorer, Google Chrome, Word, Settings, AntConc, System tray (Volume, Network, Date/Time: 20:24, 14/02/2018)

ANEXO L – Filosofar

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

**Corpus Files**

DO 1 Juliana Merçon -  
 DO 2 Bernardina Leal  
 DO 3 Conceição Gislar  
 DO 4 Ingrid Muller - 2  
 DO 5 Maximiliano Valk  
 DO 6 Waldenira Leao c  
 DO 7 Pablo de Vargas  
 DO 8 Beatriz Fabiana  
 DO 9 Katia Bizzo Scha  
 DO 10 Maria Jacintha  
 DO 11 Maria Reita De  
 DO 12 Patricia Redonc  
 DO 13 Vanise Dutra -  
 ME 1 Rogier Viegas -  
 ME 2 Leila Riger - 200  
 ME 3 Maximiliano Lop  
 ME 4 Maria José Guzr  
 ME 5 Giovanna Costa -  
 ME 6 Arlindo Picoli - 2  
 ME 7 Vinicius Vicenzi -  
 ME 8 Luciana Kalil San  
 ME 9 Vanise Dutra - 2  
 ME 10 Osvaldo Luiz -  
 ME 11 Jose Ricardo P  
 ME 12 Edna Cunha - 2  
 ME 13 Fabiana Martini  
 ME 14 Alessandra Lop  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 2  
 ME 17 Marcelly Custoi  
 ME 18 Daniel Gaivota

Concordance Hits 361  
 Total Plots (with hits) 20  
 Plot 1 FILE: DO 3 Conceição Gislar Nóbrega Lima de Salles - 2008.bt  
 Hits: 119  
 Chars: 649371

Plot 2 FILE: DO 4 Ingrid Muller - 2010.bt  
 Hits: 63  
 Chars: 502255

Plot 3 FILE: DO 6 Waldenira Leao de Carvalho - 2012.bt  
 Hits: 5  
 Chars: 552968

Plot 4 FILE: DO 8 Beatriz Fabiana Olaneta - 2014.bt  
 Hits: 16  
 Chars: 504580

Plot 5 FILE: DO 9 Katia Bizzo Schaefer - 2015.bt  
 Hits: 1  
 Chars: 428848

Plot 6 FILE: DO 10 Maria Jacintha Vargas Netto - 2015.bt  
 Hits: 1  
 Chars: 254255

Plot 7 FILE: DO 11 Maria Reita Dantas Cirino - 2015.bt  
 Hits: 16  
 Chars: 871871

Plot 8 FILE: DO 12 Patricia Redondo - 2016.bt

Total No. 31  
 Files Processed

Search Term  Words  Case  Regex  Plot Zoom x1  
 Filosofar Start Stop Show Every Nth Row 1 Advanced

Windows Taskbar: Digite aqui para pesquisar, 20:32, 14/02/2018

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files  
 DO 1 Juliana Merçon ·  
 DO 2 Bernardina Leal  
 DO 3 Conceição Gislar  
 DO 4 Ingrid Muller - 2  
 DO 5 Maximiliano Vaki  
 DO 6 Waldenira Leao c  
 DO 7 Pablo de Vargas:  
 DO 8 Beatriz Fabiana ( 10, 133, 188, 19, 20, 21, 22, 24  
 DO 9 Katia Bizzo Scha  
 DO 10 Maria Jacintha  
 DO 11 Maria Reilta De  
 DO 12 Patricia Redonc  
 DO 13 Vanise Dutra -  
 ME 1 Rogier Viegas -  
 ME 2 Leila Riger - 200  
 ME 3 Maximiliano Lop  
 ME 4 Maria José Guz  
 ME 5 Giovania Costa -  
 ME 6 Arlindo Picoli - 2  
 ME 7 Vinicius Vicenzi -  
 ME 8 Luciana Kalli San  
 ME 9 Vanise Dutra - 2  
 ME 10 Osvaldo Luiz -  
 ME 11 Jose Ricardo P  
 ME 12 Edna Cunha - 2  
 ME 13 Fabiana Martin  
 ME 14 Alessandra Lop  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 2C  
 ME 17 Marcelly Custó  
 ME 18 Daniel Gaivota

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List  
 Concordance Hits 361 Total Plots (with hits) 20

Plot: 8 FILE: DO 12 Patricia Redondo - 2016.bt Hits: 1  
 Chars: 873699

Plot: 9 FILE: DO 13 Vanise Dutra - 2017.bt Hits: 24  
 Chars: 599543

Plot: 10 FILE: ME 2 Leila Riger - 2006.bt Hits: 10  
 Chars: 179010

Plot: 11 FILE: ME 3 Maximiliano Lopez - 2006.bt Hits: 2  
 Chars: 171583

Plot: 12 FILE: ME 5 Giovania Costa - 2008.bt Hits: 2  
 Chars: 304606

Plot: 13 FILE: ME 6 Arlindo Picoli - 2008.bt Hits: 5  
 Chars: 254740

Plot: 14 FILE: ME 7 Vinicius Vicenzi - 2010.bt Hits: 4  
 Chars: 423451

Plot: 15 FILE: ME 8 Luciana Kalli Santos - 2011.bt

Total No. 31  
 Files Processed

Search Term  Words  Case  Regex  
 filosofar Start Stop Show Every Nth Row 1 Plot Zoom x1

Windows taskbar showing system tray icons: network, volume, power, and system clock (20:34, 14/02/2018). A search bar contains the text "Digite aqui para pesquisar".



AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List  
**Concordance Hits** 361  
**Total Plots (with hits)** 20

Corpus Files

- DO 1 Juliana Merçon
- DO 2 Bernardina Leal
- DO 3 Conceição Gislar
- DO 4 Ingrid Muller - 2
- DO 5 Maximiliano Vaki
- DO 6 Waldenias Leao c
- DO 7 Pablo de Vargas
- DO 8 Beatriz Fabiana
- DO 9 Katia Bizzo Scha
- DO 10 Maria Jacintha
- DO 11 Maria Reilta De
- DO 12 Patricia Redonc
- DO 13 Vanise Dutra
- ME 1 Rogier Viegas -
- ME 2 Leila Riger - 200
- ME 3 Maximiliano Lop
- ME 4 Maria José Guz
- ME 5 Giovania Costa -
- ME 6 Arlindo Picoli - 2
- ME 7 Vinicius Vicenzi -
- ME 8 Luciana Kalli San
- ME 9 Vanise Dutra - 2
- ME 10 Osvaldo Luiz -
- ME 11 Jose Ricardo P
- ME 12 Edna Cunha - 2
- ME 13 Fabiana Martin**
- ME 14 Alessandra Lop
- ME 15 Julia Kruger - 2
- ME 16 Ana Corina - 20
- ME 17 Marcelly Custó
- ME 18 Daniel Gaivota

Plot: 14 FILE: ME 7 Vinicius Vicenzi - 2010.txt  
 Hits: 4  
 Chars: 423451

Plot: 15 FILE: ME 8 Luciana Kalli Santos - 2011.txt  
 Hits: 7  
 Chars: 144603

Plot: 16 FILE: ME 9 Vanise Dutra - 2011.txt  
 Hits: 26  
 Chars: 275743

Plot: 17 FILE: ME 11 Jose Ricardo P S Junior - 2013.txt  
 Hits: 14  
 Chars: 197759

Plot: 18 FILE: ME 12 Edna Cunha - 2014.txt  
 Hits: 15  
 Chars: 359593

Plot: 19 FILE: ME 15 Julia Kruger - 2016.txt  
 Hits: 27  
 Chars: 418266

Plot: 20 FILE: ME 16 Ana Corina - 2016.txt  
 Hits: 3  
 Chars: 231514

Search Term  Words  Case  Regex  
 filósofar  
 Start Stop Show Every Nth Row 1 Plot Zoom x1

Total No. 31  
 Files Processed

Windows Taskbar: Digite aqui para pesquisar, 20:34, 14/02/2018, PTB

ANEXO M - Forma de vida

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files  
 DO 1 Juliana Merycon -  
 DO 2 Bernardina Leal  
 DO 3 Conceição Gislar  
 DO 4 Ingrid Muller - 2  
 DO 5 Maximiliano Vali  
 DO 6 Waldenira Leao c  
 DO 7 Pablo de Vargas  
 DO 8 Beatriz Fabiana t  
 DO 9 Katia Bizzo Scha  
 DO 10 Maria Jacintha  
 DO 11 Maria Reilta Da  
 DO 12 Patricia Redonc  
 DO 13 Vanise Dutra -  
 ME 1 Rogier Viegas -  
 ME 2 Leila Riger - 200  
 ME 3 Maximiliano Lop  
 ME 4 Maria José Guiz  
 ME 5 Giovania Costa -  
 ME 6 Arlindo Picoli - 2  
 ME 7 Vinicius Vicenzi -  
 ME 8 Luciana Kalli San  
 ME 9 Vanise Dutra - 2  
 ME 10 Osvaldo Luiz -  
 ME 11 Jose Ricardo P  
 ME 12 Edna Cunha - 2  
 ME 13 Fabiana Martin  
 ME 14 Alessandra Lof  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 2C  
 ME 17 Marcelly Custó  
 ME 18 Daniel Galvota

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List  
 Concordance Hits 22 Total Plots (with hits) 8  
 Plot: 1 FILE: DO 1 Juliana Merycon - 2007.txt Hits: 2 Chars: 297437  
 Plot: 2 FILE: DO 4 Ingrid Muller - 2010.txt Hits: 1 Chars: 502255  
 Plot: 3 FILE: DO 6 Waldenira Leao de Carvalho - 2012.txt Hits: 1 Chars: 552968  
 Plot: 4 FILE: DO 8 Beatriz Fabiana Olanieta - 2014.txt Hits: 9 Chars: 504580  
 Plot: 5 FILE: DO 9 Katia Bizzo Schaefer - 2015.txt Hits: 1 Chars: 428848  
 Plot: 6 FILE: DO 11 Maria Reilta Dantas Cirino - 2015.txt Hits: 1 Chars: 871871  
 Plot: 7 FILE: ME 13 Fabiana Martins - 2014.txt Hits: 2 Chars: 325741  
 Plot: 8 FILE: ME 16 Ana Corina - 2016.txt

