



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Vanise de Cássia de Araujo Dutra Gomes

**Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar,  
pensar e ser de outra(s) maneira(s)?**

Rio de Janeiro

2011

Vanise de Cássia de Araujo Dutra Gomes

**Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?**

- Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2011

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

G633 Gomes, Vanise de Cássia de Araujo Dutra.  
Filosofia com crianças na escola pública : possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)? / Vanise de Cássia de Araujo Dutra Gomes. - 2011.  
122 f.

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

1. Filosofia – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação de crianças – Teses. 3. Escolas públicas – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

dc

CDU 37:1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Vanise de Cássia de Araujo Dutra Gomes

**Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 18 de março de 2011.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Inês Barbosa de Oliveira  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof. Dr. Giuseppe Ferraro  
Università "Frederico II" di Napoli - Itália

Rio de Janeiro

2011

## **DEDICATÓRIA**

A minha linda filha, Anna Luiza, presente de Deus...

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus trino que cumpre suas promessas, que tem me restituído sete vezes mais e com amor incondicional me amou primeiro e me cobriu de bênçãos e alegria, Meu muito obrigada e meu eterno louvor e adoração!!!

A minha filha Anna Luiza, meu tesouro, minha herança, minha porção que desde o início tem marcado minha vida de muita felicidade. Agradeço por me ajudar a experimentar o pensar no nosso lar...

Ao homem da minha vida, meu marido Paulo Pinheiro, o mais bonito do mundo!!! Tem sido meu apôio, meu alicerce na caminhada. Meu lindo amor do íntimo e do cotidiano, obrigada pela força e incentivo nos meus estudos. Eu amo amar você!!!

A minha mãe Damiana que acreditou e investiu seu tempo em mim, e não desistindo, me fez enxergar e sentir a vida na escola pública.

A minha irmã Vânia que insistiu e não me deixou desistir de continuar estudando e sempre está presente estimulando as minhas leituras e escrituras. Obrigada maninha!

Aos meus alunos que têm me ensinado a repensar a escola respeitando e reconhecendo a complexidade e singularidade do espaçotempo da sala de aula.

As minhas amigas e mulheres valorosas Mirella, Graça e Valéria, que acreditam no projeto Em Caxias a Filosofia en-caixa? e potencializam o cotidiano escolar com ações que possibilitam o pensar transformador. Valeu meninas!!!

A Flávia Corrêa minha e-terna amiga que além de realizar com carinho e cuidado a revisão da redação deste trabalho, tem sido minha companheira de filosofar, de profissão, de vida, de caronas, de segredos, enfim, de muitas e outras conversas...

À galera do NEFI: Fabi, Max, Jason, Lu olhos de quindim, Fabitins, Lilian, Rafinha, Kel, Ingrid, Andrezza, Aimberê, Danilo, Dina, Graça, Kátia Bizzo Osvado, Fernando Felipe. Essa turma alegre e comprometida com as muitas possibilidades dos encontros entre Filosofia, Infância e Educação. Vocês são maravilhesplendosuper lindos!!!

Ao meu (des) orientador e Mestre Ignorante Walter Kohan que com experiências filosóficas me convidou a experimentar, ser e pensar de outra maneira na escola e na vida. Abriu-me as portas rumo aos afetos, encontros, devires, experiências, transformações e ao Velez. Walter eu te amo!!!

A Prof. Dr<sup>a</sup> Inês Barbosa, uma pessoa maravilhosa, forte e autêntica que me motivou a escrever sobre o que estou fazendo na escola, resistindo e reinventando o cotidiano escolar.

A Giuseppe Ferraro, Filósofo Amor, que tem potencializado meus estudos sobre filosofia com crianças na escola com carinho, afeto, cuidado e amizade.

À professora Lucia Helena Pulino que carinhosamente me convidou para conhecer Brasília e a UnB e proporcionou junto com PROCAD e Walter momentos de escrita deste trabalho.

E a todos que não deu para citar, mas que de forma direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Después del rayo  
es otra la misma noche:  
es que todo es lo que es y también una vez más

*Hugo Mujica, Una Vez Más*

## RESUMO

GOMES, Vanise de Cássia de Araujo Dutra. *Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?*. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O presente trabalho nasce com a chegada em 2007 do projeto de extensão universitária *Em Caxias a Filosofia en-caixa?* na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha do Município de Duque de Caxias, RJ. Este projeto é coordenado pelo Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Como professora da escola, fui convidada a participar do projeto e tenho sido afetada com a proposta ousada de desenvolver a filosofia com crianças. Assim surge a ideia de estudar e escrever sobre as transformações e autotransformações que tenho vivido desde o início no espaço-tempo escolar, particularmente no que diz respeito ao processo de ensinar e de aprender como experiência/sentido que possibilite outras maneiras de experimentar, ser e pensar a minha prática pedagógica no cotidiano da escola/sala de aula e na vida. O caminho adotado para a investigação do tema inicia-se rumo a compreensão do cotidiano tentando perceber como os sujeitos participantes da escola vão fazendo ?usos e táticas? do *fazersaber* escolar que geram suas experiências de aprendizagem. Depois, segue-se rumo a refletir sobre que tipo de experiência da aprendizagem escolar temos desenvolvido no interior da escola experiência do conhecer ou experiência do pensar? E qual delas tem potencializado a experiência /sentido que de fato afeta, toca, acontece na perspectiva de Foucault, Deleuze e Jorge Larrosa trazendo profundas mudanças. Finalmente, partimos rumo a narrar o caminho percorrido pela escola com o projeto que possibilitou que os participantes fossem atravessados pelo encontro com filosofia permitindo uma caminhada aberta, enigmática, imprevisível levando-o a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados.

Palavras-chave: Filosofia com crianças. Escola Pública. Experiência. Aprender. Pensar.



## RESUMEN

El presente trabajo nace con la llegada en 2007 del proyecto de extensión universitaria *Em Caxias a Filosofia en-caixa?* a la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha perteneciente al Municipio de Duque de Caxias, RJ. Este proyecto está coordinado por el Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia (NEFI) del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Como profesora de la escuela, fui invitada a participar del proyecto y fui afectada por la osada propuesta de practicar la filosofía con niños. Así surge la idea de estudiar y escribir sobre las transformaciones y auto-transformaciones que he vivido, desde el inicio, en el espacio-tiempo escolar, particularmente en lo que refiere al proceso de enseñar y aprender considerado como una experiencia/sentido que posibilitó otras maneras de experimentar, ser y pensar mi práctica pedagógica en la cotidianidad de la escuela/aula y en la vida. El camino seguido para la investigación del tema se inicia con la comprensión de la cotidianidad y la tentativa de percibir cómo los sujetos participantes de la escuela van valiéndose de ?usos y tácticas? del *hacersaber* escolar que generan sus experiencias de aprendizaje. Posteriormente, el trabajo reflexiona sobre el tipo de experiencia de aprendizaje escolar que hemos desarrollado en el interior de la escuela: ¿experiencia del conocer o experiencia del pensar? Desde la perspectiva de Foucault, Deleuze y Jorge Larrosa se reflexiona acerca de cuál de ellas ha potencializado la experiencia/sentido que afecta a los sujetos, que los toca, produciendo en ellos profundas mudanzas. Finalmente, se narra el camino recorrido por la escuela con el proyecto que posibilitó que los participantes fueran atravesados por el encuentro con la filosofía y que permitió un caminar abierto, enigmático, imprevisible hacia lugares aún no vividos o pensamientos aún no pensados.

Palabras clave: Filosofía con niños. Escuela Pública. Experiencia. Aprender. Pensar.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1	<b>COMPREENDENDO O COTIDIANO: CAMINHO PARA VER O INVISÍVEL NA FILOSOFIA COM CRIANÇAS</b> .....	15
1.1	<b>A complexidade do cotidiano e a singularidade da experiência</b> .....	21
1.2	<b>O uso e as táticas dos praticantes da experiência filosófica</b> .....	24
1.3	<b>As narrativas dos sujeitos da experiência filosófica como elemento de análise</b> .....	29
2	<b>EXPERIENCIA DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONHECER OU PENSAR?</b> .....	32
2.1	<b>Experiência do conhecimento e o saber instrumental</b> .....	34
2.2	<b>Experiência do pensamento: o sujeito do fora</b> .....	37
2.3	<b>Experiência filosófica: caminhos para o pensar na escola?</b> .....	41
3	<b>RELATO DO FILOSOFAR COM CRIANÇAS NA ESCOLA JOAQUIM DA SILVA PEÇANHA</b> .....	45
3.1	<b>Achegada do projeto na escola</b> .....	45
3.2	<b>O projeto Em Caxias a filosofia en-caixa?: Descrição da estrutura e funcionamento</b> .....	51
3.2.1	<b><u>A reforma do espaço das experiências filosóficas</u></b> .....	52
3.2.2	<b><u>Tempo/horário das experiências filosóficas</u></b> .....	53
3.2.3	<b><u>Os materiais das experiências filosóficas</u></b> .....	54
3.3	<b>A formação dos profissionais da escola: um convite à experiência do pensar e o pensar a experiência</b> .....	55
3.4	<b>As experiências filosóficas resignificando a prática pedagógica</b> .....	59
3.4.1	<b><u>Os elementos de composição da experiência filosófica: caminho da transformação</u></b> .....	60
3.4.2	<b><u>Análise das experiências filosóficas vivenciadas: das impossibilidades as possibilidades</u></b> .....	73
3.5	<b>A sala do pensamento: espaçotempo diferenciado para o pensar?</b> .....	86
4	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - A SALA DE AULA: TRANSVERSALIDADE DO FILOSOFAR?</b> .....	93
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
	<b>ANEXO A - Experiência filosófica da turma 101</b> .....	103
	<b>ANEXO B - Experiência filosófica da turma 601 e 602</b> .....	105
	<b>ANEXO C - Experiência filosófica do ciclo 1 ( ensino noturno)</b> .....	114
	<b>ANEXO D - Exercício de número 5</b> .....	121

<b>ANEXO E - Regras das turmas 202 e 203</b> .....	122
--	-----

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, no dia a dia da minha prática como professora, tenho observado e perguntado: Por que as crianças, ao lidar com questões e atividades ligadas ao aprendizado da leitura e da escrita convencional, apresentam muitas dificuldades de concentração e atenção para ouvir o que está circulando no interior da sala de aula? Por que apresentam dificuldades de expressar oralmente suas idéias e pensamentos a respeito do que está a sua volta? Ou não conseguem relatar com clareza suas vivências para que a partir delas possamos realizar estudos sobre a língua? Por que não são criativas ao escreverem seus textos? E não conseguem entender os textos lidos por elas ou por mim? Ou apresentam dificuldades de compreensão sobre qualquer texto lido por elas ou por mim? E dificilmente dialogam sobre suas dúvidas, questões e opiniões quando solicitadas a participar comentando os temas que são apresentados? Será que não haveria, diante de tantas dificuldades encontradas durante o processo de aprender, outra maneira de ser, de experimentar e de pensar o tempo/espço do cotidiano da escola/sala de aula?

Todas essas perguntas têm me acompanhado durante muito tempo e nos últimos dois anos tive a oportunidade de me aproximar da prática da filosofia com criança e desenvolvê-la no cotidiano da minha prática escolar. É uma proposta ousada e inovadora que tem provocado muitas inquietações, transformações e autotransformações, consideradas positivas e inusitadas para nós professoras, algo que tem nos tocado e nos afetado profundamente.

Tal proposta se concretiza através de um projeto de extensão universitária intitulado *Em Caxias a Filosofia em - caixa?*, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha situada no Município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, escola na qual trabalho como professora das séries iniciais do ensino fundamental.

As atividades do projeto acontecem por meio daquilo que intitulamos “*experiências filosóficas*”<sup>1</sup> realizadas semanalmente com as crianças e os adultos e

---

<sup>1</sup> As experiências filosóficas são atividades de aproximadamente 60 minutos, desenvolvidas pelo projeto de Filosofia com crianças na escola através da composição de alguns elementos básicos que tem como objetivo o exercício do pensamento. Trataremos este assunto com maior atenção no último capítulo deste trabalho.

nós, professoras praticantes do projeto, temos a responsabilidade de planejá-las, executá-las e avaliá-las acompanhadas pelos membros do NEFI.

Estamos sempre nos enfrentando com o exercício de pensar o impensável e somos afetadas<sup>2</sup> por uma nova prática, pois ao prepararmos-nos para fazer filosofia somos conduzidas a pensarmos em questões menos didáticas e mais filosóficas (KOHAN, 2007, p. 23).

A partir das questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagens dos alunos e alunas e das possibilidades de ressignificação do processo de ensinar e de aprender que fomos convidadas a fazer através do projeto de Filosofia com crianças, é que me vejo preocupada em tentar enxergar coisas e principalmente pessoas que estão invisibilizadas no cotidiano escolar. Sujeitos que dão vida à escola pública e nela fracassam que criam problemas e nos obrigam a pensar as práticas escolares. Esses sujeitos denunciam a insuficiência do discurso da igualdade e necessitam com urgência de projetos criativos e flexíveis o bastante para abrigar as diferenças.

Na pesquisa que venho realizando sobre “filosofia com criança na escola pública: possibilidades de experimentar, pensar e ser de outra maneira”, busco compreender as ações dos sujeitos na dinâmica pedagógica, destacando a inclusão de processos interativos que envolvem ações individuais e coletivas, nas quais a singularidade das práticas e a multiplicidade dos processos que tecem a experiência filosófica na escola se dão através da participação ativa e reflexiva dos sujeitos.

Essas transformações têm me conduzido a reafirmar minhas muitas inquietações e a formular novas perguntas, no sentido de tentar compreender algo que se passa com os sujeitos do chamado processo ensino-aprendizagem da escola pública da contemporaneidade. Interessa-me compreender, não apenas como opera com esses sujeitos a chamada sociedade do conhecimento e da informação, da opinião, da velocidade e do trabalho, mas de que maneira as experiências filosóficas com crianças no interior desta escola podem possibilitar experimentar, pensar e ser de outra maneira nos estudos escolares e na vida. (FOUCAULT, 2009, p.175)

Quero compreender se tais mudanças que vão surgindo a partir das experiências filosóficas realizadas com as crianças - que sempre pedem carinhosamente pela chamada “aula de filosofia” - podem contribuir com a tão sonhada transformação e quiçá com a não menos sonhada emancipação social, através de algo que de fato nos

---

<sup>2</sup> MERÇON, Juliana. *Aprendizado Ético-afetivo: Uma leitura Spinozana da Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 44-47.

aconteça, nos toque, nos afete (LARROSA, 2002, p. 21) não em momentos isolados ou efêmeros, mas também no cotidiano da sala de aula.

Para tanto, se fazem necessárias algumas escolhas quanto ao processo de investigação científica e compreensão no campo teórico-epistemológico para dar lugar ao estudo sobre o que acontece e afeta afirmativamente os sujeitos de uma experiência/sentido no cotidiano da escola pública. Levaremos em conta um novo paradigma que evoca um novo pensar epistemológico e político em busca de “*um conhecimento prudente para uma vida decente*” (SANTOS, 2009, p.74) na tentativa de tecer relações entre o possível e o desejável, entre a igualdade e a diferença, revalorizando relações culturais mais horizontais e modos de pensar e estar no mundo tornados invisíveis.

Ao refletir sobre o paradigma do conhecimento científico e tecnológico presente no discurso das grandes narrativas que fundamentaram a sociedade moderna e constituíram a escola pública como forma de veicular seu ideário civilizatório de progresso e também sua manutenção ideológica via instrução escolar, como também, refletir sobre a crise da racionalidade instaurada no final do século XX com a contribuição e atrelamento do saber científico e tecnológico ao capitalismo selvagem e excludente que utiliza a instituição escolar gerando uma grande precariedade e um enorme descrédito na escola pública brasileira, busco com este trabalho tentar inverter a discussão, acreditando na valorização de “práticas educativas menores” (GALLO, 2008, p. 64-65) desenvolvidas no interior da escola, que de fato estão comprometidas politicamente com as possíveis transformações dos sujeitos que delas participam.

Quando falamos da escola, pensamos nos sujeitos e nos processos que atravessam seu cotidiano, as relações que vão sendo tecidas, nos objetivos e nas finalidades de uma educação escolar de qualidade.

Então, ao refletir o trabalho do espaço/tempo escolar que tenho desenvolvido até a chegada do projeto de filosofia com crianças e nas transformações que a filosofia com crianças já proporcionou, me vejo preocupada em discutir o que de fato estamos fazendo na/da escola. O que poderiam significar ensinar e aprender? Será que estamos preocupados na transmissão, ampliação, aprofundamento e construção de conhecimentos escolares que levem uma experiência/ sentido para a vida? É possível que tais conhecimentos potencializem afirmativamente transformações e autotransformações nos sujeitos participantes da escola? Como despertar o desejo de aprender nos nossos alunos de forma que sejam afetados por um pensar que os leve a

sair do lugar comum? Seria possível na escola um aprendizado em que professores e alunos tenham experiências de aprendizagem que possibilitem pensar, experimentar e ser de outra maneira que não seja a que temos sido? Qual o caminho que precisamos priorizar para que uma aprendizagem escolar tenha de fato sentido e atravesse a vida dos participantes da escola: a experiência do conhecer ou a experiência do pensar? .

Profundamente afetada com as questões postas e debruçada nesta difícil, mas instigante tarefa, é que me proponho a pensar as experiências filosóficas com crianças que tenho praticado na perspectiva de experiência do projeto em contrapartida com outras experiências de ensino/aprendizagem do conhecimento que tenho desenvolvido na minha vida profissional como professora de crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

Então, a pesquisa que venho realizando, “a Filosofia com crianças na escola pública: possibilidades de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?”, será apresentada em três capítulos.

No primeiro capítulo apresento um breve relato da minha trajetória como professora da escola pública dialogando com uma compreensão do cotidiano escolar que possibilita a ampliação da nossa visão quanto às mudanças que tem convidado a repensar nossa prática pedagógica

O segundo capítulo se dará na direção de compreender conceitos sobre o tema experiência, aplicados ao conhecer e ao pensar. Conhecer e pensar, como experiências em minha prática pedagógica, têm apresentado sentido criativo, afetivo, potente e significativo à aprendizagem escolar, atravessando nossas vidas e possibilitando o vislumbrar de outras maneiras de experimentar, de pensar e de ser diferente da maneira que temos sido.

No último capítulo apresento e analiso um relato<sup>3</sup> de acontecimentos ocorridos na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha com a chegada do projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” e que tem contribuído para repensar a prática pedagógica desenvolvida na escola/sala de aula.

Confesso que ao escrever este trabalho percebo que muitas perguntas, dúvidas e inquietações ainda pulsam dentro de mim, no pensamento. Mas já totalmente envolvida com o tema e o desafio posto, penso que esta escrita representa apenas uma abertura, ou seja, um início de conversa sobre o que pode vir a ser a Filosofia com crianças

---

<sup>3</sup> Os nomes dos professores e alunos foram trocados para preservar a identidade dos participantes do projeto. O nome da pesquisadora foi mantido por se tratar de uma escrita na primeira pessoa.

perpassando o cotidiano da sala de aula como outra maneira de ser, de experimentar e de pensar na escola pública.

Sendo assim, aceito alegremente o desafio e peço aos leitores que compreendam a incompletude deste trabalho, já que ele é apenas o iniciar de outras conversas que podem surgir, cotidianamente, com experiência, afeto, humanidade e vida.



# 1 **COMPREENDENDO O COTIDIANO: CAMINHO PARA VER O INVISÍVEL NA FILOSOFIA COM CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA?**

*Não há método, não há receita,  
Somente uma grande preparação.  
Gilles Deleuze*

Por que a escolha dos estudos do cotidiano para tentar refletir sobre a experiência do pensar que temos praticado na escola com o Projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?” Que contribuições o cotidiano pode trazer para pensar o *fazersaber*<sup>4</sup> das experiências filosóficas que têm afetado o dia a dia da sala de aula? Que possibilidades os estudos cotidianos permitem aos sentidos de uma professora pesquisadora e de seus alunos no dia a dia da sala de aula quando são convidados a experimentar, pensar e ser de outra maneira na prática pedagógica e na vida?

Primeiro é importante ressaltar que a escolha de iniciar a escrita deste trabalho através dos pressupostos que embasam as pesquisas do/no/com o cotidiano se faz para não deixar esquecidas as muitas ações que temos desenvolvido na escola/sala de aula antes da chegada do projeto, com vistas a reinventar e ressignificar o *ensinoaprendizagem*.

Na escola, nós professores recebemos a todo o momento orientações baseadas em teorias e métodos que visam a superação do fracasso escolar e a promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na escola. Todavia, por sermos sujeitos singulares e ao mesmo tempo multidimensionais, recebemos tais orientações, e modificamo-las a partir da nossa compreensão. Com isso estamos a todo tempo comprometidos e envolvidos na busca de uma melhor maneira de potencializar as relações que perpassam o cotidiano escolar.

Então, ao escrever sobre as transformações ocorridas com os sujeitos participantes do projeto de filosofia com crianças na escola pública, não podemos esquecer e de citar que muitos de nós, profissionais da educação, temos como exercício diário a tarefa de captar as propostas educacionais e as remodelarmos conforme nossa percepção.

---

<sup>4</sup> O uso da junção de termos e a sua inversão em concordância com o que diz Nilda Alves (2008), em alguns casos, quanto ao modo como são ‘normalmente’ enunciados, nos pareceu, a forma de mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade.

Tenho sempre defendido nos encontros de formação do projeto que na escola muitos de nós professores estamos comprometidos com a educação pública e sua qualidade. Se desconsiderasse os esforços que temos empreendido para a melhoria do ensino e da aprendizagem escolar, não acredito que estaria aberta para a possibilidade de participação do projeto de filosofia com crianças.

Participar deste projeto inicialmente demonstrou que existe no interior de muitos de nós professores e alunos a abertura e a vontade de cotidianamente na construir um *espaçotempo* escolar mais digno, potente, alegre, criativo que favoreça a tão esperada emancipação social.

Com isso procuro, neste capítulo, apresentar como a compreensão do cotidiano nos permite acreditar nos profissionais e alunos da escola que podem aderir ao projeto, já que suas sensibilidades estão aguçadas para a reinvenção do cotidiano da escola pública.

Então, ao fazer a escolha de aproximação do projeto de filosofia com as crianças e adultos<sup>5</sup> com os estudos do cotidiano, isto é, como um caminho que se abre para pensar as transformações que temos vivenciado, vou tentando exemplificar como vamos nos envolvendo, nos apropriando e recriando propostas e projetos que nos convidam a repensar e a ressignificar o *espaçotempo* da escola.

Para começar minha jornada rumo ao exercício de pensar o cotidiano a partir do projeto de filosofia com crianças, opto, então, por contar um pouco sobre como me tornei professora e me envolvi apaixonadamente como a escola pública, com meus alunos e alunas, todos, sujeitos de “carne e osso”, “pessoas comuns”, mas com suas singularidades que inter cruzam e tecem com suas e nossas histórias de vida, o *espaçotempo* do cotidiano da escola. Assim vou fortalecendo meu desejo, minha vontade de reinventar minha prática e melhorar as relações na escola/sala de aula.

Sou professora da escola pública por opção. Creio que esta escolha pessoal e profissional se inicia na infância. Sempre aluna de escola pública da periferia do município do Rio de Janeiro. Desde pequena meu contato com a escola sempre foi interessante e contraditório, pois apesar de ter que aprender os conteúdos escolares que as professoras transmitiam didaticamente e ser avaliada através de provas que me deixava muito tensa e angustiada, processo não muito gratificante. Nessa escola,

---

<sup>5</sup> O projeto Em Caxias a filosofia en-caixa? Desenvolve experiências filosóficas com turmas de crianças das séries iniciais do ensino fundamental, mas também tem praticado experiências filosóficas com os alunos e as alunas do ensino noturno da escola, uma aposta na infância do pensamento.

existiam coisas muito legais como meus amigos que cresciam junto comigo, a merenda oferecida pela merendeira quem, carinhosamente, sabia meu nome, as brincadeiras que inventávamos para passar o tempo e o contato que estendíamos para além da escola. Apesar de sempre ouvir dizer de forma generalizada do fracasso que a escola passava, tenho recordações, como aluna, dos sons, dos cheiros, do pulsar do cotidiano da escola e isso sempre trouxe uma lembrança agradável.

Então decidi continuar na escola pública na tentativa de compreender em que ela falhava. Foi então que escolhi o curso de formação de professores e depois o curso de Pedagogia, tudo em instituições públicas. Logo ingressei como professora das séries iniciais do ensino fundamental preocupada em aplicar as técnicas e teorias que tinha aprendido para melhoria da escola que falhava e fracassava, mas que não deixava de amar.

Neste processo no qual fui me constituindo professora da escola pública não estava sozinha tinha uma rede de relações pessoais e profissionais que ia tecendo a formação da minha singularidade, da minha visão de mundo, de sociedade, de escola, de ensino, de aprendizagem, de sujeito, etc.

Ao chegar à escola para lecionar no ensino fundamental, outras redes de relações foram sendo tecidas com outros profissionais, com os alunos, com as famílias dos alunos que também possuem suas singularidades tecidas de outras relações em suas vidas.

Sem dar conta da complexidade do cotidiano da escola que possui intercruzamento de tantos outros cotidianos vividos por aquelas e aqueles que dela participam e que mesmo sendo pessoas únicas, singulares, trazem consigo outras redes, outros grupos de pessoas que estão interagindo no processo de trocas nos quais vão se modificando e influenciando nestas relações. Iniciei minha prática pedagógica com o propósito e a ilusão de aplicar as técnicas e teorias pedagógicas modernas, reducionistas e simplificadoras da realidade escolar, sem levar em conta tudo o que se passava com as subjetividades no processo de ensinar e aprender, ignorando os encontros e desencontros de socialização e reproduzindo o fracasso que tanto me incomodava na escola pública que acredito e amo estar. Mas como diz Nilda Alves (2000, p. 19),

Para nós que fomos educadas dentro de um paradigma que nos falava de certezas, de verdades absolutas, de progresso permanente, de caminhos dos quais se podia visualizar o ponto de chegada, dos dirigentes que já tinham o mapa do destino determinado, a crise seria inevitável ao descobrirmos que tanto do prometido seria inevitável ao descobrirmos que tanto do prometido jamais se realizou e possivelmente

não se realizará. O caminho que nos diziam levar à terra prometida onde todos teriam direito à felicidade, se revelou o caminho da injustiça, da doença, da guerra e da morte.

Fazendo coro com a Nilda Alves, percebo que ao iniciar na carreira do magistério busquei fundamentar minhas ações dicotomizando teoria e prática, tentando reproduzir no cotidiano da escola uma visão universal das técnicas e teorias da ciência moderna sobre escola, aluno, professor, ensino, aprendizagem, dentre outros temas que constituem a escola e que muitas vezes são validadas pelas visões do alto de políticas públicas educacionais que acreditam poder ensinar como ser a “boa escola”. Deixei-me, então, ser envolvida pelo,

1. *Furor pedagogicus*. Não importa que a ideia seja nova ou mais velha, muitíssimo antiga... Não importa de onde venha, se da filosofia, sociologia, antropologia, psicologia... Não importa quem a expresse. O que importa é que difira pensamento dogmático da pedagogia. Então, nem bem é dita e escutada, há sempre uma multidão alvoroçada indagando: - *Mas, então, se isso não é como eu pensava que fosse... Como fazer? Como é que eu vou agir na sala de aula? Como é que eu vou ensinar? Como...? Como...? Como...?* – Praga, vírus, vício, cacoete pedagógico. Pergunta que não pára de perguntar. Até quando existirão aqueles que a formulam? E pior: aqueles que a respondem sem a mínima cerimônia? (CORAZZA, 2006, p. 15)

Deixei de fora as multiplicidades que perpassam os cotidianos escolares, passando por cima das diferenças que vão tecendo o dia a dia do cotidiano escolar, convivendo com uma grande frustração e com o desafio de ter que reinventar no cotidiano da escola o *fazersaber* para tentar dar conta, pelo menos, do sucesso de alguns dos alunos que estava sob minha responsabilidade de ensinar e de fazê-los, eles e elas, aprenderem.

Então, quando surgem as perguntas: Como saber ensinar? Como fazer aprender? Como...? Como...? Como...?, vemo-nos na escola constantemente envolvidos e preocupados na busca de métodos e receitas pedagógicas que achamos que de alguma maneira irão nos ajudar a responder tais perguntas e que acabam nos afastando daquilo que podemos produzir, reinventar, criar com a experiência/sentido que nos afeta, nos toca, nos tira do lugar trazendo transformações e autotransformações.

Nós, professores, estamos hoje muito preocupados com os alunos e alunas que fracassam. Estamos angustiados pela avaliação da administração do sistema oficial de ensino brasileiro que nos aponta os péssimos resultados da aprendizagem de nossas alunas e alunos. Estas avaliações estão preocupadas apenas no resultado ou produto do desempenho escolar como único critério de aprendizagem e, a partir desse único

critério, lançam uma classificação superficial entre as escolas públicas brasileiras, que acabam por nos impulsionar na busca de um caminho eficaz que dê conta do sucesso do “processo ensino-aprendizagem”.

Com isso, esquecemos de pensar também sobre aqueles e aquelas que são sucesso na escola. O que aprenderam estes alunos e alunas bem sucedidos? O que ficou de significativo da aprendizagem na escola para suas vidas? E também nos esquecemos de pensar: Será que os que fracassam não aprenderam nada? E se aprenderam alguma coisa, o que fez com que elas e eles conseguissem aprender?

Estas e outras questões ligadas ao ensinar e ao aprender no *espaçotempo* escolar nos convidam de alguma maneira, sem que percebamos, a reinventar o cotidiano escolar. Nós, alunos e professores que estamos envolvidos com o cotidiano escolar de alguma maneira temos resistido frente às globalizantes e simplificadoras políticas educacionais e às teorias pedagógicas, criando e recriando projetos que possibilitem a ressignificação da escola e dos processos que a constituem.

O encontro, em 2007, com o projeto de filosofia com crianças na escola pública afetou potencializando afirmativamente uma paixão, uma vontade, um desejo que de alguma forma tinha adormecido, os quais me faziam acreditar na escola pública, nos alunos, nos professores, no ensino, na aprendizagem, em suma, na melhoria da qualidade do *espaçotempo* da escola, mas que ao mesmo tempo não conseguia ser despertado devido à postura reprodutora do sistema que me envolvia .

Em julho de 2008, estava eu em um Seminário de Educação promovido pela Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias ouvindo uma palestra da Professora Doutora Inês Barbosa que dizia sobre a importância de registrar situações do cotidiano escolar que possibilitam refletir e pensar o cotidiano do nosso trabalho. Dizia em sua palestra que estamos fazendo coisas “legais”, desenvolvendo projetos que potencializam a escola e reinventamos seu cotidiano.

Então, durante sua palestra me reportava às muitas coisas que já tinha realizado de interessante na escola e aquilo que estava fazendo naquele momento com a Filosofia com crianças e como as alunas e os alunos me levava para o dia a dia da sala e 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 filosófico o meu trabalho pedagógico, sendo convidada a pensar o impensável.