Search Term  Words  Case  Regex  Advanced  
 forma de vida Start Stop Show Every Nth Row 1 Plot Zoom x1

Total No. 31  
 Files Processed

Windows Taskbar: Digite aqui para pesquisar, 20:36, 14/02/2018

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List  
**Concordance Hits** 22 **Total Plots (with hits)** 8

Plot: 2 FILE: DO 4 Ingrid Muller - 2010.bt  
 Hits: 1  
 Chars: 297437

Plot: 3 FILE: DO 6 Waldenir Leao de Carvalho - 2012.bt  
 Hits: 1  
 Chars: 552968

Plot: 4 FILE: DO 8 Beatriz Fabiana Olanieta - 2014.txt  
 Hits: 9  
 Chars: 504580

Plot: 5 FILE: DO 9 Katia Bizzo Schaefer - 2015.bt  
 Hits: 1  
 Chars: 428848

Plot: 6 FILE: DO 11 Maria Reilta Dantas Cirino - 2015.bt  
 Hits: 1  
 Chars: 871871

Plot: 7 FILE: ME 13 Fabiana Martins - 2014.bt  
 Hits: 2  
 Chars: 325741

Plot: 8 FILE: ME 16 Ana Corina - 2016.bt  
 Hits: 5  
 Chars: 231514

Search Term  Words  Case  Regex  
 Forma de vida  Show Every Nth Row 1 Plot Zoom x1

Start Stop Files Processed 31

ME 13 Fabiana Martin  
 ME 14 Alessandra Lop  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 2  
 ME 17 Marcelly Custó  
 ME 18 Daniel Gaivota

Windows Taskbar: Digite aqui para pesquisar, 20:42, 14/02/2018, POR, PTB

ANEXO N – Cartografia

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files  
 DO 1 Juliana Merçon ·  
 DO 2 Bernardina Leal  
 DO 3 Conceição Gislar  
 DO 4 Ingrid Müller - 2  
 DO 5 Maximiliano Valk  
 DO 6 Waidenia Leao c  
 DO 7 Pablo de Vargas  
 DO 8 Beatriz Fabiana (·  
 DO 9 Katia Bizzo Scha  
 DO 10 Maria Jacintha  
 DO 11 Maria Reilta De  
 DO 12 Patricia Redont  
 DO 13 Vanise Dutra -  
 ME 1 Rogier Viégas -  
 ME 2 Leila Riger - 200  
 ME 3 Maximiliano Lop  
 ME 4 Maria José Guzz  
 ME 5 Giovania Costa  
 ME 6 Arlindo Picoli - 2  
 ME 7 Vinicius Vicenzi -  
 ME 8 Luciana Kalil San  
 ME 9 Vanise Dutra - 2  
 ME 10 Osvaldo Luiz -  
 ME 11 Jose Ricardo P  
 ME 12 Edna Cunha - 2  
 ME 13 Fabiana Martin  
 ME 14 Alessandra Lop  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 2  
 ME 17 Marcelly Custó  
 ME 18 Daniel Gaiivota

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List  
 Concordance Hits 33 Total Plots (with hits) 7  
 Plot: 1 FILE: DO 8 Beatriz Fabiana Olanrieta - 2014.txt Hits: 1 Chars: 504580  
 Plot: 2 FILE: DO 13 Vanise Dutra - 2017.txt Hits: 1 Chars: 599543  
 Plot: 3 FILE: ME 5 Giovania Costa - 2008.txt Hits: 5 Chars: 304606  
 Plot: 4 FILE: ME 8 Luciana Kalil Santos - 2011.bt Hits: 2 Chars: 144603  
 Plot: 5 FILE: ME 13 Fabiana Martins - 2014.bt Hits: 1 Chars: 325741  
 Plot: 6 FILE: ME 17 Marcelly Custódio - 2017.bt Hits: 4 Chars: 233255  
 Plot: 7 FILE: ME 18 Daniel Gaiivota - 2017.txt Hits: 19 Chars: 391569

Total No. 31  
 Files Processed

Search Term cartografia  
 Words  Case  Regex  
 Start Stop Show Every Nth Row 1 Plot Zoom x1

Windows Taskbar: 20:43 POR 14/02/2018

ANEXO O - Experiência de pensamento

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 30 Total Plots (with hits) 8