Em sua palestra sobre os currículos praticados no cotidiano escolar, algo me afetou afirmativamente e me impulsionou a conhecer um pouco mais de perto os

estudos e pesquisas dos/nos/com cotidianos e tentar buscar sua contribuição para pensar o cotidiano da escola, bem como as ações que estamos desenvolvendo no projeto de filosofia com crianças e os muitos encontros com o pensar filosófico sobre o que fazemos no dia a dia da sala de aula, sempre me convidando, enquanto professora, a me colocar em questão. Pois segundo esta mesma professora,

A vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza. Organizar e traduzir em linguagem compreensível o que nela ocorre tem sido um desafio para os pesquisadores e estudiosos das mais diversas áreas. Seleção e organização, análise e sistematização de dados complexos, inter-relacionados, misturados, articulados, muitas vezes de modo incompreensível, além de desorganizados do ponto de vista “científico” têm sido atividades de pesquisas relevantes. Através delas, muita coisa tem sido explicada e organizada de modo compreensível. Porém, nem sempre o objetivo que nos damos encontra nesses mecanismos e procedimentos formas adequadas de atingi-los. O entendimento desses aspectos singulares e diversos das situações reais da vida cotidiana requer outros tipos de procedimentos de pesquisa. (OLIVEIRA, 2008, p. 50)

Sendo assim, fui atraída por esta forma mais flexível de pensar o cotidiano da escola, pela possibilidade de compreensão dele e pela ideia, que estes estudos propõem, de um trabalho que valoriza as singularidades dos sujeitos, a complexidade da sociedade, especialmente da escola. Pensar nos seus processos de construção me permitiu organizar, estudar e analisar o dia a dia da escola de formas diferentes das tradições das teorias educacionais modernas.

Penso, então, que para uma melhor compreensão de como temos buscado reinventar a escola e os processos que a estruturam utilizarei como exemplo as experiências filosóficas praticadas pelos alunos e professores no cotidiano da escola e a força que elas deram a minha sala de aula levando a mudanças significativas e potentes.

Assim, tento escrever um trabalho acadêmico sobre as experiências filosóficas que, atuando como professora, tenho praticado através do projeto filosofia com crianças e adultos na escola pública. Através dele, tenho pensado e indagado sobre as transformações que vivemos no processo da experiência/sentido do pensar filosófico sobre nós mesmos e a vida que nos circunda, o qual também tem (re) significado as nossas relações de ensino e de aprendizagem na escola e particularmente na sala de aula.

A partir de muitas inquietações e perguntas, me vejo envolvida por uma opção ousada que contribui à valorização do que já fizemos de interessante na escola. Percebo também a possibilidade de demonstrar, através do que estamos fazendo no projeto de filosofia com crianças, as incertezas e as dúvidas que se tornam constitutivas do

processo da própria trajetória educativa e que têm me ajudado a perceber as impossibilidades e inconveniências da verdade objetiva e real propagada pela ciência moderna.

Sendo assim, opto por mergulhar na complexidade do cotidiano escolar, como fala Nilda Alves (2008, p. 10), valorizando o envolvimento dialógico com os praticantes da escola, alunos e professores, sujeitos encarnados<sup>6</sup> vão tecendo novos conhecimentos, e me proponho, neste primeiro momento, o desafio da análise do cotidiano da escola através do projeto.

Então, ao assumir este desafio, pensei neste capítulo primeiro apresentar um pouco da característica complexa que tenho percebido no cotidiano escolar no qual estou submersa e quais as suas contribuições para pensar as transformações que estão ocorrendo com os alunos e professores do projeto, assim como a singularidade histórica, social e cultural desses sujeitos e como são afetados coletiva e pessoalmente com a prática da Filosofia na escola.

Depois, passo a pensar como os usos e táticas que os praticantes do projeto vão assumindo dão potência ao pensar filosófico *no espaçotempo* do cotidiano da escola e especialmente do cotidiano da sala de aula. E por último como as narrativas dos sujeitos das experiências filosóficas têm se tornado um instrumento fundamental para tentar indivizibilizar as transformações até aqui ocorridas.

### **1.1 A Complexidade do Cotidiano e Singularidade da Experiência Filosófica**

A primeira tentativa de aproximação teórico-epistemológica do tema de pesquisa com os estudos do cotidiano está fundamentada no paradigma da complexidade o qual visa à tessitura de um “*conhecimento prudente para uma vida decente*” (SANTOS, 2009, p. 74)

A escolha de um mergulho no/do/com o cotidiano pode contribuir no fortalecimento da pesquisa que estou realizando na tentativa de tornar perceptíveis os sentidos dos fragmentos desprezíveis e irrelevantes da vontade, do desejo e do compromisso que muitos de nós professores e alunos temos de melhoria da escola pública. Dentro do dia a dia da sala de aula, existem acontecimentos que não

---

<sup>6</sup> NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

correspondem às grandes narrativas da sociedade moderna que constituíram o discurso privilegiado das ciências e não incorporam em suas análises a complexidade das relações e a singularidades dessas vivências.

As questões contemporâneas estão envolvidas por uma complexidade que nos impõe o desafio de buscar tecer outras configurações teórico-metodológicas, especialmente no que se refere aos estudos e pesquisas no campo da educação.

Na tentativa de investigar e problematizar as experiências filosóficas com crianças e as transformações que afetam ou podem afetar os sujeitos do cotidiano escolar nos vemos submersos num território complexo de significações no qual estão inscritas multiplicidades de experiências.

(...) As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não encontram em nenhuma totalidade e também remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades ( quer dizer, individuações sem sujeitos); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs( zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.8).

Sendo assim, o cotidiano como um território complexo nos desafia a buscar outra maneira de olhar a realidade, e os acontecimentos escolares e especialmente aqueles vivenciados via experiência filosófica com crianças acabam por introduzir no cotidiano da sala de aula questões sobre o ensinar e o aprender.

A multiplicidade no cotidiano se traduz pela multiplicidade que habita cada ato, cada acontecimento, no caso da minha pesquisa, cada experiência filosófica, cada pensamento.

Então, se faz necessário pesquisar e estudar as experiências filosóficas com crianças no espaço/tempo da escola que atuo como professora alfabetizadora, pois através do desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa que possibilite e contribua em tornar possíveis os sentidos dos fragmentos desprezíveis e irrelevantes, não privilegiados pelas grandes narrativas das ciências sociais modernas, pode-se tornar visível o cotidiano do tempo/lugar do desprezível, do sem-importância, do irrelevante, do episódio do fragmento, do repetitivo.



A ciência moderna, através dos seus procedimentos e métodos quantificáveis, delimita e simplifica os objetos e retirando as práticas linguísticas cotidianas para que as práticas científicas sejam exercidas (CERTEAU, 1995, p. 81), porém,

Existe, portanto, fora daquilo que à “ciência” é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis. Há “maneira de fazer” (caminhar, ler, produzi, falar), “maneiras de utilizar” que tecem em redes de ações reais, que não são explicadas no abstrato. Desse modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais se dá através de “uso e táticas dos praticantes”, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. E isto acontece no cotidiano (OLIVEIRA, 2005, p. 48).

Neste pequeno fragmento podemos notar que, mesmo sendo o cotidiano um termo com significado tão aparente, precisa ser diferenciado da ideia das grandes narrativas da modernidade que sempre negligenciou a compreensão do cotidiano como um caminho de análise na ampliação de entendimento dos processos sociais, tornando de maneira reducionista o cotidiano como simples e desprezível rotina.

O modelo de racionalidade totalitário das ciências modernas, reconhecido como a única forma de conhecimento verdadeiro, desconfia de outras formas ou experiências imediatas, reconhecendo-as como sendo a base do conhecimento vulgar e com isso consideradas ilusórias.

Cria-se assim a distinção entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, desvalorizando e impossibilitando uma visão sobre a singularidade das práticas e inviabilizando a pesquisa da experiência filosófica com crianças no cotidiano escolar que privilegia algo que acontece, toca e afeta diretamente os sujeitos envolvidos.

Sendo assim, a escolha pelo mergulho no cotidiano se apresenta como uma escolha teórico-metodológica no que se refere ao novo paradigma emergente posto pela complexidade da pós-modernidade, não apenas por uma simples escolha de um caminho para análise de fenômenos ocorridos na educação escolar via experiências filosóficas, mas também como uma opção na medida em que,

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou arquivos, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos e não ditos do nosso discurso científico. No paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo

e íntimo que não nos separa e antes nos une pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2000, p.84).

Então, devemos ter em mente que só podemos ver aquilo que compreendemos e

Que com o auxílio da teoria, fomos aprendendo a ver o que estávamos incapacitados de ver. Com o auxílio da epistemologia da complexidade fomos mergulhados na complexidade do real e, quanto mais descobrimos, mais constatávamos o quanto faltava para abarcarmos a inapreensível totalidade que há um tempo acreditávamos possível de ser apreendida. A ciência não é a Verdade-como por um tempo acreditávamos -, mas apenas a busca constante da verdade (GARCIA, 2003, p. 11).

Nunca perdendo de vista a luta por uma educação pública de qualidade para aqueles e aquelas, sujeitos insignificantes e não visibilizados pela ciência moderna.

## 1.2 O uso e as táticas dos praticantes da experiência filosófica

O que do dia a dia da sala de aula pode ser “útil” à pesquisa científica, especialmente à pesquisa que faço a partir da filosofia com crianças na escola pública?

Para tentar responder a essa pergunta, precisamos primeiro pensar nas diversas generalizações de pesquisa em educação, particularmente sobre o processo de ensino e aprendizagem que foram observadas, estudadas, produzidas e repassadas a partir de muitas situações, nas quais alguém selecionou apenas aquilo que as tornava similares. Aqui, podemos perceber que a intenção, o objetivo estava focado na viabilidade de se construir uma compreensão mais global da vida em sociedade, como podemos observar no exemplo de Oliveira (2008, p. 49):

Todos nós, educadores, em algum momento já nos perguntamos, a respeito de algum aluno, porque tem tantas dificuldades, ou como pode ter aprendido tão rápido, ou ainda como ainda não entendeu? De um modo geral, as respostas que nos damos e que nos dão os colegas explicam a situação particular do aluno recorrendo a discursos fundamentados nas estatísticas educacionais – se são as classes populares que fracassam na escola, ele não aprende porque os pais são pobres e analfabetos, vive num barraco, não tem boa casa, não tem boa cultura etc. Aprende rápido – respondemos consagrando princípios e idéias genéricas e generalizantes – é muito inteligente, seu pai sempre foi inteligente.

Este tipo de abordagem da pesquisa científica em educação, impossibilita a percepção da diversidade e da multiplicidade dentre outras variáveis da realidade que

vivemos, homogeneizando a visão do real e seus processos de construção deixando de lado a singularidade do complexo cotidiano.

A pesquisa sobre experiências filosóficas que desenvolvemos na escola, e particularmente as suas manifestações no cotidiano da sala de aula não pode ser traduzida pela via de explicações gerais, delimitando e simplificando os objetos, pois,

o inconveniente do método, condição de seu sucesso, é extrair os documentos de seu contexto 'histórico' e eliminar as 'operações dos locutores em circunstâncias particulares de tempo, de lugar e competição. É necessário que se apaguem as práticas linguísticas cotidianas (e o espaço de suas táticas), para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio (CERTEAU, 2007, p. 81).

Entendemos com isso que nas práticas cotidianas existem operações, atos, usos práticos, de objetos, regras e linguagens que desenvolvem “maneiras de fazer, de utilizar” que não são mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato. Então,

podemos entender que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de 'uso e táticas dos praticantes', que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificares das regras e das relações entre o poder de dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. (OLIVEIRA, 2008, p.54)

Então qual a relação que faço do 'uso e táticas dos praticantes' da vida cotidiana com as experiências filosóficas praticadas através do projeto de filosofia com crianças e adultos na escola?

Quando nós professores nos propomos a desenvolver o projeto na escola, ainda não tínhamos a compreensão de potência da dimensão transformadora do projeto. Pensávamos nós, em nossas conversas informais nos intervalos da escola, que seria mais um projeto interessante.

Indagávamos com curiosidade sobre que relação poderia ter a Filosofia, tão temida por nós professoras, com as crianças, com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental da escola pública?

Até porque, o contato que anteriormente tínhamos com a Filosofia era de incapacidade diante da maneira como ela nos foi transmitida em nossa formação. Nos era transmitida a tradicional história de filósofos com suas ideias e concepções sobre as coisas do mundo e que parecia que apenas estes iluminados pensadores eram capazes de desenvolver e criar.

Porém, com o desenvolvimento do projeto, algo interessante foi acontecendo, especialmente nas salas de aula, *espaçotempo* diferenciado daquele que desenvolvíamos o projeto. Os alunos foram se apropriando do filosofar e fazendo uso na escola e particularmente na sala de aula, apontando suas possibilidades.

Entendo, então, que ao manifestarem seu uso e táticas no cotidiano da escola/sala de aula nos mostravam a possibilidade de reinvenção da prática pedagógica e das estratégias previstas e planejadas para a “escola oficial”.

Mesmo com a tarefa de reprodução das estratégias pedagógicas e ideológicas da escola com característica tecnocrática criada pela sociedade industrial e pós-industrial capitalista que “criam lugares segundo modelos abstratos” (OLIVEIRA, 2008, p. 55), as alunas e alunos, e até mesmo nós professores, consumidores de tais modelos, com o ‘uso’ do filosofar na escola fomos criando “‘táticas desviacionistas’ circunscritas pelas possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, utilizando, manipulando e alterando as operações produzidas e impostas pelas estratégias do poder instituído” (2008, p. 56).

Um exemplo que podemos citar e que será analisado melhor no próximo capítulo, e já posso ir adiantando para melhor clarificar a ideia do uso e táticas dos praticantes em relação à escola, é a sala de aula que foi destinada para execução do projeto, a qual passou a ser chamado pelas crianças de “sala do pensamento”. Eles mesmos diziam esse nome e a diferenciavam da sala de aula, “lugar de fazer dever”. E durante as aulas, diziam que o pensar da filosofia contribuía para seu aprendizado dos “estudos e deveres escolares”.

É importante esclarecer neste capítulo que as noções de *estratégias* e *táticas* que busco para compreender as transformações e autotransformações vivenciadas pelo projeto de filosofia com crianças na escola pública são pensadas a partir do pensamento de Michel de Certeau (2007). Então também é importante deixar claro que

As noções de ‘estratégias’ e ‘táticas’ construídas por Certeau diferenciam-se dos significados mais freqüentes que são atribuídos aos dois termos. Para o autor, a necessidade de se esclarecer esta distinção (oposição) situa-se na base da criação de novos modos de compreensão da realidade social e das ações que nela são desenvolvidas, de um lado, pelo sistema, de outro lado, pelos sujeitos ‘praticantes’ em sua vida cotidiana. Com esses novos modos pretendemos superar os limites do atual modelo ‘científico’ e estatístico dominante. É sobre a base dessa compreensão preconizada por Certeau a respeito da realidade social que as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* se instalam e mostram suas possibilidades. (OLIVEIRA, 2008, p. 57)

Para compreender um pouco melhor sobre as ‘estratégias’ e ‘táticas’ dos estudos de Certeau e a relação que procuro fazer com as experiências filosóficas

realizadas até então na escola e as suas muitas contribuições no (re) pensar, (re) inventar a sala de aula, em particular a do meu trabalho como professora alfabetizadora, apresentarei de forma breve o significado que perpassa a ideia de ‘estratégias’ e ‘táticas’ tentando apresentar as suas contribuições na pesquisa que realizo com a filosofia com crianças na escola pública.

Para esse autor, quando um poder instituído e considerado dominante administra as suas relações com sujeitos reais que supostamente são submissos a seu poder através das suas próprias ações e concepções, isto significa que estão exercendo ‘estratégias’ para controle destes sujeitos e manutenção do poder. Certeau diz,

Chamo de estratégias o caçulo (ou manipulação) das relações de forças que torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica política ou militar (CERTEAU, 2007, p. 99).

Com isso, temos que reconhecer que a instituição escolar republicana sempre esteve como um lugar de exercício de ‘estratégias’ na lógica de promoção de igualdade através da transmissão universal do saber hegemonicamente científico e técnico, em que se privilegia a experiência do conhecer o já sabido. Ora presa ao paradigma tradicional pedagógico da transmissão neutra, ora às pedagogias modernas do saber que deveria ser adaptado ao estado e a sociedade.

Essas duas concepções de escola republicana sempre apresentaram ideologias, ações e concepções pedagógicas, isto é, ‘estratégias’ com o objetivo de igualdade, tomando sempre a desigualdade como ponto de partida.

Pela ‘estratégia’ da instrução, tendo a igualdade como fim, nossas escolas foram elaboradas sob o discurso do alto para baixo desenvolvendo práticas pedagógicas que mediassem entre o ‘supostamente forte’(aquele que sabe) e o ‘supostamente fraco’ (aquele que não sabe), buscando dar a todos o sentimento de também suposta condição de possibilidade de melhorias individuais de vida.

Sobre esse tema, no prefácio do livro *O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, o autor Jacques Rancière comenta a respeito da instrução escolar e as sociedades modernas,

Elas se representam como sociedade homogênea, em ritmo vivo e comum da multiplicação das mercadorias e das trocas anulou as velhas divisões de classe e fez com que todos participassem das mesmas fruições e liberdades. Não mais proletários, apenas recém-chegados que ainda não encontram no ritmo da modernidade, ou atrasados que, ao contrário, não souberam se adaptar às acelerações desse ritmo. A sociedade se representa, assim, como uma vasta escola que tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldades a recuperar. Nestas condições a instrução escolar é cada vez mais encarregada da tarefa fantasmática de superar a distância entre a igualdade de condições existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades existentes tidas como residuais. A tarefa última da desse sobre-investimento pedagógico é, finalmente, legitimar a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que os governos não é mais do que a autoridade dos que governam dos melhores da turma. A este “melhores da turma” que nos governam é oferecida então, mais uma vez, a antiga alternativa: uns lhes pedem que se adaptem, através de uma pedagogia comunicativa, às inteligências modestas e aos problemas cotidianos dos menos dotados que somos; outros lhes requerem ao contrário, administrar, a partir da distância indispensável a qualquer boa progressão de classe, os interesses da comunidade. (2005, p. 14-15)

Logo, a escola onde desenvolvemos o projeto de filosofia com crianças na escola pública também é fruto e canal dessas ‘estratégias’ de igualdade como fim, via a transmissão do saber por aqueles (professores) que supostamente já sabem o já sabido, o reproduz para aqueles (alunos) que supostamente não sabem. Nela, tarefa nossa é garantir que as ‘estratégias’ elaboradas pelos programas educativos, pelos parâmetros curriculares nacionais, pela política pública educacional, que elege uma concepção ou ideia pedagógica universal do momento atual do ensinar e do aprender, sejam realizadas com eficácia e eficiência sem levar em conta a complexidade do *espaçotempo* do cotidiano escolar e as singularidades dos sujeitos.

Mas e os sujeitos que são considerados os consumidores destas ‘estratégias’, as recebem passivamente?

Para Certeau, estes sujeitos com suas características multidimensionais tecidas pelas muitas redes de saberes que os constituem criam ‘táticas’ ante as ‘estratégias’.

As ‘táticas’, nos estudos de Certeau, são os movimentos que os sujeitos consumidores do cotidiano realizam dentro das lacunas, dos espaços, das ocasiões e das possibilidades que as ‘estratégias’ utilizadas pelos supostamente sábios ou poderosos deixam.

Entendendo as praticas cotidianas dos consumidores como ações do tipo tático, Certeau se encaminha para o estudo de algumas práticas- ler, habitar, falar, circular etc. – que, segundo ele, se modificam e se ampliam em relação ao tempo e ao espaço, provocando, com isso, modificações também no sistema estratégico. Ampliando a discussão em torno da questão das relações de poder presentes na distinção entre tática e estratégias (...) (OLIVEIRA, 2008 p. 58)

Durante o desenvolvimento do projeto os alunos conforme iam se apropriando do pensar filosófico, exercitado nas experiências filosóficas praticadas na sala do pensamento, que segundo eles, contribui para os seus estudos nas aulas, foram apresentando no interior da escola e das aulas suas operações táticas, maneiras de fazer o cotidiano escolar, criando um entre lugar, incluindo aquilo que dava força a sua aprendizagem: as perguntas e os diálogos filosóficos no *espaçotempo* escolar que ganhavam lugar e convidavam nós professores a repensar as concepções de ensino e de aprendizagem que tínhamos como verdade até então.

No próximo capítulo, apresentarei mais detalhadamente como o uso das *operações táticas, as maneiras de fazer* na prática escolar através da filosofia nos convidou a sair do lugar comum e perceber a possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra maneira no cotidiano da escola, das aulas e da vida.

### **1.3 As narrativas dos sujeitos da experiência filosófica como elemento de análise**

Por que a escolha das narrativas dos sujeitos da pesquisa como material de análise das transformações que foram ocorrendo no cotidiano da escola e nas aulas com o projeto Em Caxias a Filosofia en-caixa?

No início do desenvolvimento do projeto na escola, nas reuniões após as experiências filosóficas, *espaçotempo* para pensar a experiência e planejar as experiências da próxima semana, nós professores e os coordenadores do NEFI, conversávamos a respeito da importância da escuta atenta do professor sobre o que as alunas e os alunos falavam.

Nosso exercício durante as experiências era de potencializar a fala das crianças em detrimento de anos de experiências inibidoras.

Então, ao fazer a escolha por apresentar os diálogos transcritos das experiências, relatos e avaliações dos professores e alunos (crianças e adultos) do projeto, tivemos a preocupação de solicitar uma autorização de todos os responsáveis das crianças e autorização das próprias crianças e adultos praticantes do projeto para utilizar as suas falas nesta pesquisa. Entendendo que nós sujeitos temos feito usos de ‘operações táticas’, ‘de maneiras de fazer’ o filosofar na escola que tem contribuído para a transformação da *praticateoriapratica* da escola e da sala de aula.

Uma grande contribuição sobre a valorização das narrativas dos sujeitos da pesquisa como material de análise, está no fato de que nos colocamos diante do desafio do aprendizado de outra escritura que expresse múltiplas linguagens (de gestos, de sinais, de sons, de toques etc.),

E que, talvez, não possa ser chamada mas de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma rede de comunicação, que indique, talvez uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2008, p. 31).

No projeto temos utilizado a transcrição como uma prática para análise das experiências realizadas que acaba se transformando em uma forma ousada e estética de análise, pois ao atentar para o movimento do passado/presente algo nos abre de novo, resignificado a experiência.

Enquanto estou transcrevendo as gravações que ouço, fico imaginando aquelas experiências filosóficas vividas e compartilhadas. Ao ouvir as gravações e ler os registros fico imaginando e me vem na memória momentos vividos com intensidades de suas cores e sons.

Ao ouvir as narrações das experiências, se faz uma experiência. Memória e imaginação se juntam num movimento de retrospectiva-perspectiva, trazendo do passado a possibilidade de reconstrução que reanima.

Quando utilizamos as narrativas dos sujeitos das experiências há uma ruptura com o tempo linear aproximando espaços e pensamentos, potencializando novas experiências. Isso é o que veremos no terceiro capítulo.

Opto, então, por convidar para pensarmos um pouco mais esta sessão narrando algo que ocorreu comigo e que deixou marcas na memória. Durante a participação do IV Colóquio Franco – Brasileiro de Filosofia da Educação: *Filosofia, Aprendizagem, Experiência*, organizado pelo Núcleo de Estudos de Filosofia e Infância (NEFI) do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizado em agosto de 2008, a professora chilena Olga Grau da Universidad de Chile, apresentou o texto *Narrativas e Experiências* que me afetou profundamente enquanto professora alfabetizadora e envolvida com o projeto de filosofia com crianças na escola pública. Dizia ela,

Situar-nos na relação entre narração, memória e experiência supõe nos localizarmos no tempo e na linguagem. Aquilo que narramos é algo que aconteceu, que se pode



perceber como “sido” na proximidade do mais imediato presente. Contamos o sucedido, fazemos parte de nossa existência como quem ganha sentido nessa concreta e particular experiência de contar (ainda que seja na maneira de contar aos demais as histórias ocorridas a outros ou outras, mas que nos parecem dignas de serem narradas). Conta-se *a* outros e conta-se *com* outros para devir como sujeito de experiências; constituímos-nos por meio desse contar a outro se daquilo que nos é devolvido, mesmo que seja sob a forma do olhar. No narrar aos outros a própria experiência, afirmamo-nos como seres de convivência (2008, p. 195).

Na introdução de seu texto, Olga apresenta uma maneira estética e sensível que nos convida a pensar a narração e a sua relação com e como experiência.

Enquanto ia apresentando seu texto, eu pensava como nós professores em sala de aula narramos as aulas todo o tempo unilateralmente, sem ao menos abrir espaço para as ricas narrativas que as alunas e os alunos tem para contar sobre seus aprendizados, sobre suas histórias trançadas por muitas outras e que vão os constituindo como sujeitos singulares.

E como diz Olga Grau na citação, quando contamos algo a outros e com outros a experiência ganha sentido na experiência de contar.

## 2 EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONHECER OU PENSAR?

Antes de analisar as questões descritivas da minha pesquisa, é importante refletir um pouco sobre o tema denominado experiência que perpassa esta análise, no que tange as transformações que estão ocorrendo na sala de aula com os sujeitos envolvidos com a prática filosofante.

O sentido da palavra experiência está relacionado a um conhecimento espontâneo ou vivido que construímos ao longo da vida (Japiassú, 1996). Sendo assim, no idioma de língua portuguesa, especialmente no Brasil, a palavra experiência pode ser compreendida como algo que vivenciamos, que nos acontece, que nos passa, que nos toca. Porém, parece que a cada momento de nossas vidas, inclusive na escola, muitas coisas acontecem, mas poucas ou quase nada nos toca, nos afeta.

Procurando analisar o sentido etimológico da palavra experiência, podemos observar que,

O termo vem do latim *experientia*, que por sua vez deriva do verbo *experior*, que significa “provar”, “ter a experiência de”. No grego há um substantivo originário *piêra* (prova, experiência), do qual se derivam algumas palavras interessantes: *empeiria* (experiência), *péras* (limite, fim) *áperion* (não atravessável, imenso, sem limite, infinito poros (passo, caminho sem saída, impossibilidade), *empóron* (centro de trânsito, mercado) e *peiratés* (aquele que atravessa o mar, pirata). Em português, algumas palavras que derivam desta raiz são: *experto*, *perito* (“que tem a experiência”) e *perigo*. Perigo vem de *periculum*, que originalmente significa ensaio, prova (KOHAN, 2000, p. 31).

Sendo assim, podemos observar na palavra experiência a existência de um sentido que indica um movimento que atravessa, um percurso, um caminho, uma viagem sem destino certo, com possíveis riscos e perigos. Então, uma verdadeira experiência somente ocorrerá de fato com autenticidade se o sujeito nela envolvido se arriscar a percorrer este caminho sem a preocupação com a chegada, com o final da viagem, mas permitindo que sua vida seja atravessada e afetada pelos encontros e desencontros de uma caminhada aberta, enigmática, imprevisível levando-o a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados.

Na escola a palavra experiência tem sido muito utilizada como algo que faz parte da vida escolar devendo perpassar todo o planejamento das atividades desenvolvidas com professores e seus alunos.

Nós, professores, somos sempre orientados, ao planejar, a realizarmos uma espécie de sondagem e diagnóstico sobre o que os alunos já sabem a respeito do conhecimento escolar que será transmitido para ampliá-lo, tendo em vista a valorização dos conhecimentos escolares aprendidos, para, então, ensinar o que supostamente pensamos que ainda não sabem.

Em nome do respeito às diferenças culturais e sociais que transitam na escola pública, também devemos levar em conta as experiências de vida de cada um e buscar realizar uma ponte com os conhecimentos escolares hegemônicos e supostamente capazes de transformar a vida social dos alunos.

No espaço/tempo do cotidiano escolar, onde se valoriza a experiência como um princípio do processo ensino-aprendizagem, podemos perceber o uso paralisador do sentido da experiência, ou até mesmo práticas pedagógicas antiexperiência, pois apesar de tantas coisas que nos acontecem, se torna cada vez mais raro que tais acontecimentos e vivências de fato nos toquem, nos atravessem e nos afetem.

Desta forma, precisamos pensar que tipo de atividades estamos propondo ou que deveríamos privilegiar no espaço/tempo escolar que comporte experiências autênticas e significativas que abram o pensar a si mesmo e a um novo pensar: como a experiência de aprendizagem pode devir uma vivência única, imprevisível, intransponível e que gere potentes transformações e autotransformações?

Como professora alfabetizadora que tem muito ainda a aprender sobre a escola e atravessada por muitas perguntas sobre ensinar e aprender é que me arrisco nesta escrita a analisar algumas concepções de experiência, que têm fundamentado até hoje a minha prática pedagógica. É um modelo que me tem feito valorizar o conhecimento dos conteúdos escolares partindo das experiências vividas pelos meus alunos. Quando tento problematizar o que tenho feito na escola, aponto as seguintes perguntas: De onde vem esta ideia de que as experiências de conhecimento realizadas na escola contribuem na aprendizagem escolar? Qual é essa contribuição? Será que a experiência do conhecer tem penetrado a vida dos sujeitos (professores e alunos) a ponto de transformá-los?

Em seguida apresento algumas noções de experiência em dois filósofos diferentes que penso poderem contribuir na compreensão da concepção de experiência do pensamento que atravessa o projeto de filosofia com crianças.

Por último, apresento a ideia de Filosofia com crianças e a experiência filosófica como atividade que pode contribuir para pensar caminhos possíveis, abertos para um novo experimentar, pensar e ser de outra maneira na escola.

## 2.1 Experiência do conhecimento e o saber instrumental

Na escola, estamos o tempo todo preocupados com a finalidade de transmitir da melhor maneira possível os conteúdos escolares. Nós, professores, temos como tarefa principal ensinar, instruir os alunos. Eles devem aprender reter os conhecimentos que lhe são passados visando alcançar autonomia, emancipação para futuramente participar da vida em sociedade como cidadãos livres e responsáveis. O conhecimento escolar teria um valor emancipador: a partir desses conhecimentos, o sujeito teria os elementos para desenvolver uma mente crítica e emancipada.

Esta finalidade educativa de instrução escolar está baseada no ideal de construção e manutenção da sociedade moderna, civilizada e com vista ao progresso, também conhecida como “sociedade do conhecimento” que tem como fundamento uma perspectiva antropocêntrica, ou seja, o domínio do homem sobre a natureza e suas conquistas ulteriores nos âmbitos da ciência e da técnica pela via da razão.

Sendo assim, ao homem foi possível liberar-se das concepções religiosas historicamente baseadas na fé divina e através do uso da sua razão fundar um “novo” período na história da humanidade: a era moderna, que instaura no pensamento ocidental, diversos atributos quanto ao conceito da razão: ela se torna predominantemente “pura” e “instrumental”.

Naquele momento histórico, a escola republicana e laica se torna a principal aliada dos ideais de formação do homem moderno que necessitaria sair de sua condição de minoridade em busca de uma instrução escolar para o esclarecimento, para a maioria intelectual conquistando liberdade e cidadania, pois,

Na instrução da criança é preciso unir pouco a pouco o saber e a capacidade. Entre todas as ciências, (...). Além disso, é preciso unir a ciência à palavra (a facilidade no dizer, a elegância, a eloquência). E, ainda, deve aprender a distinguir perfeitamente a ciência da simples opinião ou crença. Desse modo, se formará nela uma mente correta, um gosto justo, sem refinamento ou afetação. O primeiro gosto a ser cultivado será o dos sentidos, (...), finalmente, o das idéias. (KANT, 2006, p. 66)

Aqui temos inaugurada a educação tradicional republicana, preocupada com a experiência do conhecer algo já dado, já conhecido, através da instrução e da transmissão de conhecimentos, na qual os conteúdos ou a matéria a ser ensinada consistiam num conjunto de informações e de habilidades pautado no passado e a tarefa principal da educação era transmiti-los às futuras gerações.

Na sociedade moderna, o sujeito da informação, da obstinação pelo saber deve estar todo seu tempo preocupado em ter bastante informação, armazenar o tanto de informação possível, quanto mais estiver informado melhor, sendo a instituição escolar responsável pela maior parte desta transmissão, não existindo aqui uma preocupação com algo de transformação significativa (LAROSSA, 2004, p.154), nem com uma experiência/sentido que nos afete afirmativamente ao atravessar a vida dos seus participantes, levando-os a uma experiência autêntica que os movimente do lugar comum que se encontram. Aquele que não consegue tal façanha, a absorção de informações que circulam nesta escola, viverá excluído dos processos sociais, sem ao menos ter sido em algum momento afetado por essas informações.

Precisamos, então, separar a idéia de experiência da idéia de informação, já que, esta seria uma quase antiexperiência (*ibid*, p.154) na medida em que o saber, o conhecer ou o fazer coisas não nos garantam que sejamos afetados por elas.

Podemos participar de muitas aulas, ler muitos livros ou ter acesso a uma gama de informação, falar que sabemos, conhecemos ou fazemos coisas que antes não houve um encontro de potência que aumentasse e fortalecesse a nossa ação de relação com o mundo, com os outros e conosco (MERÇON, 2009, p. 32-39).

As escolas ainda hoje vivem o ideário da sociedade moderna, da informação, do esclarecimento que também tem como sinônimo as expressões “sociedade do conhecimento” ou “sociedade de aprendizagem”. Aqui, podemos observar que a ideia de informação está extremamente vinculada à ideia de que conhecimento e aprendizagem somente poderão se dar através de aquisição ou processamento de informações sem a garantia de experiências autênticas.

Mais tarde, já no século XX, vamos encontrar outros pensadores defensores de uma escola nova e progressiva que visa também à formação de um sujeito concatenado com as informações do mundo e participante como cidadão consciente de seus direitos e responsabilidades. Só que essas informações precisam emergir da experiência individual e coletiva vivida pelos alunos e alunas com vistas ao amadurecimento do sujeito para que ocorram novas experiências.

Dentre esses pensadores, citamos nesta escrita o renomado filósofo e educador norte-americano John Dewey que em seu discurso sobre *Experiência e Educação*, em 1938, que hoje foi transformado em um livro muito utilizado na formação dos educadores brasileiros, realiza uma crítica à educação tradicional afirmando que,

O surgimento do que se chama de educação nova ou escolas progressivas é produto do descontentamento com a educação tradicional. Na realidade, é uma crítica a ela. Quando essa crítica implícita se torna explícita, temos algo como o que se segue: o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que ainda caminham lentamente para a maturidade. A distância entre o que é imposto e os que sofrem tal imposição é tão grande que as matérias de estudo, os métodos de aprendizagem e o comportamento esperado são incoerentes com a capacidade correspondente à idade do jovem aluno. Estão além da experiência que possui. Conseqüentemente, precisam ser impostos; mesmo que bons professores usem artifícios para mascarar tal imposição, a fim de minimizar seus aspectos brutais (DEWEY, 2010, p. 21).

Dewey propõe um novo modelo de escola baseado no aprendizado pela experiência através da “aquisição de habilidades e técnicas como meio para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais dos alunos”. Isto significa a realização de práticas educativas intencionais no princípio pautado no cultivo e expressão da individualidade, na experiência pessoal e crescimento dos alunos, que mais próximos dos seus professores podem amadurecer para vivenciarem experiências futuras.

Na chamada escola tradicional a ênfase da experiência está na aquisição de conhecimento e informação já pensados, na escola progressiva propagada por Dewey a ênfase recai nas experiências vividas pelos alunos e que devem ser consideradas para a partir de então, ocorrer mudanças com vista no crescimento e amadurecimento de experiências futuras.

Tanto em uma educação como em outra, mesmo apresentando processos educativos aparentemente diferenciados, a convergência se dá na concepção de experiência que perpassa as duas escolas. O sentido de experiência não está na autenticidade de um percurso, ainda que com riscos e como algo imprevisível, que nos atravessa, nos toca, nos afeta como devir, trazendo transformações e autotransformação, mas no legado deixado pela ciência moderna em que a experiência é a experimentação que o sujeito faz do objeto.

Então, a experiência como transformação, nessas escolas (tradicional e progressiva) fica impossibilitada de acontecer, pois ao defender a experiência do conhecer via instrução/informação ou via vivências dos alunos como noção de experimentação, a experiência fica aprisionada na superficialidade, sem acontecimento algum, sem surpresa alguma, sem nada de diferente do que já experimentamos, do que já pensamos, ou do que ainda somos.

As questões que ficam: como desacorrentar a experiência na escola? Como libertá-la? De quais maneiras podemos convidar os sujeitos participantes da escola a desejar, serem atravessados pela experiência de fato autêntica, singular e criadora que impulsiona novas possibilidades de pensar o impensável e viver o ainda não vivido?

## **2.2 Experiência do pensamento: o sujeito de fora**

Até aqui a experiência do conhecer e das vivências pessoais foi apresentada como ideia de experimentação que o sujeito faz do objeto e como seu uso na escola tem sofrido um desgaste ou um engessamento do seu significado, não engendrando os efeitos que se esperam de uma experiência.

Na tentativa de pensar a experiência como sentido e a potência que a etimologia da palavra indica, provar mudança que contém riscos, isto é, lançar-se no imprevisível, é que fui buscar no campo da filosofia contemporânea, tecer um diálogo com dois filósofos, que dentro de suas singularidades, inauguram um novo território do pensamento filosófico.

Gilles Deleuze e Michael Foucault, embora não escrevendo especificamente para a educação, apresentam em sua obra questões, temas e problemas importantes que potencializam um pensamento crítico em relação ao ideário de educação pública escolar da modernidade e da contemporaneidade, assim como também me ajudam a pensar e tentar (re)significar o sentido da experiência como caminho possível para desacorrentar, libertar a experiência do/no processo da aprendizagem escolar, deslocando-a para o território da experiência do pensamento que vivencio com o projeto Filosofia com Crianças na escola em que leciono.

Gilles Deleuze, conhecido como filósofo da multiplicidade, buscou pensar desde a filosofia tradicional até temas e questões do século XX. Tinha uma preocupação em torno do que significa pensar, na potência do pensamento e o que impede essa potência.

Com o exercício de pensar o novo sem perder de vista o já pensado, Deleuze propõe a repetição, como exercício do pensamento a partir do encontro com pensamentos filosóficos já existentes, para emergir a diferença do ato criativo na elaboração de novos conceitos. Além do encontro com as obras filosóficas, ele também constituiu encontros com o cinema e a literatura, e com outras áreas das artes e das ciências.

Na sua obra *O que é a filosofia?*, um dos seus encontros com F. Guattari, Deleuze, dedica-se a pensar o que é isso que fazemos, sob o nome de filosofia? E logo nas primeiras páginas responde que “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE, 1992, p. 10). Nesse livro, ele também explica o sentido de saber e amizade, construindo o próprio conceito de filosofia: ela não é estritamente um saber, mas uma ação criadora, entre amigos, de novos conceitos.

Para Deleuze e Guattari, a criação de conceitos é uma intervenção no mundo, a própria criação do mundo, podendo transformá-lo, pois o conceito como parte imanente à realidade serve de ferramenta para conservá-la ou modificá-la.

Na concepção de Deleuze, o conceito, em meio a uma multiplicidade de possibilidades, é sempre um acontecimento singular, um devir exclusivamente filosófico e exprime uma resignificação do mundo. É a maneira como cada filósofo desenha o mundo.

O conceito é produtor de novos pensamentos, novos conceitos, novos acontecimentos. Ele encontra-se no solo e no horizonte do plano de imanência delimitado pelo trabalho filosófico.

Esse plano de imanência, que pode coexistir multiplamente com outros planos, é um campo infinito, horizonte dos acontecimentos, onde os conceitos se produzem, circulam e se entrecrocaram.

Para Deleuze, filosofia não é o esforço de dar opiniões generalizantes e apressadas ou soluções fáceis diante de informações e conhecimentos universais reforçando ou reproduzindo o mesmo, mas experiência do pensar através da criação de novos conceitos, fazendo surgir acontecimentos sempre singulares.

Filosofia é sempre uma experiência criativa!

Michael Foucault é um pensador muito estudado e conhecido<sup>7</sup>. Há várias tentativas feitas para sistematizar e periodizar sua obra e pensamento. A maioria dos estudiosos e especialistas foucaultianos fala em três fases ou etapas caracterizadas como a primeira fase arqueológica período das obras *História da Loucura* (1961) até *Arqueologia do Saber* (1969) passando por *O nascimento da Clínica* e *As Palavras e as Coisas*, a segunda fase genealógica com *A Ordem de Discurso* (1971) até o primeiro volume de *História da Sexualidade- a vontade de saber*, passando por *Vigiar e Punir* e a terceira fase ética que inclui volumes 2 e 3 de *História da Sexualidade- O Uso dos*

---

<sup>7</sup> A análise realizada sobre Michel Foucault foi retirada dos estudos do livro VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



*Prazeres e O cuidado de Si* – publicado um mês antes de sua morte, em 1984. (VEIGANETO, 2007, p. 35-36)

As perguntas fundamentais que podem caracterizar cada fase de Foucault são: “que posso saber?”, “que posso fazer?” e “quem sou eu?”. O próprio Foucault explicou como realizou seu deslocamento da arqueologia para a genealogia, expressando que a arqueologia define e caracteriza um nível de análise no domínio dos fatos, a genealogia explica ou analisa no nível da arqueologia.

Na chamada primeira fase, Foucault pensa como o saber, isto é, as teorias sistemáticas se manifestam por meio de discursos científicos tidos como verdadeiros positivos e aceitos. Todavia, as percepções, também consideradas por Foucault como uma forma de saber, não podem ser descritas pelo conhecimento científico, pois se diferenciam e se distanciam de sua maneira de abordagem.

O filósofo também mostrou as maneiras diferentes pelas quais o modo de investigação instituiu o sujeito moderno dos últimos três séculos. Para Foucault, o sujeito moderno não é um produtor, mas sim produzido no interior dos saberes que correspondem aos mundos da Linguística, da Biologia e da Economia, as três grandes ciências dos séculos XVIII e XIX.

Outra questão, interessante sobre a fase da arqueologia, é que a leitura arqueológica não entra no objeto como a epistemologia, mas busca tratar as práticas que estão por fora e principalmente submersas e que sustentam o objetivado.

Na chamada segunda fase, sobre os domínios foucaultianos, o filósofo dá ênfase à busca do entendimento de processos que tornam os indivíduos sujeitos atrelados a um processo de objetivação que ocorre dentro de redes de poderes, que os capturam, dividem e classificam.

Foucault passa, então, a se preocupar com o poder na tentativa de desconstruir o mecanismo do poder-saber nas relações de poder que nos formam sujeitos agindo sobre os demais. Para tanto, apropria-se do método nietzscheano de genealogia.

A genealogia representa uma maneira diferente de história e deseja-se, com ela, descrever uma gênese do tempo para desvelar uma identidade primeira. Se trata de estudar a origem, como/de que maneira e em que ponto surge o objeto.

Enquanto discute a questão do poder, nessa fase da genealogia, Foucault defende a ideia de que o poder na modernidade se manifesta a partir da docilização dos corpos produzida pelo poder disciplinar capaz de produzir efeitos positivos sobre os indivíduos e sendo mais econômico do que o terror e a aniquilação dos corpos. E o biopoder

representa um novo tipo de poder, surgindo no século XVIII. Trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos, por meio de um corpo coletivo denominado população. Essas duas formas de poder – poder disciplinar e biopoder - são fortemente conectadas uma a outra.

A chamada terceira fase de Foucault começa ao traçar a genealogia da ética ocidental problematizando a relação da cada um consigo próprio, tematizando a sexualidade para então compreender como se constitui e emerge a subjetividade. Interessa a Foucault a sexualidade por funcionar como um grande sistema no qual somos levados a falar sobre nós mesmos, sobre os nossos desejos, sucessos e insucessos, onde surgem as maiores proibições de fazer isto ou aquilo e também os maiores incitamentos para desenvolver-se certas práticas.

Nessa fase uma pergunta que acompanha o filósofo e que se desdobra em outras é: através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo?

O olhar foucaultiano entende a ética como o modo através do qual o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito de moral de suas próprias ações, ou seja, a relação do sujeito para consigo mesmo.

Ao combinar os três eixos de seu pensamento e escritura, quais sejam: ser-saber, ser-poder e ser-consigo, Foucault articula a subjetivação que resultou no que chamamos de sujeitos modernos. Pelos três eixos foucaultianos, o sujeito é um produto ao mesmo tempo dos saberes, dos poderes e da ética.

Quanto à expressão experiência, a partir das leituras de textos literários e filosóficos de Bataille, Blanchot e Nietzsche, Foucault desloca-se para a ideia de dessubjetivação, isto é, a experiência é para Foucault, um projeto a partir do qual o sujeito se põe em questão e tenta alcançar certo ponto de vista o mais próximo possível do não vivível. A experiência, para Foucault, tem com função arrancar o sujeito de si mesmo, a impedir-se de ser o mesmo, é sempre uma ficção, ou seja, algo que se produz para si mesmo (XAVIER, 2009, p.161-162)

Mesmo sabendo que a filosofia e os movimentos do pensamento de Deleuze e Foucault não foram explicitamente escritos e direcionados para pensar a educação, especialmente a educação brasileira, podemos realizar deslocamentos de muitas de suas ideias sobre o pensar, o apreender e o transformar o mundo, nosso cotidiano a partir do pensar sobre nós mesmos, renunciando a um modo de estático de estar no mundo com

experiências objetivantes produzidas e controladas, com conhecimentos “universais” na busca de verdades e resultados repetíveis.

A escola não está isolada do mundo em constante transformação e os alunos e os professores que dela participam são sujeitos que estão vivos, em movimento constante, então, por que ao invés de propor experiências construídas pela ciência moderna, onde um sujeito cognoscente faz a experimentação de objetos cognoscíveis para a aquisição de algum conhecimento universal permanecendo ele sempre o mesmo, propor na escola maneiras de pensar-se e pensar-se no mundo, com experiências de pensamento que afetem com potência a aprendizagem escolar, quiçá até a própria vida?

Como Deleuze e Foucault, existem muitos outros pensadores que desejam e propõem uma ruptura da nossa relação naturalizada com o ensinar e o aprender, buscando experimentar, pensar e ser de outra maneira diferente da que temos sido.

Sabemos que tal tarefa se torna um desafio constante. Não é fácil redesenhar novas fronteiras, romper com a lógica pedagógica a que se está acostumada na escola ou em qualquer outro lugar.

Todavia gostaria de apontar uma possibilidade dentre outras possíveis para dar lugar a experiências do pensamento no interior da escola/sala de aula.

### **2.3 Experiência filosófica: caminhos para o pensar na escola?**

No Brasil, a prática de se trabalhar com Filosofia para Crianças em escola pública é recente. Nas escolas brasileiras em geral e, especialmente nas escolas particulares, quando acontece, esse trabalho de Filosofia para Crianças é, na maioria das vezes, orientado pela proposta do filósofo norte-americano Matthew Lipman.

Matthew Lipman, no final da década de 60, produziu um Programa de Filosofia para Crianças, com o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas mediante discussões de tópicos filosóficos. O programa foi institucionalizado pelo *Institute for Advancement of Philosophy for Children*, na Universidade de Montclair, New Jersey e anos mais tarde ganhou proporções mundiais, inclusive na América Latina e com maior expressão no Brasil.

Como proposta metodológica, o Programa de Filosofia para criança é composto por novelas filosóficas com o objetivo de atender as fases do ensino fundamental com temas da filosofia ocidental e que são constituídas de diálogos entre crianças,

professores, pais e vizinhos em forma de situações significativas do cotidiano. Esse material foi traduzido para o Brasil pelo Centro Brasileiro de Filosofia Para Crianças e cada livro está acompanhado de manuais destinados aos professores que não possuem formação filosófica, propondo planos de discussão e exercícios a partir de cada novela.

O objetivo desse programa é promover experiências filosóficas iniciais que provoquem a discussão. Além de estimular a curiosidade natural das crianças, visa também ao desenvolvimento das habilidades cognitivas que se estruturam em quatro grupos: investigação, raciocínio, organização de informação e tradução (diálogo).

No seu livro *O pensar na educação*, traduzido para o português, Matthew Lipman apresenta as suas justificativas para uma educação para o pensar.

Todavia, apesar de desenvolver toda uma argumentação em torno do pensar de ordem superior que em resumo seria um pensar crítico, criativo, e cuidadoso que ajuda na produção de julgamentos com critérios autocorretivos e contextualizados, além de pontuar a importância da filosofia na formação dos professores e alunos, Matthew Lipman apresenta uma tendência de didática da educação para o pensar como meio de obter na prática resultados racionalmente determinados.

Quanto à referência filosófica que apresento na seção anterior, podemos entender sobre essa proposta que,

Assim, diante das referências das filosofias da diferença, torna-se problemático um pensamento que se pretende filosófico que limita-se à aplicação de regras lógicas, uma vez que estaria subjugando justamente aquilo que é próprio da atividade filosófica: a interrogação, a dúvida, a ruptura e a criação. Em última instância, trata-se de uma injunção moderna em que, na pretensão de gerar um conhecimento capaz de instituir objetivamente a certeza, acaba também por reduzir o pensar à dimensão da razão enquanto verdade objetiva da lógica, deixando de lado a possibilidade de dar uma força distinta e singular ao pensamento, mais especificamente, e que nos interessa neste trabalho, a dimensão de experiência. (SALLES, 2008, p. 122).

Pelo exposto, e não desmerecendo a contribuição de Matthew Lipman como tentativa pioneira de uma educação para a experiência do pensar através do Programa de Filosofia para Crianças focar nossa atenção para outra proposta de filosofia com crianças que vem sendo desenvolvida na escola em que trabalho como professora alfabetizadora e que já citei no início desta escrita. Ela busca se inscrever na filosofia a partir do pensamento dos filósofos que já mencionei; trata-se do projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”, no qual, professores e alunos estão tendo a oportunidade e a possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra maneira como estamos sendo no dispositivo da instituição escolar.

Deixei a descrição e análise desse projeto para melhor detalhamento num próximo capítulo, com o objetivo de não perder, nesse momento, a discussão que tenho desenvolvido sobre a dimensão da experiência do pensamento na aprendizagem de todos nós, em especial na escola.

A dimensão da experiência do pensamento na proposta do projeto de filosofia com crianças, no município de Duque de Caxias (RJ), não está vinculada àquela no sentido positivista do “experimento”, mas a uma experiência autêntica, como estabelecido no seu significado etimológico de uma viagem que atravessa a vida de que a sustenta (KOHAN, 2000, p. 31) experiência do pensar filosófico que tem uma dimensão da incerteza, é uma vivência irrepetível, 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, singular, criativa de pensar o impensável, o impossível, onde nós, sujeitos participantes da escola, corremos os riscos de nos aventurarmos a nos pôr em questão sendo convidados a experimentar, a pensar e a ser de outra maneira em relação ao que temos sido até agora, trazendo transformação e autotransformação para os sujeitos participantes e, quem sabe, para a própria instituição?

Tenho costumado dizer que a experiência filosófica do pensamento que tenho desenvolvido na escola com o projeto me afetou profundamente como professora. É algo tão denso, tão potente, que busquei descrever esta experiência do pensamento como “morte para a vida”, uma morte devir, que será explicitada nos parágrafos seguintes.

Meu encontro com um novo olhar de pensar sobre mim mesma como professora, e até como pessoa fui afetada pelo encontro com Filosofia, mas não com a História da Filosofia, e sim com uma Filosofia do diagnóstico do presente, do deslocamento, da transformação do pensamento, da experiência do pensar modificando valores recebidos e todo o trabalho que me fez pensar de outra maneira, diferenciando o que estou sendo do que posso vir a ser.

Assim me ponho a pensar sobre essa viagem que tenho embarcado no caso desta experiência do pensar como morte simbólica de mim mesma como um sujeito em constante movimento e transformação, na tessitura de outros devires, especialmente como professora e principalmente como pessoa.

Uma imagem da natureza que me vem à cabeça quando penso a morte simbólica como experiência, como acontecimento, como um devir. É o processo de metamorfose

que passa a lagarta de sua condição estática para forma de borboleta, ganhando através do seu voo o acesso a outros espaços/lugares/mundos.

Esta transformação representa para mim morte em vida, o vislumbrar de possibilidades de novos começos pela experiência no sentido mais pleno possível, para mudar a mim mesma e não pensar a mesma coisa que pensava antes...

Aqui me atrevo a uma nova forma de pensar a morte, morte simbólica de si, mas não como algo que vem após a vida material, física ou mesmo da existência pensada por alguns filósofos da história ocidental. Muito menos, pensar a morte nos rituais melancólicos pertencentes à cerimônia do adeus do(s) outro(s) na vida cotidiana. Não que esteja desconsiderando estas formas de pensar historicamente construídas e vividas. Todavia, desejo pensar a morte como uma experiência, um devir, movimento de transformação que tenho constantemente necessitado viver, sentir, ser, pensar e agora escrever, perseguindo novos inícios, sendo eles possibilitados, pela morte da maneira em que tenho sido professora: *o filosofar* possibilita assim o acontecimento, o nascimento, a criação de um novo modo de ser professora!

Então, não encerro, mas faço um convite à experiência do pensar como devir, abrindo a possibilidade para novos começos em nós mesmos...

### 3 RELATO DO FILOSÓFAR COM CRIANÇAS NA ESCOLA JOAQUIM DA SILVA PEÇANHA

*Expectativa, curiosidade, ansiedade, aprendizado, crescimento.  
Estes foram alguns dos elementos que puderam  
se perceber com a chegada do Projeto (...)  
Ana Paula M de Oliveira e Wanderson F do Nascimento*

*A filosofia ajuda a gente a aprender mais coisas.  
Aprender coisa de dentro da gente.  
Como o Roni falava que ficava  
pesado e conversando ficava mais leve.  
Renato (9anos- turma 402)*

*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.  
Professora Cristina*

#### 3.1 A chegada do Projeto de Filosofia com Crianças na Escola

No final do ano de 2007, chega à Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha (Município de Duque de Caxias-RJ) uma proposta ousada, diferente e que ao mesmo tempo em que nós profissionais da escola nos sentíamos curiosos, também nos trazia uma sensação de insegurança.

A proposta seria desenvolver um projeto de filosofia com crianças e, se possível, com os adultos com o objetivo de “Fortalecer o pensamento de crianças e professores da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias visando a constituição de subjetividades críticas e transformadoras”<sup>8</sup>.

O projeto foi apresentado aos profissionais da escola (professores e orientadores) em um dia de novembro em que estava marcado um Grupo de Estudos Pedagógicos, atividade de formação continuada realizada quinzenalmente na escola e prevista no calendário escolar do município.

Estávamos acostumados nestes momentos de estudos, a fazer planejamento,

---

<sup>8</sup> Caderno de Materiais elaborado pela UERJ/PROPED/NEFI, ainda não publicado, para a formação dos participantes do projeto “Em Caxias a Filosofia En-Caixa? A Escola Pública em Duque de Caxias continua apostando no pensamento. Abril /2010

estudar textos enviados da secretaria de educação, participar de oficinas elaboradas pela equipe técnico-pedagógica da escola, etc. Fomos surpreendidas com a presença do Professor Walter Omar Kohan, que antes de apresentar o projeto formalmente, nos convidou para uma experiência filosófica.

Digo surpreendidas, porque não estávamos acostumados a ter visitas de professores da universidade pública ou privada em nossa escola, muito menos de pessoas interessadas em desenvolver em conjunto um projeto na escola.

O interessante é que nos grupos de estudos quando líamos textos da produção e pesquisa universitária sobre educação escolar e os processos que contribuem para sua estrutura e funcionamento, nós professoras, sempre criticávamos tanto os autores quanto a sua produção científico-acadêmica. Perguntávamo-nos se de fato eles estariam preocupados com a escola e as problemáticas que vivenciamos no dia a dia.

A primeira parte do grupo de estudos, como sempre, foi a realização do planejamento das atividades do final do ano que se aproximava e na segunda parte, como foi anunciado pela diretora da escola, aconteceu a apresentação da proposta de projeto de extensão universitária.

Neste momento diante de nós, profissionais da escola, entrava na sala um professor titular pesquisador de uma reconhecida universidade pública do Estado do Rio de Janeiro com o desafiador e ousado convite de pensar a filosofia com crianças na escola.

Como já foi dito, antes da apresentação formal do projeto, fomos convidadas a fazer uma experiência filosófica. Logo no início, o professor escreveu uma frase no quadro e nos convidava a pensar sobre. A frase era: *“É preciso que eu lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes”* do professor francês Joseph Jacotot<sup>9</sup>. O professor solicitou ao grupo presente que nos dividíssemos em duplas ou trios e conversássemos e escrevêssemos uma ou duas perguntas sobre alguma questão que nos interessasse pensar a partir desta frase.

Após alguns minutos de discussão em grupo, as perguntas que surgiram e foram transcritas no quadro são:

- Isso significa que o aluno é o agente do seu próprio conhecimento? (Ana, Iara e Débora)
- O que é necessário para que haja um aprendizado verdadeiro? (Susy e

---

<sup>9</sup> A história do Professor Joseph Jacotot está relatada no livro de RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



Virgínia)

- Será que quem ensina também não aprende? (Vanise, Marisa, Rebeca e Raquel)
- Existe outro caminho de apreender a realidade que não seja através das ciências? (Vanise)
- Qual o significado do “ensinar” por ele? Qual é a concepção de aprendizagem? (Elisabete, Antônia e Lucia)
- Como criar uma relação em que o aluno é construtor do seu conhecimento numa cultura em que o professor é considerado o detentor do saber? (Eduarda, Fátima e Rose)

Logo após, o professor perguntou se haveria alguma relação entre as perguntas, se poderíamos agrupá-la de alguma forma e segundo que critérios faríamos esse agrupamento. A partir de então, algumas colegas propuseram alguns critérios e modos de agrupar as questões. Fizemos a discussão sobre estas intervenções e sobre a concepção de ensinar e de aprender contida na frase tentando relacioná-la com as nossas próprias concepções.

Após a discussão, não chegamos a nenhuma resposta certa. O professor não parecia preocupado por isso, como se sua ideia fosse que nós vivenciássemos o valor de pensar algumas questões pelo próprio processo de pensamento que isso gera no grupo e em cada um de seus membros, para além dos resultados obtidos como respostas. Também estávamos experimentando o pensar da mesma forma em que o realizaríamos com nossas turmas. Depois da discussão, o professor apresentou o projeto, sua estrutura e funcionamento, a forma de financiamento, o que a escola passaria a ter, a oportunidade de experimentar outras maneiras de pensar através da filosofia. Que o projeto buscava realizar indagações conjuntas sobre a educação, a escola, o ensinar, o aprender, enfim, os temas que circulam e transitam a educação escolar.

Filosofia? E com crianças? E na escola das séries iniciais do ensino fundamental? Estes foram os questionamentos que ficaram depois da apresentação do projeto. Algumas de nós professoras estávamos curiosas com a proposta, outras desconfiadas, pois os contatos anteriores que tínhamos com a Filosofia em nossa formação não tinham sido muito favoráveis. Podemos verificar isto no depoimento de diretora e de duas professoras que aderiram ao projeto e permanecem até hoje:

A disciplina Filosofia sempre me atraiu, mas o sentimento que eu tinha era que sempre teria dificuldade em absorver os seus fundamentos e aplicá-los na prática profissional. (diretora Marisa)

A Marisa é professora especialista da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias e está como diretora da escola desde o ano de 2005. Tem graduação em Pedagogia na habilitação de Supervisão Escolar e pós-graduação em Administração escolar. Foi a primeira profissional a ter contato com o projeto e propôs sua apresentação no grupo de estudos para saber se haveria adesão dos profissionais da escola na realização do projeto.

Segundo seu depoimento, sua relação com a Filosofia antes do projeto era de atração, o que parece demonstrar que existe algo de potente e de força no contato com este campo do saber, porém surge o sentimento de incapacidade diante dos conteúdos e das experiências didáticas concretas que teve acesso.

É interessante notar que em seu depoimento a Filosofia é entendida como área do saber que tem seus fundamentos, isto é, suas concepções e ideias para depois serem aplicados na prática profissional, o que não resultava fácil para Marisa.

Outra coisa interessante no depoimento de Marisa é a difícil absorção dos conteúdos da Filosofia e sensação de uma possível incapacidade ante aos seus fundamentos abstratos que a disciplina gerava nela. A filosofia, com sua abstração, fazia Marisa sentir que não era capaz de aprender adequadamente a filosofia.

Filosofia era mais uma matéria escolar. Na verdade só fui ter contato com Filosofia na universidade e em um período apenas. Lembro que o professor passou o período todo falando de dialética e de uma forma tão confusa que se eu tiver que falar sobre o assunto terei dificuldade. Mas eu imaginava que aula de Filosofia seria para nos informar que algumas pessoas conseguiram, em algum momento, pensar mais do que a gente. E, por isso, eram consideradas filósofos. Eles eram pessoas com mentes brilhantes que tinham a pretensão de ensinar algumas coisas para a gente usar na vida. (Professora Cristina)

A professora Cristina<sup>10</sup> é formada em Letras com a Especialização em Língua Portuguesa e exerce a função de professora de Língua Portuguesa no 2º segmento do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

---

<sup>10</sup> Atualmente professora bolsista do projeto *“Em Caxias a Filosofia En-Caixa? A Escola Pública em Duque de Caxias continua apostando no pensamento* financiado pela FAPERJ.

No depoimento da professora Cristina, podemos perceber que, no pouco contato que teve com a Filosofia, a compreendia como matéria escolar, isto é, apenas uma disciplina que fazia parte do currículo de sua formação universitária. Via os filósofos como pessoas de uma capacidade superior às outras e capazes de ensinar o que depois as pessoas “normais” como ela poderia aplicar no seu cotidiano.

Ao comentar sobre um conteúdo trabalhado pelo professor de Filosofia em sua formação, deixa clara a dificuldade de compreensão quanto ao conteúdo transmitido juntamente com a sensação de incapacidade para comentá-lo.

Outro ponto interessante, neste depoimento, é que a Filosofia era entendida por ela como apenas a informação da história de alguns sujeitos considerados filósofos que eram capazes de pensar coisas que ela não conseguiria.

Todavia, ao final de seu depoimento, podemos perceber que mesmo diante de sua incapacidade de pensar como os filósofos, a professora Cristina apresenta certa potência para aqueles que como pessoas brilhantes podiam ensinar coisas para viver a vida.

Meu primeiro contato com a filosofia foi na faculdade e confesso que não era uma das minhas disciplinas favoritas, nem a pior. Sentia um certo fascínio em ouvir o professor falar sobre Sócrates, Platão, Aristóteles... Apesar disto, não havia interesse de minha parte em participar das discussões filosóficas, pois não chegávamos a lugar nenhum, pensava eu. (Professora Ana)

A professora Ana que também adere o projeto até hoje, é formada em Pedagogia com função de professora do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e professora das séries iniciais do Ensino Fundamenta da Rede Municipal de Duque de Caxias, o trabalho com o Ciclo de Alfabetização<sup>11</sup>.

No depoimento de Ana, quanto ao seu contato com a Filosofia antes do projeto, podemos perceber que o campo do saber era entendido como mais uma disciplina que tinha acesso na faculdade.

Para a professora havia fascínio ao ouvir sobre Sócrates, Platão, Aristóteles, mas esta aparente potência, força, que emprega a filosofia não afetava o seu desejo de envolvimento, devido as discussões filosóficas não chegarem a lugar nenhum.

---

<sup>11</sup> No Município de Duque de Caxias-RJ, os três primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental chamado de Ciclo de Alfabetização.