Plot: 1 FILE: DO 3 Conceição Gislane Nobrega Lima de Salles - 2008.bt

Hits: 1  
Chars: 649371

Plot: 2 FILE: DO 7 Pablo de Vargas Guimarães - 2013.bt

Hits: 1  
Chars: 291088

Plot: 3 FILE: DO 11 Maria Reilta Dantas Cirino - 2015.bt

Hits: 9  
Chars: 871871

Plot: 4 FILE: DO 13 Vanise Dutra - 2017.bt

Hits: 8  
Chars: 599543

Plot: 5 FILE: ME 5 Giovania Costa - 2008.bt

Hits: 2  
Chars: 304606

Plot: 6 FILE: ME 9 Vanise Dutra - 2011.bt

Hits: 7  
Chars: 275743

Plot: 7 FILE: ME 13 Fabiana Martins - 2014.bt

Hits: 1  
Chars: 325741

Plot: 8 FILE: ME 16 Ana Corina - 2016.bt

Hits: 1  
Chars: 325741

Search Term  Words  Case  Regex  Plot Zoom x1

experiência do pensamento  Advanced  Show Every Nth Row 1

Start Stop

Total No. 31  
Files Processed

DO 1 Juliana Meryson -  
 DO 2 Bernardina Leal  
 DO 3 Conceição Gislane Nobrega Lima de Salles - 2008.bt  
 DO 4 Ingrid Muller - 2  
 DO 5 Maximiliano Valk  
 DO 6 Waldenir Leao c  
 DO 7 Pablo de Vargas  
 DO 8 Beatriz Fabiana  
 DO 9 Katia Bizzo Scha  
 DO 10 Maria Jacintha  
 DO 11 Maria Reilta Dantas Cirino - 2015.bt  
 DO 12 Patricia Redonk  
 DO 13 Vanise Dutra -  
 ME 1 Rogier Viagas -  
 ME 2 Leila Riger - 200  
 ME 3 Maximiliano Lop  
 ME 4 Maria José Guzmán  
 ME 5 Giovania Costa -  
 ME 6 Arlindo Picoli - 2  
 ME 7 Vinicius Vicenzi -  
 ME 8 Luciana Kalli San  
 ME 9 Vanise Dutra - 2  
 ME 10 Osvaldo Luiz -  
 ME 11 Jose Ricardo P  
 ME 12 Edna Cunha - 2  
 ME 13 Fabiana Martin  
 ME 14 Alessandra Lop  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 20  
 ME 17 Marcelly Custó  
 ME 18 Daniel Gaivota

20:51 POR 14/02/2018  
 PTB

⏏ Digite aqui para pesquisar

AntConc 3.5.2 (Windows) 2018  
 File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

**Concordance Hits** 30 **Total Plots (with hits)** 8

DO 1 Juliana Merçon - Chars: 649371  
 DO 2 Bernardina Leal  
 DO 3 Conceição Gislar  
 DO 4 Ingrid Muller - 2  
 DO 5 Maximiliano Vait  
 DO 6 Waldenira Leao c  
 DO 7 Pablo de Vargas: Hits: 1  
 Chars: 291088  
 DO 8 Beatriz Fabiana t  
 DO 9 Katia Bizzo Scha  
 DO 10 Maria Jacintha  
 DO 11 Maria Reilita De Hits: 9  
 Chars: 871871  
 DO 12 Patricia Redonc  
 DO 13 Vanise Dutra - Hits: 8  
 Chars: 599543  
 ME 1 Rogier Viegas -  
 ME 2 Leila Riger - 200  
 ME 3 Maximiliano Lop  
 ME 4 Maria José Guiz  
 ME 5 Giovania Costa -  
 ME 6 Arlindo Picoli - 2  
 ME 7 Vinicius Vicenzi -  
 ME 8 Luciana Kalil San  
 ME 9 Vanise Dutra - 2  
 ME 10 Osvaldo Luiz -  
 ME 11 Jose Ricardo P  
 ME 12 Edna Cunha - 2  
 ME 13 **Fabiana Martini** Hits: 2  
 Chars: 304606  
 ME 14 Alessandra Lop  
 ME 15 Julia Kruger - 2  
 ME 16 Ana Corina - 2  
 ME 17 Marcelly Custó  
 ME 18 Daniel Gaivota Hits: 7  
 Chars: 275743  
 ME 13 Fabiana Martins - 2014.txt Hits: 1  
 Chars: 325741  
 ME 16 Ana Corina - 2016.txt Hits: 1  
 Chars: 231514

Plot: 2 FILE: DO 7 Pablo de Vargas Guimarães - 2013.bt  
 Plot: 3 FILE: DO 11 Maria Reilita Dantas Cirino - 2015.bt  
 Plot: 4 FILE: DO 13 Vanise Dutra - 2017.bt  
 Plot: 5 FILE: ME 5 Giovania Costa - 2008.bt  
 Plot: 6 FILE: ME 9 Vanise Dutra - 2011.bt  
 Plot: 7 FILE: ME 13 Fabiana Martins - 2014.txt  
 Plot: 8 FILE: ME 16 Ana Corina - 2016.txt

**Search Term**  Words  Case  Regex  
 experiência do pensamento    1  x1

**Total No.** 31  
**Files Processed** 31

Windows Taskbar: Digite aqui para pesquisar, 20:52, POR, 14/02/2018, PTB

## ANEXO P - Tabela elaborada a parti dos trabalhos de mestrado e doutorado no NEFI

Curso	Título	Palavra-chave 1	Palavra-chave 2	Palavra-chave 3	Palavra-chave 4	Palavra-chave 5
ME 2006	Reformas Educacionais e Continuidade Pedagógica... uma leitura Deleuziana O riso na prática filosófica com crianças A "Filosofia com crianças" desde uma perspectiva trágica Notas filosóficas sobre desejo e prazer, política e educação	pensamento filosofia para crianças Filosofia com crianças Gilles Deleuze	Matthew Lipman trágico corpóreo	ensino formação de professores Deleuze sentido	aprendizagem riso Foucault	reforma pensamento
ME 2008	Pensamento em movimento: Possibilidade dos Jogos teatrais como instrumento de criação e compreensão de conceitos filosóficos Emancipação e cuidado de si: impactos sobre a prática educativa desde uma perspectiva foucauldiana.	corpóreo ensino de filosofia	ensino de filosofia emancipação	M. Foucault	cuidado	
ME 2010	As contribuições da retórica e do teatro no ensino da filosofia a partir de Sócrates. Análisis de la noción de ignorancia a partir de la lectura de Menón	ensino de filosofia ensino de filosofia	Platão formação de professores	Sócrates Sócrates	teatro ignorância	
ME 2011	Por uma educação delirante Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s).	Gilles Deleuze filosofia para crianças	deixar-criança ensino de filosofia	escrita experiência		
ME 2012	O Corpo do Educador Infantil visto como uma	M. Foucault	infância	corpóreo		
ME 2013	Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes.	filosofia para crianças	infância	educação pública		
ME 2014	Escrita e filosofia: um caminho possível no cenário da escola? A escola entre a instituição e a forma: um estudo para pensar uma relação paradoxal	escrita Filosofia da Educação	infância Filosofia	experiência Fundamentos da Educação		
ME 2015	Habitar o presente, fazer um mundo: movimentos de crianças e adultos em uma escola de educação infantil	Infância	Tempo	Escola	Experiência	
ME 2016	O saber da amizade: entre filosofia e educação Uma questão de (auto) educação: um estudo de Cecosola, uma escola que não é uma escola	Amizade Educação	Filosofia Escola	Phila Cecosola	Saberes Jan Masschelein Maarten Simons	Educação
ME 2017	Deixar-crianças: perspectivas e encontros entre colar e educar Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e na-Asoc(3)tratividade na Escola-Viagem	Educação Viagem	Escola Deslocamento	Deixar-criança Nomadismo	Invenção Escola	
DO 2007	Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinoziana da educação.	Spinoza	aprendizado ético-afetivo	formação de professores	educação	moral
DO 2008	Chegar à infância O projeto de filosofia na escola: uma experiência com a prática filosófica na infância	infância filosofia	Gilles Deleuze Ensino	Guimarães Rosa Educação	educação Pensar	infância
DO 2010	O que significam ensinar e aprender filosofia: Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II. Concepções acerca de la enseñanza de la filosofía en Sócrates, Platón, Kant, Hegel, Salmerón y Gramsci.	ensino de filosofia	cinema	Jacques Rancière		
DO 2012	A voz inaudita. Notas para uma filosofia-poética da educação. Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si.	Voz Educação	Palavra Formação	Poética Saber	Educação Cuidado de si	Colonialismo Michel Foucault
DO 2013	Pensamento musical na escola obrigatória: do ensino de música ao deixar-música da educação	Música	Educação	Escola	Filosofia	Ensino de música
DO 2014	Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola	Pesquisa	Experiência	Escrita	Gesto	Agamben
DO 2015	O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro? Filosofia com crianças: cenas de experiência em Cateó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)	Educação Infantil Educação Experiência	Ensino Fundamental Formação de Professores Matthew Lipman	Corpo YouTube Filosofia com crianças	Vontade de Potência Escola pública	Experiências
DO 2017	Dialogar, conversar, experienciar filosofia na escola pública: encontros e des-encontros	Diálogo	Conversa	Experiência	Escola Pública	Filosofia

## ANEXO Q - Correspondência com Siomara

**Rio, 21/11/16**

Simone querida, obrigada por ter me dado essa oportunidade de falar de uma experiência que foi importante na minha trajetória dentro da Uerj, ou seja, falar da presença do NEFI na minha vida, embora eu ache que eu não tenha muito a dizer.

A minha vida foi pouco atravessada pelo NEFI e muito mais por algumas pessoas que constituíram e que constituem o NEFI. Participei de algumas reuniões do NEFI, quando, eu acho, ele, ainda, não era NEFI e quando Walter e eu estávamos tentando construir uma parceria acadêmica. Mas, logo percebemos que tínhamos algumas diferenças teórico-conceituais, embora não tenhamos diferenças no afeto. Assim, essas diferenças nos distanciaram academicamente e minha relação com o NEFI passou a ser uma relação meio em paralelo – do lado sem ser de dentro. Coexistíamos e coexistimos com respeito e carinho. No entanto, fiquei muito próxima de algumas pessoas. Nessas condições, não vou falar do NEFI, mas de algumas pessoas que participaram e participam desse projeto.