Eu pensava a Filosofia como um caminho de apreender o mundo, assim como a ciência, a teologia, e o saber popular. Meu contato foi na faculdade como disciplina introdutória do 1º e 2º períodos. Mas mesmo achando que fosse um caminho de compreensão da realidade, quando lia os textos e assistia às aulas não entendia nada. Achava que os filósofos eram pessoas inteligentes e que escreviam coisas muito difíceis de entender, parecia outra linguagem. Nesse caminho eu estava fora, pois me sentia incapaz de trilhar. (Vanise)<sup>12</sup>

A professora Vanise formada em Pedagogia e atualmente mestranda em educação exercendo a função de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, abre seu depoimento também potencializando a Filosofia como uma forma de compreender a realidade. Mas mostra sua sensação de incapacidade diante desta disciplina, determinando que os filósofos são as pessoas inteligentes e que são os únicos capazes de escrever coisas muito complexas.

Outro depoimento que considero importante para fortalecer esta discussão é o do Professor Antônio.

O conhecimento da Filosofia foi de forma tradicional no Ensino Médio e na Licenciatura. Estudei a disciplina sem contexto profissional e ou na vida cotidiana. (Antônio)

O professor Antônio chegou à escola em 2010, contratado para assumir a turma 402, da professora Vanise, licenciada para o estudo do mestrado. A turma participava do projeto desde o início. Ele é formado em Licenciatura Plena de Letras com função de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Antônio comenta em seu depoimento que o seu contato com a Filosofia, diferente dos demais, foi no ensino médio e logo após na faculdade demonstrando maior tempo de contato com esse campo. Todavia apresenta a Filosofia como disciplina tradicional que não tem relação com sua profissão e sua vida, não contribuindo para nada do que faz.

Em todos os depoimentos acima podemos perceber que a partir do pouco contato que os profissionais tiveram com a Filosofia, a compreendem apenas como uma disciplina que tem uma força, uma potência, mas que está um pouco distante de sua formação. A filosofia não parece ter deixado uma marca profunda em nenhum dos professores e, de forma comum, eles se sentiam longe da filosofia, tanto pela sua

---

<sup>12</sup> Este depoimento da pesquisadora deste trabalho refere-se a sua participação antes da sua inserção no projeto “*Em Caxias a Filosofia En-Caixa? A Escola Pública em Duque de Caxias continua apostando no pensamento*”.

suposta capacidade para exercer o pensamento filosófico, quanto pela dificuldade em vincular os textos e temas dos filósofos com sua vida cotidiana.

Os depoimentos apresentam apenas a Filosofia como história tradicional dos filósofos, seus pensamentos, concepções, ideias abstratas sem conexão com a vida profissional do professor e a vida cotidiana.

Por fim, vemos também as posturas de incapacidade dos professores ante a Filosofia, que seria um campo para outros: os capazes de pensar o mundo com inteligência.

Mesmo assim, diante deste quadro, oito professoras, duas orientadoras pedagógicas, uma orientadora educacional e a diretora decidiram apostar nesta aventura da Filosofia com Crianças na Escola Pública.

### **3.2 O Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”: descrição da estrutura e do funcionamento**

Para dar início ao projeto na escola algumas condições materiais precisavam ser concretizadas. Primeiramente, ter um grupo de profissionais da escola que estivessem dispostos a participar plenamente no e com o projeto. Sabendo que seria responsabilidade do professor da turma planejar e coordenar as experiências filosóficas com as crianças e adultos, acompanhadas sempre por um membro do NEFI e uma professora da escola bolsista pela FAPERJ<sup>13</sup>, como também participar de todos os encontros de formação promovidos pelo NEFI.

Como já foi citada anteriormente, uma equipe de oito professores, duas orientadoras pedagógicas, uma orientadora educacional e a diretora, aceitaram o convite de participar do projeto. Em 2008, apenas as professoras, uma orientadora pedagógica e a diretora permaneceram no projeto. Já em 2009 e 2010 permaneceram três professoras e a diretora. Porém, durante ano de 2010, professoras que não participavam do projeto procuraram as professoras querendo saber um pouco mais e solicitando a sua participação para o próximo ano devido ao impacto de transformação causado na aprendizagem, comportamento e vida de alguns alunos. Sobre esse dado discutiremos mais adiante.

---

<sup>13</sup> Estava previsto no projeto o financiamento pela FAPERJ de duas bolsas auxílio para dois professores da escola na contribuição do acompanhamento do trabalho na escola e na universidade junto à equipe do NEFI/PROED/UERJ.

Para a execução do projeto foi necessário pensar o espaço físico e o tempo para seu funcionamento e pode-se contar com a contribuição e participação efetiva da diretora da escola, que além de ceder uma sala de aula que estava interditada esperando obras e reparos estruturais da secretaria de obras da prefeitura, também organizou junto com a equipe técnico-pedagógica e o NEFI a melhor disposição do horário para participação dos professores com suas turmas.

### **3.2.1 A Reforma do espaço das experiências filosóficas**

Existia uma sala de aula na escola que durante todo ano de 2007 estava interditada por problemas estruturais e que aguardava a visita da secretaria de obras do município para seu reparo.

Com a chegada do projeto de filosofia e a aceitação dos profissionais, a diretora pôde solicitar a Secretaria Municipal de Educação a cessão da sala para o desenvolvimento do projeto.

Em janeiro de 2008, durante o período de férias escolares a sala foi totalmente reformada com a verba de financiamento da FAPERJ, ganhando novo arranjo espacial, com pufes coloridos ao invés de mesa e cadeiras. A nova cor lilás das paredes também contribuiu para diferenciar a estética da sala das demais que havia na escola.

A ideia de um espaço diferente das outras salas de aula foi apresentada pela equipe do NEFI, discutida e acordada em conjunto com todos os profissionais da escola envolvidos com o projeto. A discussão tinha como base

(...) o princípio geral de que a disposição espacial das crianças e docentes deve ser tal que todos possam ver-se mutuamente os corpos e ocupem um espaço equidistante do chão. É evidente que todos os participantes de uma classe de filosofia estejam acomodados e não ocupem assentos privilegiados. Em geral é recomendável fazer um círculo e o professor seja mais um integrante dele. (...) num círculo todos podemos nos ver e nenhum de seus integrantes está em vantagem ou desvantagem em relação ao resto. (KOHAN, 1999, p. 89-90)

O novo espaço trouxe uma maior credibilidade do projeto para os profissionais da escola já que sempre nos era chegado, via secretaria de educação, projetos que segundo seus gestores visavam a melhoria da escola e do ensino- aprendizagem, porém quando estes começavam geravam muitas discórdias e reclamações e quando acabavam deixando apenas uma certa sensação de tempo perdido.

Um dado interessante é que a nova sala de filosofia possibilitou o (re) pensar o espaço escolar como um todo, nos convidando a formular novas perguntas e a pensar até que ponto uma reorganização estética das salas de aula e a posição de igualdade entre alunos e professores pode contribuir no ensino e na aprendizagem na escola.

Até mesmo os profissionais que ficaram de fora do projeto foram de certa maneira afetados com o novo espaço, desejando e realizando atividades de círculo de leitura, contação de histórias, projeção de vídeo, etc., na sala reformada.

A sala de filosofia, dentro da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, foi um marco importante para o início do projeto Em Caxias a Filosofia en-caixa? Como uma possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra maneira nosso espaço escolar.

### **3.2.2 Tempo/horário das experiências filosóficas**

Um grande desafio dos participantes do projeto, profissionais da escola e coordenadores do NEFI, foi pensar as possibilidades de organização do tempo para as experiências filosóficas dentro do horário das aulas, bem como uma equipe que auxiliasse as professoras ficando com as turmas no horário de seu planejamento e avaliação das experiências.

Em 2008 e 2009 a escola funcionava em quatro turnos seguidos:

- ✓ 1º turno 7h às 11h (manhã)
- ✓ 2º turno 11h às 15h (intermediário - manhã e tarde)
- ✓ 3º turno 15h às 19h (tarde)
- ✓ 4º turno 19h às 22h (noite)

Em 2010, por determinação da Secretaria Municipal de Educação a escola passou a atender três turnos:

- ✓ 1º turno 7h e 30 min. às 11h e 30 min. (manhã)
- ✓ 2º turno 13h às 17h (tarde)
- ✓ 3º turno 18h às 22h (noite)

Cada experiência filosófica era desenvolvida semanalmente com a duração de 2 horas: 60 minutos para a experiência filosófica do pensar com a turma, professora, coordenador e professora bolsistas, e em seguida, 60 minutos destinados para pensar a experiência filosófica (avaliação e planejamento), momento com os professores daquele dia, o coordenador e a professora bolsista.

Uma coisa importante na tomada de decisão coletiva dos profissionais que iriam executar o projeto foi pensar a inclusão das experiências filosóficas na carga horária de aula dos alunos e coordenada pelos seus respectivos professores, tendo em vista que,

Neste sentido é conveniente que as aulas de filosofia (...) estejam inseridas nas práticas habituais das crianças e que não sejam excepcionais como “atividades extracurriculares”. Esta inserção propiciará uma melhor integração com as outras atividades da escola. (KOHAN, 1999, p. 87)

O fato curioso desta inserção das experiências filosóficas na carga horária das turmas, tendo em vista a integração com os outros conteúdos e matérias curriculares é que os próprios alunos foram se apropriando da arte de pensar que é própria da filosofia, que foram solicitando aos professores sua inclusão no cotidiano da sala de aula. Este destaque importante será apresentado mais adiante.

### **3.2.3 Os materiais das experiências filosóficas**

Com a verba da FAPERJ, a escola conseguiu adquirir diversos materiais para a realização das experiências filosóficas, assim como para o registro e documentos que auxiliariam na análise das experiências.

Foi adquirido para o acervo da escola uma quantidade significativa de livros paradidáticos, teóricos e de obra de arte que contribuísse para o convite do pensar filosófico, tanto para realização das experiências como para a formação dos professores visando o pensar a experiência.

Materiais de papelaria como; papéis de diversas cores e texturas, cartolina, tesouras, colas, lápis, borrachas, tinta guache, pincéis, lápis de cor, giz de cera, cola colorida, massa de modelar e três armários para guardar estes materiais.

Outros materiais importantes adquiridos pelo projeto para a escola foram os equipamentos tecnológicos como uma filmadora, um HD externo, câmeras fotográficas digitais, aparelhos de mp3 e mp4, impressora a laser, notebook, um máquina de scanner, tudo isso visando o registro e transcrições das experiências para uso como material de pesquisa e análise das transformações que o projeto ia possibilitando.

Enfim, todo material pôde contribuir com a criação das professoras e dos alunos dando força ao pensar das experiências filosóficas.



É importante mencionar que todo material de uso do projeto também foi utilizado pelos professores e turmas que não participavam do projeto, garantindo com isso a democratização e o investimento na melhoria da escola pública.

### **3.3 A formação dos Profissionais da escola: um convite a experiência do pensar e o pensar a experiência**

Um ponto importante foi a formação dos professores quanto ao conhecimento e imersão no projeto, visando garantir que as experiências filosóficas estivessem sempre pautadas nos seu princípios norteadores<sup>14</sup>:

- a PROBLEMATIZAÇÃO como maneira de abrir os espaços onde habitualmente não há perguntas;
- a INVESTIGAÇÃO CRIATIVA como modo de compor e recompor o pensar e o sentir; de reconfigurá-los e fazê-los proliferar;
- o DIÁLOGO PARTICIPATIVO, aberto e fundamentado, na inter-relação com os outros.
- o TRABALHO COLABORATIVO, enquanto forma de se envolver nas práticas educacionais;
- a RESISTÊNCIA frente a toda imposição;
- o ENRIQUECIMENTO da vida, para tornar mais COMPLEXO o mundo e explorar outras dimensões da existência;
- o EXERCÍCIO permanente sobre o próprio pensamento, sobre as ideias com as quais nos lemos e vemos o mundo;
- a IGUALDADE das inteligências dos participantes como seres capazes de pensar sem distinção de idade, lugar institucional, cor de pele, opção sexual, etc.
- a EXPERIÊNCIA como modo de se abrir ao novo e se relacionar com o próprio pensamento;
- a DIFERENÇA como afirmação da irreduzível singularidade da vida.

Nossa primeira formação aconteceu nos dois primeiros dias letivos do ano de 2008, no espaço da Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico e Políticas Sociais (FUNDEC)<sup>15</sup> do Município de Duque de Caxias.

Enquanto as turmas que iriam fazer parte do projeto, estavam sendo atendidas em seus horários de aula por profissionais da escola que foram convocados para substituição das professoras, a formação teve seu início pela manhã e seu término no final da tarde.

<sup>14</sup> Os Princípios norteadores do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” A escola pública em Caxias continua apostando no pensamento e ainda não publicado, estão fazendo parte do Manual do projeto.

<sup>15</sup> Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico e Políticas Sociais do Município de Duque de Caxias. A instituição tem filiais distribuídas pelos distritos do município. A unidade que foi cedida para a realização da formação inicial dos profissionais do projeto foi a do Parque Beira Mar, próximo a escola.

Nestes dois dias de formação tivemos a oportunidade de participar de diferentes experiências filosóficas planejadas pela equipe do NEFI. Logo após as experiências passávamos a pensar a experiência, momento em que nos foi possibilitado pensar sobre o nosso diálogo, sobre o que percebemos de fundamental em uma experiência aconteça e nos abra para o convite do pensar.

No terceiro dia de aula os coordenadores do NEFI desenvolveram duas experiências filosóficas com duas turmas do projeto em turnos diferentes onde também tivemos a possibilidades de observar como a filosofia pode ser possível com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nas reuniões posteriores a essas experiências filosóficas, discutimos sobre o fato de que as crianças perguntavam timidamente e que suas perguntas eram repetitivas ou já tinham uma resposta pronta e fechada não possibilitando o convite para o diálogo.

Lembro-me de que esta questão sobre as perguntas e a discussão deixou-me muito inquieta e angustiada. Neste momento estávamos envolvidas com a nossa, talvez, primeira pergunta, nosso primeiro problema quanto à experiência de filosofia e à escola.

Nós professores trabalhamos todo tempo formulando perguntas para os alunos responderem, e os alunos, por sua vez, passam toda a sua vida escolar em contato com as perguntas dos professores tendo o desafio de ter que respondê-las.

Então, os alunos e professores não sabem perguntar? Que tipo de pergunta tem-se feito na escola? Qual a diferença das perguntas escolares para a pergunta filosófica? O que é pergunta escolar? O que é pergunta filosófica? O que é pergunta? Que força pode ter uma pergunta escolar? E a filosófica? Qual delas possibilita o exercício do pensamento? O que é exercício do pensamento? O que é pensar?

Todas estas perguntas e outras, à medida que foram surgindo, nos foram também afetando e fazendo-nos (re) pensar a escola, a sala de aula, o ensinar, o aprender, o perguntar, etc., tema que trataremos mais adiante com mais detalhes.

Outras formações mais intensas ocorreram em dois anos consecutivos, 2008 e 2009. O encontro anual de formação promovido pelo NEFI, no Campus do Centro de Estudos Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (CEADS) da UERJ, localizado em Dois Rios na Ilha Grande no Estado do Rio de Janeiro, tem como enfoque maior o projeto em Caxias a Filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento.

Este lugar com paisagens naturais possibilitou a ruptura, ainda que por cinco dias, do nosso cotidiano acelerado, permitindo que os participantes estivessem

submersos num clima de escuta, de silêncio e de intensidades no exercício da experiência do pensar.

Na formação de 2008, o grupo foi composto por profissionais da escola, alguns profissionais da educação de São Paulo e estudantes e professores universitários da Argentina, criando um ambiente de diversidade e intercâmbio.

No ano de 2009, além da equipe do NEFI e da participação de uma estudante de graduação de Brasília - Distrito Federal, de dois integrantes da Universidade Estadual de São Paulo (Campus Araraquara), a maior parte da equipe foi composta pela por profissionais da Educação do Município de Duque de Caxias. Esta numerosa representação se deve ao fato da perspectiva de ampliação do projeto para mais três unidades escolares do município.

Todavia, após a o retorno, apenas permaneceram no projeto a Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha e a Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo com seus profissionais cheios de incertezas diante do novo que a filosofia apresentava nos convidando a (re) pensar a escola, a prática pedagógica e a nós mesmos de maneira diferente que até então não tínhamos pensado.

Podemos observar nos relatos a seguir as expectativas que nos deixavam inseguros com a chegada do projeto e importância das formações que participávamos na medida em que nos aproximava do que precisávamos fazer para seu desenvolvimento.

“Lembro-me perfeitamente do dia em que Walter Kohan, filósofo e autor de vários livros, sobre Filosofia para Crianças de Escolas Públicas, esteve na escola pela primeira vez, propondo aos professores a oportunidade de se trabalhar filosofia com crianças das classes iniciais. Fiquei entusiasmada com a idéia, entretanto lá no fundo, muitas dúvidas surgiram. Não conseguia compreender como este projeto seria implantado e quais seriam os benefícios para o educando. As capacitações na UERJ, em Angra dos Reis, as experiências vividas foram fundamentais para que eu percebesse que trabalhar filosofia com crianças de classes populares era possível.”  
(Ana)

No relato da professora Ana, podemos perceber seu interesse e entusiasmo em trabalhar com o projeto e as muitas dúvidas e inseguranças que nos envolvia, porém demonstra que foi de fundamental relevância seu contato com a maneira de *fazersaber* do projeto e a sua própria vivência com as experiências filosóficas nas formações, para a compreensão do trabalho a ser desenvolvido e suas possibilidades com as séries iniciais da escola pública.

“Quando Walter chegou à escola em 2007 e fez a experiência inicial com os professores achei muito interessante. Pensei que iria ser uma boa oportunidade de eu poder acrescentar algo novo no meu método de trabalho e também em minha vida pessoal, porque achei o exercício proposto muito enriquecedor e, inclusive, me fez pensar sobre uma dificuldade que eu tinha e que eu achava que nunca saberia fazer, que era organizar ideias. Nem sei se é essa a expressão, mas o que me pareceu foi que seria uma atividade que poderia contribuir para me ensinar a pensar. Sempre fui muito agitada e ansiosa e isso me atrapalhava e ainda atrapalha muito o raciocínio.

Outra coisa que vi que a filosofia me ajudaria era aceitar que discordassem de mim. Eu tinha um grande problema com isso.

Tivemos alguns cursos, reuniões e também algumas experiências com alunos coordenadas pelo pessoal do NEFI que nos deram noções de como desenvolver o projeto. Tudo era muito novo e complicado.

Em 2008 houve um curso de formação considerado importante para a formação dos professores envolvidos no projeto, mas por questões pessoais, não participei. Senti que fiquei um pouco perdida depois que o pessoal voltou porque falavam muito e citavam coisas que fizeram e aprenderam lá. A minha sorte foi que a Vanise ia embora da escola comigo e no caminho conversávamos sobre o projeto, o curso, as experiências. E a paixão que Vanise tem pelo projeto foi algo fundamental para que eu pudesse cada vez mais me envolver com o projeto.

Muitas pessoas desistiram por vários motivos, mas acredito que o principal motivo seja a incerteza que o projeto nos traz de início e que requer uma busca constante de aproximação do que seja a realização de fato de uma experiência filosófica.

“E acredito que para muitos faltou essa vontade de acertar, talvez pelo trabalho que dão as coisas novas, desconhecidas e sem forma fixa como é o caso desse projeto.”  
(Cristina)

O relato a professora Cristina apresenta detalhes interessantes que valem a pena comentar.

Primeiro ela aponta como a formação inicial e sua pessoal vivência com as experiências filosóficas não apenas contribuiu para a sua vida profissional como também para a vida pessoal. Ela relata sobre as possibilidades da experiência do pensar diante de suas impossibilidades e o convite de transformação que uma experiência pode potencializar.

Outra coisa no relato da professora foi sua percepção quanto a potente contribuição da vivência das experiências na formação para se pensar o ensinar e o aprender que perpassa a escola/sala de aula, especialmente ajudando a pensar o lugar que ocupava como professora, se abrindo em direção ao diálogo já que tinha dificuldade de aceitar que suas ideias fossem contestadas por outra pessoa.

Nós professores fomos formados com a ideia de que temos o saber e devemos transmiti-lo a quem não o tem. Então este suposto saber nos impede a abertura para o diálogo com o outro, inclusive com os alunos, já que estes são o alvo do nosso suposto saber e, como também supostamente não sabem, então devem se calar e atender ao nosso suposto saber de mestres.

Continuando, a professora Cristina, relata o quanto a formação do e no projeto propõe atividades que são potentes, afetando professoras que não somente acreditam no

projeto mais também no potencial de outras pessoas desenvolverem o projeto. Dá exemplo de sua amiga que ao participar da formação, retorna e a ajuda a pensar coisas que não havia experimentado na primeira formação em 2008.

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.

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 aberta, enigmática, imprevisível, levando-o a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados.

Outro dado comentado por Cristina são os encontros de formação continuada realizados quinzenalmente no espaço da universidade e os encontros de avaliação e planejamento semanalmente na escola após as experiências filosóficas, que possibilitam pensar os avanços e entraves que vão surgindo sobre esta maneira de pensar o impensável.

### **3.4 As Experiências Filosóficas resignificando a prática pedagógica**

Nesta seção estarei apresentando primeiro às experiências filosóficas e os elementos que as compõem e de maneira potente nos convidaram a rever nossa prática pedagógica nos trazendo significativas mudanças. Não será realizado um estudo aprofundado de cada elemento, pois o objetivo de citar e comentá-lo está pautado na ênfase de que cada um deles proporcionou de transformações ocorridas na escola, após o contato com o pensar filosófico, particularmente com as professoras do projeto.

Depois passaremos à apresentação de algumas experiências filosóficas elaboradas e coordenadas pelas professoras da escola e à análise dos diálogos com suas turmas, os quais permitiram (re) pensar a prática pedagógica desenvolvida na escola até então.

A formação inicial deixou-nos numa situação contraditória, se por um lado nos possibilitou vivenciarmos como desenvolveríamos as experiências filosóficas e a pensar estas experiências, nos dando abertura para experimentar o caminho que haveríamos de

percorrer, por outro, convidou-nos ao desafio de correr o risco de pensar coisas que ainda não tínhamos pensado em um caminho enigmático sem preocupações com a chegada.

### **3.4.1 Os elementos de composição das experiências filosóficas: caminho da transformação**

Antes de apresentar uma reflexão sobre como os elementos que compõem um experiência/sentido têm possibilitado repensar a nossa prática pedagógica e contribuído para a transformação das professoras do projeto, se faz necessário um breve relato de algo que levou-nos a inquietar diante de elementos que teoricamente achávamos algo meramente fácil, pois de certa forma, fazia parte de nossos fazeres escolares e trouxe-nos rupturas, mudança e criação...

As primeiras experiências filosóficas realizadas com as crianças foram desenvolvidas no terceiro dia letivo de aula, após o encontro de formação inicial em 2008, na turma 202 - primeiro turno<sup>16</sup>, turma na qual eu era a professora e em uma turma do 5º ano de escolaridade – terceiro turno. Todavia, quem coordenou a experiência com as crianças pela manhã foi por um membro do NEFI e a da tarde o próprio coordenador do projeto, professor Walter Kohan.

Nas duas experiências, nós, professoras, ficamos de observadoras para compreender como se desenvolvia um trabalho filosófico com crianças. O curioso é que as duas propostas solicitavam aos alunos que formulassem perguntas diante do texto apresentado.

Na proposta da parte da manhã foi apresentado um texto sobre a história de um menino que era colecionador de perguntas e para acompanhada a história usou-se um lindo tear.

A coordenadora da experiência usou diversos fios de lã com texturas, espessuras, cores e tamanhos diferentes para representar os tipos de perguntas que o menino gostava de colecionar e escrever em seu caderno. Logo após a coordenadora

---

<sup>16</sup> Tenho duas matrículas como professoras das séries iniciais do ensino fundamental no Município de Duque de Caxias e estou lotada na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. No ano de 2008, estava exercendo a função de professora em duas turmas do segundo ano do ciclo de alfabetização (referente ao segundo ano de escolaridade do ensino fundamental), a turma 202 no primeiro turno e a turma 203 no turno intermediário. Como professora participante do projeto, desenvolvia as experiências filosóficas nas duas turmas. Fato que contribuiu muito para minha transformação.

pediu que cada uma das crianças escolhesse um fio e ajudasse ao menino colecionador com perguntas. Todas as crianças, antes de colocar o fio no tear, tinham que falar sua pergunta.

Eu me lembro da dificuldade que as crianças tiveram para falar uma pergunta e quando falavam repetiam a pergunta do outro. Esta experiência foi realizada na sala de aula da turma, pois a sala de filosofia ainda estava em fase de preparação.

Na segunda experiência, no turno da tarde com crianças maiores, a proposta foi apresentada a partir do texto do *Anel de Giges*<sup>17</sup> e as crianças deveriam escolher uma figura de revista para dizer o que fariam se tivessem o poder de se tornarem invisíveis.

Feitas as escolhas, os alunos apresentaram cada um a sua proposta. Apesar de o coordenador tentar um diálogo entre as crianças para aprofundar a discussão do tema, esse não foi possível porque cada um queria apenas falar de sua proposta.

Alguns apresentaram timidamente, outros não queiram apresentar devido à “gozação” dos colegas, e outros apresentavam até com entusiasmo, mas não dando muito espaço para outros falarem.

No final foi pedido que cada um falasse uma pergunta sobre a atividade e, para a nossa surpresa, já que se tratava de crianças com mais tempo de escolaridade pensamos que haveria muitas perguntas, alunos e as alunas apresentaram as mesmas atitudes das crianças menores.

O que estava errado? Seriam as experiências? Seriam as crianças? Ou seria a nossa relação com os elementos que compõem uma experiência/sentido que precisava ser (re) pensado? A nossa escuta, o respeito ao pensar do e com o outro, o diálogo que na verdade, ainda não estava muito bem resolvidas dentro da escola?

No relato a seguir percebemos as dificuldades que fomos enfrentando diante do desafio de elaboração e coordenação de experiências filosóficas na escola, mesmo tendo um *espaçotempo* diferenciado e materiais interessantes para desenvolvimento projeto. Havia ainda muito que pensar, particularmente em relação ao que dizia respeito a nossa prática pedagógica cotidiana e as dificuldades que percebemos nas crianças no primeiro contato com as experiências filosóficas:

---

<sup>17</sup> Uma lenda antiga que conta-nos a história de Giges, um pastor pobre que encontrou um anel mágico numa fenda aberta por um tremor de terra. Giges descobriu que ficava invisível se colocasse o anel no dedo e o rodasse. Isso permitia-lhe fazer aquilo com que todas as pessoas podem apenas sonhar: podia ir a qualquer lado e fazer o que bem lhe apetecesse, sem receio de ser apanhado. Usou o poder do anel para enriquecer, roubar o que queria e matar quem quer que se atravessasse no seu caminho. Até que invadiu o palácio real, onde seduziu a rainha, matou o rei, e apossou-se do trono. Acabou por se tornar senhor de todo o reino. Gláucon conta esta história no Livro IV de *A República* de Platão.

A escola montou a Sala de Filosofia e muitos materiais foram comprados com a verba do projeto Em Caxias a Filosofia en-caixa? Porém dúvidas ainda persistiam: como trabalhar com meus alunos, se os mesmos não tinham alguns pré-requisitos básicos para “filosofar”, como por exemplo, saber se expressar diante de um determinado assunto, respeitar a opinião do outro? Fazer pergunta! Foi aí que ocorreu a primeira transformação: a minha. (Ana)

O relato acima, da professora Ana reflete muito que estávamos passando naquele momento diante de tantas questões a resolver. Mas como resolver? Por onde começar? Seria possível mesmo filosofia com crianças na escola pública?

As experiências filosóficas nos foram apresentadas, não como uma metodologia estruturada com propostas de técnicas e matérias pré-fixados e que deveríamos seguir passo a passo, mas como uma proposta estética de pensar o mundo e a nós mesmos. Pois, de acordo com o texto suporte do NEFI quando

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 ao serviço do músico ou do pintor, mas o resultado do que eles fazem ultrapassa a técnica, os materiais e os instrumentos. Sugerimos estes passos nesse sentido. Não é uma receita. São uma matéria prima colocada aqui para sobre ela começar a compor nossa própria obra (p.83).

Para realização das experiências filosóficas tínhamos que contar com alguns elementos importantes para compor uma experiência do pensar. São eles: *disposição inicial, vivência (leitura) de um texto, problematização do texto, o diálogo e o momento para recuperar e continuar pensando o tema*. Mesmo sendo propostos os elementos que deveríamos trabalhar numa experiência filosófica, tal proposta se apresentava como uma proposta aberta, na qual tínhamos a liberdade de reflexivamente criar a partir delas novas formas de experimentar o pensar filosófico.

O primeiro elemento era a preparação de uma *disposição inicial* para garantir que as condições de escuta, silêncio, respeito ao pensar do outro, diálogo fossem estabelecidas nas comunidades de investigação filosófica<sup>18</sup>.

Esta *disposição inicial* representa um momento importante, pois na escola/sala de aula a dinâmica acelerada e disciplinadora impossibilitava a necessária concentração para o exercício do pensar. O interessante é que precisávamos de uma *distração* daquilo

---

<sup>18</sup> Termo utilizado por Matthew Lipman no Programa de Filosofia para Crianças na qual é realizado um diálogo a respeito das novelas filosóficas também por ele elaborado. Espaço-tempo de possibilidades de experiência do pensar filosófico.



de estávamos fazendo no cotidiano da escola para buscar outra dimensão do pensamento, a dimensão da experiência/sentido.

Quando estávamos nas aulas, os alunos precisavam manter uma postura disciplinar diante de nós professores. Pensávamos que sentados enfileirados e se determinássemos o silêncio estava garantido uma “boa” situação de concentração e de aprendizado. Mesmo com tanto cuidado na disciplina, os alunos sempre encontravam uma maneira de burlar as regras e conversar, sair dos seus lugares, brincar durante as aulas.

Com tudo isso, acabava se formando um clima de controle e de hostilidade por parte dos professores, impossibilitando a participação das crianças e aguçando ainda mais sua agitação em sala de aula.

Quando chegávamos à sala de filosofia este clima seguia conosco, fazendo-nos buscar outro tempo que não poderia ser o escolar.

“Muitos de nós professores evitamos que nossos alunos “conversem” em sala de aula, pois acreditamos que isto possa prejudicar o desenvolvimento do trabalho. O fato é que ao generalizarmos, não permitindo também que as crianças se expressem diante de um determinado assunto, estaremos formando cidadãos sem opinião própria, passivos diante do mundo. Posso afirmar que a filosofia me fez refletir sobre esta e outras questões e fui a busca de uma nova transformação: a dos alunos” ( Ana)

Neste depoimento, a professora Ana reafirma o que já foi dito, enfatizando como os professores não permitem o diálogo imaginando que com este controle estão garantindo uma suposta concentração e um suposto aprendizado na escola/sala de aula.

O pensar uma *disposição inicial* para vivermos uma experiência/sentido nos trouxe a reflexão sobre a posição de passividade que impúnhamos os nossos alunos para tentar alcançar um “bom aprendizado”, posição de receptores, por mais inovações pedagógicas que usássemos, percebemos que no fundo não havia mudanças significativas quanto a nossa concepção de aluno. Aqueles que supostamente não sabem necessitam do professor que supostamente sabe para conduzi-lo no caminho do saber, e garantir assim, a transmissão dos conteúdos curriculares.