Então, com essas pessoas encontrei e encontro afeto, carinho e uma disponibilidade para o outro. Assim, para definir essas pessoas que fizeram e fazem parte da história do NEFI, e que fizeram e fazem parte da minha história, que corre em paralelo à história do NEFI, em uma palavra, eu definiria pela palavra *generosidade*. Trabalhando em um ambiente em que a qualidade que se destaca é a capacidade de investir no Currículo Lattes, encontrar pessoas generosas, pessoas que pensam nas pessoas, me fez e me faz sentir muito bem.

Tentando explicitar o que essas pessoas deixaram e têm deixado na minha vida, acho que é a leveza e a beleza de aceitar o outro, sem cobranças, sem críticas, sem modelos, com muito riso. Para dizer isso em uma palavra, eu escolho a palavra *leveza*.

Certamente, você é uma dessas pessoas que convivo e que me ajuda a definir algumas pessoas do NEFI pelo termo *generosidade* e me ajuda a dizer que essas pessoas deixaram em mim *leveza*. Generosidade e leveza que têm me ajudado a ver e a viver a vida acadêmica de uma forma diferente.

Tomara que eu tenha ajudado um pouquinho.

Se precisar alterar ou outra informação, por favor, me avise.

Um abraço carinhoso.

Siomara



**ANEXO R - Correspondência com Alice**

Querida Simone,

Demorei quase seis meses para responder sua carta, peço desculpas pela demora, mas a escrita de uma carta tem um tempo único, singular, que não fui capaz de antecipar, apesar das tentativas.

Sua carta me acompanha desde quando a li, ainda em outubro, pós-colóquio. A pergunta “o que me faz estar no nefi” me parece extremamente difícil de ser respondida.

Minha chegada no nefi, imagino que tenha muitas semelhanças com a de outros amigos do grupo. Perceba que escrevo amigos, e não colegas, em um grupo de filosofia e educação em que se propõe pensar junto, creio que não haja muito espaço para colegas, pois pensar junto pressupõe confiança.

Quando entrei na faculdade queria pensar sobre a educação e a filosofia. A escola sempre me encantou, sempre gostei de estar nela. Por vezes saía de lá junto com as moças que fechavam os portões, 8h/9h da noite. Adorava ir nas palestras, e todos eram convidados, dos mais novos da educação infantil até os pais, imagino agora, já após ter saída da escola que as palestras eram para os pais, mas os bilhetes colados na agenda sempre tinham a gentileza de convidar os alunos. Chegamos a ter visitar *ilustres* como José Pacheco, da escola da Ponte e Luiz Eduardo Soares, do Cabeça de Porco, mas isso não nos dizia nada, éramos crianças.

É verdade que por vezes as aulas me pareciam chatas, preferia jogar bola, brincar de pique, ler na biblioteca, subir em árvores, jogar cartas, jogos de tabuleiro ou fazer os desafios de matemática.

Talvez isso tenha algo a dizer em relação ao nefi, gosto de estar na universidade, mas estar no nefi é habitar um outro tempo-espaço diferente da sala de aula.

Não sei de fato o que me levou até o nefi, o porquê dessa vontade de pensar a educação, a infância ou o próprio pensamento. Mas gosto de estar no nefi. É como se nos dias de chuva a chuva fosse ainda mais bela e os dias de sol, o sol fosse ainda mais radiante.

Beijos,  
Alice

## ANEXO S - Correspondência com Paula Ramos

Simone,

Agradeço sua correspondência e seu convite para pensarmos juntas acerca do NEFI.

Demorei muito para sentar e escrever, mas eu sabia – e lhe disse – que não era por descaso – antes pelo contrário. Encontro agora um momento de calma para essa escrita que para mim é bastante amorosa.

Em primeiro lugar me senti muito honrada. Honrada pelo privilégio de ter compartilhado (e continuar compartilhando, inclusive nesse momento em que escrevo), momentos da minha vida com o NEFI, momentos do NEFI em minha vida.

Em segundo lugar, senti-me reconhecida nesse lugar e isso me alegra porque me sinto, de algum modo, pertencendo ao NEFI. Como poderia não pertencer ao que, em inúmeros momentos, me lança com muito mais força em minha própria vida?

Em terceiro lugar, senti-me, mais uma vez, instigada. As perguntas que se faz e que me faz em relação ao NEFI tornam-se também minhas. Além disso, ressoam em perguntas semelhantes que trago comigo em relação ao grupo que coordeno desde 1998 (Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças). Quem é esse grupo? Pergunto-me infinitas vezes... Pessoas passam pelo GEPFC e muitas vão embora, mas sempre senti que são do GEPFC aqueles que continuam a carregar dentro de si esse modo de ser e de estar que compartilhamos (cada um com sua diferença) nesse espaço de estudo e pesquisa. São do GEPFC aqueles que sabem que podem ir embora quando a vida os leva um pouco para longe, mas que continuam sendo (um pouquinho ou mais, até muito!) o que são do que um dia nos fez um grupo. Por isso permanecem.

Há vários modos de nos relacionarmos com algo. Nas suas perguntas já tem uma palavra que pede um olhar mais demorado em uma forma específica de ver uma relação: a sua palavra mais forte parece ser “atravessar”. Atravessar o quê? Uma vida. Uma vida de quem? Do NEFI. Também nos pede para ver como essa vida nos atravessa. Ou seja: o NEFI tem vida. Você já sabe. Eu também. Todos nós que colocamos pelo menos uma vez nossa vida nesse espaço que se construiu materialmente em uma sala, sua casa, onde acolhe seus hóspedes ali e muito além desse lugar. Lá, aí onde está, estive inúmeras vezes e continuo estando sempre que me sinto em casa nesse modo de estar. Aí onde está é um jeito de estar entre a filosofia e a infância. Aí onde está é também aqui onde estou agora, com você. Quem cuida dessa casa sempre? É Walter Kohan. Ele permanece. Com certeza Walter é o próprio NEFI. Ele é nuclear em nossas vidas. É nuclear em nossos estudos. É nuclear na filosofia e na infância. Ele é nuclear em nossas infâncias e em nossas infâncias. O NEFI é nuclear em nossas filosofias e em nossas infâncias porque as acolhe, as agrega, as cria e as recria. Mas cada um que habita essa casa NEFI faz com que ela seja o que vem sendo. Às vezes um hóspede pode a habitar com tanta vida que se torna mais um de seus habitantes, para si mesmo e para os outros que moram aí ou aqui, pois enquanto escrevo essas palavras sinto, uma vez mais, o NEFI em mim.

Esse encontro do NEFI comigo é um encontro de palavras que dão vida à minha vida e de vidas que dão palavras à minha vida...

Então volto às suas perguntas:

- A palavra mais forte que atravessa a vida do NEFI: ...
- O que essa vida tem deixado em mim: ...

As respostas são quase da ordem do indizível. Sinto-me como se me dissessem: “- Entre, a casa é sua”. Isso cria um lugar especial em minha vida e dá à minha vida muitos outros lugares.

ENTRE, pode ser para mim a palavra-vida mais forte do NEFI.

EM CASA (ACOLHIMENTO), pode ser a palavra-vida mais forte do NEFI em mim.

Com amor,

Paula Ramos

São Carlos, 04 de dezembro de 2016.

\* \* \*

## Resposta Simone para Paula

Querida Paula, parece que eu demorei mais... acho que meu espírito demorou para acolher a proposta que me fiz e que a banca me sugeriu perseguir. Em determinado momento me pareceu que “usar” a correspondência como “elemento de pesquisa” ou “indícios” para “demonstrar” algo, não era o que eu buscava... acabei negligenciando mesmo as poucas correspondências que me chegavam. Acho que, em certo sentido, elas não me chegavam... acho que eu não estava aberta para receber e acolher o que delas viesse. Eu queria uma coisa objetiva, mas isso já não me fazia sentido. Formou-se um verdadeiro conflito entre uma certa objetividade da pesquisa e o próprio fazer pesquisa com o qual eu estava tentando apostar. A saber: ex-posição.

De fato, não consegui me expor... assim, demorei quase um ano para estar aqui, outra vez, contigo.

O tempo foi passando e foi cada vez mais difícil ME aceitar nesse gesto de abandono da correspondência como pesquisa... Por um lado, o que julguei um fracasso – a pouca receptividade com a minha carta pela grande maioria das pessoas -, por outro deixei de perceber na carta um exercício de diálogo sincero, pois ela pintava um quadro com ideias sobre o NEFI muito encerradas. Foi uma frustração perceber isso... e me perder “pela pesquisa”, foi difícil.

Somente agora sinto na correspondência, nas palavras que me chegaram não um elemento de pesquisa, mas o gesto pesquisador em si. Antes percebia nas respostas encontraria elementos para a pesquisa, percebo, agora, na entrega das respostas, o elemento para conversar, para pensar com as palavras, com os pensamentos que cada deseja compartilhar. E não deixa de ser um gesto muito íntimo: entregar, compartilhar pensamentos com alguém...

Nesse sentido, querida Paula, te agradeço imenso – como dizem aqui em Lisboa – o teu gesto de abertura para a correspondência.

Tuas palavras são fortes em uma dimensão vital da existência que, penso, buscamos fomentar e encontrar com tais elementos para compor um pensamento educativo...

Não sei se posso me fazer entender, mas, em geral, nos dedicamos a investigar ou até a demonstrar como algo é negligenciado – nesse caso a educação como partilha, como vida – e, aqui, lendo as tuas palavras e lembrando de quantas experiências educativas que consideram esses elementos temos encontrado pensei que esse também pode ser um movimento rico, interessante... talvez de resistência. Isso não quer dizer que

Mas de colocar a energia naquilo que acreditamos, dar a ver... Isso não supõe negar que a rigidez dos processos educativos exista, mas talvez duvidar dela como um imperativo... talvez duvidar... tentar perceber o que há entre um discurso generalista e o que se experimenta...

Nos perguntarmos: o que os espaços públicos educativos têm experimentado como experiência educativa? O que os educadores têm experimentado como experiência educativa?