Quando a professora Ana relata que buscou a transformação dos alunos, percebo que ela se abre para a sua própria transformação, pois ao reconhecer a não permissão do diálogo e que o filosofar a convida para refletir sobre o tema, e começa a dar voz às crianças e permitir uma escuta mais sensível destas vozes, aqui ela inicia um deslocamento, saindo do lugar comum rumo ao diálogo.

Outro momento significativo na experiência filosófica que nos convidou a criação de outra maneira de experimentar, pensar e ser na escola foi a *vivência (leitura) de um texto*. Mas como é possível a leitura de um texto nos abrir para outros lugares? O texto não é um material didático que tem transitado nas escolas desde sua criação e como base do aprendizado? O material básico da escola não é texto? Então como é possível algo que faz parte do cotidiano escolar nos trazer um filosofar transformador?

Em nossa escola a base de nosso trabalho está voltada para a transmissão dos conteúdos curriculares através de textos escritos, e isto representa uma tradição da escola republicana.

Basicamente, nós temos alfabetizado nossos alunos pensando que ao ter acesso ao mundo da escrita eles terão a possibilidades de participar deste mundo. Todavia quais os textos que estamos acostumados a utilizar para que isso se concretize?

Normalmente buscamos auxílio de quaisquer textos contidos nos livros didáticos. Eles têm nos ajudado no planejamento e desenvolvimento das aulas. Além do mais, as crianças, ao levá-lo para casa estão tendo a oportunidade de também levar os textos selecionados pelos professores da escola contribuindo assim no exercício do conhecimento da leitura e da escrita. Os alunos ficam mais próximos dos textos escolares.

Os textos escritos são utilizados na escola não somente para favorecer a apropriação pelos alunos para participação prática social do mundo da escrita, mas também são usados para acessar os conteúdos acumulados pela sociedade transmitidos pela escola. E estes são determinados pelos programas educacionais e elaborados pelos governantes da sociedade.

Então, mesmo tendo certa autonomia de trabalho na sala de aula, e podendo desenvolver na prática pedagógica um trabalho diversificado com variados tipos de textos, nós professores acabamos por priorizar apenas os textos escritos. Qualquer texto escrito. Entendemos que estes, serão mais eficazes na missão de ensinar a leitura e a escrita, para a interpretação do mundo e a aquisição dos conhecimentos transmitidos.

Mas o que isto tem a ver com os textos do pensar filosófico?

Com as experiências filosóficas fomos convidadas a nos perguntar sobre o texto escrito e outras possibilidades de textos: O que é um texto? Para que de fato ele serve? Qual é a minha relação com o texto? Somente professora a de reprodutora de um saber já contido no texto? Até que ponto um texto pode me afetar? Que força pode ter um texto? Todos os textos cumprem a mesma função? Todos os textos têm a mesma

potência?Qualquer texto nos convida a pensar?Que texto nos abre para uma experiência/sentido?Etc.

No relato a seguir podemos observar a presença destas inquietudes diante da escolha de um texto que abrisse para o pensar filosófico:

Tivemos alguns cursos, reuniões e também algumas experiências com alunos coordenadas pelo pessoal do NEFI que nos deram noções de como desenvolver o projeto. Tudo era muito novo e complicado. Comecei então a realizar as experiências com minha turma. Éramos acompanhados pela Fabiana Olarieta da equipe do NEFI e pelas professoras bolsistas Simone e Aline que se revezavam semanalmente. Era uma turma de 4º ano ( antiga 3ª série ) e as crianças pareciam gostar muito dos encontros. Eu tinha muita dificuldade de escolher textos para usar e também estava muito presa a conceitos e atitudes didáticas. Fabiana, a cada reunião de planejamento que acontecia após a experiência, tentava me orientar em pontos que destacava como negativos e também procurava me incentivar nas coisas que iam dando certo. (Cristina)

Podemos perceber neste depoimento a relação didática que tínhamos com o texto e a dificuldade de nos libertar das certezas e concepções didático-pedagógica que acreditávamos que um texto simplesmente possuía.

Foi então, que todas estas inquietudes surgidas diante da escolha de um texto para o exercício do pensar, nos envolveu num movimento de saída da zona de conforto que estávamos no uso mecanicista do texto e seus exercícios estéreis de interpretação e aprendizado gramatical, em busca de outras maneiras de experimentar, pensar e ser com um texto de fato potente.

Para que isso ocorresse conosco foi necessário que a equipe do NEFI nos desafiasse a pensar sobre o texto. Mas não poderia ser qualquer texto. Tínhamos a tarefa de garimpar um texto que afetasse a nós professoras primeiro, para que pudéssemos ser de fato verdadeiros diante das crianças, apresentando algo que nos tocou, nos passou, nos aconteceu de fato, pois fomos envolvidas na discussão sobre o sentido e da potência de um texto e percebendo que durante muito tempo,

Esquecemo-nos de que somos todos seres em formação e nos agarramos à aplicação de métodos e às receitas que nos são vendidas como milagrosas – atitudes típicas de uma racionalidade instrumental que valoriza os meios e descarta a reflexão sobre os fins, sobre a finalidade. Em uma sociedade que valoriza o produto em todos os sentidos, é preciso resistir para que entendamos que vivemos em processo. Eis uma enorme contribuição que a filosofia e também a arte são capazes de dar à educação. Tanto a filosofia como a arte buscam a ruptura e o novo; é um modo de buscar sentido que se encontra na exterioridade e no desconhecido. Quando abdicam de qualquer pretensão de completude ou de posse de certezas ou de verdades, ambas mostram seu caráter emancipador; uma liberdade singela e despretensiosa. O diálogo entre iguais é uma espécie de pressuposto natural nestes dois campos – ele ocorre tanto no “silêncio” da arte quanto no “barulho” da filosofia, ambas distanciam-se do autoritarismo e aproximam-se da autoria quando tomam o outro como capazes de ser igualmente produtor de sentido (RAMOS, 2004, p. 13).

Daí surgiu à possibilidade de abrir não somente para os textos escritos, mas outras dimensões de texto, pois nas orientações dos encontros de formação do NEFI encontramos um fragmento de texto potente que nos ajuda a pensar com cuidado a questão:

Só pensamos quando algo, como um texto, força o pensamento. Os textos podem ser escritos, narrativos ou poéticos, também imagéticos, dramatizações corporais, audiovisuais ou informáticos. Podem ajudar a exercitar diversas formas de expressão e experimentação, de leitura participativa, dramática, etc. Os textos serão sensíveis à capacidade dos participantes, mas também potencialarão essa capacidade. Não serão dogmáticos, moralizantes ou pobremente escritos. Terá beleza, enigmas, força. (*ibid*, p.83)

Tínhamos um ponto de partida para estimular o pensar, mas não poderia ser qualquer texto, tinha que ser um texto que provocasse força ao exercício do pensamento. E na busca destes textos potentes íamos sendo transformadas.

Não foi fácil esta nova relação com esta outra maneira de trabalhar com o texto, mas tem nos trazido o prazer do encontro com ele.

Outro elemento importante na aventura de experimentar, pensar e ser de outra maneira na escola via o pensar filosófico, foi o desafio da *Problematização do texto*, pois além de ser um material potente para pensar, precisava que o encontro com o texto nos desafiasse a levantar perguntas, questões que convidassem a nós mesmos e aos alunos e alunas ao diálogo.

Mas como problematizar um texto? O que significa problematizar? Por que problematizar um texto? Que potência há na Problematização do texto? O que é problematizar? Que tipo de problematização dá força ao pensamento? O que é problema? Qual a diferença entre problematizar e interpretar um texto?

Uma questão interessante é que, se para o texto, que faz parte do uso cotidiano da escola, tivemos de (re) pensá-lo buscando romper com a forma mecanicista, reprodutora e dogmática que o tratávamos até então, tendo em vista uma relação mais criativa, filosófica e estética, também, quanto à problematização do texto, encontramos o mesmo desafio.

Na escola fazemos uso da problematização como estratégia para ensinar aos alunos e as alunas buscarem através do raciocínio a solução e repostas de situações apresentada na escolar e bem como no mundo.

Todavia esta maneira de lidar com a problematização esta mais inclinada à busca de respostas de algo já sabido e ou pré-concebido. Não havendo, então o despertar da curiosidade e o desejo de lançar-se ao desconhecido para tentar desvendá-lo.

Este modelo de problematização, mais especificamente utilizados nas aulas de matemática, que na verdade é mais uma interpretação usualmente aplicado na escola pelos professores na acaba perdendo o sentido investigativo, na medida em que já pré-existe uma resposta pronta. Ou seja, o uso da problematização na escola está mais voltado para a resolução de situações de problemas matemáticos retirados dos livros didáticos e entendemos de certa forma fazem parte do cotidiano da vida dos alunos e alunas.

Todavia, deixamos de perceber que o uso que fazemos destas situações problemas que constituem os famosos e conhecidos “*probleminhas da matemática*”, além de se apresentarem como exercícios repetitivos focando apenas a utilização correta das quatro operações matemáticas, que neles estão incluídos, são retirados dos livros didáticos não possibilitando o repensar de nós professores, na tentativa de elaboração de novas situações problemas que estejam de fato relacionados com o dia a dia da vida dos alunos e alunas permitindo a existência na escola/sala de aula um *espaçotempo* legítimo do pensamento imaginativo, criativo.

Torna-se então a repetição dogmática de exercícios estéreis e vazios empobrecendo a própria dimensão criadora que existe no processo de problematização dos conteúdos escolares e até mesmo da própria vida.

E mais uma vez fazendo coro com Paula Ramos, dizemos que,

Como professores temos ensinado muito mais a reprodução de conhecimento do que permitido a produção de sentidos. Uma imagem possível para ilustrar esta afirmação seria a do professor como autor de um livro que é entregue ao aluno na aula... pronto. Do mesmo modo que dialogamos com um texto. Com um livro, o aluno também pode estabelecer diálogo com o professor, mas, em geral, quase não há espaço para a produção de um discurso que não esteja ao redor do que o professor “explicou” como verdade. Como professores afirmamos o desejo de que nossos alunos tenham uma postura crítica e reflexiva, que aprendam a pensar em nossas aulas e a partir delas, mas não remos permitido um espaço para que tal ocorra nem para eles e nem para nós, uma vez que também nos excluimos do processo de investigação e de problematização do conhecimento. (2004, p. 14-15)

A filosofia na escola nos ajudou a (re) pensar os limites de meras operações representativas e interpretativas já existentes ou pensadas por outros, nos transportando para a dimensão do exercício do perguntar e do perguntar-se como uma atividade

significativa de problematização e investigação através da participação de sujeitos livres e constantemente inquietos.

Nas experiências filosóficas, especialmente no planejamento, esta problematização do texto se dá através do levantamento de perguntas ligadas ao tema sobre questões que ainda desconhecemos e que nos sejam enigmáticas neste texto.

Como as perguntas foram a via inicial para a problematização, trago aqui um pouco das angústias que passamos diante de algo que pensávamos ser um tema tão bem resolvido e cotidianamente utilizado na escola/ sala de aula: o perguntar.

Para problematizar um texto, tínhamos que saber o que de fato nos inquieta e nos convida a pensar neste texto. E para nos convidar a dialogar com o texto e convidar as crianças e ao adultos a dialogar, também precisávamos perguntar, ou melhor, perguntarmo-nos, ou seja, não apenas fazer perguntas externas, mas nos colocar dentro da pergunta.

A experiência filosófica só faria verdadeiramente sentido se o texto provocasse, primeiramente em nós, o desafio do encontro com o enigmático que estava contido nele, e para isso era necessário problematizá-lo abrindo este caminho via uma pergunta que nos tocasse. Não bastava apenas perguntar, precisávamos ter uma relação com a pergunta, convite ao diálogo, muito diferente das perguntas que já continham respostas prontas, às quais estávamos acostumadas.

O artigo do argentino Santiago Kovadloff, intitulado “O que significa perguntar?” do Jornal *Clarín*. Buenos Aires, 16 de outubro de 1990, que compõe um dos textos do Caderno de Materiais do NEFI, nos trás um argumento interessante e provocador sobre o significado da pergunta que nos ajuda a pensar sobre este ousado caminho que nos abre para “o pensar”, especialmente a sua força que deve ter na escola/sala de aula potencializando a aprendizagem de professores e alunos. Ele comenta neste fragmento do artigo:

Sim, perguntar é atrever-se ao que ainda não se sabe ao que ainda ninguém sabe. Perguntar é atrever-se a carregar com a solidão criadora daquele viajante que imortalizou o poeta Machado: “Caminhante não há caminho, faz-se caminho ao andar”. Acontece que as perguntas serão sempre teimosamente pessoais ou não serão autênticas perguntas. Perguntar não é andar por aí formulando interrogações, mas submergir-se de corpo inteiro numa experiência vertiginosa. As perguntas se são perguntas, abarcam a identidade de quem as coloca, ainda que não resultem, em sentido estrito, perguntas autobiográficas. Precisamos, por causa de esse férreo caráter pessoal e intransferível da pergunta, por seu caráter indelegável, que a resposta requerida não esteja constituída com anterioridade à formulação da pergunta. Cada qual deve responder a sua maneira assim como não pode perguntar mais do que à sua maneira.

No autêntico perguntar naufraga as certezas, o mundo perde pé, sua origem desequilibra-se e a intensidade do polêmico e conflituoso, volta a ter preponderância sobre a harmonia de toda sínteses alcançada e o manso equilíbrio do já configurado. Conta Joan Corominas, em seu cativante dicionário que a expressão latina *percontari*, da qual vem nosso perguntar, viu-se alterada num processo de mudança para a língua castelhana, pelo verbo de uso vulgar *praecunctare*, derivado de *cunetari* que significa duvidar ou vacilar. A referência etimológica ganha todo seu peso quando se adverte que *percontari* enfatiza, no ato de perguntar, a decisão de conhecer ou de procurar algo que se sabe oculto ou dissimulado. Por sua vez, *praecunctare* sublinha a incerteza, o tatear que se apodera daquele que pergunta. É, efetivamente, no ato de perguntar a realidade reconquista aquele aspeto ambíguo, obscuro, que a resposta clausura e nega. Depois de tudo, resposta provém de *responsio* e responso é a oração dedicada aos defuntos, quer dizer, com critério mais amplo, ao que já não vive (p.58)

Era este tipo de discussão e esta forma de abordagem sobre este elemento da experiência filosófica que perpassava nos encontros de formação, planejamento e avaliação do projeto semanalmente na escola e quinzenalmente na universidade. O que possibilitou um novo contato com a problematização de um texto via o perguntar e o perguntar-se, dando vida, criação e transformação nesta outra maneira de experimentar, pensar e ser com as experiências filosóficas na escola/sala de aula.

Outro elemento que nos convidou a sair do lugar comum nos fazendo (re) pensar nossa prática e que compunha a experiência do pensar era o *diálogo*.

O *diálogo* era a o que ocupava a maior parte das experiências e, através dele, dependendo da atitude e posição que tomássemos, garantíamos a sua manutenção por um tempo significativo de discussão igualitária, na qual todos ocupavam a mesma posição de voz e de escuta, ou então seria dissipado com a dominante voz do professor e as tímidas respostas dos alunos que tentavam nos agradar respondendo o que queríamos ouvir.

No material dos encontros de formação e detalhamento do projeto encontramos as seguintes orientações quando ao diálogo durante a discussão filosófica:

Espera-se uma prática dialogada em que os participantes troquem idéias e argumentos, levando em consideração o exame dos pressupostos e conseqüências deles. A discussão filosófica é a terra dos “porquês”. A docente não é o centro pelo qual se passam todas as questões. Ela propicia uma participação ampla e partilhada, cuida que a discussão não perca foco, gera as condições para o diálogo colaborativo. Nesta instância tem-se especial cuidado em considerar que o que está em jogo não são só as idéias, mas também a maneira de tratá-las. O conteúdo do que se discute está estreitamente ligado ao modo como se discute. Considera-se aqui a maneira em que a palavra circula o lugar que o grupo e cada um faz para ouvir o que os outros têm para dizer, a possibilidade dos pensamentos não sejam acompanhados apenas por palavras, mas também por silêncios, gestos ou outras linguagens. (2009, p. 83)

Nosso papel, enquanto professoras coordenadoras das experiências filosóficas, seria de propiciar que todos os participantes experimentassem um *espaçotempo* de

igualdade. Aluno e professor pensando o impensável, juntos, num mesmo nível, sem hierarquias, na mesma altura... Dialogando juntos... Palavras, gestos, silêncios e outras linguagens sendo circuladas igualmente. Neste momento não havia a possibilidade de apenas um narrador com seu monólogo, com seu suposto saber transmitido aos demais presentes, mas *espaçotempo* do pensar igualmente compartilhado entre todos.

Este elemento nos causou muitos sons dissonantes, isto é, muitos questionamentos sobre o lugar que o professor e o aluno ocupam na escola/sala de aula.

Para que ocorresse o diálogo era necessário que nós professoras e alunos rompêssemos com a postura daquele que ensina e daquele que aprende sem negar o que somos.

Mas como isso seria possível? Nós professoras fomos formadas de maneira a acostumarmos a ter a palavra, a verdade, o conhecimento a ser transmitido, e os alunos são incentivados a receberem esta transmissão concentrados silenciosamente para que não atrapalhe seu aprendizado e o nosso ensino. Nesta relação, a narração da lógica explicadora<sup>19</sup> na escola/sala de aula está centrada no professor que detém o conhecimento dos conteúdos curriculares que estão programados para serem transmitidos e reproduzidos.

Estamos constantemente estudando textos na escola sobre o tema da educação dialógica<sup>20</sup>, tendo em vista a possibilidade do diálogo como o fio condutor de nossa prática pedagógica. Estudamos na teoria que a relação do ensinar e do aprender perpassada pelo diálogo favorecerá a melhoria da escola pública. Todavia, na prática, no dia a dia da sala de aula, nos afastamos destas discussões e tentamos cumprir os programas através da narração unilateral. Esta preocupação se apóia na ideia de que para que os alunos de fato aprendam ou compreendam a matéria, os conteúdos é necessário que o professor explique-os e estes têm a tarefa de memorizarem tais conteúdos para que ocorra o aprendizado.

Para colocar em questão a ideia de que o professor deve tomar posse da palavra e se constituir em narrador central da sala de aula, precisamos relacionar a essa ideia, a concepção que entende a infância com ausência de pensamento, necessitando do professor para preenchê-la, narrando seu suposto saber.

---

<sup>19</sup> Rancière, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

<sup>20</sup> Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.



A etimologia do termo “infância” deriva do latim *infans* cujo significado é sem linguagem. Se considerarmos que a linguagem é o lugar em que se dá o pensamento, podemos, então, concluir que a infância é compreendida por um ser “sem pensamento”.

Esta ausência de pensamento, de conhecimento e de racionalidade, associada à infância, pode ser encontrada em Platão, que tem uma significativa contribuição no desenvolvimento da Filosofia da Educação e irá se ocupar, no decorrer de sua obra, com as questões educacionais e sua contribuição na construção da *polis* desejada. Para Platão, a infância era compreendida como a primeira etapa da vida e sendo valorizada por ter conseqüências importantes na fase adulta da vida.

Segundo Kohan (2005), não havia na Grécia Antiga, nem mesmo no mundo greco-romano, um termo abstrato que designasse uma idade específica das crianças que se referisse à infância. Contudo, a ausência desta palavra em Platão não significa que ele não tenha pensado à infância.

Para tentar compreender o conceito platônico de infância, seguirei o esquema por Kohan (2005), que analisa quatro marcas interligadas desse conceito: a infância como possibilidade; a infância como inferioridade; a infância como outro desprezado; e a infância como material da política.

A primeira marca, que apresenta a infância como uma possibilidade de modelar o ser humano através da educação, com conhecimentos necessários para se formar bons cidadãos.

Esta ideia, na qual as crianças são pensadas a partir do que virão a ser, está presente na educação até o presente. Nela, as crianças são consideradas como seres incompletos, inacabados, precisando receber uma forma, devendo ser moldadas segundo nossos objetivos. Aqui podemos perceber que essa marca oculta a idéia das crianças serem tudo no futuro e um nada no presente.

Na segunda marca, a infância como inferioridade, as crianças são compreendidas como seres incapazes, irracionais, limitados no saber, figuras do vazio e da ausência, seres impetuosos e inquietos que deveriam em sua criação e educação serem conduzidas a harmonia e ritmo dos homens adultos.

A terceira marca, compreende a infância como o “outro desprezado” excluído da *polis* por não compartilhar a experiência social dos assuntos públicos.

A quarta e última marca, trata da infância enquanto material da política, pois Platão insere a infância numa problemática política que engendra toda a discussão da criação e educação das crianças pela preocupação de que as crianças representavam o

futuro da *polis*, sendo sua educação pensada e planejada cuidadosamente com o propósito de ajustá-las ao ideal de cidade em construção.

Assim, vemos em Platão surgir às primeiras noções de infância e podemos perceber que essa concepção tem influenciado fortemente a escola da atualidade, que ao propor uma educação escolar para todos, propõe também influenciada pela idéia de que o aluno como um ser infantil é ser incompleto inacabado, limitado no saber, que necessita dos conhecimentos escolares para garantia de sua cidadania para participação integral da sociedade. Todavia é uma escola que concebe seus alunos como seres excluídos do seu pensar como potência e alteridade, seres que necessitam do professor que os acolhem e os ensinam.

Até aqui, percebemos que, nessa concepção do diálogo, ainda que pensado como estratégia de ensino-aprendizagem a figura central da palavra é o professor que supostamente detém o saber necessário para preencher a também suposta ausência de saber dos alunos.

No entanto as experiências filosóficas nos fizeram ver e fazer o contrário, ao tomarmos a posição de ouvintes e considerarmos que aos alunos têm algo a dizer sobre o que estão pensando e que este pensar contribui também para o aprendizado de nós professoras. Rompemos com a estrutura hierárquica daquele que sabe em relação ao que não sabe.

O diálogo na experiência filosófica só é possível quando todos que dela participam estão diante de um não saber e juntos buscam o desconhecido de si e dos outros no exercício de experimentar com, pensar com e ser com e criar com...

O último elemento que compõe uma experiência filosófica e que possibilita a abertura para outros exercícios de pensamento é o momento *para recuperar os elementos conceituais e relacionais principais e continuar pensando o tema*. Com ele resgatamos o que já foi pensado, problematizado, perguntado, dito, e não dito sobre o tema e também como se deu a circulação da palavra contribuindo para coletivamente construir as regras da comunidade de investigação filosófica que estamos participando.

Neste momento podemos destacar e recuperar algumas dimensões da experiência, como também abrimos para orientações sobre o exercício do pensar.

### 3.4.2 Análise das experiências filosóficas vivenciadas: das impossibilidades as possibilidades

Como já foi comentado, dentro da formação inicial deparamo-nos com nossas dificuldades de professores e das crianças: perguntar, dialogar, escutar, respeito e atenção ao que está sendo dito, estabelecer uma conexão e uma linha de pensamento que permita a profundidade do diálogo problematizando as situações e criando nossos novos conceitos, tudo muito desafiador.

Chegamos à decisão coletiva de que precisávamos então desenvolver nos primeiros encontros com as turmas uma preparação para “filosofar” pensando em estabelecer em conjunto com as crianças<sup>21</sup> as regras de uma comunidade de investigação filosófica através da utilização de alguns dos exercícios contidos no livro *Filosofia para Crianças Na Prática Escolar Vol.II* organizado por Walter Kohan e Vera Waksman.

Precisávamos primeiro, construir coletivamente com as crianças um lugar afetivamente seguro onde todos, especialmente as crianças, teriam sua palavra e seu pensar respeitado, valorizado, sem críticas e sem medo no que diz respeito à igualdade da palavra e do pensar dos alunos em relação à palavra e ao pensar dos adultos.

Para isso, tivemos que rever nossa postura e abrir para a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2004), isto é, na escola partimos do pressuposto que precisamos ensinar nossos alunos e alunas com a intenção de que ao aprenderem os conteúdos curriculares selecionados, eles e elas serão capazes de chegar ao conhecimento que supomos ter e que só assim poderão participar plenamente da sociedade como cidadãos emancipados. Todavia, esta concepção de ensinar e de aprender está fundamentada no princípio da desigualdade das inteligências. Partimos da ideia do suposto não saber dos alunos, o que fundamenta a urgência da explicação e tradução dos saberes eleitos na escola como legítimos e que nós professores supomos saber. Esta transmissão de saberes garantirá uma falsa idéia de progresso e igualdade, porém parte da desigualdade das inteligências dos alunos e alunas em relação à inteligência do professor rumo à igualdade de todos, perpetuando assim o repetido ciclo da desigualdade via busca da igualdade.

O contato com a discussão sobre a possibilidade dos professores do projeto se abrirem à igualdade da palavra e do pensar dos alunos na escola, via experiência

---

<sup>21</sup> Até este momento ainda não havia a definição de participação dos alunos e alunas adultos, pois não havia a definição da professora que trabalharia com as turmas de Alfabetização, Ciclo 1 (referente ao 2º e 3º ano de escolaridade), Ciclo 2 (referente ao 3º e 4º anos de escolaridade), fase inicial do Ensino Noturno Acelerado.

filosófica, proporcionou também a possibilidade de ressignificação da igualdade das inteligências entre alunos e professores, fazendo-nos focar nossos esforços para a criação de condições nas quais a vontade e desejo de aprender dos alunos e alunas fossem potencializados através do convite do exercício do pensar, do qual todo ser humano é capaz

Mas isso só foi possível com a prática das experiências filosóficas que a cada semana nos desafiavam com as palavras das crianças tão envolvidas seriamente com os temas abordados e as perguntas e respostas que davam diante dos questionamentos.

Fomos percebendo que as turmas ao lidar com as experiências tinham mais facilidade, mais abertura, mais vibração, mais potência, mais intimidade com o filosofar do que nós adultos e isto nos tocava profundamente e incentivava nossa caminhada. No depoimento a seguir podemos observar como o entusiasmo das turmas com o projeto gera em nós professores a alegria de continuar:

“(...) percebo que os alunos que participam das experiências, ficam mais críticos. Além disso, percebo que tornam-se mais desinibidos e amigos. As turmas que desenvolvem o projeto são diferentes, sei lá... não me pergunte em que, mas há uma energia diferente nessas salas. São salas mais animadas, dinâmicas... não sei se estou certa, mas sinto assim. Sinto que os alunos ficam mais “sem vergonha” como costume brincar com eles. No começo e até mesmo depois para alguns, a filosofia é vista como uma atividade boba. Ir para a sala e ficar conversando é algo chato, sem lógica. Muitos ainda vão para escola para encher os cadernos de dever. Uns se encantam logo no primeiro encontro, outros vão se apaixonando quando se encontram consigo mesmo. Acho que é isso mesmo... Quando uma pessoa vai a uma igreja e diz que encontrou Jesus, penso que ela tem um encontro com a sua fé e dali resolve seguir àquela igreja, religião. 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.”( Cristina)

Segundo a professora o encontro com a Filosofia provoca nos participantes uma alegria, uma energia. Mesmo naqueles que inicialmente não dão muita credibilidade em sua maneira diferente de se desenvolver e que esperam da escola apenas a transmissão dos conteúdos escolares, os encontros com a Filosofia vão afetando e provocando mudanças significativas. Uma energia, um encantamento tem envolvido aqueles e aquelas que se arriscam a trilhar o caminho da experiência/sentido. Talvez, como sugere a professora, 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.

Para melhor compreender esta ressignificação de sentidos no interior da escola, vamos a apresentar, seguidamente, quatro experiências filosóficas desenvolvidas com as turmas e que foram transcritas como material que tem ajudado a pensar as experiências (planejamento e avaliação) dos nossos encontros na escola e na universidade e que também servem como material de análise desta pesquisa.

É importante deixar claro que todas as experiências apresentaram alguns avanços e alguns entraves no seu percurso. Estes deram forças para o nosso pensar, para nossas transformações, para vivenciarmos a potência de uma experiência/sentido.

Cada qual com seu grupo, seu tema, seu problema, suas perguntas, suas discussões, seus diálogos, ou seja, dentro de suas singularidades, possibilidades e impossibilidades, qualquer uma das experiências, nestes três anos de trabalho, poderia ser escolhida para ser pensada nesta pesquisa, tendo em vista a multiplicidade de situações que apresentaram. Separamos apenas três para desenvolver uma breve análise com vistas ao fortalecimento desta escrita.

### **Experiência Filosófica Turma 101 - Professora Ana / Ano 2009 (Anexo I)**

A turma 101 (primeiro ano de escolaridade do Ensino Fundamental) estava composta por alunos e alunas de seis anos de idade. Um grupo de crianças já tinha contato com o projeto de filosofia no ano anterior na Educação infantil, porém, a outra parte do grupo estava tendo seu primeiro ano com o projeto.

A professora Ana participava do projeto desde seu início e em 2009 estava sendo acompanhada por duas alunas bolsistas do NEFI.

Esta experiência filosófica foi desenvolvida no turno da manhã, na data de 10 de setembro de 2009 e tinha como tema explorar a imaginação e a criação do grupo.

Para dar início à experiência, foram colocados alguns objetos no meio do círculo onde todos os participantes estavam sentados. A proposta foi observar com atenção os objetos: tampa de panela, garrafa pet, caneta, maçã, etc., e depois escolher dentre todos um objeto e comentar quanto a seu uso e outras possibilidades.

Nosso trabalho com o projeto de filosofia com crianças se importa em que os participantes explorem a imaginação dando lugar a experiências coletivas do pensamento criativo que se ocupam mais com a força do diálogo entre aquele que fala e

aquele com quem se fala, tentando produzir novos pensamentos sobre aquilo que ainda não foi pensado.

Na escola usamos com muita frequência as palavras imaginação e criação que estão ligadas somente à atividades de pintura e confecção de desenhos sem ao menos que ocorra um diálogo sobre as produções das crianças e entre as crianças.

Com a banalização do sentido destas palavras, as ações acabam sendo individualizadas sem nenhuma interação. Aos alunos e alunas é apenas solicitado o uso desta dimensão do pensar como uma mera atividade artística que é entregue aos professores sem nenhuma discussão. No máximo estas atividades são colocadas na exposição dos murais das salas ou corredores não havendo uma proposta de interação daquilo que foi produzido ou pensado.

Para refletir um pouco mais sobre a esta experiência, analisaremos a seguir a participação dos praticantes do projeto naquele dia:

Gabriela: “Eu escolho a caixinha de música.”

Prof. Ana: “Por que?”

Gabriela: “Dá pra guardar as coisas.”

Prof. Ana: “Que tipo de coisas?”

Gabriela: “Tipo cordão.”

Rute: “Eu escolho o relógio. Achei bonito porque... é tipo abacaxi.”

Prof. Ana: “É importante o relógio?”

Rute: “Sim. Pra ir para escola, trabalho.”

Augusta: “Escolhi o chapéu. Meu pai tinha um chapéu igual.”

Daniel: “O ovo da páscoa. Eu gosto de chocolate. (Na realidade era uma maçã enrolada no papel alumínio e alguns colegas perceberam, mas o Daniel não. A professora deixou abrir e todos deram risadas)

As crianças escolheram cada uma seu objeto e foram convidadas a argumentar sobre as razões que as levaram a selecionar um determinado objeto em detrimento de outros. Estas razões estavam associadas mais à utilidade o objeto e à lembrança que tinham desse objeto do que à própria imaginação.

Todavia, um aluno foi provocado por algo que parecia enigmático, a maçã que estava envolvida com o papel alumínio. Segundo a transcrição, somente Daniel não havia percebido que o formato era de uma maçã, pois sua atenção estava mais voltada para coisas embaladas e disse que tinha escolhido o ovo de páscoa.

Conforme o relato da transcrição, não foi solicitado a Daniel que dissesse sua razão, apenas foi autorizado que abrisse o objeto embrulhado, atitude que todos acharam engraçada.

Podemos observar que nós, professoras do projeto, não estamos acostumadas a ampliar o diálogo a partir de uma situação imprevisível, isto é, problematizar a atitude dos alunos e alunas diante de algo que eles ou elas pensaram. Estas atitudes acabam por fechar o diálogo, já que estamos com nossos sentidos e pensamentos voltados para cumprir o que foi planejado.

As experiências filosóficas têm ajudado a nos preocuparmos menos com questões didáticas e mais com o pensar filosófico. Na rotina da sala de aula daríamos por encerrada uma atividade como esta neste ponto e passaríamos à conexão do que foi falado pelas crianças para a realização de atividades escritas ou de leitura.

Mas a experiência filosófica segue buscando explorar a criação dos participantes diante de algo que ainda não foi pensado.

As crianças receberam um pedaço de massa de modelar para confeccionarem algum objeto ou personagem, que estivessem pensando... Poderia não existir. As crianças apresentaram suas “criações”.

Mateus: “Fiz um alienígena segurando uma pedra, uma rocha.”

Rute: “Um diário que escreve sozinho. É só falar que ele escreve.”

Eduardo: “Um bolo de madeira.”

Rute: “O bolo de madeira pode pegar fogo.”

Eduardo: “Eu chamo o bombeiro.”

Luciane: “Uma pedra mágica. Para a gente pedir um desejo.”

Prof. Ana: “Que tipo de desejo?”

Leandra: “Um sol mágico.”

Gabriela: “Uma barba bem grande para enfeitar.”

Isabela: “Anel mágico

Rute: “A pedra da Luciane pra curar as pessoas que estão doentes.”

Gabriela: “A varinha podia arrumar a casa.”

Rute: “O que a gente vai fazer com o que inventamos agora?”

*Assim que a Rute comentou o que poderia ser feito, tocou o sinal do recreio. Avaliação ocorreu com o dedinho para cima, meio ou baixo.*

Nesta parte da experiência filosófica podemos observar claramente a presença da imaginação e da criação das crianças e algumas tentativas do diálogo com certa conexão entre algumas criações. E como estas dimensões do pensar potencializam o surgimento de outros problemas para se pensar novas respostas.

Todavia ainda temos muito que percorrer neste caminho do filosofar com crianças na escola pública, mas com a alegria de que muitas transformações já estão em processo. Pois como sinaliza a professora Ana:

“Através das experiências filosóficas (...) e de dinâmicas desenvolvidas por mim em sala de aula, as crianças foram estimuladas a exercitar o “pensar”, a expressarem oralmente estes pensamentos, ouvindo e respeitando a opinião do outro.”

“Acredito que filosofia é de fundamental importância para o aprendizado das crianças, pois foi através das experiências filosóficas que meus alunos melhoraram a auto-estima, aprenderam a lidar com o erro, e aumentaram a confiança em sua capacidade em aprender.”

“Tenho plena convicção de que as transformações, tanto a minha, quanto a dos meus alunos ainda é um processo, mas fundamentado na certeza de conquistas sólidas e para sempre.” (Ana)

### **Experiência Filosófica Turma 601 e 602 - Professora Cristina/ Ano 2010**

A escolha de analisar uma experiência filosófica desenvolvida com esta turma se deu não apenas por motivos de refletir o uso que fizemos dos elementos que compõem uma experiência/sentido e os possíveis avanços e entraves que encontramos ao lidar com esta maneira mais estética de exercitar o pensamento, mas também pelo fato de como os alunos e alunas participantes desta turma foram se constituindo em um grupo que elegeu o pensar filosófico naquele momento como parte de sua vida escolar.

Os alunos e alunas que compõem este grupo iniciaram no projeto no ano de 2008, na turma 402 (quarto ano de escolaridade do Ensino Fundamental) sob responsabilidade da professora Cristina.

Naquele ano, estes alunos, na faixa etária entre 9 a 11 anos, não tiveram escolha, pois como já foi comentado anteriormente, a partir do momento que a professora aderisse ao projeto sua turma também faria parte dele.

Mas, conforme os alunos foram demonstrando total aceitação ao projeto, percebíamos que com o passar do tempo eles começaram a apresentar uma efetiva participação naqueles momentos, isto é, o quantitativo de faltas reduziu-se. Havia quase sempre a presença de toda a turma nos dias de aula que tinham as experiências filosóficas. Eles solicitavam mais aulas de filosofia e iam aos poucos introduzindo nas aulas a maneira de experimentar, pensar e ser da filosofia.

E logo com o passar do tempo, algo curioso aconteceu com esta turma. No ano seguinte, já no quinto ano de escolaridade, a turma mudou de professora. Esta não fazia parte do projeto. Então, os alunos nos procuraram solicitando ser atendidos com a filosofia. Conversamos com a professora que além de autorizar a participação da turma também nos relatou que a turma possuía atitudes diferentes dos alunos e alunas das turmas dos anos anteriores.



A professora nos dizia que a turma estava composta por alunos muito participativos, criativos, críticos e sensíveis quanto à escuta e atenção aos conteúdos trabalhados. Comentou também conosco que aqueles alunos apresentavam uma maturidade incomum em relação às turmas anteriores e que na maioria das vezes que apresentava o conteúdo de aula, logo na abertura eles demonstravam com diálogo interesse sobre o tema que estava sendo tratado.

Então no segundo ano do projeto, mesmo sem a participação da professora regente da turma, mas com sua autorização e a da diretora da escola, a turma participou do projeto de filosofia.

O mais interessante foi em 2010, no terceiro ano do projeto, tendo em vistas, esta solicitação do ano anterior, abrimos as inscrições para participação do projeto aos alunos e as alunas que permaneceram na escola e que apresentavam interesse em continuar participando das experiências filosóficas. Alguns haviam sido transferidos, Porém, cerca de vinte alunos que permaneceram na escola fizeram a sua inscrição. Estes encontros ocorriam quinzenalmente nas terças-feiras, em tempo vago, horário que não tinham aulas e eram dispensados para suas casas. Eles preferiram permanecer na escola fazendo experiências de filosofia em vez de sair da escola nesse tempo vago.

Os vinte alunos que decidiram continuar participando do projeto estavam matriculados em duas turmas do sexto ano de escolaridade de Ensino Fundamental – Turmas 601 e 602.

No entanto, nós professores do projeto, perguntávamo-nos o que de interessante teria afetado nos encontros de filosofia estes meninos e meninas, que no início de sua adolescência (faixa etária entre 12 e 14 anos de idade), desejavam permanecer na escola para filosofar? Afinal estavam liberados pela escola e tinham suas tardes de terças-feiras livres para outras coisas que pensamos ser interessantes e do desejo desta faixa etária. O que de fato os afetava nas experiências filosóficas? Seria a intensidade de pensar e a liberdade de conversar sobre eles mesmos e sobre assuntos que de certa forma não habitam os conteúdos escolares que precisavam memorizar mecanicamente?

Penso ser relevante registrar alguns depoimentos destes adolescentes quanto ao desejo de participar da filosofia a partir de uma avaliação realizada com eles, no qual através de escolhas de uma imagem de figuras de revistas, relatam o que os encontros de filosofia representam para si. Também é importante deixar claro que outros relatos deste momento de avaliação dos encontros de filosofia poderiam estar presentes neste momento de análise, todavia optei apenas em registrar quatro relatos para dar força ao

que venho escrevendo sobre a relação afetiva que os alunos, particularmente os adolescentes, têm demonstrado com o projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”.

Estes relatos foram gravados em aparelho de mp3 e transcritos na íntegra como material de pesquisa e análise do projeto.

Esta proposta de avaliação dos encontros de filosofia aconteceu no ano de 2010. Os alunos tinham que a partir de algumas imagens previamente selecionadas escolher uma e tentar relacioná-la com sua vivência no projeto, isto é, o que sentiam e pensavam ao participar dos encontros de filosofia na escola.

A figura que Paulo escolheu tinha um círculo de pessoas juntas lado a lado passando um para outra um objeto que estava em suas mãos. Paulo escolhe a figura e relata o porquê de sua escolha:

“Porque é a união assim da gente. Cada um responde a questão de um... É a união. Assim aprende a responder as coisas. Aqui a gente trabalha junto.” (Turma 602)

Já Pedro escolhe a figura com seis jovens alegres atravessando com alegria um caminho e comenta:

“Esse daqui, porque aqui a gente tá sempre brincando, unidos e pensando junto, raciocinando todo mundo junto...” (Turma 602)

Sônia escolhe a figura com uma taça de morango cobertos com creme de leite e faz seu relato dizendo:

“Esse do morango! Porque é muito bom comer com creme de leite e quando eu estou aqui eu também gosto... É muito bom! Eu estou aqui porque eu gosto.” (turma 602)

E Vanessa escolheu a figura de revista que tem relógios derretendo em um lugar desértico e se posiciona assim:

“ E esse daqui. É que parece que o tempo não existe. Que o tempo tá virado, pendurado por aí. Aqui o tempo passa muito rápido... entendeu?” (Tuma 602)

Podemos perceber nitidamente a relação de afeto que os alunos e as alunas vão constituindo com os encontros de filosofia na escola. Paulo e Pedro relatam que os encontros de filosofia lhes permitem outro encontro. O encontro do pensamento dos

outros colegas e também que pensar diferente não significa isolamento, mas uma atitude importante para pensar com... Aprender com... Estar com...

Sônia, além de deixar claro que está participando dos encontros de filosofia não por obrigação mas por opção, acrescenta uma metáfora dizendo que a filosofia lhe proporciona sabor agradável, isto é, o filosofar possibilita o aguçar de sensações de mente e corpo. Já Vanessa faz a conexão dos encontros de filosofia com a possibilidade da não existência do tempo cronológico. Parece sugerir a existência de outro *espaçotempo* que se abre diferente e rompe com o tempo cronológico e passa rápido sendo difícil de capturar, mas o importante é vive-lo.

Então diante de tal empolgação, a professora Cristina, uma coordenadora do NEFI e eu, juntas e em consonância com a direção da escola, decidimos aventurarmos nesta experiência com aqueles adolescentes.

Muitas experiências filosóficas marcaram estes encontros com os adolescentes. Todavia escolho uma experiência filosófica dentre muitas interessantes para análise neste trabalho e que também foi transcrita (Anexo II). Apresentarei alguns fragmentos do diálogo filosófico que nos permite pensar os elementos das experiências filosóficas e as suas contribuições, que como já foi citado anteriormente, nos convidou a sair do lugar comum e repensar a prática pedagógica que desenvolvíamos até então.

A experiência filosófica tinha como texto problematizador um desenho na mesma figura de duas mulheres a *rapariga e da velha*<sup>22</sup>. Após relembrares da discussão filosófica da experiência anterior como disposição inicial, cada participante recebeu uma folha de papel com a imagem da rapariga e da velha. Foi solicitado que observassem o desenho em silêncio a partir da pergunta inicial: O que tem nessa imagem? Após alguns minutos, abaixo do desenho os alunos e as alunas escreveram o que tinha visto. Algumas respostas foram assim apresentadas:

Sônia: “Vi uma mulher com um lenço na cabeça e um cachecol no pescoço.”

Vanessa: “Uma mulher triste, pensando numa coisa que fez, mas pensando duas vezes não faria.”

Vânia: “Uma mulher olhando para trás, triste, pensando em alguma coisa.”

Fabiola: “Uma mulher de lado com um pano na cabeça imaginando uma pessoa.”

Paulo: “Uma menina com um pano. O tempo está anoitecendo e isso é uma pétala de rosa amarela.”

Vinicius: “Um menino com pássaro perto de uma loba.”

Afonso: “Eu vejo um menino olhando a folha caindo e ele tem um manto branco”.

<sup>22</sup> Um desenho gestalt, intitulado “Minha mulher e minha sogra”, feito por W. E. Hill no ano de 1915. Neste desenho você pode ver duas imagens totalmente diferentes na mesma figura, alguns vêem uma senhora, enquanto outros só conseguem visualizar uma moça.

Cristina: “Eu vi uma velha com um nariz grande...”

(As crianças se admiram e começam a falar procurando a velha. André e Vanessa conseguem ver primeiro e começam a mostrar aos colegas. Todos tentam ver. Começam a falar e a olhar para o seu papel e para o dos outros )

Podemos observar a partir deste trecho do relato como o texto proposto convida os alunos a pensar coisas variadas. Um texto que sugere um enigma a ser decifrado, um convite a pensar o que ainda não foi pensado tem provocado nos alunos a curiosidade e o desejo do diálogo para expressar o pensamento. Normalmente, quando apresentamos na sala de aula os textos estamos mais preocupados que eles e elas respondam somente perguntas interpretativas, isto é, informações que já estão contidas no próprio texto ou então solicitamos que analisem e retirem os elementos gramaticais nele contidos. Esta postura frente ao texto tem empobrecido a relação de alunos e professores nas aulas, retirando suas possibilidades de aguçar a imaginação, a criação e o pensamento.

Com as experiências filosóficas podemos repensar esta postura, pois percebemos que tanto para os alunos quanto para nós mesmos o texto enriquecedor tem sido aquele que nos provoca algo que nos convida a pensar o que ainda não foi pensado. Talvez seja este um dos motivos que fazem com que os alunos deste grupo fiquem na escola fora do seu horário de aula. Pois podem ter outra relação diante do texto. Uma relação de experimentar, pensar e ser com o texto de outra maneira daquela que temos sido diante dos textos com exercícios didáticos e escolares.

A discussão filosófica foi enriquecedora, e no final da experiência a professora Cristina propôs que levassem este exercício do pensamento para casa e perguntassem a outras pessoas o que viam na imagem. Se viam primeiro a jovem ou a velha, pois a maioria da turma viu primeiro a jovem e só depois da observação da professora viram a velha e a discussão filosófica ficou circulando esta questão. Porém algo me chamou a atenção quando ao final a aluna Viviane espontaneamente pergunta:

“A gente pode pegar um caderno e ir colocando o nome das pessoas e o que elas dizem?”

Esta pergunta pode a primeira vista soar simples. Porém podemos perceber nesta pergunta o envolvimento e entusiasmo da aluna com a experiência filosófica, através do interesse de registrar sugerindo anotar em um caderno o nome e as respostas das pessoas que iriam intervir no diálogo. Parece que a relação quanto à proposta de escrita muda e se potencializa na medida em que vamos escrever aquilo que nos tocou,

nos afetou. Uma escrita para dar continuidade à experiência. Uma tentativa de escrita para não se perder do que está sendo dito. Uma possibilidade de registrar coisas interessantes que outro pode dizer e que ainda podem ser pensadas.

Quando propomos no dia a dia da sala de aula um trabalho escrito pelos alunos e pelas alunas encontramos ainda muita resistência. Escrever espontaneamente sobre um determinado assunto na escola ou como tarefa de casa se tornou um fardo. Talvez porque usamos a escrita dos alunos e alunas apenas com o objetivo de verificar os erros contidos. Os erros ortográficos ou os erros de coerência textual. Parece que estamos muito mais preocupados com a didática e a técnica da escrita, do que com a relação de criação e transformação que a escrita pode nos proporcionar.

As experiências filosóficas que temos desenvolvido também nos convidam a pensar a relação que temos e propomos a nós mesmos e aos outros diante da escrita. Escrever na escola precisa ser um ato de criação, um caminho de repensar nossas certezas, uma linguagem para expressar as múltiplas possibilidades de experimentar, pensar e ser o que somos. Um convite à transformação dos outros e de nós mesmos.

### **Experiência Filosófica Noturno Ciclo 1 - Professora Cristina e Vanise / Ano 2010**

A escolha de analisar uma experiência com os alunos adultos do turno da noite, turma 504 Ciclo I, primeiramente se deu para pensar um pouco uma dimensão do projeto que também privilegiamos: *a infância do pensar*.

Quando o projeto de filosofia com crianças chegou à escola, a princípio a proposta de trabalho estava voltada para a infância cronológica, primeira etapa do desenvolvimento da vida humana. Contudo duas condições foram importantes e decisivas para a participação dos alunos adultos das séries iniciais do ensino fundamental noturno. Primeiro, a discussão já desenvolvida pelo NEFI sobre a infância não apenas cronológica, mas como símbolo de afirmação do novo pensar, como metáfora da criação no pensamento, imagem de descontinuidade, de ruptura, quebra do normal e do estabelecido. Uma preocupação de afirmar a infância não como ela pode ou deve ser, mas como ela é, para além dos anos que se têm (KOHAN, 2003, p. 116).

Segundo condição foi a existência na escola do Ensino Noturno com turmas de alunos adultos e suas professoras dispostas a desenvolver o projeto de filosofia tendo em vista a possibilidade de exercitar a infância do pensamento, uma tentativa de

irromper no próprio pensamento de nós adultos com o que já não possamos pensar da mesma forma, como os mesmos pressupostos.

Desde 2008 temos buscado o exercício deste desafio: realizar experiências filosóficas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos da escola. Não tem sido fácil, pois percebemos que nós adulto temos nossas certezas como uma forma de defesa e segurança para enfrentarmos à vida. Todavia com o exercício do pensar filosófico na escola temos a possibilidade de repensar, rever nossos posicionamentos diante dos pressupostos que estabelecemos como as verdades de nossas vidas.

Para melhor exemplificar estes convites à mudança do pensar passo agora a analisar apenas uma narrativa de experiência filosófica, dentre várias importantes já desenvolvidas, com os alunos jovens e adultos que nos possibilitou experimentar, pensar e ser de outra maneira no ensino noturno.

A experiência filosófica desenvolvida (Anexo III) tinha como texto a fotografia de dez objetos do livro *Isto não é* do artista plástico mexicano Alejandro Magallanes. Estes objetos (pincel, clipe, parafuso, grampo de cabelo, grampeador, compasso escolar, pente, tesoura, pedra e elástico) foram reproduzidos em cópia ampliada com a frase escrita abaixo do objeto: “isto não é (nome do objeto)” e apresentados aos alunos para que pensassem a pergunta: se isso não é o objeto que está na imagem então o que vocês pensam que é?

Os alunos tinham canetinha, lápis de cor e giz de cera para que, usando o próprio objeto, desenhassem o que pensavam que era. Após a proposta concluída e cada aluno apresentar o que pensava que era o objeto, todos foram convidados a pensar no que aconteceu e durante o momento do diálogo filosófico depoimentos importante sobre o tema da transformação ocorreram que enriqueceram e permitiram o aprofundamento da discussão.

Lourdes: “ Eu acho que a gente transformou o desenho em uma outra coisa”.

Aparecida: “ A gente desenhou o que estava dentro de nossa mente”.

Vanise: “ Mais o quê?”

Wesley: “ Vamos ficar aqui... Como transformamos? O que você quer dizer com transformamos?”

Lourdes: “ Ué, transformamos... tinha um negócio ali e a gente conseguiu fazer várias coisas, né?”

Wesley: “ Mas essas várias coisas fazem parte das coisas originais?”

Lourdes: “ Ah, coisas que a gente vê assim no dia a dia, por exemplo, assim, a Valeria escolheu um grampo de cabelo e ela transformou numa borboleta. E ela falou que aquilo ali não é um elástico, é uma linha enrolada.”

Wesley: “ Ela falou uma coisa interessantíssima! Lourdes falou que transformamos as coisas que vemos no dia a dia. Ou seja, me parece que transformamos a forma habitual de olhar as coisas.”

Duas coisas interessantes merecem destaque neste início de diálogo. Primeiro, o tema da transformação ultrapassa a perspectiva do desenho e vai de encontro com a possibilidade de transformação da própria vida. Segundo, o aparente interesse pelo tema e pela experiência filosófica.

Temos observado que os alunos jovens e adultos do ensino noturno, quando retornam à escola, carregam consigo a imagem de relações mais tradicionais sobre a escola. Quando propomos algumas aulas diferentes das que estão acostumados, assim como um vídeo, uma palestra sobre um tema relacionado à vida cotidiana, eles reclamam e perguntam quando terão aula. Os modelos de aulas que estão habituados são os deveres colocados no quadro e as aulas explicativas e os alunos em total silêncio atentos às determinações dos professores.

O projeto de filosofia com o seu formato rompe com este modelo de aula e relação do saber transmitido. Nas experiências filosóficas todos têm igualdade de vez e voz, todos têm a oportunidade de expressar seu pensar abrindo-se para as possíveis transformações e para a criação de novos conceitos diante dos problemas também novos.

Quando a aluna Lourdes diz que podemos transformar coisas do nosso dia a dia acaba por nos convidar a pensar no que de fato podemos mudar no mundo. Temos pensado neste grupo na possibilidade de poder estranhar o mundo a partir de outros olhares, outros sentidos. Um estranhamento do mundo para além da percepção utilitária e cientificista, mas um olhar e um sentir mais estético (HADOT, 2006, p. 234), contemplando e agindo como uma artista que usa sua sensibilidade para criar outros olhares, outras percepções e outros sentimentos do e com o mundo.

Nesta experiência filosófica tivemos a oportunidade de aprofundamento do tema proposto pelo próprio grupo quando a mesma aluna Lourdes declara que transformamos o objeto. Toda a discussão filosófica ficou em torno do tema transformação. Alguns afirmavam que ao tentar mudar o objeto usamos nossa imaginação, nosso pensamento e que isso também nos muda. Muda-se nossa forma de olhar e também nós mesmos mudamos. Outros já diziam que mudamos o objeto através do desenho, mas não houve mudanças em nós. E outros disseram que as pessoas podem até mudar sua aparência,

mas a transformação só ocorrerá quando houver mudanças de atitude. Ao final o coordenador do NEFI que nos acompanha nas experiências propôs que

Wesley: “Tem dever de casa. Vocês vão chegar em casa e vão fazer a pergunta pras pessoas da casa: Se olhamos diferente pensamos diferente? E isso não tem resposta certa. A pessoa pode falar qualquer coisa.”

O interessante é como não se tem um fechamento, nem na experiência nem na tarefa de casa. Não chegamos a conclusões ou respostas prontas. A idéia é permitir que algo nos afete a tal ponto que nos convide a viver uma experiência/sentido no ensino noturno.

No início do projeto estas inconclusões nos causavam insegurança, particularmente nos professores e alunos do ensino noturno. Precisávamos estar em terra firme de um planejamento que apresenta, além de início, um ponto de chegada. Mas como já foi citado, participar de uma experiência filosófica seria o momento de atravessar um caminho correndo o risco de não saber onde podemos chegar. O que importa nesta travessia é a caminhada e os encontros e desencontros que fazemos conosco e como os outros.

### **3.5 A sala do pensamento: *espaçotempo* diferenciado para pensar?**

A princípio parecia que as experiências filosóficas seriam mais uma atividade extracurricular que contribuiriam para a vida escolar dos alunos. Porém não foi bem assim que aconteceu. O contato semanal na e com a sala de filosofia também nos trouxe algumas questões para repensar o que fazíamos na escola/sala de aula.

Primeiro, como já foi dito, a organização espacial e a disposição do novo mobiliário fazia-nos sentir fora da escola, já que a estrutura física da escola ficou um pouco fora dos padrões que temos das escolas públicas do município.

A cor lilás nos desafiou a pensar como nossa escola mantinha um modelo de uniformização com outras escolas da rede municipal, paredes pintadas sempre com o azul. Pode parecer simples, mas o colorido das paredes alegrou mais o ambiente, modificando a estética da sala. Todos queriam desenvolver atividades neste espaço.

Os pufes coloridos também contribuíram para a nova estética, pois mesmo que, em algumas atividades do cotidiano, os profissionais tentassem reorganizar os



mobiliários existentes, colocando as mesas e cadeiras em forma de círculo dentre outros arranjos, o aspecto físico permanecia o de sempre: salas azuis e brancas com mesas e cadeiras de alunos e a mesa e cadeira do professor. Muito ainda semelhante com modelos antigos de escolas de outros períodos e décadas.

Um fato de grande relevância foi que aos poucos os alunos de todas as turmas do projeto começaram a chamar carinhosamente a sala de filosofia de “*sala do pensamento*”!

Lembro que este fato me incomodou bastante, pois me perguntava: se a sala de filosofia é a sala do pensamento, os demais espaços da escola, particularmente a sala de aula seria então o que para os alunos e alunas?

Foi então que, no ano de 2008, tive a oportunidade de pensar com turma 202, grupo na qual era professora regente, sobre esta questão dentre outras que potencializavam o pensar das crianças na *sala do pensamento*.

Aproveitei aquele momento e fui registrando o diálogo que apresentarei a seguir, tentando analisar coisas interessantes sobre o pensar na escola/sala de aula, especialmente sobre a sala do pensamento:

Hoje, 08 de outubro de 2008, ao chegar à minha sala de aula (Turma 202) e iniciar a primeira atividade após o desjejum, chamada “Leitura Compartilhada”, quando li o nome do livro (Eu e as Minhas Relações Sociais) meu aluno Davi perguntou:  
 “Tia vamos ter aula de filosofia?”  
 Então eu perguntei: “Por que você está fazendo esta pergunta?”  
 “Porque o livro fala sobre eu e meus amigos!” Respondeu Lucas.

Primeiramente, o que de interessante podemos perceber neste diálogo? A leitura compartilhada é uma atividade proposta e orientada pela equipe técnico-pedagógica da escola, na qual todas as turmas têm diariamente, logo no início da aula, a oportunidade de acessar, através da escuta, variados tipos de texto selecionados pelos professores com o objetivo de desenvolver nos alunos e alunas o gosto pela leitura, a percepção das diferenças que cada tipo de texto apresenta e também os ritmos de leitura que cada um apresenta, e que os diferencia.

Naqueles momentos diários os alunos são orientados a permanecerem em silêncio, para não atrapalharem a leitura do professor, a escuta dos colegas e a conexão dos fatos contida no texto que está sendo lido. Algo geralmente difícil de acontecer, pois alguns alunos ou alunas apresentam uma agitação comum e natural do seu desenvolvimento.

Todavia, naquele dia ao introduzir a primeira atividade de aula, eu lendo em alta voz o nome do livro, o aluno Lucas, mesmo sem conhecer o conteúdo do texto, rompeu com a ordem de silêncio pré-estabelecida por mim para a execução da atividade, dando lugar à inquietude do pensar diante do título do livro. Parece que houve através de sua atitude e impulso uma possível relação do tema do livro com as atividades de filosofia que participava. Então ousadamente, abriu o diálogo com uma pergunta.

O interessante é a sua percepção da potência que a pergunta pode possibilitar criando um espaço de convite ao diálogo. Como comentei, este é o momento do silêncio, repetido diariamente por mim. Porém, Lucas não se preocupa com o estabelecido e dá lugar a sua curiosidade lançando mão da pergunta e argumentando a relação que faz com a filosofia.

Neste trecho do diálogo percebemos a força e o sentido que trouxe a filosofia para a escola/sala de aula no que tange o pensamento de temas relacionado à própria vida, a oportunidade de exteriorizar o que se está pensando e as possíveis conexões que os alunos estão fazendo. A sensibilidade de Davi sugere que o filosofar pode ocupar outros lugares quando algo potente nos convida a pensar sobre nós mesmos e o outro.

Procurei então dar abertura ao diálogo, pois comecei a compreender o valor das perguntas das crianças e os pensamentos interessantes que elas podem carregar.

Na escola estou sempre preocupada em cumprir com o planejamento de aula, pois ele me dá segurança de ensinar o conteúdo previsível e programado, talvez para não correr o risco de trilhar o desconhecido, o imprevisível e o acaso de pensar coisas que ainda não pensei para a aula.

Mas meu encontro com a filosofia e a infância, na escola, me fez repensar esta postura, pois o desconhecido me desafia a correr o risco de experimentar, pensar e ser de outra maneira diferente da que estou acostumada na prática pedagógica. Escolhi um livro apenas para cumprir com uma atividade do planejamento, mas Lucas ousou me convidar a pensar o impensável para esse momento: a possível relação que o livro tinha com o pensar filosófico.

E em seguida, percebendo a abertura que dei para o diálogo, perguntou Marcos:

“Tia hoje nós vamos ter filosofia?”

“ Não Marcos, a aula de filosofia foi ontem e você faltou!”

“Ah, que pena!” Resmungou tristemente Marcos.

“Por que você ficou triste?” Perguntei.

“Porque eu gosto!” Respondeu ele.

Neste trecho do diálogo, Marcos demonstra seu sentimento de tristeza por não ter participado da aula de filosofia e como ela o afeta e faz falta.

Com a chegada do projeto e percebendo a relação carinhosa que as turmas tinham com a filosofia, sempre me perguntava: Por que as crianças gostam tanto da filosofia? Por que a filosofia causa nas crianças este afeto positivo? As crianças gostam de pensar? Por que gostam de dialogar sobre o seu pensar? O que as crianças pensam que é a filosofia? Qual diferença para as crianças do que fazemos na sala de aula e na sala de filosofia?

Tenho percebido a relação de afeto que a filosofia tem causado nos participantes do projeto, e particularmente nas crianças, algo que me provocou o repensar da escola/sala de aula, pois percebi que para os alunos e as alunas o efeito que as experiências filosóficas estavam causando era de muito prazer e alegria, talvez pela igualdade do pensamento com a criação de um *espaçotempo* para sua expressão permitindo que nós professoras compreendêssemos que as crianças não são seres de ausência que precisam de preenchimento, mas pessoas que também pensam.

Então, decidi parar o que tinha planejado e inverter o lugar da escuta e silêncio que havia estabelecido anteriormente na sala de aula rumo a tentar compreender a relação das crianças com o que fazíamos na sala de filosofia. Resolvi perguntar:

“Por que vocês gostam tanto de Filosofia?”

“Porque lá a gente pensa e tem muitas ideias!” Disse Lucas.

“E aqui na sala de aula o que fazemos?” Perguntei.

“Aqui na sala, nós estudamos!” Falou Tadeu.

“E qual é a diferença entre estudar e ter idéias e pensar?” Perguntei.

“A diferença é que estudar é quando fazemos dever para aprender.” Disse Lucas.

“E vocês, olhando para os outros alunos, o que pensam sobre isto?” Perguntei.

“Eu quando estudo penso.” Falou Caio.

“Mas é diferente. A sala de Filosofia tem pufes coloridos, nós sentamos na roda e a tia não usa o quadro, mas conversa com a gente. Aqui na nossa sala tem mesas e cadeiras, a tia escreve no quadro a gente usa o caderno...” Disse Felipe.

“Ah, então, vocês estão falando da diferença do espaço físico? Nisso eu vejo diferença.” Respondi.

“Mas aqui, na sala de aula, a gente estuda e lá, na sala de Filosofia, a gente pensa, tem ideias!” Insistiu Larissa

Para minha surpresa, os alunos estavam afirmando que existia uma diferença entre a sala de aula e a sala de filosofia. Afirmavam que, além da diferença do espaço físico, existia a diferença do uso desses espaços e observaram que, como professora, eu

tinha uma diferente relação nos dois lugares com eles. Além disso, só era possível pensar na sala de filosofia. Lá eles conseguiam ter ideias.

Será que a sala de aula não é lugar de pensar? Ou que pensar exercitamos na sala de aula fazendo com que as crianças não o considerem como pensamento?

Pensando nas entre linhas deste pequeno fragmento do diálogo, parece que a percepção das crianças quanto à ausência de pensar na sala de aula estaria ligada ao modelo de transmissão/aquisição dos conhecimentos trabalhados na escola.

A experiência da aprendizagem escolar estaria pautada simplesmente na transmissão/reprodução destes conhecimentos. Isso não significa que na sala de aula não haja pensamento, mas que muitas práticas pedagógicas se tornaram enrijecidas presas ao modelo do pensar mecanicamente memorizado, sendo exigido dos estudantes que apenas decorem informações transmitidas e que delas opinem sem que ao menos estes conhecimentos gerem neles uma potente ressignificação de sentidos.