Acho que nesse sentido, demorei um pouco para me perceber na pesquisa tomando a temática da formação de professores atravessada por uma experiência...nesse caso a referência para pensar a formação de professores seria o NEFI. O que as pessoas que tem passado pelo NEFI querem, podem dizer sobre a formação? Talvez essa fosse uma boa pergunta a ser feita. E não algo sobre o NEFI, mas algo de sua relação educativa em relação ao NEFI..

Já ouvi algumas vezes sobre essa mesma sensação: o Walter é nuclear, ele gera esse espaço. Mas como ele gera esse espaço? Quais ações geram esse espaço? O espaço, na verdade está lá, mas não está. Nos encontramos, nos reunimos em muitos lugares, então essa noção de um espaço que está parece ser rompida até efêmera porque o espaço só se faz se nós nos colocamos nele. Também é verdade que se nós não estamos, não faz sentido o Walter... Parece maluco, mas me parece que o que faz o NEFI existir é o interesse. O interesse de cada um por algo... esse algo pode não ser comum, pode coincidir muitas vezes, mas não ser o mesmo para todos. Se tivesse que apostar, diria que o interesse é educativo, mas a dimensão é variável... De qual educação tratamos ai? Qual espaço educativo geramos ao nos debruçarmos em torno da temática de filosofia e infância?

Os laços, as relações, os vínculos que estabelecemos vão nos constituindo e, também, constituem as relações, na medida em que nos colocamos em relação... Esse sentimento, desejo de pertencimento faz com que nossos movimentos de busca sejam como a imagem da correspondência: troca, encontro, repostas, conversa. A correspondência exige presença coletiva. Talvez essa relação com os grupos seja uma maneira de encontrar-se, ao estar com o/os outro/s, estar consigo mesmo. Claro, agora lembro de uma fala o professor Jorge do Ó, professor aqui da Universidade de Lisboa. Ele fala justamente isso: estar em grupo para estar consigo mesmo... pensar coletivamente para pensar-se...

Veja, que lindo, quanta coisa tua carta me suscitou... tanto tempo depois!

Obrigada por essa oportunidade querida Paula!

Outro dia estive com a Rita! Tomamos banho de mar e lembramos de ti, do encontro que vocês tiveram aqui, em Portugal! Seria um lindo reencontro nosso... promessa para 2018, no IX CIFE! Quem sabe?

Berlim, setembro de 2017

## ANEXO T - Correspondência 2 com Ana Corina

13/10/2017

Imprimir

---

**Assunto:** Esboço de correspondencia...

---

**De:** corina salas (coricori18@gmail.com)

---

**Para:** simone\_berle@yahoo.com.br;

---

**Data:** Terça-feira, 3 de Janeiro de 2017 13:49

---

Querida Simone...

Mantenho correspondências com vários amigos e amigas. As vezes para mim, a correspondência torna-se uma necessidade. Preciso compartilhar algo que está dentro de mim, olhar para ele na escrita ou ver o que disso sai na escrita, o que forma toma... Tenho um acordo não escrito com as pessoas com as que mantenho correspondência. Responder não é um dever, nem uma coisa que é preciso se fazer num tempo determinado. Porque ainda que a resposta é importante consideramos importante por si só a escuta, o fato de que exista um outro para o qual ou qual recebe o que se escreve em nós. Assim, tenho recebido dois anos depois o parecer de amigos e amigas em relação a algo escrito por mim e vice-versa. O espaço tempo de composição parece-me inicia com expectativa de que tem um outro ou outra que vai nos escutar.

Leio o teu e-mail e pergunto-me se o NEFI mudou a minha vida ou não? Quer dizer se essa pergunta tem em mim uma ressonância particular, pensando em que tal vez tudo (ou não?) muda a vida da gente... estou sendo muito literal?

Eu vinha de uma forma ou outra estudando o NEFI, desde a minha graduação. Fiquei interessada pelo o que o Walter escrevia e corri *detrás de* a partir de onde ele pensava ou que pensava. Onde estavam os pés dele. É claro, depois a gente percebe que os pés do Walter passam por lugares maravilhosamente distantes em curtos períodos de tempo, mas que o lugar onde formalmente trabalha ou onde está ainda mais presente fisicamente é no Rio de Janeiro... fiquei sabendo então do Projecto de Caxias na escola e do grupo de pesquisa...

O NEFI parece-me tem algo ou muito que ver com o Walter. Você não acha? Só que só com ele o NEFI não é NEFI. (Continua a pergunta O que é o NEFI). Mas falo assim como ele vai botando os pes em lugares muito distantes em períodos de tempos (cronológicos) muitos curtos, pessoas dos lugares mais distantes em períodos de tempos muitos curtos vão botando os seus pés no NEFI. Mas esse andar, esse movimento dos pés é algo que o Walter faz com uma presença, como uma intensidade que é atraente, que se torna de alguma forma um convite. Um "olha para isso aí".

E isso é algo que eu sinto no NEFI também com ele o estudo se torna um convite a viver um certa intensidade. Uma presença.

Algo em mim quisesse não associar o NEFI ao Walter. Mas não dá...

Estou pensando aqui o NEFI como aqueles encontros que atravessam os estudos acadêmicos que muitos fazemos na UERJ e outros fazem desde outras universidades e o que ai