Todavia, naquele momento ainda não entendia muito bem a diferença, pois precisava de mais elementos para acompanhar a conexão que faziam dizendo que na escola a sala de filosofia era o lugar do pensar e ter ideias e a sala de aula lugar de estudar, pois para mim, professora, estudar também era pensar, insisti e mais uma vez perguntei se alguém poderia me ajudar a pensar o que ainda não havia pensado. E eles usaram a seguinte metáfora:

“É como se fosse assim tia, na fazenda a gente tira o leite da vaca, aí bota ele na caixinha depois vai pro mercado pra vender. Aqui na sala é a fazenda, tira o leite, estuda. Lá na sala de Filosofia a gente vende o leite temos ideias porque senão não dá pra pensar em nada.” Tentou explicar Tadeu.

Mas Lucas interrompeu:

“Não, Tadeu, é ao contrário. Lá é que é a fazenda e o leite o nosso pensamento, nossas ideias. Aqui é o mercado que vende o leite na caixinha, por que nós estudamos. As ideias e o pensamento o de lá ajuda a gente aprender aqui.”

Havia um silêncio na sala, todos estavam atentos ao que esta sendo falado.

Então perguntei: “O que todos pensam disto o que Lucas falou?”

Alguns balançaram as cabeças concordando, outros balbuciaram “sim é isso”. Mas Tadeu afirmou:

“Ah, é isso mesmo, Lucas!”

Esta foi a maneira poética e carinhosa que as crianças encontraram para explicar o que pensavam sobre o modelo do pensar na sala de filosofia, afirmando que uma maneira mais livre e igualitária do exercício do pensar pode contribuir para o aprendizado na sala de aula.

Até este dia pensava sobre o exercício do pensar das crianças apenas no projeto e nas suas possíveis contribuições para o aprendizado delas. A partir de então, comecei a perceber que tinha que repensar minha prática pedagógica. De alguma maneira, ela precisava ser transformada e isso só seria possível se abrisse mão das certezas que cristalizavam minhas ações nas aulas dificultando o aprendizado das crianças.

Pois somente a abertura cuidadosa dos meus sentidos sobre o *fazersaber* do cotidiano na escola, visando um movimento de autotransformação, me despindo das minhas verdades e colocando-as em questão seria possível outra maneira de viver a prática pedagógica no interior da escola/sala de aula. Pois,

É preciso se liberar da sacralização do social como única instância do real e parar de considerar rapidamente esta coisa essencial na vida humana e nas relações humanas, quero dizer, o pensamento. O pensamento existe além ou aquém dos sistemas ou edifícios de discurso. É algo que se esconde frequentemente, mas anima sempre os comportamentos cotidianos. Há sempre um pouco de pensamento mesmo nas instituições mais tolas, há sempre pensamento mesmo nos hábitos mudos. A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. (FOUCAULT, 1994, p. 180)

No fragmento, Michel Foucault nos anima a dar lugar ao exercício do pensamento, promovendo a crítica entre as contingências e arbitrariedades que vão nos constituindo no que somos e nos convida à possibilidade de outras maneiras de ser que ainda não fomos. Assim como as crianças que, ao se pronunciarem sobre o lugar do pensar e do estudar, tendo em vista a prática do pensar que exercitam na sala de filosofia, me convidam a colocar em questão o que seja pensar na escola/sala de aula, liberando a sacralização das verdades e certezas que tinha sobre o pensar e sua relação com o ensinar e o aprender. Tiram assim do invisível aquilo que estava fácil, repetitivo e limitado no cotidiano da minha prática pedagógica abrindo-me para uma crítica no caminho da não conformação, da insatisfação e da abertura para ensaiar transformações do e no que estou fazendo como professora na escola/sala de aula.

A seguir podemos perceber como as crianças continuam dando sentido à filosofia do projeto e à sua possível relação com o que fazem na sala de aula.

E Marcos disse:

“Tive uma idéia, vamos ficar com a sala de Filosofia para a gente todos os dias?”

“O estamos fazendo aqui, agora nessa conversa?” Perguntei

“Estamos fazendo Filosofia!” Afirmou Lucas.

“Já tivemos outra aula de Filosofia aqui na sala!” Disse Luiz.

“E qual foi o dia, vocês lembram?” Perguntei a todos.

“Foi na aula de Meio Ambiente nós aprendemos que a água não morre.” Falou novamente Luiz.

“Eu aprendi sobre os seres vivos que eles nascem, crescem, reproduz e morre.” Respondeu alegremente Marta.

“Então vocês querem dizer que a Filosofia ajuda aprender?” Indaguei a todos.

“Ajuda muito”. Falou Larissa.

“Gostei muito de tudo que foi dito. Temos que pensar mais neste assunto.” Falei.

“Então, tia lê a história.” Finalizou Cecília.

Ousadamente, Marcos tem a ideia de que fiquemos com a sala de filosofia destacando a importância de pensar na escola todos os dias, já que ela tem contribuído como potência da aprendizagem que existe também na sala de aula.

As crianças também conseguem perceber que esta forma de diálogo, de escuta e de atenção está articulada com o que fazemos nas experiências filosóficas, sinalizando que em alguns momentos a filosofia fez parte da aula e que de fato contribuiu no aprendizado do tema desenvolvido na sala de aula propondo ser possível a presença da filosofia no dia a dia da sala de aula.

Não posso negar que enquanto desenvolvia a aula, muitas indagações, muitas questões, e uma inquietude invadiu meu ser. Foi comovedor ouvir aquelas crianças sinalizando a possibilidade de viver uma experiência/sentido no cotidiano da escola/sala de aula e dando potência a Filosofia no interior da escola pública.

Nestes três anos de existência e ampliação do projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa? A Escola pública em Caxias continua apostando no pensamento”, não podemos negar que muitas transformações estão acontecendo com os estudantes (crianças, adolescentes e adultos) e as professoras possibilitando outras maneiras de experimentar, pensar e ser na escola.

Mas, eis a grande pergunta que cresce dentro de mim e me envolve a cada dia: *É possível o filosofar não apenas de maneira esporádica ou excepcional mas no cotidiano da sala de aula com alunos e professores das séries iniciais do ensino fundamental?*

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS - A SALA DE AULA: TRANSVERSALIDADE DO FILOSOFAR?**

Para tentar pensar um pouco a pergunta: *É possível o filosofar no cotidiano da sala de aula com alunos e professores das séries iniciais do ensino fundamental* Antes preciso narrar dois acontecimentos marcantes que ocorreram durante minhas aulas quanto a necessidade de se pensar na possibilidade do filosofar na sala de aula.

O primeiro episódio me pegou desprevenida, porém me afetou o suficiente para provocar o segundo e buscar estudar, ler e praticar mais o projeto e suas possibilidades de transformação e autotransformação.

No segundo semestre de 2008, desenvolvia as experiências filosóficas semanalmente e ainda não tinha percebido o impacto que tais atividades tinham gerado nos alunos na sala de aula.

Coloquei no quadro como de costume uma atividade visando à leitura e interpretação de texto. Após a escrita do texto coloquei oito perguntas referentes a ele.

O objetivo desta atividade era, além de exercício da escrita, verificar a leitura e percepção dos alunos, saber se eles conseguiam sozinhos ler um texto, identificar os fatos que estavam desencadeando aquela história e descobrir seu sentido.

Esperei alguns minutos para que toda a turma terminasse a tarefa e como percebi muita agitação e conversa entre aos alunos resolvi pedir silêncio e corrigir o dever. Sempre me posicionava desta maneira, compreendia que o total silêncio dos alunos só deveria ser interrompido com as respostas das perguntas.

Lembro que neste dia havia muita agitação e mesmo assim comecei a correção. Os alunos não pareciam estar interessados na proposta, pois não paravam de falar mesmo quando solicitava o silêncio.

O texto tinha como tema a história de um pássaro que vivia preso em uma gaiola e sonhava ser livre para voar. Tinha retirado este texto e seu exercício de interpretação de um livro didático dentre vários que usava e guardava no armário da sala. Este era meu maior suporte de trabalho. Usava atividades retiradas dos livros didáticos, assim me sentia mais segura para ensinar.

As sete primeiras perguntas estavam relacionadas com fatos descritos pelo texto, porém a oitava pergunta estava assim escrita: o que é liberdade?

Sem perceber a força dessa última pergunta e o que ela poderia provocar incluí no exercício e coloquei-a no quadro. No momento da correção – que, como já disse

aconteciam com muita agitação dos alunos -, quando cheguei nesta pergunta do exercício, meu aluno Flávio levantou o dedo e disse que não tinha respondido aquela pergunta, pois ela não poderia ser respondida na sala de aula. Ele disse com a maior segurança que aquela pergunta pertencia à sala do pensamento e que somente na aula de filosofia era possível pensar sobre aquela pergunta.

Houve, então, um silêncio na sala. Perguntei aos outros alunos quem tinha respondido àquela pergunta. Depois da concentrada e atenta resposta do Renato, todos, um por um, apresentavam a mesma resposta. Não responderam porque era uma pergunta da sala de filosofia.

Diante da minha insistência tentando corrigir a tarefa, Renato mais uma vez disse que a pergunta era importante e que devíamos fazer uma aula de filosofia apenas para responder esta pergunta.

Toda a turma se envolveu no diálogo que Renato havia provocado e ao final insistiam que aquela pergunta não tinha uma resposta e que precisávamos conversar e pensar sobre ela. Aceitei a proposta e resolvi elaborar uma experiência filosófica que atendesse ao pedido da turma.

Tendo como base o meu incomodo diante do ocorrido, resolvi planejar outra atividade, desta vez intencional, para tentar compreender o que o *acaso* daquela aula estava me sinalizando.

Esperei se passarem algumas semanas, então escolhi um texto bem simples (Anexo IV) retirado do livro didático de Paulo Nunes de Almeida, intitulado *Pipoca: Método Lúdico de Alfabetização - Uma Proposta Construtivista Interacionista Lúdica*.

Este texto tinha como tema um jogo de futebol e como o livro era de uso exclusivo do professor, a atividade estava acompanhada da sugestão de aproveitamento trabalhando a ideia de extrapolar o texto com novos elementos sobre esporte: regras, jogadores, times.

Aproveitei a oportunidade e acrescentei mais quatro perguntas que entendia que teriam a força de provocar a mesma discussão do primeiro episódio: No futebol tem regras? O que são regras? Para que existem regras? E se não existissem as regras?

Aguardei alguns minutos para que a turma copiasse a tarefa do quadro, respondesse as perguntas. Após solicitar mais uma vez silêncio, passei para a correção do exercício.

Durante a correção, as crianças também muito agitadas conversavam com os colegas, levantavam do lugar, faziam algumas brincadeiras. O pedido de silêncio várias



vezes solicitado por mim não foi atendido. Quando chegamos às últimas perguntas, o silêncio tomou conta de todos após a intervenção de Lucas que, como tinha dito Renato no episódio anterior, dizia que aquelas perguntas não poderiam ser respondidas na sala de aula, eram perguntas da sala de filosofia.

Naquele momento, juntamente com o silêncio, a resposta de Lucas também abriu o convite ao diálogo entre os alunos. Eles pareciam interessados em pensar sobre a ideia de que algumas perguntas precisavam ser discutidas na sala do pensamento, pois precisavam pensar um pouco mais sobre o tema que circulava naquelas perguntas.

O diálogo foi muito interessante, pois para além da presença da professora, houve uma apropriação da discussão pelos alunos. Eu não falei quase nada naquele momento, apenas ouvia e via, atenta, aquelas crianças conversando, respeitando a vez daquele que levantava o dedo para falar, ouviam atentamente o que cada colega dizia sobre o assunto. Eles se olhavam, eles perguntavam e respondiam sobre o lugar da filosofia na escola/sala de aula.

A força daquele diálogo me silenciou. Ver minha turma totalmente envolvida e dialogando com interesse sobre um determinado assunto na sala de aula sem que ao menos, como era de costume, a professora fosse a narradora central da discussão, me causou estranhamento. Então me perguntava: Que força dava a filosofia àquelas crianças que me convidavam naquele momento a repensar o que fazia na sala de aula? Seria preciso repensar as relações do saber e fazer pedagógico que transitavam na sala de aula até então? Os alunos estavam se apropriando dos elementos que compõem a experiência filosófica apontando para outra maneira de fazer e saber na sala de aula? Tais elementos contribuiriam para a experiência da aprendizagem do conhecer e do pensar na sala de aula?

Outro dado marcante naquele momento foi que as crianças ao começarem a discutir sobre o não pertencimento daquelas perguntas à sala de aula foram se envolvendo no próprio convite que as perguntas faziam e buscavam pensar o tema das regras sempre dialogando com propriedade sobre o assunto sem interferência da professora. Enquanto pensava nisso e me perguntava sobre o que estava acontecendo, meus olhos se voltaram para as “Regras de Convivência” (Anexo V) que estavam fixadas na parede no fundo da sala e fui percebendo que o tema regras ainda não estava bem resolvido entre nós, alunos e professora.

Tinha proposto no início do ano a construção coletiva da regras de convívio da turma. Separei uma aula inteira para a elaboração destas regras. Eu acreditava que por

serem construídas com os alunos elas tinham um caráter democrático e que além de me garantirem um bom funcionamento das aulas, um melhor comportamento dos alunos, estes acatariam cada item e assim resolveria o problema da indisciplina.

Porém, para minha surpresa, aquela discussão que acontecia com os alunos na sala de aula sobre o tema das regras me fez repensar não somente as regras de convivência que tinha proposto para sala de aula, mas também se seria possível a filosofia na sala de aula.

No final da aula, sensibilizada pela profundidade do diálogo realizado pelos alunos, resolvi retirar e rasgar o cartaz com as regras de convivência, pois percebi que pouco ou nada de democrático existia naquele texto. O que tinha feito foi conduzir os alunos a aprovarem um mecanismo de controle da disciplina extremamente autoritário, que continha apenas minha ideia de regras e que não funcionava no dia a dia da sala de aula.

Estes e outros episódios mexeram muito comigo enquanto professora, pois não parava de pensar: seria possível a filosofia na sala de aula com crianças das séries iniciais do ensino fundamental?

No entanto, para pensar na possibilidade do encontro filosofia com crianças e a sala de aula é necessário primeiro pensar sobre as possibilidades e/ou impossibilidades entre Filosofia e Educação, pois segundo Sílvia Gallo,

Filosofia e Educação caminham próximas desde as origens. Produzem aproximações, tangenciamentos, fugas, interpretações... Por alguns momentos se encontram, noutros se distanciam. Em certas ocasiões os encontros são amigáveis; noutras, conflituosos. (...) Mas desde as origens que não se pode falar propriamente em Filosofia, mas em filosofias; também desde as origens que não seria de todo próprio se falar em Educação, mas em educações... De modo que os encontros, fugas, tangenciamentos e interpretações se dão em meio à diversidade: diversidade de filosofias, diversidade de concepções e práticas educativas. (2005, p. 277)

Então, tendo em vista a diversidade existente dentro do campo da Filosofia e da Educação é que, nestas considerações finais, busquei pensar a possibilidade de diálogo da filosofia com a educação. Aqui estou escrevendo as duas com as letras minúsculas “f” e “e” por entender e tentar focar as duas dentro dessa possibilidade sinalizada por Gallo, de uma diversidade de filosofia e diversidade de concepções e práticas educativas.

A concepção de filosofia que estou elegendo para este trabalho parte da ideia de Gilles Deleuze e Félix Guattari que ao escreverem o livro *O que é a filosofia?* adotaram

a noção de filosofia como uma atividade de *criação de conceitos*. Uma filosofia como produção, como ato essencialmente criativo, no qual o filósofo é um artesão da vida cotidiana produzindo seus conceitos como obra de arte. *A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos* (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 02).

A concepção de educação que elegi foi a de Silvio Gallo que a pensa como área aberta e assim declara:

(...) prefiro ver na educação uma área aberta. Uma “terra de ninguém”, que não tem especificidade nem se encontra mapeada e loteada, com “proprietários” dos saberes produzidos. Para dizer de outra forma, não consigo ver “especialistas em educação”... Prefiro a imagem da educação como uma “terra de ninguém” povoada por forasteiros, que seriam filósofos, cientistas, artistas que, com espírito aventureiro, dedicam-se a desbravar esta “terra incógnita”, de todos e de ninguém... Sendo uma área aberta, a educação necessariamente abre-se para o diálogo e para a contribuição dos diferentes campos do saberes, sendo por eles potencializada e mutuamente potencializando-os. (2005, p. 278-279)

Então, entendendo a filosofia como atividade de criação de conceitos e a educação como área aberta, penso que devemos buscar perspectivas de encontros potencializadores que possibilitem que tanto uma como outra sejam produtivas e criativas.

Para que haja um diálogo entre filosofia e educação de uma maneira que sejam produtivas e criativas, proponho que pensemos um encontro assinalado pela *transversalidade*<sup>23</sup>. O conceito de transversalidade permite uma relação de atravessamento na qual não há hierarquia, na qual as interações são mútuas e múltiplas (*ibid*, 2005, p. 284).

Tendo em vista uma relação marcada pela transversalidade, a noção da filosofia como fundamento da educação não fará mais sentido. A possibilidade de encontro que a transversalidade propõe elimina a noção de fundamento e hierarquia entre os dois campos do saber e permite o florescimento da diversidade e da criatividade que este atravessamento coloca.

Mas, então, qual seria a importância do encontro entre um campo do saber preocupado com a arte de criar conceitos e um campo do saber entendido como área aberta?

---

<sup>23</sup> A transversalidade é um conceito proposto por Félix Guattari no texto A “Transversalidade”, in: *Revolução Molecular – pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

A mais evidente justificativa é que, se para a educação, compreendida como área aberta, é importante a produção conceitual, então estará justificado seu encontro com a filosofia.

(...), a filosofia como singularidade de campo de saberes atravessa o plano educação, que por sua vez assume a perspectiva de um “plano de imanência” do qual podem brotar conceitos filosóficos. Deleuze e Guattari mostram que a filosofia é necessariamente imanente; os conceitos são criados a partir de um plano, que é um corte na multiplicidade, permitindo um solo firme para os conceitos. Em outras palavras, um conceito nunca é criado do nada. Ora, podemos compreender a educação como um plano, um corte, a partir do qual conceitos poderão ser criados. Esses conceitos serão, necessariamente, produções ao nível da problemática educativa, dirão respeito aos problemas suscitados pela educação. (*ibid*, 2005, p. 285)

Sendo assim, a educação e a filosofia compreendidas dentro de suas singularidades, uma como área aberta, um plano de imanência, e a outra com atividade de criar conceitos referentes a problemáticas específicas, neste caso a problemática específica da educação, o encontro transversal pode ser justificado a partir da produção de conceitos sobre problemas educativos, pois para se fazer filosofia se faz necessária uma problemática e um plano de imanência que a educação pode oferecer.

Então, ao pensar nos dois episódios supracitados, onde os alunos apontam uma impossibilidade da presença dos elementos que compõem a experiência filosófica na sala de aula, penso que, no fundo, o convite que fica é que precisamos rever quais os possíveis encontros transversais entre filosofia com crianças na escola pública e o cotidiano da sala de aula.

A intenção de trazer para este trabalho a possibilidade do diálogo entre a filosofia com crianças e a sala de aula não está baseada na ideia de se criar um método que dê conta do atravessamento entre esses campos dos saberes para um possível favorecimento da tão sonhada melhoria da qualidade de ensino na escola.

O que proponho, quando vejo os alunos envolvidos com o pensar filosófico e com o convite que o filosofar faz, na escola, a nós professores de repensar cada elemento da experiência filosofia que de certa forma perpassa também a sala de aula, é exatamente como sugere Silvio Gallo, o de produzir, criar, na sala de aula e junto com os alunos, novos conceitos sobre problemas educativos a partir do encontro com o filosofar para que de fato possamos ter um *espaçotempo* do cotidiano das aulas que gere experiências/sentido na aprendizagem escolar.

E buscando não concluir, mas finalizando, na medida em que uma conclusão é sempre provisória, penso que muito ainda temos que pensar sobre o projeto *Em Caxias a Filosofia en-caixa?*, tendo em vista que,

Depois de três anos de projeto, posso afirmar que é muito difícil fazer este projeto caminhar dentro de uma escola “tradicional”. Mas não é impossível, somos prova disso. A escola ainda traz raízes muito tradicionais e ainda tem o objetivo maior de transformar o aluno em ótimo recebedor de conhecimento. Acho que o objetivo do projeto vai de encontro a essa expectativa da escola quando tem como um de seus propósitos desenvolver no aluno a capacidade de produzir, ele mesmo, seus conhecimentos, através de questionamentos e reformulações de conceitos que muitas vezes incomodam a escola. Já ouvi muitas vezes coordenadores reclamando que os alunos de filosofia querem argumentar tudo e não respeitam as ordens tão passivamente. Já ouvi também reclamações de funcionários da escola dizendo que tinham que ficar com a turma no lugar dos professores enquanto os mesmos ficavam de bate papo, sem fazer nada (referindo –se aos horários que tínhamos para comentar e planejar os encontros). Ainda não descobrimos como tornar a filosofia algo pertencente à escola. Ainda somos vistos como mais um projeto isolado que muitas vezes vêm atrapalhar o desenvolvimento da rotina escolar. Acho que é preciso mudar os objetivos da escola de verdade, porque muitas pregam uma coisa e praticam outra. A filosofia poderia ajudar nesse sentido porque me ajudou a repensar questões que eu achava estarem ótimas para transformar meu aluno em um cidadão consciente e que a filosofia me fez ver que eu não passava de uma reprodutora do que a sociedade quer. Ainda, infelizmente, não achei a fórmula mágica, mas hoje já me questiono bastante antes de elaborar uma aula. (Cristina)

Mas, fazendo coro com a professora Cristina, ainda são muitos os questionamentos que temos sobre Filosofia com Crianças, Escola Pública e Experiência/Sentido. Temos ainda muito que aprender, temos ainda muitos passos a dar nesta caminhada que ousamos atravessar com riscos diante da enigmática, porém excitante aventura de pensar o impensável na escola e na sala de aula.

**REFERÊNCIAS**

- CASTRO, Edgard. *Vocabulário de Foucault - um percurso pelos temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Muller. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens – filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Mil Platôs 1*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo, Vozes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HADOT, Pierre. *O Véu de Ísis- ensaio sobre a história da ideia de natureza*. São Paulo: Loyola, 2006.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNMEP, 2006.
- KOHAN, Walter; WAKSMAN, Vera (Orgs). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. V.2.
- KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina (Orgs). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis RJ; Vozes, 2000.
- KOHAN, Walter (Org). *Ensino de filosofia : perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter; BORBA, Siomara (Orgs). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOHAN, Walter (Org). *Devir – criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Jan. 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas*. 4ª Ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann; OSCANNYAN, Frederick. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

MAGALLANES, Alejandro. *Isto não é*. São Paulo: Comboio de Corda, 2010.

MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo – uma leitura spinozana da educação*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 13ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

MUJICA, Hugo. *Flecha en la niebla. Identidad, Palabra Y Hendidura*. Castilla, Espanha: Trotta, 1997.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEFI. *Caderno de Materiais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Boaventura e a Educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa ; ALVES, Nilda (Orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes e saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SALLES, Conceição Gislane N. L. de. *O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância*. Recife: Ed. Universitária de UFPE, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

XAVIER, Ingrid Müller ; KOHAN, Walter (Orgs). *Abecedário de criação filosófica*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2009.

XAVIER, Ingrid Müller. *O que significa aprender e ensinar filosofia?* Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.



## ANEXO A - Experiência Filosófica da Turma 101

Duque de Caxias, 10 de setembro de 2009.  
 Registro por Deise  
 Experiência Filosófica: Imaginação e criação  
 E. M. Joaquim da Silva Peçanha  
 Turma: 101  
 Turno: Matutino  
 Professora: Ana

*Na rodinha foram colocados alguns objetos. A proposta foi observar o objeto e depois comentar quanto a seu uso e outras possibilidades.*

*Objetos: tampa de panela, garrafa pet, caneta, maçã, ...*

Gabriela: Eu escolho a caixinha de música.

Prof. Ana: Por que?

Júlia: Dá pra guardar as coisas.

Prof. Ana: Que tipo de coisas?

Gabriela: Tipo cordão.

Rute: Eu escolho o relógio. Achei bonito porque... é tipo abacaxi.

Prof. Ana: É importante o relógio?

Rute: Sim. Pra ir para escola, trabalho.

Augusta: Escolhi o chapéu. Meu pai tinha um chapéu igual.

Gustavo: Uma garrafa pet. Escolhi porque a gente bebe água quando tem sede.

Leandra : Laranja. Eu adoro chupar laranja.

Prof. Ana: O que se pode fazer com a laranja?

Leandra: *Ficou pensando...* Eu gosto muito.

Luciane: Isso. *(Pegou uma peneira)*. Porque minha mãe gosta de fazer suco com isso.

Prof. Ana: Por que?

Luciane: Porque eu gosto de beber suco.

Isabela: Colher. Porque eu gosto de comer.

Mateus: O negócio com desenho. Porque eu gosto de ver desenho.

Patrícia: Uma concha. Porque fica dentro do mar e é bonita.

Daniel: O ovo da páscoa. Eu gosto de chocolate. *(Na realidade era uma maçã enrolada no papel alumínio e alguns colegas perceberam, mas o Daniel não. A professora deixou abrir e todos deram risadas)*

Andre: Barbante. Porque serve para.... *(Ficou pensando)*

Andre: Posso trocar?

Prof. : Sim.

Andre: Uma latinha. Ela significa pra gente enrolar a linha da pipa.

Prof. : Eu escolho um massageador. Eu gosto muito de usar quando estou cansada.

Marta: Escolho o barbante. Da pra fazer bandeirinha de São João, colar um cartaz.

Andre: Eu sei pra que serve.

Cassio: Não quero.

Deise: Escolho o cone, pois me lembra uma coisa que gosto muito. A casquinha do sorvete.

*As crianças receberam um pedaço de massa de modelar para confeccionarem algum objeto ou personagem, que estivessem pensando... Poderia não existir. As crianças apresentaram suas "criações".*

Mateus: Fiz um alienígena segurando uma pedra, uma rocha.

Rute: Um diário que escreve sozinho. É só falar que ele escreve.

Andre: Um bolo de madeira.

Rute: O bolo de madeira pode pegar fogo.

Andre: Eu chamo o bombeiro.

Luciane: Uma pedra mágica. Para a gente pedir um desejo.

Prof. Ana: Que tipo de desejo?

Leandra: Um sol mágico.

Gabriella: Uma barba bem grande para enfeitar.

Alessandra: Anel mágico

Prof. Ana: Eu inventei uma varinha de condão que me leva para os lugares que quero.

Marta: Eu fiz um anel que me deixa invisível. E uma borracha que cria.

Sandra: Eu criei um animal que não existe.

*Algumas crianças não quiseram apresentar.*

Prof. Ana: A Marta inventou uma borracha que cria? O que ela poderia criar?

Rute: A pedra da Luciane pra curar as pessoas que estão doentes.

Gabriela: A varinha podia arrumar a casa.

Rute: O que a gente vai fazer com o que inventamos agora?

*Assim que a Rute comentou o que poderia ser feito, tocou o sinal do recreio. Avaliação ocorreu com o dedinho para cima, meio ou baixo.*

**ANEXO B - Experiência Filosófica da Turma 601 e 602****PROJETO: EM CAXIAS A FILOSOFIA EN-CAIXA? A ESCOLA PÚBLICA CONTINUA****APOSTANDO NO PENSAMENTO.****ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DA SILVA PEÇANHA****DATA PARA A REALIZAÇÃO: 11/05/2010****TURMAS: 601 e 602      TURNO: Tarde****Coordenadora: Cristina****TEMA: A velha e a moça****DISPOSIÇÃO INICIAL: Relembrar questões da atividade anterior ( 04/05/2010 )****VIVÊNCIA: Observação da imagem da velha e da moça  
Relato escrito pelos alunos do que viram na imagem  
Leitura da escrita dos alunos****PROBLEMATIZAÇÃO: Apresentação da imagem da velha e da moça****DIÁLOGO: ( Ver transcrição )****PARA RECUPERAR E CONTINUAR PENSANDO O TEMA:**

Criação de uma pergunta sobre os temas levantados na discussão.

Mostrar a imagem para familiares e amigos e observar a reação deles diante do que viram.



TRANSCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA: A velha e a moça

Realizada em: 11/05/2010

TURMAS: 601 e 602

TURNO: Tarde

Coordenadora: Flávia Corrêa

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DA SILVA PEÇANHA

**Cristina:** Quem lembra o nosso último encontro?

**Vanessa:** Eu lembro! Foi das figuras. Foi das figuras que tinha que arrumar elas e fazer uma história.

**Cristina:** Isso aí foi no primeiro encontro. E do nosso último encontro? Foram dois já.

**Vanessa:** A gente falou um pouquinho da história que a gente tinha que escrever.

**Pedro:** A gente repetimos o texto que a gente montamos.

**Cristina:** A gente repetiu, a gente comentou sobre eles.

**Adriana e Janete:** A palavra ou a frase que a gente mais gostamos, achamos importante.

**Vanessa:** A gente montou um texto.

**Cristina:** Ah! Formamos um texto com o que todo mundo falou. Não foi isso? Agora, olha só: vocês lembram que uma coisa ficou marcada no encontro da aula passada e a gente achou interessante discutir hoje que era a questão de uma colocação que o Matheus fez e que causou polêmica. Todo mundo ficou perguntando ao André alguma coisa. Então olha só. Num determinado momento, eu perguntei assim: Quando vemos uma coisa na realidade, ela significa a mesma coisa pra todo mundo? Aí alguém falou do carro. Pode gostar ou não do carro. E Alguém falou que isso era gosto, preferência. Então a gente ficou com uma dúvida assim: O que faz a gente saber que é uma coisa? Por que nas imagens da primeira experiência, cada um viu uma coisa? Um viu um cacho de uvas, outro viu uma ( os alunos foram citando o que viram ), Isso... jibóia, joaninha, aranha, flores.. .Agora, a gente ficou na dúvida no seguinte: o que foi que fez a gente achar que era uma joaninha, uma aranha, uma uva... Foi a imaginação, foi o gosto ou foi o pensamento? Bom, isso foi só para lembrar. Hoje eu vou entregar uma imagem pra vocês. Vocês vão olhar essa imagem sem falar nada. Vão olhar durante um tempo. Vou marcar uns dois minutinhos e depois vocês vão escrever embaixo dessa imagem, onde tem umas linhas, o que viram. Não interessa o que o colega viu ali por enquanto. O que tem nessa imagem?

( Alunos se organizam para escrever sobre a imagem. Após um tempo a discussão recomeça com o descrição dos alunos)

**Sônia:** Vi uma mulher com um lenço na cabeça e um cachecol no pescoço.

**Vanessa:** Uma mulher triste, pensando numa coisa que fez, mas pensando duas vezes não faria.

**Vânia:** Uma mulher olhando para trás, triste, pensando em alguma coisa.

**Clara:** Uma menina olhando para o lado, uma banana na cabeça ( risos dos alunos), e um limão.

**Adriana:** Uma mulher olhando pra lua, imaginando uma banana ( risos de alguns alunos ) Ué, tá com fome!

**Janete:** Uma mulher com um manto, um colar, um limão, uma banana e uma echarpe.

**Andre:** Uma mulher olhando para o céu (Luana interfere dizendo que ele colocou um homem ) Ah, é um menino! Um menino olhando para o céu.

**Paula:** Uma mulher com um colar, um casaco e um pano na cabeça olhando para o lado.

**Vivian:** Uma mulher linda, com um casaco de pele, uma franja, com um colar e um desenho de uma lua pintada de verde.

**Regina:** Lembra uma mulher, com o rosto de lado e de véu com um colar.

**Fabíola:** Uma mulher de lado com um pano na cabeça imaginando uma pessoa.

**Paulo:** Uma menina com um pano. O tempo está anoitecendo e isso é uma pétala de rosa amarela.

**Vinicius:** Um menino com pássaro perto de uma loba.

**Renan:** Eu vejo um menino olhando a folha caindo e ele tem um manto branco.

**Pedro:** Eu vejo uma pessoa triste olhando para o céu e imaginando uma alguma coisa que aconteceu com ela.

**Cristina:** Uma pessoa? Você não sabe se é menina ou menino?

**Diogo:** Menina.

**Flávia:** Eu vi uma velha com um nariz grande...

( As crianças se admiram e começam a falar procurando a velha. Matheus Augusto e Samara conseguem ver primeiro e começam a mostrar aos colegas. Todos tentam ver. Começam a falar e a olhar para o seu papel e para o dos outros )

**Vanessa:** Gente, olha aqui o queixo, o nariz, o casaco, o lenço na cabeça dela...

**Cristina:** ( Depois de tentar acalmar a euforia dos alunos ): Olha só!!! Eu trouxe essa figura horrível aí ( expressão usada pelos alunos ) porque ela nos fez voltar no encontro

passado. Quem consegue fazer uma relação do que aconteceu aqui agora, com essa experiência que nós tivemos de olhar uma imagem com a experiência, discussão que nós tivemos na outra? Quem consegue fazer uma relação? O que tem em comum a experiência que fizemos anteriormente com essa de hoje?

**Vanessa:** É por que nas duas a gente tem que pensar. Tipo eu, eu vi rápido, eu olhei rápido, eu não pensei, eu vi uma mulher, mas se eu pensar mais ainda eu vou ver uma velhinha.

**Cristina:** Então será que a visão aí depende do pensar? Então olha só, a pergunta que a gente ficou na última aula era: a coisa pra ser o que ela é depende do gosto, depende do pensar, depende da imaginação...? A Vanessa acha que nessa discussão, com atenção a gente consegue ver mais coisas.

**Viviane:** Eu acho que depende de pensar e da imaginação.

**Vanessa:** É... da imaginação também.

**Viviane:** Por que quando a gente viu rápido, a gente viu uma mulher olhando pra trás. Quando a gente viu fixamente na imagem, a gente viu uma velha. Então a gente tem que pensar e imaginar ao mesmo tempo.

**Vanessa:** Eu primeiro quando eu vi, eu vi uma mulher, depois que você falou que viu uma velha (para para pensar ) Sei lá...peraí... primeiro eu pensei e vi uma mulher. Depois que você falou que viu uma velha, eu tive que imaginar uma velha pra depois ver ela.

**Cristina:** Então, dependeu do que eu te falei pra você ver a velha? Mas a velha já não estava aí não?

**Vanessa:** É, ela tava, mas eu não consegui achar ela com meu pensamento, eu tive que imaginar ela.

**Cristina:** Vanessa disse uma coisa... que a velha só apareceu a partir do momento que eu falei. O pensamento dela sozinho não conseguiu achar alguma coisa. Então será que o pensamento não é suficiente pra gente ver as coisas?

**Andre:** Você falou que tinha a velha e a gente e olhou, olhou e acabamos achando.

**Cristina:** Bom, a figura a gente já viu que aí tem uma situação que nos faz ver coisas diferentes. Nós vimos que nessa figura, a princípio um viu um menino, outro viu a outra coisa, até que eu vi uma velha, outro também viu e outro conseguiu ver. Agora, por que essas coisas acontecem?

**Regina:** Eu vi aqui... eu demorei pra ver que era uma velha, ela que me mostrou.

**Cristina:** Mas por que você acha que viu? O que te fez ver uma velha?

**Regina:** Ela que me mostrou.

**Cristina:** Então alguém teve que te mostrar? Então será que pra gente ver as coisas as pessoas precisam mostrar pra gente?

**Alguns alunos:** Não

**Fabíola:** Não. Não precisa mostrar não. Porque eu fiquei curiosa pra ver. Oh... aqui parecia um queixo, aqui um ouvido...

**Cristina:** Mas será por que ninguém conseguiu ver essa velha?

**Paulo:** Porque ninguém pensou...

**Cristina:** Mas precisava pensar se a figura estava aí?

**Paulo:** Todo mundo pensou assim ( mostra a posição do desenho ) e viu uma figura normal. É dois sentidos essa figura.

**Cristina:** Essa figura tem dois sentidos? Ué, e depende de que pra você ver ou uma ou a outra?

**Vivian:** Oh, professora, eu tava vendo aqui uma mulher bonita. Mas depois que você falou, eu vi que era uma bruxa feia.

**Cristina:** Uma coisa vocês ainda não estão conseguiram me tirar da cabeça. No encontro passado alguém falou que as imagens eram as mesmas só que cada um viu uma coisa diferente pra organizar o seu roteiro. Aquele caminho que nós fizemos. Alguém falou que o gosto... “mas o gosto, a preferência” . Por que será que uma mesma coisa. Tá o mesmo desenho pra todo mundo, foi uma xérox, por que será que tiveram visões diferentes desse mesmo desenho? É isso que eu não estou entendendo.

**Renan:** Depende do sentido que a pessoa tem.

**Cristina:** Que sentido?

**Renan:** Por exemplo: tem gente que olha e vê ela olhando pra trás. Aí quando a senhora falou incentivou todo mundo a procurar a velha.

**Cristina:** Então será que precisa de um incentivo pra vermos as coisas? Será que o pensamento que eu tenho de alguma coisa ou de uma pessoa pode mudar dependendo do que o que o outro fala?

**Vanessa:** Eu acho que pode. Porque eu olhando isso assim eu não sei o que é, mas a partir do momento que alguém fala o que é eu vou passar a observar mais e vou entender o que é. Não sei se é uma folha, se é água.

**Andre:** Todo mundo achou que era uma menina olhando pro lado, aí quando você falou que era uma velha, aí todo mundo viu a velha.

**Cristina:** Não, mas antes eu pedia pra ninguém falar nada e ninguém tinha falado que era uma menina. Cada um pensou uma coisa sem falar nada. Quando eu falei que eu vi

uma velha, aí todo mundo viu uma velha. Então o que a gente vê é o que todo mundo fala? A gente vê o que todo mundo fala?

**Jante:** Na aula de Ciências, eu olhei, ninguém me falou não.

**Cristina:** Olhou o quê?

**Janete:** As respostas. Eu li lá. Eu toda hora vou ficar pedindo a resposta pros outro? Onde que tá? Onde que tá? Eu não... eu olhei e pensei.

**Cristina:** Mas na prova era só olhar ou você tinha que saber mais alguma coisa além da prova?

**Janete:** Não sei porque eu nunca tinha tido aula de Ciências.

**Cristina:** Mas pra fazer uma prova não tem que ter uma matéria antes, para estudar?

**Alguns alunos:** deram uma apostila...

**Vanessa:** Mas na prova tinha assim: página 81, 82... mas se não tivesse assim, página 81,82...ia ficar mais difícil.

**Cristina:** Então olha só... Vanessa tá dizendo que alguém deu uma dica, por isso facilitou. De repente facilitou ver a velha por que eu dei uma dica, então?

**Vanessa:** Vira a sua foto pra mim, Pedro. De longe, parece que o olho dela tá assim ( desenha na sua folha uma linha enrolada como um caracol)

**Cristina:** Ah, tipo um rocambole? E isso significa alguma coisa? Te diz alguma coisa?

( Vanessa fica pensativa... )

**Flávia:** Bom... então quero fazer mais uma pergunta. Que desenho afinal é esse aí?

**Andre:** Uma velha.

**Cristina:** Se a gente tivesse que escrever de novo o que estamos vendo, o que vocês escreveriam agora?

**Fabíola:** Uma bruxa.

**Davi:** Uma velha

**Vanessa:** Uma senhora com frio. Tá ventando...

**Viviane:** Uma velha triste.

(A maioria dos alunos dizem que é uma velha. Uns dizem que ela está refletindo, outros que está triste... )



**Cristina:** Pra onde foi o menino, a menina que vocês viram no início da experiência?

**Vanessa:** Depende do que você vê. Se você olhar pra cara da menina você vai ver uma menina. Mas se você olhar bem a menina, vai ver uma mulher, uma velha.

**Cristina:** E pra onde foi a menina?

**Samara:** Ela tá aqui. Se você olhar...

**Vanessa:** Professora, eu acho que aqui, depende da imaginação de cada um. Quando a gente pegou a imagem, a gente viu a menina. Mas quando a senhora falou da velha, a gente viu a velha. As duas imagens que a gente viu, depende da nossa imaginação.

**Cristina:** Então aquela pergunta que gente trouxe desde a outra aula: a visão da gente, o que a gente vê, pra ser o que é, depende da nossa imaginação? Seria isso?

**Fabíola:** Eu estou vendo as duas ao mesmo tempo.

**Cristina:** E depende de que pra você ver a velha ou a menina?

**Fabíola:** imaginação

**Regina:** Prestando bem atenção a gente vê uma velha. Olhando rápido, a gente vê uma mulher. Mas se prestar bastante atenção...

**Cristina:** Então você acha que depende da sua atenção ou da sua imaginação pra ver a velha?

**Regina:** Da atenção.

**Vivian:** Professora, eu acho que a mulher ainda está aqui. Mas é só o movimento que você tem que fazer. Se você vê assim ( vira a folha ) você vê a velha. Mas se você vê de outro modo, você vê uma menina olhando pra trás.

**Flávia:** Então, pra você a diferença está no modo como vê?

**Vanessa:** É

**Cristina:** Então pra Viviane, a diferença tá na imaginação, para Regina, depende da atenção, para a Vivian, depende da posição, da forma, do ângulo: ou virado pra cima, ou pra baixo...

**Pedro:** Professora, as duas figuras estão aqui. Vendo assim normalmente. A gente vê uma menina olhando para trás. Mas quando a senhora viu a velha, todo mundo prestou bastante atenção e viu a velha.

**Cristina:** Então pra você dependeu da influencia de uma outra pessoa?

( Pedro concorda )

**Cristina:** Então será que vocês sozinhos, usando a atenção, a imaginação, usando a mudança de ângulo, sem a minha influência conseguiriam ver isso aí?

**Fabíola:** Eu acho que quando a senhora falou que era uma velha comoveu todo mundo.

**Sônia:** Eu acho que é quase a mesma coisa da Fabíola, porque quando a senhora falou que era uma velha todo mundo imaginou uma velha e ficou procurando.

**Cristina:** Então uma pessoa não seria capaz de ver a velha sozinha. Ninguém seria capaz de ver se eu não tivesse falado nada?

**Vanessa:** Professora, quando você viu pela primeira vez essa imagem você também viu uma menina?

**Cristina:** Quando eu vi pela primeira vez? Sabe que eu não lembro? Essa imagem eu já conheço há algum tempo e eu não lembro que vi primeiro. Sabe o que eu pensei agora? Que tal fazermos um teste? Vamos fazer uma tarefa de casa para no próximo encontro ver. Vocês vão levar essas imagens pra casa e vão perguntar as pessoas o que estão vendo aqui. Mas não deixe a pessoa lerem o que você escreveram. E vamos ver se alguém consegue sem a influência do outro consegue ver primeiro a velha.

**Viviane:** A gente pode pegar um caderno e ir colocando o nome das pessoas e o que elas dizem?

**Cristina:** Pode... podem fazer tipo uma pesquisa... Peça pra pessoa ver por alguns tempo a figura. Observe se ela vai mudar a posição, o ângulo da folha, como disse a Vivian. E se essa posição vai mudar a opinião da pessoa. Então vamos ver se ela demorando mais, dando atenção como disse Regina, ela consegue ver coisas diferentes. Vamos perguntar em casa, ao amigo, vizinho... vamos ver se a gente consegue descobrir o que influencia a gente a ver uma imagem.

( Vanessa comenta que agora não consegue mais ver a moça no papel. )

**Cristina:** Pensando nisso que Samara falou, eu gostaria de saber, se depois que a gente vê uma coisa ou uma pessoa na realidade, ela não pode deixar de ser aquilo que a gente vê pra ser outra coisa? Tem gente que olha pra uma pessoa e pensa assim: “E... fulano é metido, né?” E outra pessoa diz “Não acho não, fulano é legal pra caramba...” Será que isso pode influenciar a outra pessoa a mudar sua opinião? Ou será que eu sozinho, se prestar mais atenção eu posso ver uma outra pessoa naquela que eu achava metida?

] Após a discussão foi feita a proposta para os alunos de eles escreverem uma pergunta relacionada a experiência. Algo que quisessem perguntar sobre o que foi discutido neste encontro.

**Perguntas que as crianças fizeram:**

Regina: Quem ainda lembra da mulher?

Fabíola: Por que temos que pensar pra ver a velha?

( ? ): Em uma figura podemos ver coisas diferentes?

Clara: Para as pessoas verem o desenho precisa da atenção ou da imaginação?

( ? ): O que você acha que é essa coisa no céu? O que você achou sobre nossa discussão?

( ? ): Por que nós nos sentimos bem?

( ? ): O que é imaginação?

( ? ): Por que todos só virão a velha depois que a professora Cristina falou?

Vanessa: O que é essa coisa caindo do céu? Vendo a mulher, o que ela está vendo?

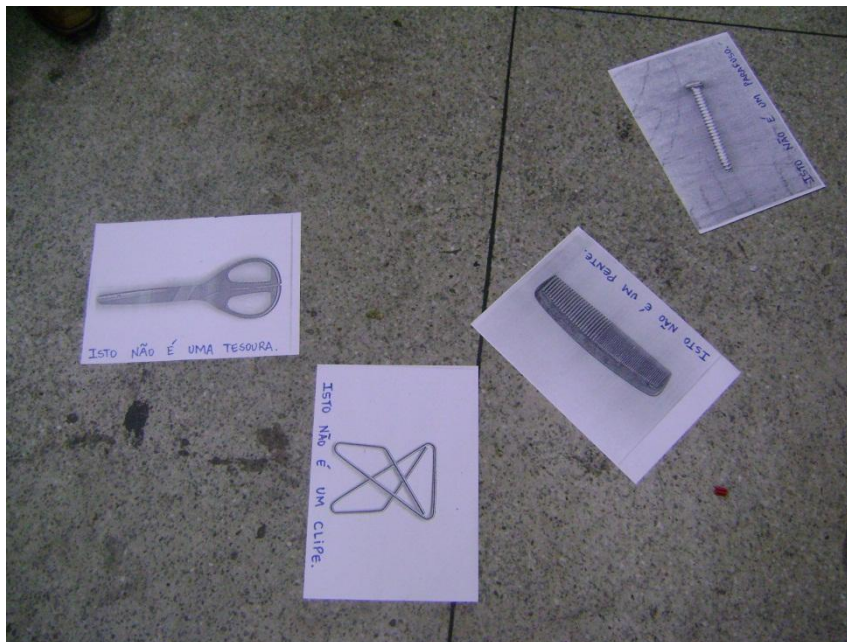
Vivian: Eu não consegui ver mais a velha. Por quê?

( ? ): As pessoas vão continuar vendo a mulher e a velha?

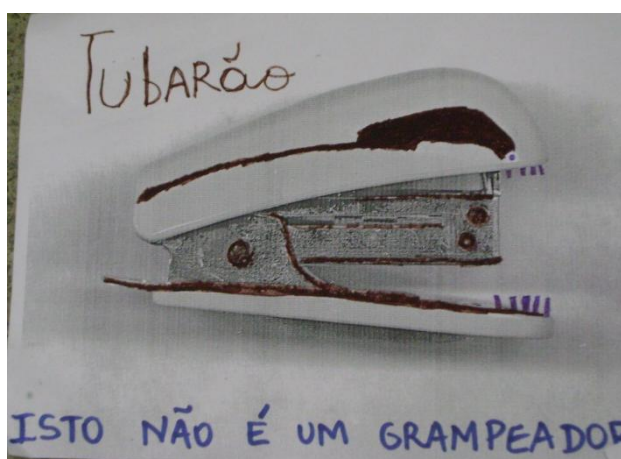
## ANEXO C - Experiência Filosófica do Ciclo 1 (Noturno)

Transcrição da Experiência Filosófica com a turma do Noturno

A atividade começa com os alunos sentados em círculos e no centro são colocadas imagens diversas.



Embaixo de cada imagem está escrito “Isto não é...” Os alunos observam o desenho escolhido e escolhem um para transformá-lo em uma outra coisa. Após a transformação feita pelos alunos. O novo desenho é apresentado um a um para o grupo.



Após a apresentação Cristina pede para que os alunos falem sobre a atividade feita.

Lourdes: Eu acho que a gente transformou o desenho em uma outra coisa.

Aparecida: A gente desenhou o que estava dentro de nossa mente.

Luiza: Mais o quê?

Wesley: Vamos ficar aqui...Como transformamos? O que você quer dizer com transformamos?

Lourdes: Ué, transformamos...tinha um negócio ali e a gente conseguiu fazer várias coisas, né?

Wesley: Mas essas várias coisas fazem parte das coisas originais?

Lourdes: Ah, coisas que a gente vê assim no dia a dia, por exemplo assim, a Viviane escolheu um grampo de cabelo e ela transformou numa borboleta. E ela falou que aquilo ali não é um elástico, é uma linha enrolada.

Wesley: Ela falou uma coisa interessantíssima! Lourdes falou que transformamos as coisas que vemos no dia a dia. Ou seja, me parece que transformamos a forma habitual de olhar as coisas.

Lourdes: Não. É que a gente pegou um grampo de cabelo e pode fazer várias coisas com ele. A gente vê várias coisas nesse pincel aqui, pode ser uma vassoura, aí é a imaginação pra fazer outras coisas. Não precisa ver só aquilo nas coisas.

Jandira: Baseado no desenho, a gente usa a imaginação.

Wesley: Como assim? Fala mais um pouco.

Jandira: Porque no meu casa, né? Era um elástico. Aí quando ela falou que era pra mudar, aquilo veio na minha mente “mudar”. Então, eu mudei. Fiz um rolo de linha. E poderia ter feito mais coisas se tivesse mais tempo. Porque a gente pode mudar as coisas.

Luiza: A gente pode mudar as coisas?

Alguns alunos falam que pode.

Wesley: Vocês falam com imaginação?

Jandira: Tanto com a imaginação como com a atitude. Não é? Não só imaginar no papel, como por em prática em outras situações.

Antônia: Eu acho que a gente não pode só transformar um desenho, a gente pode transformar outras coisas. Entendeu? Sem ser um desenho no papel.

Lourdes: Mas o que está em pauta aqui é o desenho.

Antônia: Não, é o desenho, mas eu to falando que tem várias coisas que podem ser transformadas.

Luiza: O que, por exemplo?

Maria: Nossa vida...

Antônia: Você pode transformar sua vida, o seu visual, o que você quiser...

Samuel: Transformar a vida como assim?

Antônia: Ah, sei lá, você se transforma. Por exemplo, ela pode pintar o cabelo dela de vermelho...

Samuel: E isso aí é transformar?

Antônia: É, ela tá transformando...

Samuel: Então? Isso aí é transformando a vida?

Antônia: Eu acho...bom, é minha opinião, né?

Cristina: Você não concorda não, Samuel?

Samuel: Não...como você...

Antônia: Você tá mudando a sua vida, o seu jeito de viver...você tá cheio de cabelo branco se você passar uma tinta preta aí você não transformou seu cabelo? Saiu o branco...

Samuel: Ah, isso aí no caso é transformar? ( algumas pessoas questionam, falatório )  
Não tem como eu me transformar...só se eu morrer e voltar num outro...

Antônia: Não...aí eu não concordo com você.

Samuel: Ué transformar como a gente vai transformar? Igual a esses desenhos aí que o carro se transforma num robô... pra mim transformar é isso aí.

Antônia: Não...eu não concordo...eu posso me transformar...

Samuel: Aí você vai estar se embelezando...você vai tá pintando o cabelo, se ajeitando...

Antônia: Mas eu to transformando, eu to mudando a minha imagem... é igual esse papel...num pente você não fez uma escova?

Fátima: Você não vê aquele programa da transformação ,não? A pessoa se transforma. Ela era uma pessoa antes e virou outra depois...

Samuel ( pensativo ): Um antes e depois...

Alzira: Eu acho que uma mulher pode transformar alguma coisa, mas uma pessoa...só um objeto...

Luiza: Um objeto pode ser transformado e a pessoa não?

Wesley: Por quê?

Alzira: Porque é muito difícil de transformar uma imagem de uma pessoa.

Fátima: Essa semana mesmo lá na minha igreja teve uma homenagem...

Luiza: Pera aí, Fatima, que dona Alzira ainda está explicando.

Alzira: Ela pode mudar o que quiser, mas aquela imagem da pessoa não sai. Você pode pintar, você pode mudar cabelo, roupa, mas vai ter a mesma imagem.

Viviane: A senhora quer dizer que a pessoa muda por fora, mas por dentro não muda? É isso?

Alzira: Pode botar uma série de coisas continua aquilo.

Luiza: O que ela está dizendo é que você pode colocar um monte de coisas, mas se você tira aquilo, continua sendo a mesma pessoa.

Fatima: É igual a isso aqui. Ele tá dizendo que não é um pente. Mas eu to vendo que é um pente. O que acontece, eu fiz uma montagem e transformei ele em outra coisa, nas ele continua ali. Um pente. É isso que ela tá querendo dizer.

Jandira: E quando uma pessoa muda não no visual, mas em atitude? Eu penso que uma pessoa pode mudar sim, em atitude.

Sebastiana: E se fizer uma plástica no rosto? Aí muda? Porque ela tá falando da maquiagem, que se a pessoa lavar o rosto vai ficar com a mesma cara. Agora se você fizer uma plástica...

(falatório )

Luiza: Pois é, é o que a Lucia está te perguntando. Da transformação por dentro. Que transformação é essa, Lucia?

Jandira: Não, a pessoa é de um jeito e depois passa a agir de outro. Eu tenho um exemplo dentro da minha casa. Uma pessoa de visual mudou pouco, de aparência, mas de atitude é outra pessoa.

Bete: Eu acredito. Eu conheço muita gente que mudou. Pessoas que usavam droga e deixou de usar. Entendeu? Eu também tinha uma maneira de agir, de pensar que hoje eu não tenho. Então muda sim.

Luiza: Eu particularmente acho difícil conseguir ver uma coisa assim e mudar essa coisa. Eu acho difícil.

Wesley: Eu quero fazer uma pergunta pra vocês: Vocês mudaram a forma de ver essas coisas? Por exemplo, Luzinete, você mudou a forma de olhar o parafuso?

Rosângela: Sim, por causa da transformação.

Wesley: Se você muda a forma de olhar, isso é uma mudança em vc?

Bete: Por exemplo, se eu olho esse pincel e digo que é uma vassoura isso não quer dizer que eu to me mudando, que eu to deixando de ser Vera. Eu não mudei.

Luiza: O que mudou? O seu olhar ou sua opinião?

Bete: Minha opinião. Eu transformei o pincel na vassoura, mas ele continua sendo pincel.

Wesley: Bom, vamos pensar juntos. Bete, repete o que você falou, por favor.

Bete: A senhora falou que isso não é um pincel. Bom, se não é um pincel é uma vassoura. Então eu transformei numa vassoura.

Wesley: E você não se transformou?

Bete: Eu não me transformei, só a vassoura.

Lourdes: Eu falei na imaginação. Pensou e transformou numa outra coisa. Se nós podemos transformar o desenho em outras coisas, nos podemos nos transformar também. Porque dali a gente fez várias coisas e assim é a nossa vida.

Wesley: Perfeito, vamos pensar sobre isso. Ok! Vamos pensar sobre isso. É complicadíssimo.

Luiza: Então Bete transformou o desenho mas não se transformou.

Vera: Eu não me transformei, mas acredito que outros podem se transformar. Não agora nesse exato momento eu não me transformei. Mas acredito que as pessoas podem se transformar.

Luiza: Hoje eu acho que eu transformei o meu olhar.

Wesley: E a transformação do olhar é a transformação da pessoa?

Nadia: Eu acho, eu acho não, eu tenho certeza que o nosso pensamento mudou também, porque se você transformou um objeto em outro é porque nosso pensamento mudou também. O pensamento foi mudado. Sem dúvidas.

Wesley: Por que sem dúvida?

Nadia: Porque nosso pensamento foi mudado, professor. Porque assim, o grampeador não é um grampeador, eu transformei numa baleia, não, um tubarão. Então, se o objeto era um e eu pude transformar em um animal, hoje nosso pensamento foi mudado.

Luiza: Eu acho que ao transformar o objeto o seu pensamento acaba sendo transformado.

Nadia: Sim

Fatima: Eu não concordo não.

Luiza: Vamos ouvir a Fatima.

Fatima: Eu não transformei meu pensamento. Eu fiz um faz de conta. Entendeu? Tipo assim, eu sei que é aquilo. Mas ali eu transformei em outra coisa e não minha maneira de pensar.

Antonia: Mas eu acho assim...eu não concordo contigo. Porque já que você fez um faz de contas você usou seu pensamento. Você usou sua imaginação, então, você transformou seu pensamento.

Fatima: Eu não concordo.



Nadia: Você transformou seu pensamento, você pegou um objeto e transformou em outro.

Wesley: Outra coisa, se você transforma a forma de olhar, você acha que transforma a forma de pensar? Por que me parece que você está falando que se você transforma a forma de olhar, você transforma forma de pensar.

Fatima: Eu mudei a forma de olhar e não de pensar. Por mais que eu use a minha imaginação eu sei o que que é aquilo ali.

Wesley: Mas assim seu olhar transforma seu pensamento?

Fatima: Não

Wesley ( Para Nadia): Mas você diz?

Nadia: Acho que transforma.

Wesley: Bom, vamos pensar então...

( Alguém diz De novo? E há risos )

Nadia: Se o desenho, a professora deu pra gente e mandou a gente escolher um e se você quer transformar o desenho em outra coisa, como é que você vai fazer o desenho se você não pensar? Tem que usar a cabeça, a imaginação e a nossa imaginação transforma. Não tem como.

Fatima: Olha só...vamos fazer uma suposição. A Antonia chega aqui transformada. Eu sei que é a Antonia. Mas ela vai se fazer passar por outra pessoa. Mas aí, meus olhos tá vendo. Quer dizer que os olhos vêem uma coisa e o pensamento outra.

Viviane: Mas olha só...vamos fazer de conta que eu tenho um olhar de você...Ah a Aparecida é relaxada, pra mim você não gosta de se arrumar. Aí eu vou a uma festa e você está lá toda bonitona. O meu olhar pra você vai mudar. Vou achar que você gosta de ir pra escola de uma forma mais simples. Então se eu não olhar pra você de forma diferente o meu pensamento vai ser diferente. Então se eu vou mudar o meu olhar, eu transformo meu modo de pensar.

Luiza: Eu acho difícil olhar pra essa caneta aqui, olha pra ela e dizer que é outra coisas é difícil, eu acho difícil. Não estou falando que é impossível não...Mas quando eu consigo, eu, Luiza, eu acho que eu me transformei junto. Ao tentar transformar a caneta, ela também tá me transformando.

Wesley: Então? É possível transformar a forma que olhamos o mundo?

Luiza: O mundo que ele diz são as coisas que estão no mundo.

Nadia: Você vê tudo horrível, né? As coisas que estão acontecendo na modernidade. Mas se você ver sempre com os olhos bons, você vai ver tudo bom, tudo bem. Mas se você ver com os olhos mal, você vai ver tudo ruim.

Wesley: Tem dever de casa. Vocês vão chegar em casa e vão fazer a pergunta pras pessoas da casa: Se olhamos diferente pensamos diferente? E isso não tem resposta certa. A pessoa pode falar qualquer coisa.

Alguns alunos fazem algumas perguntas sobre a tarefa e assim termina o encontro.

**ANEXO D - Exercício de número 05**

Exercício número 05

Atividade extraída do Livro Didático ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Pipoca Método Lúdico de Alfabetização*. São Paulo: Saraiva, 24ª Ed., SP, 1995, p. 159-160.

Leia a história e responda no caderno:

A turminha do Rafael estava jogando futebol num campinho.

Gilmar e Rafael eram os goleiros.

De repente Gilmar gritou

- Parem o jogo, parem o jogo.

Todos quiseram saber o porquê.

Gilmar falou:

- Vejam só!, e apontou para um caracol muito sossegado que resolveu, naquela hora, atravessar o campo, passando em frente ao gol.

Os meninos queriam tirá-lo, mas Gilmar não deixou.

- Vamos os esperar... – disse Gilmar.

E todos ficaram esperando até o caracolzinho sossegado atravessar todo o campo.

- 1) Quem jogava futebol?
- 2) Por que os garotos pararam o jogo?
- 3) Quem não deixou os amigos tirarem o caracolzinho do campo?
- 4) Você achou certa a atitude dos meninos em esperar o caracol passar? Por quê?
- 5) Se estivesse num caminho e aparecesse um caracol, o que você faria?
- 6) Você gosta de futebol? Qual o seu time?
- 7) No futebol tem regras?
- 8) O que são regras?
- 9) Para que as regras existem?
- 10) E se não existissem as regras?

## ANEXO E – Regras das Turmas 202 e 203

Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha  
Duque de Caxias, 20 de fevereiro de 2008

### **Regras de Convivência Turmas 202 e 203 Professora Vanise Dutra Gomes**

(Estas regras foram transcritas do caderno de Planejamento do ano de 2008 e parte do arquivo pessoal da Professora Vanise. Elas também estiveram afixadas na parede da sala de aula das turmas 202 e 203 durante um período ano letivo.)

1. Atenção ao ouvir o sinal de entrada tocar;
  2. Esperar a tia Vânia (dirigente do 1º turno) ou a tia Simone (dirigente do 2ª turno), chamar a turma pelo seu número ou nome da professora para entrar na escola;
  3. Após a chamada das dirigentes, os alunos devem ir para a sala andando devagar;
  4. Chegando à sala, os alunos devem sentar cada um no seu lugar, sem correr;
  5. No momento inicial da Leitura compartilhada, ouvir a história com atenção e ligado, não dormir;
  6. No café da manhã ou no horário da merenda devemos sair da sala sem correr, e entrar na fila do refeitório e comer todo alimento;
  7. Não correr. Andar devagar com segurança, para não se machucar e não machucar os colegas;
  8. Realizar todas as tarefas, quietos e sentados;
  9. Ao terminar a tarefa conversar baixo para não atrapalhar o colega que ainda está fazendo a tarefa;
  10. Ao término de todas as tarefas do dia podemos, sem atrapalhar o colega que ainda não acabou: brincar de massinha (sem socar a mesa), brincar com joguinho (sem brigar com o colega) e desenhar usando a imaginação.
- Se alguma destas regras não for cumpridas devemos:
- Pedir desculpas ao colega machucado ou ofendido;
  - Receber uma advertência da professora;
  - Caso repita o ocorrido, ir para a cadeira da disciplina 10 minutos para pensar no que fez de errado e não fazer mais;
  - Caso continue descumprindo as regras, falar com as pessoas responsáveis segundo a ordem hierárquica:
    - ✓ A dirigente do turno
    - ✓ A orientadora educacional ou pedagógica
    - ✓ A diretora
    - ✓ Registrar no caderno de ocorrência
      - ✓ Mandar um bilhete para o responsável

Produção Coletiva turma 202 e 203 – Professora Vanise (A construção da regra de convivência é uma atividade proposta pela equipe técnico-pedagógica da escola e foi produzida como atividade coletivamente com as turmas 202 e 203 no dia 12/02/2008.)